

Jürgen Oelkers

Regionale Schulentwicklung und die Modernisierung des Bildungswesens ^{*)}

1. Zentralismus oder Föderalismus?

In der Bildungsgeschichte wird die Reformation oft als eine Art Wasserscheide der historischen Schulentwicklung verstanden. Mit dem Gebot, die Bibel selber lesen zu können, sei ein Schub der Schulentwicklung verbunden gewesen, der für eine stark zunehmende Literalisierung gesorgt habe. Dieser Prozess hat stattgefunden, aber er dauerte mehrere hundert Jahre, verlief ungleichzeitig und machte sich gegenüber der Reformation selbstständig.

Die Unterschiede zwischen Stadt und Land, aber auch zwischen zentralen und peripheren Regionen und den Bildungsinteressen der regierenden Fürstenhäuser sind zu gross gewesen, um von einer schnellen und flächendeckenden Literalisierung sprechen zu können. Zudem war die elementare Verschulung weitgehend gleichbedeutend mit Armenerziehung, die den Kirchen überlassen wurde. Ausnahmen gab es nur dort, wo sich reiche Städte eigene Schulen leisten konnten bzw. wo privilegierte Fürstenschulen entstanden, die direkt von den Adligen bezahlt wurden.

In vielen Elementarschulen bewegte sich über lange Jahrzehnte wenig oder gar nichts, insbesondere blieben die Kompetenz der Lehrer und die Qualität der Lehrmittel schlecht, waren Klassengrößen gegeben, die keinen ertragreichen Unterricht erlaubten und wurden Löhne gezahlt, die gerade zum Überleben reichten. Neue Lehrer mussten die Lehrmittel und die Unterrichtsmethoden der alten Lehrer übernehmen, weil für Investitionen kein Geld zur Verfügung stand. Das System der Elementarschulen war arm, borniert und weitgehend lernunfähig.

Das änderte sich erst mit der beginnenden Verstaatlichung des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Dafür ist die Einführung der staatlichen Schulpflicht kein verlässliches Datum, weil Mittel und Strategien zur Durchsetzung gar nicht vorhanden waren, sondern erst - und das langsam - entwickelt werden mussten. Die Schulpflicht war in vielen Kirchenordnungen der Reformation vorgeschrieben, also war lokal geregelt, was allein gegen eine schnelle und flächendeckende Durchsetzung spricht. In den Kirchgemeinden, das zeigen die ständigen Ermahnungen, wurde die Schulpflicht oft unterlaufen und auf dem Lande fand ohnehin nur eine Winterbeschulung statt.

Das änderte sich mit dem Aufbau der Volksschule im 19. Jahrhundert und so mit dem Eingriff des Staates. Indikatoren für den Erfolg der Verstaatlichung sind etwa

- der allmähliche Aufbau einer eigenen Schulverwaltung,
- die Übernahme der Schulaufsicht,

^{*)} Vortrag im Hotel „Fröbelhof“ am 24. April 2015.

- stabile Budgets zur Finanzierung,
- die Kontrolle der Lehreranstellungen
- säkulare Lehrpläne und Lehrmittel
- sowie die allmähliche Verstaatlichung der Ausbildung der Lehrpersonen.

Diese Indikatoren finden sich in allen Bildungssystemen, sie machen einen zentralen Teil der Modernisierung aus und bestimmen die staatliche Bildungsversorgung, unabhängig von der Frage, ob sich im historischen Prozess eine zentrale oder eine föderative Schulorganisation herausgebildet hat.

Auf der anderen Seite unterscheiden sich Schulsysteme bis heute in der Art und Weise, wie sie organisiert und verwaltet werden.

- Zentralistischen Systemen wie in Frankreich oder in Österreich stehen föderative Systeme wie in den Vereinigten Staaten oder in der Schweiz gegenüber.
- Das Merkmal *zentralistisch* versus *föderativ* prägt die Schulen bis heute und die damit verbundenen kulturellen Unterschiede sind historisch tief verankert.
- Beide Merkmale beziehen sich auf den Nationalstaat, unterschiedlich sind die Steuerungsphilosophien.
- Sie sehen entweder eine einheitliche Lenkung des gesamten Bildungswesens vor oder eine nach Regionen geteilte.

Warum gibt es in Deutschland heute keine zentrale Bildungssteuerung, die immer mal wieder gefordert wird? Das Deutsche Reich existierte als Nationalstaat von 1871 bis 1945. In dieser Zeit hatte das Reich faktisch drei Verfassungen, die für unterschiedliche Territorien galten. Am Schluss wurde amtlich vom „Grossdeutschen Reich“ gesprochen,¹ das 1945 aufhörte zu existieren. Die beiden Nachfolgestaaten gaben sich 1949 je eigene Verfassungen, die der Deutschen Demokratischen Republik erlosch am 3. Oktober 1990 mit dem Beitritt zur Bundesrepublik. In diesen fast anderthalb Jahrhunderten gab es nur in den 41 Jahren der DDR eine zentrale Bildungsverwaltung.² Ansonsten wurde - und wird - Schulbildung in Deutschland föderativ organisiert.

In der europäischen Bildungsgeschichte wurde diese Organisationsform zunehmend zu einem Sonderfall. Ausgenommen die Schweiz gibt es heute kein zweites Beispiel einer strikt föderativen Schulverwaltung und so Systementwicklung. Zu erklären ist das nur historisch; anders als in den meisten anderen Ländern war der deutsche Nationalstaat nie zentralistisch, er wurde im europäischen Vergleich erst sehr spät zur Republik, und dies nach einer Kriegsniederlage und unter der Voraussetzung von Unruhen, die einem Bürgerkrieg nahekommen.

- Das Reich war nie eine religiöse, kulturelle oder administrative Einheit.
- Die deutsche Bildungsgeschichte ist daher sehr stark geprägt durch Regionen, Landschaften, Städte und Dynastien.
- Eine Bildungsmetropole wie Paris in Frankreich oder London in England hat es nie gegeben.

¹ Erlass RK 7660E der Reichskanzlei vom 26. Juni 1943.

² Der Erlass der Sowjetischen Militäradministration SMAD vom 27. Juli 1945 schuf die Deutsche Verwaltung für Volksbildung, aus der 1949 das Ministerium für Volksbildung hervorging.

Dem Deutschen Kaiserreich gehörten bei Gründung 26 verschiedene Mitgliedstaaten an, vier Königreiche, sechs Grossherzogtümer, fünf Herzogtümer, sieben Fürstentümer, drei Freie Städte und ein Reichsland, nämlich Elsass-Lothringen, das nach dem Friedensvertrag von Frankfurt am 10. Mai 1871 zum Reichsgebiet gehörte.³ In allen diesen Einzelstaaten existierten zur Zeit der Reichsgründung unterschiedliche Bildungssysteme mit verschiedenen Ausgangslagen und Entwicklungen. Die politische Vereinigung zu einem Reich und unter einer Verfassung hat nicht dazu geführt, diese Unterschiede zu beseitigen. Das Reich nämlich hatte im Blick auf Schule und Bildung keinerlei gesetzgeberische Kompetenz (Verfassung des Deutschen Reichs, Artikel 4).

Das geht zurück auf die Deutsche Bundesakte vom 8. Juni 1815, in der bestimmt wurde, dass die „Fürstlichen und Gräflichen Häuser“ auch weiterhin dem „Hohen Adel in Deutschland“ zugerechnet werden, so dass alle ihre Privilegien erhalten blieben.

- Ausdrücklich darin eingeschlossen war die „Aufsicht in Kirchen- und Schulsachen“, bei der die jeweilige „Vorschrift der Landesgesetze“ massgebend ist (Deutsche Bundesakte, Vierzehnter Artikel).
- Damit wurde auf eine zentrale Steuerung zugunsten der Länder verzichtet, mit der Folge ganz unterschiedlicher Regelungen und Geschichten.
- Es gibt also schon aus diesem Grunde nicht *eine* Geschichte der deutschen Schule und ihrer Verstaatlichung.

Eine bis heute wenig diskutierte Frage bezieht sich darauf, welche Entscheidungen für die Unterschiede verantwortlich gewesen sind bzw. ob es überhaupt Entscheidungen gegeben hat, die in die eine oder andere Richtung geführt haben. Frankreich hat die allgemeine Schulpflicht erst mit einem nationalen Gesetz vom 28. März 1882 eingeführt, damit einhergehend die strikte Laisierung der öffentlichen Bildung und die zentrale Steuerung mit einem eigenen Ministerium in Paris. Das Ministerium ist bereits 1828 gegründet worden und war von Anfang an unabhängig von der kirchlichen Aufsicht, was ein wichtiger Grund war, dass sich die Macht des Ministeriums ständig erweiterte.

In England gab es jahrzehntlang eine starke regionale Schulorganisation und damit zusammenhängend eine lokale Schulaufsicht. Das System ist erst 1988 durch ein Reformgesetz zentralisiert worden und hat vor allem einen Gewinner gehabt, nämlich die Bildungsverwaltung in London. In Österreich gab es seit den Reformen von Maria Theresia nie etwas anderes als eine zentralistische, von Wien aus gesteuerte Schulorganisation. Auch hier hat die Bürokratie eine mächtige Stellung, die nicht durch lokale Kompetenzen gegengesteuert werden kann. In Finnland dagegen sind zentrale Kompetenzen zu Beginn der neunziger Jahre an die lokale Schulaufsicht abgegeben worden.

Zentralismus also geht auf Entscheidungen und Gesetze zurück, was für föderative Bildungssysteme nicht in gleichem Masse gesagt werden kann. Die Zuständigkeit der Gemeinden ist nicht durch Entscheidungen herbeigeführt worden, sondern konnte historisch wachsen oder wurde in der Schweiz etwa nie angetastet. Der Grad der Autonomie war bestimmt durch die finanzielle Kraft der Gemeinden, sie bestimmte, welche Art von Schule man sich leisten konnte.

³ Die Reichsverfassung spricht von „Staaten“, aus denen sich das „Bundesgebiet“ zusammensetzt (Verfassung des Deutschen Reichs, Artikel 1).

Die ökonomische Unabhängigkeit reicher Städte und Gemeinden lässt sich etwa im Königreich Württemberg im 19. Jahrhundert zeigen oder auch im Grossherzogtum Baden in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (Geiss 2014). Nicht zufällig war die Stadt Mannheim eines der Zentren der Schulentwicklung in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg, die starke lokale Akteure, gute Ideen und aussichtsreiche Problemlösungen sowie die Unterstützung durch die kommunale Verwaltung voraussetzte.

Zwar wuchs auch in Süddeutschland, wenngleich sehr allmählich, die staatliche Schulaufsicht, die auch nachhaltig zur Schulentwicklung beigetragen hat, dabei aber stets mit den Gemeinden als Schulträgern verhandeln musste. Erst die Aushöhlung der kommunalen Zuständigkeiten nach dem Zweiten Weltkrieg änderte die Situation. Die Unterscheidung zwischen den „inneren“ und den „äusseren“ Schulangelegenheiten, also den wichtigen und den lästigen, geht auf diesen Prozess zurück. Zum Vergleich: Eine solche Entwicklung hat in der Schweiz nie stattgefunden und hätte auch nie Mehrheiten gewonnen. Über die Entmachtung der deutschen Kommunen in Schulsachen ist nie direkt abgestimmt worden.

2. *Anfänge der Schulentwicklung*

Eine andere Frage ist, wie die Schulentwicklung vorangetrieben wurde, also wie neue Formen des Unterrichts, der Lernumgebungen, damit zusammenhängend der Schulorganisation entstanden sind und wie sich die Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren verändert haben. In den Anfängen müssen wiederum die ökonomischen Voraussetzungen beachtet werden, Schulgeschichte war nie einfach selbstlos, auch nicht, als die Schulen der „Menschenfreunde“ entstanden und rasch bekannt wurden.

Die ersten Philanthropine im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts wurden in Konkurrenz zu den Hauslehrern gegründet. Das bündnerische Philanthropin im Schloss Marschlins nahe Landquart ist eingerichtet worden, weil es billiger war, die Söhne aus adligen Familien in einer eigenen Schule als von Hauslehrern zu unterrichten. Dafür mussten sowohl eigene Lehrmaterialien als auch eigene Unterrichtsformen entwickelt werden, die nicht aus dem kirchlichen Elementarunterricht übernommen werden konnten und mehr waren als katechetische Unterweisung.

Die beiden bekanntesten Schweizer Reformschulen sind Pestalozzis Institut in Yverdon und Fellenbergs Schulstaat in Hofwyl bei Bern. Pestalozzis Anstalt ist vor allem durch Methodenbücher bekannt geworden, die die tatsächliche Praxis der Schule jedoch nie bestimmt haben. Wesentlich erfolgreicher waren die Fellenbergschen Gründungen, die auf einem ökonomischen Kalkül beruhten und für die Nachfrage gesichert werden musste, was nur mit Kundenzufriedenheit und so durch Erfolge des Unterrichts zu erreichen war. Aber auch der private Schulstaat existierte nur für wenige Jahrzehnte, nachdem vergeblich versucht worden ist, ihn schweizweit zu einem Geschäftsmodell zu entwickeln.

Privatschulen bestimmten die Schulentwicklung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur in Schweizer Städten und Gemeinden. Die Verstaatlichung musste gegen expansive private Angebote durchgesetzt werden. Das gelang durch die Aufwertung der Berechtigungen und die steigende Qualität der Schulerfahrungen bei zunehmend kostenloser Beschulung. Privatschulen, anders gesagt, wurden durch Dumping-Preise an die Wand gedrückt. Nur wenige Gründungen überlebten, auch weil staatliche Subventionen, anders als in Deutschland, bis heute nicht oder nur in geringem Masse gezahlt werden.

An der Schweiz lässt sich auch zeigen, dass Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert lokale Träger hatte, die von der Gesetzgebung her unterstützt wurden. Das erste demokratische Schulgesetz in Europa ist 1832 im Kanton Zürich verabschiedet worden.

- Das Gesetz regelt den verbindlichen Schulbesuch für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, aber getragen von den Gemeinden, in denen die Kinder aufwachsen.
- Die Schulen erhielten einen verbindlichen gesetzlichen Rahmen, doch zugleich eine hohe lokale Autonomie.
- Weder die Lehrmittel noch die Methoden waren staatlich vorgeschrieben und die gemeinsamen Zielsetzungen sind aus heutiger Sicht unvorstellbar knapp gehalten.

Es gab in der Schweiz nie einen Zugriff des Bundesstaates auf das Bildungswesen, soweit die Volksschule und die Lehrerbildung betroffen waren. Das war in Deutschland durchaus ähnlich, nur die Grössendimensionen waren unterschiedlich. Selbst im zentralistischen Preussen musste auf die unterschiedlich entwickelten Regionen Rücksicht genommen werden. Eine einheitliche Schulentwicklung hat es auch dort nie gegeben.

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die historische Schulentwicklung im deutschen Sprachraum stark durch regionale und lokale Unterschiede geprägt war. Der Ausgangspunkt war nie wie in Frankreich ein gesamtstaatliches Schulgesetz. Vielmehr haben die deutschen Länder nach dem Wiener Kongress eine Kulturhoheit entwickelt, die sich vor allem auf die Schulen und später auch auf die Universitäten bezog. Zentralistische Steuerungssysteme für den Gesamtstaat sind nie entstanden und auch nie wirklich versucht worden.

Eine weitere Besonderheit ist die Prägung der lokalen Schulentwicklung durch örtliche Akteure, die sich auch als pädagogische Schriftsteller einen Namen machten. Das gilt nicht nur für die bekannten Privatschulen, sondern gerade auch für staatliche Neugründungen oder Weiterentwicklungen. Viele dieser Schulen wurden auch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit bestimmten Namen in Verbindung gebracht, die für die Verbesserung der Schulqualität eintraten, darüber auch publizierten und selbst zuständig waren. Eine Bildungswissenschaft, die selbst zu steuern versucht, gab es nicht.

Die pädagogische Presse war sehr stark an lokalen Unterschieden orientiert, nur wenige Zeitschriften oder Zeitungen erschienen landesweit. Damit wurden nicht nur konfessionelle Verschiedenheiten bedient, sondern solche der Stadtentwicklung und der Industrialisierung. Nicht zufällig fanden die ersten grossen staatlichen Schulreformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg in expandierenden Grossstädten wie Berlin, Prag oder Wien statt. Auch hier gilt die Regel, dass die Reformen mit bestimmten herausgehobenen Namen von Akteuren verbunden waren.

Im Folgenden demonstriere ich diesen Befund anhand von zwei Namen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts und im letzten Drittel für lokale Modernisierungen gesorgt haben. Ich wähle Namen, die heute vergessen sind und mit denen sich aber demonstrieren lässt, wie Schulentwicklung vor Ort stattgefunden hat. Der erste Name ist der von Heinrich Dittmar, der sich in keiner der heutigen Geschichten der Pädagogik findet. Er ist vollkommen unbekannt, wenn man nicht gezielt nach ihm sucht. Seinen Zeitgenossen war Dittmar durchaus bekannt, er veröffentlichte neben seinen Erziehungsschriften auch historische Kompendien und sein

Name findet sich in verschiedenen Biographien und Enzyklopädien des 19. Jahrhunderts, ohne jedoch konserviert zu werden.

3. Eine private Schulreform in Franken

Dittmar war das, was man im 19. Jahrhundert einen „Schulmann“ nannte.⁴ Gemeint war mit dieser Bezeichnung weniger eine professionelle Ausbildung und eine daran anschliessende Karriere im Lehrerberuf, sondern ein Engagement für die Schule in verschiedenen Tätigkeiten. Eigentliche „Karrieren“ im Sinne staatlicher Anstellungen und Beförderungen nach Leistung gab es zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch nicht. Entsprechend konnte man auch nicht ein staatliches „Lehramt“ studieren; allein der Ausdruck wäre fremd gewesen. Es gab natürlich schon staatliche Ämter, nur nicht für Schulen, die ausschliesslich von den Gemeinden unterhalten oder aber privat geführt wurden; „Bildung“ war noch keine gesamtstaatliche Aufgabe.

1816 reiste Heinrich Dittmar zusammen mit zwei Begleitern, dem Erlanger Theologen Friedrich Kapp⁵ und dem Göttinger Philosophen Wilhelm Hartung,⁶ für vier Wochen nach Iferten - Yverdon-les-Bains - im Schweizer Kanton Waadt, wo Johann Heinrich Pestalozzi seit mehr als zehn Jahren ein privates Institut für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen unterhielt. Die drei Besucher wollten ein pädagogisches *Modell* in Augenschein nehmen, um selber in der Stadt Würzburg ein ähnliches Institut zu gründen. Pestalozzis Anstalt war hoch renommiert und wurde in der Literatur immer wieder hervorgehoben. Hier - von der vermeintlich besten Praxis - wollten sich die Besucher Anregungen für ihre eigene Schule holen. Alle drei verfügten selbst über keine pädagogische Ausbildung und hatten vor, in Iferten die berühmte Methode Pestalozzis zu studieren.

Die seminaristische Lehrerbildung war noch in ihren Anfängen. In Preussen etwa bestanden zu diesem Zeitpunkt gerade erst fünfzehn Lehrerseminare und in der Schweiz gab es nur mehrwöchige Ausbildungskurse, in denen die ausschliesslich männlichen Lehrkräfte für den Unterricht angelehrt wurden. Mehr Ausbildungszeit schien nicht notwendig zu sein, die Lehrkräfte unterrichteten nach Lehrbüchern und waren ihren Schülern kaum sehr weit voraus. Das erste Lehrerseminar im Kanton Zürich wurde erst am 7. Mai 1832 eröffnet, und zwar im Seehof in Küsnacht.⁷

Die Gründung privater Erziehungsinstitute war zu Beginn des 19. Jahrhunderts nichts Ungewöhnliches, weil der Staat noch nicht über ein Schulmonopol verfügte. In vielen deutschen und Schweizer Städten gab es pädagogische Initiativen, aus denen konkrete Projekte hervorgingen, die mehr oder weniger erfolgreich waren. Die beiden bekanntesten

⁴ So der entsprechende Artikel im fünften Band der Allgemeinen Deutschen Biographie (ADB) von 1877.

⁵ Friedrich Christian Georg Kapp (1792-1866) promovierte 1813 im Fach Theologie und habilitierte später ebenfalls in Erlangen. 1819 wurde er Privatdozent an der Universität Bonn und 1821 ging er als Oberlehrer an das Gymnasium Hamm. 1824 wurde Direktor des Gymnasiums, das er bis 1852 leitete. Kapp wurde zwangspensioniert, weil er aktiv an der Revolution von 1848/1849 teilgenommen hatte. Er war befreundet mit dem Philosophen Ludwig Feuerbach (1804-1892).

⁶ Wilhelm Hartung stammte aus Schwarzenbach an der Saale und war Sohn eines Pfarrers. Er hatte in Göttingen ursprünglich Philosophie studiert und dann in Theologie promoviert. Er war der Hauslehrer der Grafen Friedrich Karl Hermann von Giech (1791-1846) und Franz Friedrich Karl von Giech (1795-1863) aus Thurnau in Oberfranken, deren Universitätsstudien er begleitete.

⁷ Das erste Lehrerseminar in der Schweiz wurde 1822 in Aarau eröffnet, 1830 entstand ein Seminar in Locarno, nach der Gründung von Küsnacht folgten die Ausbildungsstätten in Bern, Kreuzlingen und Lausanne.

Schulen vor Pestalozzi waren das *Philanthropin* in Dessau im Herzogtum Anhalt-Dessau und die Erziehungsanstalt Schnepfenthal in der Nähe von Gotha im Herzogtum Sachsen Gotha. Beide Schulen waren kleine Internate mit einem Ganztagsangebot.

- Das *Philanthropin* wurde 1774 gegründet und bestand nur bis 1793,
- die *Erziehungsanstalt Schnepfenthal* entstand 1784 und existierte als Privatschule für Jungen bis 1935.⁸
- Ein solche lange und ununterbrochene Dauer ist für eine nicht-staatliche Schule sehr ungewöhnlich.

Die „Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal“ war im gesamten deutschen Sprachraum bekannt, auch weil der Gründer Christian Salzmann mit seiner erfolgreichen Arbeit als pädagogischer Schriftsteller ständig auf sie aufmerksam machte. Warum besuchten dann aber Dittmar, Kapp und Hartung Pestalozzi in Iferten und nicht Salzmann in Schnepfenthal, was geographisch viel näher gelegen hätte?

In seinem berühmten *Ameisenbüchlein*, das der Erziehung der Erzieher gewidmet ist und die deutsche Philosophie der Lehrerbildung mit begründet hat, bezieht sich Salzmann (1806, S. 263) am Ende kurz auf Pestalozzi, der als der „mächtig wirkende Mann“ der Praxis hingestellt und so als Vorbild der Ausbildung von Lehrkräften gesehen wird. Tatsächlich gab es in Iferten, nicht jedoch in Schnepfenthal, Seminaristen in Ausbildung, doch das hätte man auch woanders sehen können.

- Aber das Interesse galt nicht der Lehrerbildung.
- Zu Pestalozzi reiste man wegen seines Namens und der Methode.
- Was man sehen wollte, war die modellhafte Anwendung dieser Methode im Unterricht - *best practice* würde man heute sagen.

Was Heinrich Dittmar dann in Iferten tatsächlich zu sehen bekam, nannte er rückblickend „verfehlte Proben pädagogischer Experimentierkunst“, Übungen, die woanders schon besser da waren und allenfalls eine gewisse Verbesserung erfahren haben. Zur Führung einer Lehranstalt fehlte bei Pestalozzi das wichtigste, „ein strenggeordneter Haushalt“ und die „Einmütigkeit des Lehrpersonals“ (Butters 1867, S. 13).

Heinrich Dittmar, der 1792 geboren wurde, stammte aus einer Juristenfamilie in Ansbach⁹ im heutigen Bayern und besuchte das dortige Gymnasium. Von 1810 bis 1814 studierte er Jura an der Universität von Erlangen. Während des Studiums, am 5. Oktober 1813, wurde er in die Freimaurerloge von Erlangen aufgenommen. Von 1814 bis März 1815 erhielt er am Landgericht von Erlangen seine praktische Ausbildung, die er aber nicht beendete. Seine juristischen Fähigkeiten wurden vom Leiter des Gerichts, Wolfgang Heinrich Puchta¹⁰, angezweifelt, und der Streit mit dem strengen Landrichter Puchta veranlasste Dittmar, den Beruf zu wechseln.

⁸ Die Schule wurde von den Nationalsozialisten verstaatlicht und 1945 kurzfristig geschlossen. 1946 entstand in Schnepfenthal eine koeduktive Landesinternatsschule, die 1956 in eine Erweiterte Oberschule umgewandelt wurde. Heute ist die „Salzmannschule“ ein Spezialgymnasium für Sprachen.

⁹ Sein Vater war der Geheime Rat Johann Gottlieb Dittmar (1751-1826). Er war Finanzschreiber bei der Regierung des mittelfränkischen Rezatkreises, dessen Hauptstadt Ansbach war. Seine Mutter, Christiane Dittmar, geborene Zahn (1763-1837) war Tochter eines Regierungsregistrators und stammte aus Ansbach.

¹⁰ Wolfgang Heinrich Puchta (1769-1845) war seit April 1812 beim Landgericht von Erlangen tätig und blieb dort 28 Jahre.

Allerdings wurde er nicht sofort zum „Schulmann“. Dittmar, der sich früh für Fragen der Philosophie interessiert hatte, lernte nach dem frühen Abbruch seiner Juristenlaufbahn Wilhelm Hartung kennen, der ebenfalls Freimaurer war. Hartung machte ihn mit dem Werk eines Philosophen bekannt, der heute ebenfalls vergessen ist, damals aber entschiedene Anhänger hatte. Über ihn fand Dittmar auch Zugang zu Fragen der Erziehung und Schulreform. Der vergessenen Philosoph hatte schon 1802 eine *Philosophie der Erziehungskunst* veröffentlicht hatte, die mit Pestalozzi nichts zu tun hatte und auch nicht in eine allgemeine Unterrichtsmethode einmündete.

Der Verfasser einer der ersten Erziehungsphilosophien im deutschen Sprachraum hiess Johann Jakob Wagner. Er stammte aus der freien Reichsstadt Ulm und hatte zunächst ebenfalls Jura studiert hatte. Doch der vielseitig interessierte Wagner promovierte im Juli 1797 an der Universität Göttingen im Fach Philosophie und war danach bei der Allgemeinen Handelszeitung in Nürnberg als Journalist tätig.¹¹ Er hielt auch akademische Vorlesungen, etwa in Salzburg und München, und machte so ein grösseres Publikum auf sich aufmerksam, ohne zunächst an eine Universität berufen zu werden. Sein Zustand war der eines „Privatgelehrten“, und auch das war alles andere als ungewöhnlich.

Wagners (1802) frühe Erziehungsphilosophie verstand Erziehung als Kunst der „Erregung“ der Interessen und Kräfte des Zöglings, womit der Ansicht widersprochen werden sollte, dass Erziehung wesentlich nur als möglichst lückenlose und mechanische „Einwirkung“ von Aussen zu verstehen sei, die die Seele des Kindes passiv lassen kann.

- Voraussetzung jeder Erziehung, so Wagner, sei die „reproduktive Einbildungskraft des Kindes“, und die werde wesentlich durch Sprache aktiviert und so zum Lernen herausgefordert oder eben „erregt“.
- Auf der anderen Seite gelingt die Erziehung nur dann, wenn sie die Einflüsse auf das Kind kontrollieren kann, so dass sich ihre Ziele und nicht die des Kindes durchsetzen (Wagner 1821, Einleitung).

Wagner wurde 1815 an die Universität Würzburg berufen, wo er bereits vorher gewirkt hatte. Von 1805 an war er dort als ausserordentlicher Professor tätig gewesen, lebte seit 1809 aber wieder als Privatdozent, diesmal in Heidelberg. Wagner hatte sich schon als Doktorand für die Themen der Erziehung interessiert, er war sogar als Hauslehrer bei dem Philosophen Johann Gottlieb Fichte im Gespräch,¹² der in dieser Geschichte der Pädagogik später noch ausführlich vorkommen wird. Es war Wagner, der in Würzburg seinen Studenten Heinrich Dittmar¹³ für die Reform der Erziehung begeisterte, als deren grössten Vertreter viele Zeitgenossen und sämtliche Medien Pestalozzi ansahen.

Wagner veröffentlichte 1809 einen Dialog über die Theodizee, also die Frage, wieso es Leid in der Welt gibt, wenn doch Gott gut und allmächtig ist. Hier ist auch von Erziehung die Rede. Es heisst in dem Dialog:

- Die Erziehung kann die Entfaltung der Natur „befördern, übertreiben oder unterdrücken“.

¹¹ Die Zeitung wurde 1794 von dem Kaufmann Johann Michael Leuchs (1763-1836) gegründet und bestand bis 1836. Leuchs war auch einer der Pioniere der modernen Wirtschaftspädagogik.

¹² Fichte bot ihm eine Hofmeisterstelle in seinem Haus an (Brief an Johann Jakob Wagner vom 3. Oktober 1797), was sich dann aber zerschlug.

¹³ Heinrich Dittmar promovierte am 21. Dezember 1815 an der Universität Erlangen bei dem Philosophen Johann Friedrich Breyer (1738-1826) mit einer Arbeit über Wagner (Butters 1867, S.12).

- Die Individualität des Kindes kann keine Erziehung ändern, wohl aber „fördern, verkrüppeln oder schön entwickeln“.
- Kräftige Naturen dringen sogar durch die pädagogische „Umgebung“ hindurch und lassen sich nicht beeinflussen.

Doch dann wird kritisch gesagt:

„Die meisten werden das, wozu man sie dressirt, und eine Erziehungskunst, die allgemein seyn soll, muss ganz Dressur seyn, wie P e s t a l o z z i ' s Methode. Verpflanzt nach allen Ländern aus der Schweiz wird diese Unterrichtsmethode bald ein Geschlecht von Menschen bilden, wo jeder Einzelne dem andern gleicht. Nur wenige vermögen sich gegen solche wohl ersonnene Dressur zu retten“
(Wagner 1809, S. 198).

Das war durchaus keine Ausnahmemeinung und sie kam der Wahrheit auch ziemlich nahe, im Blick auf die Dressur, nicht auf die versprochene Wirksamkeit der Methode, also die Prognose, dass am Ende ein Mensch dem anderen gleicht. Aber Wagners Äusserungen gingen unter, wie die anderer Kritiker auch, weil das Gegenteil wahr sein sollte, was vor allem damit zu tun hatte, dass auf der Methode Pestalozzis höchste Erwartungen lasteten, nicht zuletzt solche der Politik.

Wilhelm Hartung, der 1812 als Hauslehrer nach Heidelberg kam, dort Wagner kennenlernte und zu seinem Anhänger wurde, gründete 1816 zusammen mit Friedrich Kapp und Heinrich Dittmar in Würzburg eine Erziehungsanstalt „für Söhne aus gebildeten Ständen“ auf der Basis der pädagogischen Ideen Wagners und nicht der Pestalozzis (Johann Jakob Wagner 1849, S. 57). Eine ähnliche Anstalt bestand bereits in Hofwyl bei Bern und auch Salzmanns Institut in Schnepfenthal hatte keine andere Kundschaft als die Söhne „aus gebildeten Ständen“, denn nur die hatten Eltern, die das Schulgeld bezahlen konnten. 1817 trennte sich Dittmar von Kapp und Hartung, die die Schule für kurze Zeit alleine weiterführten, bevor sie geschlossen wurde. Sie war also in der Geschichte der Pädagogik nur eine ganz kurze Episode.

Die Schule hatte trotz des Besuchs ihrer Gründer bei Pestalozzi weder etwas mit seiner Methode noch mit seinem Erziehungsinstitut gemein, ausgenommen, dass in Würzburg für kurze Zeit ein Musiklehrer unterrichtete, der aus Zürich abgeworben worden war und später in Iferten tätig war.¹⁴ Auch einer der engsten Schüler Pestalozzis, Johannes Ramsauer aus Appenzell, war an der Würzburger Schule tätig, ohne jedoch gemäss der Methode seines Lehrers zu unterrichten. Und auch Ramsauer blieb nicht lange, nämlich nur bis zum Februar 1817; danach war er als besser bezahlter Hofmeister und Institutsleiter für einige Jahre in Stuttgart tätig, bevor er als Fürstenerzieher ins norddeutsche Oldenburg wechselte. Zu dieser Zeit waren solche Karrieren üblich und alles Andere als ungewöhnlich.

Ein handschriftlich vorliegender Erziehungsplan zeigt, wie die Schule in Würzburg gearbeitet hat.

- Der Religionsunterricht beschränkte sich zunächst auf biblische Geschichten, bevor konfessioneller Unterricht erteilt wurde,

¹⁴ Joseph Gersbach (1787-1830) unterrichtete von Mitte 1816 bis zum Frühjahr 1817 in Würzburg, nachdem er zuvor als Hauslehrer in Zürich tätig war. Danach war er für zwei Jahre Gesangslehrer in Iferten.

- der Unterricht in den alten Sprachen kannte auf jeder Stufe eigene Sprachübungen, die für Nachhaltigkeit sorgen sollten,
- Naturgeschichte wurde als „geometrisch-ästhetische Zeichnungslehre“ erteilt
- und jede Woche wurden 50 Stunden unterrichtet, 6 davon dienten der Gymnastik, 4 dem Singen und ebenfalls 4 dem Technikunterricht (Butters 1867, S. 14).

Die Schule in Würzburg hatte bei ihrer Gründung zwar genügend Schüler und fand auch die Unterstützung der Behörden, aber damit war kein Beitrag zum Unterhalt der Schule verbunden, die im katholischen Würzburg schnell an Finanzierungsgrenzen stieß. Die Stadt hatte 1814, als sie erneut zum Königreich Bayern kam, etwa 19.000 Einwohner, die an einer teuren Privatschule kaum Interesse hatten. Das von Bischof Friedrich von Wirsberg 1561 gegründete Gymnasium der Stadt, das 1816 zum königlich-bayerischen Gymnasium wurde, schien für die Höhere Bildung auszureichen. Ein zweites Gymnasium eröffnete in Würzburg tatsächlich erst mit Beginn des Schuljahres 1886/1887.

Heinrich Dittmar ging nach Nürnberg und gründete dort zusammen mit dem Mathematiker Friedrich Hermann¹⁵ eine ähnliche Erziehungsanstalt wie in Würzburg, die länger Bestand haben sollte. Die Nürnberger Anstalt, die am 1. Juli 1817 ihren Betrieb aufnahm, wurde zunächst als „Dittmars’s und Hermann’s Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Knaben“ geführt (Dittmar/Hermann 1819). Nachdem Friedrich Hermann 1821 Lehrer für Mathematik am Gymnasium zu Erlangen geworden war, stand Dittmar der Schule allein vor, die als „Dittmar’sches Institut“ auch über Nürnberg hinaus einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangte. Dieses Institut bestand bis 1826, wiederum ohne jede Ähnlichkeit mit den Anstalten Pestalozzis in Iferten.¹⁶ Der Bezug war wenn, dann ein rein symbolischer.

Verglichen mit Würzburg war das protestantische Nürnberg,¹⁷ ehemals freie Reichsstadt, grösser und bürgerlicher. Nürnberg gehörte seit 1806 dem Königreich Bayern an. Der Jurist Christian Wurm¹⁸ war von 1806 bis 1818 Königlich Bayerischer Polizeidirektor von Nürnberg und amtierte faktisch als Stadtoberhaupt, weil bis 1818 keine zivile Stadtverwaltung vorhanden war; Wurm berief 1817 Heinrich Dittmar und veranlasste die Gründung des neuen Instituts. 1808 hatte die Bayerische Regierung mit einem Regulativ verfügt, dass die drei noch bestehenden Lateinschulen in Würzburg aufgelöst werden und nur noch das 1526 von Philipp Melancthon gegründete Gymnasium Aegidianum für die humanistische Bildung sorgen sollte. In dieser Situation schien ein privates Institut in Nürnberg Erfolgchancen zu haben.

Dittmar und Hermann gründeten zur Unterstützung ihres Vorhabens den „Erzieherverein zu Nürnberg,“ der der Schule eine dauerhafte Trägerschaft sichern sollte. Der private Verein finanzierte die Schule als seine „Bildungsanstalt“, stellte die Lehrkräfte an und machte auch mit Petitionen an die bayerische Regierung auf sich aufmerksam. Ende 1820 besuchten die Schule etwa ein halbes Hundert Schüler, die von insgesamt neun Lehrkräften unterrichtet wurden. Achtzehn der Schüler und alle Lehrer wohnten im Schulhaus

¹⁵ Friedrich Benedict Wilhelm Hermann (1795-1868) stammte aus Dinkelsbühl und war ursprünglich Gehilfe in einer Rechnungskanzlei. Er machte in Erlangen Abitur und studierte in Würzburg.

¹⁶ Vor Eröffnung der Schule hatte Dittmar die Salzmann’sche Erziehungsanstalt besucht, die ihn aber enttäuschte (Butters 1867, S. 15).

¹⁷ 1810 zählte Nürnberg 28.544 Einwohner.

¹⁸ Christian Heinrich Clemens Wurm (1771-1835) hatte von 1789 an Jura in Erlangen studiert und war von 1800 an als Assessor der Preussischen Polizeikommision in Fürth tätig. Nach seiner Tätigkeit als Polizeidirektor in München. Er darf nicht mit dem Schriftsteller und Goethe-Kommentator Christian Friedrich Ludwig Wurm (1801-1861) verwechselt werden, der seit 1824 am Gymnasium Nürnberg unterrichtete.

(Bildungsanstalt 1820). Im Frühjahr 1821 bezog die Schule zwei grössere Wohnhäuser und war daher auf Expansion eingestellt.

Die Lehrer waren alle jung und reformfreudig, einer von ihnen war Philipp Karl Eduard Wackernagel, der in Breslau und Halle unter Karl von Raumer studiert hatte. Wackernagel unterrichtete Mathematik und Naturwissenschaften sowie Turnen, Schreiben und Zeichnen. Er machte später eine beachtliche Karriere ebenfalls als Schulmann.¹⁹ Ein anderer Lehrer war der Theologe Friedrich Heinrich Ranke,²⁰ der Bruder des berühmten Historikers Leopold Ranke; er kam 1823 an das Bildungsinstitut und übernahm drei Jahre später seine erste Pfarrstelle. Die Nürnberger Anstalt beschäftigte sogar schon einen Schularzt, nämlich den Würzburger Chirurgen und Leibzahnarzt Carl Joseph von Ringelmann (Callisen 1833, S. 134).²¹

Dittmar (1822) spielte nach dem Ausscheiden von Hermann mit dem Gedanken, auch eine Anstalt zur Bildung künftiger Volkslehrer ins Leben zu rufen, was sich dann aber zerschlug. Hermann wurde 1827 an die Universität München berufen und machte eine steile Karriere als Nationalökonom und Statistiker, Dittmar blieb Schulmann. Er wechselte mit dem Schuljahr 1824/1825 an das Progymnasium in Grünstadt in der damaligen Rheinpfalz, das seit 1816 zu Bayern gehörte. Der Schulmann kam also im staatlichen System unter.

Später wurde Dittmar Rektor der Schule, er blieb bis 1852 in Grünstadt. Ungewöhnlich war, dass er im Alter von sechzig Jahren noch als Rektor an das Herzog-Wolfgang Gymnasium in Zweibrücken²² berufen wurde; nunmehr leitete er kein Progymnasium mehr, das nur bis zur zehnten Klasse geführt wurde und nicht mit dem Abitur abschliessen konnte.

Seine privaten Gründungen waren Versuche zu einer Zeit, als das Feld noch nicht vom Staat beherrscht wurde. Nachhaltig war kaum einer dieser Versuche, aber sie spielten sich alle an bestimmten Orten ab und waren singulär. Mein zweites Beispiel ist die bereits erwähnte Schulreform im Kanton Zürich. Das Beispiel zeigt, wie in einem kommunalen Schulumfeld Nachhaltigkeit erreicht wurde. Eine Bedingung war, dass sich der Staat zurückhält und nur das Nötigste regelt, was im Blick auf die Gegenwart der Schulbürokratie durchaus erhellend sein kann.

¹⁹ Philipp Karl Eduard Wackernagel (1800-1877) besuchte die Schule des Grauen Klosters in Berlin bis zur Obertertia 1816, war danach als Schreiber tätig und wurde dann auf Empfehlung von Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) Lehrer am Plamanschen Institut in Berlin. Nach seiner Zeit in Nürnberg wurde Wackernagel 1827 aufgrund seiner mineralogischen Studien in Erlangen promoviert und 1828 an die neu gegründete Gewerbeschule in Berlin berufen. Ostern 1839 ging er an ein privates Erziehungsinstitut in Stetten bei Stuttgart, 1845 wurde er Professor am Realgymnasium in Wiesbaden und 1849 wurde er Direktor der Real- und Gewerbeschule in Elberfeld.

²⁰ Friedrich Heinrich Ranke (1798-1876), der jüngere Bruder des Historikers Leopold von Ranke (1795-1886), studierte von 1815 in Jena Theologie und Klassische Philologie. Er gehörte der Urburschenschaft in Jena an und stand der Turnbewegung nahe. 1823 bestand er das erste und 1824 das zweite Theologische Examen. Nach verschiedenen Stellen als Pfarrer und Schulinspektor wurde Ranke 1840 Professor für Dogmatik an der Universität Erlangen.

²¹ Carl Josef von Ringelmann (1776-1854) erhielt 1802 einen Lehrauftrag für Zahnheilkunde an der Universität Würzburg und wurde dort 1815 erster Ordinarius.

²² Die Schule ist am 1. Januar 1559 eröffnet worden und befand sich zunächst in Hornbach. 1631 und endgültig 1706 gelangte das Gymnasium nach Zweibrücken. Heinrich Dittmar trat die Stelle als Rektor am 1. April 1852 an. 1859 wurde unter seinem Rektorat das dreihundertjährige Jubiläum der Schule gefeiert. Er starb am 24. Juli 1866 im Amt.

4. Die staatliche Volksschule in Zürich

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 Aufsicht 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 das 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 Zweckparaphrase 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 tatsächlich 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 *Kunstbildung* 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).

Dagegen machte das Gesetz keinerlei Aussagen oder auch nur Andeutungen über das, was heute vordringlich zu sein scheint, nämlich die Individualisierung des Lernens, die Förderung von sehr unterschiedlichen Talenten und die Integration von Schülerinnen und Schüler mit verschiedener sozialer Herkunft. Das ist leicht zu erklären, es gab für solche Stichworte keinen Anlass, weil die Gesellschaft wohl verschiedene Klassen kannte, aber das Umfeld der einzelnen Schulen sowohl in sozialer wie auch in religiöser Hinsicht weitgehend homogen war.

Entsprechend homogen war auch die Vorstellung des Lehrens und Lernens, von der sich das Gesetz seinerzeit leiten liess. Die Grundanforderung an den Unterricht wird so beschrieben: „Die Lehrweise muss so beschaffen seyn, dass sie, indem die Schüler in schnellem und dennoch lückenlosem Fortschreiten zu Kenntnissen und Fertigkeiten geführt werden, die Sinnes-, Verstandes- und Gemüthsbildung als Hauptsache von Anfang an und fortgehend befördert“ (ebd., S. 315).

Das war natürlich immer Illusion, denn ein „lückenloses“ Fortschreiten aller Schülerinnen und Schüler nach gleichem und dabei möglichst schnellem Tempo hat es nie gegeben und kann es auch nicht geben, selbst oder gerade dann nicht, wenn man die Anforderungen nach unten hin nivellieren würde. 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.²³ 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

²³ Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832.
<http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

Zeitpunkt weder Kindergärten noch Sonderschulen, keine Kleinklassen und auch keine organisierte Berufsbildung, für die der Staat Verantwortung getragen hätte.

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. 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 Zölibats²⁴ -, mussten sechseinhalbttausend 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. Dennoch kennt die Schulgeschichte im Kanton Zürich drei markante und langfristig einschneidende Veränderungen: Mit dem Zuwachs der Bevölkerung die stete Zunahme der Schülerzahlen und so den Aufwandes; der ebenfalls stetig steigende Anteil Frauen bei den Lehrpersonen; und im 20. Jahrhundert der allmähliche Zuwachs des Ausländeranteils bei den Lernenden.

Die Volksschule entstand im 19. Jahrhundert, unter der Voraussetzung von Industrialisierung und Qualifikationsbedarf, der nicht der aufgeklärten Herrschaft zu verdanken war, sondern der aus schnellem und irreversiblen gesellschaftlichem Wandel erwuchs. Mit diesem Wandel verschwand der Absolutismus selbst, die politische Herrschaft wurde unabhängig von der Genealogie *eines* Fürsten, der über Bildung sozusagen nach Laune entscheiden konnte.

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 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.

²⁴ Noch 1918 wurde das Gesetz zur Aufhebung des Zölibats für Lehrerinnen im Kanton Zürich abgelehnt.

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 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 seinerzeit bekannte Pädagoge und Zürcher Grossrat Heinrich Grunholzer-Zangger. Grunholzer, heute wie Dittmar vergessen, ist im Seminar Küsnacht ausgebildet worden. Er war danach als Primarlehrer tätig und bildete sich daneben zum Sekundarlehrer weiter.

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 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 Sozialreports dar, die es im deutschen Sprachraum gab.

1847 wurde der Liberale Grunholzer als Seminardirektor des Lehrerseminars Münchenbuchsee berufen,²⁵ wo er aneckte und auf wenig Gegenliebe stiess. Fünf Jahre entliess ihn die konservative Regierung, die am 8. Mai 1850 die Wahlen gewonnen hatte. Grunholzer wurde 1853 Lehrer an der Industrieschule in Zürich. Von 1856 bis 1858 war er Mitglied des Zürcher Erziehungsrates²⁶ 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.

²⁵ Das Seminar ist im September 1833 eröffnet worden.

²⁶ 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.

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.
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),²⁷ Klassen mit 120 Schülern müssten verschwinden,²⁸ 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, umso 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.

Grundlage der Entwicklung waren Gesetze, die der Grosse Rat des Kantons Zürich 1831 bis 1833 über die Organisation der Schulen, der Lehrerbildung und der Erziehungsbehörden erlassen hatte. Ziel dieser Gesetze war die Beseitigung der Kirchenschulen. Die Bürgermeister der Stadt Zürich, Melchior Hirzel, hatte bereits 1829 einen Plan zur Entwicklung der Landschulen vorgelegt. Das „Pädagogische Gutachten“ von Hans Georg Nägeli²⁹ aus dem gleichen Jahr legte die Schwächen der „alten Schule“ bloss und Nägelis *Umriss der Erziehungsaufgabe* (1832) definierte auch die Struktur der neuen Schule.

- 1834 wurden für die Elementarschule neue Lehrmittel eingeführt,

²⁷ 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.).

²⁸ 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).

²⁹ Hans-Georg Nägeli (1773-1836) war Musikpädagoge und Verleger in Zürich. Sein Pädagogisches Gutachten von 1829 umfasste 119 Paragraphen.

- von 1832 bis 1838 wurden im ganzen Kanton Zürich 73 neue Schulhäuser gebaut,
- von 1833 an entstanden 42 Sekundarschulen,
- am 7. Mai 1832 wurde das Lehrerseminar in Küsnacht eingerichtet,
- zwischen 1831 und 1838 wurden etwa 120 „alte Lehrer“ mit Ruhegehältern entlassen
- und auf der Zürcher Landschaft 219 neue Primarlehrer und 45 Sekundarlehrer angestellt,
- die Besoldung wurde angehoben und die Aufsicht der Schulsynode unterstellt (Daten nach: Grunholzer 1856, S. 1-16).

Zwar seien immer noch Klagen zu vernehmen „über Zügellosigkeit und Rohheit der Schuljugend“, aber das Verhalten sei eben auch durch die Elternhäuser bedingt und dürfe nicht pauschal der Schule angelastet werden, weil sie tue, was sie könne und dabei mit der neuen Organisationsform auch Erfolg habe (ebd., S. 20/21).

So entstehen dann Erfolgsbilanzen:

„Das ganze Schulleben ist ein viel geordneteres als früher; in den Lehrzimmern herrscht mehr Reinlichkeit, geregelte Thätigkeit und Fleiss als früher; der Gehorsam, in der alten Schule oft mit barbarischer Strenge erzwungen, wird durch bessere Mittel, immer mehr ohne körperliche Strafe erreicht; die Kinder erweisen dem Lehrer grössere Achtung und sind ihm oft mit einer Liebe zugethan, welche die alte Schule nie zu pflanzen vermochte (ebd., S. 21).

5. *Fazit: Gute Lösungen*

Die „neue“ Schule ist nicht die der Reformpädagogik, sondern die des Staates. Die Schulen haben sich regional und lokal entwickelt, so jedoch, dass nicht viele verschiedene, sondern *eine* Grundform entstanden ist. Die Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert zeigt vor allem eins, nämlich zunehmende Verstaatlichung. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten deutschen Städten mehr private als öffentliche Schulen. Neoliberalen Ansätzen muss man sagen, dass nicht ohne Grund die Verstaatlichung der Marktorganisation nachfolgte.

Die flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors baute innerhalb weniger Jahrzehnte faktisch ein Monopol auf. Erst unter staatlicher Aufsicht und mit gesicherter Finanzierung war zunehmend Spielraum gegeben, die moderne Schulorganisation zu entwickeln und Gewähr zu tragen für qualitativ gehaltvollen Unterricht. Aber die guten Ideen und brauchbaren neuen Lösungen wurden in den Schulen hervorgebracht und konnten nicht verordnet werden. Die Steuerung durch Erlasse der Ministerien ist eine der tief sitzenden Illusionen der deutschen Schulgeschichte.

Gerade die inneren Schulreformen sind nicht verordnet, sondern selbst hervorgebracht worden.

- Schulgärten, Unterricht im Freien, Erlebnisaufsätze,

- Waldschulen, Sitzkreise, Schullandheime,
- kindgerechte Lesefibeln oder versenkbare Wandtafeln
- sind Errungenschaften einer anhaltenden Schulentwicklung,
- die aus der Mitte des Systems vorangetrieben wurde und die zahllose Namen kennt,
- ohne dass diese heute noch hervorgehoben werden.

Das gilt auch für die Schulhygiene, die medizinische Betreuung durch eigene Schulärzte, die Einrichtung von Schulbibliotheken und Lesehallen, die naturkundlichen Sammlungen, den Unterricht in Realien und die allmähliche Ablösung des geometrischen Zeichnens durch neuartigen Kunstunterricht.

Die „Arbeitsschule“ als Unterrichtskonzept stammt ebenso aus der Volksschule wie der Handarbeitsunterricht und die damit verbundene Kritik an der „Verkopfung“. „Ganzheitlicher“ Unterricht war einfach die Ergänzung des Curriculums durch neue Fächer und kein davon losgelöstes Slogan der „ganz anderen“ Schule, die nie entstanden ist. Die Idee des selbsttätigen Lernens stammt aus Schulversuchen³⁰ und die erste Liste mit Kriterien der Schulqualität hat der Kinderarzt Joseph Mayer Rice 1893 im Zuge seiner Evaluation amerikanischer Schuldistrikte vorgelegt.

Die Einführung von Jahrgangsklassen war ebenso ein Reformdatum wie die Abschaffung des erhöhten Lehrerpultes und die Gruppierung der Schüler in Hufeisenform statt in militärischen Zweierreihen. Wandkarten sorgten für eine Erweiterung des Unterrichts über das Lehrbuch hinaus, die Unterscheidung zwischen Lehrmitteln für die Schüler und Handbüchern für die Lehrkräfte gibt es seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Abschaffung der mechanischen Rezitation und die Loslösung von der Katechese waren vermutlich die zentralen Ereignisse einer langgestreckten inneren Schulreform, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundlegend verändert hat.

Der lange Kampf gegen das Schulgeld gehört zur Reformpädagogik der Schule ebenso wie die Durchsetzung der Ganzjahresbeschulung, die Aufhebung der Einklassenschulen oder die professionelle Gleichstellung der Lehrerinnen und so die Beseitigung des pädagogischen Zölibats.³¹ Koedukation liess sich auf breiter Basis nur mit staatlichen Schulen durchsetzen und die egalitäre Mädchenbildung trug wesentlich zur Schrumpfung des Privatschulmarktes bei. Schliesslich entfielen auch die konfessionelle Schulaufsicht und die christlichen Bekenntnisschulen, die Gymnasien verloren ihre Vorschulen, die Präparandenanstalten für die Lehrerbildung verschwanden und seit 1945 gibt es in Deutschland kein eigenes Militärschulwesen mehr.

Literatur

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)
Bildungsanstalt des Erziehervereins zu Nürnberg. Erlangen: Palm und Enke 1820.

³⁰ „Learning by doing“ ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy (1875-1880) kreiert wurde.

³¹ Das Zölibat für Lehrerinnen ist 1880 reichsweit eingeführt worden und bestand in Baden-Württemberg bis 1956. Von 1912 an gab es ein solches Heiratsverbot auch in der Schweiz (Hodel 2003).

Bloch Pfister, A.: *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914.* Zürich: Chronos Verlag 2007.

Butters, F.: *Eine kurze Lebensbeschreibung Dr. Heinrich Dittmar's als Programm des königlichen Gymnasiums zu Zweibrücken zum Schlusse des Schuljahres 1866/67.*

Zweibrücken: Druck von August Kranzbühler 1867.

Callisen, A.C.P.: *Medicinisches Schriftsteller-Lexicon der jetzt lebenden Aerzte, Wundärzte, Geburtshelfer, Apotheker, und Naturforscher aller gebildeten Völker. Sechszehnter Band: Reuss - Sam.* Copenhagen: Reitzel 1833.

Deutsche Bundesakte vom 8. Juni 1815.

www.verfassungen.de/de/de06-66/bundesakte15-i.htm

Dittmar, H.: *Die Bestrebungen des Erziehervereins zu Nürnberg: sowohl in festerer Begründung seiner Anstalt als allgemein vorbereitende u. für gelehrte Bildung, als auch in Errichtung e. Waisenhauses zur Bildung künftiger Volksschullehrer. Dargelegt den Ständen des Königreichs Baiern.* Nürnberg: Milbradt 1822.

Dittmar, H./Hermann, F.: *Dittmar's und Hermann's Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Knaben: Ein Bericht an die königl.-bair. Regierung des Rezat-Kreises, an den Magistrat der Stadt Nürnberg, und an die Aeltern der Zöglinge und Schüler dieser Anstalt.* Nürnberg: Riegel und Wiessner 1819.

Erfahrungen eines jungen Schweizers im Vogtland. (Als Beilage zur Socratie der Frau Rath). In: B. v. Arnim. *Sämmtliche Schriften. Neue Ausgabe. Neunter Band.* Berlin: v. Arnim's Verlag 1859, S. 533-597.

Geiss, M.: *Der Pädagogenstaat. Behördenkommunkation und Organisatonspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912.* Bielefeld: transcript Verlag 2014.

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: s.n.1885.

Johann Jakob Wagner. *Lebensnachrichten und Briefe.* Hrsg. v. Ph. L. Adam/A. Koelle. Ulm: Stettin'sche Verlags-Buchhandlung 1849.

Müller-Marti: Ch.: *Bündner Volksschule im Wandel. Akteure - Lehrpersonenbildung - Schulaufsicht.* Chur: Kommissionverlag Desertina 2007. (= Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Band 17)

Nägeli, H.-G.: *Umriss der Erziehungsaufgabe. Für das gesammte Volksschul- Industrie-Schul- und Gymnasialwesen.* Zürich: Hans-Georg Nägeli 1832.

Salzmann, C.G.: *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.* Schnepfenthal: In der Buchhandlung der Erziehungsanstalt 1806.

Verfassung des Deutschen Reichs. Gesetz, betreffend die Verfassung des Deutschen Reichs. Vom 16. April 1871. In: *Bundes-Gesetzblatt des Deutschen Bundes. No. 16 (1871), S. 63-85.*

Wagner, J.J.: *Philosophie der Erziehungskunst.* Leipzig: Breitkopf und Härtel 1802.

Wagner, J.J.: *Theodicee.* Bamberg/Würzburg: Bey Joseph Anton Goebhardt 1809.

Wagner, J.J.: *System des Unterrichts. Oder Encyclopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums. Nebst einer Abhandlung über die äussere Organisation der Hochschulen.*

Aarau: Heinrich Remigius Sauerländer 1821.

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.

