

# Vorwort

## Die großen Linien

### Was den BLLV bewegt

Der BLLV wurde vor über 150 Jahren aus der Überzeugung heraus gegründet, dass Bildung „ein Recht für alle Kinder ist, nicht nur für eine gesellschaftliche Elite“. Seitdem steht der BLLV dafür ein, dass Bildung das Fundament eines demokratischen Gemeinwesens ist. Im Bemühen um eine menschenwürdige, demokratische und soziale Schule, hat der BLLV als starke Stimme in Gesellschaft und Politik Verantwortung übernommen, um die Zukunftschancen der jungen Menschen, aber auch die unserer Gesellschaft nachhaltig zu sichern. Dem zugrunde liegen ein ganzheitliches Menschenbild und ein pädagogisches Selbstverständnis im Sinne von Herz, Kopf und Hand als Basis moderner Pädagogik. Der Bildungsbegriff des BLLV orientiert sich in seinen Ursprüngen stark an Johann Heinrich Pestalozzi, der die Förderung des Kindes als Ganzheit in den Mittelpunkt seiner Theorie und Praxis stellte. Dieses Bildungsverständnis gehört zur pädagogischen Überzeugung des Verbandes seit seiner Gründung im Jahr 1861. In den alten Ausgaben unserer Mitgliederzeitschrift *Die bayerische Lehrerzeitung* ist dies eindrucksvoll nachzulesen. Diese Überzeugungen haben den BLLV, in den fast 160 Jahren seines Wirkens bis heute, zu einem bedeutenden Faktor in der Bildungspolitik, mit klaren pädagogischen und gesellschaftspolitischen Grundsätzen gemacht. Bis heute ist dieses Grundverständnis die treibende Kraft der Politik des BLLV. Sie ist sein Markenzeichen und sein Alleinstellungsmerkmal. Der BLLV ist diesen Grundüberzeugungen von Beginn an treu geblieben: Schule muss pädagogisch gedacht und gestaltet sein, eine nachhaltige Bildung aller ist die Grundlage einer demokratischen und offenen Gesellschaft. Dass viele der Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten ihr Professionsverständnis auch heute auf dieser Grundlage definieren, bestätigt der große Zuspruch der bayerischen Lehrerschaft zum BLLV und zu seinen programmatischen Anliegen. Wenn der langjährige Präsident und heutige Ehrenpräsident Dr. Albin Dannhäuser, nun diese beeindruckende Arbeit über sein Wirken in der bayerischen Bildungspolitik und über die großen Linien der Verbandspolitik vorlegt, dann kann dies für unser Selbstverständnis als BLLV nicht bedeutend genug eingeschätzt werden. Dannhäuser arbeitet in beeindruckender Weise die grundlegenden bildungspolitischen Ziele des BLLV in der über fast 160-jährigen Geschichte heraus und stellt seine Amtszeit von 1984 bis 2007 im Kontext der Ideengeschichte des BLLV dar – mit allen Erfolgen und Rückschlägen, Höhen und Tiefen, Überraschungen und Enttäuschungen. Albin Dannhäuser schöpft dabei nicht nur aus der bewegten Historie des BLLV und seiner Erfahrung als dessen Präsident, sondern auch als stellvertretender Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) in den Jahren der Wiedervereinigung. Mehr als zwei Jahrzehnte war Albin Dannhäuser maßgeblich an bildungspolitischen Gestaltungsprozessen in Bayern und auf der Bundesebene beteiligt. Allerdings wissen wir, dass seine Amtszeit in eine Zeit fiel, die geprägt war von Reformüberdruß und bildungspolitischem Rückschritt. Die Ideologiekämpfe der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts um die Gesamtschule hatten in der Bildungspolitik buchstäblich verbrannte Erde hinterlassen. Nachdenken über grundlegende Reformen unserer Schulen war tabu – sie wurden mit Begriffen

Es ist auch ganz natürlich,  
dass nur mit vereinter Kraft  
Großes erreicht und die einem  
Stande auferlegten Pflichten  
vollkommen erfüllt werden können.

Karl Heiß, am 16. Aug. 1861  
Aufruf zur Gründung des Bayerischen Lehrervereins

Bestmögliche Bildung und faire Chancen für alle! Von dieser Vision ist die Geschichte des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes getragen. Diese mächtige Idee reicht mehr als 150 Jahre zurück; mit der Vorgeschichte sogar nahezu 200 Jahre. Heute ist der BLLV mit ca. 65.000 Mitgliedern die größte und eine der ältesten Landes-Lehrer-Organisationen Deutschlands. Die Geschichte des BLLV steht exemplarisch für das Ringen um Bildung für jedes Kind und jeden Jugendlichen. Der Kampf des BLLV, allen faire Bildungschancen zu verschaffen, ist Legion. In der Historie des Verbandes spiegeln sich die Schübe und Rückschläge in der Entwicklung des bayerischen Schulwesens. Sie führt vor allem durch das steinige Gelände des Emanzipationskampfes der Lehrerschaft. Aber sie bestätigt den BLLV auch als unabhängige, gesellschaftspolitische Kraft. Durch die Verknüpfung bildungs- und gesellschaftlicher Fragestellungen ist der BLLV im öffentlichen Diskurs präsent.

Genuin wirkt der Verband als Berufsvertretung für Pädagoginnen und Pädagogen. Ihre Profession zu stärken und ihre Anerkennung durchzusetzen, versteht er, wie es ihrer herausgehobenen Verantwortung entspricht, als kollegiale Verpflichtung. Dabei hat er die legitimen Berufsinteressen der Lehrerschaft nie über das Wohl der Schuljugend gestellt. Von Anfang an hat er seine berufspolitischen Ziele mit dem gesellschaftlichen Gesamtinteresse in Übereinstimmung gebracht.

Das Handeln des BLLV ist von einer zeitungebundenen Vision getragen: Bildung ist das Fundament für ein gelingendes, menschenwürdiges Leben jedes Einzelnen. Bildung ist die Voraussetzung für ein zivilisiertes Gemeinwesen und die Chance für eine humane Welt. Diese Vision verfolgt und vermittelt der BLLV konsequent in parteipolitischer und weltanschaulicher Unabhängigkeit. Dabei kooperiert er in landes- und bundesweiten Netzwerken und stellt sich seiner internationalen Verantwortung.

Die Wirkungsgeschichte des BLLV darf ihn und alle Mitwirkenden stolz und selbstbewusst machen. Sie vergegenwärtigt vor allem historisches Orientierungswissen, das besonders in Phasen eines tiefgreifenden Wandels der Selbstvergewisserung, der Horizonterweiterung und der Standortbestimmung dienen kann. Für das aktuelle und künftige politische Handeln ist die geschichtliche Erfahrung eine wertvolle Expertise.

# 1 Bildung für ein menschenwürdiges Leben

*Bis weit in das 19. Jahrhundert war umfassende Bildung ein Privileg für wenige. Sie galt als Ausweis des gesellschaftlichen Ranges. Sie sicherte höhere Lebensqualität und diente vor allem als Herrschaftswissen zur Ausübung gesellschaftlicher und politischer Macht. Deshalb muss es nicht verwundern, wie schroff und herablassend die „Mächtigen“ den BLV in seinen frühen Jahren abkanzeln und diffamierten – weil er auch für Kinder des einfachen Volkes eine zeitgerechte und „allgemeine Menschenbildung“ gefordert hatte. Die Mächtigen der vordemokratischen Zeit ahnten wohl, dass ein gebildetes Volk ein aufklärerisch-explosives Potential bedeuten konnte. Deshalb sollten Volksschulkinder mit einem Minimum an Vor- und Ausbildung abgespeist werden, damit sie sich als „fromme Unterthanen“ fügten. Vor allem die Volksschule „sollte dazu herhalten, die Untertanen wieder im erwünschten loyalen Sinn zu bilden“ (Apel, H.J. 1993, S. 36).*

*Der BLLV ließ sich trotz heftiger Widerstände nicht beirren. Für ihn war eine möglichst umfassende allgemeine Bildung die Grundlage für die Wahrnehmung von Lebenschancen, für gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme. Deshalb setzte er auf die zeitgerechte Dauer der Pflichtschulzeit, kämpft bis heute für eine längere gemeinsame Schulzeit und faire Bildungschancen für alle Kinder. Darüber hinaus verstand und versteht sich der BLLV als Verfechter eines umfassenden Bildungsverständnisses, das nicht auf bloße Verwertbarkeit reduziert werden darf. Bildung ist eine Frage des Menschenbildes und letztlich eine Frage der Menschenwürde.*

In seinen Anfangsjahren wurde der BLV gemäßregelt, weil er in seiner Denkschrift forderte, dass die Volksschule „allen Kindern ... in der Entwicklung ihrer menschlichen Fähigkeiten die erforderliche Grundbildung vermittelt“ (Apel, H.J. 1993, S. 121). Noch 50 Jahre nach seiner Wiedergründung wurde er attackiert, weil er 1863 die „Entfaltung der edlen Menschlichkeit“ als Erziehungsziel proklamiert hatte. Ein derartiges Bildungsverständnis widerstrebt der Zentrumsparterie. Vor allem lehnte es deren Abgeordneter Freiherr von Franckenstein „auf das entschiedenste ab, da für seine Partei die Jenseitserziehung, die Erziehung sittlicher, religiöser, Vaterlands- und königstreuer tüchtiger Bürger die Hauptsache sei“ (Weinlein, Ch. 1911, S. 285).

Der BLV ließ sich nicht beirren. Er formte über Generationen die Maxime seines zeitungebundenen Bildungsauftrags aus: Schule und Lehrerschaft stehen in der Pflicht, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung umfassend zu fördern. Sie sollen befähigt werden, selbstbestimmt zu handeln und am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben teilzunehmen. Junge Menschen sollen in die Lage versetzt werden, einerseits ihren Anspruch auf soziale Errungenschaften geltend zu machen und sich andererseits ihrer Verantwortung im Gemeinwesen stellen. Um junge Menschen in die Lage zu versetzen, das eigene Leben menschenwürdig auszugestalten, bedarf es eines systematischen Bildungsprozesses.

## *Bildung ist ein allgemeines Menschenrecht*

Diesem Grundverständnis sahen und sehen sich Generationen von Lehrerinnen und Lehrern verpflichtet. Sie standen und stehen dafür, das Recht auf Bildung für junge Menschen treuhänderisch einzulösen. Diesem Grundsatz folgte der BLLV – zwar in anderer Diktion – aber lange vor der Erklärung der Menschenrechte von 1948. Nach dieser Erklärung ist Bildung

ein unveräußerliches und universales Recht. Bildung steht jedem jungen Menschen zu, unabhängig von seiner sozialen und ethnischen Herkunft, seines Geschlechts und seiner religiösen Zugehörigkeit. Bildung dient der Entfaltung der Persönlichkeit. Sie soll darüber hinaus die Achtung vor den Menschenrechten und den Grundfreiheiten stärken (Art. 26).

Dieses Allgemeine Menschenrecht auf Bildung wird in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 ausdrücklich bekräftigt: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere:

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen“ (Art. 28).

Auf diese Kinderrechts-Konvention hat der BLLV unmittelbar und mittelbar über seine Dachorganisation, den Verband Bildung und Erziehung (VBE) in der „World Confederation of Organizations of the Teaching Professors“ (WCOTP) mit hingearbeitet. Bei einer Reihe von Weltkongressen wurden die Grundsätze, wie sie sich heute in der Konvention darstellen, diskutiert, vereinbart und eingebracht.

Zu dieser Konvention bekennt sich seit 1992 auch die Bundesrepublik Deutschland, wengleich das staatliche Erziehungswesen bereits seit 1949 in Art. 7 des Grundgesetzes geregelt war. Im Sinne des Kulturföderalismus überließ das Grundgesetz Einzelbestimmungen – also auch die formale Ausformung des Rechts auf Bildung – den Länderverfassungen.

Die Verfassung des Freistaates Bayern definiert 1948: „Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten“ (Art. 128, 1). Wilhelm Hoegner, der den Entwurf der bayerischen Verfassung vorlegte, schloss damit an die Weimarer Verfassung an. Bereits in dieser war festgelegt worden: „Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen“ (Art. 143, 1). „Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. (Art. 146, 3).

Die Grundlegung in der Weimarer Verfassung wurde im Reichs-Jugend-Wohlfahrtsgesetz von 1922 (§ 1) spezifiziert: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (zit. b. Guthmann, J. 1961, S. 254). Mit dieser bildungspolitischen Position hatte sich der deutsche Staat „an die Spitze der europäischen Länder gestellt“ (ebd.). Und sie kommt 67 Jahre vor der UN-Kinderrechtskonvention dem Geist dieses Vertragswerkes erstaunlich nahe.

Zu diesem epochalen Durchbruch hatte der Bayerische Lehrerverein (BLV) – gemeinsam mit dem Deutschen Lehrerverein (DLV), dem er seit 1902 angehörte (Weinlein, Ch. 1911, S. 319) – wesentlich beigetragen. Es ist mit sein Verdienst, „dass Bildungsmöglichkeit als elementares Menschenrecht verstanden werden konnte“ (Liedtke, M. 2012, S. 25). 61 Jahre nach seiner Gründung hatte der BLV eines seiner zentralen Ziele erreicht!

Bis dahin musste allerdings ein langer und steiniger Weg zurückgelegt werden.

## 1.1 Ringen um die Dauer der Schulpflicht

*Der staatliche Schulzwang wurde erstmals 1607 in Anhalt-Bernburg und 1619 in Weimar festgelegt (Reble, A. 1967, S. 112). Preußen erklärte 1794 durch das „Allgemeine Landrecht“ sämtliche Schulen als Staatsanstalten und öffnete sie 1803 „allen Kindern ohne Unterschied der Konfession“ (ders. ebd. S. 159). In Bayern führte 1802 Maximilian I. Joseph die allgemeine Schulpflicht ein. Sie galt für alle Kinder zwischen 6 und 12 Jahren. Deren Eltern hatten Schulgeld zu zahlen. (Haus der Bayerischen Geschichte. Königreich Bayern 1806-1918).*

*Dies war für die Volksbildung ein historischer Durchbruch!*

*Allerdings entwickelten sich zur Gründungszeit des BLV scharfe Auseinandersetzungen um die Dauer der Schulpflicht. Ziel des BLV war es, eine längere, den Bildungs-Bedürfnissen der Zeit angemessene Schulpflicht zu erreichen. Nach der Einführung des 7. Schuljahres hatte der BLV 1861 viel Kraft aufzuwenden, um den Versuch, das 7. Schuljahr wieder abzuschaffen, abzuwehren. Das achte Schuljahr wurde von der Reichsschulkonferenz 1920 zwar reichseinheitlich festgelegt, in Bayern aber nur zögerlich regional eingeführt. Erst 38 Jahre später wurde es von den Nationalsozialisten flächendeckend angeordnet. Das neunte Schuljahr hatte der BLV 1946 in seinem Schulplan gefordert. Bayern installierte es erst 23 Jahre danach. Ein freiwilliges 10. Schuljahr an der Hauptschule, das er ebenfalls in seinem Schulplan von 1946 vorgeschlagen hatte, gestand man dem BLLV erst 1995 zu. 31 Jahre nach der Option der Kultusministerkonferenz von 1964.*

*Diese Auseinandersetzungen um eine zeitgerechte Schuldauer wurden teilweise erbittert geführt. In ihnen spiegeln sich vor allem die gesellschaftlichen Interessen und politischen Machtverhältnisse wider: Einerseits beharrte man auf ein minimalistisch-utilitäres Bildungsdenken und andererseits förderte man eine elitär-ideologische Abgrenzungsdoktrin zwischen den Schularten. Dass sich der BLLV letztlich durchgesetzt hat, ist ein Beweis für seine Überzeugungs- und Durchhaltekraft.*

Für den BLLV galten seit seiner Gründung Qualität und Dauer der allgemeinen Schulpflicht als Indikatoren, wie weit das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche eingelöst wird. Er sah in der zeitgerechten, sukzessiven Verlängerung der Schulpflicht wesentliche Schritte, allen Jugendlichen zu ihrem Recht auf Bildung zu verhelfen. Allerdings musste der BLLV jedes Mal gegen konservativ-reaktionäre Politik-Kreise ankämpfen, die aus gesellschaftspolitischen respektive ideologischen und finanziellen Gründen eine Verlängerung der Pflichtschulzeit ablehnten. Er musste Kräfte der Wirtschaft herausfordern, die vor allem daran interessiert waren, durch kürzer unterrichtete Volksschulabgänger billige Arbeitskräfte zu rekrutieren. Hinzu kam, dass in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem Teile der Landbevölkerung einer längeren Pflichtschulzeit wenig abgewinnen konnten. Ihr waren billige Hilfskräfte in Landwirtschaft und Handwerk willkommener, als eine auf Zukunft gerichtete Bildung. Der BLLV, der sich von Anfang an als Anwalt der Kinder des einfachen Volkes verstand, brauchte einen langen Atem, bis diese Widerstände überwunden waren.

### 1.1.1 Kampf um das 7. Schuljahr

„Kinder können in einem sechsjährigen Unterricht alles lernen, was sie für das Leben in den ländlichen Gebieten benötigen“ (Apel, H. J. 1993, S. 94). In den 1850er Jahren tobte der Kampf um das siebte Schuljahr. Konservative Kräfte argumentierten: Ärmere würde die Verlängerung der Schulzeit doppelt belasten: Eltern müssten länger für den Unterhalt ihrer Kinder aufkommen und länger Schulgeld zahlen (ebd.).

*„Das Resultat erhöhter Bildung ist gefährlich!“*

Im vordemokratischen Ständestaat wurde dem gemeinen Volk das Recht auf bessere Bildung nicht nur vorenthalten, es wurde ihm gezielt verwehrt. Man wünschte sich treue „Unterthanen“. Man wollte sie bewusst unmündig halten, um sie als verfügbare, unkritische Masse zu beherrschen. Zu viel Bildung für das Volk wurde von den Mächtigen als Bedrohung empfunden. Die Menschen sollten obrigkeitshörig sein – nicht mündig, unterwürfig – nicht selbstbewusst. Vor allem sollten sie „keine eigenständig denkenden Menschen“ sein (Apel, H.J. 1993, S. 100). 1893 warnte der Abgeordnete K. v. Thüngen: „Das Resultat der erhöhten Bildung (ist) umso gefährlicher, als die Arbeiter **not** von denkenden Arbeitern schwerer empfunden werden muss ...“ (Weinlein, Ch. 1911, S. 224). Dieser bildungspolitische Zynismus erinnert an Berthold Brechts Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“... Wer nicht nachdenkt, wird sich nicht beklagen.

Erschwerend kam hinzu, dass auch Teile der Landbevölkerung heftigen Widerstand gegen ein siebtes Pflichtschuljahr leisteten. Von 639 Gemeinden lagen Anfang der 1860er Jahre Eingaben **gegen** die Durchsetzung der 7-jährigen Schulpflicht vor. Es wurde argumentiert: „Lange Schulwege würden für beide Geschlechter moralische Gefahren mit sich bringen“. Und: „Die Erweiterung der Schulen würde eine kostenintensive Aufgabe“ (Apel, H.J. 1993, S. 94f).

Zur damaligen Zeit brauchten Kleinbauern und selbständige Handwerker ihre Kinder vor allem als Hinzuverdiener für den täglichen Lebensunterhalt. Insofern war es geradezu tragisch, dass das einfache Volk kaum eigene Ansprüche auf eine zeitgerechte Bildung bzw. auf eine längere Bildungszeit erhob. Das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung von Bildung für die Lebensqualität der Kinder war offensichtlich kaum entwickelt. Dieses Defizit im Bildungsbewusstsein findet sich bis heute noch in vielen Ländern der Dritten Welt und in unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen. Diese belassen ihre Kinder hierzulande ganz überwiegend in der zur Mittelschule umetikettierten Hauptschule.

Der BLV hatte dagegen anzukämpfen, dass das Rad nicht wieder zurückgedreht wurde. Er bekräftigte 1863, dass „die Zeit der Schulpflicht für die beiden Geschlechter volle sieben Jahre zu umfassen habe“ (Apel, H.J. 1993, S. 132). Dabei griff er auf eine Forderung seines zweiten Vorläufervereins zurück, die 1848 einige hundert unterfränkische Lehrer der „hohen Nationalversammlung“ in Frankfurt unterbreitet hatten. Sie wollten „eine Erweiterung der Volksschule nach unten und oben“ (Weinlein, Ch. 1911, S. 4). Der BLV argumentierte, dass die Phase des 12. und 13. Lebensjahres die wichtigste des ganzen Schullebens sei (Apel, H.J. 1993, S. 95).

Offensichtlich konnte der BLV überzeugen. Der Antrag zur Rückkehr auf die 6-jährige Schulpflicht wurde von der zuständigen Kammer abgelehnt. (Apel, H.J. ebd.). Dessen ungeachtet unternahm der Abgeordnete Freiherr von Hafenbrädl („Bayerische Patriotenpartei“) zwischen 1878 und 1886 fünfmal einen Vorstoß zur Beseitigung des siebten Schuljahres (Guthmann, J. 1961, S. 264). Umso bemerkenswerter ist es, dass 1880 beschlossen wurde, dem siebten Schuljahr ein verpflichtendes Jahr in der Sonn- und Feiertagsschule anzufügen (Politische Ideen, Religion und Bildung in der Zeit Ludwigs II. aus: [www.koenigreichbayern.hdbg.de](http://www.koenigreichbayern.hdbg.de), S. 11).

Eine derartige Fortbildungsschule hatte der BLV bereits 1863 gefordert. Er schlug damals vor, „dass sich die Verpflichtung zum Besuch der Fortbildungsschule für die Jugend beiderlei Geschlechts bis zum zurückgelegten 16. Lebensjahr erstrecke“ (Apel, H.J. 1993, S. 133). Die

„hohen Kammern“ und das „königliche Staatsministerium“ folgten endlich dem Drängen der Lehrerschaft. Sie sahen in der Fortbildungs-Sonntagsschule den Vorteil, dass Kinder der Landbevölkerung als Arbeitskräfte nicht ausfielen. Gleichzeitig war allerdings dem Vorstoß nach einem achten Pflichtschuljahr an Werktagsschulen zunächst der Wind aus den Segeln genommen.

### *Für eine „auf geistige Selbständigkeit aufbauende Volksbildung“*

Das 19. Jahrhundert war einerseits dominiert vom monarchischen „Unterthanen-Verständnis“ und einem ständisch-konservativen Herrschaftsinteresse, andererseits vertraten progressive Kräfte das Menschen- und Gesellschaftsbild der Aufklärung. Dieses prägte auch das Bildungsdenken des BLV und seiner Vorläufer-Organisationen. Der BLV stand der liberalen Bewegung nahe, die den Grund gelegt hatte für die allgemeine, auf geistige Selbständigkeit aufbauende Volksbildung (Guthmann, J. 1961, S. 112).

Die prinzipielle Unvereinbarkeit zwischen obrigkeitstaatlichem Erziehungsverständnis und dem aufgeklärten Bildungsbewusstsein beinhaltete ein unvermeidliches Konfliktpotenzial. Der BLV verstand es aber, seine progressive Programmatik auf kluge Weise zu entpolitisieren. In ihm wirkten die Vorerfahrungen seiner Vorläufer-Organisationen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nach. Deren politisches Auftreten hatte zu Verboten in den Jahren 1833 und 1850 geführt (Liedtke, M. 1989, S. 390). Allerdings begab sich der BLV mit seinem Streben nach geistiger Selbständigkeit auf eine Gratwanderung. Auf der einen Seite unterstand die Lehrerschaft den Direktiven des Staates, auf der anderen Seite war sie der Kuratel der kirchlichen Schulaufsicht ausgeliefert. Beide erschwerten es dem BLV, das „Niedere Schulwesen“ weiterzuentwickeln und den Lehrerberuf zu emanzipieren.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zielte das aufstrebende Bürgertum darauf, Bildung als Privileg für sich zu vereinnahmen. Dem kamen die rasante technische Entwicklung und der Bedarf an vertiefter, wirtschaftsorientierter Allgemeinbildung entgegen. So führte Bayern 1864 – neben dem Humanistischen Gymnasium – das Realgymnasium als neuen Schulzweig ein (Politische Ideen, Religion und Bildung in der Zeit Ludwigs II., aus: www.koenigreich-bayern.hdbg.de, S. 11). Damit wurden die Bildungszeiten der „Angebotsschulen“ erweitert, während die der Pflichtschule auf einem niedrigen Status quo gehalten wurden.

#### **1.1.2 8-jährige Schulpflicht – in Bayern erst 1938**

1903 gelang es dem BLV, dass der freiwillige Besuch eines achten Schuljahres in Großstädten, mittleren und einigen kleineren Städten genehmigt wurde. Im Schuljahr 1911/12 waren es in ganz Bayern 156 Klassen (Strehler, A. 1959, S. 138). Dort war wegen der sich rasant entwickelnden Industrialisierung eine breitere Allgemeinbildung erwünscht. Zudem verfügten die Städte über mehr Finanzmittel als die Dörfer. Für die Landbevölkerung erschien eine kürzere Schulpflicht offensichtlich hinreichend, weil die bäuerliche Landwirtschaft für die ökonomische Entwicklung im Staat keinen unmittelbaren Mehrwert erwirtschaftete.

Ein historischer Durchbruch schien durch die Weimarer Verfassung zu gelingen. Diese legte die Dauer des Volksschulbesuches ausdrücklich auf *mindestens* acht Schuljahre fest. (Art. 145, 1). Daraus leitete der BLV die Möglichkeit für ein neuntes Schuljahr ab, „um den gestiegenen beruflichen Ansprüchen, die heute Handel, Industrie und Gewerbe an viele Volksschulentlassene stellen, zu entsprechen“ (A. Strehler, 1959, S. 138).

Allerdings sperrte sich Bayern gegen eine reichseinheitliche Schulpflicht. Es führte noch nicht einmal das achte Schuljahr landesweit ein. 1924 boten weniger als 10% der Schulen eine 8. Jahrgangsstufe an. Dieses wurde – wie vormals das 7. Schuljahr – „nicht zuletzt auf Druck der bäuerlichen Lobby staatlicherseits stets abgelehnt“ (Großpietsch L.: Historisches Lexikon 2006 o. S.). Deshalb praktizierte Bayern zwischen Stadt- und Landschulen ein flexibles Modell: Die Oberstufe der Volksschule umfasste drei oder vier Jahre, auf die eine drei oder zweijährige Fortbildungsschule folgte (Weigl, F./Battista, L. 1931, S. 266). Mit dieser pragmatischen Vorgabe konnte sich die Landbevölkerung offensichtlich arrangieren. Es schien ihr allerdings nicht bewusst gewesen zu sein, dass sich dadurch auch ein fragwürdiges Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land entwickelte. Da auch die Dauer der Schulpflicht in den übrigen deutschen Ländern unterschiedlich geregelt war, widersprach eine doppelte Ungleichheit dem Recht auf gleichwertige Bildung.

Erst 1938 wurde in Bayern die achtjährige Schulpflicht flächendeckend angeordnet (Apel, S. 94). Die letzten Dorfgemeinden schlossen sich sogar erst 1943 an (Schäffer, F. sen. 1989, S. 31). Man darf unterstellen, dass für die landesweite Einführung des 8. Schuljahres im Jahr 1938 wohl kaum der Anspruch auf gleiche Bildungszeiten entscheidend war. Vielmehr lag diese Anordnung wohl auf der Linie der „Gleichschaltung“<sup>1</sup>.

### *Der BLLV wagte einen „großen Wurf“*

Die Befreiung Deutschlands von der Nazi-Diktatur eröffnete die Chance eines völligen Neuanfangs – auch in der Schulpolitik. Bereits 1947 legte der Bayerische Lehrerverein als erster seine Entschließung zur Schulreform vor. In einem schlüssigen Konzept brachte er seine lange entwickelten und angestrebten Zielvorstellungen ein: In einer „differenzierten Einheitschule“ sollte eine 9-jährige Volksschule geführt werden. Diese sollte „in ihrem gesamten Aufbau Hebung und in ihrem Lehrplan eine lebensnahe Vertiefung erfahren, so dass sie die wünschenswerte Allgemeinbildung für die wirtschaftlichen Qualitätsberufe... zu geben vermag“ (Hartmann, F.X. Mitteilungen des Bayerischen Lehrervereins, 1947 Nr. 9/10, S.5). Der BLLV sah darin die „Notwendigkeit einer Umgestaltung des Schulwesens in Geist und Form. Bildung des ganzen Menschen ... muss mehr als bisher das beherrschende Ziel für Unterricht und Erziehung sein“ (ders. ebd.).

Bei den interzonalen Tagungen des Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenvereins, vor allem in Leipzig 1947, fand der Reformplan des BLV „gute und interessierte Aufnahme, weil er fachlich und sachlich gut fundiert und praktisch durchführbar ist“ (Bühler, A. in: Mitteilungen des Bayerischen Lehrervereins, 1947 Nr. 11/12/13, S. 2). Für die Einrichtung einer Mittelschule als eigenständige Schulart sah der BLV keine Notwendigkeit. Er plädierte dafür, dass sie „als Zweig der Volksschule eingebaut und als deutsche Volksschule“ geführt wird (BLV-Mitteilungen März/April 1948, S. 4). Das 9. Schuljahr, so die Auffassung des BLV „dient der Berufsfindung. Eine sachgemäße Berufsberatung in enger Verbindung mit der Schule ist durchzuführen“ (Strehler, A. In: Die Bayerische Schule, Nov. 1949, S. 401).

Die US-Militärregierung drängte auf eine Demokratisierung des Schulwesens und befürwortete den Plan des BLV ausdrücklich. Der BLV durfte sich bestätigt sehen. Allerdings wurde diese Richtungsänderung von Kräften einer restaurativen Schulpolitik unterlaufen. Darunter

1 Aus der Sicht der bäuerlichen Bevölkerung war das 8. Schuljahr wohl nur ein Anhängsel der ungeteilten Schule. Noch 1952/53 wurden ab Mai 30% der Achtklässler vom Unterricht befreit; 1957 waren es noch 11,5% (Guthmann, J.1972, S. 238).

Kardinal Faulhaber, der Katholische Lehrerverein, der Philologenverband sowie deutsche und aus der Emigration zurückgekehrte Professoren der Pädagogik wie E. Spranger und E. Weniger (Buchinger, H. 1997, S. 580/Friedeburg, L. v. 1989, S. 308). So führte Bayern sowohl die vertikale Gliederung des Schulwesens, als auch die Auslese nach der vierten Grundschulklasse und die Begrenzung der Schulpflicht auf acht Schuljahre bruchlos fort. Dies wurde mit der Orientierung an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems begründet, d.h. an praktischen, technischen und wissenschaftlichen Kriterien (H. Weinstock).

Diese enge Ausrichtung des Schulsystems auf das Beschäftigungssystem widersprach dem Grundsatz des BLV nach einer fundierten Allgemeinbildung diametral. Aber er konnte nicht verhindern, dass die Chance zu einem grundlegenden Wechsel und Neuanfang in der Schulpolitik vertan wurde. Es blieb bei der achtklassigen Volksschule. Nur in wenigen bayerischen Großstädten gab es zwar sog. Aufbauzüge an Volksschulen, die ein 10. Schuljahr einschlossen, allerdings wurden diese Aufbauzüge 1967 abgeschafft (Deutscher Bildungsrat, Bericht '75, S. 199).

Mit der Begrenzung der Bildungszeit, mit der Fortschreibung der volkstümlichen Bildung in der Volksschule und durch die Verweigerung gleichwertiger Bildungsabschlüsse hatte die Reaktion obsiegt. Diese Niederlage blieb ein Stachel im Fleisch des BLLV.

### 1.1.3 Das 9. Schuljahr – Bayern Schlusslicht

Bereits 1948 hatten sich die Kultusminister der westdeutschen Länder aus berufspädagogischen Gründen für das 9. Schuljahr ausgesprochen (Bayerische Schule, 1952, S. 348). Vorangegangen war schon 1945 ein Antrag des Nürnberger Lehrervereins auf Einführung eines 9. Schuljahres für Mädchen (Bay. Schule 1955 S. 234). Der Empfehlung der Kultusminister folgten mit Beginn des Schuljahres 1949/50 die Städte Nürnberg, Augsburg und Regensburg und seit 1950/51 auch München (Bay. Schule 1952. S. 347). Der sog. „Kempfenhauser Fachausschuss“ sah eine allgemeine gesetzliche Einführung mit regionalen Ausnahmen vor.

Dieser umfassenden Empfehlung folgte der Freistaat allerdings nicht. Vielmehr wurde im Schulpflichtgesetz vom 01.01.1952 festgelegt: „Auf Antrag einer Gemeinde oder eines Gemeindeverbandes kann die Schulaufsichtsbehörde die Kinder ... zum Besuch eines 9. Schuljahres *v e r p f l i c h t e n*, *s o l a n g e* sie keine Lehr-, Anlern- oder Arbeitsstelle nachweisen können“ (Bay. Schule, 1952, S. 347). Der BLV wollte das 9. Schuljahr jedoch nicht nur als Entlastung für den Arbeitsmarkt sehen, sondern als mehr; nämlich als „eine notwendige allgemeine und menschliche Erziehungs- und Bildungseinrichtung von hoher Bedeutung und Verantwortung“ (ebd., S. 349). Der BLLV forderte gemeinsam mit der GEW – im Bündnis der AGDL 1955: „Die Schulpflicht währt mindestens 9 Jahre“ (Bay. Schule, 1955, S. 92).

17 Jahre nach dem ersten Vorstoß des BLV fasste die Kultusministerkonferenz (KMK) 1964 im „Hamburger Abkommen“ den Beschluss zur Einführung des neunten Pflichtschuljahres. Sie fügte hinzu: „*Die Ausdehnung auf ein zehntes Schuljahr ist zulässig*“ (Hamburger Abkommen 1964, § 2, 2.). Zuvor, 1962/63, hatte Niedersachsen das 9. Schuljahr bereits eingeführt. Baden-Württemberg machte das 9. Schuljahr 1966 zur Pflicht, ebenso Rheinland-Pfalz.

### 9. Schuljahr. Einführung „mit einem Federstrich“

Das letzte Bundesland, das ein 9. Pflichtschuljahr an der Hauptschule einrichtete, war Bayern zum Schuljahr 1969/70. Fünf Jahre nach dem Hamburger Abkommen, 21 Jahre nach der Empfehlung der westdeutschen Kultusminister und 22 Jahre nach dem Schulplan des BLV!

Obwohl Bayern nach dem Hamburger Abkommen wahrhaftig hinreichend Zeit zur Verfügung gestanden hätte, die Einführung des 9. Schuljahres sorgfältig zu planen und die Lehrerschaft sowie die Schulträger darauf vorzubereiten, fiel die Entscheidung – völlig überraschend – erst ein halbes Jahr zuvor: Das 9. Schuljahr wurde mit einem Federstrich eingeführt.

Dabei waren die Voraussetzungen denkbar ungünstig (vgl. Schäffer, F. sen. 1989, S. 45). So hatte der Lehrermangel den höchsten Stand erreicht. Alle Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgerufen, Überstunden zu leisten. Die Klassendurchschnittszahlen lagen bei 40 Schülern. Die Hauptschulen in Bayern mussten mit dem 9. Schuljahr ohne jede Vorbereitung starten: „Ein Lehrplan war nicht vorhanden. Die Lehrerschaft war nicht vorbereitet. Bücher und Arbeitsmittel fehlten“. Das einzige, was das Kultusministerium an Hilfe bot, war ein Ministerialrat, der zum Beauftragten für das 9. Schuljahr ernannt wurde (ders. ebd.).

Neu im 9. Schuljahr der Hauptschule waren: eine Pflichtfremdsprache, Leistungsdifferenzierungen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, die Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Einführung der praktischen und theoretischen Arbeitslehre als spezifisches Profulfach.

Dem damaligen Kultusminister, Ludwig Huber, schwebte offensichtlich eine starke und gleichwertige Hauptschule vor. Er hatte ein 10. Hauptschuljahr im Blick und erklärte die Hauptschule zur weiterführenden Schule, wie es Realschulen und Gymnasien von Anfang an waren. Darüber hinaus beabsichtigte er, die Hauptschule nach oben hin zur Berufsoberschule zu öffnen mit der Möglichkeit, die fachgebundene Hochschulreife zu erlangen (vgl. Ebert, W. 2009, S. 711).

Allerdings war die Art und Weise, der Einführung des 9. Hauptschuljahres, eher ein unrühmliches Beispiel für die Schulpolitik des Freistaates und der Kultusverwaltung: Zunächst kam es zu einer quälenden zeitlichen Verzögerung – dann zu einer überstürzten Einführung ohne ausgereiftes Konzept und ohne konkrete Hilfe für die Lehrerschaft. Fakt ist: „Ohne die gedankliche und schulpolitische Vorarbeit“ des BLLV wäre eine geordnete Einführung des 9. Schuljahres „in der unglaublich kurzen Zeit von einem halben Jahr... nicht zu leisten gewesen“ (Schäffer, F. sen. 1989, S. 46).

## 1.2 Kampf um gleichwertige Schulabschlüsse

*In vordemokratischer Zeit war das Schulwesen ein dualistisches Klassenschulsystem. Es wurde zunächst bruchlos in der Weimarer Zeit fortgeführt. Erst in einem Transformationsprozess bis in die 1930er Jahre entwickelte sich zwischen Volksschule und Gymnasium die Mittelschule als neue Schulform. Diese gewann durch die Vergabe des mittleren Abschlusses mit Blick auf den Berechtigungsmarkt zunehmende Bedeutung (vgl. Drewek, P. 2013, S. 509). Nach 1945 entstanden in Westdeutschland zwar unterschiedliche Formen des allgemeinbildenden Schulwesens, aber in Bayern kam es zur Restauration des dreigliedrigen Systems.*

*Jenseits der Gliederungs-Ideologie kam es zu Spannungen durch die Forderung nach einem 10. Schuljahr an der Hauptschule. Die Kultusministerkonferenz ermöglichte dies durch einen Beschluss im Jahr 1964. Diese Option entwickelte sich in Bayern zum Politikum. Vor allem konservative Kräfte und Lehrerverbände agierten z. T. aggressiv dagegen, um eine Gleichstellung mit dem Realschulabschluss zu verhindern.*

*Die Auffassung des BLLV war klar: Wenn es schon drei verschiedene Bildungsprofile in der Sekundarstufe I gab, so sollten die Abschlüsse nach der Jahrgangsstufe 10 mit gleichen Berechtigungen verbunden sein. Andernfalls konnte die Hauptschule niemals eine Option für*

*bildungsaffine Eltern sein. Die stetig sinkenden Schülerzahlen der Hauptschule bestätigten die Einschätzung des BLLV.*

*Über 15 Jahre musste der Verband darum kämpfen, bis der Hauptschule wenigstens ein freiwilliges 10. Schuljahr zugestanden wurde. Er hatte scharfe Auseinandersetzungen mit der CSU-Fraktion, dem Kultusministerium, Vertretern des Handwerks und konservativen Lehrerverbänden zu bestehen. Die Einwände waren ebenso durchsichtig wie abwertend. Selbst als der BLLV für Hauptschüler den Mittleren Schulabschluss erreicht hatte und damit die gleichen schulrechtlichen Berechtigungen verbunden waren, versuchte man den „Mittleren Schulabschluss“ durch dem Zusatz „Realschule“ als einen höherwertigen herauszustellen und den der Hauptschule abzuwerten.*

Während sich in Bayern das 9. Schuljahr konsolidieren musste, entwickelten andere Bundesländer bereits Konzepte für ein – zumindest freiwilliges - 10. Schuljahr an der Hauptschule. Der Deutsche Bildungsrat hatte 1970 in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ festgelegt, dass die Sekundarstufe I das 5. bis 10. Schuljahr umfasst. Dieses Konzept setzte ein 10. Pflichtschuljahr nahezu als selbstverständlich voraus (Schoene, H. 1982, S. 24).

Möglicherweise hatten restaurative, definitionsmächtige Kräfte im Freistaat geglaubt, das Thema Schuldauer sei mit der Einführung des 9. Schuljahres erledigt. Sie sollten sich getäuscht haben. Ende der 1960er Jahre und in den ersten 70er Jahren geriet die Schulpolitik in Deutschland geradezu spektakulär in Bewegung. Diese Jahre zählen zu den innovativsten Phasen der Bildungspolitik. Die Koalition aus CDU/CSU und SPD 1966-69 (Kiesinger/Brandt) hatte bereits einige bildungspolitische Blockaden gelöst. Die erste Regierung Brandt/Scheel (SPD/FDP 1969/1973) setzte mit ihrem Ziel, die Bildungs- und Berufschancen für Kinder aus einkommensschwachen Familien zu verbessern, einen starken Akzent. Brandt wörtlich: „Besonders dringlich ist ein langfristiger Bildungsplan der Bundesrepublik für die nächsten 15 bis 20 Jahre ... die finanziellen Mittel für die Bildungspolitik müssen in den nächsten Jahren entsprechend gesteigert werden“ (zit. b. Ebert, W. 2009, S. 713).

Dieser Plan wurde vom Deutschen Bildungsrat ausgeformt. Darin wurde vorgeschlagen, „am Ende des 10. Schuljahres einen qualifizierten ersten Abschluss („Abitur I“) einzuführen“. Der Bildungsrat hatte Gründe und Bedingungen genannt „unter denen ein solcher Abschluss an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien eingerichtet werden kann“ (Dt. Bildungsrat, 1970, S. 147). Er räumte vor allem auf mit der hierarchischen Unterscheidung der Schularten: „Die bisherige Unterscheidung zwischen volkstümlich-praktischer Bildung für Hauptschüler, gehobener praxis- und berufsbezogener Bildung für Realschüler und wissenschaftsorientierter Bildung für Gymnasiasten kann aufgrund der Bedingungen der schnell fortschreitenden technologischen und wissenschaftlichen Entwicklung nicht aufrechterhalten werden.“ (ebd., S. 148).

Damit wäre die Vision des BLLV, nämlich die Gleichwertigkeit der Schulabschlüsse der Sekundarstufe I, an ihr Ziel gekommen.

Aber der Strukturplan für das Bildungswesen wurde der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) übertragen. Deren Beschlüsse hatten jedoch lediglich den Charakter von Empfehlungen. Die CDU/CSU-regierten Länder bestanden darauf, das vertikal gegliederte Schulsystem aufrechtzuerhalten, während die SPD-regierten Länder ein in Schulstufen aufgebautes System anstrebten. Vor allem war die „Konzeption der Sekundarstufe I im Zusammenhang mit dem Abitur I das eigentliche revolutionäre Element“. Dieses löste sehr „kontroverse Auffassungen über die Abschlussprofile“ aus (ebd.). Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wurde nie umgesetzt.

In Bayern kam hinzu, dass 1970 Hans Maier in das Amt des bayerischen Kultusministers berufen wurde. Dessen Haltung zu integrativen Schulreformen und zur Annäherung der Lehrerbildung war zunächst undurchsichtig. Später profilierte er sich als „Speerspitze der Gegenreform“ (vgl. Dannhäuser, A. in Bay. Schule 18/1986, S. 524f). Nicht zuletzt auf sein Betreiben wurde der Deutsche Bildungsrat aufgelöst.

### 1.2.1 Ringen um das 10. Hauptschuljahr

*Das 10. Schuljahr an der Hauptschule sah der BLLV als Voraussetzung dafür, dass Eltern diese Schulart überhaupt als gleichwertige Option bei der Schulwahl in den Blick nehmen konnten. Aus der Sicht des BLLV war es ein Element zur Wahrnehmung von Bildungschancen für Jugendliche, die das Übertrittsziel Gymnasium bzw. Realschule verfehlt hatten. Wenngleich der BLLV kein Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems war, mutmaßte er, dass die Hauptschule durch ein 10. Schuljahr stabilisiert werden könnte.*

Im Zuge des Hamburger Abkommens 1964 führten nahezu alle westdeutschen Bundesländer das 10. Hauptschuljahr sukzessive – zumindest auf freiwilliger Basis – ein. 1970 stellte der Deutsche Bildungsrat fest, dass die Einführung eines obligatorischen zehnten Bildungsjahres schon weitgehend Gemeingut geworden sei (Bildungsrat, 1970, S. 19). Das galt allerdings nicht für Bayern. Der Freistaat lehnte das 10. allgemeinbildende Pflichtschuljahr ab, aus „jugendpsychologischen und wirtschaftlich-praktischen Gründen“ (Höhne, E. 1972, S. 53). Es mag überraschen, dass der BLLV in der Reformphase Anfang der 70er Jahre die Einführung eines 10. Hauptschuljahres von sich aus nicht forcierte. Dieses Ziel hatte 1972 nach einer internen Befragung für die Mitglieder keine Priorität (Weimer, W. 1973, S. 18). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass aus seiner Sicht das erst 1969 eingeführte 9. Hauptschuljahr zunächst einer gewissen Konsolidierung bedurfte. Das war durchaus verständlich, denn es galt, die Eltern und Lehrerschaft, aber auch die Wirtschaft mitzunehmen. Eine Überforderung der Kolleginnen und Kollegen und der Schulträger wäre die Folge gewesen. Der BLLV hätte wohl auch mit dem Widerstand des Handwerks rechnen müssen.

Diesen Modus Vivendi nützte das Kultusministerium und konzipierte für leistungsfähige Hauptschüler zwei Übertrittvarianten in die Realschule. Zum einen wurden für besonders qualifizierte Hauptschulabgänger mit Beginn des Schuljahres 1970/71 besondere 10. Realschulklassen eingerichtet, zum anderen ein Berufsgrundschuljahr als freiwilliges 10. Schuljahr. Gleichzeitig lehnte Bayern das 10. Hauptschuljahr kategorisch ab, u.a. mit dem Argument, „es werde den Trend nach weiteren schulischen Abschlüssen (Fachoberschulabschluss, Hochschulreife) verstärken“ (Deutscher Bildungsrat, Bericht '75, S. 200).

Dadurch war, so glaubte man, einer Diskussion über die Einführung eines freiwilligen 10. Hauptschuljahres endgültig der Boden entzogen. Das Gegenteil war der Fall. Diese Entscheidung ließ die BLLV-interne Diskussion um das 10. Hauptschuljahr schnell aufleben. Der damalige Leiter der Abteilung Berufswissenschaft, Prof. Jürgen Ipfling, setzte erste Impulse: Seine begründete Annahme war, dass Bayern wohl am gegliederten Schulsystem festhalten werde. In diesem System sei allerdings die Hauptschule das schwächste Glied. Schülerinnen und Schüler, die einen Mittleren Schulabschluss anstrebten, würden der Hauptschule den Rücken kehren. Das hieße ohne ein 10. Schuljahr würde sie weiter an Attraktivität verlieren. Deshalb müsse die Hauptschule ein spezifisches Profil entwickeln, das den Ansprüchen eines gleichwertigen Mittleren Schulabschlusses entspreche. Es könne davon ausgegangen werden, dass sich eine genügende Anzahl leistungsfähiger und -williger Hauptschüler/innen für den

Besuch des 10. Schuljahres entscheiden würden. Das Alleinstellungsmerkmal der Hauptschule könne einerseits eine vertiefte Allgemeinbildung und andererseits das Profulfach theoretische und praktische Arbeitslehre sein. Eine Fachleistungsdifferenzierung könne sowohl auf den Qualifizierenden Hauptschulabschluss vorbereiten als auch auf den Mittleren Schulabschluss. In der verbandsinternen Diskussion zeigten sich durchaus Bedenken. So wurde eingewendet, dass es viele „lernunwillige“ Hauptschüler gäbe, die schulische Leistungen verweigerten. Andere würden eher in den Beruf drängen als in der Schule verbleiben. Deshalb müsse der Besuch des 10. Hauptschuljahres nicht nur freiwillig erfolgen, sondern auch den Qualifizierenden Hauptschulabschluss voraussetzen (eigene Notiz 17.07.1981).

In den Folgejahren entwickelte der BLLV für das 10. Schuljahr ein geschlossenes Konzept. Dabei griff er auf die Erfahrungen seines Bundesverbandes zurück und erkundete Hauptschulen in Bundesländern, die das 10. Hauptschuljahr bereits erfolgreich praktizierten (Wenzel, K. BLLV-GB 1984-87, S. 67). 1984 beschloss die Landesdelegiertenversammlung einen entsprechenden Leitantrag: Bildungs- und Berufschancen für Hauptschüler. Die Kernforderung lautete: „Die Hauptschule muss einen gleichwertigen mittleren Schulabschluss anbieten; deshalb braucht sie ein freiwilliges 10. Schuljahr“ (BLLV GB 1984-87, S. 264). Dies, so der BLLV, sei ein wesentlicher Beitrag zu mehr Chancengleichheit, würde Hauptschülern bessere Berufsaussichten eröffnen und könnte die Hauptschule insgesamt stabilisieren.

Diese pragmatische Position eines **f r e i w i l l i g e n** 10. Schuljahres vertrat der BLLV im Übrigen nicht, um die Hauptschule um jeden Preis zu erhalten, oder weil er ein überzeugter Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems gewesen wäre. Er musste vielmehr zur Kenntnis nehmen, dass Bayern alle alternativen Formen der Schulorganisation kategorisch ablehnte. Die Gesamtschule sowieso, aber auch die Entwicklung eines zweigliedrigen Schulsystems wie es der Dachverband des BLLV, der Verband Bildung und Erziehung (VBE) 1980 anstrebte. Der VBE hatte empfohlen, bei deutlich sinkenden Schülerzahlen, „der Integration von Haupt- und Realschulen den Vorzug zu geben“ (VBE, GB 1979-1982, S. 258). Der BLLV arrangierte sich also mit der vorgegebenen Schulstruktur und suchte einen pragmatischen Weg, um die Hauptschule als gleichwertige Schulart mit spezifischem Profil attraktiv zu machen.

### 1.2.2 Scharfe Kontroversen

Als die entschiedensten Gegner des 10. Hauptschuljahres erwiesen sich konservative Lehrerverbände – der Bayerische Realschullehrerverband (BRLV) und der Philologen-Verband (BPV) sowie der Bayerische und Deutsche Handwerkstag. Der Deutsche Handwerkskammertag lehnte das 10. Hauptschuljahr ab mit der Begründung, dass Jugendliche die Hauptschule besuchen, weil sie eine ‚Vergymnasialisierung‘, eine Überfütterung mit wissenschaftlichen Stoffinhalten, die nicht zu verkraften sind, ablehnen“ (DHKT Argumente zur Handwerkspolitik 5/83, S. 4). Diese Kritik wiederholte der damalige Präsident des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Paul Schnitker bei der Internationalen Handwerksmesse 1984: „Die Hauptschule ist ... mehr und mehr in das Fahrwasser weiterführender allgemeinbildender Schulen abgedriftet ... Die allgemeine Einführung ... eines 10. Hauptschuljahres, die Entwicklung zu einer Gesamtschule würden daher nicht die Rettung der Hauptschule, sondern vielmehr ihr Ende bedeuten“ (Schnitker, P. in: Neuorientierung der Hauptschule. Schriftenreihe des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Heft 36 (1984), S. 14f). Diese Argumentation bezeichnete der damalige Vorsitzende des VBE als „naiv und primitiv“. Wilhelm Ebert wörtlich: „Wer in einer Zeit der großen strukturellen Veränderungen in Gesellschaft

und Wirtschaft die Erziehung und Bildung zugunsten einer rein am wirtschaftlichen Bedarf orientierten Ausbildung – und um nichts anderes handelt es sich bei den Vorstellungen des Handwerks – reduzieren will, der schränkt die Zukunftschancen der Hauptschüler ein, anstatt sie zu schaffen und auszubauen. Damit führen die Forderungen des Handwerks nicht nur in eine bildungspolitische, sondern auch in eine ökonomische Sackgasse und treffen damit das Handwerk selbst“ (VBE-Pressedienst, Nr. 4 v. 14. März 1984).

Aber selbst die *Fachgruppe Realschulen* im BLLV setzte sich von der Linie des Verbandes ab. Sie fühlte sich der Realschule mehr verbunden als der Hauptschule. Sie bekräftigte, dass sie hinsichtlich des freiwilligen 10. Schuljahres an der Hauptschule, verschiedener Meinung sei (BLLV-GB 1984-87, S. 143).

Dessen ungeachtet startete der BLLV immer wieder Initiativen, wenigstens einzelne Schulversuche mit dem 10. Hauptschuljahr zu bewilligen. Nach seinem Beschluss bei der Landesdelegiertenversammlung 1984 sondierte er in Einzelgesprächen mit CSU-Abgeordneten, ob sich grundsätzliche Chancen eröffnen könnten. Allerdings äußerten sich nur wenige zustimmend. Am offensivsten aus der CSU-Fraktion trat der Abgeordnete Franz Brosch (Kitzingen) für ein freiwilliges 10. Hauptschuljahr ein – und manövrierte sich damit ins schulpolitische Abseits seiner Partei. Die Vertreter der SPD-Fraktion signalisierten vorbehaltlose Unterstützung. In Unterfranken startete der schulpolitische Sprecher des Unterfränkischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, Linus Dietz, die Kampagne „Ohne Umsteigen zum Ziel“. Dieser Bewegung schlossen sich sieben Gemeinden an und stellten beim Kultusministerium einen Antrag auf einen Modellversuch (Schäffer, F. sen. 1989, S. 67, S. 87). Die Stadt Würzburg war am 01.08.1985 die erste, die einen solchen Antrag auf eine Erprobung stellte. Dieser wurde – wie alle weiteren – sowohl von der Mehrheitsfraktion als auch vom damaligen Kultusminister Hans Maier schroff abgemetzelt. Seine Begründung lautete: Eine 10. Jahrgangsstufe sei nach dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG, Art. 6, Abs. 6) ausgeschlossen und er argumentierte „dass es für Hauptschüler eine Reihe anderer Möglichkeiten gebe, einen mittleren Schulabschluss zu erwerben“ z.B. über besondere 10. Realschulklassen (Brief v. 06.09.1985, GB 84-87, S. 307).

### *10. Schuljahr. Bayern Schlusslicht in Deutschland*

Da der Minister mehr als zehn Jahre mauerte und sich nicht die geringste Chance eröffnete, ein freiwilliges 10. Hauptschuljahr wenigstens in einigen Schulversuchen zu erproben, blieb nur die offene Konfrontation: „Gerade durch die Ablehnung der Erprobungsmöglichkeit selbst eines freiwilligen 10. Hauptschuljahres, stempeln Sie Bayern zum absoluten Schlusslicht in der Bundesrepublik Deutschland ab.“ (Dannhäuser, A. Brief vom 10.10.1985, GB 84-87, S. 309). Der Bayerische Realschullehrer-Verband (BRLV) stellte sich dem Minister liebedienerisch zur Seite: Das 10. Hauptschuljahr sei unnötig, weil Hauptschüler eine Berufsausbildung anstreben würden (Passauer Neue Presse v. 14.04.1986). Sowohl die Gegenargumentation als auch die anbietende Art des BRLV war durchsichtig. In Wahrheit wollte der Minister die Hauptschule auf niedrigerem Niveau halten und der Realschullehrerverband befürchtete, dass der Realschule durch ein 10. Hauptschuljahr eine spürbare Zahl potenzieller Schüler abgezogen werden könnte. Um das 10. Hauptschuljahr zu verhindern, nutzte dieser seine parteipolitischen Beziehungen zur CSU und zu Beamten im Kultusministerium. Bemerkenswert ist eine Episode während des Festaktes zum 125-jährigen Jubiläums des BLLV am 12. April 1986 in Regensburg. Ministerpräsident Franz-Josef Strauß hielt die Festrede.

Darin äußerte er sich nicht zum 10. Hauptschuljahr, obwohl gerade diese Frage zu diesem Zeitpunkt in der Presse kontrovers diskutiert worden war. Unter vier Augen deutete er vor seiner Rede auf die Seite seines Manuskripts, auf der man ihm die Absage des 10. Hauptschuljahres aufgeschrieben hatte. Er schüttelte den Kopf und bemerkte: „Des sog i ned!“

Als der BLLV die öffentliche Diskussion um das freiwillige 10. Hauptschuljahr – auch im Schulterschluss mit dem Bayerischen Elternverband – in der Presse und Öffentlichkeit weiter anfachte, legte der damalige Vorsitzende des kulturpolitischen Arbeitskreises der CSU 1987, Otto Meyer, ein Argumentationspapier gegen das 10. Hauptschuljahr vor. Darin verwies er, wie zuvor schon der Kultusminister, auf verschiedene Möglichkeiten zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses nach dem Hauptschulbesuch. Er befürchtete, dass dem freiwilligen 10. Hauptschuljahr ein obligatorisches folgen würde und dass Haupt- und Realschule „im ersten Schritt zur Gesamtschule“ verschmolzen würden (BLLV GB 1984-87, S. 316ff). Im Übrigen, so setzte Kultusminister Hans Maier nach, könne die Hauptschule die Mittlere Reife nicht vergeben, weil den Hauptschullehrern dazu die Fakultas fehle.

Der BLLV blieb dennoch bei seiner Linie. Er monierte den schulpolitischen Konstruktionsfehler, dass als einzigem „dem Hauptschüler keine Möglichkeit eingeräumt ist, an seiner Schulart zu einem mittleren Schulabschluss zu kommen“. Dies könne er nur als Seiteneinsteiger an der Realschule oder nach der Berufsausbildung an der Berufsaufbauschule.

1987 wartete das Kultusministerium, um die Forderung des BLLV nach einem freiwilligen 10. Hauptschuljahr zu unterlaufen, mit der Neukonstruktion des „Qualifizierenden beruflichen Bildungsabschlusses“ (Quabi) auf. – Der Quabi kombinierte den Qualifizierenden Hauptschulabschluss mit einem guten Berufsabschluss und zertifizierte die Berechtigung eines Mittleren Bildungsabschlusses.

Aus der Sicht des BLLV konnte dies keine Alternative zum Mittleren Abschluss nach einem 10. Hauptschuljahr sein. Der BLLV wies nach, dass „für die meisten attraktiven und zukunftsorientierten Berufe als Ausbildungsvoraussetzungen mindestens der mittlere Abschluss verlangt“ werde. Insofern nütze der mittlere Abschluss **nach** der Ausbildung so viel „wie die Freikarte für einen Zug, der den Bahnhof längst verlassen hat.“ Ohne die Chance des Mittleren Schulabschlusses würden sich Eltern nicht bewusst und vorsätzlich für diese Schulart entscheiden (Wenzel, K. GB 1984-87, S. 318-323).

### *10. Schuljahr: „Etappenziel zur Gesamtschule“*

Als 1986 Hans Zehetmair in das Amt des Kultusministers berufen wurde, hegte der BLLV die Hoffnung, dass dieser ein Verbündeter für ein freiwilliges 10. Hauptschuljahr sein würde. Vor seiner Berufung hatte er sich in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Kulturpolitischen Arbeitskreises der CSU mit Äußerungen gegen die Option des BLLV weitgehend zurückgehalten. Allerdings wies Zehetmair, wenige Wochen nach Amtsantritt – in Absprache mit Vertretern der Wirtschaft – die Forderung des BLLV nach einem freiwilligen 10. Hauptschuljahr demonstrativ zurück. Dadurch war die Beziehung zwischen Zehetmair und dem BLLV schnell abgekühlt.

Als der BLLV die Absage des Ministers öffentlich kritisierte, reagierte dieser gereizt: „Herr Dannhäuser sieht die Hauptschule nur durch die Verbandsbrille. Es ist schwer begreifbar, warum der BLLV sich immer noch um die Neubelebung der überholten Diskussion um ein 10. Hauptschuljahr bemüht“. Ein zusätzliches Schuljahr löse keine Probleme. „Verbandspolitische Interessen sollten endlich einmal hinter den wirklichen Belangen der Hauptschule

zurückstehen ... Insgesamt muss ich der BLLV-Spitze vorwerfen, dass ihr Urteil über unsere Politik zugunsten der Hauptschule durch ein einseitiges schultheoretisches Denken eingeschränkt ist“ (Zehetmair, H. Pressedienst Nr. 119/87 vom 10. Juni 1987).

Dessen ungeachtet legte der BLLV nach zweijähriger Arbeit eines Expertenteams unter Leitung des Leiters der Abteilung Berufswissenschaft, Prof. Dr. Heinz J. Ipfling erneut ein geschlossenes Konzept für ein freiwilliges 10. Schuljahr vor, in dem die schulpolitischen, pädagogischen und inhaltlichen Grundpositionen ausformuliert waren (Ipfling, H.J.: Konzept für ein freiwilliges 10. Schuljahr an der Hauptschule in Bayern. In: Bay. Schule, Nr. 15-1989, S. 426-428). Dieses Konzept fand jedoch keinen Widerhall. Weder in der CSU-Mehrheitsfraktion noch im Kultusministerium.

Wie massiv der Minister bzw. Teile seines Hauses sich gegen die Einführung des freiwilligen 10. Schuljahres an der Hauptschule wendete, ging u.a. aus einer dienstlichen Belehrung des Kultusministeriums hervor, die an einen Schulleiter ergangen war. Es hieß dort u.a. der Rektor sei darauf hinzuweisen, „dass er nicht unter Ausnützung seiner Dienststellung der offiziellen Schulpolitik seiner vorgesetzten Behörde entgegenarbeiten darf“ (Schreiben vom 26.11.1990). Den Vorwürfen des Kultusministers stellte sich sogar der Bayerische Senat entgegen. Dieser unterstützte die Initiative des BLLV. In einer Beschlussempfehlung an den Landtag hieß es u.a. „Die Hauptschule ist die einzige weiterführende Schule, die keinen mittleren Bildungsabschluss anbietet...Sie wird sich nur behaupten können, wenn sie die Möglichkeit erhält, für besonders begabte Schüler einen adäquaten Abschluss anzubieten.“ Dazu schlug der Senat einen Modellversuch vor (BLLV GB 1990-93, S. 420-422). Dieser Initiative erteilte der Kultusminister ebenfalls eine Absage (02.09.1991).

Selbst Ministerpräsident Max Streibl konterte mit einer gezielten Unterstellung: Das 10. Schuljahr an der Hauptschule sei nur ein „Etappenziel zu der, nach Meinung dieser Herrschaften, allein seligmachenden Gesamtschule“ (Streibl, M. 1991, IHK-Rede). Es war offensichtlich, dass sich hier das Kultusministerium als Ghostwriter eingebracht hatte. Diese Unterstellung sollte als Totschlagargument wirken, denn die „Gesamtschule“ war in den 70er Jahren zum ideologischen Kampfbegriff hochstilisiert worden.

Wirtschaftsverbände argumentierten, Hauptschüler seien schulumüde, sie wollten als „praktisch Begabte“ ins Berufsleben. Vor allem gäbe es einen erheblichen Mangel an Lehrlingen, der durch ein 10. Hauptschuljahr noch verschärft würde (Streibl, M. ebd.). Konservativ-ständisch organisierte Lehrerverbände hielten ebenfalls gegen ein 10. Schuljahr: Es gäbe nur „wenige geeignete Hauptschüler“, die einen Mittleren Schulabschluss erreichen würden. Sie gaben die Zahl zwischen 2.000 und 4.000 an. Andererseits stellten diese und der Kultusminister unentwegt die Bedeutung der Hauptschule heraus. Am krassesten tat dies Zehetmair: Bei der Jahreshauptversammlung des Bayerischen Philologenverbandes, am 13. November 1992 in Coburg, sagte er wörtlich: „Wir brauchen die Hauptschule, damit das Gymnasium Spitze bleibt!“ – Das war aus der Sicht des BLLV Zynismus pur!

Dessen ungeachtet betrieb der BLLV sein Modell in der öffentlichen Diskussion konsequent weiter voran. Er wollte Hauptschülern an ihrer Schulart gleiche Abschluss-Chancen ermöglichen. Der Druck entwickelte sich inzwischen auch stärker im Parlament und in einigen Kommunen. So hatte die FDP-Fraktion einen Antrag auf ein 10. Pflichtschuljahr an der Hauptschule gefordert (Bay. Landtagsdienst v. 08.02.1991).

Der BLLV überzeugte eine Reihe von Städten und Gemeinden, dass sie beim Kultusministerium Anträge auf die Genehmigung von Schulversuchen mit einem freiwilligen 10. Hauptschuljahr stellen sollten. So beschloss die Stadt München mit den Stimmen der SPD, der FDP

und der Grünen umgehend einen entsprechenden Schulversuch zu starten. In Unterfranken reichten, nach den sieben Gemeinden in den Jahren 1985/87, weitere 24 Gemeinden bzw. Schulverbände in den Jahren 1991/92 Anträge auf Modellversuche mit dem freiwilligen 10. Hauptschuljahr ein. In den Jahren 1985 bis 1990 wurden von Städten, Marktgemeinden und Elternbeiräten insgesamt 45 Anträge auf die Einrichtung eines freiwilligen 10. Hauptschuljahres gestellt. Alle Anträge wurden durch das Kultusministerium in nahezu gleichlautenden Schreiben („Formbrief“) abgelehnt. (vgl. Dokumentationen K. Wenzel 06.11.1990; L. Dietz, 23.01.1994). Von einzelnen CSU-Abgeordneten wurde, gegen die Initiative des BLLV für ein 10. Hauptschuljahr, ein besonders wirksames Gift gespritzt: „Es geht euch doch gar nicht um die Schüler. Ihr wollt doch nur A 13!“ (berichtet von Walter Roth, Vorsitzender des ULLV).

### 1.2.3 Erfolg. Aber zu spät

Eine überraschende Wendung nahm die Diskussion um das freiwillige 10. Hauptschuljahr Anfang 1991. Der Bayerische Philologenverband stellte der Presse ein „neues Schulkonzept“ vor. In Absprache mit dem Kultusminister und seinem Ministerium, aber auch mit dem Realschulverband plädierte er dafür, den Beginn des Realschulbesuchs auf die fünfte Jahrgangsstufe vorzuziehen. Im Gegenzug könne die Hauptschule ein 10. Schuljahr anbieten. Kultusminister Zehetmair und führende Kulturpolitiker der CSU-Landtagsfraktion begrüßten diesen Plan spontan. Allerdings wurde er zunächst – nach heftigem Protest des BLLV – in der Fraktion abgelehnt (s. Kap. 1.4).

#### „Nur ein Linsenmuss“

Zehetmair wendete den Trick an, die sechsstufige Realschule an privaten Realschulen zu erproben (vgl. Kap. 1.4.2). Nachdem die Entwicklung unumkehrbar war, hat man dem BLLV 1995 an 95 Hauptschulen das freiwillige 10. Schuljahr zugestanden. Als Äquivalent zur 6-stufigen Realschule war dies bestenfalls ein Linsenmuss. Versuche des BLLV, die Hauptschule durch profilbildende Elemente zu stabilisieren, blieben nahezu wirkungslos. Die Auszehrung der Hauptschule und das Verschwinden von Hunderten Teilhauptschulen – vor allem in den ländlichen Regionen – waren nicht mehr aufzuhalten, obwohl sich Spitzenbeamte des Kultusministeriums bemühten, „Impulse einer konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung“ zu setzen. Ab 1999 führte der Weg „ab Jahrgangsstufe 7 in einem Mittlere-Reife-Zug in der Jahrgangsstufe 10 der Hauptschule zum mittleren Abschluss“. (Göldner, H.-D. 1999, S. 164). Dieser Ansatz war vor allem „offen für Späteinsteiger in den M-Zug“ und bot Schülern nichtdeutscher Muttersprache Förderunterricht in Deutsch an. (ders. ebd. S. 166). Immerhin war es nach dem langen Kampf um das 10. Hauptschuljahr eine bemerkenswerte Pointe, dass Kultusministerin Monika Hohlmeier 1999 feststellte: „Die Freiwillige 10. Klasse, die zum mittleren Abschluss führt, hat sich in der Praxis sehr gut bewährt“ (Hohlmeier, M. Pressekonferenz, 07.05.1999, S. 4).

Das freiwillige 10. Hauptschuljahr ist insofern ein Erfolg als, seit seiner Einführung 1994/95 bis 20015/16, insgesamt 123.788 Schülerinnen und Schüler den Mittleren Schulabschluss dort abgelegt haben. Seit 2004/05 sind dies pro Schuljahr zwischen 12.000 und 13.000 (Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, 2015, S. 26).

Es ist im Nachhinein aufschlussreich, mit welchen vorgeschobenen Argumenten die Staatsregierung, die Mehrheitsfraktion, die Wirtschaft und konservative Lehrerorganisationen ein 10. Hauptschuljahr – selbst auf freiwilliger Basis – strikt abgelehnt haben. Die jeweiligen Interessen sind leicht zuzuordnen:

### **Ökonomische Motive**

Nach der Interessenslage der Wirtschaft werden Investitionen in Bildung grundsätzlich als Humankapital gegengerechnet. Ausgaben für ein zusätzliches Hauptschuljahr schienen ökonomisch nicht effizient. Es versprach keinen unmittelbaren Mehrwert. Vor allem schwang die Befürchtung mit, dass dadurch für handwerkliche Berufe nicht genügend Auszubildende zur Verfügung stünden und Jugendliche mit einem mittleren Schulabschluss weniger handwerkliche, sondern schulisch weiterführende Bildungswege wählen würden.

Diesem einseitigen ökonomischen Ansatz widersetzte sich der BLLV seit jeher. Für den BLLV findet das Recht auf Bildung seine Entsprechung in der vergleichbaren Bildungsdauer und in der spezifischen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Dass dieser Anspruch – neben der grundsätzlich humanen Verantwortung – auch wirtschaftlichen Interessen entgegenkommt, ist evident: In einer sich rasant entwickelnden technischen und sozialen Welt müssen alle Potenziale gefördert und ausgeschöpft werden. Eine breitere Allgemeinbildung für alle ist also angesichts des hohen Qualifikationsbedarfs und der notwendigen Flexibilität unverzichtbar.

### **Standespolitische Privilegien-Sicherung**

Dem BLLV wurden für seinen Einsatz für ein 10. Schuljahr an der Hauptschule vor allem zwei Ziele unterstellt. Erstens: Er wolle durch die Vergabe eines gleichwertigen Mittleren Schulabschlusses insbesondere der Realschule sog. begabtere Schüler vorenthalten und eine größere Schülerpopulation für seine Klientel sichern. Als der damals noch bestehende Bayerische Senat forderte, den Abschluss der Mittleren Reife auch für Hauptschüler“ anzubieten, warf ihm der Vorsitzende des Realschulverbandes „opportunistisches Gefälligkeitsverhalten“ vor. Eine Gleichsetzung bedeute „glatten Etikettenschwindel“ (Peltzer, P. Südd. Zeitung Nr. 247 v. 25.10.1985, S. 24).

Zum Zweiten wurde dem BLLV unterstellt, er strebe durch ein gleichwertiges Abschlussprofil der Hauptschule für „Volksschullehrer“ vor allem die Besoldungsstufe A13 an. – Eine solche Gleichstellung der Lehrämter bedrohte das Grundgefüge des standespolitischen Selbstbildes des Realschullehrerverbandes und kam dem Überschreiten des Rubikon gleich.

Tatsache ist, dass der BLLV aus dem Angebot des 10. Hauptschuljahres eine Besoldungserhöhung nie mitgedacht und nie geäußert hat. Und er hat, obwohl das 10. Hauptschuljahr seit nunmehr 20 Jahren angeboten wird, eine derartige Forderung bisher nicht erhoben. – Die Gleichwertigkeit der Lehrämter hat der BLLV vielmehr bereits 1974, im Zusammenhang mit einem neuen Lehrerbildungsgesetz, mit Rückendeckung des damaligen Kultusministers Ludwig Huber thematisiert. Es war zumindest entlarvend, dass ständische Verbandsvertreter allein die Möglichkeit einer Besoldungsanhebung auf Grund gleichwertiger Bildungsprofile und gleichwertiger Abschlussberechtigungen aggressiv bekämpften, um den Status-Abstand zu sichern.

### **Schulpolitische Ideologie**

Das gegliederte und hierarchisch abgestufte Schulsystem scheint in Bayern in Stein gemeißelt. Dieses entspricht einem vordemokratischen Menschen- und Gesellschaftsbild. Jeder Versuch des BLLV, die Hauptschule zu einer attraktiven Alternative im gegliederten Schulsystem auszubauen, wurde z.T. zynisch abgewiesen. Die Hauptschule sollte vor allem, anderen weiterführenden Schulen, Kinder aus prekären Verhältnissen und aus Migrationsfamilien vom Hals halten. Diese Abgrenzung wurde hauptsächlich von den Kultusministern Hans Maier und Hans Zehetmair betrieben.

Eine derartige Abwertung eines großen Teils der Schülerschaft war und ist nach dem pädagogischen, humanen und gesellschaftlichen Grundverständnis des BLLV nicht hinnehmbar. Es durfte und darf nicht Wunder nehmen, wenn die Haupt- bzw. jetzt Mittelschule für aufstiegsorientierte Eltern keine Option war bzw. ist.

Darüber hinaus ist am Beispiel des 10. Schuljahres festzustellen, dass Eltern aus prekären Verhältnissen nicht imstande oder willens waren, für einen zeitgerechten Bildungsanspruch ihrer Kinder zu kämpfen. Auch im gesellschaftlichen Spektrum fand sich dafür keine Lobby. Die Forderung des BLLV nach einem 10. Hauptschuljahr fand nicht einen Bruchteil des öffentlichen Interesses, wie die Forderung nach der Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium! – Diese entfachte geradezu eine Hysterie.

Das lange Ringen um die Anpassung der Schulpflicht an zeitgerechte Anforderungen und um gleichwertige Mittlere Bildungsabschlüsse steht exemplarisch für den Kampf um das Recht auf Bildung für alle jungen Menschen. In dieser Auseinandersetzung bündelten sich z.T. fundamental widerstrebende politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen. Dabei erwies sich der BLLV prinzipientreu. Er verfolgte seine bildungspolitische Maxime konsequent: Das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf fundierte Allgemeinbildung, auf eine gleich lange Förderung und gleichwertige Profilaabschlüsse – unabhängig von ihrem sozialen, regionalen, ethnischen und kulturellen Hintergrund und unabhängig von ihrer individuellen Disposition. Bildung steht nicht den einen mehr und den anderen weniger zu. Dem BLLV gereicht es zur Ehre, dass er sich in seiner Geschichte konsequent auf die Seite nicht-privilegierter Jugendlicher gestellt und für ihr Recht auf Bildung und gleichwertige Förderung gekämpft hat und weiter kämpft. Dabei hat sich der BLLV in den letzten Jahrzehnten vor allem auch mit den Eltern verbündet und sie ermutigt, gegenüber den politisch Verantwortlichen, solidarisch für das Recht auf Bildung für ihre Kinder einzutreten.

### 1.3 Faire Chancen für alle

*Kinder aus sozial benachteiligten Familien und prekären Verhältnissen haben deutlich geringere Bildungschancen. Das wiesen sämtliche Untersuchungen, zuletzt vor allem die PISA-Studie nach. Gegen diese Benachteiligung kämpft der BLLV seit mehr als 100 Jahren an. Die Reichsschulkonferenz legte 1920 die Dauer der Grundschule auf vier Jahre fest. Dieser Entscheidung gingen heftige Auseinandersetzungen voraus. Konservative und das Bildungsbürgertum wollten die Grundschulzeit auf drei Jahre begrenzen. Der Deutsche Lehrerverein, dem der BLV angehörte plädierte für eine sechsjährige Grundschule, um die soziale Auslese abzumildern.*

*Das Mindeste, was ein demokratisches Schulsystem einzulösen hat, ist aus seiner Sicht, das Recht eines jeden Kindes und Jugendlichen auf eine faire Chance innerhalb des Schulsystems. Das ist im deutschen Schulwesen – und speziell im bayerischen – bis heute nicht der Fall. Die Bildungschancen eines Kindes korrelieren eng mit seiner sozialen Herkunft. Damit wird das Recht auf Bildung gegenüber vielen jungen Menschen verletzt. Deshalb drängte und drängt der BLLV auf ein Schulsystem, das die Zuteilung von Schülern auf einen späteren Zeitpunkt festlegt, damit auch sozial benachteiligte Kinder eine faire Chance haben, familiär bedingte Bildungsdefizite aufzuholen. Nach dem zweiten Weltkrieg bzw. nach der Wende 1990 erfüllten nur Berlin und Brandenburg diese Option durch die sechsjährige Grundschule. Ein Versuch, diese auch in Hamburg durchzusetzen, wurde im Jahr 2000 durch einen Volksentscheid abgelehnt.*

*Auch in Bayern scheiterten alle Versuche, den systembedingten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Auslese aufzulösen. Hier hatten weder die Orientierungsstufe,*

*noch die Gesamtschule, noch die Regionalschule eine Realisierungschance. Im Gegenteil: Bayern verschärfte die soziale Auslese durch die Einführung der sechsstufigen Realschule.*

Jede Schülerin und jeder Schüler hat nicht nur ein Recht auf Bildung, sondern auch ein Recht auf faire Bildungschancen. Fairness ist ein Gütekriterium für menschenwürdigen Umgang, vor allem mit jenen, die auf Grund ihrer Anlagen schwächer oder wegen ihrer Herkunft benachteiligt sind. Dieser Ansatz, der den BLLV von Anfang leitete, wird sehr viel später bestätigt durch den Sozialphilosophen John Rawls. Rawls, der dem *politischen Liberalismus* zugerechnet wird, also einer normativen Theorie von Politik, definiert „Gerechtigkeit als Fairness“. Damit meint er, „dass die Grundsätze der Gerechtigkeit in einer fairen Ausgangssituation festgelegt werden“. (Rawls, J. 1979, S. 28). Er postuliert: „Jede Person hat den gleichen Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundrechte ..., das mit demselben System für alle vereinbar ist ...“ (Rawls, J. 2017, S. 69f). Rawls lehnt soziale und ökonomische Ungleichheit nicht pauschal ab, knüpft diese aber u.a. an die Bedingung fairer Chancengleichheit. D.h.: zum einen muss der Zugang zu Positionen allen, unter Bedingungen fairer Chancen, offenstehen und zum anderen „müssen sie sich zum größtmöglichen Vorteil für die am wenigsten begünstigten Gesellschaftsmitglieder auswirken (ders. ebd.). Nach Rawls liberaler Auffassung „haben die Grundrechte und Chancengleichheit Priorität gegenüber anderen politischen Forderungen, selbst gegenüber dem Gemeinwohl. Er ist der Auffassung, dass allen in der Gesellschaft, für das Ergreifen von Chancen, Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen, „damit die Unterprivilegierten nicht schon aufgrund ihrer armuts- oder missachtungsbedingten Ohnmacht de facto von ihrer Inanspruchnahme ausgeschlossen sind“ (vgl. Niesen, P. 2001, S. 30).

Die Forderung nach *fairen Chancen* dürfte für die praktische Bildungspolitik realistischer sein als die Forderung nach *Chancengerechtigkeit* oder *Chancengleichheit*. Diese Begriffe wurden und werden in der bildungspolitischen Diskussion zumeist ideologisch aufgeladen. Unter Chancengerechtigkeit versteht man „gleichen Zugang zu den Bildungsgütern“, aber „nicht gleiche Berechtigungen“ (Goesser, T. 2012 S. 24). Chancengleichheit meint, dass „allen zu Bildenden unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund“ die „gleiche Menge an Ressourcen“ zukommt (ders. S. 25).

Die Forschungslage über ungleiche Bildungschancen ist erdrückend! Das früh selektierende Schulsystem beeinträchtigt vor allem die Entfaltung der Entwicklungspotenziale von Kindern aus prekären Familienverhältnissen und von Kindern mit Migrationshintergrund. Es ist nicht fair, wenn der Zeitpunkt für den Zugang zu einem attraktiven Bildungsweg so früh festgelegt ist, dass ein Kind aus prekären Verhältnissen kaum eine Chance hat, sozial bedingte Defizite auszugleichen und deshalb schicksalsbedingt von diesem Bildungsweg ausgeschlossen wird. Das System der frühen Auslese führt zur institutionellen Ausgrenzung und perpetuiert soziale Ungleichheit. Diese schulpolitisch zu durchbrechen, sieht der BLLV als bildungspolitische Herausforderung und humane Pflicht.

### **1.3.1 Offene Wunde: Ungleiche Bildungschancen**

*Es ist eine offene Wunde der Schulpolitik, dass die Bildungschancen in Deutschland so eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen wie in keinem anderen Land. Und nirgends so eng wie in Bayern. Diesen Befund förderte die PISA-Studie 2000 (Programm for International Student Assessment OECD) ans Licht: „Die Chancen des Gymnasialbesuchs für den Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse (sind) 5,7 mal so hoch wie die Beteiligungschancen des Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt (PISA 2000, S. 356).*

*Darüber hinaus haben die ersten PISA-Studien– wie auch die IGLU-Studie (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2003) belegt, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb in Deutschland statistisch besonders eng ist. Im Bereich der Lesekompetenz ist er, im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten, am engsten (KMK 2002, S. 5).*

*Die Bildungsbeteiligung von Migrationskindern liegt deutlich unter der von Kindern mit deutschen Eltern. (PISA 2000, S. 397). Die Diagnose lautet: „Die Ungleichheit (ist) nicht so sehr durch Leistung, sondern vielmehr durch die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen bedingt“ (Vester, M. 2003, S. 10).*

Während der Befund der unterdurchschnittlichen Schülerleistungen geradezu einen Schock und öffentlichen Aufschrei auslöste, wurde die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwierigen Familien in der öffentlichen Diskussion weitgehend ausgeblendet. Diese Ignoranz ist in einem demokratischen Gemeinwesen beschämend.

Denn, je größer die Defizite in grundlegenden Kompetenzen sind, desto geringer sind die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Teilhabe. Je geringer die Chancen zum Besuch weiterführender Schulen sind, desto geringer sind die Berufs- und Lebenschancen.

### *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungschancen*

Es ist evident, dass die erheblichen Leistungs-Abweichungen ihre Ursachen ganz überwiegend in der sozialen Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern liegen. Jedenfalls kann bildungspolitisch nicht unterstellt werden, dass diese in einem geringeren Begabungspotenzial der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien begründet wären. Die eigentlichen Ursachen für geringere Schul-Leistungen sind also nicht in erster Linie den sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern selbst zuschreiben, sondern Fehlern und Versäumnissen des schulischen Systems. „Unser Bildungssystem verfestigt sozial unterschiedliche Ausgangslagen. Mit dem herkömmlichen Schulsystem befördern wir nicht das Lernen in leistungshomogenen Gruppen, sondern verstärken die soziale Auslese der Schülerinnen und Schüler. Fatalerweise ist die Durchlässigkeit des Schulsystems eine Rutschbahn und wirkt sich deshalb besonders verheerend für Kinder aus bildungsfernen Schichten und Migrantenfamilien aus“ (Eckinger, L. 2004, S. 15).

Das Problem ungleicher Bildungschancen liegt offensichtlich außerhalb der Wahrnehmung großer Teile der Gesellschaft und vieler Medien. Skandalös ist, dass „das deutsche Schulsystem ... nicht ausreichend gewährleisten (kann), dass herkunftsbedingte Lernnachteile ausgeglichen werden“ (Motakef, M. 2006, S. 25).

Nach der ersten PISA-Studie wurden eine Reihe von Entwicklungen eingeleitet, die durchaus Wirkung zeigten: So stellt die Studie der OECD im Jahr 2018 fest: Konnte im Jahr 2006 nur jeder vierte benachteiligte Schüler solide Kompetenzen vorweisen, so war es 2015 schon jeder Dritte (32,4 Prozent) (OECD und Vodafone Stiftung, 2018, S. 6). Aber im Bericht wird auch hinzugefügt: Das Land liegt „in puncto Chancengleichheit trotz einer positiven Entwicklung in den vergangenen Jahren noch immer unter dem OECD-Durchschnitt. So sind die Leistungsunterschiede zwischen sozial bessergestellten und sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern nach wie vor groß“ (OECD und Vodafone-Stiftung, ebd.).

Das heißt: wesentliche Ursachen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulleistung und Bildungschancen wirken fort.

### 1.3.2 Kritik an der frühen schulischen Auslese

*Die Schülerleistungen hängen umso stärker vom familiären Hintergrund ab, je früher Schüler in unterschiedliche Schultypen selektiert werden. (Piopiunik, M., S. 22; Wößmann 2013). Vor allem die PISA-Studien wiesen – zuletzt 2015 – überzeugend darauf hin, dass die Chancengerechtigkeit umso größer ist, je später die Schüler auf verschiedene Bildungsgänge bzw. Schulen aufgeteilt werden. (OECD 2016, S. 7). „Alle Schülerinnen und Schüler ... würden davon profitieren, wenn weniger stark von Praktiken Gebrauch gemacht würde, die dazu führen, dass Schüler auf verschiedene Bildungsgänge oder Schultypen verteilt werden, vor allem wenn dies schon in den ersten Jahren des Sekundarbereichs geschieht“ (PISA 2015 Ergebnisse im Fokus OECD 2016, S. 8).*

Der BLLV hat sich schon früh in seiner Geschichte und immer wieder dafür eingesetzt, den Teufelskreis von sozialer Armut und Bildungsarmut zu durchbrechen. Deshalb setzt er sich seit mehr als 100 Jahren dafür ein, dass allen Kindern faire Bildungschancen eingeräumt werden.

Bereits 1914 forderte der Deutsche Lehrerverein – nach einem eindringlichen Vortrag Kerstensteiners – die „organisch gegliederte nationale Einheitsschule ... in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist“ (Bölling, R. 1978, S. 78). In dieser Programmatik überschneiden sich politische, pädagogische und standespolitische Motive. Dabei beanspruchte der DLV vor allem pädagogische Gründe, während ihm – vor allem von Philologen und konservativen Gegnern – standespolitische Motive vorgeworfen wurden (ebd. S. 79).

#### *Reichsschulkonferenz: drei- oder sechsjährige Grundschule?*

Bei der Reichsschulkonferenz vom 11.-20. Juni 1920 forderte der BLV im und mit dem Deutschen Lehrerverein die Ausdehnung der Grundschule auf sechs Jahre (Tews, J. zit. in Weigl, F./Battista, L. 1931, S. 60). Der Zeitpunkt für diesen Vorstoß schien günstig, denn in der Weimarer Verfassung (1919) war die Dauer der Grundschulzeit nicht abschließend geregelt. Sie legte lediglich fest: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“ (Art. 146, 1). Durch „die obligatorische Grundschule sollte eine bereits am ersten Schultag einsetzende Differenzierung der Schüler nach ihrer sozialen Herkunft ... verhindert werden“ (Bölling, R. 1978, S. 81). Die Vorschulen, die bis dahin unmittelbar auf den Besuch des Gymnasiums vorbereiteten, wurden aufgelöst. Der DLV hatte sich zumindest mit diesem Programmpunkt durchgesetzt: Die „Absonderung der Kinder wirtschaftlich besser gestellter Kreise, von denen der ärmeren Bevölkerung“ wurde beseitigt (Weigl, F./Battista, L., S. 58). Allerdings schickten wohlhabende Eltern grundschulpflichtiger Kinder diese in Privatschulen oder griffen zu anderen Mitteln, „um ihre Kinder, der als nicht standesgemäß abgelehnten Grundschule, fernzuhalten. Besondere Beliebtheit erlangte der Privatunterricht für einzelne Kinder bzw. für Kinder mehrerer Familien zusammen“ (Bölling, R. 1978, S. 138).

In der Verfassung war die Grundschule als Einheitsschule angedacht. Aber darüber und über die Dauer der gemeinsamen Unterrichtszeit entflammten bei der Reichsschulkonferenz heftige Auseinandersetzungen. Zur Grundschule als Einheitsschule standen die Lehrer an höheren Schulen in schul- und standespolitischer Gegnerschaft (Weigl, F./Battista, L. 1931, S. 56). Es wurde argumentiert, es sei eine „Illusion ... durch die Schule die soziale Frage lösen

zu wollen.... und durch die gemeinsame Grundschule für die ersten 4 oder auch 6 Jahre die sozialen Gegensätze“ auszugleichen (ebd.). Den Gegnern der vierjährigen Grundschule gelang es, dass 1925 in einem „Kleinen Grundschulgesetz“ festgelegt wurde, dass die Grundschulzeit auf drei Jahre verkürzt werden kann. Allerdings wurde davon in Süddeutschland kaum Gebrauch gemacht (ebd., S. 58).

Durch die bewusste Überspitzung, die Schule könne die soziale Frage nicht lösen, sollte das Anliegen einer längeren gemeinsamen Schulzeit und damit die Annäherung an gleiche Bildungschancen unterlaufen werden. Den Befürwortern einer längeren Grundschulzeit dürfte es wohl kaum darum gegangen sein, mithilfe der Grundschulzeit die soziale Frage zu lösen oder soziale Gegensätze aufzuheben. Dieses Ansinnen wäre auch heute noch illusionär. Es ging dem BLV bzw. DLV vielmehr darum, dass Kinder aus weniger begüterten Verhältnissen durch eine längere gemeinsame Schulzeit eine faire Chance hatten, sozial bedingte Bildungsdefizite auszugleichen.

Insgesamt erzielte die Reichsschulkonferenz keinen Durchbruch – weder in der Frage der Einheitsschule noch in der Frage einer längeren gemeinsamen Schulzeit. Zum einen waren konservativen Gruppierungen in der Mehrheit gegenüber den als fortschrittlich geltenden Kräften. Zum anderen erklärte Reichsminister Wilhelm Koch bei der Versammlung: Etwaige Abstimmungen wären ohnehin nur von gutachtlicher Bedeutung für die Reichsregierung, damit diese erfahre, „wie die verschiedenen Sachverständigen, die hier vertreten sind, sich zu den betreffenden Fragen stellen“ (Braune, P. 2003, S. 162).

#### *1947. BLLV legt als erster einen Schulplan vor*

1947 unternahm der BLV einen neuen Anlauf für eine längere gemeinsame Schulzeit. Und er sah dafür eine hervorragende historische Chance: Die US-Besatzung hatte im „Zook –Report“ die deutsche Schule als „Spiegelbild der undemokratischen Spaltung des deutschen Volkes in soziale Gruppen und Klassen“ kritisiert (Buchinger, H. 1997, S. 569). Als erster legte der Bayerische Lehrerverein seine Entschlüsse zur Schulreform vor (Mitteilungen des Bayerischen Lehrervereins, Nr. 5/6 1947, S. 2f). Er plädierte für eine 6-jährige, in den Klassen 5 und 6 differenzierte Grundschule. Daran sollte sich eine dreijährige gemeinsame Mittelschule anschließen; d.h. die Schulpflicht sollte neun Schuljahre umfassen. Danach sollte eine drei- bis vierjährige Oberstufe folgen. Diese gewerbliche und landwirtschaftliche Oberschule sollte „gleichberechtigt neben die bisherige höhere Schule treten“. Er erstrebte, gemeinsam mit den Lehrer- und Lehrerinnenvereinen der amerikanischen Zone, durch das Modell der „differenzierten Einheitsschule“, vor allem „die Überbrückung sozialer Gegensätze und Standesunterschiede durch weitgehende gemeinsame Ausbildung und Erziehung auch in den oberen Stufen der Schullaufbahn“ (Mitteilungen des BLV, 1947, Nr. 5/6, S. 3). Im Juli 1947 veröffentlichte der BLLV seinen umfassenden Reformplan und reichte ihn erneut beim Kultusministerium und bei der Militärregierung ein und zum dritten Mal im November. „Alle anderen Reformpläne kamen nach uns“ (Hartmann, F.X., Mitteilungen des Bayerischen Lehrervereins, 3/4, 1948, S. 2). Das Schulmodell des BLV hätte definitiv mehr Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder ermöglicht. Der BLV begründete damals eine längere gemeinsame Schulzeit ausführlich:

Er lehnte die frühe „Auslese durch die Oberschule aus psychologischen, erzieherischen und menschlichen Gründen ab“, weil die höhere Schule Jahr für Jahr die Schüler zurückweise, „so dass von 100% der in die Oberschule Eintretenden bis zur Universitätsreife nur 15

bis 20% verblieben!“ Für eine Übertritts-Entscheidung bedürfe es längerer Beobachtung, so „dass man erkennen kann, welcher Art die Begabung ist“ (Hartmann, F.X. ebd., S. 3).

Die Lehrer- und Lehrerinnenvereine der amerikanischen Zone, zu denen der BLV gehörte, forderten am 25./26. März 1948 die „organisch gegliederte Einheitsschule“. Wörtlich: „eine möglichst hohe Ausbildung aller Kinder des Volkes, damit sie im Sinne Pestalozzis ein menschenwürdiges Dasein führen und Träger des demokratischen Staates werden können; die Überbrückung sozialer Gegensätze und Standesunterschiede, durch weitgehende gemeinsame Ausbildung und Erziehung, auch in den oberen Stufen der Schullaufbahn“ (Mitteilungen BLV, 1946/4, S. 5).

Da bestimmte Elterngruppen, wie zur Zeit der Reichsschulkonferenz 1920, keine längere gemeinsame Schule wünschten, hielt ihnen der BLV entgegen: „Die Angst der Eltern, dass ihre Kinder einen Anschluss nach oben verlieren oder eine bessere Ausbildung versäumen, wird restlos behoben. Der Begabtenzug der 5. und 6. Grundschulklassen wird fast den bisherigen 2 Oberschuljahren entsprechen“ (ders. ebd., S. 4).

### *Militärregierung: Ein „undemokratisches Kastenschulsystem“*

Wenig später, nach dem Entwurf des BLV, legte der bayerische Kultusminister A. Hundhammer seinen „Erziehungsplan auf weite Sicht“ vor. Er stand jedoch diametral zu den Vorstellungen der Militärregierung und des BLV. Dieser und ein weiterer Plan wurden von der Militärregierung verworfen. Auf deren Weisung legte der Minister einen dritten Reformplan vor, hinter dem er allerdings nicht stand. Deshalb unterlief der Minister das Schulkonzept der Militärregierung und des BLV durch eine „fintenreiche Verzögerungstaktik“ und durch „hinhaltenden Widerstand“ (Klafki, W. zit. b. Buchinger, H. 1997, S. 572).

Unterstützt wurde er darin offensichtlich auch durch den Vorsitzenden des Philologenverbandes Dr. Karl Bosl\*. Dieser war vom Kultusministerium beauftragt, mit den Amerikanern über das künftige bayerische Schulwesen zu verhandeln. Bosl schmückte sich im Nachhinein damit, „den Amerikanern das für Bayern geplante offenere System ‚ausgetrieben‘ zu haben“ (Süddeutsche Zeitung, Nr. 144 v. 25.06.2012, S. 51<sup>2</sup>).

Als die Besatzungsbehörde die Wiedergründung des BLV genehmigte, zeigte sie deutlich ihren Unmut darüber, dass sie „das undemokratische Kastenschulsystem“ nicht hatte verhindern können (Gutmann, J. ULLV, 1972, S. 247). Die amerikanische Zook-Kommission hatte dem hochselektiven deutschen Schulsystem ein vernichtendes Zeugnis ausgestellt: „Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh“ (zit. b. Ackeren, v. I. 2002, S. 158).

Nach der Verlagerung der staatlichen Verantwortung von der Militärregierung auf die Zivilregierung setzte Hundhammer 1950 die Restauration der Schulstruktur durch. Verbündete fand er dabei in konservativ-ständischen Lehrerverbänden und in ehemals emigrierten deutschen Professoren, die die frühe Zuteilung der Schülerinnen und Schüler mit einer „nativistischen Begabungstheorie“ (A. Huth) begründeten bzw. mit der „Erblichkeit von Begabung“

2 Bosl, mit dem Wilhelm Ebert eng kooperierte, gemeinsame USA-Reisen unternahm und eine „Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Lehrerverbände“ (ABL) gründete, wurde später der „Widerstandslüge“ überführt. Er war seit 1933 Mitglied der NSDAP und der SA. Im Entnazifizierungsverfahren hatte er „sich schamlos die Widerstandsbioografie seines Schülers Robert Limpert“ angeeignet (ebd.).

(K.V. Müller). Bereits ein Jahr vor dem Inkrafttreten des Bildungsplans (1950) hatte das Kultusministerium über die Einrichtung von 18 Mittelschulen verfügt (Buchinger, H. a.a.O., S. 587). Diese umfasste die Jahrgangsstufen sechs mit neun. Die Grundschulzeit wurde auf vier Jahre festgelegt und damit der Auslesezeitpunkt für den Übertritt in das Gymnasium beibehalten. Somit war der erste Auslesezeitpunkt für Zehnjährige weiterhin zementiert. Der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung wurde in Bayern fortgesetzt. Die Chance, diesen zu vermindern, wurde nicht nur vertan, sondern bewusst ignoriert.

Die Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher schrieb 1970: „Es ist nicht auszudenken, wie viele Umwege, Irrtümer, ideologiebefrachtete Schulkämpfe und Fehlinvestitionen wir uns hätten ersparen können, wenn sich die Schul- und Reformvorschläge der Alliierten bereits in den ersten Nachkriegsjahren durchgesetzt hätten“ (Der Spiegel, Zeitgeschichte vom 19.04.1971).

Es muss angenommen werden, dass der BLLV in den unmittelbaren Nachkriegsjahren weder über die politische Kraft verfügte, noch definitionsmächtige Verbündete fand, um eine längere gemeinsame Schulzeit durchzusetzen. Die konservative Reaktion war übermächtig. Die Menschen der ersten Nachkriegsjahre hatten weitaus größere Probleme zu bewältigen als sich um die Frage der Schulstruktur zu kümmern. Die Verbandsleitung des BLV musste und konnte sich insofern arrangieren, als der Übertritt in die Mittelschule erst nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgte.

Für die Mitglieder des Verbandes hatte das Problem der frühen Auslese der Schüler nach Leistung und Begabung, bis Anfang der 70er Jahre, offensichtlich keine schulpolitische Dringlichkeit. Auf einer Skala von 22 Prioritäten rangierte diese Frage auf Rang 18 (Weimer, W., S. 18). Dies änderte sich ab Mitte der 70er Jahre fundamental aufgrund expandierender Übertrittszahlen in das Gymnasium und erheblicher Prognose-Unsicherheit für die Schullaufbahn von 10-jährigen. Als Anfang der 90er Jahre die Einführung der sechsstufigen Realschule angekündigt wurde, befeuerte dies die Befürchtung, dass künftig noch mehr Kinder noch früher ausgelesen werden sollen, die pädagogische Diskussion im Verband.

### 1.3.3 Absage an alternative Strukturen

*Der Widerspruch zwischen einer quasi-ständischen Schulstruktur und dem Anspruch auf demokratisch verbrieft Bildungschancen bestimmte in den 60er Jahren die schulpolitische Diskussion in und zwischen den Bundesländern. Es wurden mehrere Anläufe unternommen, die schulische Auslese auf einen späteren Zeitpunkt festzulegen, mit dem Ziel, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln.*

So empfahl der Deutsche Ausschuss (1959) in seinem Rahmenplan eine Förderstufe. Sie sollte die Klassen 5 und 6 aller Schularten zusammenfassen. Dadurch sollte vor allem „eine größere soziale Gerechtigkeit in der Schule ohne Leistungseinbuße verwirklicht werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 141). Dazu kam es allerdings nicht, denn „das Gymnasium durfte in seiner Struktur von einer so einschneidenden Maßnahme nicht betroffen werden“ (Schoene, H. 1982, S. 15). 1960 legte die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL), der der BLLV angehörte, einen Gesamtplan zur Neugestaltung des deutschen Bildungswesens vor („Bremer Plan“). Darin wird erstmals die Einführung der Gesamtschule gefordert. „Die vertikale Dreigliedrigkeit des Schulsystems soll durch eine dynamische, horizontale Organisation des Bildungswesens abgelöst werden“. Ziele sind soziale Gleichwertigkeit und die Förderung individueller Fähigkeiten (chroniknet.de Bildung 1960).

Einen erneuten Versuch, die schulische Auslese auf einen späteren Zeitpunkt festzulegen, unternahm der Deutsche Bildungsrat 1970. Er schlug für die Jahrgangsstufen 5 und 6 eine Orientierungsstufe vor, die entweder dem Primarbereich oder der Sekundarstufe I zugeordnet werden konnte (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 144). Seine Überlegungen flossen ein in die Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Diese ordnete die Orientierungsstufe dem Sekundarbereich I zu. Die sozial-liberal regierten Bundesländer wollten die Orientierungsstufe schulartübergreifend organisieren, die unionsregierten dagegen schulartbezogen (Schoene, H. 1982, S. 36).

### *Die Gesamtschule ist ein „Kuckucksmodell“*

Der Gesamtschule lag die Idee zugrunde, das Lernen in heterogenen Gruppen zu fördern, die Schülerschaft sozial zu entmischen und die Auslese auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Für und gegen diesen Ansatz wurden erbitterte Kontroversen geführt. Die Befürworter der Gesamtschule stellten heraus: „Die traditionelle Organisation des Schulwesens sei ineffizient, weil sie strukturelle Barrieren enthalte, die verhindern, dass möglichst vielen Schülern eine qualifizierte Grundausbildung vermittelt werde; sie sei auch ungerecht, weil bestimmte Bevölkerungsgruppen benachteiligt, andere bevorzugt würden“ (Deutscher Bildungsrat, Bericht '75, S. 159). Hildegard Hamm-Brücher, profilierte Bildungspolitiklerin der FDP, verstand die Gesamtschule als „Schule der Demokratie“, als einen kühnen „Versuch, junge Menschen aus allen Schichten unseres Volkes individuell zu begaben, zu motivieren und zu fördern“ (Frankfurter Rundschau Nr. 136 v. 18. 6.1971, S. 12). Gegner der Gesamtschulidee bezweifelten „die Notwendigkeit der mit der Gesamtschule angestrebten Reformen überhaupt“ oder sie versuchten nachzuweisen, „dass ein Großteil dieser Reformen im traditionellen Schulsystem verwirklicht werden oder doch ohne Veränderungen der Grundstruktur in Zukunft verwirklicht werden könnten“ (Arnold/Marz. 1979, S. 161).

Die Kultusminister konnten sich nicht auf einen einvernehmlichen Kompromiss einigen. Sie verständigten sich lediglich auf die Einführung von Schulversuchen. Diese richteten die Bundesländer nach ihren Vorstellungen ein. Das Kultusministerium in Bayern genehmigte 13 Versuchsstandorte mit integrierten, teilintegrierten, kooperativen Gesamtschulen, sowie mit schulformunabhängigen Orientierungsstufen. Diese Schulversuche begleitete der BLLV mit großer Sympathie, weil sie sowohl pädagogische Innovationen, als auch eine längere gemeinsame Lernzeit ermöglichten. Gleichwohl stellte er klar, dass er in der „Gestaltung der Schulformen in keiner Weise schul- und gesellschaftspolitisch fixiert ist, sondern die bestmögliche Förderung und Entwicklung des Schülers in den Mittelpunkt aller seiner Überlegungen stellt“ (BLLV-Geschäftsbericht, 1981, S. 305).

Dagegen hatte der bayerische Kultusminister Hans Maier die Gesamtschule bereits vor der Auswertung der Schulversuche als „Kuckucksmodell“ und „Ölfleckstrategie“ diskreditiert (ebd, S. 308). Da die einzelnen Bundesländer die Kriterien, Methoden und Institute der wissenschaftlichen Begleitung selbst bestimmten, d.h. sich keinen einheitlichen Forschungsansätzen unterwerfen mussten, war von der Auftragsuntersuchung (z.B. Ritter-Studie) das jeweils erwünschte Ergebnis zu erwarten. Bayern stellte fest: „Die Gesamtschule hat sich nicht bewährt!“ Von 13 Versuchsstandorten blieben lediglich drei städtische bzw. staatliche erhalten: die integrierten Gesamtschulen in München und Hollfeld/Oberfranken, die kooperativen Gesamtschulen in Treuchtlingen und Nürnberg – Langwasser sowie die schulartunabhängige Orientierungsstufe in München. Diese erfreuen sich bis heute großen Zuspruchs

und müssen jährlich viele Schüler abweisen. Seit 1994 werden sie als „Schulen besonderer Art“ weitergeführt (BayEUG Art. 122 Abs.1).

### *Längere gemeinsame Schulzeit: „Nichts als Ladenhüter“*

Mit der Ablehnung der Orientierungsstufe wurde in Bayern die zweite historische Chance untergraben, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg abzumildern. Dieses Versäumnis, aber auch der zunehmende Auslesedruck in der Grundschule, bewogen den BLLV sein historisches Anliegen einer sechsjährigen gemeinsamen Schule erneut und offensiv zu thematisieren. Einen entsprechenden Leitantrag „Länger gemeinsam zur Schule“ hatte die Delegiertenversammlung 1984 beschlossen.

Vorbilder dafür waren vor allem die westeuropäischen Länder. Alle – außer Österreich und einige Kantone in der Schweiz – wiesen die Schülerinnen und Schüler frühestens nach dem 6. Schuljahr verschiedenen Schularten zu. Für seine Forderung nach Schulversuchen fand der Antrag zwar bei einigen Elterninitiativen und den Oppositionsfraktionen im Bayerischen Landtag Zustimmung, aber von Seiten der Staatsregierung, der Mehrheitsfraktion und von konservativen Lehrer- und Elternverbänden nur demonstrative Ablehnung. Kultusminister Hans Maier argumentierte u.a. dass die Schulbesuchszeit an Hauptschulen und Gymnasien um zwei Jahre verkürzt und „diesen Schularten wichtige Jahre der auf das Abschlussziel gerichteten individuellen Förderung der Schüler“ nimmt, ... „einer längeren gemeinsamen Schulzeit lägen allenfalls sozialintegrative Argumente zugrunde, sie steht aber dem Gedanken der individuellen Förderung fast diametral entgegen“ (Brief an BLLV vom 25.01.1985, Dok. In GB 84-87, S. 350).

Später lautete die stereotype Ablehnung ohne weitere sachliche Argumentation: Die Regelung des Übertritts nach 4 Grundschuljahren habe „sich bewährt, und dass die Erkenntnisse über die schulische Eignung des Kindes nach sechs Jahren nicht wesentlich größer sind. Es ist deshalb abwegig, wenn der BLLV seinen Vorwurf zum Anlass nimmt, eine sechsjährige Grundschule zu fordern... Insgesamt sind diese Vorschläge nichts als Ladenhüter“ (Bay. Kultusministerium, PM v. 9. Juni 1986).

Die fragwürdige Zuteilung von Schülerinnen und Schülern nach der 4. Grundschulklasse zeigte jedoch eine deprimierende Bilanz des Schulversagens: So wechselten im Schuljahr 2003/04 vom Gymnasium 8.800 Schüler an die Haupt-, Real- und Wirtschaftsschulen. Von den Realschulen traten 4.600 an die Hauptschulen über. Zu diesem „Durchreichen nach unten“ kam hinzu, dass an Gymnasien und Realschulen mehr als fünf Prozent der Schüler eine Klasse wiederholen mussten (Bayerischer Bildungsbericht 2006, S. 125).

Bemerkenswert ist, dass sich die ehemalige Bundestagspräsidentin und Pädagogikprofessorin Rita Süßmuth (CDU) in der Initiative *Länger gemeinsam zur Schule* engagierte. Sie stellte die Frage: „Wie müssen Lerngruppen aussehen, damit Kinder und Jugendliche größere Erfolgchancen haben? Wir setzen ... bei der pädagogischen Reform innerhalb der Schulen an. Auch unter dem Grundgedanken, dass sich heterogene Gruppen im Lernprozess besser befruchten als homogene. Das führt natürlich auch zu der Frage: „Müsste man nicht Haupt- und Realschulen länger zusammen lernen lassen?“ (Frankfurter Rundschau, Nr. 241 v. 17.10.2005, S. 2).

Ebenso bemerkenswert ist, dass bei regelmäßigen repräsentativen Befragungen, sich die große Mehrheit der Eltern einen späteren Schul-Übertritt wünschen. So plädierten 2008 nach einer Untersuchung der Bertelsmann Stiftung 46% der Eltern für eine Aufteilung der Schüler nach