

Jürgen Oelkers

Der Ort der Reformpädagogik: Die Staatsschule^{)}*

1. Eine notwendige Vorbemerkung

Die deutsche Reformpädagogik ist im Frühjahr des vergangenen Jahres in eine massive öffentliche Kritik geraten, die sich seitdem nicht wieder beruhigt hat. Anlass der Kritik waren die unfassbaren Missbrauchsfälle und sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule, die immer als „Vorzeigeschule“ der Reformpädagogik galt und mit ihren Anliegen identifiziert wurde. Das entsprach der Selbstsicht und ist nun massiv erschüttert worden. Die Odenwaldschule war ein „Landerziehungsheim“. Sie hat hinter ihrer reformpädagogischen Fassade eine Unkultur des Wegschauens aufgebaut, die den hehren Zielen der Erziehung Hohn spricht und als Selbstentlarvung verstanden werden muss.

Inzwischen liegen juristische Gutachten vor, in denen erstmalig die Opfer gezählt werden und zu Wort kommen. Die Opfer haben sich in dem Verein „Glasbrechen“ organisiert und verlangen von der Schule Entschädigung, die zur Insolvenz der Schule führen würde. Der Verein rechnet mit mehreren hundert Opfern in mehr als 40 Jahren. Eines der Hauptopfer hat unter einem Pseudonym ein Buch verfasst, das vor wenigen Wochen erschienen ist und das man nur mit grosser Erschütterung lesen kann (Dehmers 2011). Der zentrale Täter war der langjährige Schulleiter, er hiess Gerold Becker und war einer der führenden Schulreformer Deutschlands, der sich immer auf die Reformpädagogik und speziell auf die Landerziehungsheime berufen hat.

Die Frage ist, ob das Zufall war oder mit der Anlage und dem Programm der Schule zu tun hatte. Das setzt voraus, den Begriff der „Reformpädagogik“ genauer zu fassen und ihn nicht einfach für bare Münze zu nehmen. Entscheidend ist ja nicht das Konzept, sondern die damit verbundene Praxis. Es ist ein Fehler, von der Pädagogik direkt auf die Wirklichkeit zu schliessen, wie dies im Falle der Odenwaldschule fast immer der Fall war. Man hat als erfüllt angesehen, was doch nur Programm war. Daraus kann man eine Lehre ziehen: Die Praxis muss unabhängig von den Postulaten der Reform erschlossen werden. Das tun wir im Institut für Erziehungswissenschaft und erste Resultate sind inzwischen veröffentlicht worden (Oelkers 2011).

Die Diskussion hält an, im Kern geht es um die Frage, ob weiterhin an einem emphatischen Verständnis der „Reformpädagogik“ festgehalten werden kann, wenn sich nicht nur an der Odenwaldschule Fälle von Gewalt und Missbrauch nachweisen lassen, die sozusagen in ihrem Namen geschehen sind. Kann es dann noch Vorbilder geben und wenn ja, welche wären das? Die Beantwortung dieser Frage bleibt abzuwarten und verlangt weitere Forschung, womit auch gesagt wird, dass diese Forschung bislang viel zu wenig durchgeführt worden ist. Wir wissen einfach nicht genug, was die Praxis etwa von Landerziehungsheimen ausgemacht hat.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 7. Dezember 2011.

Heute werde ich den Blick auf Entwicklungen lenken, die ihren Ort nicht in berühmten Reformschulen, sondern in der ganz normalen Staatschule haben. Die These meines Vortrages ist, dass sich das staatliche Schulwesen in der Schweiz *als* Reformprojekt entwickelt und eine eigene Pädagogik herausgebildet hat. An deutschen Beispielen lässt dann weiter zeigen, dass Schulen immer gelernt und sich gewandelt haben, also nie das waren, was die Kritik unterstellt, nämlich träge und wenig innovativ. Diese Optik vertreten die Gegner der Schule, nicht jedoch die Lehrpersonen, die oft zu Unrecht als desinteressiert und resistent hingestellt werden. Es handelt sich einfach um eine Profession, die sich und ihr Arbeitsfeld ständig weiterentwickelt hat.

2. *Reform des Schulwesens in der Regeneration*

„Regeneration“ heisst in der Schweizer Geschichte die Phase der gesellschaftlichen Modernisierung zwischen 1830 und 1848, in der die Grundlagen des heutigen Staatswesens geschaffen wurden. Das geschah kantonal wohl ganz unterschiedlich, aber doch mit ähnlichen Konsequenzen. Die Regeneration wurde getragen von den Liberalen und begann nach der Julirevolution 1830 in Frankreich. Die Reformen markierten einen deutlichen Einschnitt in das Bildungssystem, das nunmehr unter staatliche Kontrolle gestellt wurde und mit der Volksschule faktisch eine Einheitsschule entwickelte, die lange Zeit nur an den Rändern die Konkurrenz der Gymnasien kannte. Einen Mythos „Gymnasium“ gab es in der Schweiz nie, und naturgemäss auch keine deutsche Bildungsidee.

Am 28. September 1832 wurde das *Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich* erlassen, also mit heutigen Worten des erste Volksschulgesetz der Schweiz und wohl auch das erste Gesetz im deutschen Sprachraum, das den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet. Das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber in Zürich nunmehr eine integrative Schule *für* das Volk vorsah, deren Zweckparagraph unmissverständlich so formuliert war:

„Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“ (Gesetz 1832, S. 313).

Die Einrichtung der Volksschule war gleichbedeutend mit der Absage an jede Form von Standesschule, wie sie im europäischen Umfeld zu diesem Zeitpunkt noch völlig selbstverständlich war. Das Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und der höheren Volksschule; die erste sollte als Ortsschule geführt werden, drei Abteilungen umfassen und vom sechsten bis zum fünfzehnten Altersjahr reichen, allerdings in der dritten Abteilung nur der Repetition dienen (ebd., S. 347). Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesamten Schuljugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd., S. 313). „Höhere“ Volksschulen waren die heutigen Sekundarklassen, die noch nicht obligatorisch waren.

Was unter den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen ist, wird auf eine heute unvorstellbar kurze Weise festgelegt, nämlich durch eine Aufzählung von vier Lehrbereichen auf nur einer Seite.

- Unterschieden werden die *Elementarbildung* in den Bereichen Sprache, Rechnen und Musik,
- die *Realbildung* in Fächern einschliesslich Unterricht in der „Staatseinrichtung“,
- weiter die *Kunstabildung* im Singen, Zeichnen und Schönschreiben
- sowie schliesslich die *Religionsbildung* mit „biblischer Geschichte im Auszug“ und „Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht“ (ebd., S. 313/314).

Das Gesetz von 1832 sah unabhängige und selbständige Lehrkräfte vor (ebd., S. 326), die verantwortlich für den Unterrichtserfolg waren und dafür Spielraum benötigen. Sie sollten nicht an den Buchstaben des Lehrplans, sondern an der Erreichung des Zweckes gemessen werden.

Das erste Zürcher Volksschulgesetz enthält auch noch andere Regelungen, die aus heutiger Sicht erstaunlich sind,

- etwa jährliche öffentliche Prüfungen aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 321),
- gesetzliche Ferien von mindestens vier und höchstens acht Wochen (ebd., S. 323),
- Verpflichtung der „Schüler der obern Classen“ zur Aushilfe beim „Lehrgeschäft“ (ebd.),
- Akzeptanz von Schulversäumnissen nur bei alsbaldiger Entschuldigung und dem Vorliegen „erheblicher Gründe“ (ebd., S. 324/325),
- die Verpflichtung der Lehrerschaft zur Fortbildung (ebd., S. 331),
- dann weiter Schulsteuern und schliesslich eine „Hochzeitgabe, welche jedes Brautpaar im Betrag von wenigstens zwey Franken an den Schulfonds seiner Bürgergemeinde zu entrichten hat“ (ebd., S. 338/339).

Diese historische Ausgangslage lässt sich auch mit zwei Zahlen erläutern, die auch den Abstand zu heute kennzeichnen:

- 1834 mussten im Kanton Zürich genau 43.653 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.¹
- Dafür standen 446 ausschliesslich männliche Lehrkräfte zu Verfügung.

Die Relation gibt einen Eindruck von der zulässigen Klassengrösse und aber auch von der Schule selbst, die nämlich noch weitgehend identisch war mit der Klasse. Die hundert Schüler pro Klasse wurden noch nicht in Jahrgänge unterteilt, sondern gemeinsam unterrichtet, fast ausschliesslich von einem Lehrer und seinem Gehilfen. Es gab zu diesem Zeitpunkt weder Kindergärten noch Sonderschulen, keine Kleinklassen und auch keine organisierte Berufsbildung, für die der Staat Verantwortung getragen hätte.

Als am 7. Mai 1832 in Küsnacht das erste kantonale Lehrerseminar eröffnet wurde, waren dort 24 Kandidaten versammelt, die von zwei Hauptlehrern und einem Musiklehrer unterrichtet wurden. Damit sollte einzig der kantonale Lehrerbedarf gedeckt werden, Lehrerinnen wurden noch nicht ausgebildet, so dass es über sie auch noch keine Klagen gab;

¹ Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832. <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

die Schulkritik konnte sich noch ganz auf die Männer richten, allerdings bezog sie sich wenn, dann auf ihre Fähigkeiten und nicht auf ihr Geschlecht. Der erste Direktor von Küsnacht, Ignaz Thomas Scherr, stammte aus Württemberg,² also war Deutscher, aber er war mit einer Zürcherin verheiratet und ausserdem seit 1831 im Besitz des Bürgerrechts, so dass er Karriere machen konnte.

Die Schülerzahlen blieben im 19. Jahrhundert lange konstant und sanken zwischenzeitlich sogar. Dafür trat ein neues Phänomen auf, das heute - wenig galant - „Feminisierung“ genannt wird. 1874 wurden im Schülerversen des Seminars Küsnacht die ersten vier Mädchen nicht aufgenommen, wohl aber geduldet, weil der Verein nicht der Leitung unterstellt war. Unter dem neuen Direktor Heinrich Wettstein³ wurde dann im Sommer 1876 der erste Kurs für die Ausbildung von weiblichen Lehrkräften eingerichtet. Die Männer erhielten so allmählich Konkurrenz, die zunächst als ganz unliebsam wahrgenommen und massiv bekämpft wurde, wohl in Ahnung dessen, was da kommen würde.

Als 1886 an der Primarschule in Elgg mit Fräulein Christine Rust eine der ersten Lehrerinnen des Kantons Zürich gewählt und fest angestellt wurde - „Fräulein“ wegen des pädagogischen Zölibats⁴ -, mussten sechseinhalbtausend Kinder mehr verschult werden als 1834, mit einer Lehrerschaft, die inzwischen 863 Köpfe zählte. Die Entwicklung danach ist in vielen Hinsichten unspektakulär und diente vor allem dem Ausbau der inzwischen fest etablierten Volksschule, die ihren Namen zu diesem Zeitpunkt bereits voll verdiente.

Im europäischen Prozess der Verstaatlichung spielte die Schweiz in bestimmten Hinsichten eine Sonderrolle. Der in politischer Hinsicht zentrale Unterschied etwa zu Deutschland, Frankreich und Italien ergab sich aus der Zielsetzung. Die Volksschule stand für alle offen und sollte der Demokratie dienen, nicht der Nation, dem Staat oder der Volksgemeinschaft. Allerdings musste auch diese Überzeugung erst entwickelt werden, sie hatte unterschiedliche Ausgangspunkte, je nachdem wie sich die Kantone auf den Liberalismus einstellten.

Grundsätzlich lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Seit dem Liberalismus ist der Ausbau der Volksschule verstärkt worden, ohne dass es je eine zentrale Lösung durch den Bund gegeben hätte.
- Die Verstaatlichung selbst war eher moderat, wenn man die Verwaltungsdichte, die Zuständigkeiten und die Gesetzeslage betrachtet.
- Die Schulentwicklung im 19. Jahrhundert ist kantonal stark unterschiedlich, erfolgreiche Entwicklungen wurden dort verzeichnet, wo Modernisierungsschübe zu verzeichnen waren,
- also Industrialisierung, Verkehrserschliessung, Verstädterung, die sämtlich zu pädagogischen Massnahmen zwangen, andererseits aber auch mit der Erweiterung des Steueraufkommens dazu beitrugen, dass gezielte Schulentwicklung möglich wurde.

Entsprechend unterschiedlich verlief der Aufbau der Volksschule in den einzelnen Kantonen. Auch die staatlichen Steuerungsmechanismen glichen sich erst sehr allmählich an und erst heute wird die Schulorganisation harmonisiert. Was bis 1900 in Zürich erreicht

² Ignaz Thomas Scherr (1801-1870) stammte aus einer Lehrerfamilie in Hohenrechberg nahe der Freien Reichsstadt Schwäbisch Gmünd, die erst 1802 Teil des Herzogtums Württemberg wurde.

³ Der Geograph Heinrich Wettstein (1831-1895) war von 1875 bis 1895 Direktor des Seminars Küsnacht.

⁴ Noch 1918 wurde das Gesetz zur Aufhebung des Zölibats für Lehrerinnen im Kanton Zürich abgelehnt.

wurde, war im katholischen Kanton Schwyz noch nicht annähernd vorhanden (Annen 2005). Die Prozesse waren stark von den lokalen Gegebenheiten bestimmt, wie sich etwa auch an der Schulaufsicht ablesen lässt, die in Graubünden anders organisiert werden musste als in der Stadt Basel (Müller-Marti 2007).

Für den grundlegenden, zunächst klar männlich dominierten Wandel der Schule im 19. Jahrhundert lässt eine Schrift zitieren, die 1856 in Zürich veröffentlicht wurde. Die Schrift ist überschrieben mit *Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich* und sie steht für ein liberales Programm, das mit dem Zürcher Freisinn in Verbindung gebracht werden kann. Verfasser des *Freimüthigen Wortes* war der bekannte Pädagoge und Zürcher Grossrat Heinrich Grunholzer-Zangger. Grunholzer stammte aus Trogen und ist im Seminar Küsnacht ausgebildet worden. Er war danach als Primarlehrer tätig und bildete sich daneben zum Sekundarlehrer weiter, also machte eine typische Karriere.

Von 1838 bis 1847 war Grunholzer Sekundarlehrer in der Gemeinde Bauma im Kanton Zürich. In diese Periode fällt ein längerer Studienaufenthalt in Berlin. Grunholzer erhielt während dieser Zeit Zugang zu dem Freundeskreis von Bettine von Arnim und wurde bekannt mit einer bis heute packenden sozialkritischen Schrift über eine „Armen-Colognie“, die vor dem Hamburger Tor in Berlin bestanden hat und unter dem Namen „Neu-Vogtland“ bekannt wurde (Erfahrungen 1857, S. 536). Hier wurden die ersten Berliner Mietskasernen gebaut. Der junge Schweizer Lehrer Grunholzer besuchte zahlreiche Familien und schrieb auf, was er sah, nämlich direkt zu benennendes Elend. Seine Schrift stellt einen der ersten Sozial-Reports dar, die es im deutschen Sprachraum gab.

1847 wurde der Liberale Grunholzer als Seminardirektor des Lehrerseminars Münchenbuchsee berufen,⁵ wo er aneckte und auf wenig Gegenliebe stiess. Fünf Jahre entliess ihn die konservative Regierung, die am 8. Mai 1850 die Wahlen gewonnen hatte. Grundholzer wurde 1853 Lehrer an der Industrieschule in Zürich. Von 1856 bis 1858 war er Mitglied des Zürcher Erziehungsrates⁶ und zehn Jahre später auch Mitglied des Verfassungsrates. Von 1860 bis 1873 war Grunholzer Präsident der Sekundarschulpflege in der Stadt Uster. 1858 verliess er den Schuldienst und führte die Textilfabriken seines Schwiegervaters in Uster. Grunholzer war verheiratet mit Rosette Zangger, eine Tochter des freisinnigen Nationalrates Hans Heinrich Zangger.

Unter dem Stichwort „Vorzüge und Gebrechen unsers Schulwesens“ (Grunholzer 1856, S. 28-62) bestimmt Grunholzer die notwendigen Wege der Schulentwicklung, die sich von heute aus gesehen als erstaunlich treffsichere Prognose erweisen. Gefordert werden:

1. Die „ökonomische Sicherstellung“ der Bildungsanstalten.
2. Die drastische Reduktion der Klassengrössen.
3. Die Verlängerung der Schulzeit einschliesslich von Massnahmen im Vorschulbereich.
4. Die Trennung von Volksschule und Berufsbildung.
5. Der Ausbau der Realienfächer und so die Erweiterung der Elementarbildung.
6. Die Entwicklung der Lehrerseminare zur „praktischen Berufsschule“.
7. Die Sicherung der gesellschaftlichen „Stellung der Lehrer“ und die Anpassung der „Besoldungsverhältnisse“ an die gestiegenen Aufgaben.

⁵ Das Seminar ist im September 1833 eröffnet worden.

⁶ In dieser Zeit war Heinrich Grunholzer (1819-1873) auch einer der beiden Herausgeber der erscheinenden Pädagogischen Monatsschrift für die Schweiz, die im Auftrage des Schweizerischen Lehrervereins herausgegeben wurde. Die Zeitschrift erschien zwischen 1856 und 1861.

8. Die Neuorganisation der Schulaufsicht.

Pfarrer sollten nicht länger, wie es 1856 noch gesetzlich vorgeschrieben war, die Schulkommissionen präsidieren (ebd., S. 59f.), von der Schulinspektion wird freundliche Schulnähe erwartet (ebd., S. 61),⁷ Klassen mit 120 Schülern müssten verschwinden,⁸ jede Klasse, die mehr als 80 Schüler aufweist, sollte geteilt werden (ebd., S. 62), die Schulpflicht soll 10 Jahre umfassen und vom sechsten bis zum sechzehnten Lebensjahr reichen, Fortbildungsschulen müssten eingerichtet, „Repetirschulen“ im Sinne der heutigen Kleinklassen effektiviert werden (ebd., S. 63/64), im Vorschulbereich müssten staatlich unterstützte Kindergärten entstehen und die Gesetzeslage sei diesen Forderungen anzupassen (ebd., S. 65).

Alle diese Postulate sind, nicht nur im Kanton Zürich, verwirklicht worden. Das gilt auch für die Etablierung eines eigenen Standes oder einer Profession der Volksschullehrer, später auch der Volksschullehrerinnen (Bloch Pfister, 2007). Alle Versuche, die Volksschule auf das „Nothwendige“ zu beschränken (Gubler 1885, S. 13), scheiterten ebenso wie die Ansätze, die oberen Klassen der Volksschule mit der gewerblichen Berufsbildung zu verbinden, um so keine eigene Berufsschule entstehen zu lassen (Weber/Hug 1882). Am Ende des 19. Jahrhunderts ist die Volksschule fest etabliert, im Volk verankert und politisch weitgehend unstrittig. Das lässt sich auch so sagen:

- Die Volksschule ist staatlich unterhalten,
- kann sich ungehindert ausdehnen,
- bestimmt über die eigene Entwicklung,
- hat eine systemfreundliche Aufsicht,
- kennt eigene Karrierezugänge
- und erfährt wachsende Reputation.

3. *Schulreformen als Systementwicklung: Ein deutsches Beispiel*

Die schulische Praxis verfährt pragmatisch und nimmt nur an, was sich als brauchbar erweist und der Verbesserung dient. „Annehmen“ heisst nicht lediglich die Übernahme einer bestimmten Sprache, sondern die Lösung von Problemen. Das Beispiel, auf das ich ausführlicher eingehe, heisst *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Es handelt sich um eine der ersten Buchveröffentlichungen der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“, die im November 1950 mit amerikanischen Geldern in Frankfurt gegründet worden war und die zum Re-Education-Programm gehörte. Aus der Hochschule ging das heutige Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hervor.

Verfasser der Studie war der Kasseler Pädagoge Herbert Chiout,⁹ der in den Jahren 1953 und 1954 Mitarbeiter der Hochschule gewesen ist und während dieser Zeit die

⁷ Abgelehnt wird die Bezirksschulpflege, die sich kein „lebendiges Bild von dem innern Zustande und der Entwicklung des gesammten Schulwesens“ machen könne. Stattdessen werden „besondere Schulinspektorate“ gefordert, die der Schulentwicklung dienen sollten (Grunholzer 1856, S. 60f.).

⁸ Das Gesetz von 1832 sah vor, dass eine Schule erst geteilt werden müsse, wenn sie mehr als 120 Kinder zähle. Erst ab dieser Zahl sollte die Unterteilung nach Klassen beginnen (Grunholzer 1856, S. 31).

⁹ Herbert Chiout (1910-2010) ist an der Pädagogischen Akademie in Kassel zum Volksschullehrer ausgebildet worden und hat danach in Göttingen studiert. Er war später als Studiendirektor am Lehrerfortbildungswerk in Kassel tätig. Chiout war elf Jahre lang Soldat und in Kriegsgefangenschaft.

Untersuchung durchgeführt hat. Es handelt sich um die erste grosse empirische Erhebung über den Stand der Schulreform nach dem Krieg, die heute gelegentlich zitiert wird, aber gesamthaft nie ausgewertet und eingeschätzt wurde. Insbesondere hat sie keine Rolle gespielt bei der späteren Konstruktion der fünfziger Jahre und so der „Adenauer-Ära“ als Zeit der Restauration, die nennenswerte Schulreformen erst nach dem Gutachten *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 erwarten liess. Zu diesem Zeitpunkt war Chiouts Studie vergessen.

Die Methode der Untersuchung wird so beschrieben:

- Zu Beginn wurden Kultusbehörden, Hochschulen der Lehrerbildung und Lehrerverbände aufgefordert, „Volksschulen zu nennen, die Versuchsarbeit leisten“ (Chiout 1955, S. 18).
- Diese Schulen erhielten die Bezeichnung „Versuchsschulen“, die von den „Normalschulen“ unterschieden wurden.
- Die „Versuchsschulen“ wurden aufgelistet und angeschrieben.

An diese Schulen wurde ein Fragebogen verschickt, der zur Datenerhebung diente. Den Rücksendungen lagen oft umfangreiche Unterlagen der Schulen bei, die zusammen mit dem Fragebogen ausgewertet wurden.

In der zweiten Hälfte des Jahres 1953 konnte eine grössere Zahl von Schulen besucht werden. Die Hospitationen wurden realisiert in Form von direkten Unterrichtsbesuchen, Gesprächen mit den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern sowie mit den Initianten der Schulversuche, also meistens mit den Schulleitungen. Nach Auswertung der Daten wurden sogenannte „Charakterisierungen“ der Schulen vorgenommen, die den Schulen zur Stellungnahme weitergeleitet wurden. Erst danach wurden die Befunde der Studie dargestellt (ebd., S. 18ff).¹⁰

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt Ansätze zur Schulreform in verschiedenen deutschen Bundesländern, die an die Schulentwicklung der Weimarer Republik anschliessen wollten. Die Versuche sind charakterisiert durch unterschiedliche Merkmale, aber sie berufen sich nicht auf eine „Reformpädagogik“, die kanonisch wäre. Vielmehr wird Anschluss gesucht an Entwicklungen im eigenen Feld. Die einzig notwendige Unterscheidung ist die zwischen „Normalschulen“ und „Versuchsschulen“, für die keine ideologische Differenz benötigt wird.

Eine „allgemeine Reformbewegung“ gab es tatsächlich nicht. Dennoch ist die zeitgenössische Literatur über die Volksschule deutlich von Reformvorstellungen geprägt, die nicht lediglich die Behebung der Kriegsschäden betrafen. Es ging darum,

- Versuchsschulen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen „Neuaufbaus“ zu verstehen und herauszustellen (Ganzenmüller 1950,¹¹ Mosolf 1950¹²),

¹⁰ Der Aufwand wird wie folgt dargestellt: 978 Briefausgänge, 556 Briefeingänge, 63 Besuche in Versuchsschulen, 13 Pädagogische Gespräche bei Konferenzen an Versuchsschulen, 38 Besichtigungen von Schulneubauten und 29 orientierende Aussprachen bei Schulaufsichtsstellen, einschliesslich der Ministerien (Chiout 1955, S. 21).

¹¹ Wilhelm Ganzenmüller, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, forderte schon in den zwanziger Jahren die Einführung von „Tagesschulen“ zur ganztäglichen Betreuung.

- einzelne Methoden wie den Gruppenunterricht in den Mittelpunkt zu rücken (Fuhrich/Gieck 1952),¹³
- das Anliegen der „inneren Schulreform“ bis hin zu Ideen der „Selbstregierung“ zu stärken (Colmar 1952),¹⁴
- die musische Bildung zu unterstützen (Haase 1951)¹⁵
- und einen Unterricht auf „werkstätiger Grundlage“ zu befördern (Stieger 1951).¹⁶

In diesem Sinne sprach die Pädagogikprofessorin Renate Riemeck¹⁷ 1954 von „Reformpädagogik“. Der Begriff steht für eine „ganzheitliche Bildung“ in der staatlichen Volksschule und ist nach dem Krieg neu verwendet worden, aber nicht zur Bezeichnung von einzelnen Bewegungen am Rande des Schulsystems.

Die Studie von Herbert Chiout listet am Ende 314 Reformschulen auf, die unterteilt werden in acht unterschiedliche Reformanliegen. Diese Anliegen werden wie folgt beschrieben:

- Volkstümliche Bildung - standortgebundener Unterricht - dorfeigene Erziehung.
- Lebensgemeinschaftsschule - Jenaplanschule.
- Schülermitverwaltung - Schülermitgestaltung.
- Musische Erziehung - musisches Tun - musisch-manuelles Tun - Erziehung auf werktätiger Grundlage.
- Schaffung der Schulgemeinde - Mitarbeit der Elternschaft - Schulverein.
- Volksschule und Volksbildungsarbeit.
- Arbeitsmittel.
- Volksschulabschlussjahr - Neuntes Schuljahr (Chiout 1955, S. 137ff).

In heutiger Terminologie handelt es sich um Entwicklung der Gemeinden als Bildungsstandorte, um die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, um die Partizipation der

¹² Anna Mosolf (1895-1974) war Volksschullehrerin und Schulleiterin in Hannover. 1945 wurde sie Schulleiterin und seit 1950 war sie im Niedersächsischen Kultusministerium tätig. Dort war sie von 1954 an für die Entwicklung der Volks- und Sonderschulen zuständig.

¹³ Die methodische Schrift zum Gruppenunterricht erhielt die Anerkennung als Preisschrift des Bayerischen Lehrervereins. Der Schlesier Hermann Fuhrich (1904-1980) war nach dem Krieg Hauptlehrer in Stephanskirchen bei Rosenheim. Georg Gick war Volksschullehrer und Rektor in München, ein bekannter Schulbuchautor und zudem Mitherausgeber der Zeitschrift „Welt der Schule“.

¹⁴ Karl Colmar war Volksschullehrer in Lichtenberg in Hessen.

¹⁵ Otto Haase (1893-1961) war ausgebildeter Gymnasiallehrer und von 1921 bis 1923 Lehrer am Deutschen Landerziehungsheim in Haubinda. 1930 wurde er Professor für Pädagogik und Direktor der neu gegründeten Pädagogischen Akademie in Frankfurt/Oder und später in Elbing. Im Nationalsozialismus wurde er seines Amtes enthoben und arbeitete seit Oktober 1933 als Volksschullehrer in Hannover. Nach dem Krieg war er erster Direktor der Pädagogischen Hochschule Hannover und war von 1946 an im Niedersächsischen Kultusministerium tätig.

¹⁶ Der Heilpädagoge Karl Stieger (geb. 1908) lehrte seit 1956 in Freiburg in der Schweiz, nachdem er zunächst als Seminarlehrer in Rorschach tätig war.

¹⁷ Renate Riemeck (1920-2003) hatte in Jena studiert und dort im März 1943 im Fach Geschichte promoviert. Zwei Jahre zuvor wurde sie Mitglied der NSDAP. Sie war nach ihrer Promotion Assistentin am Lehrstuhl für „Deutsche Rechts-, Wirtschafts- und politische Geschichte auf rassistischer Grundlage“. Nach dem Krieg war sie zunächst für kurze Zeit als Volksschullehrerin tätig, bevor sie in die Lehrerinnen- und lehrerbildung wechselte. Renate Riemeck war die Ziehmutter von Ulrike Meinhof (1934-1976).

Schülerinnen und Schüler, die ganzheitliche Bildung der Volksschule, die Einbindung der Eltern, die Verbindung und Kooperation mit anderen Bildungsträgern wie den Volkshochschulen, die Entwicklung der Lehrmittel und die Gestaltung der Schnittstelle zum Lehrmittelmarkt am Ende der Volksschule.

Im Einzelnen werden sehr verschiedene Schulen und Reformansätze beschrieben. Die Beispiele reichen von der Verbesserung der Lernmedien über die Individualisierung des Unterrichts bis hin zur Schulstruktur. So berichtet Chiout über die letzte noch existierende Einheitsschule in Berlin, die auf Antrag der Elternschaft weitergeführt wurde, nachdem 1951 in Westberlin mit einer Novellierung des Schulgesetzes die achtjährige Einheitsschule zugunsten der heute noch bestehenden sechsjährigen Grundschule abgeschafft worden war (ebd., S. 42f.). Die Behörden billigten den Antrag, also liessen gegenüber dem Schulgesetz eine Ausnahme zu, die mindestens bis 1955 bestanden hat.

Eine von diesen „Reformschulen“ war die Hermann-Schulz-Schule in Berlin-Reinickendorf, die zum Zeitpunkt der Untersuchung rund 1.100 Schülerinnen und Schüler besuchten. Die Schule ist 1907 als so genannte „weltliche“ Volksschule im damals noch selbstständigen Reinickendorf gegründet worden.¹⁸ Viele der fortschrittlichen Lehrer wurden 1933 entlassen. Am 21. September 1946 wurde die 8. Volksschule Reinickendorf in „Hermann-Schulz-Schule“ umbenannt. Der Namensgeber war Lehrer und ist im Widerstand gegen den Nationalsozialismus am 10. Oktober 1942 hingerichtet worden.¹⁹ Die Schule besteht als sechsjährige Grundschule bis heute.

Schulleiter war seit 1951 Dr. Karl Wagner.²⁰ Die Schule, eine der grössten Grundschulen in Berlin, arbeitete mit individuellen Stundenplänen für jeden Schüler und die Wahl der Fächer wurde mit Hilfe von Leitplänen gelenkt; auf diese Weise konnten die Interessen besser berücksichtigt werden. Die Schule kannte zudem Strategien zur Vermeidung des Sitzenbleibens und wendete ein Verfahren zur Diagnose von mangelnder Schulreife vor Schulbeginn an. Bemerkenswert sind auch noch weitere Aktivitäten:

- Die Schule richtete in Kooperation mit der Volkshochschule Elternseminare ein,
- bot mit Unterstützung der Volksmusikhochschule für alle Schüler Instrumentalunterricht an,
- hatte eine Aktion „Hausarbeiten in der Schule“ veranstaltet, die mit Hilfe von Eltern durchgeführt wurde,
- und kannte neben dem Unterricht in den Volksschulfächern eigene Neigungskurse für freie Arbeitsgemeinschaften (ebd., S. 45).

In Berlin Tegel gab es zu diesem Zeitpunkt wieder wie vor dem Nationalsozialismus Montessori-Klassen, aber auch die städtische Schulfarm Insel Scharfenberg hatte seit dem 19. September 1945 neu eröffnet. Diese Schule nahm bevorzugt, wie Chiout schrieb, „förderungswürdige Kinder aus sozial schlechtgestellten Kreisen“ auf (ebd., S. 46). Das Zusammenleben wird als „Schülerrepublik“ bezeichnet, weil die Schule Zielen folgte, die sie sich selbst gesteckt hatte und bei der alle mitwirken durften.

¹⁸ Die Gemeinde Reinickendorf ging 1920 in Gross-Berlin auf.

¹⁹ Hermann Schulz (1890-1942) war Lehrer an der „Grauen Schule“ in Berlin-Reinickendorf.

²⁰ Karl Wagner blieb in diesem Amt bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1979.

Aktive Schülerelbstverwaltung wurde praktiziert, Arbeit in Kursgruppen erteilt und ebenfalls grosser Wert gelegt auf musische Erziehung. Neben der wissenschaftlichen und künstlerischen Ausbildung konnte ein Handwerk gelernt werden (ebd., S. 46/47). In der neunten Klasse der Volksschule wurden 14 Wochenstunden ungefächerter Kursunterricht erteilt, 8 Stunden gefächerter Kursunterricht, 8 Stunden Handwerk und 8 Stunden musische Bildung. Der Arbeitsunterricht konzentrierte sich auf eine praktische Aufgabe oder ein Projekt (ebd., S. 47).

Die Albert-Schweitzer-Schule in Frankfurt berichtet, dass sie seit Ostern 1952 mit Schulreformen begonnen habe. Ein Schulneubau war in Aussicht gestellt, der die Arbeit zusätzlich motivierte.

- Die Schule legte Wert auf die Schaffung einer guten Schulatmosphäre im Namen des Schulpaten Albert Schweitzer,
- der Unterricht in allen zwölf Klassen war auf Kern-Kursunterricht und so Leistungsdifferenzierung umgestellt,
- die Eltern nahmen aktiven Anteil am Schulleben,
- monatlich erschien ein „Elternrundbrief“
- und es gab für die Schüler bereits eine Verbindung zu Schulen im Ausland, was die wenigsten Schulen kannten
(Chiout 1955, S. 60).

Die Schule am Frankfurter Berg erhielt 1955 ihren Neubau, in dem sie sich tatsächlich weiterentwickeln konnte. Die Schule besteht als vierjährige Grundschule im Ganztagsbetrieb bis heute.

Ein weiteres Beispiel aus Frankfurt ist die Kirchner-Schule²¹ im Stadtteil Bornheim. Die Schule wurde, was damals höchst selten war, von einer Frau geleitet, und hatte sich 1951 entschieden, eine elastische Form der Unterrichtsorganisation für die Volksschuloberstufe einzuführen. Beschrieben wird diese Veränderung so:

„Es werden wöchentlich 12 Stunden *Kernunterricht* im Klassenverband erteilt. Daneben gibt es unter Auflockerung der Jahresklassen *Kurse*, hier „Arbeitsgemeinschaften“ genannt; diese Kurse dauern 4 Wochen, das ergibt für 40 Schulwochen 10 Kursperioden. Jedem Kurs stehen wöchentlich 5 X 2 Std. zur Verfügung, also in 4 Schulwochen insgesamt 40 Std., so dass bei der Stundenverrechnung jeder Kurs einer Jahresstunde gleichkommt“ (ebd., S. 64).

Sehr viel anders gehen heutige Reformen der Stundentafel und so der Zeitverteilung auch nicht vor. Der Ansatz einer flexibleren Zeitorganisation kennzeichnet viele Schulen, die sich heute als „Reformschulen“ von „Normalschulen“ unterscheiden. Und die Auflockerung der Jahrgangsklassen ist heute unter dem Stichwort „altersdurchmisches Lernen“ wieder ein Thema.

Aber Chiout beschreibt noch ganz andere Ideen, die mit Leistungsdifferenzierung zu tun hatten. Die Karlschule in Bonn, die am 18. November 1818 als erste evangelische Volksschule der Stadt gegründet wurde und die am 16. September 1909 das jetzige Gebäude

²¹ Die Schule heisst nach dem evangelischen Pfarrer und Frankfurter Schulreformer Anton Kirchner (1779-1834). Sie wurde 1865 gegründet.

erhielt, hatte seit 1950 die Arbeit in der Oberstufe so weiterentwickelt, dass überdurchschnittlich begabte Schüler in einer besonderen Klasse aufgenommen werden konnten. Das waren Leistungskurse und sie setzten die Unterscheidung von Stammgruppen und Niveaunklassen voraus.

- Unterschieden wurden A- und B-Klassen,
- in den B-Klassen wurde auch Englisch unterrichtet,
- was für fast alle Volksschulen zu dieser Zeit ein unerreichbares Ziel war (ebd., S. 114).
- Für die Schüler war damit ein starker Leistungsanreiz verbunden, zumal nur Lehrkräfte „mit Fakultas in Englisch“ unterrichten durften (ebd.).

Die Volksschule Sedanstrasse in Wuppertal-Barmen, die als Übungsschule eng mit der der Pädagogischen Akademie Wuppertal verbunden war, führte seit 1949 innere Schulreformen durch. Diese Reformen lassen sich so zusammenfassen:

- Der Kern dieser Reformen war das „Aufgeben des frontalen Unterrichts“ zugunsten der Arbeit in Gruppen, die als Verbesserung des Sozialverhaltens verstanden wurde und der Aktivierung der Schüler dienen sollte.
- Bemerkenswert ist auch die „Bejahung des Bildungsgefälles innerhalb der Klasse“ (ebd., S.123), das kein Unterricht aufheben kann.
- Zur Bearbeitung des Problems richtete auch diese Schule Stammgruppen und Leistungsgruppen sowie freiwillige Gruppen für bestimmte Vorhaben ein (ebd.).

Die Jahnschule in Kiel, die heute als Grund-und Hauptschule geführt wird, begann 1950 mit der Schulreform. Ein besonderes Merkmal war die Schülerorganisation, die nicht nur einen Schülerrat kannte, sondern auch eine Abgeordnetenversammlung von zehn Schülern pro Klasse ab dem 6. Schuljahr (ebd., S. 129). Die Abgeordneten bildeten ein Schülerparlament, um sich auf die Rolle künftiger Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten. Versuche dieser Art gab es auch an zahlreichen anderen Orten.

Ebenfalls in Kiel ist ein in der damaligen Literatur viel genannter und gerühmter Schulneubau realisiert worden, nämlich der Goetheschule, die als Volks- und Mittelschule geführt wurde und zum Zeitpunkt von Chiouts Erhebung rund 1.800 Schülerinnen und Schüler umfasste. Die Merkmale des Neubaus werden so beschrieben:

- Es gab gut gegliederte Baustrate, die nur wenige Klassen pro Trakt umfassten,
- einen umfriedeten Freiluftplatz für jede Klasse,
- eine Garderobe- und Ranzenablage, die von der Klasse aus zu kontrollieren war,
- sowie Vitrinen auf den Fluren (ebd., S. 126).

Gebaut hat die Schule der Kieler Architekt Rudolf Schroeder,²² der sich in der internationalen Reform des Schulhausbaus gut auskannte. Die Schule galt als die modernste Schule in Westdeutschland und zog zahlreiche Besucher an, die sahen, dass die Schülerinnen und Schüler in 25 Stammklassen unterteilt waren und in fünf „ebenerdigen Pavillons“ mit vorgelagerten Gärten für den Unterricht im Freien lernen konnten. Die Pavillonzeilen waren „kammartig“ an das aus zwei Geschossen bestehende Hauptgebäude angeschlossen. Dort befanden sich die Räume für die Schulleitung und die Verwaltung sowie für den Fachunterricht.²³

Eine Schule in Neustadt an der Aisch in der Nähe von Nürnberg berichtet über

- die weitgehende Aufhebung der Fächerung,
- Gruppenarbeit mit selbstgestellten Zielen,
- die freie Arbeit der Schüler
- sowie die neue Rolle des Lehrers als Helfer.

In der Schule gab es zu diesem Zeitpunkt keine verpflichtenden Hausaufgaben mehr. Im Rechenunterricht wurde Wert darauf gelegt, dass der vorgeschriebene Lehrstoff selbstständig erarbeitet wurde, zu diesem Zweck wurden Leistungsgruppen eingerichtet und ein Testat auf einem Prüfungsblatt erteilt. Interessant ist an der Schule in Neustadt auch die Einrichtung einer Schuldruckerei während des Schulunterrichts. Das Projekt wird wie folgt beschrieben:

„Alle Kinder kommen in der Schülerzeitung zu Wort; jeder ‚Autor‘ setzt seinen Beitrag selbst. - ‚Schulzeitung aus Neustadt an der Aisch‘ erscheint monatlich. Auflage: 80 Stück. Verbindung zu Schulen im In- und Auslande, die ebenfalls in einer eigenen Schuldruckerei ihre Schulzeitung drucken.“ (ebd., S. 38)

Der Schulleiter Gerhard Rauh berief sich auf „Schuldruckerei-Bewegung“ in Frankreich und Belgien, er kannte den französischen Pädagogen Célestin Freinet, der ihm eine Handhebelpresse geschenkt hatte (ebd.). Das findet Erwähnung, um das eigene Anliegen zu unterstützen. Auf die Pädagogik Freinets wird nicht verwiesen, die Schule hätte auch von selbst auf die Idee kommen können. Sie war eine von vier Volksschulen mit Schuldruckereien, die Chiout in seiner Studie berücksichtigt hat.²⁴ Heute wird in der Literatur allein auf Freinet und seine Druckerpresse Bezug genommen, während diese Idee an verschiedenen Orten und ohne Rückgriff auf grosse Namen realisiert worden ist.

In die Beschreibung der Versuchsschulen sind auch verschiedene Landerziehungsheime wie die Odenwaldschule oder das Landschulheim Burg Nordeck im Landkreis Giessen einbezogen (ebd., S. 77ff.), ohne sie auf „die“ Reformpädagogik zu beziehen und dadurch hervorzuheben. Die Schulen wurden auch nicht von den Selbstbeschreibungen der Schulgründer her gedeutet,²⁵ sondern waren einfach „Versuchsschulen“ wie alle anderen auch. Ein eigene grosse „Tradition“ war für die Beschreibung der Praxis nicht nötig.

²² Rudolf Schroeder (1897-1965) baute noch weitere Schulen in Kiel, 1949 die Schule in Kronsburg, 1951 die Friedrich-Junge-Schule und 1956 die Hebbelschule.

²³ <http://www.ggs-kiel.de>

²⁴ Die anderen Schulen befanden sich in Wackersdorf in der Oberpfalz, in Bartenstein-Ettenhausen im Kreis Crailsheim und in Döhlen in Oldenburg (Rauh 1951).

²⁵ Leiter der beiden Schulen zu diesem Zeitpunkt waren in Nordeck Alfred Zander (1905-1997) und in der Odenwaldschule Kurt Zier (1907-1971). Zier hatte im Exil die Werkkunstschule in Island geleitet.

4. Reformen als Normalität

Chiout ist sich bewusst, dass die Unterscheidung von „Normalschulen“ und „Versuchsschulen“ problematisch ist. Es kann nicht die Absicht sein, heisst es, den Versuchsschulen „eine besondere Stellung um ihrer selbst willen zu geben“. Sie dienen dem System und seiner Entwicklung, die getragen werden soll von guter Praxis und besten Beispielen.

„Die Versuchsschule hat die Pionierarbeit so zu leisten, dass sie bei allen Massnahmen die Möglichkeit der Verwirklichung in der gesamten Breite der Volksschule mit bedenkt, so dass ihr also alle Schulen in allmählicher Entwicklung nachfolgen können. So gesehen ist die Versuchsschule der notwendige und anerkannte Prüfstand für die Schule der Zukunft“ (ebd., S. 182)

Ein starkes Reformthema der fünfziger Jahre war der „Kernunterricht“. So wurde ein ungefächerter Unterricht genannt, bei dem die Stunden zu einem Kern gebündelt sind. Die Stunden wurden also nicht einzelnen Fächern auf starre Weise zugewiesen, vielmehr wird ein Teil der Stundentafel zu einem bestimmten Vorhaben oder einer „Bildungseinheit“ zusammengefasst, das über eine bestimmte Periode oder „Epoche“ bearbeitet wird.

- Bildungseinheiten bestehen aus Stoffzusammenfassungen, die der unterrichtende Lehrer geplant hat und die die Aufhebung der Fächerung voraussetzen.
- Diese Einheiten entstehen aus konkreten Fragen aus dem kindlichen Lebenskreis.
- Eine solche Arbeit geschieht mit dem Ziel, ein vorweisbares Ergebnis zu schaffen
(ebd., S. 24)

Die Terminologie ist in der heutigen Diskussion nicht mehr üblich, aber der Reformansatz heutiger Schulentwicklung ist ganz ähnlich. Das lässt sich generalisieren: Die Schulgeschichte bietet eine Fülle von Möglichkeiten, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann, sofern damit Reformanliegen nachfolgender Lehrergenerationen oder Schulepochen realisiert werden können. Dieser Fundus kann angereichert werden, ohne je wirklich in Vergessenheit zu geraten.

In den fünfziger Jahren wurden Leistungskurse, in denen Schüler mit ungefähr gleicher Leistungsfähigkeit zum Erlernen einer bestimmten Fähigkeit zusammengefasst waren, als Möglichkeit angesehen, die Jahrgangsklasse „zu sprengen“ (ebd.).

- Das arbeitsgleiche bzw. arbeitsteilige Gruppenunterrichtsverfahren ist in den von Chiout untersuchten Reformschulen fest verankert.
- Das gilt ebenso für die Unterscheidung einer horizontalen und einer vertikalen Differenzierung.
- Auch der Kern-Kursunterricht ist fester Bestandteil der Schulreform.
- Gemeint ist das Neben- und Ineinander von Kernunterricht und Kursen, die aufeinander abgestimmt werden müssen (ebd., S. 25).

Über die Unterrichtsgestaltung hinaus und unabhängig von den curricularen Strukturen ist auch Schulentwicklung im heutigen Sinne betrieben worden. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte „Weisse Schule“ am Gothaer Platz in Göttingen, die seinerzeit eng mit der Pädagogischen Hochschule in Göttingen zusammengearbeitet hat. Die Schule ist 1950 als siebte Volksschule in Göttingen gegründet worden und ihr erster Standort war die ehemalige Lüttichkaserne. Die Anliegen der neuen Schule betrafen nicht nur die Reform des Kerngeschäfts Unterricht, sondern die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum.

- Es gab besondere „Lebenskundestunden“ für die Schulabgänger, die in enger Zusammenarbeit mit den Eltern auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden.
- Diesem Zweck diente auch die sozialpädagogische Arbeit, die sich etwa auf die Freizeitgestaltung mit Schulentlassenen richtete.
- Vorhanden war auch eine spezielle Kinderlesestube, in der die Kinder nachmittags lesen konnten, betreut durch Studierende der Pädagogischen Hochschule.

Die Schule stellte die Arbeitsmittel zum Teil selber her und kannte bildnerisches Gestalten vom ersten Schuljahr an. Bei den Schulanfängerklassen wurde mit verschiedenen Klassenstärken gearbeitet; grössere Klassen konnten geteilt und nach einem Verfahren, das der damals bekannte Göttinger Pädagoge Erich Lehmensick²⁶ „chorischen Unterricht“ nannte, wieder zusammengeführt werden. Gemeint ist, dass verschiedene Aufgaben in beiden Abteilungen unterrichtet werden (ebd., S. 93/94).

5. *Historische Verknüpfungen*

Auch diese frühen Versuchsschulen in der Bundesrepublik wurden historisch verortet, allerdings nicht in reformpädagogische „Bewegungen“, sondern in eine eigene Kontinuitätslinie, die auf dazu passende Vorgänger führt und nicht auf Sonderfälle oder Randerfahrungen, die gar nicht vergleichbar sind. Das staatliche System in Gestalt der damaligen Volksschule sollte verbessert werden und dafür wurden Anschlüsse gesucht. Wie viele Reformschulen es in der frühen Bundesrepublik gegeben hat, kann auf dieser Datenbasis nicht gesagt werden, vermutlich waren es aber wesentlich mehr als die 314 Beispiele, die Chiout gesammelt und ausgewertet hat.

Was die Studie zeigt, ist noch etwas anderes, nämlich die gezielte Anknüpfung an die Schulreformen der Weimarer Republik, die als verbindliche historische Vorgabe verstanden werden kann, ohne damit eine besondere „Reformpädagogik“ in Verbindung zu bringen. Was in der pädagogischen Historiografie so genannt wird, die Montessori-Pädagogik, die Pädagogik der Landerziehungsheime und der Schullandheime oder auch die Pädagogik der Waldorf-Schulen, bezeichnet Chiout einfach als konzeptionell gebundene „Versuche“, die in mehreren Bundesländern anzutreffen sind, während ansonsten in seiner Studie nur Einzelschulen betrachtet werden (ebd., S. 133 ff.).

²⁶ Erich Lehmensick (1898-1984) promovierte 1926 bei Herman Nohl in Göttingen mit einer Arbeit zur Theorie der formalen Bildung. 1942 erfolgte die Habilitation in Giessen bei Otto Friedrich Bollnow. Von 1926 bis 1928 war Lehmensick Lehrer am Landschulheim am Solling und wurde 1930 an die Pädagogische Hochschule Kiel berufen. Er war Mitglied des NS-Lehrerbundes und von 1937 an auch der NSDAP. Im Krieg war er als Wehrmachtpsychologe tätig und 1946 bis 1966 war er Professor für Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Göttingen.

Der historische Anknüpfungspunkt ist ein anderer. Zu Beginn der Studie erwähnt Chiout den berühmten Vortrag, den der Karlsruher Seminarlehrer Wilhelm August Lay²⁷ Pfingsten 1910 anlässlich der deutschen Lehrerversammlung in Strassburg gehalten hat. Der Vortrag begründete eine „natur- und kulturgemässe Unterrichtsreform“, die Lay mit dem Begriff „Tatschule“ bezeichnet hat.

- Gemeint war die Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung aktiver Formen des Lernens seitens der Schülerinnen und Schüler.
- Der andere Ausdruck für diesen Zusammenhang stammt aus dem frühen neunzehnten Jahrhundert und heisst „Arbeitsschule“ (ebd., S. 9).
- „Lernen“ sollte wie *Arbeiten* verstanden werden, also selbsttätig erfolgen und auf ein Produkt abzielen.

Daten und Befunde einer Untersuchung aus dem Kanton Zürich im Zeitraum von 1880 bis 1930 zeigen, wie die Lehrerschaft mit der Idee der „Arbeitsschule“ umgegangen ist.

- Die Propagandisten der Idee mussten Anhänger gewinnen und Skepsis überwinden.
- Sie waren solange ohne Einfluss, wie sie keinen praktischen Beweis vorweisen konnten.
- Der Beweis der Tauglichkeit des Prinzips der „Arbeitsschule“ musste im normalen Unterricht der staatlichen Schulen erbracht werden.
- Die Beurteilenden waren andere Lehrkräfte, die sich auf keine „Bewegung“ bezogen, sondern sich auf ihre Beobachtung verlassen haben.

Und es war immer klar, dass nicht der gesamte Unterricht so organisiert werden konnte; daher war die „Arbeitsschule“ kein Prinzip, sondern eine Hypothese, die je nach praktischer Bewährung plausibel war oder nicht. Je länger der Prozess dauerte, desto weniger hing die Adaption von der Gesinnung ab (Kull 2010).

Chiouts Befunde erlauben die Befunde einige Schlussfolgerungen, die sich auf die Logik von Schulreformen beziehen.

- Versuche sind nie singulär, sondern benötigen immer Bezugnahmen.
- Die Anschlüsse werden praktisch gesucht, sofern Modelle und Lösungen vorhanden sind, die auf das Anliegen einzelner Schulen passen.
- Die Reform geht von unten aus und betrifft je einzelne Schulen.²⁸

Heutige Studien zeigen, dass Ansätze zur Schulreform und zur Reformpädagogik der Volksschule in der frühen Bundesrepublik Verbreitung gefunden haben, was auch damit zusammenhängt, dass die Lehrerbildung von solchen Konzepten geprägt war (Dühlmeier 2004, Pieper 2009). Eine scharfe Trennung zwischen Reformpädagogik und Normalschule gab es praktisch nicht. Schulen wie die Odenwaldschule wurden wenn, dann als Arbeit am gleichen Problem der Reform wahrgenommen. Begründungen der Besonderheit der

²⁷ Wilhelm August Lay (1862-1926) war seit 1886 Seminarlehrer in Karlsruhe, nachdem er zuvor als Volksschullehrer in Schriesheim tätig gewesen war und an der Mädchenschule in Freiburg/Br. unterrichtet hatte.

²⁸ Auch die Landerziehungsheime folgten nicht einfach ihrer Ideologie, sondern sind je als singuläre Entwicklungsarbeit zu verstehen.

Landerziehungsheime, wie die Berufung auf den „pädagogischen Eros“, finden sich in der Schulreformliteratur der fünfziger Jahre so gut wie nicht mehr.

- Eine erfolgreiche „Schulreform“ heisst Verankerung von neuen Formen der Schul- und Unterrichtsgestaltung in der Praxis, ausgehend von einzelnen Einheiten.
- Eine neue Form ist eine neue Problemlösung, die eine alte ersetzt.
- „Reformpädagogik“ ist die Vor- und Nachreflexion dieses Prozesses.
- Je näher die Reflexion an den konkreten Problemen bleibt, desto wirksamer ist sie.
- Umgekehrt, je abstrakter und postulativer sie wird, desto weiter entfernt sie sich vom Geschehen.

Sie ist dann nur noch zu Zwecken der Legitimation nützlich, die mit ebenso einprägsamen wie praxisfernen Formeln erfolgt. Diese Formeln verselbständigen sich und werden zu Slogans ohne Bodenhaftung. Jeder benutzt sie und keiner kann sagen, was sie bedeuten.

Bildquellen aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, die 1951 von der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart²⁹ veröffentlicht wurden, machen anschaulich, wie man sich den Unterricht in Chiouts „Versuchsschulen“ vorstellen kann. Es geht immer darum, aktives Lernen anzuregen und die Vormachtstellung des Frontalunterrichts zu brechen. Die Bilder zeigen Unterrichtsszenen in staatlichen Volksschulen und aus der Arbeitsstelle, sie sind nicht repräsentativ und es nicht bekannt, wie sie aufgenommen wurden, aber sie geben doch einen Einblick, was auch unter den Bedingungen von geringen Ressourcen und Knappheit in den Schulen möglich war und was auf allen Ebenen realisiert werden sollte.

Auf einem Bild sieht man eine sogenannte „Schulwohnstube“ für die unteren Klassen der Volksschule. Das Schulgestühl ist beweglich, Tische und Bänke sind zu Vierergruppen zusammengestellt, die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben, die an der durchgehenden Wandtafel erläutert worden sind. Das nannte man seinerzeit „Stillarbeit“, wobei offenbar auch Austausch unter den Schülern stattfindet. Man sieht, wie sie in Paaren miteinander kommunizieren und lösungsorientiert lernen. Eine Lehrperson ist nicht anwesend oder jedenfalls nicht sichtbar. Auf den Tischen sind Vasen mit Blumen zu sehen, vor dem Fenster steht eine Bastelarbeit.

Andere Bilder zeigen Szenen, in denen die zeitgenössische Gruppenarbeit dokumentiert wird. In einem zweiten Schuljahr beobachtet eine Gruppe von Jungen die Entwicklung des Froschlaichs. Mädchen aus dem ersten Schuljahr bestimmen den Frühlingsgarten im Sandkasten, den sich jede Schule problemlos zulegen konnte. Der Sandkasten ist vermutlich von der Lehrerin oder dem Lehrer vorbereitet worden, die Schülerinnen sollten einfach auf anschauliche Weise Begriffe aus ihrem Umfeld lernen und dabei tätig sein. Die Tätigkeit war das Zeigen, eine Grundform der Arbeitsschule, die das Mitdenken der anderen Schüler erforderlich macht.

Ein weiteres Bild zeigt die gemeinsame Arbeit von drei Jungen an der Wandtafel. Das Klassenzimmer im nicht sichtbaren Hintergrund hat festes Gestühl und kann so nicht für die

²⁹ Die Arbeitsstelle war eine amerikanische Gründung, solche „Education Service Center“ gab es auch in Heidelberg und Karlsruhe sowie in anderen Bundesländern. Die Zentren dienten der Fortbildung der Lehrkräfte und wurden im Juni 1952 von den deutschen Verwaltungen übernommen.

neue Methode der Gruppenarbeit genutzt werden. Mit dem Bild soll gezeigt werden, wie Gruppenarbeit dennoch möglich ist, mit Unterstützung des Lehrers und auch ohne ihn, wie im Vergleich mit anderen Aufnahmen sichtbar wird. Man sieht auf diesen Bildern auch, wie den Schülern vorgelesen wird und wie sie selber eine Lesecke nutzen. Schliesslich wird gezeigt, wie die Kinder auch allein und für sich angestrengt lernen, in einer Umgebung, die dazu förderlich ist.

Die Pädagogische Arbeitsstelle in Stuttgart, die regelmässig Kurse für Lehrerinnen und Lehrer anbot, veranstaltete vom 26. November bis 31. Dezember 1949 eine Ausstellung mit Kinderzeichnungen aus 22 Ländern. Auch daran lässt sich ablesen, wie stark der Anschluss an die Schulreform der Weimarer Republik gesucht wurde. Die ersten Ausstellungen von freien Kinderzeichnungen fanden bereits vor dem Ersten Weltkrieg statt, sie sollten die künstlerische Kreativität der Kinder dokumentieren und daneben auch zeigen, was die Volksschule zu leisten imstande gewesen ist und weiterhin sein wird. Ein Rückgriff auf die Odenwaldschule ist dafür nicht erforderlich. Und diese Reformpädagogik kann weitergehend und ist weitergegangen.

Literatur

Quellen

Chiout, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung 1955.

Colmar, K.: Was der Schulreform not tut. In: Die Neue Landschule Band 3, August (1952), S. 193ff.

Dumke, A.: Schuldienst in Niedersachsen (1945-1975). Erlebte Schulgeschichte. Hildesheim: Lax 1987. (= Beiträge zur historischen Bildungsforschung, hrsg. v. R.W. Keck, Band 5) Erfahrungen eines jungen Schweizers im Vogtland. (Als Beilage zur Socratie der Frau Rath). In: B. v. Arnim. Sämtliche Schriften. Neue Ausgabe. Neunter Band. Berlin: v. Arnim's Verlag 1859, S. 533-597.

Fuhrich, H./Gieck, G.: Der Gruppen-Unterricht, seine Bedeutung, seine verschiedenen Formen, seine schulpraktische Erprobung und seine Grenzen. Ansbach: Michael Prögel Verlag 1952.

Genzenmüller, W.: Neuaufbau und Schulreform. In: Schola Jahrgang 5 (1950), S. 415ff, 483ff.

Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess 1832, S. 313-341.

Grunholzer, H.: Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich. Zürich/Basel: Schabelitz 1856.

Gubler, E.: Die Reorganisation und Erweiterung unseres Volksschulwesens nach den Bedürfnissen der Zeit. Referat gehalten im Schulverein der Stadt Zürich. Zürich 1885.

Haase, O.: Muisches Leben. 2. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1951.

Mosolf, A.: Schulversuche und Reformschularbeit. In: Schulverwaltungsblatt des Landes Niedersachsen Jahrgang 1950, S. 13ff.

Rauh, G.: Von Schuldruckerei und freiem Schaffen. In: Schola Jahrgang 6 (1951).

- Rimeck, R.: Reformpädagogik. In: Ganzheitliche Bildung Heft 1 (1954).
- Stieger, K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Ein Beitrag zur Psychologisierung des Primarschulunterrichts. Freiburg/CH: Walter Verlag 1951.
- Weber, G./Hug, G.: Die Stellung der zürcherischen Volksschule zur gewerblichen Berufsbildung. Preisschriften, bearbeitet von Veranlassung des zürcherischen kantonalen Handwerks- und Gewerbevereins. Winterthur: s.n.1882.

Darstellungen

- Annen, M.: Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als historisches Fallbeispiel. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2005. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 47)
- Bloch Pfister, A.: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos Verlag 2007.
- Dehmers, J.: „Wie laut soll ich denn noch schreien?“ Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek b. Hamburg 2011.
- Dühlmeier, B.: Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekt in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2004.
- Keim, W.: Kursunterricht. Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1987.
- Kull, H.: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip als Aspekte der Reform der Volksschule des Kantons Zürich von 1880 bis 1930. Schulreform als Unterrichtsreform - nachgezeichnet anhand der Berichte über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften (Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2010.
- Müller-Marti, Ch.: Bündner Volksschule im Wandel. Akteure - Lehrpersonenbildung - Schulaufsicht. Chur: Kommissionverlag Desertina 2007. (= Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Band 17)
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011.
- Pieper, W.: Niedersächsische Schulreformen im Luftflottenkommando. Von der Niedersächsischen Erziehungsstätte zur IGS Franzsesches Feld. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2009.