

Stefan Blankertz

... MIT
▽ ERZIEHUNGS-AUFTRAG

*Werkbuch kritische
Schulpolitik*

edition g. 119

STEFAN BLANKERTZ | Wortmetz | Lyrik und Politik
für Toleranz und gegen Gewalt | Seit 1970 für die
Abschaffung der Schule (außer, natürlich, Arno
Schmidts «*Schule der Atheisten*», mein Bildungs-
erlebnis 1972).


Rothbard Institut
FÜR IDEOLOGIEKRITIK

INHALTSVERZEICHNIS

I. GEWALT IM RANZEN

I.1 Machiavella als Bildungsminister*in: Struktur bestimmt Inhalt [7] **I.2** Halbbildungspflicht: Pflicht, sich verstümmeln zu lassen [21] **I.3** Der Kampf ums Abitur: Das Verhängnis des Berechtigungswesens [47]

II. SCHULE GEGEN DIE ARMEN

II.1 Gleichheit schafft Ungleichheit: «Armutsbildung» [55] **II.2** Zur Dialektik der Autonomie: Mit Staatsgewalt gegen Sozialpädagogik [89] **II.3** Diskriminierung leichtgemacht: Mit Staatsgewalt gegen Lebendigkeit [121]

III. VERPASSTE CHANCEN

III.1 August Hermann Franke: Eine Alternative im 18. Jahrhundert [131] **III.2** Alternativpädagogik: Auf dem «Marsch durch die Institutionen» [143] **III.3** Die «Gestaltpädagogik» zwischen Rebellion und Anpassung [155]

IV. ALTERNATIVEN ZUR GEWALT

IV.1 EFGENFU: Wie die private Konkurrenz ausgebremst wird [171] **IV.2** Wer prüft, der bestimmt: Wie die staatliche Bildungspolitik den Markt für sich instrumentalisiert [183] **IV.3** Markt ist Raum für soziale Kreativität: Freiwilligkeit statt Staatsgewalt [191]

INDEX

Personen [201] Sachen [203]

ORIGINALAUSGABE

edition g. 119

Herstellung und Verlag:

BoD – Books on Demand, Norderstedt

Cover unter Verwendung
eines Fotos von JUNE

© 2020 Stefan Blankertz,
editionpunkt.de

ISBN 978-3-7526-7330-2

Zwischen den Kapiteln finden sich Lektüren aus Jean-Jacques Rousseaus *Emile*. Weder, weil ich alles für recht halte, was Rousseau schreibt, noch weil es nichts gäbe, was im *Emile* unsinnig oder auch empörend ist. Vielmehr hebt die neuzeitliche Pädagogik mit dem *Emile* an und es ist erstaunlich, wie hartnäckig die Tradition der Pädagogik und die Gegenwart der Erziehungswissenschaft seine Weisheit ignoriert hat: Trotz aller Reformen bleibt *Emile* eine Provokation gerade für die Schulpädagogik.¹

| | | |
|---|--|-----|
| A | [Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir] | 17 |
| B | [Nicht fürs Leben, für die Schule lernen wir] | 43 |
| C | [Schule böser Leidenschaften] | 53 |
| D | [Erfahrung als meisterhafter Lehrmeister] | 87 |
| E | [Grundlage der Verantwortung: Eigentum] | 117 |
| F | [Wie <i>Emile</i> lesen lernt ... oder auch nicht] | 129 |
| G | [Belohnen wirkt kaum besser als bestrafen] | 141 |
| H | [Unterfordert – überfordert] | 153 |
| I | [Fallstricke der Interessenpädagogik] | 169 |
| J | [Die Schülerin als Edle Wilde] | 181 |
| K | [Ist mit Rousseau Schule zu machen?] | 189 |

¹ Übersetzt nach der Originalausgabe in vier Bänden (der **erste** Band enthält die Bücher 1 und 2; der **zweite** Band Buch 3 sowie den ersten Teil des Buches 4, der **dritte** Band den Rest vom Buch 4, der **vierte** Band das Buch 5), Amsterdam 1762.

GEWALT IM RANZEN

MACHIAVELLA ALS BILDUNGSMINISTER*IN:
STRUKTUR BESTIMMT INHALT

I.1

DER HEIMLICHE LEHRPLAN. Wie erreichen wir unser Ziel, dass die Kinder trotz eines Lebens «in Not und Sklaverei» das herrschende System lieben und ihm treu ergeben sind? Diese Frage lässt der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld 1925 in der Abhandlung *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* in ironischer Absicht seine Exzellenz, Unterrichtsminister Machiavell auf die folgende Weise beantworten: Man müsse «verstehen, dass die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluss restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können. Doch werde ich auch in dieser Zulassung taktisch vorgehen. Sie wird gefordert werden, wir lassen lange um sie kämpfen und gewähren sie in der Form von Konzessionen immer dann, wenn wir eine Ablenkung der Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit für nötig halten.»¹

¹ Siegfried Bernfeld (1892-1953), *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925), Frankfurt/M. 1970, S. 98-106.

Ich zitiere diese Sätze, weil sie aus der Zeit vor der durchgängigen Sozialdemokratisierung der Gesellschaft stammen. Die Sozialdemokraten stellten einmal *die* Opposition. Sie träumten von Emanzipation, Menschenrecht und Befreiung, mit welchen verquerten Ideen auch immer. Und sie wurden in das herrschende System so integriert, dass sie schließlich die Herrschaft übernehmen konnten und das System, das sie vermeintlich bekämpft hatten, optimal ausbauten und weiterführten: Ihm den Arsch retteten. Besonders deutlich wird das in den 1960er Jahren, als die Neue Linke in Westdeutschland unter andren Siegfried Bernfeld wiederentdeckte und in ihre Vorstellung anti-autoritärer Erziehung einbezogen. Der Staat reagierte genau so, wie Bernfeld es den Unterrichtsminister Machiavell vorzeichnen ließ: Die Rebellen kriegten nach und nach Einfluss auf den Lehrplan, ja teilweise sogar auf die Methoden, die in der Schule angewandt wurden. Über diesen Erfolg freuten sie sich dermaßen, dass sie jede Kritik an der Form der staatlichen Pflichtschule vergaßen, sich vielmehr ihrer nun bedienten, damit alle Kinder in den Genuss der von ihnen geplanten Erziehung kommen.

Genau so wird es der heutigen konservativen, rechten oder liberalen Opposition gegen die in der Schule herrschenden sozialdemokratisch-grünen Inhalte ergehen, sofern sie keinen konsequent freiheitlichen Standpunkt entwickelt

und gegen alle Versuche der Korruption an ihm festhält: Nach zuerst empörter Zurückweisung des «(Rechts-)Populismus» und dann zähem Festhalten an ihren vermeintlich unhintergehbaren «linken» Inhalten werden sie Stück für Stück Konzessionen machen, den Sexualkundeunterricht zurückfahren oder dessen Inhalt ändern, statt Genderismus wieder die klassische Rollenverteilung propagieren und so weiter und so fort. Das, worum es wirklich geht, bleibt hierbei unangetastet: Die Struktur der staatlichen Pflichtschule.¹

Diese Struktur der staatlichen Pflichtschule entfaltet seine Wirkung nicht vor allem über die in ihr vermittelten Inhalte, vielmehr über ihre Form. Es geht darum, dass die Kinder von Anfang an lernen, nicht sich selber, sondern dem Staat zu gehören; nicht den Entscheidungen der Eltern zu unterliegen und, ab einem gewissen Alter, Entscheidungen für sich selber treffen zu können. Der Staat verfügt über ihren Körper, kann befehlen, wo er sich aufhält, wie er sich verhält, welche Inhalte ihr Kopf einverleibt. Abhängigkeit von der Staatsgewalt und zugleich Fürsorge durch sie erzieht zu Unselbstständigkeit und Verantwortungslosigkeit.

Seit den 1960er Jahren benennt die erziehungswissenschaftliche Forschung die Wirkung der Institution Schule jenseits des expliziten Lehr-

¹ Statt «staatlich» wird meist der Euphemismus «öffentlich» verwandt.

plans und über ihn hinaus als den «heimlichen Lehrplan».¹ Obwohl es also diesen Begriff gibt und die entsprechenden Wirkungen der Schule zumindest rudimentär erforscht worden sind, ist das der Aspekt der (linken) Kritik an der Schule, der gerade keinen Eingang in Reformen der Schule gefunden hat.

Ganz im Gegenteil. Seitdem die Linken sich als im Besitz der Macht ansehen und die Inhalte in den Schulen beherrschen, stigmatisieren sie alle Versuche, die Struktur des Bildungswesens zu verändern, als «rechtsradikal». *Home Schooling* sei die Forderung kreatonistischer und christlicher Sektierer, um ihre Kinder dem Zugriff der aufklärerischen Schule zu entziehen. *Alternativschulen* könnten zum Hort von deutsch-tümelnden, frauenfeindlichen und homophoben Rassisten werden. *Bildungsgutscheine* wären das Instrument, die Gesellschaft kulturell zu desintegrieren, rassistisch zu segregieren, sozial zu stratifizieren. Dabei zeigten soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschungen in den 1960er und 1970er Jahren, dass die heute den Alternativen vorgeworfenen Effekte genau die Wirkung des heimlichen Lehrplans jeder öffentlichen Pflichtschule seien. Solche damals

¹ Der Klassiker: Talcott Parsons (1902-1979), *Die Schulklasse als soziales System*, in: ders., *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Eschborn 1964. Neuer: John Taylor Gatto (1935-2018), *Verdummt noch mal! Dumbing us down: Der unsichtbare Lehrplan oder Was Kinder in der Schule wirklich lernen*, Bremen 2009.

als «links» geltenden Ergebnisse von Forschung ignorieren heutige Linke beharrlich, ja kehren sie in grotesker Weise um. Sie behaupten heute, dass Befreiung, Emanzipation und Aufklärung einzig durch ein Zwangssystem erreicht werden könne, welches die Errungenschaften staatlich sichere. Der Widerspruch zwischen Herrschaft und Bildung,¹ zwischen Zwang und Emanzipation bereits auf der rein logischen Ebene kann von ihnen gar nicht mehr gedacht werden. Ihn auch nur anzusprechen, macht einen bereits zu einem «Rechten».

Die Kritik an der staatlichen Zwangsschule steht aus diesem Grund heute mit noch mehr Recht als damals «jenseits von rechts und links». Solange sich die jeweilige Opposition politisch versteht und in die sinnlose Achse von «rechts» und «links» einschreibt, wird sie keine Überwindung der Herrschaft erreichen, sondern sie immer nur in neuem Gewand perpetuieren. Die Schule ist eins der wichtigsten Felder, auf dem die Herrschaft überwunden werden muss und überwunden werden kann, aber nicht, indem die Opposition versucht, auf die Inhalte Zugriff zu erhalten, sondern indem sie die Struktur des Zwangscharakters der Staatsschule selber zum

¹ Der Klassiker: Heinz J. Heydorn (1916-1974), *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M. 1970. Heydorn war Grenzgänger zwischen Marxismus, Anarchismus und Konservatismus. So edierte er etwa Schriften des Anarchisten Gustav Landauer (1870-1919) und verteidigte das Humboldtsche Gymnasium gegen Reformen.

Ausgangs- und Angriffspunkt nimmt. Es ist Ziel dieses Buches, hierzu anzuregen.

FÜR EINEN NEUEN WALDGANG. Was mich tatsächlich für lange Zeit immer wieder in Erstaunen versetzte, war, dass die Dämonisierung des bösen Marktes gegen die gute Staatsgewalt sich Land auf Land ab von links bis rechts so hartnäckig hält. Vor allem, dass mit dem Hinweis, der derzeitige entwickelte Staat vereinnahmt und veräußert (mindestens!) 50% all dessen, was an Werten in einem Land geschaffen wird, so wenig ausgerichtet. Wenn irgend ein anderer Marktteilnehmer genauso stark sein wollte wie der Staat, dann müsste er der einzige Privatanbieter sein; es müsste also ein Totalmonopol geben. Darüber hinaus stellt die Staatsgewalt die Normen auf, unter welchen alle Marktteilnehmer handeln dürfen. Mithin ist sie Marktteilnehmer*in und macht zeitgleich die Regeln. Der Schiedsrichter spielt auf einer Seite mit. Dies hat mir immer erklärt, warum die privaten Marktteilnehmer meistens kuschen und sich nicht auflehnen, denn da der Staat der mächtigste Teilnehmer ist, die Regeln erlässt und sie zudem überwacht, wäre man schön blöd, auch nur den Hauch einer Kritik zu üben: Man ist dann schneller aus dem Rennen, als man schauen kann.

Wie gesagt, immer wieder versetzte mich dagegen in Erstaunen, dass diese ungeheuerliche Macht des Staats offenbar völlig ausgeblendet

werden und man ohne Widerspruch behaupten kann, dass die Staatsgewalt nahezu ohnmächtig der Marktmacht der Privaten ausgeliefert sei. Doch dann ging mir ein Licht auf.

1951 veröffentlichte Ernst Jünger den Essay *Der Waldgang* als Buch.¹ Darin fragte er unter anderem, warum in Diktaturen wie Stalinismus und Hitlerismus bei Wahlfälschungen eine Zustimmung von «nur» 97% herauskomme. Wenn schon Fälschung, dann könnte man doch 100% «Zustimmung» vorgaukeln. Auch das Argument, dies geschehe, um den Schein zu wahren, dass es sich um freie demokratische Wahlen handle, zieht nicht, denn es gibt keine geheime und freie Wahl, aus der 97% Zustimmung hervorgeht. Also, das Ergebnis ist in dieser Hinsicht nicht glaubwürdig. Die geniale Antwort Jüngers: Um ein so gigantisches Sicherheits- und Repressions-system zu rechtfertigen wie das unter Stalin und Hitler, muss es Feinde weiterhin geben, denn sofern alle zustimmen würden, bedürfte es keiner Überwachung mehr.

Nun haben wir aber bloß minimalen Widerstand, 3%. Bei einer so geringen Zahl an Abweichlern könnten die Leute sagen: «Warum muss wegen dieser verschwindenden Minderheit solch ein Aufwand getrieben werden?» Die Diktatur kann den Widerstand auch nicht prozentual größer angeben, weil sie ja behauptet,

¹ Ernst Jünger (1895-1998), *Der Waldgang* (1951), in seinen Sämtlichen Werken Band 7 (Stuttgart 1980).

das ganze Volk zu vertreten und hinter sich zu haben. Aus diesem Grund, so Jünger, muss die kleine Gruppe der 3%, welche nicht zustimmt, absolut dämonisiert werden: Sie sei so mächtig, dass sie fast droht, den gütigen und mächtigen Staat zu zerstören, sofern man nicht alles aufbietet, um sie im Zaum zu halten. Bei Stalin etwa die Kulaken (Großbauern), bei Hitler vor allem die Juden.

Und genau so scheint es auch gegenwärtig mit Staat und Markt zu funktionieren. Der Bereich des freien Marktes wird zwar immer geringer, aber man dämonisiert ihn so, dass selbst dieser gelichtete Bereich ausreicht, um die Menschheit zu schädigen, das Klima zu zerstören sowie die Leute in Armut und Not zu stoßen.

Da die Staatsgewalt die Probleme, welche sie beklagt und ideologisch erfolgreich den Privaten in die Schuhe schiebt, selber produziert, werden die Probleme auch mit ihrem Stärkerwerden unaufhaltsam größer. Auf der ideologischen Ebene ergibt sich das Paradox: Da es bereits gelungen ist, die Privaten als die alleinigen Verursacher der Probleme zu stigmatisieren, müssen folglich die Privaten immer noch zu stark sein; ihnen sind weitere dämonische Kräfte zugewachsen.

Das gleiche passierte natürlich unter Stalin und Hitler. Als der Entkulakisierung zum Trotz die landwirtschaftliche Produktion sank und es zur Hungerkatastrophe kam, bedeutete dies, dass die Verfolgung der Kulaken intensiviert werden

musste, denn die Kulaken waren ja schließlich an der sinkenden Nahrungsmittelerzeugung schuld. Genauso war es, als trotz aller Judenverfolgung das Dritte Reich zunehmend unter militärischen Druck geriet. Daraus musste unmittelbar folgen, die Vernichtung mit größeren Anstrengungen fortzusetzen.

In sogenannten westlichen Demokratien liegen Zustimmungswerte für die Regierung zwar weit unter 50% (selbst wenn es auch hier sporadisch zu Wahlfälschungen kommt). Ist Jüngers Ansatz auch auf die parlamentarischen Systeme anzuwenden? Er selber hat stets sich geweigert, Diktatur und Demokratie scharf zu scheiden. Sobald wir die ideologische Ebene betrachten, wird das nachvollziehbar: Auf der politischen Bühne gibt es keine einzige Kraft, die auch nur ein Quäntchen Liberalismus hochhält. Mehr noch. Wir können an der zur Macht strebenden AfD beobachten, wie mit zunehmendem Erfolg auch die anfänglich zaghaften liberalen Ansätze verkümmern. Wer die politische Macht erobern will, der kann es sich nicht leisten, die politische Macht als Prinzip in Frage zu stellen. Alles, was nicht so läuft, wie man es den Wählern verspricht, muss dem privaten Handeln angelastet werden, sonst verlöre man die Rechtfertigung, dass es besser liefe, hielte man selber die Macht in Händen. Wenn die AfD dereinst vollständig auf die vorherrschende Linie der nationalen und sozialen Staatsgewalt eingeschwenkt sein wird,

mithin keine Gefahr eines Abbaus der Gewalt mehr von ihr ausgeht, genau dann ist der rechte Zeitpunkt gekommen, zu welchem man ihr die Macht feierlich übergeben kann.

Ein *Waldgang* schließt bei Ernst Jünger nicht notwendigerweise ein, physisch in den Wald zu verschwinden und dort als Einsiedler zu leben – obwohl er auch diese Variante (literarisch) erprobt hat im Ende von *Eumeswil* 1977. Nach Jünger bedeutet «Waldgang» das konsequente Herausgehen aus dem öffentlichen, von den vorherrschenden Kräften totalitär kontrollierten Raum und ihn konsequent zu meiden. Hierbei ist die Privatheit des Anarchen höchst politisch, da sie die «Große Verweigerung» ist, wie es Herbert Marcuse (1898-1979) nannte,¹ um einen Widerstandshelden der anderen Seite des politischen Spektrums zu nennen und ihn mit Jünger in eine Linie gegen die Staatsgewalt zu stellen.

— * —

Mein neuerlicher Waldgang als Exodus aus der Schule geht auf die Anregung Ronald K. Haffners zurück. Ihm sei das Buch gewidmet.

¹ Formuliert auf den letzten Seiten von: Herbert Marcuse, *Der eindimensionale Mensch* (1964), Neuwied 1967. Siehe unten das Zitat auf S. 102, Fn. 1.

NICHT FÜR DIE SCHULE, FÜRS LEBEN LERNEN WIR.

«Für Emile wird es weder Helme noch Lauf-
lernschuhe oder -wägen noch Gängelbänder
geben; oder wenigstens wird man ihn, so-
bald er einen Fuß vor den anderen zu setzen
weiß, nur noch auf gepflasterten Wegen
schützen, über welche ihm rasch hinweg-
geholfen wird. Statt ihn in der verbrauchten
Luft einer Stube verrotten zu lassen, sollte
er jeden Tag nach draußen ins Grüne. Dort
soll er laufen und sich austoben; und fällt er
auch hunderte Male am Tag, um so besser,
denn so lernt er schneller, auch wieder auf-
zustehen. Für die Blessuren entschädigt die
Wohltat der Freiheit reichlich. Mein Spröss-
ling wird viele blaue Flecken haben; dafür
ist er stets fröhlich. Wenn die euren weniger
abkriegen, sind sie dafür stets widerwillig,
stets eingeschnürt, stets traurig und ich be-
zweifle, dass dies zu ihrem Vorteil ist.

Noch eine andere Entwicklung führt dazu,
dass die Kinder das Quengeln seltener nötig
haben, nämlich diejenige ihrer Kräfte. Weil
sie mehr selbst zuwege bringen, müssen sie
im geringeren Maße auf die Hilfe Anderer
zurückgreifen. Zugleich mit dieser Kraft
wächst ihre Einsicht, wie sie zu lenken sei.
Das ist die zweite Phase des eigentlichen
Lebens als Individuum, denn nun bekommt

es das Bewusstsein seiner selbst. Das Gedächtnis dehnt das Gefühl der Identität auf alle Momente seines Daseins aus; es findet wahrhaft zu einem, dem Selbst und wird folglich erst jetzt fähig zu Glück oder Unglück. Darum ist es wichtig, es von hier an als moralisches Wesen zu betrachten.» (I.2., S. 146f.) «Gebt eurem Sprössling keine Art verbaler Lektionen; denn er sollte bloß aus Erfahrung klug werden.» (I.2, S. 198.)

Rousseau sieht ein, dass das Eigenständigwerden und die Selbstwerdung einen stark motorischen Aspekt hat. Die Freiheit, eigne Erfahrungen zu machen, ist die wichtigste Voraussetzung hierzu. Schulisches Lernen, das überwiegend von der Disziplin, die Zeit im Sitzen zu verbringen, und der Illusion gekennzeichnet ist, Erfahrung aus zweiter Hand würde schlau machen, hilft wenig.

Das Wort *Disziplin* leitet sich übrigens ganz direkt her aus dem lateinischen *discipulus*, Schüler, zu *disciplina*, Schule. Deshalb ist auch die heutige Doppelbedeutung von Zucht und Unterrichtsfach so einsichtig wie beklemmend. Das Vorbild der militärischen Disziplin ist ... die Schule (und nicht etwa umgekehrt). Das griechische *schole* (σχολή) stellt eher die wunderbare Konnotation zur Muße her.



Der gewickelte Jesus. Das Wickeln der Kinder war etwas, das Rousseau bekämpfte, und ein Feld, auf dem er obsiegte. Andrea Mantegna, *Darbietung Christi im Tempel*, Detail, 1465, Gemäldegalerie, Berlin. Gemeinfrei, Yorck-Project. Das Kind ist zwar heilig, scheint jedoch unglücklich zu sein.



Der freie Jesus. Genau so, wie Rousseau es liebte. Andrea Mantegna, *Madonna in der Felsengrotte*, 1489, Gallerie degli Uffizi, Florenz. Gemeinfrei, Yorck-Project. Die beiden Bilder Mantegnas versinnbildlichen die liebende Mutter. Auch das entspricht Rousseaus Ideal.

HALBBILDUNGSPFLICHT: DIE PFLICHT SICH VERSTÜMMELN ZU LASSEN

1.2

GENERALPROBE DER SCHULPFLICHT. Vor 300 Jahren, am 28. 09. 1717, verfügte der «Soldatenkönig» Friedrich Wilhelm I. v. Preußen in den *Principia regulativa* eine Schulpflicht. Mit dem General-landschulreglement Friedrichs d. Großen wurde sie 1763 für ganz Preußen bestätigt und um ein Verbot der nicht-lizenzierten privaten Angebote ergänzt.

Ganz folgerichtig ging diese Einführung einer Schulpflicht von einem protestantischen Staat aus, da der Reformator Martin Luther mit der Schrift *An die Rådherren aller stedte deutsches lands, das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen* die christliche (das heißt die protestantische) Obrigkeit 1524 ermahnt hatte, für die Bereitstellung von öffentlichen Schulen zu sorgen. Jetzt experimentierten Fürsten im Geist Luthers tatsächlich mit der Schulpflicht. 1592 führte das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken sie wohl erstmalig in der Geschichte ein. In der britischen Welt war es die Massachusetts Bay, die ein System öffentlicher Schulen kombiniert mit Schulpflicht errichtete. Bei dieser Kolonie handelte es sich um eine radikal calvinistische

Theokratie. Calvin, Luthers Konkurrent, hatte nicht weniger nachdrücklich als dieser die Möglichkeiten der Indoktrination von Kindern via öffentlicher Schulen gepriesen.

Luther (1483-1546), Calvin (1509-1564) sowie den anderen Vorreitern der Schulpflicht ging es nicht in erster Linie um die «Qualifizierung» der jungen Menschen, jene Begründung der Schulpflicht, die die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Literatur nicht müde wird, herunterzubeten, sondern um eine ideologische Festigung im Kampf gegen den Katholizismus. 1530 schrieb Luther ganz unverbrämt:

«Ich halt aber, das auch die oberkeit hie schuldig sey, die unterthanen zu zwingen, jhre kinder zur schulen zu halten [...]. Kan sie die unterthanen zwingen, so da tüchtig da zu sind, das sie müssen spieß und büchsen tragen, auff die mauren lauffen und anders thun, wenn man kriegen soll.¹ Wie viel mehr kan und sol sie hie die unterthan zwingen, das sie jhre kinder zu Schulen halten, weil hie wol ein erger krieg furhanden ist mit dem leidigen teuffel, der da mit umgeheth, das er Stedte und Furstenthum wil so heimlich aussaugen.»²

1 Spieß und Büchse tragen etc.: Gemeint ist damit der Wehrdienst.

2 Zitiert nach dem Original: *Eine Predigt, Mart. Luther, das man kinder zur Schulen halten solle*, Wittenberg 1530, S. 68f. Dieses Zitat, oder ein Teil von ihm, wird bisweilen inhaltlich richtig, wörtlich aber falsch der oben genannten Schrift *An die Ratherrn ...* zugeordnet.

Aktuell umformuliert wurde Luthers Argument durch das Bundesverfassungsgericht 2006: «Die allgemeine Schulpflicht dient als geeignetes und erforderliches Instrument dem legitimen Ziel der Durchsetzung des staatlichen Erziehungsauftrags. Dieser Auftrag richtet sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger.»¹

In den nordamerikanischen Kolonien nahmen Etatisten die Idee von Luther und Calvin sowie später deren Umsetzung durch die preußischen Könige gern auf. Sie verfochten die Einrichtung öffentlicher und das Verbot privater Schulen.

Sicherlich war der Staat weder von seiner Infrastruktur noch den Bedingungen der auf Kinderarbeit angewiesenen bäuerlichen Produktion her 1717 in der Lage, eine Schulpflicht flächendeckend durchzusetzen. Dies scheiterte an den fehlenden Schulen vor Ort, an Personal, welches die Überwachung vornimmt und die Repression ausübt, sowie am Widerstand der Eltern, die auf die Hilfe der Kinder kaum verzichten konnten, nicht aus Böswilligkeit oder aus Bildungsferne,

1 Bundesverfassungsgericht, BVerfG, Beschluss der Ersten Kammer des Zweiten Senats vom 31. Mai 2006 – 2 BvR 1693/04 –, Rn. (1-33). Der Fall datiert aus dem Schuljahr 2001/2002. Die Verfassungsbeschwerde betraf die Strafbarkeit bei Verstößen gegen die Schulpflicht aus religiösen Gründen und ihre Annahme zur Entscheidung wurde abgelehnt. Der Beschluss erging einstimmig.

sondern aus nackter Notwendigkeit. Preußen hatte jedoch den Maßstab gesetzt, den andere Staaten rund um den Globus nachahmten. Die Schulpflicht wurde Stück für Stück ausgebaut, bis 1919 die Weimarer Verfassung letzte rechtliche Lücken schloss und bis 1938 der nationalsozialistische Staat kein Pardon bei der Durchsetzung mehr kannte.

Aber war es 1717 bereits eine Schulpflicht? Von denen, die für Bildungsfreiheit eintreten, wird oft auf den Unterschied zwischen Schul- und Unterrichtspflicht hingewiesen. Mit der Unterrichtspflicht zwingt der Staat die Eltern zwar, für irgendeinen Unterricht zu sorgen, der aber nicht unweigerlich in einer öffentlichen Schule absolviert werden muss, vielmehr auch Hausunterricht oder Unterricht in einer privaten Schule sein darf. Damit eröffnen sich den Eltern mehr Möglichkeiten, wenn sie mit dem öffentlichen Angebot nicht einverstanden sind.

Die Diskrepanz zwischen der Unterrichts- und der Schulpflicht ist weder historisch noch gegenwärtig so groß wie erhofft. Die Krux beginnt damit, dass Alternativen zur öffentlichen Schule vom Staat anerkannt werden müssen. Dies legte das *Reglement* seit 1763 fest. Damit behielt der Staat von Anfang an sich das Recht vor, über die Inhalte, Methoden und Formen «alternativer» Pädagogik weitgehend mitzuentcheiden und missliebige Angebote im Zweifel zu verbieten. Im Wesentlichen erkannten das Gesetz sowie

die Behörden den traditionellen Hausunterricht in hochwohlgeborenen Familien und gegebenenfalls Schulen jeweils privilegierter Religionsgemeinschaften an. Somit wurde Wahlfreiheit bezogen auf Schule und Unterricht ein Privileg der Begüterten. Den Ruf des Elitären haben nicht-staatliche Bildungsinstitutionen nach wie vor ebenso wie die heute sogenannten *Home-schooler* weg. Als die Weimarer Verfassung die Unterrichts- durch die striktere Schulpflicht ersetzte, geschah es ausdrücklich im Namen demokratisch-rechtsstaatlicher Gleichheit. Die Pädagogen wiederholten einerseits unermüdlich, dass ohne öffentliche Schulen die Masse der Bevölkerung und vor allem «die» Armen keine Bildung erhalten würden, weil sie sich Bildung erstens «nicht leisten» können und zweitens ihr auch abgeneigt seien. Beide Argumente stehen in gewisser Spannung zueinander, denn wer sich «etwas nicht leisten kann», wünscht sich das betreffende Etwas, verfügt aber über keine hinreichenden Mittel, um es zu erlangen. Und andererseits hielten die Pädagogen bis in das 20. Jahrhundert hinein in ihrer Theorie fast durchgängig an dem Ideal einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Lehrer und Sprössling fest, der «pädagogischen Dyade». Die Schulwirklichkeit, in der ein Lehrer einer Masse unterschiedlicher und zum Teil auch widerstrebender oder gar feindseliger Schüler gegenüber steht, kam in ihrer Theorie überhaupt nicht vor, welche zu-

gleich Schule als die einzige Institution ausgab, in der Bildung vermittelt werden könne.

1.2

SOZIAL VERKANNT. Konnte sich die Masse der Bevölkerung ab dem Beginn der Industrialisierung Bildung für ihre Kinder nicht leisten? Wollte sie überhaupt Bildung? Gab sie schließlich sich mit der öffentlichen Schule zufrieden und hatte kein Interesse an Alternativen?

Die Antworten: Doch, sie konnte sich Bildung leisten. Sie wollte Bildung. Sie gab sich nicht mit der öffentlichen Schule zufrieden und hatte Interesse an Alternativen. Auch in Preußen. Für Sachsen geht Thomas Töpfer, Leiter des Schulmuseums Leipzig, davon aus, dass die Winkelschulen «vielerorts die Mehrheit der Kinder erfassten. Deshalb wäre es verfehlt, ausschließlich die öffentlichen Schulen zu betrachten.»¹

E. G. West, einem liberalen Bildungsökonom, verdanken wir eine bahnbrechende Studie über die Verstaatlichung des englischen Schulwesens ab 1833 durch Scheinkostenlosigkeit der Schule sowie Verhängung einer Schulpflicht.² Für England konnte er zeigen:

¹ Thomas Töpfer, *Schule, Bildungswesen und territoriale Politik in der Frühen Neuzeit: Leitfragen und Ergebnisse einer epochenübergreifenden Untersuchung zum Kurfürstentum und Königreich Sachsen (1600-1815)*, Rede 2010, S. 6 (<http://library.fes.de/pdf-files/historiker/08596-20111117.pdf> war da am 17. 04. 2020).

² Edwin G. West (1922-2001), *Education and the Industrial Revolution*, London 1975. Vgl. Stefan Blankertz, *Legitimität und Praxis*, Wetzlar 1989, S. 123ff.

1. Die Ausgaben für die Grundschulerziehung sanken unmittelbar nach der Verstaatlichung, d. h. vorher waren die Ausgaben der Privathaushalte höher als dann das staatliche Budget für die Elementarschulen.

2. Die Quote der Kinder, die in den industriellen Ballungsgebieten eine nicht-staatliche Schule besuchten, lag ebenso wie die Alphabetisierungsrate schon vor der Verstaatlichung bei fast 100%. Er zeigt, wie die offiziellen Statistiken, die etwas anderes besagten, verfälscht wurden.

3. Preußens überproportional hohen Ausgaben für die Grundschulerziehung gemessen an England und besonders an den USA schlugen nicht sich in allgemein höherem Wohlstand nieder.

1.2

WINKELSCHULEN. Ja, es gab sie auch in deutschen Landen, auch in Preußen, die nicht-staatlichen Schulen vor und während der ersten Zeit der Verstaatlichung. Sie nennt man Winkel- oder Klippschulen, manchmal auch Neben-, Kloppen- oder Winterschulen. «Nebenschulen» besonders zu der Zeit, als bereits ein ausgebautes Netz von öffentlichen Schulen bestand; «Winterschulen» eher auf dem Lande, wo die Arbeitskraft der Kinder im Sommer für die Feldarbeit gebraucht wurde. Über deutsche Winkelschulen ist naturgemäß genauso wie über die englischen kaum etwas bekannt, nicht nur, weil die Erziehungswissenschaft geringes Interesse an ihnen zeigte und zeigt, sondern auch weil sie kleine und un-

bürokratische Einrichtungen waren, also ohne Statistik und sonstigen Verwaltungsaufwand auskamen. In Preußen nicht weniger als in England genießen sie einen überaus schlechten Ruf. «Wir sind doch hier in keiner Klippschule», war eine Redewendung, die alternativ zu «Judenschule» sogar noch mir in meiner Schulzeit begegnete.¹ Erst von 1985 ist mir eine deutsche Studie bekannt, die sie mit etwas Objektivität betrachtet.² Schlechter Unterricht und prügeln-de Lehrer lauten die Standardvorwürfe. Manchmal allerdings sind berühmte Lehranstalten aus Winkelschulen hervorgegangen wie etwa das «Collegium Fridericianum», das 1701 von Friedrich I. anlässlich seiner Krönung das Privileg «königlich» erhielt. Immanuel Kant war der berühmteste Absolvent des Collegiums. Wie glaubwürdig jedoch sind diese Standardvorwürfe? Wenn wir sie etwas genauer unter die Lupe nehmen, offenbart sich ihr ideologischer Charakter. Bei Winkelschulen handelte es sich um Angebote – z. B. von fahrenden Studenten, geschassten Theologen, von Handwerkern mit Faible für Kinder oder ausgedienten Soldaten –,

¹ Anti-Kapitalismus und Anti-Semitismus sind Kameraden. Anti-Semitismus ist Anti-Kapitalismus für Dummies.

² Wolfgang Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schullwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*, Berlin 1985. Gleichwohl bleibt es in der Folgezeit bis heute dabei, dass das Klippschulwesen wie überhaupt der gesamte Bereich der nicht-staatlichen Schulen für die Wissenschaft weitgehend inexistent ist.

die sich für ihre Dienste direkt und unmittelbar durch die Eltern bezahlen ließen, mitunter wohl in Naturalien. Keiner zwang die Eltern, diesen Aufwand zu tätigen. Sie mussten ihn für sinnvoll erachten. Ebenso zwang keiner die Kinder, dort hinzugehen – ausgenommen die Autorität ihrer Eltern. Winkelschulen müssen also in den Augen ihrer Kunden das Beste der verfügbaren Angebote gewesen sein. Es ist bekannt, dass religiöse und sprachliche Minderheiten Winkelschulen gründeten, z. B. Juden, Dissidenten und Franzosen. Die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts sind davon gezeichnet, dass der Staat Preußen den Juden untersagen wollte, eigene Schulen ohne gültige Lizenz zu betreiben.¹ Der hartnäckige Widerstand von vielen jüdischen Gemeinden gegen solch eine Beschneidung ihrer Autonomie sowie an manchen Orten auch das Vertrauen, das lokale Behörden den Winkelschulen entgegenbrachten, ließ die Angelegenheit zu einem zähen Ringen werden. Wolfgang Neugebauer spricht von einem «Lokalismus» in der Schulentwicklung, der erst später durch die Verwaltungszentralisierung abgelöst wurde.²

¹ Andreas Brämer, *Leistung und Gegenleistung: Zur Geschichte jüdischer Religions- u. Elementarlehrer in Preußen*, Göttingen 2006, S. 86ff. Das gilt auch für andere Religionsgemeinschaften.

² Wolfgang Neugebauer, *Kultureller Lokalismus und schulische Praxis*, in: Peter Hartmann (Hg.), *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts*, Frankfurt/M. 2004, S. 385-408.

Eine aktuelle Umformulierung hält das Bundesverfassungsgericht auch für dies Thema bereit: «Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten «Parallelgesellschaften» entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen.»¹

Damit kommen wir der Antwort auf die Frage nach der Feindschaft gegenüber Winkelschulen näher. Denn wenn sie in den Augen von ihren Nutzern schlecht gewesen wären, warum bedurfte es dann eines Verbots? Sobald in einer Stadt, einem Viertel, einem Dorf eine reguläre Schule vom Staat eingerichtet worden wäre, hätten die Winkelschulen doch verschwinden müssen. Nur eine einzige deutsche Studie ist mir bekannt, in der aus den Quellen zu einer Debatte über ein obrigkeitlich verfügtes Verbot von Winkelschulen zitiert wird, die Eltern hätten die «Freyheit» der Kinder zugunsten ihrer Winkelschulen angeführt. Diese Formulierung hat der Autor sogar in den Titel seiner Studie einfließen

¹ Vgl. oben S. 23, Fn. 1. – Die Offenheit repressiver Diktion des Urteils ist umwerfend, weil sie fast ohne «erziehungswissenschaftliche» Nebelkerzen auskommt.

lassen.¹ Tatsächlich werden genau die gleichen Vorwürfe, die gegen die Winkelschulen erhoben werden, auch und in verstärktem Maße gegen die öffentlichen Schulen erhoben; jedoch gelten in der Erziehungswissenschaft Vorwürfe gegen die öffentlichen Schulen anders als bei Winkelschulen nun nicht mehr als Argument gegen das Prinzip der Staatsschule. Es wird mit zweierlei Maß gemessen.

E. G. West zitiert, dass in England die ursprüngliche Klage über die Defizite von Unterricht und Methoden in nicht-staatlichen Schulen regelmäßig darin bestand, zwar würden sie Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen vermitteln, die religiöse Unterweisung und das Beibringen einer demütigen Haltung der Obrigkeit gegenüber jedoch vernachlässigen. Dies scheint ganz ähnlich auch in Preußen der Fall gewesen zu sein.

Mit der Industrialisierung steigt die Nachfrage nach Unterricht sowohl als – ökonomisch gesehen – Konsumgut (Ziel: Festigung kultureller oder religiöser Identität, oder sogar Bildung als Selbstzweck) wie auch als Investition (Ziel: Verwertbarkeit für das berufliche Fortkommen). Die Bevölkerung ist in der Lage, diese Nachfrage durch freiwillige Interaktionen auf dem Markt zu decken sowie zu finanzieren. Die Ein-

¹ Thomas Töpfer, *Die «Freyheit» der Kinder: Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft*, Stuttgart 2012, S. 88.