

Schule der kommenden Gesellschaft

Darin, wie eine Gesellschaft ihr Bildungssystem organisiert, spiegelt sich ihre klassenmäßige Verfasstheit. Über das vor 80 Jahren verkündete Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule

Von Andreas Tietze

»Die deutsche Schule war – trotz ihrer beachtlichen Höhe vor 1933 – nie eine Stätte wirklich demokratischer Erziehung der Jugend zu verantwortungs- und selbstbewussten freien Bürgern. Sie war eine Standesschule.« Steht eine solche Diagnose am Beginn eines Gesetzestexts, liefert sie implizit den Veränderungsanspruch gleich mit: Die tradierten Bildungsprivilegien sollen geschleift, im Kampf um eine neue gesellschaftliche Ordnung eine ihr gemäße Schule eingerichtet werden. Es ist etwas ins Rutschen gekommen. Das zwischen Ende Mai und Anfang Juni 1946 verabschiedete »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule« bildete das Zentrum jener Bemühungen, nach dem Zweiten Weltkrieg unter völlig veränderten Bedingungen – Niederlage des deutschen Faschismus, Errichtung der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), die politische Initiative in den Händen der Arbeiterparteien KPD und SPD – das Schulwesen zu reorganisieren. Das Gesetz wurde zur Grundlage umfassender schulpolitischer und pädagogischer Veränderungen, welche die Entwicklungen in der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR entscheidend prägten. Anlässlich des 80. Jahrestags seiner Verkündung am 12. Juni 1946 lohnt es sich, die Genese des Gesetzes sowie die darin artikulierten Demokratisierungsbestrebungen näher zu beleuchten.

Auch heute ist das Verhältnis von Demokratie und Schule als Thema in fachöffentlichen Debatten omnipräsent. Doch während vielfältige und zum Teil progressive demokratiepädagogische Ansätze zum Beispiel darauf zielen, Diskriminierung in der Schule zu reduzieren oder den Unterricht partizipativer zu gestalten, verfestigt sich soziale Ungleichheit im Zugang zu sekundärer und tertiärer Bildung¹ und der Anteil der Jugendlichen, der die Schule ohne Abschluss verlässt, steigt kontinuierlich.² Gleichzeitig wächst der Einfluss privater Konzerne und Stiftungen auf Bildungsplanung und -steuerung, und die Schulen werden durch verstärkte Werbung der Bundeswehr zu Schauplätzen der um sich greifenden Militarisierung der Gesellschaft. Angesichts dessen ist der Blick auf das Gesetz kein bloß historischer, sondern durchaus auch einer nach vorn.

Von Grund auf umgestalten

Die Situation, aus der heraus der schulische Neuanfang in der SBZ in Angriff genommen werden musste, ist schnell zusammengefasst: Als im Oktober 1945 der Schulbetrieb schrittweise wieder aufgenommen wurde, waren vor allem in Großstädten durchschnittlich weniger als die Hälfte aller Schulgebäude in einem nutzbaren Zustand. Dort, wo die Gebäude weitgehend intakt geblieben waren, fehlte es an Mobiliar und Lehrmitteln, die in Zeiten der Umnutzung als Truppenlager oder Lazarett abhanden gekommen waren. Brennstoffe zum Heizen fehlten fast überall, ebenso Papier. Große Teile des ehemaligen Personals fehlten oder waren durch ihre Kollaboration mit den Nazis kompromittiert. Die Lernenden litten an Traumata, einem schlechten Ernährungszustand oder mangelhafter Winterkleidung.³ Doch gerade aufgrund der desolaten Lage und der daraus resultierenden Notwendigkeit, ganz von vorn anzufangen, entstanden in der SBZ günstige Bedingungen, um mit der Wiedereröffnung der Schulen zugleich von Kommunisten und Sozialdemokraten langgehegte Reformvorstellungen zu verwirklichen.

Aufbauend auf schulpolitischen Planungen, die im Exil entwickelt worden waren, veröffentlichten KPD und SPD am 18. Oktober 1945 einen gemeinsamen »Aufruf zur demokratischen Schulreform«. Die darin enthaltenen Kernforderungen griffen – neben dem Ruf nach umfassender Entnazifizierung und Entmilitarisierung der Schule – auf linke reformpädagogische Anliegen zurück, die von Kommunisten und Sozialdemokraten vor 1933 weitgehend geteilt worden waren. Mit den Forderungen nach »Schaffung eines einheitlichen Schulwesens«, nach »klarer Trennung von Kirche und Schule« und mit der Feststellung, dass »die Einrichtung von Privatschulen (...) nicht zugestanden werden« könne⁴, knüpfte man an linke bildungspolitische Programme der Weimarer Republik an, vermied jedoch polarisierende Begriffe, wie jenen der »Einheitsschule«, von dem in einem frühen Entwurf noch die Rede gewesen war.⁵ Damit orientierte der Aufruf explizit auf die Brechung tradierter Bildungsprivilegien und gleichzeitig auf eine geistige Erneuerung, die zuvörderst auf die Tilgung sämtlicher faschistischer und militaristischer Einflüsse auf das Denken zielte. Damit verbunden war vor allem die personalpolitische Herausforderung, »Zehntausenden antifaschistisch-demokratischen Kämpfern den Weg zum Lehrerberuf zu erschließen und damit den bestehenden Lehrkörper von Grund auf umzugestalten«⁶.

Mit dem entschiedenen Entnazifizierungsanspruch sowie den Forderungen nach einem Privatschulverbot folgte der Aufruf zentralen Forderungen der Sowjetischen Militäradministration (SMAD). Deren Befehl Nr. 40 vom 25. August 1945 wies die administrativen Strukturen in den Ländern und die vom Kommunisten Paul Wandel geleitete Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV) an, die Wiederaufnahme des Schulbetriebs am 1. Oktober 1945 vorzubereiten, erste Lehrpläne auszuarbeiten, Listen noch verwendbarer Schulliteratur der Weimarer Zeit zu erstellen und antifaschistisches Lehrpersonal zu rekrutieren. Wenngleich die Eile, mit der die Wiederaufnahme des Schulbetriebs erfolgen musste, in der Praxis zunächst zur Improvisation zwang, bereiteten der SMAD-Befehl und der gemeinsame Aufruf der Arbeiterparteien den schulpolitischen und bildungsprogrammatistischen Boden für eine umfassende Reform, an die alle beteiligten Akteure erhebliche

Hoffnungen auf einen historischen Aufbruch in eine demokratische Schule verbanden.

Da eine formale Regelung für die gesamte SBZ jedoch schwierig war, beschritt man den Weg formell eigenständiger Landesgesetze in allen ostdeutschen Ländern außer Berlin, die jedoch vermittels der DZfV eng koordiniert wurden. Zwar hätte es auch die Möglichkeit eines Erlasses seitens der SMAD gegeben, jedoch entschied man sich dort in der Hoffnung auf breitere Akzeptanz für die Verabschiedung in den Ländern. In der Provinz Sachsen, dem späteren Land Sachsen-Anhalt, wurde das Gesetz am 22. Mai verabschiedet. Darauf folgten weitgehend wortgleiche Gesetze in allen ostdeutschen Ländern, bis am 2. Juni als letztes die Thüringer Landesverwaltung einen entsprechenden Entwurf annahm. Damit waren – formell in Länderhoheit – für die gesamte SBZ weitgehend einheitliche Grundlagen geschaffen worden für die Umgestaltung des Schulwesens im Rahmen der »antifaschistisch-demokratischen Schulreform«. Der zehn Tage nach Annahme des Thüringer Gesetzes stattfindende Verkündungsakt in Weimar erfuhr dementsprechend über Thüringen hinaus erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit. Mit der Einrichtung eines »Tag des Lehrers« im Jahr 1951, der fortan an jedem 12. Juni gefeiert wurde, wurde das Datum endgültig zu einem zentralen Anker bildungshistorischer Traditionsbildung in der DDR.

Acht Jahre Grundschule

In sieben Paragraphen und einer Präambel, in der eine knappe politische Einbettung vorgenommen wurde, offenbarte sich im »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule« eine radikale Neuausrichtung des Schulsystems. Auch in den Westzonen war die Wiedereröffnung der Schulen eng mit Forderungen nach einer Demokratisierung verknüpft, trug hier jedoch weitgehend restaurative Züge. In der SBZ hingegen ging es um die Realisierung linker Reformvorstellungen zur Demokratisierung des Schulwesens. Welche Demokratie war also gemeint?

Mit dem Gesetz begann in der SBZ die Ablösung des bis dahin allen tiefgreifenden Reformbemühungen trotzens, traditionell vertikal gegliederten Schulsystems. Die »demokratische Einheitsschule« (Paragraph 3) hatte ihren Kern in einer achtjährigen Grundschule, die die Zeit des gemeinsamen Lernens gegenüber der Grundschule der Weimarer Republik verdoppelte und an die Berufs-, Fach- oder Oberschule anschloss. Der Kompromisscharakter dieser Regelung brachte dem Gesetz Kritik sowohl von links (Paul Oestreich) als auch von rechts (Theodor Litt) ein. Während Oestreich die Oberschule als »höhere Schule« ganz verschwinden und in einer Gesamtschule aufgehen lassen wollte, sah Litt die Selektionsfunktion der Schule vernachlässigt und forderte eine frühestmögliche Differenzierung. Tatsächlich war die erreichte Einheitlichkeit ein Kompromiss nach Maßgabe des Möglichen. Eine längere schulische Allgemeinbildung hätte nicht nur das dringend benötigte Arbeitskräftepotenzial geschmälert. Es galt ebenso, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere beim Personal, auszukommen. Gleichwohl war die achtklassige Grundschule ein bildungshistorisches Novum, das die Grundlage der späteren Zehnklassenschule in der DDR bildete, während in der bundesrepublikanischen Schulgeschichte – allen pädagogischen Rufen zum Trotz – gemeinsames Lernen

über die vierte bzw. sechste Klasse hinaus bis heute ein Randphänomen geblieben ist.

Wenig Spielraum für Kompromisse bot die Frage des Religionsunterrichts. Mit dem Gesetz von 1946 wurde dieser – ganz im Sinne der Forderungen von SPD und KPD – aus den Schulen herausgedrängt. Nicht nur wurde der Religionsunterricht zur Angelegenheit der Glaubensgemeinschaften erklärt (Paragraph 2) und so von den Lehrplänen entfernt. Auch wurde die Schule zur alleinigen Angelegenheit des Staates, was Privatschulen, auch jene in konfessioneller Trägerschaft, ausschloss. Damit wurde erstmals in der deutschen Bildungsgeschichte der enorme kirchliche Einfluss auf die Schulen gebrochen. Während in den westdeutschen Ländern (sieht man von den Sonderfällen Bremen und Berlin ab) die Kirchen ihre Privilegien mehr oder minder erhalten konnten, orientierte man sich in der SBZ auf einen weltlichen Humanismus, der an Stelle der Religion auf gesellschaftliche Bedürfnisse (Paragraph 1), Wissenschaftlichkeit der Bildungsinhalte (Paragraph 4) und Koedukation von Jungen und Mädchen (Paragraph 2) zielte.

Einheitlichkeit, Weltlichkeit und Staatlichkeit bildeten die Eckpunkte eines Schulwesens, das tradierte Bildungsprivilegien brechen und damit vor allem den Kindern aus der Arbeiterklasse den Zugang zu höherer Bildung ermöglichen sollte. Daneben fanden auch weitere Anliegen linker Reformpädagogik aus der Weimarer Zeit, wie die Beteiligung der Lehrerkonferenz an Grundsatzentscheidungen der Schule (Paragraph 6c) und gewisse Partizipationsmöglichkeiten der Eltern (Paragraph 6e) Eingang ins Gesetz. Ansätze einer Schülermitbestimmung wurden zwar erwähnt (Paragraph 6f), aber vorerst auf die Mitwirkung von Jugendorganisationen – hier hatte man vor allem die im März zugelassene Freie Deutsche Jugend (FDJ) im Blick – beschränkt.

Schlagen verboten

War in einer Entwurfsfassung noch ausdrücklich das Verbot von Körperstrafen erwähnt, fand eine entsprechend explizite Regelung keinen Eingang in den endgültigen Text. Statt dessen war via Rundschreiben der DZfV bereits im Mai 1946 darauf hingewiesen worden, dass »ehrenrührige Zuchtmittel, wie Schläge, Freiheitsberaubung, allgemeine Verfemung, die einer demokratischen Erziehung unwürdig sind, zu unterbleiben haben«⁷. Während in vielen westdeutschen Bundesländern Körperstrafen bis in die 1970er Jahre nicht ausdrücklich verboten waren (eine Ausnahme war Hessen seit 1946), schaffte die Schulreform in der SBZ nach sowjetischem Vorbild das Züchtigungsrecht der Lehrkräfte ab. Es lässt sich aber vermuten, dass entsprechende Regelungen auch deshalb eher diskret behandelt worden sind, weil an deren flächendeckender Einhaltung, zumal unter vielfach prekären Bedingungen, erhebliche Zweifel bestanden haben dürften. Dennoch bündelte das Gesetz zentrale Forderungen progressiver pädagogischer Reformbewegungen in der Absicht, die Schulreform für die Verwirklichung eines gesellschaftlichen Umbaus im Sinne der Arbeiterparteien und der SMAD zu nutzen.

Um den demokratischen Konsens nicht zu gefährden, verzichteten sowohl SMAD als auch DZfV auf explizite Bezüge zum Marxismus. DZfV-Präsident Wandel machte im August 1946 jedoch deutlich, »dass es bisher kein einziges

Schulsystem in irgendeinem Lande gab und gibt, das nicht in seinem Erziehungsziel und in seinem Charakter auf den jeweiligen Staat, auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse eingestellt wäre. (...) Das Neue in unserer Stellungnahme ist einmal, dass wir (...) diese Tatsache offen aussprechen (...) und vor allem, dass die staatliche und gesellschaftliche Ordnung, auf die wir orientieren, sowie die Menschen, die in ihr leben und sie bauen sollen, sich grundlegend politisch und sozial von alledem unterscheiden, was früher in Deutschland war.«⁸

Das zugrunde liegende Demokratieverständnis war also kein bürgerlich-liberales, sondern ein entschieden sozialistisches. Die Erhaltung und Förderung des Friedens wurde verknüpft mit der ausdrücklichen Frontstellung gegen »alle Elemente des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses« (Präambel). Gleichzeitig wurden reale Teilhabemöglichkeiten gegenüber bloß formellen Freiheitsrechten – zum Beispiel der freien Schulwahl, die bis dato der Absicherung von Privilegien diene – gestärkt. Dass dies bei Teilen der bildungsbürgerlichen Elternschaft und des pädagogischen Personals, vor allem der höheren Schulen, mitunter reserviert aufgenommen wurde, lässt sich nachvollziehen. Die Wertschätzung aber, die das Gesetz der schulischen Bildung entgegenbrachte, nachdem zwölf Jahre Faschismus ein pädagogisches Trümmerfeld hinterlassen hatten, sorgte dafür, dass die Schulreform breite Akzeptanz fand und auch gegen Widerstände, insbesondere der Kirchen, durchgesetzt werden konnte.

Neue Gesellschaft, neue Schule

»Die Schule ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen.«⁹ Siegfried Bernfelds Diktum war 1925 als Klarstellung gegen idealistische Überhöhungen der Reformpädagogik gemeint. Die komplexe Lage in der SBZ lässt sich damit nur teilweise fassen. Die Schulreform fand nicht zeitlich nachgeordnet, sondern verschränkt mit Reformen der gesellschaftlichen Basis statt. Bodenreform, Enteignung der Nazi- und Kriegsverbrecher sowie Schulreform ermöglichten eine Neuorganisation gesellschaftlicher Strukturen, die mit der materiellen Umverteilung wesentlicher Produktionsmittel auch die geistige Aneignung gesellschaftlichen und kulturellen Reichtums breiteren Schichten der Gesellschaft möglich machte. Die Errichtung des Sozialismus wurde zwar erst mit der 2. Parteikonferenz der SED im Sommer 1952 offiziell angestrebt, dennoch bereiteten bereits die Reformen in der SBZ strukturell und ideologisch einen sozialistischen Entwicklungsweg vor. In diesem Sinne stellte DZfV-Präsident Wandel auf einer internen Tagung mit der SMAD im Juni 1946 klar, dass die Blockparteien CDU und LDPD der Schulreform nur mit erheblichen Bedenken zugestimmt hätten, und betonte: »Wir wissen also, kurz gesagt, dass ohne einen Sieg der sozialistischen Einheitspartei unsere Schulreform in Frage gestellt ist. Wir werden über diese Frage sehr taktvoll sprechen müssen.«¹⁰

So begann mit der Verabschiedung des Gesetzes die konkrete pädagogische Ausgestaltung der Schulpraxis und deren erziehungswissenschaftliche und konzeptionelle Begleitung. Neue Lehrpläne wurden zum September 1946 entwickelt, die erste Ausgabe der *Pädagogik*, der einflussreichsten erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift in der DDR, erschien und in

verschiedenen Arbeitstreffen, Tagungen und Kongressen wurden »Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule« ausgearbeitet. Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule blieb die zentrale bildungspolitische Bezugsnorm, auch als die Entwicklung des Schulwesens ab 1948/49 enger am sowjetischen Vorbild ausgerichtet und reformpädagogische Bezüge zurückgedrängt wurden. Erst im Dezember 1959 trat das Gesetz formell außer Kraft. Dessen zentrale Regelungen gingen im »Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens« vom 2. Dezember 1959 auf.

Was bleibt?

Mit dem Anschluss der DDR an die BRD 1990 glichen sich die Schulsysteme in den neuen Bundesländern an die bundesdeutschen Strukturen an – gewissermaßen eine Konterreform. Wenngleich Pädagogen in Ost und West progressive Errungenschaften wie die Einheitlichkeit und hohe Durchlässigkeit des DDR-Bildungswesens oder Elemente des polytechnischen Unterrichts zu verteidigen suchten und mittlerweile eine Vielzahl der Strukturen und Erfahrungen aus der DDR wissenschaftlich untersucht worden ist, muss man die DDR-Schule als abgewickelt betrachten. Selbst bis ins bürgerliche Lager hinein geteilte Forderungen, einzelne Elemente der DDR-Schule zu erhalten, erwiesen sich, von Details abgesehen, als inkompatibel mit den neuen alten kapitalistischen Gegebenheiten.

Allerdings sind die Klagen über Bildungsungerechtigkeit, strukturelle Schwächen und organisatorische Ineffizienz, über Niveauverfall und mangelnde Demokratiebildung gegenwärtig mindestens so präsent wie in der Weimarer Republik. Auch heute mangelt es nicht an Reformvorschlägen oder an Forderungen nach strukturellen Veränderungen. Neben Rufen nach einer besseren Ausstattung zielen diese heute aber – wieder nach Maßgabe des Machbaren – vornehmlich auf eine innere Schulreform.¹¹ Benachteiligung soll durch mitunter plausible demokratiepädagogische Innovationen innerhalb der Schule aufgefangen und Elemente der Partizipation und des sozialen Lernens sollen gestärkt werden. Allerdings finden diese Ambitionen ihre Grenzen an der mit den wachsenden kapitalistischen Widersprüchen schroffer werdenden sozialen Beschränkung des Zugangs zu umfassender Allgemeinbildung. Segregation erfolgt wieder entlang der altbekannten Linien: zwischen verschiedenen Schularten, zwischen öffentlichen und privaten Schulen und aufgrund räumlicher Trennung.

Mag heutzutage auch aus ganz verschiedenen Richtungen bemängelt werden, die Schule werde ihrer gesellschaftlichen Funktion immer schlechter gerecht – so lange sie auf dem Feld der Bildung die Privilegien der herrschenden Klasse absichert, erfüllt sie eine wesentliche Funktion in der Klassengesellschaft. In einer historischen Umbruchsituation konnte dagegen 1946 ein Schulwesen begründet werden, das, bei allen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen, die es in der DDR-Schule gab, den Zugang zu Schulbildung weitgehend von tradierten Privilegien befreite.

Anmerkungen

1 Vgl. u. a. Marcel Helbig et al.: Von der Kita bis zur Uni. Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen. Münster/New York 2026, insbes. S. 75ff.

2 Vgl. Destatis: Statistik der allgemeinbildenden Schulen von 2013/14 bis 2023/24; Kurzlink: <https://t1p.de/8f99j>

3 Vgl. Gert Geißler: Schulgeschichte in Deutschland. Frankfurt am Main 2013, S. 707f.

4 Der gemeinsame Aufruf zur demokratischen Schulreform vom 18.10.1945. Abgedruckt in: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgewählt von Karl-Heinz Günther et al. Berlin 1971, S. 491

5 Vgl. Gert Geißler: Das »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule«. In: Gerhard Banse, Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hrsg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone. Frankfurt am Main 2017, S. 77f.

6 Der gemeinsame Aufruf (wie Anm. 4), S. 492

7 DZfV an die Landes- und Provinzialverwaltungen/Betr. Schulzucht, zitiert nach Gert Geißler: »Es ist selbstverständlich, daß ehrenrührige Zuchtmittel (...) zu unterbleiben haben.« Zum Verbot körperlicher Züchtigung in der SBZ/DDR. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 17, Bad Heilbrunn 2011, S. 216

8 Paul Wandel: Demokratisierung der Schule. Rede auf dem 1. Pädagogischen Kongress, zitiert nach: Dietrich Benner und Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik Teil 3.1. Weinheim und Basel 2005, S. 62

9 Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. 1990 [1925], S. 119

10 Quellenanhang zu Geißler (wie Anm. 5), S. 119

11 Vgl. beispielhaft das Projekt »Schule neu denken«, www.schuleneudenken.org/reform

→ Andreas Tietze hat zu Fragen der polytechnischen Bildung in der DDR promoviert und arbeitet als Lehrer.

<https://www.jungewelt.de/artikel/523893.bildungswesen-schule-der-kommenden-gesellschaft.html>