

*Dokumentation*

MANFRED OVERESCH

DIE GESAMTDEUTSCHE KONFERENZ  
DER ERZIEHUNGSMINISTER  
IN STUTT GART AM 19./20. FEBRUAR 1948

Ein Jahr nach dem Ende des Dritten Reiches erfuhr der Weg aus dem einen deutschen Reich in die zwei deutschen Nachfolgestaaten seine deutlichen Markierungen. Die Alliierten fanden nicht den Übergang von der Kriegscoalition zu einer Friedenskooperation. Den westlichen Siegermächten war die Gründung der SED am 21./22. April 1946 ein Zeichen für die eigen-willige Sowjetunion, diese verstand umgekehrt den von Clay knapp zwei Wochen später angeordneten Stop der Reparationslieferungen aus dem Westen in den Osten ebenso als einen bewußt Distanz schaffenden Akt. Im Frühjahr 1946 war die Teilung Deutschlands für die Alliierten entschieden. Es folgten das allmähliche Ausfüllen der Einsicht mit den notwendigen Handlungskonsequenzen und die Vorbereitung der Öffentlichkeit.

Die Deutschen selbst haben im Mai 1946 die Krisis ihrer eigenen Geschichte gespürt und die ihnen verbliebenen – konträren – politischen Verhaltensmöglichkeiten angesprochen. Zwei zeitgleiche west-deutsche Dokumente seien als Beleg herangezogen. Mitte Mai unternahmen zwei Politiker aus den Westzonen, der Beauftragte für Ernährung und Landwirtschaft in der britischen Zone, Hans Schlange-Schöningh, und der hessische Minister für Wirtschaft und Verkehr, Rudolf Mueller, unabhängig voneinander Informationsreisen in die Ostzone (Schwerpunkt: Thüringen). Ihre Eindrücke faßten beide am 17. Mai zu sehr unterschiedlichen Resümees zusammen<sup>1</sup>. An die britische Militärregierung schrieb Schlange-Schöningh: „Bisher war mein Standpunkt, daß es für Deutschland notwendig sei, dem Gedanken einer Zentralregierung erst dann näherzutreten, wenn die russische Zone mit einbegriffen werden könnte.“ Nach der Reise fand er zu den „klaren Schlußfolgerungen“: „Es scheint mir keinen Zweck zu haben, sich von den Russen in endlosen Verhandlungen hinhalten zu lassen. Vielmehr habe ich die Überzeugung gewonnen, daß es vielleicht nach einem letzten kurzfristig begrenzten Verhandlungsversuch mit der Sowjetunion, um die Schuldfrage zu klären, unbedingt notwendig ist, die drei Westzonen im Sinne einer zielklaren Westpolitik zu organisieren: Deutsche Zentralregierung mit Exekutivgewalt unter der Kontrolle der Westmächte, Aufhebung der Zonengrenzen, Lösung des Ruhrproblems

<sup>1</sup> W. Abelschauser, Zur Entstehung der „Magnet-Theorie“ in der Deutschlandpolitik. Ein Bericht von Hans Schlange-Schöningh über einen Staatsbesuch in Thüringen im Mai 1946, in: VfZ 27 (1979), S. 661 ff., das folg. Zitat auf S. 679. – Hauptstaatsarchiv Wiesbaden, Nachlaß Geiler Nr. 15: Reisebericht Rudolf Muellers an Karl Geiler, 17. 5. 1946.

und, wenn möglich – und gemeinsam mit Amerika dürfte das wohl möglich sein –, ein zweijähriges Moratorium für Deutschland, damit endlich ein wirtschaftlicher Aufbau möglich ist und auf diese Weise ein wirtschaftlich und politisch gesunder und fester Block gegen die russischen Bestrebungen geschaffen werden kann, der einen festen Anschluß an die westeuropäische Politik und Kultur findet.“

Ganz andere, geradezu entgegengesetzte Schlußfolgerungen zog am selben 17. Mai 1946 Mueller aus seinen Reiseeindrücken: „Ich kann nur wiederholen, daß jede Reise dorthin einer Missionsreise gleich zu stellen ist. Was dort entschieden wird, entscheidet auch unsere Verhältnisse hier und darüber hinaus im weiteren bis zum fernerem Westen. Wenn wir uns nicht jetzt darauf besinnen, daß wir in der Ostzone uns gegen den Einparteienstaat wenden müssen und auch wenden können, dann ist uns politisch überhaupt nicht mehr zu helfen ... Die nackte Lebensfrage und Rettung des organischen deutschen Körpers müßte die letzte Energie eines jeden deutschen Politikers beanspruchen. So sehr es wichtig ist, zuerst im eigenen Hause Ordnung zu schaffen, so vital und prädominierend ist unsere Existenzfrage ... Wir müssen das letzte preisgeben, um das ganze zu retten.“

Beide, Schlange-Schöningh und Mueller, optierten für eine je andere Prädominanz. Damit artikulierten sie aber nicht nur eigene Meinungen, sondern Stimmungen und politische Positionen ihrer Zeit. Das Schwanken zwischen den Verlockungen eines im Westen Deutschlands in relativer politischer Freiheit und mit größeren Ressourcen leichter zu leistenden wirtschaftlichen Aufschwungs und den aus nationalem Bewußtsein erwachsenen Verpflichtungen gegenüber einem einheitlichen Deutschland bestimmte das politische Denken der Zeit: diese gehemmt durch einen sich ständig durch die aus dem Osten heranströmenden Lebenszeugen erneuernden und vertiefenden Antikommunismus, jene gerade dadurch gefördert.

Die von den Deutschen selbst versuchten und durchgeführten Ost-West-Konferenzen 1946/47 bezeugen diesen Zwiespalt. Es begann mit den Treffen der beiden Ministerpräsidenten von Hessen und Thüringen, Karl Geiler und Rudolf Paul, in Weimar (26./27. Januar 1946), Wiesbaden (26.–28. April 1946) und noch einmal Weimar (11.–13. August 1946), wurde fortgesetzt mit dem Versuch der Bremer Interzonenkonferenz (4./5. Oktober 1946), fand seinen mißglückten Höhepunkt auf der Münchener Ministerpräsidentenkonferenz (5.–7. Juni 1947) und sein unrühmliches Ende auf der Berliner Wannsee-Konferenz (9. November 1947)<sup>2</sup>. Tatsächlich gesamtdeutsch konferierte man, abgesehen von den wenigen Abendstunden des 5. Juni 1947, auf keinem der Treffen. Erst am Ende dieser Konferenzreihe, als die Politiker keinen weiteren Schritt mehr zueinander fanden, kam es zu einer wirklich gesamtdeutschen

<sup>2</sup> Zu den Treffen Geiler-Paul vgl. M. Overesch, Gesamtdeutsche Initiativen. Hessisch-thüringische Beziehungen 1945/46, in: Nassauische Annalen 91 (1980). – Zur Bremer Interzonenkonferenz siehe Akten zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1949, Bd. 1, bearb. von W. Vogel und Ch. Weisz, München/Wien 1976, S. 878 ff. – Zum Münchner Treffen R. Steininger, Zur Geschichte der Münchener Ministerpräsidentenkonferenz 1947, in: VfZ 23 (1975), S. 375 ff. – Zur Berliner Konferenz M. Overesch, Gesamtdeutsche Illusion und westdeutsche Realität, Düsseldorf 1978, S. 130 ff.

Konferenz, der einzigen in den Jahren von 1945 bis 1949. Gemeint ist die Konferenz der deutschen Erziehungsminister am 19./20. Februar 1948 in Stuttgart.

Der damalige niedersächsische und frühere preußische Kultusminister Adolf Grimme hatte anlässlich einer Vertretertagung der deutschen Studentenschaft am 1. Oktober 1947 in Hannover den anwesenden Kollegen aus anderen deutschen Ländern – auch aus der Ostzone – vorgeschlagen, in einer persönlichen Aussprache aller Kultusminister bildungspolitische Fragen zu erörtern. Das Treffen wurde für den Dezember 1947 vorgesehen, mußte aber wegen der Londoner Außenministerkonferenz verlegt werden und fand dann am 19./20. Februar in Stuttgart-Hohenheim statt. Die Organisation hatte der Kultusminister von Württemberg-Baden, Theodor Bäuerle, übernommen.

Die Konferenz wurde zu einem Zeitpunkt abgehalten, als die in Deutschland geführte Diskussion über eine auf Inhalt und Organisation ausgerichtete Schulreform ihren Höhepunkt erreicht hatte. Die Konferenz war damit, wollte man dem Gedanken an eine bildungspolitische Einheitlichkeit überhaupt noch Raum geben, überfällig. Angesichts der sehr unterschiedlichen Ansätze in den vier Besatzungszonen hatte der Hamburger Wirtschaftsjournalist Platow in einem seiner ständigen Informationsbriefe bereits am 10. März 1947 erkannt, „daß wir in wenigen Jahren vor der Tatsache stehen werden, daß die Schulbildung kein einigendes Moment im geistigen Bereich der Deutschen mehr bildet“<sup>3</sup>. Die Realität gab ihm recht.

Die alliierten Siegermächte verstanden die Reform der Bildungspolitik in Deutschland als einen wesentlichen Teil ihrer allgemeinen Besatzungspolitik<sup>4</sup>. Das hatte zur Folge, daß die inhaltliche und organisatorische Neugestaltung des deutschen Schulwesens ebenso in zonaler Trennung eingeleitet wurde wie jede andere politische Maßnahme.

In der sowjetischen Zone wurde auch auf dem Gebiet des Bildungswesens schnell gehandelt. Im Oktober 1945 veröffentlichten das ZK der KPD und der ZA der SPD einen „Gemeinsamen Aufruf zur Demokratischen Schulreform“. Auf ihm beruhte das in den einzelnen Ländern der sowjetischen Zone im Mai/Juni 1946 – Sachsen am 31. Mai 1946<sup>5</sup> – erlassene „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“. In der Präambel stellte dieses Gesetz die wesensmäßige Beziehung zwischen Staat/Gesellschaft und Schule/Bildung heraus: „Der Aufbau eines neuen friedlichen demokrati-

<sup>3</sup> Staatsarchiv (StA) Bremen, 4.36 IX. 3. II. 2: Platow-Brief v. 10. 3. 1947.

<sup>4</sup> Zur Reform der deutschen Bildungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg vgl. K. E. Bungenstab, Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949, Düsseldorf 1970; C. Kuhlmann, Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966, in: S. B. Robinsohn (Hrsg.), Schulreform und gesellschaftlicher Prozeß, Bd. 1, Stuttgart 1972; A. Hearnden, Bildungspolitik in der BRD und DDR, Düsseldorf 1977; J. Lange-Quassowski, Neuordnung oder Restauration. Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen, Opladen 1979; G. Pakschies, Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949, Weinheim 1979.

<sup>5</sup> StA Br. 4.36 IX. 3. II. 7: Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Land Sachsen 31. 5. 1946.

schen Deutschlands ... erfordert eine grundlegende Demokratisierung der deutschen Schule.“ Negativ sollte das bedeuten: „Die neue demokratische Schule muß frei sein von allen Elementen des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses.“ Positiv wußte man zu sagen: „Als Mittlerin der Kultur hat sie (sc. die Schule) die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen.“ Eine genauere Ausfüllung dieser Begriffe unterblieb; ihre Formelhaftigkeit ist ebensowenig zu übersehen wie ihr enger Bezug zur Ideologie der SED. Die organisatorische Konsequenz des neuen Bildungsziels lautete: „Die Form des öffentlichen Erziehungszieles ist ... die demokratische Einheitsschule.“ Gegliedert in die Vor-, Grund- und Oberstufe war ihr Kern die für alle Schüler obligatorische achtklassige, in den ersten sechs Jahrgängen undifferenzierte Grundstufe oder Grundschule.

In den Westzonen liefen die Vorstellungen der Alliierten in eine ähnliche Richtung. Die Franzosen betrachteten in ihrer Zone die Aufgabe der Umerziehung der Deutschen als „mission civilisatrice“, forderten auch Reformmaßnahmen – z. B. eine obligatorische Französischstunde pro Tag –, konkretisierten die Pläne aber nicht bis zu einer einheitlichen Gesetzgebung. Die Briten besaßen zwar Vorstellungen über eine „German Educational Reconstruction“, überließen die Schulreform jedoch weitgehend den Deutschen selbst. Die Amerikaner nahmen sich der Bildungspolitik direkter an. Ausgehend von der Devise „Education for democracy could not be erected on the poisoned foundation of nazi educational philosophy“<sup>6</sup> schlossen sie zunächst alle deutschen Schulen, unterzogen die Lehrer einem strengen Entnazifizierungsverfahren und überließen es dann den deutschen Erziehern, Schulreformen selbst durchzuführen. Erst nach der Stuttgarter Byrnes-Rede (6. September 1946) setzten sie eine eigene Erziehungskommission ein, die Anfang Januar 1947 von allen Ländern der amerikanischen Zone bis zum 1. April 1947 die Vorlage klarer Pläne über Erziehungsziele und Schulreformen einforderte. Maßstab der Reform sollte sein, daß „die Schulen ... ein umfassendes Schulsystem für alle Kinder bilden. Parallele Bildungswege und Überschneidungen verschiedener Schularten sind zu beseitigen. Volksschule und Höhere Schule sollen zwei aufeinanderfolgende Stufen sein und nicht zwei verschiedene Arten oder Gütegrade der Erziehung“<sup>7</sup>.

Die eingereichten Vorlagen waren den Amerikanern „in many instances fully unsatisfactory“<sup>8</sup>, weil zu stark an der deutschen Bildungstradition orientiert. Zum 1. Oktober 1947 forderten sie neue, überarbeitete Vorlagen. Zwischenzeitlich hatte der Alliierte Kontrollrat am 25. Juni 1947 die Direktive Nr. 54 über die „Hauptgrundsätze für die Demokratisierung der Erziehung in Deutschland“ herausgegeben<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Berlin, Schools for Democracy, MGIB, No. 20, 8. 10. 1945, S. 9.

<sup>7</sup> Hier zit. nach der Anweisung der amer. Mil.-Reg. an OMG for Bremen Enclave, 8. 1. 1947, in: StA Br. 4.36 IX. 5.

<sup>8</sup> OMGUS Report, Education, No. 31 (Nov. 47–Jan. 48), S. 6.

<sup>9</sup> StA Br. 4.36 IX. 5.

Absatz 5 dieser Direktive besagte: „Alle Schulen müssen besonderen Nachdruck auf die Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortlichkeit und zu einer demokratischen Lebenshaltung legen durch den Inhalt der Lehrpläne, die Lehrbücher und Lehrmittel und die Organisation der Schule selbst.“ Damit waren als neues Bildungsideal die demokratische Lebenshaltung durch tätige Aneignung von Erfahrung gemäß individueller Veranlagung und als neue Bildungsform die mindestens sechsklassige Grundschule für alle gemeint. Bevor die Amerikaner für ihre Zone eine erneute Überarbeitung der von den Länderregierungen eingereichten Vorlagen zur Schulreform, gefordert für den 1. April 1948, erhielten, kam es zu der Stuttgarter gesamtdeutschen Bildungskonferenz.

Der Diskussionsverlauf dieser Konferenz machte deutlich, daß sich alle – die organisatorischen und die inhaltlichen – Fragen einer deutschen Schulreform auf die Frage nach der sechsklassigen Grundschule verengt hatten. Alle Gesprächsaspekte lenkten darauf hin, die inhaltlichen (die Suche nach einem neuen Prägertypus Mensch und einem neuen Bildungsideal, das Verhältnis von theoretischem Wissen und praktischer Bildung, der Vorrang der Humaniora und die rechtzeitige Spezialisierung, die Notwendigkeit, das Niveau und das gesellschaftliche Ansehen der alten Volksschule, die 90% aller Schüler eines Jahrgangs durchliefen, zu heben, die Erfordernisse der Qualitätsauslese für die höhere Schule), die psychologischen (Schwierigkeiten einer rechtzeitigen Begabtenauslese) und die organisatorischen (Einrichtung mehrerer Züge auf der Grundschule, ihre innere und äußere Differenzierung, Sprachenbeginn auf der höheren Schule – hier besonders das Latein<sup>10</sup> –, Formen einer Gesamtschule, Stellen-

<sup>10</sup> Die Stellung der lateinischen Sprache im Fächerkanon und Stundenplan der Schule war manchen Kultur- und Schulpolitikern eine Chiffre für die Ausrichtung des neuen deutschen Schulsystems überhaupt. Eine tiefgreifende Analyse dazu schrieb der Neuhumanist und Altphilologe Werner Jaeger, damals Leiter des Institute for Classical Studies an der Harvard University in den USA, an den Tübinger Pädagogen und Philosophen Eduard Spranger am 26. 5. 1948. Die wichtigste Passage des im StA Br. unter S. 4 a Nr. 1339 archivierten Briefes lautet: „Das neue Erziehungssystem muß in Deutschland mehr als eine Aufgabe erfüllen. Der Schade, der durch das Naziregime der deutschen Erziehung zugefügt wurde, erfordert mehr als ein Heilmittel, und die religiöse, moralische, soziale und politische Umschulung des deutschen Volkes ist für mich ein zu komplexes Problem, um mich dem von allen Gesichtspunkten aus zu nähern. Aber wenn wir Deutschland in seiner gegenwärtigen Isolierung unter den Nationen der Welt betrachten, die das logische Ergebnis seiner beabsichtigten Trennung von der allgemeinen kulturellen Tradition während der Nazizeit war, so muß eines der ersten Ziele der zukünftigen Erziehung darin bestehen, diese fanatische und eigenwillige Absonderung zu überwinden, um den Weg in die große Familie der Kulturnationen der Welt zurückzufinden. Die erzieherischen Maßnahmen der Nazis haben alles getan, es von den historischen Wurzeln seiner Kultur abzutrennen und das Bewußtsein seiner Tradition auf einen engstirnigen und selbstzufriedenen Nationalismus zu beschränken. Es ist unmöglich, dem deutschen Volk sein kulturelles Erbe, welches es mit den anderen westlichen Nationen teilt, verständlich zu machen, ohne zu den Wurzeln unserer gemeinsamen Tradition zurückzugehen, aus denen sich auf dem Wege der Differenzierung die individuellen Kulturen der modernen Nationen entwickelt haben. Es genügt nicht, sie ein bißchen Französisch und Englisch lernen zu lassen, denn ein wirkliches Verstehen unter den modernen Nationen kann nur erwachsen auf dem gemeinsamen Boden der klassischen und christlichen Traditionen, aus denen sie alle entsprungen sind. Wenn es

wert der Berufsschule, Einrichtung eines Studium Generale als Vorstufe zum Fachstudium an einer Universität und schließlich die Erfordernisse eines zweiten Bildungsweges mit einem Durchgang bis zur Universität).

Die Stuttgarter Konferenz hat alle damals in Deutschland diskutierten und teilweise praktizierten bildungspolitischen Formen und Inhalte in einer verdichtenden Form zur Sprache gebracht. Darin liegt ihr dokumentarischer Wert. Auch wenn die Gegensätze quer durch alle Länder liefen, waren sie doch besonders markant zwischen den Ländern der Ostzone einerseits und andererseits denen der drei Westzonen. Der Präsident der Zentralverwaltung für Erziehung und Volksbildung der sowjetischen Zone, Wandel, gab gleich in seiner Einleitungsrede zu erkennen, daß man in seiner Zone durch die Neuorganisation der Schule die Grundlage für eine geschichtlich neue Be-

die erste Aufgabe der beruflichen Schulung des modernen Menschen ist, ihn zu lehren, die praktischen Aufgaben des Lebens zu bewältigen, dessen Sinn als gegeben hingenommen wird, so muß außerdem eine humanistische Erziehung hinzukommen, die ihn den Sinn eines wahrhaft menschlichen Lebens und einer freien Kultur verstehen läßt, indem sie ihn zu den unvergänglichen Werken führt, in denen sie ihr Ideal verkörpert hat.

Dies war und wird immer die Hauptaufgabe der klassischen Schulen sein, die den unübertroffenen Prototyp des Ideals einer Allgemeinen Erziehung darstellen. Diese Art von Schule, die durch das Naziregime unterdrückt und zu einem bloßen Schatten ihrer früheren Bedeutung herabgesetzt wurde, sollte in ihrer wahren Bedeutung wiederhergestellt und ihr soviel Unabhängigkeit gegeben werden als notwendig ist, ihre spezifische Natur zu entfalten. Keine Erwägungen rein technischer Art, wie die Gleichordnung und Vereinheitlichung aller Schularten sollten so ernst genommen werden, um ihnen die Struktur des alten humanistischen Gymnasiums zu opfern. Es wäre ein verhängnisvoller Selbstwiderspruch, die klassischen Schulen in Deutschland abzuschaffen, während wir zu Hause, in unserem eigenen Land verzweifelt kämpfen, den nicht wiedergutzumachenden Verlust ihrer Abschaffung auszugleichen. Besonders die Deutschen brauchen eine starke und gründliche klassische Erziehung, weil das klassische Kulturerbe niemals wirklich zu ihrer zweiten Natur geworden ist, und ihre Erziehung zur Tradition immer einen Prozeß bewußt erlernter Aneignung gefordert hat. Laßt niemand in den Fehler verfallen, zu glauben, daß die Deutschen ohne sie auskämen. Ihre Kulturgeschichte zeigt immer wieder die heftigste Auflehnung des intellektuellen Provinzialismus gegenüber der Durchdringung mit einer Zivilisation, die letzten Endes vom Ausland kommt. Und was die deutschen klassischen Schulen getan haben, um diese Assimilation herbeizuführen und dem ungestümen deutschen Geist klassisches Gleichgewicht zu geben, wurde nicht nur durch die Nazis, sondern bereits durch den letzten Kaiser rasch zunichte gemacht, als er mit der Tradition der humanistischen Erziehung, der Schöpfung von Deutschlands klassischer Periode, brach. Stattdessen vermischte er den realistischen und technischen Geist der modernen Schule mit der Tradition des preußischen Militarismus zu einer mechanischen Stromlinienzivilisation, deren einzig mögliches Ziel es war, diese Ausrüstung für eine Expansion nach außen zu benützen. Aus dieser Umwandlung des deutschen Geistes und nicht aus den Absurditäten von Hitlers Rassentheorien entstand und wuchs der Geist des Nazismus, so wie er überall aus derselben entmenslichten Form der Zivilisation und Erziehung erwachsen wird. Die einzige Schule, die durch ihre Natur ein höheres und universaleres Ideal der Humanität gegenüber dem Kult des Nationalismus aufrechterhalten muß, ist das humanistische Gymnasium, wenn es in seiner ursprünglichen und unverfälschten Form wiederhergestellt wird. Mit ihm steht und fällt die große Tradition der Geisteswissenschaften (der „humanities“ wie wir sie nennen) an den deutschen Universitäten, die auf die Dauer nicht am Leben bleiben können ohne die spezifisch intellektuelle Haltung und Schulung, die ihr durch die klassische Erziehung des humanistischen Gymnasiums gegeben wird.“

trachtung der deutschen Nation schaffen wolle. Die Vertreter des Westens wollten trotz aller Unterschiedlichkeit in Details eine solche Radikalität des politischen und kulturellen Bruchs nicht mittragen. So demonstrierte man in der Tat in Stuttgart im Februar 1948, was der Hamburger Journalist Platow im März 1947 vorausgesehen hatte, nämlich, „daß die Schulbildung kein einigendes Moment im geistigen Bereich der Deutschen mehr bildet“. Der Initiator der Konferenz, der niedersächsische Kultusminister Grimme, stellte am Schluß der Konferenzdebatte resignierend fest, „daß jeder sozusagen seinen Spruch ausgemacht hat, daß er sich die anderen Argumente zwar anhört, aber dann nach Hause geht und seine Politik im alten Sinne fortsetzt, wie wenn er sich gar nicht erst hier an den runden Tisch gesetzt hätte“. Der magere Inhalt der dreigeteilten Entschließung bestätigt dieses Urteil. Trotzdem: die Konferenz demonstrierte die deutschen Realitäten nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Felde der Bildungspolitik. Der Diskussion dieses Themas in der Bundesrepublik Deutschland heute mag sie eine orientierende Erinnerung sein.

Die nachstehend abgedruckten Dokumente, das Protokoll und die Entschließung der Konferenz, fanden sich beim Bremer Senator für Bildung. Mit freundlicher Unterstützung des Bremer Staatsarchivs ist das Protokoll dem Herausgeber zugänglich gemacht worden. Er hat es gekürzt um den Diskussionsteil, der sich mit Randfragen (Schuljahresbeginn, Schulgeldfreiheit) beschäftigte. Weitere Streichungen sind minimal und beziehen sich im wesentlichen auf unnötige Wiederholungen oder persönliche Mitteilungen der Sprechenden.

Die Anregung zu dieser Publikation gab ein Teilnehmer der damaligen Konferenz, Herr Ernst Thape. Ihm ist der Herausgeber in Dank und Verehrung verbunden.

#### Dokument 1

##### Teilnehmer:

Wandel	Präsident der Zentralverwaltung für Erziehung und Volksbildung in der russischen Zone	Berlin
Marquardt	I. Vizepräsident der Zentralverwaltung	Berlin
Kreuziger	Ministerialdirektor	Berlin
Freund	Ministerialrat	Berlin
Rompe, Prof. Dr.	Hochschulreferent	Berlin
May	Stadtrat, Leiter der Abteilung für Volksbildung beim Magistrat Berlin	Berlin
Hartsch, Dr.	Minister für Volksbildung des Landes Sachsen	Dresden
Frau Torhorst	Minister für Volksbildung des Landes Thüringen	Weimar
Frau Fischer	Oberregierungsrätin	Weimar
Thape	Minister für Volksbildung Land Sachsen-Anhalt	Halle

Linke	Ministerialrat	Halle
Rücker	Minister für Volksbildung der Mark Brandenburg	Potsdam
Grünberg	Minister für Volksbildung des Landes Mecklenburg	Schwerin
Kuklinski	Minister für Volksbildung des Landes Schleswig-Holstein	Kiel
Nydahl	Landesdirektor	Kiel
Frau Döbel	Parlamentarische Vertreterin des Ministers	Kiel
Grimme	Kultusminister des Landes Niedersachsen	Hannover
Alfken	Oberregierungsrat	Hannover
Schröder	Oberschulrat	Hamburg
Frau Teusch	Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen	Düsseldorf
Bergmann	Ministerialrat	Düsseldorf
Sauer, Dr.	Kultusminister des Landes Württemberg-Hohenzollern	Tübingen
Lambacher, Dr.	Regierungsdirektor	Tübingen
Fleig	Ministerialdirektor im badischen Kultusministerium	Freiburg
Hundhammer, Dr. Dr.	Bayr. Staatsminister für Erziehung und Kultus	München
Sattler, Dr.	Staatssekretär	München
Stein, Dr.	Hess. Staatsminister für Kultus und Unterricht	Wiesbaden
Viehweg	Ministerialdirektor	Wiesbaden
Rieser, Dr.	Oberregierungsrat	Wiesbaden
Paulmann	Senator für Schulen und Erziehung	Bremen
Bäuerle	Kultusminister für Württemberg-Baden	Stuttgart
Franz, Dr.	Ministerialdirektor	Stuttgart
Bott	Oberregierungsrat	Stuttgart
Bruckmann	Oberregierungsrat	Stuttgart
Frech, Dr.	Oberregierungsrat	Stuttgart
Hochstetter	Regierungsrat	Stuttgart
Zielfleisch	Regierungsrat	Stuttgart
Frl. Knaut	Referentin – Länderrat	Stuttgart

### Protokoll der Konferenz

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Meine Damen und Herrn, verehrte Kolleginnen und Kollegen!

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Sie namens der Württ.-Bad. Staatsregierung zu begrüßen. Zum erstenmal seit dem Zusammenbruch sind die Erziehungsminister aller deutschen Länder zusammengekommen. Das ist ein historisches Ereignis. Es ist die Bekundung der Zusammengehörigkeit inmitten unserer Zerrissenheit, unserer gemeinsamen Ver-

pflichtung gegenüber unserem Volk und vor allem unserer Jugend und unseres gemeinsamen Willens zur Bewältigung der schweren Aufgaben, die uns gestellt sind.

Der Entschluß zu dieser Konferenz wurde am 1. Oktober 1947 in Hannover gefaßt. Die anläßlich des Vertretertages der deutschen Studentenschaft dort anwesenden Erziehungsminister bzw. deren Vertreter aus der russischen, britischen und amerikanischen Zone stimmten dem Vorschlag des Herrn Kollegen Grimme einmütig zu, eine *persönliche* Aussprache der Erziehungsminister in Stuttgart abzuhalten. Sie sollte im engsten Kreise ohne Zuziehung von Referenten stattfinden, um den intimen Charakter dieser ersten Verhandlungen zu wahren. Als Termin war der Monat Dezember 1947 vorgesehen. Doch mußte er auf besonderen Wunsch der Kollegen aus der russischen Zone mit Rücksicht auf die Londoner Konferenz verschoben werden.

Leider ist in London die von uns allen erwartete und ersehnte Lösung nicht gefunden worden. Die Gegensätzlichkeit in den Auffassungen der Besatzungsmächte konnte nicht überwunden, eine Basis für den Frieden und die Einheit nicht geschaffen werden.

Es ist nicht unsere Aufgabe, große Politik zu machen und an dieser tragischen Situation Kritik zu üben. Wenn wir das tun wollten, würden wir den Zweck dieser Konferenz verkennen, ihren Rahmen sprengen und die uns gestellten konkreten Aufgaben nicht erfüllen können. Ich glaube, wir leisten den besten Beitrag zur deutschen Einheit, wenn wir als Erziehungsminister der deutschen Länder mit Ernst und Verantwortungsbewußtsein prüfen, wieweit wir gemeinsame Grundlagen für den Neuaufbau unseres Schul- und Bildungswesens schaffen oder wenigstens unsere Maßnahmen aufeinander abstimmen können.

Bleiben wir also bei den nüchternen Tatsachen: Es ist erstaunlich, wie rasch man sich auseinanderentwickeln kann. Nicht nur ist die politische und wirtschaftliche Entwicklung in den 4 Zonen verschieden, sondern auch auf kulturellem Gebiet ist die Lage nicht einheitlich. Dies zeigt sich vor allem auf dem Gebiet der Schule, einschließlich der Hochschulen. Es wird eine der wichtigsten Aufgaben unserer Beratungen sein zu prüfen, ob und inwieweit wir uns wenigstens in einigen wesentlichen Punkten einigen können.

Gemeinsam sind Not und Armut, gemeinsam sind Schuld und Verantwortung, gemeinsam ist, wie ich glaube, der Wille zur radikalen Abkehr von den Gewaltmethoden des Nazismus und jeder Diktatur, gemeinsam unser Wille zur Demokratie, d. h. zur selbstverantwortlichen Mitarbeit freier Menschen am Wohl des Ganzen, gemeinsam unser Bekenntnis zur Menschenwürde und zu sozialer Gerechtigkeit, gemeinsam unser Ziel der Erziehung der Jugend zu sauberem und selbständigem Denken, zu Urteilsfähigkeit und Lebensbrauchbarkeit. Aber auch wenn wir uns in diesen Zielen einig sind, so bedürfen doch alle diese Begriffe einer genauen inhaltlichen Definierung. Das gemeinsame Wort tut's noch nicht; wir müssen feststellen, was wir damit meinen. Das gilt für alle Begriffe, nicht nur im Bereich der Politik, sondern vor allem auch auf dem Gebiet der Erziehung. Indem wir nicht nur von Schule und Unterricht, sondern von Erziehung sprechen, ordnen wir diese Gebiete einem bestimmten sozialetischen und politischen Zweck unter, d. h.: Die Politik ist unser aller Schicksal, sie ist auch das Schicksal der Schule.

Auf der andern Seite aber steht das Kind und steht die Jugend mit ihrem Anspruch auf Eigenleben und auf freie Entfaltung ihres Wesens und ihrer Kräfte, und mit ihrem Recht auf eigene Entscheidung über ihre Zukunft. So sind Ordnung und Freiheit die Grundpfeiler unserer erzieherischen Bemühungen. Daraus ergibt sich für uns die Frage: was müssen und was dürfen wir tun, um unserer erzieherischen Verantwortung gegenüber der Persön-

lichkeit wie der Gemeinschaft, gegenüber unserem Volk wie der Gemeinschaft der Völker gerecht zu werden?

Es ist uns aufgetragen, diese Aufgabe mitten unter den Trümmern eines totalen Zusammenbruchs auf allen Gebieten und aus den Trümmern zu lösen. Wir müssen der akuten Not steuern, die täglich an uns anbrandet, und wir müssen gleichzeitig die Fundamente für einen neuen, besseren Aufbau unseres Schul- und Erziehungswesens legen, ohne die gerade für die Jugend so nötige Kontinuität ganz abzubrechen, und die noch lebendige Vergangenheit über eine dunkle Gegenwart in eine bessere Zukunft hinüberzuretten versuchen.

Unser Ziel ist Freiheit und Friede. Nur freie Menschen können zur Freiheit erziehen und der Weg zur äußeren Freiheit geht über die innere Freiheit; nur befriedete Menschen können Frieden stiften. Für beides aber müssen die Voraussetzungen in den äußeren Verhältnissen gegeben sein.

Ich sehe die Aufgabe unserer Konferenz darin, daß wir prüfen, was wir unter den gegebenen Verhältnissen heute zur Erreichung dieser Ziele beitragen können.

*Wandel (sowj. Zone):* Ich habe das Bedürfnis, Ihnen wirklich unsere außerordentlich große Dankbarkeit und Freude auszusprechen für Ihre Einladung, denn ich glaube, es bedarf keiner Worte der Begründung, daß diese Tagung allein durch ihr Zustandekommen spricht. Wir alle sind tief enttäuscht von den Ereignissen, die sich in London vollzogen haben. Ich bin auch damit einverstanden, daß wir uns nicht damit beschäftigen wollen. Doch glaube ich, daß wir auch hier im Kreise der Minister sagen können, wie tief wir es bedauern, daß das uns gemachte Zugeständnis auf Schaffung deutscher Zentralverwaltungen nicht zustande kam; und ich glaube, daß wir es in diesem Kreise aussprechen dürfen, daß wir der festen Überzeugung sind, daß niemand in der Welt ist, der dem deutschen Volke diese elementaren Lebensrechte auf die Dauer bestreitet, die alle andern Völker haben. Ich hoffe, daß unsere heutige Beratung das eine zum Ausdruck bringt, daß wir als Deutsche den festen Willen zur Einheit haben und, was ich aus den Ausführungen des Kollegen Bäuerle entnehmen konnte, auch den Willen zu einer gründlichen Abkehr von einer verhängnisvollen deutschen Vergangenheit. Insofern glaube ich, daß unsere Beratungen sehr bedeutungsvoll sein können, weil sie die Grundlage schaffen sollen für eine deutsche Nation, die nicht nur andere Völker, sondern auch unser eigenes Volk geschichtlich neu betrachtet. Ich danke daher noch einmal für diese Gelegenheit unserer Zusammenkunft. – Ich möchte folgendes vorschlagen: ... daß wir nicht in eine allgemeine Berichterstattung eintreten, sondern uns auf die Besprechung einzelner Punkte beschränken. Es würde zu weit führen, wenn die Frage unserer Schule aufgerollt würde. Das ist eine Frage, die wir heute nicht zum Abschluß bringen. Ich glaube, daß unsere heutige Tagung doch ein Beginn sein soll, daß unsere weitere Zusammenkunft noch zu manchen andern Problemen Stellung nehmen wird. Doch es wird vielleicht gut sein, auch etwas über die Frage der Gestaltung der Lehrpläne und des allgemeinen Bildungsniveaus zu sagen, wenigstens wenn wir soweit zu einer Vereinbarung kommen würden, daß wir danach streben, unsere Lehrpläne weitgehend anzugleichen und die Prüfungsbestimmungen so zu gestalten, daß wir, ganz gleich, welche Methoden wir anwenden werden, doch zu einem einheitlichen Ziel kommen. – Eine zweite Frage, die uns sehr beunruhigt hat und wozu wir sehr radikale Maßnahmen durchgeführt haben, ist die Frage unserer Landschulen, d. h. daß im Rahmen der Demokratisierung unserer Landschule die große Ungerechtigkeit, die der Landbevölkerung zugefügt wurde, in weitgehendem Maß aufgehoben wird. Das gleiche

trifft auf die Frage der Berufsschule zu. Als letzte Frage habe ich noch das ganze Problem der Begabtenförderung und der Zulassung zum Studium. Es gibt breite Schichten unserer werktätigen Arbeiter und Bauern, die durch Krieg und andere Dinge nicht die Möglichkeit hatten, sich eine wirklich hohe Allgemeinbildung anzueignen. Wir haben eine Reihe von Vorschlägen ausgearbeitet, die darauf gerichtet sind, einem größeren Teil dieser Menschen durch eine Reihe von Maßnahmen dies zu ermöglichen ...

[Die nachfolgende Debatte führt zur Festlegung folgender Tagesordnung:]

- |  |  |
|--|--|
| 1. Besserung der äußeren Verhältnisse der Schüler. | 6. Klassenschülerzahl.                 |
| 2. Lernmittel- und Schulgeldfreiheit.              | 7. Schulbeginn (Frühjahr oder Herbst). |
| 3. Erziehungsbeihilfen.                            | 8. Dauer der Schulpflicht.             |
| 4. Grundschule.                                    | 9. 12- oder 13jährige Gesamtschule.    |
| 5. Landschule.                                     | 10. Einheitsschule und Lehrpläne.      |

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Wir kommen jetzt nach unserer Aufstellung an die Frage der Grundschule.

Wir haben nach der Reichsverfassung die vierjährige Grundschule. In allen Ländern ist die Frage der Erweiterung der Volksschule teils mehr, teils weniger freiwillig nicht nur gestellt, sondern zum Teil schon verwirklicht worden. Ich möchte Sie bitten, sich dazu zu äußern, ob wir in der Frage der Grundschule zu einer gemeinsamen Auffassung kommen könnten. In der amerikanischen Zone haben wir wohl ganz allgemein und grundsätzlich bis jetzt die sechsjährige Grundschule bejaht. Ich möchte hier nur anfügen, daß bei uns in Württemberg-Baden zur Zeit eine andere Lösung erörtert wird, die allerdings noch keinen amtlichen Charakter hat. Es ist, wenn ich so sagen darf, die Frage der geteilten achtjährigen Hauptschule. Der Vorschlag geht dahin, eine achtjährige Hauptschule einzuführen und diese Hauptschule zu teilen in

1.–4. Schuljahr die ungeteilte Hauptschule und

5.–8. Schuljahr die differenzierte Hauptschule,

wobei aber die Schüler in einem Verband beisammen sind, ebenso die Lehrer aller Schulkategorien. Auch die Leitung dieser zweiten Gruppe soll eine gemeinsame sein, gemeinsame Feiern usw., während bei Fremdsprachen, teilweise auch bei Deutsch und Rechnen, schon eine gewisse Differenzierung einsetzen soll. Dabei ist vorgesehen, daß das 5. Schuljahr eigentlich das Auswahljahr sein soll zur Feststellung der verschiedenen Begabungen, die in besonderen Zügen geschult werden sollen. Es ist bei uns noch die Frage erörtert worden, ob nicht eine Kombination dieser zweigeteilten achtjährigen Hauptschule mit der sechsjährigen Grundstufe möglich wäre, so daß vor allen Dingen in den Landschulen die bisherige Grundschule bleibt. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage der Schaffung von Übergangsmöglichkeiten von einer Schulart zur anderen. Ich glaube, daß diese Übergangsmöglichkeiten auf allen Stufen gegeben sein müßten, wobei der Unterschied bei den Landschulen mit ihren kleinen Schulkomplexen zu beachten ist. Wir haben viele ein-, zwei- und dreiklassige Schulen. Alle diese Reformpläne lassen sich viel leichter durchführen in größeren Komplexen, weil man da die Schüler viel eher zusammennehmen kann, während diese Fragen auf dem Land schwieriger sind. Im Kulturpolitischen Ausschuß unseres Landtags wurde diese Frage sehr eingehend besprochen. Bis jetzt liegt dem Landtag allerdings noch kein endgültiger Beschluß vor. Aber es ist – gegen eine einzige Stimme – die sechsjährige Grundstufe angenommen worden mit der Bedingung oder in der An-

nahme, daß auch in der sechsjährigen Grundstufe nach dem 4. Schuljahr eine gewisse Differenzierung hinsichtlich der Fremdsprachen eintreten soll, daß aber der Unterricht in allen Fächern, soweit das irgend möglich ist, gemeinsam sein soll. Es spielt hier auch noch eine andere Frage herein: die Frage der gemeinsamen Schulbücher. Wir haben eine Anzahl von Schulausschüssen eingesetzt, darunter auch einen Ausschuß für die verschiedenen Arten von Schulbüchern, mit dem Auftrag, hier zu prüfen, wieweit für die einzelnen Fächer gemeinsame Lehrbücher geschaffen werden können.

Ein weiteres Problem, das sich unmittelbar an die Grundschule anschließt, ist die Frage: sollen die Schulen in Klassenverbände eingeteilt oder sollen sie in einer Einheit weitergeführt werden, so daß nur die besonderen Fächer und Gebiete, die der einzelne wählt, in einer freien Kombination gegeben werden sollen? Auch diese Frage ist bei uns schon diskutiert worden. Man neigt bei uns zu der Auffassung, daß es wohl kaum möglich ist, bei unseren Verhältnissen die Klassenverbände auseinanderzureißen und zwar vor allen Dingen im Hinblick auf die Berufs- und Fachschulen. Bei den Berufs- und Fachschulen spielt ja die Struktur eines Landes eine erhebliche Rolle. Wir haben in Württemberg-Baden ein ausgesprochenes Handwerkerland. Es besteht eine lebendige Tradition. Wir können die Einrichtung der Meisterlehre nicht antasten oder gar auf sie verzichten, wie in Nordamerika, wo sich grundsätzlich ein erheblicher Teil der Berufsausbildung innerhalb der Schule vollzieht und man eine eigentliche Lehrlingszeit nicht kennt. Wir haben keine Schwerindustrie, wir haben fast nur Veredelungsindustrie. Die gewordenen und gewachsenen Verhältnisse schreiben uns von vornherein eine ganz bestimmte Richtung vor. So werden wir hier auf alle Fälle die Schüler zwischen dem 15. und 18. Lebensjahr in einer neben der Lehre herlaufenden Berufsschule, wie es bisher war, beisammen halten müssen.

Dieser Hinweis sollte nur zeigen, daß bei der Ausgestaltung der Schulen im einzelnen die besondere Struktur eines Landes nicht außer Acht gelassen werden darf.

*Hundhammer (Bayern):* Der Herr Vorredner hat darauf hingewiesen, daß das Problem einer vier- oder sechsjährigen Grundschule eine Rolle spielt. Die amerikanischen Besatzungsbehörden haben an sich den Befehl herausgegeben, man möchte die sechsjährige Grundschule durchführen. Ich habe, wie Sie wissen, von Bayern aus sehr hart dagegen Widerstand geleistet, weil ich in der Verlängerung der Grundschule von 4 auf 6 Jahre entsprechend den Zwang sehe, die höhere Schule zu verkürzen von 8 auf 6 Jahre. Denn das gesamte Studium um 2 Jahre zu verlängern erscheint uns unter den heutigen Verhältnissen unmöglich. Es taucht sofort die Frage auf: Bedeutet der Übergang vom vier- zum sechsjährigen Grundschulprinzip eine Verbesserung und Hebung unseres durchschnittlichen Schulniveaus oder nicht? Wir sehen mit Sorge einer solchen Entwicklung entgegen und glauben, daß das Übergehen vom vierjährigen Grundschulprinzip zum sechsjährigen die Gefahr einer Senkung des Leistungsniveaus der Grundschule mit sich bringt, denn der Unterricht in der 5. und 6. gemeinsamen Klasse wurde naturgemäß leider abgestellt auf den Durchschnitt der Schüler. Der Unterricht in einer höheren Schule kann sich ein höheres Ziel setzen und damit einen wesentlichen Ausbau und eine höhere Leistung ermöglichen. Der jetzige Stand der Dinge in der amerikanischen Zone ist der, daß in diesem Jahr die Kinder bei uns wie im Vorjahr von der 4. Volksschulklasse in die höhere Schule übertreten können. Ich hatte seinerzeit, in der letzten Stellungnahme der Militärregierung gegenüber, den Vorschlag gemacht, man solle gestatten, daß der Übertritt nach der 5. Volksschulklasse erfolgt. Ich hatte dafür keinen triftigeren Bescheid in Händen. Ich

hatte nur die mündliche Mitteilung, daß dies voraussichtlich nicht gestattet würde, aber noch nicht endgültig klargestellt sei. Ich möchte für heute nicht eine Bindung eingehen, in der ich etwa dem Übergang zur höheren Schule erst nach der 6. Volksschulklasse meinerseits freiwillig zustimmen würde.

Wir kommen dann zu der Frage der höheren Schule generell. Der Herr Kollege von Württemberg hat darauf hingewiesen, daß die Pläne, wie sie die Militärregierung vorsieht, ein Zusammenwerfen und Zusammenhalten aller Schüler vorsehen. Für diesen Zweck sollen Zentralschulen in größerem Umfang geschaffen werden, als wir sie bisher hatten. Man glaubt, dieses Ziel deswegen anstreben zu müssen, weil die Gemeinschaftserziehung der Kinder und damit die Erziehung auf die Volksgesamtheit hin nur durch ein solches längeres Zusammenleben gefördert würde. Aber mir scheint andererseits die Forderung nach einem Zusammenhalten aller Kinder in einem Schulhaus bis zur Vollendung möglichst des 8. oder des 9. Schuljahrs doch einseitig auszugehen von der Umgebung, die vielleicht in Norddeutschland, in Berlin und im preußischen Gebiet weitgehend gegeben war. Die Unterschiede zwischen Stadt und Land, die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen, die Unterschiede auch zwischen den Schularten, zwischen exquisiten Schülern und dem breiten, niederen Volk, waren bei uns doch sehr gering, waren bei uns in Süddeutschland, wie etwa in Bayern, nie ähnlich groß. Es ist bei uns nicht das Bedürfnis gegeben, etwaige Mißstände abzustellen. Bei uns war der Sohn des Ministers mit dem Sohn des Fabrikarbeiters und dem Prinzen aus dem königlichen Hause auf dieselbe Schule gegangen und auf derselben Schulbank gesessen. Wir haben nicht diese Gegensätze gehabt und diese Trennung, wie sie anderswo war. Daher haben wir jetzt auch nicht das Bedürfnis, den bisherigen Zustand so nachdrücklich zu ändern, wie man anderwärts, vielleicht in Norddeutschland, mit einem gewissen Recht eine Abstellung früherer Zustände wünscht. Wir glauben, daß die Erziehung zu wirklichen Demokraten durch die Erziehung zur Volksgemeinschaft hin nicht so sehr abhängig ist davon, daß man die Kinder in einem Schulhaus zusammenhält, sondern daß die Erziehung, das Produkt, das dann später einmal aus diesen Schulen heraus sich ins Leben entwickelt, viel mehr abhängig ist vom Lehrstoff, von dem Geist der Schule, von dem Geist der Lehrer.

Ich kann mich der Überzeugung nicht anschließen, daß die jetzt mit viel Nachdruck in der amerikanischen Zone betriebenen Reformen wirklich unbedingt eine Verbesserung der Leistung unserer Schulen bedeuten. Wir dürfen die Schule nicht nur einseitig sehen unter dem Gesichtspunkt der geistigen Vorwärtsführung der Kinder, unter dem Gesichtspunkt des Aneignens von Wissen. Dieser Gesichtspunkt scheint mir etwas stark in den Hintergrund gedrängt zu werden von bloßen staatspolitischen Momenten, die aus der Entwicklung der letzten 12 und 14 Jahre verständlich sind, die aber nicht nun etwa heute ausschlaggebend sein dürfen. Ich möchte darum hier sagen: ich habe noch nicht ganz die Hoffnung aufgegeben, daß es möglich sein könnte, das Gymnasium und den realistischen Zug als eine gesonderte Anstalt mit einem eigenen Lehrplan fortführen zu können. Mir scheint die große Bedeutung des humanistischen Bildungsguts durchaus eines sehr ernstes Bemühens um seine Erhaltung wert zu sein. Daneben soll durchaus nicht verkannt werden, daß die realistischen Anstalten, wie wir sie bisher hatten, auch ihre besondere Bedeutung und ihren Wert hatten, daß sie erhalten und gefördert werden müssen, auch im Sinn der Hinführung der jungen Leute zu einem ganz bestimmten Beruf und einer bestimmten Lebenseinstellung, zum Teil auch aus der Auswahl der Kinder nach ihrer natürlichen Veranlagung heraus. Und insofern kann ich den Plänen, die dahin laufen, alles in eine Schule zusammenzuwerfen und nur den einen nun Latein wählen zu lassen und den andern

meinetwegen irgendeine neuere Sprache als Anfang und Ausgangspunkt nehmen zu lassen, mich jetzt nicht mit voller Begeisterung anschließen.

Ich komme mit einem Wort auch noch zu sprechen auf das, was der Herr Kollege Bäuerle gesagt hat bezüglich der Berufsschule. Die Amerikaner gehen bei ihren Überlegungen stark aus von der Vorstellung von dem Schulwesen, die sie aus ihrer Heimat mitgebracht haben. Die Vorstellung dort beruht darauf, daß in einigen Staaten – man hat ja auch in den Vereinigten Staaten durchaus kein einheitliches Grundsystem – drüben die jungen Leute bis zum vollendeten 18. Lebensjahr in einer Berufsschule als Volksschule gehalten werden und man sie nicht eine Berufsausbildung mit einer Lehre durchgehen läßt, wie's bei uns üblich ist. Und deshalb ist auch in dem Plan, den man mir zur Auflage gemacht hat – in dem Schreiben der Militärregierung vom 23. Dezember, das mir allein zugegangen ist –, die volle Berufsschule bis zum 18. Lebensjahr verlangt. Das bedeutet also, daß die jungen Leute bis zum 18. Lebensjahr die ganze Woche zur Schule gehen und keine Lehre daneben durchgehen können. Das ist etwas, was uns nicht durchführbar erscheint. Denn wir können und wollen die Lehre nicht aufgeben, wollen wohl die Berufsschule daneben herlaufen haben, und an diesem System möchte ich unter allen Umständen auch festhalten. Die hervorragende Leistung des deutschen Facharbeiters in der Industrie ist, glaube ich, erzielt worden gerade durch die hervorragende Lehre, die die jungen Leute haben, die in manchen Fabriken und Großbetrieben – bei Ihnen in Stuttgart bei Bosch, in vielen andern deutschen Betrieben, etwa Krupp in Essen, bei uns in den Bayer. Motorenwerken – in einer derart hervorragenden Art ausgebildet wurden, daß für sie eine Ausbildung von staatlicher Seite her wahrscheinlich schwer diesen allgemeinen Umfang erreichen kann. Ich möchte darum die Meinung vertreten, daß in diesem Punkt vielleicht unser bisheriges deutsches System besser war als das amerikanische System, daß wir aber trachten sollten, die Spitzenleistungen in unserem Berufsschulwesen und in unserer Berufs- und Fachausbildung, die wir vor allem in unseren Großbetrieben hatten, in eine breitere Masse hineinzutragen und auszuweiten. Ich möchte deswegen hier bezüglich der Berufsschulen an unserem System festhalten, die Lehre neben der Schule laufen zu lassen, beides miteinander zu verbinden.

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* ... zu dem, was Kollege Hundhammer gesagt hat, noch ein Wort: Ich halte die These von dem Verlust von 2 Jahren, die immer und immer wieder aufgestellt wird, erstens für falsch und zweitens für beleidigend für die Volksschule. Es ist nicht so, daß hier zwei Jahre verlorengelassen werden. Es ist vielleicht so, daß hier eine gewisse Umschichtung in den Lehrplänen vollzogen werden muß. Wir können die Reform unseres Schulwesens niemals bei einer Schülerzahl von 70–80 durchführen. Solange wir bei den Unterstufen nicht einigermaßen normale Schul- und Lehrverhältnisse haben, trifft es allerdings zu, daß dann eine Leistungsminderung eintreten würde, wenn wir die Kinder länger in der Schule lassen.

Für das politische Leben eines Volkes spielen nicht nur die 10%, die in die höhere Schule gehen und die 5%, die die Hochschule besuchen, eine Rolle. Entscheidend ist der soziale Gesichtspunkt, daß die 90 oder 95% zu der Entfaltungsmöglichkeit kommen, auf die sie ein Recht haben. Die Hebung des Gesamtniveaus scheint mir einfach der Menschenwürde wegen notwendig zu sein. Ich brauche wohl nicht besonders zu sagen, daß ich hier in gar keiner Weise irgendeinen Parteistandpunkt verrete, sondern davon überzeugt bin, daß wir es uns nicht mehr leisten können, eine Masse von Ignoranten – in der politischen Ebene – zu haben, und damit ein williges Werkzeug möglicher Katastrophenpolitik.

Die Schwierigkeiten sehe ich sehr wohl. Ein wichtiger Grund für die Fehlentwicklung bei uns sind die falschen gesellschaftlichen Anschauungen, die mit allen Mitteln zu bekämpfen sind. Ein tüchtiger Schreinermeister ist fürs Ganze mehr wert als ein schlechter Professor. Das gefährliche mittlere Berechtigungswesen hat der Volksschule und der höheren Schule in gleichem Maße geschadet. Dadurch ist unsere höhere Schule mit Schülern überfüllt worden, die gar nicht hineingehörten, und unsere Volksschule wurde in der öffentlichen Meinung herabgesetzt.

*Grünberg (Mecklenburg):* Der Herr Kollege Bäuerle hat eingangs darauf hingewiesen, daß die Verhältnisse in den einzelnen Ländern sehr verschieden sind. Der Herr Kollege Hundhammer geht noch weiter und macht den Unterschied zwischen Norden und Süden. Das mag beides richtig sein. Auch die Bedürfnisse der einzelnen Länder mögen verschieden sein. Wenn wir so auch von verschiedenen Ausgangspunkten auszugehen haben, so wollen wir uns doch über die deutsche Schule unterhalten und einige Grundprinzipien herausarbeiten: Wie soll unsere deutsche Schule aussehen, und was soll unsere deutsche Schule nun als Ziel anstreben? Da gibt es eine ganze Reihe gemeinsamer Gesichtspunkte. Wenn ich an diese Frage herangehe, kann ich nur von den Verhältnissen aus urteilen, unter denen ich selbst stehe. Mecklenburg ist für alle ein Begriff. Von Mecklenburg stammt das Wort, daß zum Glück zwei Ochsener gehören, einer, der vorne dran ist, und einer, der hinterherläuft. Es ist tatsächlich so. Trotz der reichlich guten Erfolge in der Weimarer Zeit sind in Mecklenburg 70% aller Schulen einklassige Dorfschulen gewesen, d. h. also, daß die Jugend dort tatsächlich zu jenen Ochsenern erzogen wurde. Es waren bis zu 90 Schüler in diesen Klassen. Wenn wir schon allein die Tatsache nehmen, daß durch die Kriegsergebnisse dort eine vollkommen neue Bevölkerung hingekommen ist! 50% der Bevölkerung sind heute dort Umsiedler aus verschiedenen Gegenden anderer Länder. Außerdem hat sich die Struktur des Lebens auch dadurch geändert, daß das Junkertum beseitigt wurde. Wir haben heute ein Kleinbauernland, nicht mehr ein Großgrundbesitzerland wie früher. Die Rüstungsindustrie, die während des Krieges dorthin verlagert wurde, ist verschwunden. Wir mußten eine neue Industrie aufbauen. Von allen diesen Gesichtspunkten ausgehend müssen wir uns heute ein Schulziel stellen, das grundsätzlich anders ist als früher. Wir brauchen heute für die Wirtschaft, die großenteils aus volkseigenen Betrieben besteht, für die Bauernwirtschaft, die sich aus Kleinbetrieben zusammensetzt, für die Verwaltung – wir haben ganz neue demokratische Verwaltungssysteme geschaffen – und letzten Endes auch für unsere eigene Schule Menschen, die ein ganz anderes Bewußtsein haben, als es früher einmal der Landarbeiter entwickelte. Von hier aus stellt sich bei uns die Frage: Welche Schulstruktur wählen wir, um diese neuen Ziele zu erreichen? In unserem Gesetz haben wir verankert: Die Schule soll die jungen Menschen zu selbständig denkenden und berufskundigen Menschen erziehen. Welche Struktur wählen wir dafür? Das Parallelsystem, die Differenzierung der verschiedensten Schulsysteme, mußte verschwinden. Unter allen Umständen! Wir konnten nur eine einheitliche Schule gebrauchen. Wie soll diese einheitliche Schule aussehen? Grundsätzlich bedeutet das nicht, daß wir damit die höhere Schule auf das Niveau der Volksschule herabdrücken. Nein, umgekehrt: Wir wollen das Niveau der Volksschule heben auf das Niveau der früheren höheren Schule. Das war die Aufgabe, die vor uns stand. Wie sollten wir nun wählen? Wir haben in der letzten Zeit viele Diskussionen darüber geführt. 4 Jahre, 6 Jahre – die Frage stand für uns so, daß wir so viel wie möglich wollen, also eine einheitliche Grundstufe von 8 Jahren für alle Kinder

mit einem Lehrplan, der nicht das allgemeine hohe Niveau der mittleren und höheren Schulen senkt, sondern dieses Niveau erreicht. Wir haben heute eine achtjährige Grundstufe. Wir haben es erreicht, daß alle Kinder gemeinsam eine Schule besuchen und vom 5. Schuljahr ab eine moderne Fremdsprache lernen; Französisch, Englisch, Russisch sind bei uns eingeführt, trotz des Lehrermangels. Man kann unser System nicht Differenzierung nennen, sondern Begabtenförderung. Wir haben einen naturwissenschaftlichen Zweig, einen humanistischen Zweig und einen neusprachlichen Zweig. Mit Ablauf der 8 Schuljahre beginnt eigentlich erst die Differenzierung in dem Sinn, daß ein Teil der Schüler die rein theoretischen Fächer weitergeht, d. h. die Oberschule besucht, während der größere Teil dann in die Berufsschule abgezweigt wird, wobei über Berufs- und Fachschule der Weg zur Universität ebenfalls geöffnet ist. Dieses Grundprinzip haben wir gewählt. Selbstverständlich haben wir bei der Durchführung außerordentlich große Schwierigkeiten gehabt und haben sie auch heute noch. Mecklenburg ist Bauernland. Das Verhältnis Landschule und Stadtschule konnte nicht mehr so bleiben, wie es früher war. Wir mußten Mittel und Wege finden, um der Landschule zum mindesten einen gleichwertigen Charakter zu geben wie der Stadtschule. Wir haben das nicht theoretisch ausgedacht, sondern aus der Praxis unserer Schularbeit ein Mittel gefunden, die sog. Zentralschule. Durch die Bodenreform sind die Gutshäuser sowieso frei geworden. Wir haben sie gründlich ausgenutzt für schulische Zwecke und vereinigen hier 3–5 Dörfer zu einer vollwertigen achtklassigen Grundschule, einer sog. Zentralschule. Wir machen es so, daß die Kinder in den einzelnen Gemeinden draußen im ersten und zweiten Schuljahr die Schule gemeinsam besuchen, aber dann in die Zentralschulen gehen. Auf diese Art und Weise haben wir das Problem an und für sich gelöst, obwohl es doch noch eine ganze Reihe von Mängeln und Schwierigkeiten gibt, die zu überwinden sind. Dieselben Schwierigkeiten finden wir auf dem Gebiet der Berufsschule. Die Berufsschule muß eine vollwertige Schule sein; nicht in dem Sinn wie in Bayern; aber die allgemein bildenden Fächer und der Fachunterricht müssen ein solches Niveau haben, daß die Kinder, wenn sie die Berufsschule beendet haben, nicht nur vollwertige Arbeiter für die Landwirtschaft sind, sondern auch jederzeit die Möglichkeit haben, eine Universität besuchen zu können. – Im Grundsatz bin ich der Meinung, daß man die Grundschule, gemeinsame Grundschulpflicht, so lange wie möglich ausdehnen muß. Wenn man sagt, daß damit evtl. ein Jahr für die höhere Schule verlorengehen könnte, so bin ich umgekehrt der Meinung, das bedeutet für uns eine Pflicht, das Grundschulstudium, das Niveau der Grundschule auf das Niveau der höheren Schule zu heben, daß man also das Problem umgekehrt anpacken soll. Und das zweite, was wir meiner Ansicht nach ebenfalls für ganz Deutschland verwerten können, ist der Ausbau der Landschule. Gewiß, bei Ihnen hier in Württemberg-Baden ist das Land dichter besiedelt, da ist ein solches System von Zentralschulen vielleicht nicht so notwendig wie bei uns. Aber es ist ein Weg, um den Landschulen auch ein gewisses Niveau zu sichern, und das, meine ich, sollten wir für unsere deutsche Schule verwerten ...

*Stein (Hessen):* Ich glaube, daß man bei der Aufstellung des Schulreformplans und der Erneuerung der Schule insbesondere berücksichtigen sollte, welche Ergebnisse die jugendpsychologische Forschung gezeitigt hat. Das scheint mir bei einem großen Teil des Schulreformwesens bisher nicht berücksichtigt worden zu sein, und man scheint das formale Prinzip der Einheitsschule zu sehr in den Vordergrund gestellt zu haben. Ich bekenne mich an und für sich zu der einheitlich gegliederten Schule. Aber ich verkenne auf der anderen

Seite nicht die Gefahr, die dieser in sich einheitlich gegliederten Schule droht: die Gefahr der Nivellierung und Einförmigkeit. Und dieser Gefahr muß auf der andern Seite durch eine verschärfte Auslese und Mannigfaltigkeit begegnet werden. Auch müssen die verschiedenartigen Begabungen in der Schule zu ihrem Recht kommen. Das fordert eine Differenzierung. Es fragt sich nun: Wie soll die Differenzierung im einzelnen erfolgen, ohne daß die Fehler der Vergangenheit wiederholt werden? Diese Frage setzt meiner Ansicht nach Klarheit über das Wesen der höheren Schule voraus. Und hier will mir scheinen, als ob bei unseren Schulreformplänen die Aufgaben der höheren Schule zu sehr im Vordergrund stünden, und als ob man die Schulreform viel zu sehr von der höheren Schule her sehen würde. Man muß meiner Überzeugung nach die neue Schule viel mehr von unten her sehen, und es muß die Aufgabe des neuen Erziehungssystems sein, das Niveau der Volksschule zu heben. Es gilt insbesondere, die Verantwortung zu stärken gegenüber den Kindern, die in der Volksschule bleiben und die auch gleichgeachtete Bürger im neuen demokratischen Staat werden sollen und werden müssen. Da gilt es nun weiter zu überlegen: Was will eigentlich die höhere Schule? Es gibt zwei Auffassungen über das Wesen der höheren Schule. Nach der einen Auffassung stellt die Arbeit der höheren Schule sich auf eine Breitenwirkung ein mit dem Ziel, das Bildungsniveau einer möglichst großen Zahl zu heben und durch Vermittlung der Allgemeinbildung die Voraussetzungen zu schaffen für die Erlernung und für die Ausübung künftiger praktischer Berufe und auch höherer Berufe in der Wirtschaft und Verwaltung. Nach der zweiten Auffassung aber liegt das Wesen der höheren Schule nicht in dieser Breitenwirkung, sondern in einer innerlichen Vertiefung; danach hat es also die höhere Schule in erster Linie auf eine Qualitätsauslese abgesehen mit dem Ziel der Ermöglichung einer Höchstleistung einzelner. Wenn man nun die Aufgabe der höheren Schule in diesem Bezug sieht, muß man dazu kommen, die höhere Schule als eine Eliteschule zu schaffen mit dem einzigen Ziel, die Jugend für die gelehrten Studien an den Hochschulen vorzubereiten. Das kann aber heute nach dieser grundlegenden Änderung, die wir erlebt haben, und bei der vollkommen neuen soziologischen Struktur, in der wir leben, nicht mehr die Aufgabe der höheren Schule sein, sondern meiner Ansicht nach muß die höhere Schule eine möglichst große Zahl bildungsmäßig erfassen und die Allgemeinbildung heben. Wenn in einer Nation viel Geist und tüchtige Bildung im allgemeinen vorhanden sind, dann können sich auch die Talente schneller und freudiger entwickeln.

Wenn wir das Wesen der höheren Schule und ihr Ziel belassen, wie ich es dargestellt habe, kommen wir zu einer ganz anderen Reform und zu einem ganz anderen Aufbau der neuen Schule. Man darf aber auf der anderen Seite auch nicht so weit gehen, daß man jetzt aus sozialen Ressentiments heraus in einen Gemeinschaftswahn hineinkommt und glaubt, daß nur die Gemeinschaft als solche im Vordergrund stehen müsse und daß die Gemeinschaft an sich schon ein Wert sei. Es scheint mir darauf anzukommen, die Gewichte richtig zu verteilen zwischen der Gemeinschaft auf der einen Seite und der sozial gebundenen Persönlichkeit auf der anderen Seite. Das hat mich bewogen, für Hessen einen Plan aufzustellen, der die elastische Grundstufe vorsieht, und zwar eine Grundstufe, die 6 Jahre dauert, die aber in sich differenziert ist, und zwar beginnt die Differenzierung nach der Vollendung des 4. Schuljahrs mit dem 5. Schuljahr. Von da an soll denjenigen Schülern, die dafür geeignet sind und Lust haben, eine Sprache angeboten werden, entweder Latein oder Englisch. Die Gemeinsamkeit bleibt während der ersten 6 Jahre durch gemeinsame Fächer und die gemeinsamen Schuleinrichtungen gewahrt. Darüber hinaus gehe ich aber noch weiter, indem ich die Gemeinsamkeit der Mittelstufe, die nach meinem Plan vom 7.

bis 9. Jahr dauern soll, dadurch einführe, daß ich den gesamten Unterricht und den Lehrplan vom gemeinsamen Lehrziel her gestalten will. Das führt weiter dazu, daß die Schulbücher nicht mehr in der alten Form geschaffen werden sollen für Volksschulen, mittlere Schulen und höhere Schulen, sondern daß sie einheitlich sein sollen, obwohl innerhalb der Schulbücher die verschiedenartigen Leistungsziele anerkannt und äußerlich etwa durch einen besonderen Druck hervorgehoben werden. So können diejenigen Schüler, die besonders begabt sind, sich aber in einer anderen Stufe befinden, sich selbsttätig weiterbilden. Die Differenzierung tritt in der Mittelstufe vom 7. Jahr an ein. Ich habe drei Zweige vorgesehen: Hauptschule, Mittelschule und gymnasialer Zweig. In diesen drei Zweigen bleiben gewisse Fächer Kernfächer gemeinsam bis zur Vollendung der Mittelstufe. Darüber hinaus sollen nach diesem Plan Kinder, die die Ziele einer Klasse in einem Zweig nicht erreichen, nicht etwa sitzen bleiben und diese Klasse nochmals absolvieren. Sie sollen nachher in einen anderen Zweig überwiesen werden, so daß also die Kinder, die in dem gymnasialen Zweig sind und den Anforderungen nicht genügen, an die Mittelschule und dann zum Hauptzweig überwiesen werden können. Die Gemeinsamkeit geht sehr weit. Vom 7. Jahr an sind besondere Übergangskurse vorgesehen. Es wird im einzelnen geprüft, wie die Übergangskurse ausgestaltet werden müssen. Schwierig ist die Frage der Auslese.

Das sind die Grundsätze, die wir in Hessen zunächst einmal aufgestellt haben. Ich habe den Plan der Amerikanischen Militärregierung vorgelegt. Sie hat sich mit dem Plan einverstanden erklärt, allerdings Einwendungen gegen die Differenzierung vom 5. Schuljahr an erhoben. Ich weiß nicht, inwieweit in Württemberg-Baden seitens der Militärregierung Einwendungen erhoben worden sind. Es finden zur Zeit Verhandlungen mit der Militärregierung statt. Sie verlangt, daß die sechsjährige Grundstufe undifferenziert erfolge. Ich glaube, daß wir uns zur achtjährigen Grundstufe nicht bekennen können, weil ich der Auffassung bin, daß durch diese achtjährige Grundstufe den verschiedenartigen Begabungen nicht Rechnung getragen werden kann, und daß wir auf der anderen Seite verpflichtet sind, mit Rücksicht auf die große Not die verschiedenen Begabungen und Begabungsentwicklungen in jeder Weise zu fördern.

*Rücker (Brandenburg):* Die Hebung des Allgemeinniveaus der Grundstufe ist für uns der entscheidende Punkt. Wir sehen das gesamte Schulwesen als eine organische Einheit mit dem wichtigsten Teil der Grundstufe. Man sieht zu sehr auf die einzelne Spitzenleistung. Als Lehrer einer Oberschule habe ich erlebt, daß ein großer Prozentsatz von Schülern nur deshalb die höhere Schule besuchte, weil der Vater in der Lage war, das Schulgeld zu zahlen. Ich beobachte jetzt in den zwei Jahren der Entwicklung unserer Schulreform, daß in den Massen des Volkes eine Unzahl von Begabungen steckt.

Der entscheidende Punkt, der mich von dem Kollegen Stein trennt, ist seine Auffassung, man könne Begabungen auslesen. Wir haben uns im Berliner Bezirk bemüht, nach allen möglichen Seiten ein Ausleseverfahren zu entwickeln. Das hat meistens versagt. Der entscheidende Punkt scheint mir dabei zu sein, daß wir zu sehr immer die Spitzenleistung sehen. Das dürfen wir unter keinen Umständen. Wir brauchen jetzt in unseren Betrieben geeignete Leiter, wir brauchen in der bäuerlichen Wirtschaft gute Ökonomen, wir brauchen Menschen, die fähig sind, als Ingenieure tätig zu sein. Gerade die Mittelschicht fehlt uns, die tragende Schicht, aus der nachher Spitzenleistungen kommen...

*Hartsch (Sachsen):* Was uns zusammengeführt hat, ist der Wunsch, daß wir uns einmal gründlich und freimütig aussprechen und uns nicht darüber unterhalten, was unsere beste-

henden oder noch nicht bestehenden Verfassungen sagen oder was in den einzelnen Gesetzen, die dazu erlassen worden sind, steht, sondern daß wir unsere persönlichen Meinungen als die verantwortlichen Männer für das Kulturleben unserer Länder darlegen. Ich beteilige mich deswegen vor allen Dingen gern gerade an dieser Aussprache, weil ich entgegen vielleicht dem Weg, den manche von Ihnen gegangen sind, die von der rein wissenschaftlichen Seite, von der akademischen Seite her an diesen Platz gekommen sind, ganz eindeutig und klar den Weg des Schulpraktikers gegangen bin, und von dieser nahezu vierzigjährigen praktischen Schulerfahrung möchte ich einiges zu dem Gedanken der politischen Schulreform äußern. Wenn ich mich bei meinen Ausführungen dabei in erster Linie mit dem geschätzten Kollegen Hundhammer beschäftige, so geschieht das deswegen, weil ich so ziemlich den entgegengesetzten Standpunkt einnehme, vor allem was die Frage der vier oder achtjährigen Grundschule betrifft. Ich vertrete den Gedanken der achtjährigen Grundschule mit aller Leidenschaftlichkeit, und nicht etwa deshalb, weil dies ein neuer Gedanke ist, der etwa seit 1945 entstanden sein müßte, auch nicht deshalb – wie man hie und da mal vernehmen kann –, weil die achtjährige Grundschule auf die Besatzungsmacht zurückzuführen wäre, sondern deswegen – das müssen wir uns genau vergegenwärtigen –, weil diese Forderung doch eine alte schulpraktische Forderung ist, eine wenigstens mir aus meiner Erfahrung und Kenntnis der Geschichte der Pädagogik durchaus bekannte Tatsache. Was mir als ein, sagen wir Hauptirrtum – ich spreche ganz freimütig – in den Ansichten der Kollegen Hundhammer und auch Stein erscheint, ist die Tatsache, daß das Schulproblem zu stark von oben her gesehen wird. Es geht nach meinem Empfinden nicht, daß man den Gedanken der Einheitsschule inhaltlich und organisatorisch von der Hochschule her bestimmen läßt und nun nach unten geht. Der Weg muß umgekehrt eingeschlagen werden, und deshalb behaupte ich, daß wir daraus noch eine etwas zu starke Betonung des gymnasialen Charakters unserer Oberschule erhalten.

Nun befürchtet man, daß die achtjährige Grundschule eine Verminderung des Leistungsniveaus nach sich zöge. Ich will an drei Beispielen nachweisen, daß das nicht richtig sein kann. Es ist vorhin bereits gesagt worden, es würden nicht nur Jahre der Oberschule weggenommen, sondern es würde ja auch in diesen Jahren in der Grundschule etwas gearbeitet, und ich weise da auf einige Gebiete hin, die bisher in der Grundschularbeit vollständig fehlten: das ist der obligatorische Unterricht in einer Fremdsprache, der Unterricht in Mathematik, Physik, Chemie, der jetzt dort sehr stark gepflegt wird; dies sind also Dinge, die durchaus das Leistungsniveau der Grundschule nicht vermindern, sondern es nach meinem Empfinden steigern. Ferner bringt der Gedanke der Einheitsschule eine Steigerung des Niveaus unserer Landschulen. Das Landschulproblem ist ein sehr brennendes. Ich befinde mich in einem sehr glücklichen Land: Sachsen. Sachsen ist – ich darf das ohne Überheblichkeit sagen – auf schulpolitischem Gebiet von jeher einer der deutschen Staaten gewesen, die den Anspruch erheben können, sehr fortschrittlich zu sein. Ich bin glücklich, in meinem Land keine einklassigen Schulen mehr zu haben. Wenn die Zahlen interessieren: 77 zweistufige Schulen, 122 dreistufige, 409 vierstufige, 166 fünfstufige, 195 sechsstufige, 153 siebenstufige, zusammen 1122, die ich als weniger gegliederte Schulen bezeichnen möchte, mit 5229 Klassen; dem stehen gegenüber noch 947 achtstufige Schulen mit 16921 Klassen, also reichlich dreimal so viel wie in den anderen Schularten zusammen, und über 582 000 Schüler. Das ist nicht ein Ergebnis dessen, was wir vorgefunden haben, sondern ein Ergebnis, das auf Grund unserer demokratischen Schulreform entstanden ist – unstreitig ein Fortschritt, eine Hebung des Leistungsniveaus...

Dann ist zum Ausdruck gebracht worden – und ich sage dazu: Sehr richtig! –, daß die Erziehung zum demokratischen Geist, zu demokratischem Denken und Handeln nicht abhängig ist allein etwa von der Tatsache, daß die Kinder in einem gemeinsamen Raum, in einer gemeinsamen Schule unterrichtet werden. Es ist richtig, das ist nur ein kleiner Nebenumstand; der ist nicht entscheidend. Aber mir scheint gerade die Tatsache des Festhaltens an der vierstufigen Grundschule ein Ausfluß der geistigen Haltung in bezug auf demokratische Gedankengänge zu sein, die der Vergangenheit angehört. Ich bin gerne bereit, wenn ich mich täuschen sollte, meine Anschauung einer Prüfung zu unterziehen.

Damit komme ich noch mit einem Wort auf die Schulreform als Ganzes zu sprechen. Worum geht's denn überhaupt bei der Schulreform? Soll die Schulreform lediglich eine Wiederherstellung der sog. alten Leistungsfähigkeit darstellen, die natürlich gelitten hat unter den Notständen, für die wir alle nicht verantwortlich sind, sondern die aus ganz anderen, genugsam bekannten Ereignissen und Zuständen hervorgegangen sind? Aber das scheint mir nicht der Zweck einer Schulreform zu sein, sondern es handelt sich hier wirklich um etwas ganz anderes: um die Schaffung eines wirklich neuen Geistes. Es liegt doch so, daß wir in einen krisenhaften Zustand hineingekommen sind, den wir – ich möchte mich ganz deutlich und konzentriert ausdrücken – nicht meistern können, indem wir den Begriff der Bewahrung dessen, was in der Vergangenheit ganz gut oder auch weniger gut war, als den maßgeblichen herausstellen. Worum es heute geht, das ist der Begriff einer vollkommenen inneren Umwandlung, oder ich möchte sagen: einer inneren Umbesinnung unseres Volkes. Wenn ich ein Beispiel gebrauchen darf: Es ist doch derselbe Prozeß, den der bußfertige Mensch, der es wirklich ernst meint mit seiner inneren Umkehr, durchmachen muß, indem er seine Gesinnung umändert. Und das ist beim deutschen Volk tatsächlich notwendig. Deswegen ist doch der Sinn unserer Schulreform nicht nur allein danach zu beurteilen: Können wir unter allen Umständen die Leistung halten? Ich betone das auch im Hinblick auf die Frage unserer Hochschule, unserer Universität und auf die Frage der Berufung der Hochschullehrer. Selbstverständlich wird ein verantwortungsbewußter Mensch das Leistungsniveau aller dieser Institutionen nicht senken wollen. Aber einzig und allein ausschlaggebend kann es unmöglich sein. Entscheidend ist die Aufgeschlossenheit gegenüber den großen demokratischen Grundgedanken der gegenwärtigen Zeit. Das ist doch im Grunde genommen der Sinn unserer Schulreform...

Ich glaube, unsere ganzen früheren Schulsysteme und Erziehungsziele haben in einem Kinde allzu stark immer einen Zukünftigen gesehen: den zukünftigen Angehörigen irgendeiner parteilichen oder weltanschaulichen, religiösen oder beruflichen Gemeinschaft. Wovon wir jetzt ausgehen müssen, ist die Tatsache, daß das Kind ein Mensch zu werden hat. Infolgedessen unterscheide ich mich etwas von Ihren Ausführungen, Herr Kollege Stein. Ihnen scheint, daß die Frage der Jugendpsychologie zu wenig beachtet wird. Ich glaube nicht, daß von den Verfechtern der achtjährigen Grundschule dieser Gedanke außer acht gelassen wird. Es ist nicht so, daß diese Frage zu stark von der Einheitsschule aus gesehen wird, sondern das müssen Sie tatsächlich von einer höheren soziologischen Ebene aus sehen, nämlich von der tatsächlichen Umgestaltung und Umbesinnung unseres Volkes aus...

*Fleig (Baden):* Das Problem hat sich jetzt etwa folgendermaßen konzentriert: Auf der einen Seite ist uns allen selbstverständlich: die Volksschule muß gehoben werden. Für mich ist ebenso selbstverständlich, daß dies unter keinen Umständen auf Kosten der Leistungsfä-

higkeit der höheren Schule geschehen darf. Daraus müssen wir die Konsequenz ziehen: Wir selber halten nach wie vor mindestens für die augenblickliche Lage an der vierjährigen Grundschule fest. Wir haben dazu eine Reihe von gewichtigen Gründen. Wenn man sagt, aus Gründen der Demokratisierung sollen die Kinder möglichst lange beisammen bleiben, damit arm und reich in einer Klassengemeinschaft ist, so ist dies bei uns zu Hause schon seit langem der Fall. Es kommt nur darauf an, daß wir das Ausleseprinzip gründlich und gediegen durchführen. Wenn ich anknüpfen darf an das, was Herr Kollege Bäuerle wegen des mittleren Berechtigungswesens sagte, so denken wir daran, am Ende der Volksschule eine Abgangsprüfung zu machen und sie freiwillig zu gestalten, damit dort schon feststeht, wer irgendwie die Volksschule in besonderer Weise durchlaufen hat. Das könnte verhüten, daß die Eltern meinen, die Kinder müßten in die sog. höhere Schule gehen. Aber in den Vordergrund müssen wir doch den Gedanken stellen, weil er meiner Ansicht nach jetzt zu kurz kommt. Die höhere Schule ist zahlenmäßig klein, aber es werden dort eben doch die geistigen Führer unseres Volkes geschaffen, und das ist und bleibt eine Verantwortung.

(Zuruf: Das haben wir gesehen.)

Man sagt weiter: Wir müssen die Volksschule so heben, daß sie sogar die höhere Schule ersetzt. Ich habe jedoch unsere Volksschullehrer gefragt, wie es mit der Begabung steht. Sie jammern, wenn sie an die vielen Schüler denken, die trotz aller Bemühungen sitzenbleiben. Wir haben auch eine Verpflichtung gegenüber den Begabten, und wenn wir dieser Verpflichtung nicht nachkommen, schaden wir unserem Volk. Die Erfahrung der Schule zeigt uns immer wieder, daß Kinder im Alter von 10, 11, 12 Jahren am leichtesten, spielend eine Fremdsprache erlernen. Das zeigt ja die Tradition durch die Jahrzehnte hindurch. In der Volksschule hat man nicht die Möglichkeit, Fremdsprachen so zu treiben, wie das bei der Sexta oder Quinta möglich ist. Es ist uns immer mitgeteilt worden, daß die Demokratisierung der Schule vor allen Dingen den Zweck verfolge, daß das begabte Kind gerade vom Land seinen Weg auch zu einer höheren Schule findet. Das ist auf diese Art dann nicht mehr möglich. Die Zentralschulen lassen sich bei uns nicht einführen. Ich las einmal von Brandenburg, daß man dort gewisse Bedenken hat wegen des weiten Wegs der Kinder. Ich las da die Zahlen von 3–5 Kilometern. Das ist mindestens eine Stunde Wegs. Wie soll man hier von einer Zentralschule reden? Ich muß die Möglichkeit haben, hochbegabte Kinder zeitig herauszunehmen. Wenn ich aber das Kind bis zum 6. Schuljahr behalte, wird der Abstand zu groß und es kommt nicht mehr mit. Das ist die Verantwortung gegenüber den begabten Schülern auf dem Land...

*Hundhammer (Bayern):* ... Zu dem Problem, das von fundamentaler Bedeutung ist: Ist die Katastrophe von 1933 eine Folge unserer Schule und müssen wir daraus Konsequenzen ziehen für die Neuordnung? Diese Frage möchte ich verneinen. Die Katastrophe von 1933 und der folgenden Jahre geht auf ganz andere „Wunder“ zurück, die zu untersuchen hier eigentlich nicht der Raum ist. Ich möchte aber darauf hinweisen, daß gerade der Kreis der humanistisch Gebildeten – das hat vorhin auch einmal angeklungen – dem Nationalsozialismus gegenüber die stärkste Widerstandskraft bewies. Wir haben uns einmal die Mühe gemacht, uns die führenden Kräfte des Nationalsozialismus, seine wesentlichsten und fanatischsten Vorkämpfer, anzusehen und sind zu dem Ergebnis gekommen, daß die humanistische Bildung den Menschen mit einer sehr beachtlichen Widerstandskraft gegenüber den oberflächlichen nationalsozialistischen Theorien ausstattete, und daß die frei Gebildeten am stärksten anfällig gewesen sind. Das ist der Kreis, der am leichtesten einer falschen Beeinflussung erliegt.

(Zuruf: Auch die Richter in der Rechtsprechung. – Auch die Ärzte.)

Auch die Richter, die in der Rechtsprechung erlegen sind, sind nicht geistig erlegen, sondern zum größten Teil aus einer gewissen mangelnden menschlichen Charakterfestigkeit heraus. Hier wäre der Hebel anzusetzen, daß wir Charaktere erziehen, die gewillt sind, ihren Weg zu gehen, unbekümmert um äußeren Druck. Den Menschen innerlich gegen eine solche politische Propaganda, die von falschen Voraussetzungen herkommt, zu festigen, ist – glaube ich – eine pädagogische Aufgabe. Ich bin aber doch der Meinung, daß auch ein Volk, das von einem ganz anderen Schulwesen herkommt, unter denselben wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen und in derselben unglücklichen Situation gegenüber einem Hitler mit seiner diabolischen Besessenheit und Wirkungskraft nicht minder anfällig gewesen wäre wie das deutsche Volk. Ich kann darum die Auffassung, daß unser Schulwesen etwa am Nationalsozialismus in besonderem Maße Schuld trage, nicht teilen. . .

Es wurde vorhin von dem Weg zur Hochschule gesprochen, und wir haben gehört, daß der Kollege aus Mecklenburg gesagt hat, es werde in seinem Gebiet mehr und mehr dahin kommen, daß der Weg zur Hochschule weniger durch die sog. Höheren Schulen als über die Fach- und Berufsschulen gehen werde. Das ist ein Vorschlag und ein Weg, auf dem ich vorläufig noch nicht folgen möchte. Ich sehe den richtigen Weg zur Hochschule doch in der Bahn des geistigen Trainings, der geistigen Schulung, und nicht so sehr in einem Schulwesen, das doch seiner Natur nach stark aufs praktische Leben hin geordnet sein muß. Die Fach- und Berufsschulen werden immer stärker auf die praktischen Fragen des Lebens, der Betätigung ausgerichtet sein müssen. Dieser Weg kann vielleicht zur Technischen Hochschule richtig sein, aber er wird nicht der Weg sein können für die Allgemeinheit und für den Normalzugang zur Universität. Hierfür halte ich fest an der Bahn der höheren Schule und möchte diesen Weg eher verbessern und vertiefen. Ich gehe im Gegenteil davon aus, in meinem neuen Reformplan an das Ende der höheren Schule für solche Abiturienten, die wirklich auf die Universität gehen wollen, ein Philosophikum zu setzen, d. h. ein Jahr, das die geistige Schulung, Vertiefung, Erziehung noch für diejenigen in besonderem Maß darstellen soll, die nach dem Matur wirklich auf die Universität wollen, während die anderen, die nach der Reifeprüfung in irgendeinen praktischen Beruf überwechseln wollen, dieses Philosophikum ja nicht zu übernehmen brauchen. Hier scheiden sich also grundsätzlich unsere Auffassungen von dem, was zweckmäßig ist, und ich glaube, da wird es schwer für uns, einen einheitlichen Weg zu finden. . .

Ich möchte die Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten für gut begabte Kinder aus allen Volksschichten heraus auf einem andern Weg erreichen, als es hier zum Teil vorgeschlagen wurde: nicht dadurch, daß ich in den Volksschulen Fremdsprachen als Wahlfächer einführe, als vielmehr dadurch, daß ich ein engmaschiges Netz von höheren Schulen über das ganze Land verteile. Ich habe im vergangenen Jahr schon eine ziemliche Anzahl von neuen höheren Schulen im Lande schaffen können. Wenn ich die höhere Schule möglichst nahe an die Schüler heranbringe, wenn ich an kleineren Orten höhere Schulen neu einrichte und den begabten Kindern damit die Möglichkeit gebe, eine solche Schule vom Elternhaus aus zu erreichen, dann glaube ich damit der Weiterführung und Förderung dieser Kinder besser gedient zu haben, als wenn ich sie zwingen, in einer anderen Schule einen Teil ihrer Zeit zusammen mit Schülern zu verbringen, die ihrer ganzen geistigen Leistungsfähigkeit und ihrem willensmäßigen Lerneifer nach auf ein viel niedrigeres Niveau abgestellt sind, also die besser begabten Kinder zwingen, mit diesem Durchschnitt die

Zeit zum Teil zu vertrödeln. Ich sehe pädagogisch eine Gefahr darin, daß man Kinder, die gut lernen, zwingt, die Zeit in einem Unterricht zu verbringen, der ihnen nicht viel zu bieten hat.

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Die Frage der Vermehrung der höheren Schulen ist gewiß nach einer Seite hin durchaus bestechend. Als Gefahr wird jedoch heraufbeschworen eine noch stärkere Aushöhlung der Volksschule, die schließlich zu einer Hilfsschule für Unbegabte absinkt. Deshalb ist für die Volksschulen volle Leistungsfähigkeit anzustreben. Dann sind die Unbegabten aus den Volksschulen herauszunehmen und in Sonderschulen zusammenzufassen. Wir haben in einem Stadtteil von Stuttgart eine Untersuchung durchgeführt über die Begabung der Schüler von höherer Schule und Volksschule. Dabei hat sich gezeigt, daß in der Volksschule doch immerhin noch 45% der Schüler das Begabungs niveau der höheren Schüler hatten. Daraus möchte ich nun aber nicht folgern: Also schafft man für 45% mehr höhere Schulen, sondern ich möchte daraus den Schluß ziehen, daß mit Rücksicht auf diese verhältnismäßig große Zahl von relativ begabten Schülern die Anforderungen an unsere bisherigen Volksschulen noch gesteigert werden können, unter der Voraussetzung, daß wir die Schulen von den effektiv Nicht-Begabten befreien.

*(Hundhammer: Das ist doch noch gefährlicher!)*

Nein, die 45% sind nur die effektiv Begabten. Denn es hat sich herausgestellt, daß auch in den höheren Schulen etwa 10% weniger begabt sind. Wir gebrauchen einen völlig falschen Begabten-Begriff.

*(Sehr wahr!)*

Die verbreitetere und oft wichtigere ist die manuelle und praktische Begabung. Das müßte Berücksichtigung finden beim Aufbau unseres Schulwesens. Ich weiß nicht, ob die Damen und Herren die reizende kleine Geschichte kennen, die unlängst irgendwo veröffentlicht wurde: Der Schulrat fährt in seinem neuen Auto zum erstenmal zur Inspektion in ein Dorf. Kurz vor dem Ziel versagt der Wagen plötzlich. Da steht der hohe Herr mit seiner Weisheit und dem Führerschein in der Tasche. In letzter Verzweiflung kriecht er schließlich unter das Fahrzeug, ohne den Fehler zu entdecken. Da kommt ein Junge mit dem Schulranzen vorbei und fragt keck: Wo fehlt's? – Mein Wagen geht nicht mehr! – Darf ich nachsehen? – Er macht die Haube auf, sieht nach und sagt: Das werden wir bald haben! Er schraubt die Zündkerzen heraus, putzt sie, setzt sie wieder ein und meint: Jetzt können Sie wieder weiterfahren! Der Schulrat fragt den Jungen: Wo kommst du denn her? – Von der Schule! – Ja, hast du denn keine Schule? – Doch, aber der Lehrer hat gesagt: Heute kommt der Schulrat, und du bist ein so dummer Bursche, daß ich dich nicht in der Schule haben will!

*(Große Heiterkeit.)*

Ist es nicht denkbar, daß es dieser dumme Bub im Leben weiter bringt, als es der Herr Schulrat gebracht hat? Vor allen Dingen auf den Gymnasien ist die manuelle Fertigkeit eine wichtige Ergänzung der theoretischen Ausbildung.

Die Schule ist immer der Ausdruck der geistigen Situation einer Zeit. Sie ist der Krise der gesamtgeistigen Situation unterworfen, und ich glaube, daß die geistige Situation im Jahre 1933 der Fehlentwicklung günstig war. Wenn man sich der Anfälligkeit bei den Hochschullehrern, ja auch sonst bei den akademischen Berufen erinnert, so ist diese Erfahrung sehr deprimierend. Wir wollen in der Schule keine Politik treiben, sondern ein pädagogisches Klima schaffen, in dem der heranwachsende Mensch zur politischen Reife gebracht

wird. Dazu sind zwei Dinge notwendig: einwandfreie moralische Grundsätze und klare Denk- und Urteilsfähigkeit.

*Wandel (sowj. Zone):* ... Zunächst sind einige Mißverständnisse über unsere Schulreform auszuräumen, die ich nur auf Unkenntnis zurückführen kann. Wir streben nicht danach, das Niveau unserer Grundschule auf Kosten der höheren Schule zu heben. Wir streben eine Reform an, die durch die verschiedensten Methoden des Unterrichts alle Talente und Anlagen im Kinde entwickelt, und dann möglichst nicht zu früh die Entscheidung darüber trifft, wer nun eigentlich für das eine oder andere begabt ist. Wir sind nicht Gegner einer Differenzierung, sondern umgekehrt Anhänger der größten Differenzierung, die es gibt, nämlich der Differenzierung auf das einzelne Kind. Wir wollen einen Lehrerstand entwickeln, der an den Universitäten ausgebildet ist, der eine so allseitige und so gründliche Ausbildung hat, daß er über die Fähigkeit verfügt, in kleinen Schüलगemeinschaften jedes einzelne Kind zu fördern. Wir bieten während der ganzen Zeit der Grundschule die Möglichkeit, auch den Befähigten vorwärts zu stoßen. Das sind Überlegungen, die erst einmal in Jahren klare Formen annehmen werden, wenn wir nicht nur von theoretischen Erwägungen ausgehen, sondern eine Fülle von Erfahrungsmaterial gesammelt haben, daß diese Form wirklich den Nachweis erbringt, daß sie mehr Begabungen hervorbringt als die anderen.

Unsere gegenwärtig in den Ländern der sowjetischen Besatzungszone durchgeführte Schulreform sieht vor, daß von der 7. Klasse an eine Differenzierung in drei Gruppen vor sich geht. Die Kinder sind noch zusammengefaßt, haben aber bereits eine sehr weitgehende Auflockerung nach speziellen Wünschen und Begabungsrichtungen, entweder eine zweite Sprache, Physik, Naturwissenschaften usw. oder aber das Studium einer alten Sprache. Wenn Sie unsere Lehrpläne ansehen, werden Sie finden, daß beispielsweise Schüler unserer Einheitsschule mit einer sechsjährigen Volksschule auf die jetzige Oberschule können, und umgekehrt können Schüler der Oberschule, die zu uns kommen, einen ihrem Niveau entsprechenden Unterricht vorfinden. Sie finden eine zweite Fremdsprache, einen mathematischen Unterricht, wie es ihren Leistungen entspricht. . .

Sie (sc. Fleig und Hundhammer) sagen, die höhere Schule brauchen wir als die Schule der geistigen Führer unseres Volkes. Das ist die entscheidende Frage, wo sich zweifellos unüberbrückbare Meinungsverschiedenheiten zeigen. Wir sind der Meinung, daß geistige Führer unseres Volkes in Zukunft nicht mehr so ausgewählt werden, daß wir sagen: So, im 4. Schuljahr entscheidet sich, wer geistiger Führer unseres Volkes sein wird und wer der manuelle Arbeiter unseres Volkes sein wird. Nein! Die geistigen Führer unseres Volkes zeigen, daß sie manches vollbracht haben, aber auch manches, worauf wir nicht stolz sind. Es ist mit Recht die Frage der Schuld gestellt worden. Wir erheben den Anspruch, daß auch eine neue geistige Führungsschicht das geistige Leben in unserem Volke gestaltet. 80% der Führer des Staatslebens, der Wirtschaft und der Schule sind einfache Menschen aus dem Volk, die nach 1945 den Zusammenbruch gemeistert haben. Wir haben einfache Bergarbeiter, die heute in verantwortlicher Leitung stehen, die in zwei Jahren zunächst in Sonderkursen den Beweis erbracht haben, daß sie zur geistigen Führungsschicht unseres Volkes gehören. Und gerade das ist der Grund, warum wir eine andere Schule wollen, eine Schule, die nicht in der 4. Klasse die künftigen führenden Köpfe auswählt.

Demokratie, wie wir sie verstehen, besagt, daß der Staatsbürger nicht nur das Recht hat, alle vier Jahre abzustimmen, sondern daß er seiner ganzen Schulausbildung nach befähigt

sein muß, entscheidend das staatliche Leben mitzubestimmen. Das ist die Kernfrage, wo wir uns scheiden. Wir wollen die Entwicklung der Talente unseres ganzen Volkes in einer Form, daß niemals Schranken gesetzt werden für die Masse unseres Volkes. Man komme nicht mit dem Wort, daß die Talente von selbst den Weg nach oben finden. Es werden sich in jeder höheren Schule einige Vertreter des einfachsten Volkes finden. Gestatten Sie ein Beispiel aus Berlin. Dort war es noch 1938 so, daß in Zehlendorf, einem Bezirk begüterter Eltern, 49% der Kinder in die Volksschule gingen und 48% in die höhere Schule; dagegen in einem Arbeiterbezirk 95% in die Volksschule und 4% in die höhere Schule. Glauben Sie, daß das der Prozentsatz der Talente ist? Das ist im Grund das Beispiel Deutschlands. Das ist der grundlegende Tatbestand in Deutschland. Ich bin selbst Badenser, bin aus Mannheim und weiß, daß es da unten grundsätzlich nicht anders ist – es mag in einigen Bezirken besser stehen. Das Verhältnis Arm und Reich werden wir immer finden, aber der Dualismus des Schulwesens bildet eine Scheidung.

Wenn gesagt wurde, daß der Weg zur Hochschule in sehr weitem Maß ein anderer sein wird, so sind wir der Meinung, daß dies allerdings so ist. Durch große Lebenserfahrung, durch ausgebaute Berufs- und Fachschulen werden ganz andere, reife Persönlichkeiten an die Hochschule kommen, als es früher der Fall war. Wir wissen noch nicht, wie es prozentual aussehen wird, ob es in besonders hohem Maß das übersteigen wird, was in der Vergangenheit war.

Zur Schuldfrage: Ich glaube, niemand von uns wird sagen, daß die deutsche Schule schuld war; aber genau so fehlerhaft wäre es zu sagen, wir brauchen an unserer Schule nichts zu ändern. Nicht nur die Katastrophe von 1933–1945, sondern auch die Katastrophe von 1914 gehört in diesen Zusammenhang. Der deutsche Untertan wurde nicht nur geformt im allgemeinen Leben, sondern auch in der deutschen Schule. Unsere Antwort darauf ist, daß in die gesamte Umformung unseres nationalen Lebens aus allgemeiner nationaler Selbstkritik auch die Schulen einbezogen werden, daß die Schule, die unseren neuen demokratischen Forderungen entsprechen muß, geformt werden muß, weil auch die Schule ein Bestandteil der Ordnung war, die wir überwinden müssen, wenn wir zu neuen Verhältnissen kommen wollen...

*Thape (Sachsen-Anhalt):* Nur einige Worte. Die Debatte war außerordentlich interessant. Vor allen Dingen war es mir sehr wesentlich, den Kollegen Hundhammer zu hören und festzustellen, daß auch er die wirtschaftlichen Voraussetzungen als einen der maßgeblichen Punkte ansieht. Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß wir doch unsere Debatte an der Tatsache orientieren müssen, daß Deutschland total zerschlagen ist. Das ist doch ein Faktum, ebenso, daß wir von dieser totalen Vernichtung aus etwas völlig Neues machen müssen. Aus diesen Erörterungen habe ich gemerkt, daß man mit Maßstäben an die Dinge herangeht, die aus der Zeit vor der Zerstörung da sind. Ich bitte außerordentlich zu beachten, daß wir diese Maßstäbe einfach nicht mehr brauchen können, und daß die Qualitäten, die uns aus unseren Hochschulen geliefert worden sind, nicht ausgereicht haben, um den nötigen Widerstand zu leisten. Unsere Generalstäbler sind meiner Meinung nach hochgebildete Leute gewesen, die aber nicht die Fähigkeit und den intellektuellen Mut hatten, irgendeinem Idioten zu widerstehen, und die Deutschland befehlsgemäß in eine Katastrophe hineingeführt haben. Wir haben Hochschulprofessoren aller Art gehabt, und niemand hat die innere Kraft gezeigt, sich dem, was in diese Katastrophe hineinführte, zu widersetzen. Von da aus haben wir keine Berechtigung, die Hochschulbildung zu

verteidigen. Es ist unter allen Umständen von uns zu beachten, daß wir nach dieser Katastrophe auf völlig neuer Grundlage anfangen müssen, wenn das deutsche Volk wieder hochkommen soll. Wir können auch nicht auf eine einzige Fähigkeit innerhalb des deutschen Volkes verzichten, weil wir sonst nicht wieder hochkommen. Das muß der Gesichtspunkt beim Bau unserer neuen Schule sein. Ob wir das Schulreform nennen oder sonstwie, das ist gleichgültig. Wir müssen ein neues Deutschland bauen und brauchen dazu neue Menschen, aber auch eine neue Ausbildung, nicht nur aus Gerechtigkeitsgründen, sondern aus reinen Zweckmäßigkeitsgründen.

*Schröder (Hamburg):* Unser Hauptziel muß sein, jedem Kind den Weg zu öffnen, der ihm nach seiner Begabung und Veranlagung der gemäße ist. Präsident Wandel hat recht, wenn er sagte, daß der Hauptfehler des bisherigen Schulsystems in der viel zu frühen Festlegung des Bildungswegs liege. Dies geht u. a. daraus hervor, daß trotz der sorgfältigen Auslese beim Übergang in die höhere Schule im 10. Lebensjahr (Gutachten der Grundschule, 14tägige sorgfältige Prüfung in Form eines beobachtenden Unterrichts durch Lehrer beider Schulgattungen) die Zahl derjenigen Schüler, die in den ersten Jahren versagen, immer noch ungewöhnlich groß ist. So beträgt in Hamburg im letzten Jahr die Zahl der Sitzbleiber im 1. Jahr der höheren Schule (Sexta) 10,1%, im 2. Jahr weitere 15,6%, im 3. Jahr 21,3%, d. h. mit anderen Worten: von 100 bei der Aufnahme ausgelesenen Schülern versagen nach dem 3. Jahr schon wieder mehr als 40. Das ist eine Zahl, die deutlich beweist, daß der Auswahlzeitpunkt nach dem 10. Lebensjahr zu früh liegt. Wir haben einen Gegenbeweis durch die Aufbauschulen. Ich habe auch da eine Statistik, die zeigt, daß von ihren Schülern, die erst nach 6 oder 7 Jahren Grundschule eintraten, im 1. Jahr nur 11%, im 2. Jahr nur 9% versagen, woraus hervorgeht, daß nach 6 Jahren sehr viel sicherer die Begabungsrichtung des Schülers festgelegt werden kann als nach 4 Jahren.

Was nun den Lateinunterricht anbelangt, so haben die Reformgymnasien, die Reformrealgymnasien oder Aufbauschulen bewiesen, daß das Ziel des Lateinunterrichts auch in 6 Jahren durchaus erreicht werden kann. Seitdem nicht mehr die Übersetzung in das Lateinische, sondern das Lesen- und Verstehenkönnen des lateinischen Textes die Zielforderung in der Reifeprüfung ist, spielt der grammatische Unterricht nicht mehr dieselbe Rolle wie früher. Auch der Unterricht an den Oberschulen, in denen das Lateinische als 2. Pflichtsprache im 7. Schuljahr begann, hat gezeigt, daß der vorbereitende Unterricht in sehr viel konzentrierterer Form und sehr viel kürzer an die Lektüre heranführen kann, als das der bisherige Unterricht an den humanistischen Gymnasien vermochte, wo zuerst zwei Jahre nur Formenlehre und dann erst die Satzlehre behandelt wurde. Ich bin selbst Lehrer der alten Sprachen und habe es als junger Lehrer erlebt, als ich von einem humanistischen neunjährigen Gymnasium zu einem Reformrealgymnasium mit sechsjährigem Lateinunterricht kam, daß überraschenderweise die Abiturienten dort genau so gut nach 6 Jahren Horaz und Tacitus lesen konnten, wie die Gymnasialabiturienten nach 9 Jahren. Auch in den Aufbauschulen habe ich später dasselbe erfahren.

Bei der Argumentation um die sechsjährige Grundschule begehen diejenigen, die von einer untragbaren Verkürzung des Unterrichts der höheren Schule sprechen, einen Trugschluß, wenn sie meinen, daß man qualitativ höhere Substanzen durch quantitative Maßnahmen – mehr Unterricht, mehr Jahre – erzielen könnte. Wir müssen vom exklusiven vielmehr zum intensiven Unterricht übergehen. Viel wichtiger als die äußere Schulreform ist die innere, die ihr Ziel darin sieht, aus der Unterrichtsanstalt und Lernschule, in der nur

immer gelernt wird, in der eine Fülle von Stoff und sog. positive Kenntnisse in allen möglichen Fächern vermittelt werden, eine demokratische Arbeitsschule zu machen, wo die Schüler lernen müssen, wissenschaftlich zu arbeiten und nicht mit Stoff voll gefüttert zu werden. Diese innere Reform ist ebenso notwendig wie die äußere. Ich bin der festen Überzeugung und möchte dem Kollegen Hundhammer noch sagen, daß die humanistische Bildung, die ich selbst vertrete, nicht die Voraussetzung dafür ist, schon in der 6. Klasse mit Latein zu beginnen. Wir dürfen nicht vergessen, daß die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische eine ganz andere Überlieferung verlangt. Die bisherige höhere Schule muß befreit werden nicht nur von dem Ballast der vielen ungeeigneten Schüler – das ist nur möglich durch eine später als nach dem 4. Schuljahr erfolgende strenge Auslese –, sondern auch von dem Ballast des ungeheuren Wissensstoffes . . .

Auch die Jugendpsychologie sieht in der Zeit bis zum 12./13. Lebensjahr die kindstümmliche Phase, die geschlossen zu Ende geleitet werden muß und aus der der Schüler nicht frühzeitig herausgerissen werden darf, um nicht zu früh in die rein intellektualistische Bildung hineingebracht zu werden. Auch früher begann im 7. Schuljahr der Unterricht in denjenigen Fächern, in denen es auf verstandesmäßiges Denken ankommt (2. Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, im Lateinischen die Syntax usw.). Die Zeit der vorrationalen Erziehung muß auch in der Erziehungsgemeinschaft der Grundschulklassen zusammengefaßt bleiben. Hamburg hat bereits seit 1870 den Englischunterricht in sämtlichen Volksschulen vom 5. Schuljahr an und hat die besten Erfahrungen damit gemacht.

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Wenn wir auch die humanistische Bildung gewiß nicht verneinen, so erscheint mir wichtiger die Humanisierung der Bildung.

*Paulmann (Bremen):* Mir fiel in der Diskussion besonders auf, daß der Begriff der Leistung nicht richtig charakterisiert wurde. Wenn hier von Leistung gesprochen wurde, sowohl von dem Kollegen Fleig wie dem Kollegen Hundhammer, so herrschte der Begriff des reinen Lernens vor. Die innere Dynamik des Leistungsbegriffs liegt aber nicht nur im Lernen, sondern auch im Erarbeiten. Wir müssen unsere Kinder daran gewöhnen, neue Methoden anzuwenden, daß sie viel stärker als bisher nicht nur die Aufnehmenden, sondern auch die Erarbeitenden sind, damit sie in der Lage sind, Probleme selbständig zu lösen. Damit müssen wir auch zu einer Beschränkung der Stofffülle kommen. Wir müssen auch hier den Mut haben, uns daraufhin einmal zu kontrollieren und zu korrigieren, ob nicht von der in die Schulen eingedrungenen Stofffülle ein erheblicher Teil reduziert werden kann zugunsten einer Verlebendigung des Unterrichts.

Was das Problem der Volksschule betrifft, so sind wir uns alle einig. Wir haben nach 1918 – und ich glaube, es ist nicht nur in Bremen so gewesen – eine Entwicklung gehabt, die man mit „Flucht aus der Volksschule“ bezeichnen kann. Wir haben in immer stärkerem Maße die Übergänge zu den höheren Schulen gehabt. Das brachte Schülerzahlen in den höheren Schulen mit sich, die nicht gesund waren und entsprechende Auswirkungen hatten. Das ist ein sehr ernstes Problem auch nach der finanziellen Seite hin. Wenn wir uns darüber klar sind, daß der höhere Schüler den Staat das Vierfache dessen kostet, was für den Volksschüler aufzuwenden ist, so liegt darin auch eine gefährliche Fehlleitung des Kapitals. Diese Gelder könnten wir zum Ausbau unserer allgemeinen Volksschule viel besser benützen. Erfahrungsgemäß erreichen nur knapp 33% der höheren Schüler das Lehrziel der Oberschule. Ein erheblicher Grund für die Aufschwemmung der höheren

Schule liegt darin, daß die Volksschule gesellschaftlich unterbewertet wird und daß sehr viele Eltern ihre Kinder deswegen in die höhere Schule schicken, weil sie es ihnen schuldig zu sein glauben. Ich unterschätze die Bereitwilligkeit der Eltern nicht, unterstütze durchaus, daß sie für ihre Kinder das Beste wollen. Es erhebt sich aber die Frage, ob die Eltern den Bildungsweg im 4. Schuljahr erkennen können, und ob es nicht andere Möglichkeiten gibt für Kinder, die später nicht den Willen haben, den Bildungsgang der höheren Schulen zu durchlaufen. Hinzu kommt nach meiner Überzeugung und Erfahrung, daß beim Abschluß des 4. Schuljahrs der Zeitpunkt noch gar nicht gekommen ist, wo man bei einem Kind mit einiger Sicherheit sagen kann, es eignet sich für das oder jenes. Ich bezweifle, ob man das mit dem 6. Jahr kann. Aber die Sicherheit ist doch größer. Dieser Grund spricht für die Verlängerung der Grundschulpflicht. Wenn man im 4. oder 5. Schuljahr den Kindern eine Fremdsprache anbietet, so würden die Begabten auch gefördert. Ich glaube, auch in diesem Punkt müssen wir unsere Auffassung revidieren. Wenn wir zu einer inneren Reform des Schulwesens kommen wollen, zu einem wirklichen Erarbeiten des Lehrstoffs, zu einem wirklichen Arbeitsunterricht, so müssen wir die einzelnen Klassen in Gruppen aufteilen, die arbeiten können, und die Vielfalt der den einzelnen Kindern gestellten Aufgaben ist dann durchaus geeignet, auch den besser Begabten Arbeitsmöglichkeiten zu geben, die ihrer Entwicklung sehr förderlich sein können. Wir haben solche Versuche gemacht. Die Erfahrungen sind durchaus positiv. Ich glaube, wir müssen bei der Frage der inneren Gestaltung unserer Grundschule dieses Problem klar sehen und nicht immer mit veralteten Begriffen arbeiten. Dazu gehört die Überbetonung des Wissens, der theoretischen Bildung. Wir müssen zu einer Wertung der fachlichen Bildung kommen.

*Sauer (Württemberg-Hohenzollern):* Ich möchte wieder zum Ausgangspunkt unserer Debatte zurückkommen. Es war die Frage, ob wir uns über eine vier- oder sechsjährige Grundschule einigen können. Der Verlauf der Debatte hat gezeigt, daß wir zu keiner Einigung gelangen. Das Problem ist die Demokratisierung unserer Erziehung. Wie erreichen wir es, daß alle Schichten des Volkes gleichberechtigt zu den Bildungsgütern gelangen? Der eine Weg ist der der Organisation. Wir Deutschen sind ja Meister auf dem Gebiet der Organisation gewesen. Man kann feststellen, daß sich alle Schulreformpläne in erster Linie bei uns als Organisationspläne darstellen. In unserem Land Süd-Württemberg-Hohenzollern gingen wir davon aus, daß wir zunächst eine achtklassige Volksschule und eine neunklassige höhere Schule haben. Wir glaubten nun, das Alte, das sich bewährt hat, erhalten, und uns aber auch allen modernen Methoden aufgeschlossen zeigen zu sollen.

Wir lösen die achtjährige Volksschule auf in zwei Gruppen, in eine vierjährige Grundschule und eine vierjährige Mittelschule. Die Grundschule ist allgemein. Die Mittelschule gabelt sich in zwei Züge: in einen normalen Zug, der eine Fremdsprache – bei uns natürlich französisch – hat als freiwilliges Fach, und in einen Zug für Begabtere, der ebenfalls mit der französischen Sprache im 5. oder 6. Schuljahr beginnt, sich dann aber in drei Richtungen gabelt.

Wir haben eine Umfrage im Lande gehalten, um festzustellen, ob es möglich ist, nach dem 4. Schuljahr die Entscheidung zu treffen, ob einer in den zweiten Zug für die Begabten kommt oder in einen anderen Zug. 81% unserer Schulfachleute haben sich dahin ausgesprochen, daß das nach dem 4. Schuljahr möglich ist. Wir kommen also dadurch, daß wir die Volksschule in Mittelschule und Grundschule auflösen, dazu, daß wir einerseits den Zug II früher mit einer Fremdsprache beginnen lassen können, als es sonst möglich wäre,

und weiter, daß dieses 5. Schuljahr dann mehr oder weniger ein Probejahr ist, wo man entscheidet, ob der Betreffende begabungsmäßig in dem Zug II verbleiben kann. Darüber hinaus haben wir vorgesehen, daß man dauernd von dem Zug I und II herüber- und hinüberwechseln kann. Für die besonderen Bedürfnisse der Landbevölkerung haben wir vorgesehen, nach der achtjährigen Landschule noch ein fünfjähriges Internat, das ebenfalls zur Hochschule weiterführt, zu schaffen. Die eigentliche höhere Schule gliedert sich gleichfalls wieder in drei verschiedene Züge (jeweils fünfjährig): in einen Zug A (Französisch, Latein und Griechisch), einen Zug B (Latein, Französisch, Englisch) und einen Zug C (Französisch, Englisch, Mathematik). Diese Züge will man zur Hochschulreife bringen. Latein fängt nach dem 6. Schuljahr an. Es kommt noch hinzu: Wir haben in unserem Land vier humanistische Gymnasien in der bisherigen Form, die im wesentlichen so erhalten bleiben sollen.

Ich kann mich nicht damit einverstanden erklären, daß man einfach, wenn man von der höheren Schule spricht, sagt: Sie sei schuld, daß wir in diese politischen Irrtümer hineingeraten sind. Man hat die Revolution von 1933 die „Revolution der Obersekretäre“ genannt. Die Halbgebildeten sind am meisten auf dieses System hereingefallen. Ich mache einen Unterschied zwischen den höheren Schulen und der Hochschule. Ich glaube, wenn wir in diese Misère hineingekommen sind, so war einmal die politische Instinklosigkeit weiter Kreise unseres Volkes, ferner eine gewisse Oberflächlichkeit des Denkens, Kritiklosigkeit und zum Schluß auch Charakterlosigkeit daran schuld, sodann vor allem auch der mangelnde Realismus in unserem Volk. Viel wichtiger als alle diese Organisationsformen, über die man dieser oder jener Ansicht sein kann, scheint mir doch der Geist zu sein, den wir in die Schule hineinbringen. Vor allem müssen wir ein richtiges Erziehungsziel herausstellen, einen Idealtypus des deutschen Menschen, nach dem wir die jungen Menschen bilden und erziehen. Ich meine es wenigstens andeuten zu können, wenn ich die Begriffe Humanismus, Christentum, soziale Verantwortung herausstelle. In dieser Richtung muß nach meinem Dafürhalten unser Erziehungsziel liegen.

Was die Hochschule anbelangt, so sehe ich einen ganz besonderen Mangel darin, daß zwischen der höheren Schule und der Hochschule einfach ein Zwischenglied fehlt. Der Übergang von der höheren Schule zur Hochschule ist nach dem bisherigen System so plötzlich und unvermittelt, daß viele Leute lange Semester brauchen, bis sie sich auf der Hochschule zurechtfinden. Wir haben vor einer Woche eine Neuerung an der Universität Tübingen eingeführt: wir haben ein Leibniz-Kolleg eröffnet, das die Funktionen eines propädeutischen Jahres zu erfüllen hat. Die Abiturienten kommen in ein Internat, werden zwei Semester unter Leitung eines Dozenten beschäftigt, nicht etwa nach Fakultäten abgegrenzt oder im Hinblick auf ihre fachliche oder berufliche Weiterbildung an der Universität, sondern ganz allgemein mit den Fragen des Geistes. Wir sind im Ministerium der Ansicht, daß man diese Vorsemester auch auf die Studienzzeit in Anrechnung bringen soll. Ich glaube, es wäre vielleicht möglich, auch anderorts auf diese Weise ein Zwischenglied zwischen höhere Schule und Hochschule einzuschalten.

[20. 2. 1948]

...

*Frau Teusch (Nordrhein-Westfalen):* Meine Damen und Herren! Gestern habe ich mich gefreut, daß aus allen Äußerungen die Auffassung hervortrat, daß wir eine demokratische Atmosphäre schaffen müssen für unseren gesamten Schulaufbau. Ich bin der Meinung, daß wir nicht nur die demokratische Atmosphäre schaffen müssen, sondern das, was wir

als demokratische Atmosphäre haben, beim Schulaufbau weitgehend mit abstimmen müssen. Wir erziehen unsere Jugend zu aufrechten, anständigen wahrhaften Demokraten nicht dadurch, daß wir die Methoden der letzten 12 Jahre des totalitären Staates, die Zwangsschule des Hitlerreichs, nachmachen, sondern indem wir alles das, was von unten gut demokratisch geworden und gewachsen ist, weitgehend berücksichtigen. Ich bin Kultusminister eines Landes, das – ich will das nicht als Lob für mein Land sagen – tatsächlich dem Hitlergeist am längsten und besten widerstanden hat. Es ist nachgewiesen, daß z. B. im Wahlkreis Köln-Aachen noch bei den Wahlen im Dritten Reich trotz höchster Wahlbeteiligung die kleinste Zahl an Stimmen für die NSDAP abgegeben worden ist. Das haben die Partei und Hitler immer dadurch bekundet, daß sie geflissentlich das Land an Rhein und Ruhr gemieden haben, daß sie Teile der nationalen Bildungseinrichtungen aus unserem Raume wegverlegt haben, immer mit der Begründung, daß wir ihnen nicht sicher genug seien für die Ausrichtung im nationalsozialistischen Geist. Und auf der anderen Seite darf ich Ihnen sagen, daß gerade in dem weitverzweigten Netz des Privatschulwesens der demokratische Gedanke eine Heimstatt hatte, und daß der Widerstand gegen den Hitlergeist aus der Tradition unseres Landes gekommen ist. Ich sprach in diesen Tagen noch darüber, daß führende Persönlichkeiten jahrelang in Haft und Verbannung waren, Gestapo-Verfolgungen über sich ergehen lassen mußten, weil sie immer wieder in ihrer Erziehungsarbeit die Kinder gegen den Geist der Lüge und des Unrechts beeinflussten. Wenn ich dabei berücksichtige, daß über 50% unserer Gesamtbevölkerung dem werkschaffenden Volk angehören – wenn wir die Handwerker und die Kreise der Landwirtschaft noch hinzunehmen, fast 75% –, dann sage ich mir, da müssen wir in der Schulreform, die wir grundsätzlich selbstverständlich bejahen, zu allererst einmal für die 90% aller Kinder, die bei uns durch die Volksschule gehen, ein ganz anderes Bildungsniveau herstellen. Und dieses Niveau muß sogar einen Bildungsdurchstoß auch auf andern Wegen ermöglichen, bis zum Universitätsbesuch. Auf der anderen Seite kann ich natürlich gerade bei dieser Widerstandshaltung und bei dieser Zerstörungslage unseres Landes – wir sind ja mit 12 Millionen das am dichtesten bevölkerte, aber auch das am meisten zerstörte Land – ohne die Kräfte, die aus der Tradition heraus kulturtragend und kulturfördernd waren, keine Schulreform machen. Wir haben unter den 12 Millionen Einwohnern 1,5 Millionen Kinder, die in die Volksschule gehen, und 150 000 Kinder, die die sog. höhere Schule besuchen. Aber auch diese Bezeichnung wollen wir abstellen und wir wollen dadurch dokumentieren, wie wir uns diese Ausgestaltung im Sinn einer Höherführung und Niveauehebung für die Schule der breiten, tragenden Schichten des Volkes denken. . .

In der beruflich-wirtschaftlichen Linie stimme ich sehr weitgehend mit dem überein, was gestern hier ausgeführt wurde. Wir müssen uns darüber klar werden, daß nicht allein der Weg über die allgemein bildende Schule, besonders der Weg über die höhere Schule mit dem Matur, zur Hochschulreife zu führen hat. Wir haben geplant, drei Züge zur Hochschulreife führen zu lassen. Der erste Zug allgemeinbildend mit dem Abitur, der zweite Zug aus der höheren Fachschule heraus mit einer zusätzlichen wissenschaftlichen Schulung, und der dritte Zug, der mir am sympathischsten ist, der Zug der Volksschule, Berufsschule, Meisterprüfung und zusätzliche wissenschaftliche Allgemeinbildung. Aber dann nicht eine Hochschulreife zweckgebunden zu irgendeinem Beruf, sondern eine Hochschulreife, die ganz allgemein zur Hochschule führt. Ich lehne jede zweckgebundene Hochschulreife ab. Damit degradieren wir unsere Hochschulen zu Fachschulen und ziehen Forschung und Lehre noch mehr auseinander. Mit Rücksicht darauf, daß uns nach diesem

Krieg die in wirtschaftlichen Betrieben durchgeführte Forschung weitgehend genommen ist, haben wir ein Interesse daran, die wissenschaftliche Forschung nicht verkümmern und erlahmen zu lassen. Aber nicht eine Forschung im leeren, ich möchte fast sagen lebensfremden und luftdünnen Raum, sondern eine Forschung für Arbeit und Leben, für all das, was wir unbedingt für ein gesundes und leistungsstarkes Volk notwendig haben. Deshalb unser Interesse daran, daß wir Forschung und Lehre zusammenhalten. Das besagt aber nicht, daß wir die Menschen nur über den Weg der höheren Schule zu dieser Hochschule führen, sondern auch auf dem Weg der Grundbegabung und der Auslese, auf dem Weg des Grundständigen, über Volksschule, Berufsschule, Meisterlehre und Meisterprüfung mit wissenschaftlichen Zusatzkursen. Nicht in Form von Volkshochschulen. Das ist für die Erwachsenenbildung. . .

Wir dürfen der Hauptschule keine zu weit gesteckten Ziele setzen, sonst bekommen wir allzu leicht bei denen, die nicht mitkommen, Minderwertigkeitskomplexe bzw. eine Auslese nach der negativen Seite. Das totalitäre Hitlerreich hat uns bewiesen, daß die verkrachten Existenzen – die Leute mit den Minderwertigkeitskomplexen, körperlich oder geistig, ich denke an Goebbels oder den Hauptschultyp Hitler selber – uns tatsächlich die dämonischen Verhetzungen gebracht und gemacht haben. Mein Ziel ist, daß wir auf der Hauptschule, auf der Schule des breiten Volkes, eine gute Durchschnittsbegabung fördern müssen. Wenn wir das Gesamtniveau heben wollen, dann so, daß wir einer guten Durchschnittsbegabung den Bildungsdurchstoß vermitteln, ohne dem Kind Scheu und Angst beizubringen. Das ist auch der Wunsch bei uns im Lande der Gewerkschaften, vor allen Dingen der Bildungszentrale der Gewerkschaften für die amerikanische und britische Zone, der Wunsch des gesunden, bodenständigen Handwerkers und auch der Wunsch aller Kräfte, die aus der Tradition unseres Landes am sozialen und kulturellen Leben beteiligt sind.

Wenn wir die Volksschule so in Wertung und Selbstbesinnung gehoben haben, fällt ja von selbst das fort, was wir der Volksschule immer als negativ anhängen: es ist eben nur die Volksschule, und das Kind aus einer „besseren“ gesellschaftlichen Schicht muß auf eine höhere Schule gehen. Wir wollen uns darüber klar sein. Bei dem allgemeinen Elend – einschließlich dem Flüchtlingselend – gibt es ja diese sog. kapitalistische Gesellschaft gar nicht mehr. Das ist ja gerade unser Anliegen, daß wir die Kinder aus allen Kreisen unter Außerachtlassung der wirtschaftlichen Lage weiterführen.

Nun denken wir uns den Schultyp so, daß wir den Referentenentwurf – die Hauptschule wird abgezweigt in eine Mittel- und Oberstufe mit A- und B-Zügen – abwandeln können in der Form einer guten Parallellösung, die aber nicht – um mit dem Wort der „mittleren Reife“ zu sprechen – mit einer Halbbildung abschließt, sondern mit einer ganzheitlichen Vollbildung, daß nicht derjenige, der auf dem Gymnasium hängen bleibt, mit der sog. mittleren Reife abgeht, sondern in einem ganzheitlichen Zug eben in eine Berufslaufbahn gebracht wird, die diesen ganzheitlichen Zug als Vollbildung wertet. Jeder Schulzweig muß in der Hebung der Gesamtschule die ganzheitliche Vorbildung für eine Berufslaufbahn geben. Deshalb auch mein Anliegen für den Zug „Volksschule, Berufsschule, Meisterprüfung und wissenschaftliche Zusatzertüchtigung“.

Ich habe diesen Plan bereits mit den Leitern der Ingenieur- und höheren Fachschulen durchgesprochen. Das wird uns noch sehr beschäftigen. Ich komme selbst aus dem Lehrerberuf. Es ist für mich eine Selbstverständlichkeit, daß wir vorsichtig zu Wege gehen müssen. Gerade weil wir wahre Demokraten sein wollen, müssen wir die Grundlagen für die

gesamte Schulreform sich langsam entwickeln lassen. Alles, was überstürzt gemacht wird, hat keine Wurzel im Volk und ist dem Volk nicht lieb und wert, und die langsame Entwicklung bringt vielleicht auch noch Formen, die erst erprobt werden müssen. Wir wollen in dieser Zeit der Bewährung, wo so manches noch aus zeitbedingten Fehlern gemacht wird, nicht Dinge fix und fertig hinsetzen, die sich nachher nicht bewähren. . .

Wir sind der Meinung, daß das Gymnasium nicht nur den altsprachlich-humanistischen Typ darstellen soll; wir haben für das Gymnasium auch den naturwissenschaftlich-mathematischen Typ vorgesehen. Wir möchten eigentlich das Wort „humanistische Bildung“ gar nicht allein auf das Gymnasium anwenden, sondern die Humanisierung der Bildung möchten wir, von der Grund- und Hauptschule angefangen, überhaupt in unser Schulreformprogramm hineinnehmen. Woran haben wir gelitten in der allerjüngsten Zeit? An der Ehrfurchtslosigkeit des Menschen! Die ganze Hybris des Dritten Reiches kommt aus dem Mangel an Ehrfurcht, Ehrfurcht gegenüber der Tradition, aber noch mehr Ehrfurcht vor der Menschenwürde. Alles, was wir selbst erlitten haben in unseren Bedrängnis- und Verhaftungszeiten, war nichts anderes als das Hinwegsetzen über Menschegeist und Menschenwürde. Daß wir diese Ehrfurcht mit der Hebung und dem Aufbau des guten Durchschnittswissens unserer Jugend in der Hauptschule verknüpfen können, das ist unser fester Wille. Damit hätten wir viel mehr zur Schulreform getan, nicht nur gesinnungsmäßig, sondern auch schulreformativ, als wenn wir uns jetzt hier auf Zahlen und Maßnahmen einrichten wollen. . . Meine Bitte an Sie alle ist: Legen wir uns nicht auf eine Verlautbarung fest für die vier- oder sechsjährige Grundschule, für grundständiges Gymnasium mit oder ohne Latein als erster Fremdsprache! Legen wir uns fest auf eine neue demokratische Formel staatsbürgerlicher aufrechter und wahrhaftiger Gesinnung, zum guten und anständigen Menschen, und vor allem auf die Hebung des Bildungsniveaus für die breiten, tragenden Schichten unseres Volkes. . .

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Ich glaube, die Aufführungen der Frau Teusch sind in weiten Stücken eine breite Grundlage, auf die wir uns alle stellen können, und ich betrachte das als einen wirklichen Fortschritt unserer bisherigen Aussprache.

*Grimme (Niedersachsen):* . . . Erfreulich ist die Einmütigkeit darüber, daß Reformen nötig sind, obwohl gestern das Wort gefallen ist, daß man das Jahr 1933 schließlich nicht auf ein Versagen des Schulwesens zurückführen kann. Doch ich darf noch einmal daran erinnern, daß in Preußen in den sechziger Jahren lange das Wort herumgelaufen ist, daß der preußische Schulmeister, oder der deutsche Schulmeister, die Schlacht von Königgrätz gewonnen hat. Es steckt dahinter der ernste Gedanke, daß es nicht gleichgültig ist, wie eine Generation erzogen worden ist. Wenn ich daran denke, daß Wilhelm II. auf der Reichsschulkonferenz erklärte: Wenn der zuständige Geheimrat seine Schuldigkeit getan hätte, hätte es niemals eine deutsche Sozialdemokratie gegeben, so ist das ein Zeichen dafür, daß man in diesen Kreisen die Bedeutung der Schule zu würdigen geneigt gewesen ist. Schließlich ist es ja auch so, daß Politik und Wirtschaft nicht einfach mythologische Gebilde sind, die im luftleeren Raum stehen, sondern Politik und Wirtschaft werden von Menschen gemacht und getragen. Entscheidend dafür, wie die Wirtschaftsformen aussehen, ist die Erziehung der Menschen, die Politik und Wirtschaft zu gestalten berufen sind.

Wenn ich an das Jahr 1933 zurückdenke, kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, daß unsere Erzieher auch ein gewisses Maß von Schuld an den Zuständen tragen. Ich kann

mich auch nicht damit abfinden, daß man nun einzelne Schultypen herausnimmt und sagt: die Menschen, die da durchgegangen sind, sind krisenfester und weniger anfällig als solche, die durch andere Schultypen hindurchgegangen sind. Wir sollten das nicht auf bestimmte Kategorien und bestimmte Stände, auch nicht auf eine bestimmte Lehrerschaft usw. abstellen, sondern, wenn wir uns einmal nicht als Personen nehmen, sondern als Vertreter bestimmter Stände, müssen wir uns an unsere Brust schlagen und sagen: Wir sind allzumal Sünder gewesen. Ich kann mich vor allen Dingen nicht mit dem Gedanken einverstanden erklären, daß sich nun etwa unsere gymnasialen Schichten besonders krisenfest erwiesen hätten. Es ist ein sehr deprimierendes Schauspiel, daß wir schon in der Wilhelminischen Zeit und in der Weimarer Zeit, in der Hitlerzeit und auch jetzt wieder, wenn wir an unsere Universitätslehrer denken, eine ganz beschämende Diskrepanz feststellen können zwischen einem hochgezüchteten Gelehrtentum und einem politischen Infantilismus, die sich beide in einem und demselben Punkt zusammenfinden. Wie sollte es auch anders sein bei der Tradition unseres Gelehrtentums. Ich entsinne mich, wie wir als in der liberalen Tradition groß gewordene Studenten einen Historiker als Kuriosität empfanden, weil er Sozialdemokrat war. Man kann heute noch dem begegnen in akademischen Kreisen. Ich will gar nicht von Kommunisten sprechen, da gilt dasselbe. Mir wurde seinerzeit, wie ich zur Sozialdemokratie übergetreten bin, erklärt: Man versteht dich eigentlich gar nicht, du bist doch sonst ein anständiger Kerl! Das als Beleg dafür, daß man nicht die Akademiker herausstellen kann als solche, die sich dem Hitlerbazillus gegenüber als besonders wenig anfällig und krisenfest erwiesen hätten.

Warum nicht? Ich glaube, daß man drei Gründe neben einer ganzen Reihe von anderen noch einmal herausstellen müßte, wobei ich vorausschicke, daß ich nicht glaube, daß das Versagen des ganzen Volkes und bestimmter Schichten in unserem Volk auf diese oder jene Form der Organisation unserer Schulen zurückzuführen ist. Wir Deutsche sind viel zu sehr geneigt, die Apparatur ständig zu überschätzen, das Organisatorische, das Gesetzestechnische – und darüber zu übersehen, daß das eigentlich Prägende nicht diese apriorischen Formen sind, sondern der Geist, der in ihnen lebendig ist, der diese Formen selber einmal geprägt hat. Wenn ich diese Gründe untersuche, so heben sich, wie gesagt, drei ab: Einmal, daß es uns seit dem ausgehenden Mittelalter mehr und mehr an einem eigentlichen Prägetypus Mensch gefehlt hat. Wir haben im Mittelalter den Geistlichen gehabt, nach dem sich die kommende Generation ausrichtete. Das war Vorbild: so muß ich sein, um Mensch zu sein! Ebenso hatten wir in der neueren Zeit ein Vorbild durch den Gelehrtentypus mit diesem ganzen Nimbus, der vorher den Geistlichen umgeben hatte, und den man spüren kann, wenn man an die Wissenschaftsgläubigkeit der weitesten Schichten unseres Volkes denkt. Besonders seit der Vorherrschaft des Hohenzollernstaates ist es dann zu dem Offizierstypus gekommen. Jeder wollte gerne Reserveoffizier werden. Das alles aber verfängt heute nicht mehr in diesem prägenden Sinn des Wortes. Wir stehen vor einem Vakuum. Es ist kein Prägetypus Mensch mehr vorhanden, nach dem sich eine Generation ausrichten kann. Das ist das, was unser Erziehungswerk beinahe pessimistisch in seinem Erfolg erscheinen läßt. Über dieses Vakuum müssen wir aber selbstverständlich hinwegkommen.

Das zweite ist, daß man eine wirkliche Bildungsidee in unserem Schulwesen eigentlich das letztmal gesehen hat zur Zeit Wilhelm von Humboldts, und auch die Humboldtsche Idee ist im Lauf des 19. Jahrhunderts mehr und mehr verwässert worden. Damals richtete man die Schulerziehung wirklich noch aus an der Idee der Bildung. Je weiter wir ins 19. Jahrhundert gekommen sind, um so mehr haben außerschulische Zwecke ihre Anfor-

derungen an die Schule gestellt. Es kamen immer mehr Anforderungen für das sog. praktische Leben in die Lehrpläne hinein, die schließlich ihren Niederschlag darin fanden, daß man feststellte, diesem oder jenem Berufszweig ist nicht Genüge getan durch die heutigen Lehrpläne und die heutige Schulideologie, also schaffen wir weitere Schultypen, um auch diesem Bedürfnis des öffentlichen Lebens gerecht zu werden, unter völligem Verrat der eigentlichen Idee der Bildung. Die Schule ist in keiner Weise dazu da, irgendeinem schulfremden Zweck zu dienen, auch nicht dem schulfremden Zweck der Universität. Ich glaube, diese Auffassung ist auch in diesem Kreis allgemein zur Geltung gekommen, so wenn ich den Vertreter Tübingens, Kollegen Sauer, und Kollegen Hundhammer daran erinnere, daß auch sie der Meinung sind, daß man nach dem Abitur, das noch nicht die Eingangspforte zur Universität darstellen darf, sondern nur Abschlußzeugnis einer vollzogenen Bildungsperiode, ein Jahr einfügen und erst im Anschluß daran die Pforten der Universität öffnen sollte. Ich denke da an das Philosophikum nach Tübinger Muster. Dieses Herantragen von außen hat schließlich dazu geführt, daß die Schule zu einem Faktotum für alles mögliche geworden ist. Wenn die Schule überhaupt einen Sinn hat, dann ist es nur der, daß sie Dienerin des werdenden Menschen zu sein hat, und demgegenüber ist die Frage, in welcher Organisationsform wir das erreichen, stets sekundär. . .

Damit komme ich auf einen andern Punkt, möchte aber vorher noch den dritten Grund nachtragen: ich meine, daß wir in Deutschland in einer viel zu starken Verspezialisierung begriffen sind und viel zu frühzeitig durch das Hineintragen der schulfremden Zwecke in die Schulerziehung dahin gekommen sind, daß man die Humaniora immer mehr hat zurücktreten lassen, als Mittelpunkt gar nicht mehr den werdenden Menschen, sondern den werdenden Berufsmenschen dieser oder jener Kategorie gesehen hat, daß wir also das Krebsübel der Spezialisierung hier haftbar machen müssen für die ungesunden Zustände, in die wir hineingeraten sind. Auch im politischen Leben war man der Überzeugung, daß das politische Sichbetätigen Sache von bestimmten Spezialisten sei, und daß – in der Konsequenz gesehen – nicht eigentlich wir der Staat sind, sondern bestimmte Leute, die als Spezialisten die Verantwortung für die Führung des Staatsgeschäfts zu tragen haben.

Wir könnten, glaube ich, ganz wesentlich folgende Gedanken in den Mittelpunkt stellen: Es ist davon gesprochen worden, daß das Schulwesen unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit aufgebaut werden müsse. Kein Mensch wird dem widersprechen. Gerade den Begabungen sollte man gerecht werden. Doch es ist heute – das ist auch in der Debatte angeklungen – keineswegs mehr primär und dominierend der Gerechtigkeitsstandpunkt, unter dem wir dieses Problem sehen müssen, sondern wir müssen es vor allem unter dem nationalen Aspekt sehen. Darunter verstehe ich folgendes: Wir sind heute nicht nur ausgelaut am Materiellen, sondern jeder, der an verantwortlicher Stelle steht und Menschen zur Mitarbeit an eine bestimmte Aufgabe hinsetzen will, macht die Beobachtung, daß wir auch ausgelaut sind an Begabungen. Gerade diese Mangelerscheinung der Begabungen zwingt uns zu überlegen, wie wir aus allen Schichten unseres Volkes heraus den schlummernden Begabungen den Weg nach oben eröffnen können. Wenn eingewandt wird: Wenn wir etwa zur sechsjährigen Grundschule kommen würden, ist die Gefahr dann nicht sehr groß, daß gerade die eigentlichen Begabungen, die theoretisch Begabten, im 5. und 6. Schuljahr ihre Zeit weitgehend vertrödeln?, so ist das sicher ein sehr beachtlicher Einwand. . .

Ganz entscheidend ist doch, daß wir hingehen und einen Lehrertypus züchten, der im 5. und 6. Schuljahr die Kinder ganz anders durchknetet als der bisherige seminaristisch vor-

gebildete Lehrer – bei aller Anerkennung dessen, was das Seminar geleistet hat –, weil er nicht als eigentlicher Wissenschaftler durchgebildet gewesen ist, sondern entsprechend der Tradition des 19. Jahrhunderts eine Fülle von Wissen herumgeschleppt und geglaubt hat, dieses an die junge Generation weitergeben zu müssen. Eines sollte man nicht vergessen: Es wird immer gesagt, wir dürfen unsere Volksschule von den Begabungen nicht auspowern. Ich glaube, man sollte gerade unter pädagogischem Aspekt sehr überlegen, ob es, auf die Volksgesamtheit gesehen, nicht sehr wertvoll ist, Überflieger in der Klasse zu haben. – Ich glaube, soweit könnten wir uns einigen. Der Differenzierungspunkt ist – wir müssen das Kind beim Namen nennen – einfach die Frage: Wollen wir in der 5. und 6. Klasse der sechsjährigen Grundstufe schon mit dem Lateinunterricht beginnen oder nicht? Das ist – so merkwürdig es für einen Außenstehenden oder Ausländer klingt, jetzt, nachdem eine ganze Welt zusammengebrochen ist – allmählich die Kernfrage unserer ganzen Schulreformdebatte geworden. Mit anderen Worten: Sollen wir in diesem 5. und 6. Schuljahr bereits differenzieren oder nicht? ...

Wir sollten schon durch die Form unseres Schultyps dem Spezialistentum nicht zu frühzeitig Vorschub leisten; wir legen uns außerdem sonst hinsichtlich der Schulgestaltung schon wieder fest in dem Sinne, daß wir wieder ganz bestimmten Typen Rechnung tragen. Wir sollten unser Schulwesen so aufbauen, daß der Begriff Typus überhaupt verschwindet. Wir sollten das Ganze als einheitliche in sich gegliederte Volksschule sehen. Nicht bestimmten Typen, sondern verschiedenen Begabungsrichtungen sollte man gerecht werden. Statt Typen also lieber Zweige.

Heißt das, daß der Wert des Lateinunterrichts nun unterschätzt werden soll? Wer frühere Ausführungen von mir kennt, wird mir das nicht unterstellen. Wir müssen uns davor hüten, daß wir die Diskussion zu der Frage führen, ob dem lateinischen oder griechischen Unterricht überhaupt Wert zukomme oder nicht. Es geht nicht darum: Latein oder nicht, sondern lediglich darum: wann fange ich mit dem Lateinunterricht an? ...

Über das Griechische zu sprechen, dürfte überflüssig sein in diesem Kreis. Es hat nicht zur Debatte gestanden. Aber ich möchte aus meinem persönlichen Bekenntnis keinen Hehl machen, daß wir auch Griechisch nicht völlig unter den Tisch fallen lassen sollten. Ich darf nur auf ein paar Beispiele hinweisen: das große Bekenntnis der Antigone – wahrscheinlich das christlichste vorchristliche Wort, das uns überliefert ist –, Ismene, diese Gegenspielerin Antigones, die wir aus der Nazizeit genau kennen, die nichts grundsätzlich, alles nur opportunistisch nimmt, eine Figur, die heute als Mitläufer, Gruppe 4, eingestuft würde. Oder Kreon, dieser typische sture Vertreter der Staatsräson, die wir zwölf Jahre lang zur Genüge kennen gelernt haben. Oder der Chor, der im Sportpalast erscheinen könnte mit seinem Heil-Gebrüll.

Ich gehöre nicht zu denen, die sagen, aus jugendpsychologischen Gründen dürfe man Latein nicht mit zehn Jahren beginnen lassen. Man komme uns nicht damit und sage, es sei der Jugend zu schwer und nicht gemäß. Davon ist keine Rede. Das ist Sache des Lehrers. Bei einem tüchtigen Lehrer wird das Kind auch mit zehn Jahren die ganze Formenlehre usw. wie im Spiel lernen. Es gibt neben der Anschauung auch noch etwas anderes, womit wir die jugendlichen Kräfte mobilisieren können. Denken Sie daran, daß ein Kind schließlich ein Elefant, den es in Wirklichkeit noch nie gesehen hat, oder irgend sonst ein exotisches Tier mehr interessiert. Es gibt auch das pädagogische Moment des Abenteuers und des Exotischen und des Fernen, und weil uns eben das Lateinische etwas ganz fremd Klingendes ist, kann es ungeheuer erzieherisch und bildend wirken, genau wie z. B. das

Russische. Ich würde sogar dafür sein, daß man den Blick auch einmal nach dem Osten wendet, weil dort ein Sprachentyp ist, an dem man sich die Zähne ausbeißen kann. Es ist mir während meiner Amtszeit in Preußen nicht bekannt geworden, daß ein Antrag auf Einführung des russischen oder polnischen Sprachunterrichts gekommen wäre. Man konnte Dänisch, Holländisch, Italienisch und Spanisch lernen. Die Schlußfolgerung überlasse ich Ihnen, ob das gerade zu einer gesunden Entwicklung unserer Nation geführt hat oder nicht. . .

Nun bin ich weitgehend mit Frau Teusch der Meinung, daß man die Entwicklung organisch wachsen lassen muß. Wir überstürzen es nicht. Wir überstürzen es deshalb nicht, weil wir für das 5. und 6. Schuljahr jetzt einfach noch nicht das Lehrermaterial haben, das diesen neuen Aufgaben gerecht sein würde. Aber wir machen folgendes: Wir parallelisieren vom 5. Schuljahr an in dem, was man bisher Volksschule genannt hatte, und in allen übrigen Schularten die Lehrpläne völlig miteinander, was mich dazu veranlaßt hat, auch in der Volksschule das Englische – es kann auch eine andere moderne Fremdsprache sein – einzuführen und mit dem Latein und mit dem, was man bislang „höhere Schule“ genannt hat, aufzuhören. Dann haben wir die Möglichkeit, daß wir die berühmten Übergänge in späterem Alter ermöglichen, was im allgemeinen als notwendig empfunden wird. Wir haben durch die höhere Schule diesen wahnsinnigen Ballast von Schülern hauptsächlich deshalb zu schleppen, weil der Abschluß von der höheren Schule sozusagen in den luftleeren Raum hineinführt. Es muß nicht nur der Übergang von links nach rechts, sondern auch von rechts nach links übrigbleiben. Dies ist am besten zu erreichen durch die Parallelisierung der Lehrpläne. Die Finanznot, die vor der Tür steht, von der sich Laien und weithin auch die Kommunen keine Vorstellung machen, wird uns eines Tages einfach dazu zwingen, hier einzusparen. Warum will man dann das 5. und 6. Schuljahr mit den vier ersten Jahren nicht einfach unter einem Dach zusammenlegen und unter einheitlicher Schulleitung mit einheitlichem Lehrkörper die sechsjährige Grundschule als Prinzip in dieser Weise weiterwachsen lassen? . . .

Meine Damen und Herren, ich könnte noch sehr viel sagen; aber lassen Sie mich mit ein paar kleinen Anmerkungen schließen. Wenn wir hier zusammenkommen und miteinander über diese sehr schwerwiegenden nationalen Probleme diskutieren, dann werde ich ein gemischtes Gefühl nicht los: Einerseits freue ich mich und stelle mit Genugtuung fest, wie lebhaft diese Probleme hier behandelt werden, und wie man versucht, auf eine gemeinsame Basis zu kommen; auf der anderen Seite werde ich – und das ist wahrscheinlich ja das Stigma jeder Konferenz – den Verdacht nicht los, daß jeder sozusagen seinen Spruch ausgemacht hat, daß er sich die anderen Argumente zwar anhört, aber dann nach Hause geht und seine Politik im alten Sinne fortsetzt, wie wenn er sich gar nicht erst hier an den runden Tisch gesetzt hätte. Ich glaube, wenn wir in Deutschland weiterkommen wollen, müssen wir das Prinzip des Mit-dem-Kopf-durch-die-Wand-gehen-wollens aufgeben und sehen, daß in einem demokratischen Staat, der nicht einfach diktieren kann, das Grundprinzip jedes gesunden Lebens – die Jugend freilich hört das nicht gern! – der gesunde, positive Kompromiß ist. Wir müssen, wenn wir überhaupt koordinieren wollen, versuchen, jeder dem anderen etwas zu geben. . .

Noch zum Abschluß: Ich empfinde es als ein etwas beschämendes Schauspiel, daß wir uns vom Ausland jetzt schulertzieherisch notwendige Maßnahmen und Organisationsformen vorschreiben, möglicherweise sogar diktieren lassen sollen, die das Gesicht des Auslands tragen, aber in Wirklichkeit aus deutschem Blut gezeugt sind. Meine Damen und

Herren, wenn man sieht, was hier gemacht wird: es ist im Grunde nichts anderes als die Fortsetzung der großen Tradition unserer pädagogischen Reformatoren, vor allen Dingen Kerschensteiners. Der ganze Gedanke der Elastizierung der Oberschule ist eine typisch deutsche Erfindung. Es ist, um eine allgemeine politische Bemerkung zu machen, etwas Ähnliches mit den Gedanken, die 1917 und 1918 in die Weltdebatte hineingeworfen worden sind, die auch vom politisch völlig unerzogenen deutschen Volk als ein angeblich ausländisches Gewächs weit weggeschoben worden sind, anstatt daß wir uns sofort zum Wortführer der Ideen gemacht hätten, die hier zwar von Amerika an uns herangetragen wurden, die jedoch im Kopf eines großen deutschen Denkers entstanden sind, nämlich Kants, dessen Schrift „Vom ewigen Frieden“ schon vor über hundert Jahren veröffentlicht worden ist. Das Beschämende besteht darin, daß die andern sagen: Macht das und das, das hat sich wunderbar bei uns bewährt – und dabei ist es bei uns gewachsen! Nehmen wir ihnen doch diese Genugtuung aus der Hand und stellen wir uns wirklich auf den Standpunkt, daß wir eine Schulreform brauchen, die aus eigener Schau heraus gestaltet wird. Dazu müssen wir die große Tradition der zwanziger Jahre der Weimarer Zeit prüfen. Auf dieser Ebene und gemeinsamen Linie bewegt sich die Forderung der sechsjährigen Grundschule. Wenn ich an 1848, an die Entstehung des Deutschen Lehrervereins denke, so ist das eine Grundforderung der deutschen Lehrerschaft. . .

*Bäuerle (Württemberg-Baden):* Damit ist die Aussprache geschlossen.

...

## Dokument 2

### Entschließung

#### I.

Die in Stuttgart versammelten Erziehungsminister aller deutschen Länder haben zur Frage der Schulreform einstimmig folgende Entschließung gefaßt:

Das gesamte Schulwesen bildet eine organische Einheit.

Der äußere und innere Auf- und Ausbau der Schule muß im Geiste der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit, des Friedens und der Völkerverständigung erfolgen.

Jedem Kind muß die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte gegeben werden. Der Bildungsgang der Jugend darf nicht abhängig sein von der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses.

Bei aller Verschiedenheit des äußeren Bildungsweges müssen die Unterrichtsziele in den deutschen Ländern einander angeglichen werden.

Die Leistungshöhe aller Schulen muß gesteigert werden; dabei ist besonderer Wert auf die Entwicklung der gemeinsamen Grundstufe und die Förderung des ländlichen und beruflichen Schulwesens zu legen.

In bewußter Abkehr von der zurückliegenden Zeit muß das Ziel der Erziehung die Heranbildung des selbständig urteilenden, verantwortungsbewußt handelnden und guten Menschen für Beruf und Leben sein.

## II.

Ferner wurde auf die inneren und äußeren Notstände der deutschen Jugend eindringlich hingewiesen und dazu folgende EntschlieÙung einstimmig gefaÙt:

Die Erziehungsminister stellen als Hemmnis für den Aufbau eines demokratischen Schulwesens folgende Mängel fest: Unzureichende Bekleidung und Ernährung, Mangel an Lehr- und Lernmitteln, Schulraumnot und fehlender Brennstoff und die katastrophalen Wohnverhältnisse mindern die Schulleistungen und steigern die sittliche Gefährdung der Jugendlichen. Um der Erziehungsnot zu steuern, muß auch die Zusammenführung der noch getrennten Familien und die Freilassung der noch in Kriegsgefangenschaft befindlichen Väter gefordert werden.

In keiner Schulgattung soll die Schülerzahl einer Klasse mehr als 40 betragen. Die Erziehungsbeihilfen für alle Schularten sind in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen.

Zur genügenden Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln ist vermehrte Papierzuteilung erforderlich. Neue Schulbücher sind die Voraussetzung für die Erreichung neuer Erziehungs- und Leistungsziele und für einen geordneten Unterrichtsbetrieb.

## III.

Ferner wurde noch zu der Frage des Schuljahresbeginns Stellung genommen:

Die Mehrzahl der Länder hat den Schuljahresbeginn auf Herbst festgesetzt; es wird den andern Ländern empfohlen, zu prüfen, ob sie sich dieser Regelung anschließen können. Der Schulbesuch soll nicht vor Vollendung des 6. Lebensjahres beginnen. Es wird deshalb empfohlen, bei Herbstbeginn den Stichtag für die Vollendung des 6. Lebensjahres auf 30. Juni festzusetzen und in Ländern mit Frühjahrsbeginn entsprechend zu verfahren.