



Britta Ostermann

# **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule**

Eine kommunikative Herausforderung?

**BELTZ** JUVENTA

Britta Ostermann  
Erziehungs- und Bildungspartnerschaft  
zwischen Elternhaus und Schule



Britta Ostermann

# **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule**

Eine kommunikative Herausforderung?

**BELTZ JUVENTA**

## Die Autorin

Dr. Britta Ostermann, Jg. 1983, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und geschäftsführende Leitung der Abteilung Fort- und Weiterbildung des Centrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim. Seit 2011 obliegt ihr die geschäftsführende Leitung des internationalen Weiterbildungsmasters „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“, den sie mit entwickelt hat. Zudem begleitet sie Akteure aller Schulformen in ihren inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kommunikationsstrukturen in pädagogischen Beziehungen, inklusive Lehrerbildung sowie Neurodidaktik und ihre Implikationen für eine inklusive Praxis.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich I der Stiftung Universität Hildesheim unter dem Titel "Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule - eine kommunikative Herausforderung?" 2014 als Dissertation angenommen.

Gutachterin/Gutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann und

Prof. Dr. Volker Schubert.

Tag der Disputation: 17.12.2014

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

ISBN 978-3-7799-4356-3

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	9
<b>I. Von der Separation zum Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule aus historischer, rechtlicher, bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive</b>	13
1. Historischer Abriss zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule	13
1.1 Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule von der Schulentwicklung bis zur Aufklärung	14
1.2 Ausweitung der Reformbestrebungen hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten und der Elternmitwirkung während der Deutschen Klassik (18./19. Jahrhundert)	32
1.3 Elternpartizipation in der Zeit der Reformpädagogik sowie der Weimarer Republik und deren Zerschlagung im Nationalsozialismus	44
1.4 Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–2007)	61
2. Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule in Niedersachsen aus heutiger rechtlicher Sicht	68
2.1 Das primäre Erziehungsrecht der Eltern	69
2.2 Das sekundäre Erziehungsrecht der Schule	86
3. Das Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	87
3.1 Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	89
3.2 Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule im Überblick	91
3.3 Ein Modell zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	92
<b>II. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – empirisch untersucht?</b>	94
1. Forschungsbefunde zum Potential einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	95
1.1 Bedeutung der Eltern für den Bildungserfolg der Schüler	95

1.2	Wirksamkeit von schulbasiertem und heimbasiertem Engagement der Eltern	99
1.3	Positive Auswirkungen für Lehrer und Eltern	106
2.	Forschungsstand zur Eltern-Lehrer-Kooperation an deutschen Schulen	108
2.1	Gegenseitige Erwartungen	108
2.2	Zufriedenheit der Eltern	110
2.3	Kooperationsformen zwischen Eltern und Lehrenden	113
3.	Forschungsstand zu Hemmnissen und Hindernissen beim Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	127
4.	Forschungsdesiderat	134
<b>III.</b>	<b>Gestörte Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden – Ursachen und Lösungsansätze</b>	<b>136</b>
1.	Ausgewählte Kommunikationstheorien und -modelle zur Analyse von Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrenden	138
1.1	Zum Kommunikationsbegriff	138
1.2	Organon-Modell nach Bühler (1933)	140
1.3	Kommunikationsaxiome nach Watzlawick (1969)	141
1.4	Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (1994)	147
1.5	Fünf-Referenzen-Modell nach Flammer (1997)	148
1.6	Transaktionsanalyse (TA) nach Berne	149
2.	Ko-Konstruktionsprozesse in der verbalen Kommunikation	161
2.1	Wirklichkeitskonstruktion und deren Auswirkung auf unsere Kommunikation	161
3.	Techniken zur Optimierung von Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrenden	167
3.1	Neurolinguistisches Programmieren	167
3.2	Wertequadrat nach Helwig (1967)	172
4.	Eltern- und Lehrertraining zum Aufbau von gelingenden Kommunikationsstrukturen	174
4.1	Eltern- und Lehrertrainings im Überblick	174
4.2	Forschungsbefunde zu wirksamen Fort- und Weiterbildungskonzepten	177
4.3	Zielsetzungen	179
4.4	Didaktischer und methodischer Aufbau im Überblick	180

<b>IV. Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrenden – untersucht am Beispiel der Schulvorstandsarbeit</b>	189
1. Beschreibung des Forschungsfelds	190
1.1 Beschreibung des Projekts „Bündnis für Erziehung und lebenslanges Lernen“	190
1.2 Zielsetzungen des Projektes	193
2. Evaluation der Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrenden während Schulvorstandssitzungen	194
2.1 Zielsetzungen der Evaluation	194
2.2 Methoden der Evaluation	196
2.3 Auswertungsverfahren	215
2.4 Deskriptive Auswertungsergebnisse zur Kommunikations- struktur zwischen Eltern und Lehrern während der Schul- vorstandssitzungen	222
2.5 Deskriptive Auswertungsergebnisse zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern im Allgemeinen	235
2.6 Interpretation und Diskussion der deskriptiven Auswertungsergebnisse	240
<b>V. Zusammenfassung und Ausblick</b>	253
<b>Literatur</b>	257





# Einleitung

*Es geht nicht nebeneinander  
und schon gar nicht gegeneinander,  
es geht nur miteinander.  
(Erwin Ringel)*

Erwin Ringel äußert pointiert, worum es in dieser Arbeit geht: Um das Miteinander von Erziehungspartnern<sup>1</sup> zum Wohle des Kindes!

Dieses Miteinander scheint auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein. Insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach einer inklusiven Schule sollte eine verstärkte Kooperation garantiert sein, denn Befunde aus der pädagogisch-psychologischen Forschung belegen eindrücklich, dass die Herausforderung einer erfolgreichen Beschulung aller Schüler effektiver bewältigt werden kann, wenn die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus intensiviert und das Förderpotential der Familien gestärkt wird (vgl. II. Kapitel, 1.).<sup>2</sup>

Trotz der Bedeutsamkeit und der Chancen einer partnerschaftlichen Kooperation für alle beteiligten Akteure, scheint es Eltern und Lehrkräften schwer zu fallen zu kooperieren, denn die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist durch Hemmnisse und Barrieren gekennzeichnet (II. Kapitel, 3.), die historisch gewachsen sind und ein konstruktives Miteinander erschweren (I. Kapitel, 1.).

Um langfristig eine Verbesserung zu erlangen, muss eine positive Haltung beider Erziehungspartner bezüglich einer partnerschaftlichen Kooperation initiiert werden (vgl. I. Kapitel, 3.3), denn sie repräsentiert die Basis, um den Teufelskreis von sich gegenseitig barrikadierenden Vorurteilen und Ängsten zu durchbrechen.<sup>3</sup>

Dazu bedarf es einer offenen und wertschätzenden Kommunikationsstruktur, da gemäß Rogers (2001) und Plath (2010) die Gestaltung von Be-

---

1 Aufgrund besserer Lesbarkeit und Verständlichkeit wird in dieser Arbeit lediglich die maskuline Form verwendet, wobei die feminine Form mitbedacht wird.

2 Vgl. Ostermann 2014, S.83.

3 Vgl. Keck/Kirk 2001, S.10f.

ziehungen über Kommunikation erfolgt; sie stellt das Herzstück der Beziehung dar.<sup>4</sup>

Vereinfacht formuliert bedeutet es Folgendes: Gelingt die Kommunikation, gelingt die Beziehung. Somit lässt sich vermuten, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule eine kommunikative Herausforderung darstellt. Zugleich kann geschlussfolgert werden, dass gelingende Kommunikation zu einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft führt, die letztlich die Schul- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler positiv beeinflussen sowie unterstützen kann (vgl. II. Kapitel, 1.).<sup>5</sup>

Jedoch scheint die kommunikative Gestaltung der Zusammenarbeit schwierig zu verwirklichen zu sein. Zum einen, da Lehrkräfte und Eltern bisher zu wenig gelernt haben partnerschaftlich zu kooperieren. Lehrende werden weder im Rahmen ihrer Ausbildung hinreichend auf den kommunikativen Umgang mit Eltern vorbereitet, noch stehen ihnen im Berufsleben dafür ausreichend Beratungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung, so dass Lehrkräfte bereits seit nahezu dreißig Jahren monieren, dass sie gar nicht oder zu wenig auf Gespräche mit Eltern vorbereitet werden, was zu Ängsten und Unsicherheiten ihrerseits führt (vgl. II. Kapitel, 3.). Diese Situation verdeutlicht, dass es auf Lehrerseite an Trainings- und Ausbildungskonzepten für die Kommunikation mit Eltern mangelt (vgl. II. Kapitel, 3.); auf Elternseite ist ein vergleichbares Defizit zu konstatieren (vgl. III. Kapitel, 3.1).<sup>6</sup>

Zum anderen findet der Bereich der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern trotz seiner unbestreitbaren Bedeutung bisher sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als auch in der empirischen Forschung marginale Beachtung (vgl. II. Kapitel, 3.).<sup>7</sup>

Somit setzt diese Arbeit bei diesem vernachlässigten Forschungs- und Entwicklungsbereich an, indem sie folgende Zielsetzungen verfolgt:

Um sowohl Eltern als auch Lehrkräfte für ein Erziehungs- und Bildungsbündnis zur positiven Entwicklung des Kindes stark zu machen bzw. zu professionalisieren, wird ein Kommunikationstraining entwickelt, das im Rahmen dieser Arbeit erprobt sowie evaluiert wird. Durch die Evaluation dieses Trainings erfolgt eine Analyse der Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrern.

---

4 Vgl. Textor 2009, S. 35 und Aich 2011, S. 20.

5 Vgl. Sacher 2008, S. 284.

6 Vgl. Behr et al. 2003, S. 20 und Aich 2011, S. 23.

7 Vgl. Hüppi/Rüttimann 2010, S. 7f.

Auf diese Weise soll sowohl Kommunikation als grundlegende Basis für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als auch als Gegenstand empirischer Forschung herausgestellt werden.

Um die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus im Bereich Kommunikation im Rahmen eines Erziehungsbündnisses aufzuzeigen, widmet sich das I. Kapitel der historischen Genese des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule, die Gründe sowohl für das spannungsgeladene Verhältnis als auch für die störanfällige Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern liefert. Dabei wird der Wandel von der Separation zwischen Elternhaus und Schule zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unter Berücksichtigung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen aufgezeigt. Darauf basierend, wird die derzeitige rechtliche Situation zum Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule erläutert, die besagt, dass Eltern und Lehrkräfte zur partnerschaftlichen Kooperation zum Wohle des Kindes verpflichtet sind. Um Möglichkeiten vorzustellen, wie die gesetzlich festgeschriebene „Partnerschaft auf Augenhöhe“ verwirklicht werden kann, wird auf der Basis internationaler erziehungswissenschaftlicher Literatur ein Modell erarbeitet.

Durch den Blick in die nationale und internationale Forschungsliteratur soll einerseits herausgefunden werden, welche positiven Auswirkungen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für Schüler, Eltern und Lehrer hat, andererseits wodurch die Eltern-Lehrer-Kooperation an deutschen Schulen gekennzeichnet ist, indem gegenseitige Erwartungen, Zufriedenheit sowie Kooperationsformen näher betrachtet werden. Ferner werden Gründe für Hemmnisse und Hindernisse beim Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aufgezeigt und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet werden.

Darauf aufbauend, wird im III. Kapitel herausgearbeitet, warum die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern oftmals nicht gelingt und welche kommunikativen Möglichkeiten es gibt, ein konstruktives Miteinander aufzubauen. Anschließend erfolgt die Vorstellung der didaktischen Gestaltung des von der Verfasserin dieser Arbeit entwickelten Kommunikationstrainings für Eltern und Lehrer, das im darauf folgenden Kapitel evaluiert wird.

Somit wird zu Beginn des IV. Kapitels das Forschungsfeld vorgestellt, in dessen Rahmen die Intervention durchgeführt wird sowie die Daten zur Gesprächskultur zwischen Eltern und Lehrkräfte erhoben werden. Nachdem die Vorstellung, die Begründung und die gleichzeitige kritische Betrachtung des Untersuchungsdesigns dieser Evaluationsstudie erfolgte, gilt

es die deskriptiven Auswertungsergebnisse darzustellen, miteinander zu vergleichen sowie zu diskutieren.

Abschließend wird ein Ausblick gewagt, indem Postulate für die Lehrerausbildung und -weiterbildung formuliert werden.

# **I. Von der Separation zum Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

## **Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule aus historischer, rechtlicher, bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive**

Dieses Kapitel zeigt den Wandel von der Separation zum Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, indem zunächst die historische Entwicklung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule sowie die bildungspolitische Entwicklung, insbesondere im Bundesland Niedersachsen, näher beleuchtet werden. Darauf basierend, wird die derzeitige rechtliche Situation zu deren Verhältnis erläutert, die verdeutlicht, dass beide Erziehungspartner jeweils über ein originäres Erziehungsrecht verfügen, das sie zur partnerschaftlichen Kooperation zum Wohle des Kindes verpflichtet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie diese gesetzlich festgeschriebene „Partnerschaft auf Augenhöhe“ verwirklicht werden kann. Zur Beantwortung dieser essentiellen Frage wird anhand internationaler erziehungswissenschaftlicher Literatur ein Modell zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erarbeitet, das sowohl Aufgabenfelder als auch Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen aufzeigt.

### **1. Historischer Abriss zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule**

Um die gegenwärtige sensible Situation zwischen Elternhaus und Schule nachvollziehen zu können, ist ein Blick auf die historische Entwicklung unerlässlich. Es werden Schlaglichter ausgewählter Epochen sowie personenspezifische pädagogische Ansätze benannt, die verdeutlichen, wie sich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern, ihre Verkehrsformen und die Elternmitwirkung sowie -mitbestimmung in Schule unter Berücksichtigung

des jeweilig vorherrschenden Zeitgeistes, der Etablierung des Schulwesens und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sowie der Professionalisierung des Lehrerberufs entwickelt haben.

## **1.1 Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule von der Schulentwicklung bis zur Aufklärung**

Die Entwicklung des Schulwesens verdeutlicht, dass Schulen zu Beginn entweder kirchlich oder staatlich getragen sowie privat organisiert wurden, was zu den Auswirkungen sowohl auf die Ausbildung als auch auf das Ansehen der jeweiligen Lehrenden, zum anderen auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule hatte.

Die Anfänge des Schulwesens lassen sich auf das Frühe Mittelalter datieren, wobei das Schulwesen ständisch gebunden war und es für das niedere Volk keine Möglichkeiten des Schulbesuchs gab.<sup>1</sup>

Der elementare sowie höhere Unterricht wurde in Kloster-, Dom- und Stiftsschulen angeboten, die vornehmlich der Berufsbildung des Klerus dienten. Die Lehrer waren zugleich Kleriker und vermittelten die sich aus dem Aufgabenkreis des künftigen Geistlichen ergebenden Inhalte und Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Schriftauslegung, Musik, Liturgie und Latein). Sie unterstanden der Kirche und für sie stellte ihre Unterrichtstätigkeit einen selbstständigen Beruf dar, so dass sie einen gewissen Lehrerstand für sich entwickelten und von den Eltern als Autoritätspersonen wahrgenommen wurden, obgleich sie über keine pädagogische Ausbildung verfügten.<sup>2</sup> Beispielsweise genossen die Lehrkräfte an der Domschule Josephinum in Hildesheim als gebildete Geistliche ein sehr hohes Ansehen bei den Eltern; ihre Arbeit wurde ehrfürchtig von den Eltern unterstützt.

In Kreisen des Adels existierte eine privat organisierte Erziehungs- und Bildungspraxis durch Prinzenzieher und Hofmeister, die als Fortsetzung des antiken „paidagogos/pedagogus“ anzusehen sind. Das hohe Bürgertum übernahm diese Einrichtung in Gestalt des Hauslehrers, der die Kinder unterrichtete und erzog. Dieses Hauslehrersystem ist Ausdruck einer Standeserziehung in Oberschichten, die eine Unterrichtung ihres Nachwuchses in

---

1 Vgl. Reble 2004, S. 62.

2 Vgl. Fischer 1969a, S. 39.

öffentlichen Schulen strikt ablehnte und das Recht der Familie auf Erziehung verteidigte.<sup>3</sup>

Die deutsche Schulgeschichte betrachtend, stellt diese Separation von Erziehung und Wissensvermittlung eine Ursache für die Spannungen zwischen Elternhaus und Schule dar, die in Deutschland demnach eine lange Tradition aufweist.<sup>4</sup>

In der Zeit der Renaissance wurde die Entwicklung des Bildungswesens nachhaltig sowohl durch den Humanismus als auch durch die Reformation und die Gegenreformation beeinflusst. Dabei stand der Humanismus in erklärter Opposition zum mittelalterlichen Bildungsbegriff. Er befürwortete den Eigenwert einer innerweltlichen Bildung und forcierte die Idee des allseitig entfalteten Menschentums mit dem Ziel einer moralischen Lebensführung.<sup>5</sup>

Insbesondere nach den Verwüstungen und Verwirrungen des Dreißigjährigen Krieges musste der absolutistische Staat, interessiert an der Stärkung seiner ökonomischen sowie politischen Macht und zugleich an einer gesicherten ideologischen Bindung seiner Untertanen, auf eine begrenzte Ausweitung der Bildungseinrichtungen für die Volksmassen bedacht sein.<sup>6</sup>

Somit wurde das Bildungswesen ausgeweitet, indem der Grundstein einerseits für die Volksschule andererseits für das höhere Schulwesen gelegt wurde und verschiedene Schultypen im Laufe der Zeit entstanden, die jeweils ein unterschiedliches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern intendierten und im Folgenden näher betrachtet werden.

In der Epoche der Reformation etablierten sich allgemeine Bildungseinrichtungen für das niedere Volk, die als bedeutsamer Vorläufer der allgemeinen Volksschule gelten und sich aus dem Katechismusunterricht entwickelten.<sup>7</sup>

Die Schule war seinerzeit territorial-politisch und konfessionell-klerikal gebunden, so dass die Schulaufsicht in allen Instanzen der Kirche oblag und die Lehrenden von den Kirchenbehörden geprüft sowie berufen wurden. In den nachreformatorischen Kirchenstaaten erhielt die Schule den Auftrag im Sinne des Prinzips „*cuius regio eius religio*“ die Untertanen in den rechten

---

3 Vgl. Terhart 2010, S.551.

4 Vgl. Keck/Kirk 2001, S.5f.

5 Vgl. Enzelberger 2001, S.22.

6 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.46.

7 Vgl. Russ 1963, S.31, Enzelberger 2001, S.24f. und Kirk 1988, S.190.



Glauben einzuweisen. Infolgedessen ist allen reformatorischen Kirchenordnungen eine Schulordnung beigelegt.<sup>8 9</sup>

Da laut Luther jeder Zugang zur Schrift Gottes erhalten sollte, verlangte er einen religiösen Unterricht für alle Kinder am Sonntagnachmittag, wobei Pfarrherrn mit der Aufgabe betraut wurden für die religiöse und weltliche Bildung Sorge zu tragen. Als ihre Helfer und selbstständige Katecheten wurden ebenfalls die Küster herangezogen. Infolgedessen kristallisierte sich im Jahrhundert der Reformation eine schulähnliche Form religiöser Unterweisung für das niedere Volk heraus, die sogenannten Pfarr- und Küsterschulen, die sukzessiv sowohl um Elementarkenntnisse wie Lesen, Schreiben und teilweise Rechnen erweitert als auch auf mehrere Stunden täglich zeitlich ausgedehnt wurden.<sup>10</sup>

Dabei vollzog sich der Weg von der Unterweisung der gesamten Gemeinde über eine Jugendunterweisung bis zu einem regelmäßigen Unterricht<sup>11</sup> regional unterschiedlich.<sup>12</sup>

Auf diese Weise wird insbesondere auf dem Land der Küster zum Schulmeister und bekleidet das Amt jahrelang ohne eine entsprechende pädagogische Ausbildung erfahren zu haben.<sup>13</sup>

Daraus folgt, dass das Schule-Halten oftmals eine Nebentätigkeit des Küsters sowie des Dorfschullehrers darstellte. Das Einkommen<sup>14</sup> der Dorfschullehrer lag generell unter dem Existenzminimum, so dass sie einer weiteren Beschäftigung beispielsweise landwirtschaftlicher und handwerklicher Art nachzugehen hatten. Darüber hinaus waren sie vielfach selbst kaum des

---

8 Vgl. Froese 1952, S.5 und Keck/Kirk 2001, S.5f.

9 Aufgrund der Verknüpfung von Konfessionalität und der Entstehung des frühmodern-absolutistischen Staates mit seinen Kontroll- und Modernisierungsambitionen fokussierte sich das Interesse von Kirche und Staat auf die äußere sowie innere Organisation der Bildung. Der Lehrerberuf, die Schule im Allgemeinen und der Unterricht im Besonderen wurden für Jahrhunderte zu Instrumenten dieser beiden Bildungsmächte. Erst mit dem Beginn der Weimarer Republik erfolgte eine vollständige Herauslösung der Schule sowie der Lehrerberufe aus dem kirchlichen Kontext (vgl. 1.3, Terhart 2010, S.552 und Enzelberger 2001, S.26f.).

10 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.39, S.44 und Menzel 1958, S.46.

11 Diese Entwicklung war sowohl in evangelischen als auch in katholischen Territorien zu beobachten (vgl. Kirk 1988, S.189f. und S.193).

12 Vgl. Kirk 1988, S.189f. und S.193.

13 Vgl. Enzelberger 2001, S.24f.

14 Es setzte sich aus dem Schulgeld der Kinder, aus Renten, die wiederum aus Land, Korn oder Geld bestanden, sowie aus Akzidenzien zusammen. Erst mit dem Allgemeinen Landrecht 1794 bekam der Lehrer Anspruch auf Pension, zuvor musste er noch im Alter von 80 Jahren Unterricht halten, um sich ernähren zu können (vgl. Enzelberger 2001; S.40).

Lesens, Schreibens und Rechnens mächtig.<sup>15</sup> Demzufolge galten Lehrer bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts als „trottelige, etwas beschränkte, wenig Respekt verdienende Leute“<sup>16</sup>, die ein entsagungsvolles und von Hunger geprägtes Leben führten; sie wurden verspottet, gedemütigt und verachtet. Die negative gesellschaftliche Einschätzung und die ärmlichen sowie beklemmenden Lebensbedingungen des Dorfschullehrers änderten sich bis Mitte des 19. Jahrhunderts nicht grundlegend. Das wird in einem Ende des 18. Jahrhunderts verfassten Spottlied deutlich:

„Und wenn im Turm die Uhr nicht geht, der lange Zeiger stille steht, da heißt's:  
Es muss besoffen sein, das arme Dorfschulmeisterlein!  
Es fängt das Elend erst recht an, wenn er lehren soll und selbst nicht kann. Da  
schlafen ihm die Kinder ein, dem armen Dorfschulmeisterlein!“<sup>17</sup>

Die Ausübung der Unterrichtstätigkeit neben einem anderen Beruf sowie das Fehlen einer einheitlichen Ausbildung begründeten das mangelnde Ansehen dieser Lehrer bis ins 19. Jahrhundert, das die Beziehung zu den Eltern beeinflusste und jegliche Kooperation erschwerte: „Der Lehrer war manchmal der verachteteste Mensch im Dorfe [...]. Die Bauern beurteilten ihn nicht danach, was er in der Schule an ihren Kindern that, sondern danach, was sie ihn außerhalb der Schule thun sahen: morgens und abends läuten, die Uhr stellen und die Kirche fegen [...]. Als ein Grund der häufigen Schulversäumnisse wird geradezu der geringe Grad an Achtung angeführt, in welchem manche Schullehrer bei den Eltern stehen.“<sup>18</sup>

Die Bauern leisteten der Schuleinrichtung hartnäckig Widerstand, einerseits da sie die Schullasten zu tragen hatten; andererseits da die Eltern während der Schulzeit auf die Arbeitskraft ihrer Kinder verzichten mussten. Dies führte zu einer Belastung des Familieneinkommens, die die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule bis ins 20. Jahrhundert prägte. Es hatte zur Folge, dass die Eltern ihre Kinder von der Schule fernhielten, wann immer sie konnten. Dieses Verhalten wurde als Missetat von der Kirche wahrgenommen und von dieser mit Geldstrafen geahndet.<sup>19</sup>

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass es sich um ein angespanntes Verhältnis handelte, das durch Abhängigkeiten geprägt war und Gedanken

---

15 Vgl. Terhart 2010, S.554.

16 Hier zitiert nach Enzelberger 2001, S.24f.

17 Enzelberger 2001, S.27.

18 Fischer 1961a, S.100.

19 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.44.

einer Kooperation nicht gehegt wurden, was letztlich zu einer historischen Vorbelastung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus führte.

Erst mit der Entwicklung und Verbreitung frühkapitalistischer Produktionsweisen im aufkommenden Manufakturwesen wurden erhöhte Anforderungen an die Bildung und Erziehung des niederen Volkes gestellt, das im 16. und 17. Jahrhundert noch überwiegend in feudalen Abhängigkeitsverhältnissen auf dem Lande lebte, zu geringeren Teilen in Handwerkszünften organisiert in den Städten.<sup>20</sup>

Ferner wurden mit den Stadtkulturen des Hochmittelalters neue Lebensformen und Lebensansprüche hervorgebracht, so dass das städtische Bürgertum, das Handwerk und der aufstrebende Handel nach Fähigkeiten und nützlichen Kenntnissen wie muttersprachliches Schreiben, Lesen und Rechnen verlangten: „Wollte der Bürger den Aufgaben des erweiterten Handels und Verkehrs gewachsen sein, so bedurfte er einer geeigneten Bildung. Die geistlichen Schulen aber gerieten mehr und mehr in Verfall und trugen außerdem den Bedürfnissen des praktischen Lebens nur wenig Rechnung.“<sup>21</sup>

Somit entstanden die privaten Schreib- und Rechenschulen, in denen Handwerker als Schulmeister Schule hielten und ein einfaches System der Schul- und Unterrichtsorganisation etablierten, dessen Besuch freiwillig sowie kostenpflichtig war. Sie waren zunächst privat, später kommunal verwaltet und bestanden mit gewissen Abwandlungen bis ins 18. Jahrhundert. Auf diese Weise bediente seinerzeit weithin der private Schulraum das gewachsene Bildungsinteresse und Schreib- und Rechenmeister sowie des Lesens und Schreibens kundige Handwerker übernahmen die Unterrichtstätigkeit<sup>22</sup>: „Oft behalfen sich die Städte noch mit zufällig sich anbietenden Kräften, lese- und schreibkundigen Schneidergesellen etwa, die dann meist von Jahr zu Jahr wechselten.“<sup>23</sup> Auch sie haben keine entsprechende Ausbildung erfahren, sondern lediglich die Fähigkeit des Schreibens, Lesens und Rechnens qualifizierte sie für das Unterrichten.

Die Eltern entsandten ihre Kinder freiwillig in diese Schule und bezahlten für den Schulbesuch. Ihre Erwartungen beschränkten sich auf die Vermittlung der elementaren Grundfertigkeiten, wohingegen sie Erziehung als ihre genuine Aufgabe betrachteten. Demzufolge war der Gedanke der Sepa-

---

20 Vgl. Ebd., S. 41.

21 Schorn 1922, S. 44.

22 Vgl. Kirk 1988, S. 217 und Rechter 2011, S. 28.

23 Fischer 1961a, S. 39.

ration zwischen Erziehung und Wissensvermittlung tief verwurzelt. Da die Eltern den Lehrer bezahlten, war per se eine gewisse Abhängigkeit des Lehrers gegeben und der Lehrer unterlag dem Erwartungsdruck der Eltern.

Nahezu gleichzeitig mit den privaten Schreib- und Rechenschulen entstanden die städtischen Lateinschulen. Luther setzte sich für die Gründung dieser Schulen ein, so dass sie im Kontext der von Humanismus und der *Devotio Moderna* beeinflussten Reformation einen starken Aufschwung nahmen. In Anlehnung an die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen sollten diese Schulen der notwendig gewordenen Ausbildung der Geistlichen sowie der Bürger dienen; es sollten brauchbare Knaben ebenfalls zu tüchtigen Bürgern ausgebildet werden. Mit den Lateinschulen wird die Basis für die Staatsschulen geschaffen, die dem Bedürfnis einer weltlichen Bildung ohne kirchlich-theologisches Korsett nachkommen.<sup>24</sup>

Auch in den weltlichen höheren Lateinschulen wirkte der gebildete Kirchenmann als Lehrer, jedoch nur so lange, bis er eine feste Pfarrstelle antreten konnte. Die Theologen, die eine eigene Pfarrstelle inne hatten, waren deutlich besser bezahlt und höher angesehen als die Lehrer an den Lateinschulen, so dass die Tätigkeit als höherer Lehrer für die Söhne der höheren sozialen Stände als sozialer Abstieg betrachtet wurde. Die Lateinschule der damaligen Zeit fungierte demnach lediglich als „spezifische Durchgangsstation der Klerikerprofession“<sup>25</sup>.

Neben den Lateinschulen als städtische Schulen des höheren Schulwesens entstanden in den Städten ebenfalls Deutsche Schulen des niederen Schulwesens, die sich vielfach aus Pfarrschulen sowie den privaten Schreib- und Rechenschulen entwickelten.<sup>26</sup>

Sowohl für die Lateinschulen als auch für die Deutschen Schulen wurden unterschiedliche Bezeichnungen gebraucht, die teilweise als Synonym verwendet wurden, teilweise eine Entwicklung kennzeichneten. Beispielsweise wurden sie Ratsschulen oder Stadtschulen genannt: „Mit dem Namen von Stadt- und Ratsschulen werden Schulen bezeichnet, die in verwaltungsrechtlicher Hinsicht nicht unter einer kirchlichen Gewalt, sondern unter einer staatlichen Obrigkeit, dem Rat, stehen.“<sup>27</sup>

---

24 Vgl. Russ 1963, S.31.

25 Keck 1989, S.200.

26 Vgl. Kirk 1988, S.199.

27 Paulsen 1919, S.18.

Analog zu den privaten Schreib- und Rechenschulen unterrichteten an den Deutschen Schulen ebenfalls Stadtschreiber und Handwerker, die keine spezielle Ausbildung als Lehrer erfahren haben und für die das Unterrichten auch ein Nebenerwerb darstellte. Somit lässt sich der Unterschied zwischen Lehrern an Lateinschulen und an Deutschen Schulen wie folgt beschreiben: „Blieb es weithin die Regel, daß die Lehrer an den Lateinschulen – auch den städtischen – Geistliche waren, so setzte sich die Lehrerschaft der deutschen Schulen aus Menschen verschiedenartiger Berufe zusammen. Ihre Ausbildung war keineswegs einheitlich, zudem oft zur Ausübung dieses verantwortungsvollen Berufes nicht hinreichend. Vielfach waren sie eigentlich Stadtschreiber oder Handwerker und betrieben das ‚Schulehalten‘ als Nebenerwerb.“<sup>28</sup>

Zusammenfassend wird anhand der Darstellung deutlich, dass zum einen der Lehrerberuf an den höheren Schulen von Theologen ausgeübt wurde, die zwar nicht pädagogisch ausgebildet waren, jedoch aufgrund ihrer Geistlichkeit als geeignet galten. Zum anderen gingen in den niederen Schulen Personen diesem verantwortungsvollen Beruf nach, die oftmals weder über entsprechende Fachkenntnisse noch über pädagogische Fähigkeiten verfügten.

Solange sich die Ausbildung zum Lehrer nicht professionalisierte, er nicht hauptberuflich angestellt und angemessen besoldet wurde, konnten sich sein Ansehen und seine Stellung in der Gesellschaft nicht verbessern. Die Professionalisierung der Lehrerausbildung sowie die Erhöhung des Einkommens dienten der Aufwertung des Lehrerstandes und seines gesellschaftlichen Ansehens. Erst dann werden Lehrende durch Bekleidung ihres Amtes per se von der Gesellschaft im Allgemeinen und den Eltern im Besonderen als Autoritätspersonen wahrgenommen sowie akzeptiert, was zu einer Veränderung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule führt.

Weiterhin wurde der Aufbau der Volksschule nicht systematisiert, da sowohl die Professionalisierung der Lehrerausbildung als auch die allgemeine Schulpflicht der Kinder fehlte und sich weder das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule formalisierte noch die Lehrer von den Eltern anerkannt wurden.

Gegen Ende des 16. Jahrhunderts und zu Beginn des 17. Jahrhunderts leitete Ratke (1571–1635) eine Bewegung ein, die das ganze Jahrhundert andauerte. Er war bestrebt die Schulaufsicht der Kirche zu entziehen und die Eltern in die Zusammenarbeit eines staatlich geordneten Schulwesens

---

28 Günther 1976, S.73.

einzu beziehen, wobei sie zur Hebung der Autorität beitragen und die Schule in ihrer Bildungsarbeit unterstützen sollten. Seiner Meinung nach obliegt dem Staat die Pflicht die Lehrerautorität zu stärken, beispielsweise durch ausreichende Besoldung und Befreiung von den damals meist kirchlichen Nebenämtern sowie durch das Ehren der Lehrer im Beisein der Jugend. Zugleich wurden die Eltern von ihm aufgefordert, das Ansehen der Lehrerpersönlichkeit aufzuwerten, indem sie Folgendes tun bzw. unterlassen<sup>29</sup>: „Daß nicht die Eltern mit bösem Leben ärgern und verderben, was die Kinder in der Schul Guts gelernt haben. Auch müssen Sie, die Eltern, nichts dem Lehrmeister tun, dass sie anders die Kinder tun hießen, als der Lehrmeister ihnen fürgeschrieben, sonsten zerbricht man mit der einen Hand, was man mit der anderen gebaut hat.“<sup>30</sup> Diese Forderung wurde einer der „Artikel, auf welchen fürnehmlich die Raticianische Lehrkunst beruht“<sup>31</sup> entnommen. Es handelt sich um den 21. Artikel, der Folgendes zusammenfassend besagt: „Die Schulzucht und die Hauszucht muß übereinstimmen.“<sup>32</sup> Daraus lässt sich erkennen, dass erstmalig der Gedanken einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule gehegt und zugleich die Separation aufgeweicht wurde, wodurch ein positives Wechselverhältnis zwischen Elternhaus und Schule initiiert werden sollte.<sup>33</sup>

Nicht nur der Staat und die Eltern, sondern auch der Lehrer selbst sollte durch sein Reden und Handeln dafür Sorge tragen, dass sein Ansehen steigt und ihm Autorität zugesprochen wurde. In dem Werk „Schuldienersamtslehr“ sowie in „Des Wolfgang Ratichius allgemeine Einführung in die Methode der Sprachen“ hat Ratke eine detaillierte Anweisung für die Arbeit des Lehrers gegeben: „Ein Lehrer soll der reinen Religion zugetan sein. Er soll treu und aufrichtig sein. Er soll tätig und fleißig sein. Er soll klug und umsichtig sein.“<sup>34</sup>

Demnach sind Fleiß, Beständigkeit, Berufstreue und Freundlichkeit laut Ratke die wesentlichen Charaktereigenschaften eines guten Lehrers. Zugleich sollte jeder Lehrer über ein umfangreiches Fachwissen, über methodisches Geschick und eine edle humanistische Gesinnung verfügen.<sup>35</sup>

Sowohl Ratkes Forderungen an den Lehrer und seine Bemühungen um dessen gesellschaftliche Anerkennung als auch seine Forderung nach der

---

29 Vgl. Melzer 1985, S.194 und Alt 1957, S.31f.

30 Ratke 1617a/1957, S.76.

31 Alt 1957, S.39.

32 Ratke 1617a/1957, S.76.

33 Vgl. Melzer 1985, S.194.

34 Ratke 1617b/1903, S.30f.

35 Vgl. Alt 1957, S.32.

Säkularisierung des Schulwesens stehen am Anfang eines jahrhundertelangen Kampfes.<sup>36</sup>

Tatsächlich wurde im 17. Jahrhundert der Einflussbereich der Kirche und der Geistlichkeit bei der Schulaufsicht beschränkt, so dass der aufgeklärte absolutistische Staat die Rolle der Kirche sukzessiv übernahm. Da der absolutistische Staat die Schulpflicht primär als „res publica“ betrachtete, kamen erste Bestrebungen auf, eine allgemeine Schulpflicht<sup>37</sup> gegen den Willen der Eltern zu initiieren. Diese Vorgehensweise stellt eine weitere Ursache für das historisch gewachsene, spannungsreiche Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule dar.<sup>38</sup> Im Folgenden wird exemplarisch anhand von ausgewählten Gesetzen bzw. Schulordnungen aufgezeigt, wie versucht wurde die allgemeine Schulpflicht einzuführen und welche Auswirkungen sie auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule hatte.

Einer der ersten unter den deutschen Fürsten, die zur Verbesserung der Lage ihres Landes durch Erziehung des Volkes eine systematische Entwicklung des Unterrichtswesens sowie der Lehrerausbildung begannen, war Herzog Ernst der Fromme zu Gotha.<sup>39</sup> Der Herzog betraute Gymnasialrektor Reyher, ein Verfechter der Anschauungen Ratkes, mit der Abfassung der Schulordnung.<sup>40</sup>

Somit wurde der Gothaer Schulmethodus von 1642 stark von den visionären Ideen Ratkes beeinflusst und forcierte zum einen die rechtliche Ver-

---

36 Vgl. Ebd., 32.

37 Juristisch gesehen, handelte es sich bei diesen Gesetzen nicht um Schulpflicht, sondern um Unterrichtspflicht, denn die Schulpflicht kann nur dann greifen, wenn die vorgesehenen Kenntnisse nicht auf andere Weise, d.h. durch Privatunterricht, erworben werden (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze/Cloer 2009, S.50). Eine Schulpflicht im juristischen Sinne gibt es erst seit der Weimarer Reichsverfassung von 1919. Gleichwohl ist es zulässig, auch für das 18. Jahrhundert von Schulpflicht zu sprechen, da sich der Staat mit der verfügten Unterrichtspflicht selbst die Aufgabe stellte für ausreichend Schulen zu sorgen und frühzeitig Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft zu verhindern (vgl. Blankertz 1982, S.59).

38 Vgl. Sacher 1974, S.304 und Tegtmeier 1983, S. 12.

39 Die Mutter des Herzogs und deren Umgebung hatten sich für pädagogisch-pansophische Reformen interessiert und Ratke eine zeitlang als Lehrer engagiert, so dass Ernst der Fromme die Anregungen übernahm und schließlich in Andreas Reyher, Rektor des Gothaischen Gymnasiums, den Schulmann fand, der die Projekte dieser Didaktiker in die Praxis umzusetzen wusste. Unter der Bezeichnung „Schulmethodus“ (1642) ist die von Reyher verfasste fürstliche Verfügung in die Geschichte des Bildungswesens eingegangen (vgl. Blankertz 1982, S.38).

40 Vgl. Russ 1963, S.39 und Blankertz 1982, S.38.

selbstständigkeit des deutschen Schulwesens.<sup>41</sup> Zum anderen wird in Kapitel XII dieses Methodus' die Schulpflicht festgelegt: „Die Eltern sollen alle ihre Kinder, Knaben und Mägdlein, wenn sie fünf Jahre alt geworden und die Abkündigung von der Kanzel durch den Pfarrer geschehen, unverzüglich in die Schule schicken und darein hernach so lange gehen lassen, bis sie, was ihnen vorgeschrieben ist und gebührt, gelernt haben.“<sup>42</sup>

Obgleich die der Schulpflicht entgegenstehenden ökonomischen Bedürfnisse der Eltern bedacht wurden, wurden Schulversäumnisse mit Geld- oder Naturalienstrafen geahndet: „Welche Eltern aber so grob, irdisch und nachlässig sind, daß sie die Kinder mutwillig und um Geizes willen an der Schule und also an ihrer Wohlfahrt hindern würden, die sollen wenn sie vorher vom Pfarrer ermahnt und gewarnt worden und keine Besserung erfolgt, für jede versäumte Stunde zum erstenmal 1 Groschen, zum andernmal 2 Groschen, zum drittenmal 3 Groschen, zum viertenmal 4 Groschen und so fort bis auf 6 Groschen ohne Ansehung der Person zur Strafe geben.“<sup>43</sup>

Der Gothaer Schulmethodus hat Leitlinien für das Verhalten von Lehrern, Eltern und Schülern gegeben und somit ihr Verhältnis unter einander bestimmt: „Der Lehrer soll nachforschen, warum Kinder fehlen, Entschuldigungen müssen dem Lehrer mitgeteilt werden, gezüchtigt soll vom Lehrer in Maßen und ‚nicht aus Privat-Haß gegen die Eltern‘.“<sup>44</sup> Diese gesetzlichen Vorschriften verdeutlichen, dass die Rolle der Eltern seinerzeit darin bestand, ihre Kinder der Schule zuzuführen und zu Hause tüchtig das zu unterstützen und zu kontrollieren, was der Unterricht zu vermitteln vermochte.<sup>45</sup> Zugleich wurde es als unangemessen erachtet, Kritik gegenüber dem Lehrer verlauten zu lassen – sogar wenn er ihren Kindern körperliche Gewalt zufügte; es sollte diesbezüglich der Pfarrer als Recht schaffende Instanz aufgesucht werden: „Wenn die Kinder in der Schule gezüchtigt werden, sollen die Eltern keinen Haß deswegen auf den Schulmeister werfen, viel weniger ihn überlaufen und schelten, sondern, wo sie sich etwas zu beschweren haben, dasselbe dem Pfarrer mit Bescheidenheit anzeigen.“<sup>46</sup> Durch die Wortwahl „mit Bescheidenheit anzeigen“ geht hervor, dass selbst in dieser Situation von den Eltern Demut gegenüber dem Geistlichen verlangt wird. Zudem wird die kirchliche Gebundenheit der Schule untermauert; der Lehrer untersteht dem Pfarrer als Repräsentant der Kirche.

---

41 Weimer/Weimer 1960, S.72.

42 Gothaer Schulmethodus von 1642/1992, S. 16.

43 Ebd., S. 17.

44 Bois-Reymond 1977, S. 48f.

45 Vgl. Huppertz 1988, S. 16.

46 Gothaer Schulmethodus von 1642/1992, S. 16.



Anhand dieser Regelungen des Methodus' lässt sich feststellen, dass eine partnerschaftliche Kooperation nicht gedacht wurde, sondern dass seinerzeit jeder der beiden Erziehungsinstanzen seine Aufgaben getrennt von einander wahrzunehmen hatte, obgleich die körperliche Züchtigung des Lehrers als Erziehungsmaßnahme verstanden werden kann. Darüber hinaus liegt der Fokus auf dem Umgang mit Problemen im Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie im Lehrer-Eltern-Verhältnis und nicht darauf, wie das Verhältnis konstruktiv gestaltet werden kann; geschweige denn, warum es einer partnerschaftlichen Kooperation bedarf.

Den Gemeinden wurde das Anstellungsrecht entzogen, denn dem Herzog von Gotha schien es entwürdigend, dass die Lehrer wie die Kuhhirten bei der Gemeinde jedes Jahr aufs Neue unter Entgegennahme einiger Groschen Leihkauf um den Dienst bitten mussten.<sup>47</sup>

Obgleich dieser Methodus als fortschrittlich anzusehen ist und viele spätere Schulordnungen geprägt hat, konnte er nicht erzwingen, wofür die damaligen ökonomischen Verhältnisse noch nicht bereit waren: die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder und ihre basale Ausbildung nach einem einheitlichen Lehrplan.<sup>48</sup> Schließlich standen dem Schulbesuch nicht nur die Mitarbeit der Kinder in der Familie, sondern auch das zu entrichtende Schulgeld entgegen.<sup>49</sup>

Im Jahr 1717 wurde in Preußen<sup>50</sup> unter der Herrschaft von Friedrich Wilhelm I. das Edikt zur allgemeinen Schulpflicht erlassen. Es bestimmte, dass Kinder vom fünften bis zum zwölften Jahr in die Schule gehen und erst entlassen werden sollten, wenn sie Fähigkeiten im Lesen und Schreiben aufweisen. Zugleich war eine religiöse Erziehung von großer Bedeutung; der Katechismus musste auswendig gelernt werden.<sup>51</sup>

Die Hindernisse bei der Durchführung des kontinuierlichen Schulbesuchs waren vielschichtig. Sie lagen sowohl erneut in den branchenspezifisch und konjunkturell unterschiedlichen Interessen an der kindlichen Arbeitskraft als auch in der Distanz breiter Bevölkerungskreise gegenüber den staatlichen Bildungseinrichtungen und in den unzureichenden Volksschulinvestitionen. Darüber hinaus lehnten sich die konservativen Kreise

---

47 Vgl. Bois-Reymond 1977, S. 48f.

48 Vgl. Ebd., S. 48f.

49 Vgl. Hösl-Kulike 1994, S. 36.

50 Da Preußen gemeinsam mit Braunschweig, Oldenburg und Schaumburg-Lippe das Land Niedersachsen (ab November 1946) bildet, sollen seine schulrechtlichen Regelungen, soweit sie Elternmitwirkung betreffen, in dieser Arbeit kurz erwähnt werden.

51 Vgl. Froese 1952, S. 5.

dagegen auf. Die Sorge für die Bildung der Bauern und der Landbevölkerung blieb der Privatinitiative der Grundherren überlassen. Diese waren nicht bereit den von Friedrich Wilhelm I. angestrebten Ausbau des Elementarschulwesens mitzutragen, da sie befürchteten, dass den Bauernkindern im Zuge der allgemeinen Menschenbildung und der Erziehung zur Vernunft die Unfreiheiten und Lasten ihres Standes bewusst werden könnten. Ein kluger Bauer werde zu einem unbequemen kritischen Bauern und sehne sich nach einer besseren Lage. Von dieser Befürchtung getrieben, wurde in konservativen Kreisen massiv gegen die „Überbildung“ von Lehrern und deren Schülern interveniert, so dass noch im Jahr 1816 – trotz des beginnenden aufklärerischen Geistes und pädagogischer Theorie – von den 2,2 Millionen schulpflichtigen Kindern nicht mehr als ca. 60% auf öffentlichen Schulen eingeschrieben waren. Demzufolge bewegte sich das niedere Schulwesen weitgehend in überlieferten Bahnen und christliche Lehrinhalte standen weiterhin im Mittelpunkt.<sup>52</sup>

Friedrich II. von Preußen (1712–1786) baute das Landschulwesen in Preußen aus, indem er das General-Land-Schul-Reglement von 1763 verabschiedete, das als weiterer Meilenstein zur Entwicklung der Volksschulen betrachtet wird. Es hatte zum Ziel geschicktere Untertanen erziehen zu können, da „das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall gerathen und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehresten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen.“<sup>53</sup>

Daraus resultiert, dass im ersten Paragraph eine allgemeine Schulpflicht vom 5. bis zum 13./14. Jahr für beide Geschlechter postuliert wird.<sup>54</sup> Im nachfolgenden Paragraphen (§2) wird diesem Aspekt Nachdruck verliehen, indem betont wird, dass sich „Eltern und Vormünder [...] noch mehr und von selbst verpflichtet halten [müssen], ihre Kinder und Pflüge – Kinder in den nöthigen Stücken genugsam und hinlänglich unterrichten zu lassen“ und nicht eher den Schulen entziehen, „bevor sie im lesen fertig, im Christum einen guten Grund gelegt, auch im Schreiben einen Anfang gemacht und darüber Zeugnis vom Prediger und Schulmeister denen Visitatoribus vorgezeigt haben.“<sup>55</sup>

---

52 Vgl. Enzelberger 2001, S. 33.

53 Das General-Land-Schul-Reglement von 1763/1952, S. 13.

54 Vgl. Das General-Land-Schul-Reglement von 1763/1952, S. 13.

55 Das General-Land-Schul-Reglement von 1763/1952, S. 14.

Die ökonomischen Umstände der Eltern wurden berücksichtigt, so dass die Paragraphen 4 und 5 folgende Regelungen vorsehen: „Weil an vielen Orten die Eltern ihre Kinder des Sommers nicht in die Schule schicken, unter dem Vorwand, daß sie das Vieh hüten müssen, so haben deshalb Unsere Beamten oder Gericht-Obrigkeiten an den Orten, wo Dörfer oder Gemeinden sind, ehe die Kinder dadurch von der Schule abgehalten werden sollten, dahin zu sehen, dass so weit es möglich, ein eigener Vieh-Hirte hierzu möget bestellet werden.“<sup>56</sup> Der zeitliche Rhythmus der Sommer- und Winterschulen wurde den ökonomischen Bedürfnissen der Eltern angepasst: „Um aber wegen der Sommer- und Winter-Schulen etwas gewisses zu bestimmen, so wollen Wir, daß die Winter-Schulen an allen Wochentagen Vormittags von 8 bis 11 und Nachmittags, den Mittwoch und den Sonnabend ausgenommen, von 1 bis 4 gehalten werden sollen. Die Winter-Schule gehet von Michaelis bis Ostern unausgesetzt fort. Die Sommer-Schulen aber sollen nur des Vormittags oder nach den Umständen des Ortes Nachmittags in drey Stunden alle Tage der Woche gehalten werden.“<sup>57</sup>

Nicht die Eltern dürfen die Kindern der Schule entziehen, sobald sie meinen, sie seien gebildet genug; sondern erst „wenn Superintendentens, Praepositus oder Inspector nach Anzeige des Predigers und auf das Zeugnis des Schulmeisters die Profectus eines Kindes hinlänglich befindet, so soll derselbe deshalb ein ordentliches Dimissoriale, welches auf obgedachte Zeugnisse gegründet seyn muß, zu geben befugt seyn.“<sup>58</sup>

Wie schon beim Gothaer Schulmethodus über hundert Jahre zuvor wurde auch im General-Land-Schul-Reglement darauf hingewiesen, dass mit Maßen körperlich gezüchtigt werden sollte; zudem wurde auch in dieser Schulordnung festgelegt, dass im Zweifelsfall der Pfarrer zu entscheiden hatte, „da denn die Eltern der Kinder aus unzeitiger Zärtlichkeit nicht widersprechen noch in die Schulsachen sich mischen müssen.“<sup>59</sup>

Mit dem General-Landschulreglement von 1763 wurden erstmalig staatlicherseits die Anforderungen an die Lehrperson, d.h., die Unterrichtsinhalte und -methoden sowie der Stundenablauf schriftlich fixiert: „Es muss aber ein Schulmeister nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, Kinder in den nöthigen Stücken zu unterrichten; sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Heerde sey und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreise, was er durch seine Lehre

---

56 Ebd., S. 14.

57 Das General-Land-Schul-Reglement von 1763/1952, S. 14.

58 Ebd., S. 14.

59 Bois-Reymond 1977, S. 52.

gebauet hat. Daher sollen sich Schulmeister mehr als andere der wahren Gottseligkeit befließen und alles dasjenige verhüten, wodurch sie den Eltern und Kindern anstößig werden können.<sup>60</sup>

Zudem müssen sie ihre Lehrbefähigung durch eine Ausbildung und Prüfung erwerben, so dass der Beginn der verbindlichen und einheitlichen Lehrerausbildung im Elementarbereich und der damit einhergehenden Professionalisierung in Preußen festgestellt werden kann<sup>61</sup>: „Es müssen aber überhaupt auf dem Lande keine Küster und Schulmeister ins Amt eingewiesen und angesetzt werden, ehe und bevor sie von den Inspectoribus examiniret, im Examen tüchtig befunden und ihnen ein Zeugniß der Tüchtigkeit mitgegeben worden.“<sup>62</sup>

Jedoch konnte dieses Gesetz ebenfalls nicht die Verwirklichung der allgemeinen Schulpflicht erzwingen, insbesondere deshalb nicht, da der Adel sich erneut gegen seine Anwendung auflehnte.<sup>63</sup>

Somit handelte es sich bei diesem Erlass abermals um eine wohlgemeinte Absichtserklärung des absolutistischen Landesherrn.<sup>64</sup> Gleichwohl kann in Anlehnung an Bois-Reymond (1977) dieses Schulgesetz retropektivisch als Erfolg beurteilt werden, da ein entscheidender Schritt zur Konstituierung des niederen Schulwesens auf diese Weise erfolgte und sich demnach die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule formalisierten.<sup>65</sup>

Das Allgemeine Landrecht von 1794 war im 18. Jahrhundert der letzte Versuch die allgemeine Schulpflicht einzuführen: „Mit diesem überaus fortschrittlich klingenden Gesetz, dessen Anlaß zweifellos die angesichts der fortschreitenden kapitalistischen Produktionsweise immer dringlicher werdende Volksbildung war, endeten die gesetzgeberischen Bemühungen des 18. Jahrhunderts. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, und für einzelne Punkte bis ins 20., blieben die Gesetzesforderungen Papier; davon zeugen die Schulkonflikte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts.“<sup>66</sup>

Zudem beabsichtigten die schulrechtlichen Vorschriften des Allgemeinen Landrechts von 1794 unter Paragraph 1 die Verstaatlichung des Schulwesens: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissen-

---

60 Froese 1952, S. 15f.

61 Vgl. Enzelberger 2001, S. 38.

62 Froese 1952, S. 16.

63 Vgl. Bois-Reymond 1977, S. 51.

64 Vgl. Enzelberger 2001, S. 34.

65 Vgl. Bois-Reymond 1977, S. 53.

66 Bois-Reymond 1977, S. 54.