

Jürgen Oelkers

Reformpädagogik und Schulentwicklung in historischer Perspektive^{)}*

„Quo vadis“, das berühmte Zitat aus den apokryphen Petrusakten, scheint heute auch die Frage an die Reformpädagogik zu sein. Nach den unfassbaren Missbrauchsfällen an der Odenwaldschule droht die jahrzehntelang gültige historiografische Ordnung zusammenzubrechen, wurde der Gestus der überlegenen Erziehungspraxis brüchig und ist die Gewissheit erschüttert worden, allein durch die Berufung auf die Reformpädagogik auf der richtigen Seite zu stehen. Die Odenwaldschule war für genau hundert Jahre die Vorzeigeschule der Reformpädagogik in Deutschland, heute wird sie in der Öffentlichkeit mit „Pädokriminellen“ in Verbindung gebracht und die Frage ist, was das für die Reformpädagogik und ihr Ansehen bedeutet.

Die Situation verschlimmert sich, wenn man weiss, dass die Fälle sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche nicht auf Gerold Becker und seinen Kreis beschränkt werden können. In der Odenwaldschule geschah der erste Fall eines sexuellen Übergriffs wenige Jahre nach ihrer Gründung, weitere Fälle folgten, begleitet von einvernehmlichen sexuellen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, die trotz der dabei in Kauf genommenen Abhängigkeit toleriert wurden. Die offen in der Schule ausgelebte Affäre des Schulleiters mit seiner Sekretärin endete mit dem Suizid der enttäuschten Frau. Der Schulleiter wurde zeit seines Lebens als pädagogisches Genie und Inkarnation des „pädagogischen Eros“ gefeiert, ohne dass sein Verhalten seinen Ruf beeinträchtigt hätte.

Mindestens zwei Lehrer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf sind wegen Sittlichkeitsverbrechen an Minderjährigen von deutschen Gerichten rechtskräftig verurteilt worden. Der Leiter der Dürerschule in Hochwaldhausen erhielt wegen fortgesetzter Vergewaltigung von Schülerinnen eine mehrjährige Zuchthausstrafe. Eine der Schülerinnen wurde schwanger und nahm sich das Leben. Der Täter floh ins Ausland und musste zwangsweise ausgeliefert werden, bevor ihm der Prozess gemacht werden konnte. Der Leiter eines Landerziehungsheims in Zossen bei Berlin wurde wegen Gewaltanwendung und sexuellen Missbrauchs in 75 Fällen angeklagt und aber frei gesprochen, weil ein Gutachter befand, er habe es mit „ausgesprochen schlechtem Schülermaterial“ zu tun gehabt (Nachweise in Oelkers 2011).

Die Deckideologie war der „pädagogische Eros“, der den Tätern als Tarnung diente, wie der Psychologe William Stern (1922) bereits Anfang der zwanziger Jahre festhielt. Bis heute gilt die platonische Liebe als geeigneter Modus für die Beziehung zu Kindern, und Täter wie Gerold Becker oder Dietrich Willier haben sich darauf wie selbstverständlich berufen. Hätten sich nicht im vergangenen Jahr die Opfer so zu Wort gemeldet, dass sie nicht länger überhört werden konnten, wäre Gerold Becker als „begnadeter Pädagoge“ gestorben

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Quo Vadis - Bildung in Deutschland“ am 26. Februar 2011 im Haus der Katholischen Kirche Stuttgart.

und wäre Dietrich Willier als Kinderfreund und Mitarbeiter einer Kindersendung des Südwestdeutschen Rundfunks im Gedächtnis geblieben.

Reformpädagogik gibt es auch ohne „pädagogischen Eros“, klandestinen Beziehungen in Landerziehungsheimen und selbsternannten „pädagogischen Genies“, die schon bei oberflächlicher Betrachtung keine waren und bei näherem Hinsehen sich oft als Scharlatane herausstellen. Aber selbst wenn das nicht so wäre: Niemand ist ein „pädagogisches Genie“, bereits die Erwartung führt in die Irre. Was wir „Reformpädagogik“ nennen, kann nicht von Vorbildern her rekonstruiert werden, wenn eine fatale Selbstpädagogisierung vermieden werden soll, die dazu führt, ständig den Schein wahren zu müssen, weil die Bezugspersonen nicht angetastet werden dürfen.

Keiner der berühmten Namen, auch nicht Maria Montessori oder Peter Petersen, erfüllt die Erwartungen an eine makellose Biografie, die aber gegeben sein muss, wenn von einem Vorbild oder gar einem Klassiker die Rede sein soll. Man schaut zu niemandem auf, der oder die sich in der Tiefe seiner Persönlichkeit als das Gegenteil von dem herausstellt, was an der Oberfläche angepriesen wurde.

- Eine solche Konstruktion mit grossen Namen tat der Pädagogik noch nie gut,
- einfach weil die Personen nicht halten, was ihre Theorien versprechen.
- Die Namen stehen nur dann für „Grösse“, wenn sie verwirklichen konnten, was sie postuliert und geschrieben haben.
- Aber keine Biografie geht in einer Erziehungstheorie auf, anders müsste man Ideal und Wirklichkeit in eins setzen können.

Der berühmteste der „grossen Pädagogen“, Jean-Jacques Rousseau, lebte nicht nur nicht seine Theorie, sondern grenzte sich gerade von ihr ab. Und genauer, er schrieb eine Theorie, die niemand je verwirklichen konnte; alle, die das versuchten, scheiterten jämmerlich. Dennoch ist der Glaube an eine Erziehung, die der „Natur des Kindes“ folgt, ungebrochen und Rousseau gilt weiterhin als Klassiker der Pädagogik.

Die Liste der entlarvten Biografien lässt sich fortsetzen: Pestalozzi war ausserstande, nach der Methode zu unterrichten, die er selbst entwickelt hatte. Fröbel scheiterte als Lehrer in der Schweiz und wurde zweimal entlassen. Ellen Key rief das „Jahrhundert des Kindes“ aus, aber auf der Basis eugenischer Annahmen - es sollte das Jahrhundert des *gesunden* Kindes werden. Peter Petersen verstrickte sich in den Nationalsozialismus, so wie Maria Montessori in den italienischen Faschismus. Bruno Bettelheim wurde nach seinem Tod als Gewalttäter entlarvt. Hartmut von Hentig bezweifelte öffentlich, was jeder in seinem Umfeld wusste. Und auch das Charisma von Rudolf Steiner schützte die Waldorfschulen nicht vor Missbrauchsfällen.

Wozu braucht man aber die vielen Namen der grossen Männer der Reformpädagogik und die wenigen der grossen Frauen? Der Marchtaler Plan beruft sich auf Maria Montessori und Peter Petersen, aber nicht eigentlich auf sie als Personen und ihre Theorien der natürlichen Erziehung oder der Schule als Lebensgemeinschaft, sondern auf Elemente der Praxis, die wohl mit den beiden Namen verbunden werden, aber auch unabhängig davon gegeben sind. Konzepte wie der Morgenkreis, die Freie Stillarbeit, das Lernen nach eigenem Tempo, altersdurchmischter Unterricht oder ein Curriculum, das von Themen ausgeht und quer zu den Fächern vernetzt ist, sind ohne Berufung auf grosse Namen möglich, und genauer: sie sind auch so entstanden. Zugespielt gesagt: Selbst bei Abschaffung der Reformpädagogik kann es den Marchtaler Plan geben.

Diese schräg klingende These lässt sich mit dazu passenden Beispielen illustrieren:

- Die Idee, mit übergreifenden Leitthemen zu arbeiten, entstammt der amerikanischen Curriculumtheorie der dreissiger und vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts,
- ebenso das Konzept der Zusammenlegung von Fächern zu *literacies* oder der enge Bezug des schulischen Lernens zum Alltagsleben.
- Der Elementarunterricht ist in vielen amerikanischen Städten zwischen den beiden Weltkriegen auf einen individualisierten Unterricht und reiche Lernumgebungen umgestellt worden.
- Die Idee des Lernens nach eigenem Tempo stammt aus der amerikanischen Lehrerbildung und ist in allen Schulen umgesetzt worden, die nach dem Dalton-Plan von Helen Parkhurst arbeiteten und von Montessori abrückten.

Alle diese Entwicklungen waren mit Namen von Akteuren verbunden, weil sich gute Ideen in der Erziehung nicht von selbst verwirklichen und nur im engen Kontakt mit der Praxis überhaupt entstehen können. Grosse Theorien waren dafür nicht notwendig, zumal nicht solche, die sich in Postulaten verlieren und höchstens legitimatorische Kraft entfalten, weil und soweit die Berufung auf grosse Namen Eindruck macht. Verfolgt man die kleinen Namen und die mit ihnen verbundenen Reformen, dann endet man nicht bei „Klassikern der Pädagogik“, sondern bei den Arbeitern im Weinberg. Und hier gilt bekanntlich: Die letzten werden die ersten sein.

Ohne die Arbeiter im Weinberg gäbe es kein lernendes System Schule, das auf gute praktische Ideen angewiesen ist. Dafür gibt es Namen ohne Zahl, ich nenne zwei: Alexander Stoddard¹ war einer der bekanntesten amerikanischen Schulreformer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nicht weil er eine Pädagogik verfasst hätte, sondern weil er gute Ideen umsetzen konnte. In den dreissiger Jahren veränderte Stoddard als Superintendent der Schulen von Denver das Curriculum der dortigen High Schools grundlegend.

- Statt einzelner Fächer ist ein „core curriculum“ entwickelt worden, der Ausdruck „Kerncurriculum“ taucht hier zum ersten Male auf.
- Gelernt wurden Schlüsselthemen wie „modern living“,
- nicht Fächer wie Mathematik, Geschichte oder Physik.

Stoddard hatte sein Reformmodell zuvor in Bronxville, einem wohlhabenden Vorort von New York, ausprobiert. Danach wurde er Superintendent in Schenectady, New York, und in Providence, Rhode Island. In Denver war er von 1937 bis 1939 tätig. Hier setzte er einen Bildungsrat ein, der aus gewählten Vertretern verschiedener Organisationen bestand. Der Rat beaufsichtigte das Management der Schulentwicklung.

¹ Alexander Jerry Stoddard (1889-1965) stammte aus Auburn in Nebraska und begann mit sechzehn Jahren an einer Prärieschule zu unterrichten. Er besuchte 1909 das Peru State College für ein Jahr, um eine Lehrertizenz zu erwerben. Danach war er Superintendent in einer kleinen Gemeinde im Madison County im nördlichen Nebraska. Er studierte zwei Jahre Jura und übernahm 1917 das Amt des Superintendenten von Beatrice in Nebraska, damals eine Stadt von fast 10.000 Einwohnern. Hier entwickelte er bis 1922 Grundlagen einer Reformpolitik, die ihn im ganzen Land bekannt machen sollten. Stoddard wird nochmals am 12. Juli 1954 im Time Magazine erwähnt, nunmehr als Superintendent der Schulen von Los Angeles. Dorthin war er 1948 berufen worden. Stoddard ging nach seinem Rückzug aus Beatrice nach New York, erhielt Lehraufträge am Teachers College der Columbia University und promovierte schliesslich am Rhode Island College of Education. Nach seiner Tätigkeit in Denver war er Superintendent in Philadelphia. Am 12. Juni 1940 wurde er mit der Ehrendoktorwürde der University of Pennsylvania ausgezeichnet. Es war eine von vielen Ehrungen.

Die Bandbreite von Stoddards Reformen reichte von den Elternvereinen bis zur Einbindung der Lehrgewerkschaften, die alle zusammen eine Art runden Tisch bildeten. Die Reform des Curriculums für die High School war nur eine der zahlreichen Massnahmen, die im Konsens durchgesetzt wurden. Lernen aus Textbüchern wurde durch Projektarbeit ersetzt, die Hausaufgabenpraxis wurde überprüft und die Klassengrösse gesenkt. Die Lehrkräfte sollten auch die neuen Medien im Unterricht einsetzen, Filme, Schallplatten, Rundfunksendungen und später auch das Fernsehen. Neue demokratische Schulprogramme entstanden, die von aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ausgingen. Stoddard (1957) fasste am Ende seiner Laufbahn seine Erfahrungen unter dem Titel *Schools for Tomorrow* zusammen, was an John und Evelyn Dewey erinnern sollte.

Die Reformen von Denver zogen damals viele Besucher an und wurden von den Medien mit grosser Sympathie begleitet.² Heute ist Alexander Stoddard vergessen, ein „no-name“ in der reformpädagogischen Literatur, der doch auf dem Höhepunkt seiner Karriere ein nationaler Star der Schulreformszene gewesen war, der gerade von der lokalen Schuladministration ernst genommen wurde. Auch wenn der Name vergessen ist, seine Ideen sind virulent. Das Kerncurriculum steht hinter vielen Lehrplanreformen, die heute meistens als thematische und methodische „Vernetzung“ von Fächern diskutiert werden, und runde Tische helfen nicht nur bei Stuttgart 21, sondern auch bei der ganz normalen Schulentwicklung in katholischen Privatschulen.

Ein anderer Arbeiter im amerikanischen Weinberg der Schulreform war Paul James Misner³. Er wurde Mitte der dreissiger Jahre Superintendent der Schulen von Glencoe in Illinois. Seinen Schulen gelang es, den Unterricht eng mit dem Alltagsleben der Kinder zu verbinden. Misner nannte das „in-service education“, der Begriff sollte ein schulisches Bildungsangebot bezeichnen, das unmittelbar und je nach Lernbedürfnis genutzt werden konnte und dies von der gesamten Stadt, etwa so, wie heute das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ diskutiert wird (Misner 1950, 1955). Die Schule soll sich ins Leben öffnen und für die gesamte Bevölkerung nützlich sein.

Seit 1923 gab es in Glencoe die Parent-Teacher-Association, die Misner für seine Zwecke einzusetzen verstand.

- Bürger und Lehrkräfte planten zusammen das Curriculum, das erst so Lebensnähe gewann.
- Ein Busfahrer, schrieb Misner 1928, hat täglich Kontakt mit den Menschen, die er fährt, er ist entsprechend ebenso wichtig wie ein Lehrer.
- Die Frage also muss lauten: „How can this bus driver be made a part of the school personnel?“ (Misner 1928, S. 29)

Die Personen solcher Geschichten bleiben an den Kontext ihres Wirkens gebunden, „Klassiker“ oder „grosse Pädagogen“ entstehen auf diese Weise nicht. Die Namen lösen sich nicht vom Wirkungskreis und machen sich selbständig, es entsteht weder eine pädagogische

² So Time Magazine vom 12. Dezember 1938. Das Magazin berichtet auch, dass Stoddard in Denver einen Fünfjahresvertrag unterschrieben hatte, der ihm ein Jahresgehalt von \$12.500 garantierte.

³ Paul James Misner (1898-1982) stammte aus Genesee, CO. Er war zunächst Principal der Roosevelt Campus Laboratory High School am Michigan State Normal College in Ypsilanti. Die Schule wurde am 19. Oktober 1925 eröffnet. 1935 wurde Misner dann Superintendent der öffentlichen Schulen von Glencoe, Illinois. In diesem Amt blieb er bis 1965. Danach war er im Education Department der Western Michigan University in Kalamazoo tätig.

Marke noch ein Verehrungskern, die persönliche Leistung bleibt an das Werk gebunden und ist überprüfbar, also kann nicht überhöht werden, auch weil keine allgemeine Pädagogik mit grossen Menschheitszielen beachtet werden muss. Entscheidend ist nicht die überlegene Moral, sondern die Praxis und so der Wert der je gegebenen neuen Problemlösung. Man erhält auf diese Weise eine Kasuistik der Schulentwicklung, aber keine Reformpädagogik, die mit Charisma und Genie arbeiten muss, also entsprechend anfällig ist für Entlarvungen, die auf die je gegebene Fallhöhe reagieren.

Die Geschichte des lernenden Systems lässt sich von einem deutschen und einem amerikanischen Beispiel aus dem 19. Jahrhundert her aufzeigen. Beide Beispiele tauchen in keiner gängigen Darstellung der Reformpädagogik auf und sind doch leicht zu finden, wenn man abseits der grossen Namen sucht. Jedes Beispiel für sich ist als eminenter Fall einer nachhaltigen Problemlösung zu verstehen.

- „Nachhaltig“ bezieht sich nicht unbedingt auf die Geschichte der jeweiligen Schule, sondern auf den Modellcharakter der Lösung.
- Erfolgreiche praktische Lösungen bilden einen Fundus, auf den nachfolgend immer neu zurückgegriffen werden kann.
- Auch der Jena-Plan ist ein Kompilat aus Versatzstücken.
- Entscheidend für die Praxis ist nicht, wo die Reformideen herkommen, sondern ob sie brauchbar sind und mit ihnen Fortschritte erzielt werden können.
- Das Know-how von Reformen ist so immer eklektisch.

In Hamburg bestand seit 1815 die Israelitische Stiftungsschule, die für jüdische Kinder eingerichtet worden war. Sie waren zuvor von der Allgemeinbildung ausgeschlossen. Eine Talmud-Schule gab es seit 1805. Die jüdische Gemeinde in Hamburg hatte rund 7000 Mitglieder. Die Kinder wurden lange nur religiös unterwiesen, im Cheder-Unterricht, der in der Wohnung des Lehrers stattfand. 1805 entstand ein grosses „Lehrhaus für Kinder“, das es so noch nie gegeben hatte. Aber Talmud und elementare Bildung waren nicht genug für das Streben nach Emanzipation, das eine gleichwertige Allgemeinbildung verlangte. Zu diesem Zweck entstand die Stiftungsschule, deren offizieller Name „Israelitische Freischule“ war.⁴ Der Ort der Schule am Hopfenmarkt⁵ lag mitten in der Stadt, ein jüdisches Ghetto wie etwa in Frankfurt hat es in Hamburg nie gegeben⁶.

Oberlehrer und erster Leiter der Stiftungsschule wurde 1817 der Berliner Pädagoge Eduard Kley.⁷ Die Schule führte zunächst nur zwei Klassen und entwickelte sich langsam. Kley, der sich „Volkslehrer“ nannte (Lässig 2004, S. 145), befürwortete die volle Assimilation der Juden und sah die Schule dafür als das geeignete Mittel an. Das Konzept der Schule war orientiert am Massstab nicht der Religion, sondern der Volksbildung, wobei vorausgesetzt werden muss, dass auch in Hamburg das Volk an Bildung noch wenig interessiert war (Kley 1841). Die jüdischen Freischulen waren ein in der Forschung lange

⁴ Die erste Freischule wurde 1778 in Berlin gegründet, es gab also Vorbilder.

⁵ Der Hopfenmarkt ist erstmalig 1345 urkundlich erwähnt worden.

⁶ Den in Hamburg lebenden Juden war mit Kontrakten aus den Jahren 1650 und 1697 der Besitz von Häusern und Grundstücken untersagt. Die Regelungen wurden oft unterlaufen und führten zu einem treuhänderischen Besitzerwerb. Allerdings wurde diese Möglichkeit immer wieder von den orthodoxen Lutheranern der Stadt angegriffen. Erst am 1. Dezember 1842 beschloss die Hamburger Bürgerschaft den Wegfall aller Beschränkungen (Büttner 2003, S. 70ff.).

⁷ Israel Kley (1789-1857), der sich selbst Eduard Kley nannte, hatte in Berlin als Hauslehrer gearbeitet und wurde von dort als Prediger des Israelitischen Tempels nach Hamburg berufen. Kley war Schüler des Berliner Philosophen Johann Gottlieb Fichte.

übersehener Motor der Schulentwicklung und dienten nicht nur dem jüdischen Bürgertum (Lässig, 2004, S. 249ff.).

Am 1. Juli 1838 trat der vierundzwanzigjährige Philosoph Anton Rée⁸ eine Stelle als Lehrer an der Stiftungsschule an. Rée stammte aus einem reichen Hamburger Elternhaus. Er war Sohn des jüdischen Kaufmanns B.J. Rée, der zeitweise auch als Hofbankier des dänischen Königs tätig war. Der Vater erlitt jedoch hohe Vermögensverluste und das Bankhaus Rée ging bankrott.⁹ Der Sohn musste danach für seinen Lebensunterhalt selbst sorgen und wurde Lehrer. Er machte aus der Stiftungsschule eine Reformanstalt, die in ganz Deutschland wahrgenommen wurde und lange als singulär galt.

1848 wurde Rée Leiter der Schule. Er setzte 1852 bei den Behörden einen gemeinsamen Unterricht für jüdische und christliche Kinder durch, was als unerhörter Schritt angesehen werden muss. Die Schule hatte ein Jahr zuvor sechs Klassen und insgesamt 219 Schüler. Der Ausbau wurde möglich, weil die Schule aufgrund ihrer steigenden Qualität auch für christliche Eltern wählbar wurde. 1852 nahm Rée die ersten drei christlichen Kinder auf, deren Zahl rasch anwuchs. Sie erhielten einen simultanen Unterricht. Dagegen erhob der Vorstand der deutsch-jüdischen Gemeinde aus formalen Gründen Einspruch. Erst 1858 wurde das Zulassungsverbot für christliche Kinder aufgehoben, nachdem Rée 1854 einen Ruf an eine auswärtige Schule¹⁰ abgelehnt hatte.

Rée wurde danach Direktor einer grossen privaten Volksschule, die aus einer simultanen Realschule entwickelt wurde.

- In seiner Schule wurden erstmalig Grundsätze der gleichen Verschulung verwirklicht,
- also koedukative und ko-religiöse Verschulung,
- Ausgleich sozialer Benachteiligung,
- sozial durchmischter Unterricht
- sowie leistungsbezogene Übergänge zu den weiterführenden Schulen.

Das alles gab es an anderen Schulen nicht, ebenso wenig wie die Finanzierung der Schule. Das jährliche Schulgeld war nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt und betrug zwischen 72 und 144 Mark. Zwanzig Jahre später verlangte die Odenwaldschule mehr als das Zehnfache, ohne jede Staffelung. Begabte Schüler aus ärmeren Familien waren in Rées Schule „Freischüler“ und zahlten kein Schulgeld. Die Schule hatte daher soziale Heterogenität zur Voraussetzung und musste Konzepte entwickeln, wie damit erfolgreich umgegangen werden kann.

Die Stiftungsschule, mit anderen Worten, war eine moderne Schule, bevor die Reformpädagogik begonnen haben soll, die allerdings nie auf jüdische Stiftungsschulen und deren Entwicklung bezogen worden ist. Das Interesse konzentrierte sich auf Landerziehungsheime und deren Legenden, die stark von protestantischen Theologen

⁸ Anton Rée (1815-1891) wurde zunächst von Hauslehrern erzogen. Er besuchte dann das Johanneum in Hamburg sowie das dortige akademische Gymnasium. Im Anschluss daran studierte er bei dem Schleiermacher-Schüler Heinrich Ritter (1791-1869) in Kiel Philosophie und promovierte dort 1837 mit dem Prädikat cum laude. (Daten zu Rée nach Schlie 1891.)

⁹ Noch 1834 verzeichnet das Archiv für Staatspapiere ein Engagement des Hauses B.J. Rée im Handel mit dänischen Papieren (Feller 1834, S. 29).

¹⁰ Die „Jakobsonsche Erziehungsanstalt“ in Seesen, die 1801 von Israel Jakobsohn (1768-1828) als „Religions- und Industrieschule“ gegründet worden war. Die Schule ging erst 1926 in die öffentliche Hand über.

bestimmt wurden. Die jüdische Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts und ihre Schulen werden gerade erst entdeckt.

Die Modernität der Hamburger Schule zeigte sich auch am bildungspolitischen Hintergrund. Rée war einer der wichtigsten und einer der wenigen liberalen Bildungspolitiker in Deutschland vor und nach der Reichsgründung.¹¹ Er trat ein für die Aufhebung der Standeschulen und damit für eine allgemeine Volksbildung, ohne dabei primär eine Verstaatlichung der Elementarbildung vor Augen zu haben. Was heute für das deutsche Schulwesen kennzeichnend ist, die starke Regie durch den Staat, war um 1850 kaum absehbar und jedenfalls für Rée auch keine Option. Seine „Freischule“ am Hopfenmarkt war 1889 mit rund 732 Schülern eine der grössten und für viele die beste Schule Hamburgs, die als Vorbild für eine allgemeine und gleiche Volksschule entwickelt wurde. Bis 1933 hiess die Schule „Anton-Rée-Schule“.¹²

Rée war einer der Väter der 1871 eingeführten allgemeinen Schulpflicht in Deutschland. Er vertrat die Idee einer gleichen Volksbildung, die die Armenerziehung und die Standesbildung ablösen sollte. Das war Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland selbst bei progressiven Volksschullehrern keine realistische Vorstellung, weil zu viel dagegen zu sprechen schien. Rée diskutierte 1866 Gründe, die gegen die „allgemeine Volksschule“ vorgebracht wurden. Im Wesentlichen seien damit vier Argumente verbunden, die wie folgt aufgelistet werden. Die Gegner der allgemeinen Volksschule sagen:

„1) Eine solche Schule ist ü b e r h a u p t unausführbar. 2) Kinder der Wohlhabenden können unmöglich auf derselben Schulbank mit solchen Kindern sitzen, die aus Mangel an geeigneter Kleidung nicht einmal äusserlich anständig erscheinen können. 3) Die Armen haben nicht dieselbe Bildungsfähigkeit, und in der Folge davon werden die für sie gemachten grössern Kosten doch vergeblich sein, während durch Rücksichtnahme auf sie die Wohlhabenden in ihrem Fortschreiten gehemmt werden. 4) Der sittliche Einfluss so verschiedenartiger Elemente auf einander kann kein guter sein“ (Rée 1866, S. 18).

Rée verweist auf Beispiele aus dem Ausland, nämlich die liberale Volksschule im Schweizer Kanton Zürich (Sammlung 1839) sowie die öffentliche Bildung in der Stadt New York (Rée 1866, S. 18ff.). Beide Beispiele sollten demonstrieren, dass die Idee der allgemeinen Volksschule sehr wohl ausführbar ist, also keine Utopie darstellt.

- Seine eigene Schule liefere den Nachweis, dass soziale und konfessionelle Integration gelingen kann,
- und sie zeige auch, dass dies kostengünstig möglich ist (ebd., S. 19ff.).
- Gemeinsamer Unterricht könne die sozialen Behinderungen ausgleichen (ebd., S. 25f.) und Heterogenität sei kein „Nachtheil“ (ebd., S. 28),
- sofern für eine faire Chancenwahrnehmung gesorgt werde.
- Das Argument der „sozialen“ Begabung verhindere dies bereits im Ansatz.

¹¹ Anton Rée war 1848 Mitglied der verfassungsgebenden Versammlung des Freistaates Hamburg und befürwortete bereits hier eine gleiche und allgemeine Volksschule für alle. Nach Ablehnung des Verfassungsentwurfs von 1850 war Rée weiterhin schulpolitisch tätig und wurde 1863 für kurze Zeit Mitglied des konstituierenden Reichstages des Norddeutschen Bundes. Von 1881 bis 1884 vertrat er den 8. Hamburger Wahlkreis im deutschen Reichstag, und er war 1859 bis 1871 Abgeordneter der Hamburger Bürgerschaft.

¹² Hinweise auf die „Rée-Schule“ verdanke ich einem Vortrag von Joist Grolle am 27. Juni 2008 in der Universität Hamburg.

Das amerikanische Beispiel spielt tatsächlich in New York, aber bezieht sich nicht auf die öffentliche Bildung, sondern auf eine Privatschule, die 1878 speziell für Arbeiterkinder gegründet wurde, also weder auf eine allgemeine Volksschule noch auf eine private Schule für die Elite abzielte. Ein solches Projekt war in diesem Umfeld und zu diesem Zeitpunkt einzigartig.¹³ Eine eigene Arbeiterbildung gab es erst in den Anfängen. Die Stadt New York bot Abendschulen an, die 1864 von mehr als 18.000 Personen besucht wurden (Documents 1865, S. 3), ohne damit speziell etwas für die Armen zu tun. Wenn die Kinder aus Arbeiterfamilien überhaupt zur Schule gingen, dann besuchten sie heruntergekommene Slumschulen und lernten kaum mehr als Buchstabieren und die Anfänge im Rechnen (Ravitch 2000, S. 112).

Hinter dem Projekt der Schule für Arbeiterkinder stand Felix Adler, Sohn einer jüdischen Auswandererfamilie aus Deutschland.¹⁴ Adler hatte nach Studien in Heidelberg mit 23 Jahren eine Professur für Hebräisch und orientalische Literatur an der Cornell University inne, die er wegen „gefährlicher Neigungen“ aufgeben musste. In einem Vortrag zum Thema „The Judaism of the Future“ im deutsch-jüdischen Tempel Emanu-El an der 5th Avenue in New York¹⁵ hatte er die These vertreten, dass alle Religionen in Ethik verwandelt werden müssten, also selbst keine Berechtigung mehr hätten. Rabbi des Tempels war von 1857 bis 1874 Samuel Adler,¹⁶ der Vater von Felix. Der Sohn brach an dieser Stelle nicht nur mit dem Judentum, sondern mit der Religion überhaupt (Guttchen 1974).

Felix Adler gründete am 21. Februar 1877 die *New York Society for Ethical Culture*, die eine humanistische Gesellschaft zur Sozialreform ohne Religion darstellte und aus der eine internationale Bewegung hervorging. Das erste Treffen der Gesellschaft hatte am 15. Mai 1876 in der Standard Hall in New York stattgefunden. Im Mittelpunkt der Eröffnungsrede des fünfundzwanzigjährigen Felix Adler stand die Frage, was aus den Kindern werden soll, wenn man ihnen nicht mehr beibringt als „to repeat some scattered verses of the Bible“. Die Antwort zielte ab auf eine ganzheitliche und zugleich lebenspraktische Bildung. Sie müsse mehr umfassen als nur die herkömmlichen Unterrichtsfächer und sie lasse sich nicht mit den damals bestehenden Sonntagsschulen erreichen, vielmehr sei die Gründung einer eigenen Schule anzustreben (Adler 1876).

Die ersten drei Projekte der Gesellschaft gaben die Richtung an.

¹³ 1847 ist die Free Academy of the City of New York gegründet worden, die Kindern von Immigranten offenstand und eine akademische Ausbildung anbot. Für den Besuch sollte nicht die Herkunft, sondern einzig die Leistung entscheidend sein. 1866 wurde aus der Akademie das City College von New York. Die Arbeiterbildung entstand erst mit der Entwicklung der amerikanischen Gewerkschaften.

¹⁴ Felix Adler (1851-1933) stammte aus Alzey, damals Teil des Grossherzogtums Hessen. Seine Familie wanderte in die Vereinigten Staaten aus, als er sechs Jahre alt war. Er promovierte an der Universität Heidelberg und erhielt 1874 eine Professur an der Cornell University. Für seine Gründung, die *New York Society für Ethical Culture*, richtete eine eigene Schule ein und konzipierte ein pädagogisches Programm. 1902 erhielt Adler eine Professur für politische und soziale Ethik an der Columbia University, die er bis zu seinem Tode innehatte. 1904 wurde er Chairman des National Child Labor Committee, das die Kinderarbeit bekämpfte.

¹⁵ Die Temple Emanu-El ist 1845 mit einer Versammlung von 37 deutschen Juden gegründet worden. 1868 wurde ein Gebäude an der 5th Avenue bezogen. An der 66. Strasse entstand zur gleichen Zeit eine eigene Religionschule.

¹⁶ Samuel Adler (1809-1891) stammte aus der jüdischen Gemeinde in Worms. Er studierte in Bonn und Giessen, wo er 1836 in Philosophie promovierte. 1842 wurde er Rabbi der jüdischen Gemeinde von Alzey. Im März 1857 wechselte er als Rabbi der Gemeinde des Temple Emanu-El in New York. Die Reformgemeinde hielt die Gottesdienste auf Deutsch und nicht auf Hebräisch ab. Adler blieb zum Jahre 1874 in seinem Amt und zog sich dann zurück.

- Der Aufbau eines mobilen Nursery Service mit Hausbesuchen war der erste Sozialdienst ohne missionarische Absicht.
- Der Kindergarten offerierte weltliche Früherziehung ohne die christliche Metaphysik Fröbels.
- Die achtjährige Elementarschule bot neben progressiven Unterrichtsmethoden einen neuartigen Lehrplan, der weit über das hinausging, was in den staatlichen Schulen unterrichtet wurde.
- Das Curriculum sah von der ersten Klasse an Fächer vor und nicht lediglich Unterricht in den Kulturtechniken.

Die Gründung einer neuartigen Schule sei Teil einer „praktischen Wohlfahrt“ sagte Adler zum fünfjährigen Gründungstag der Gesellschaft im Mai 1880. „Our ethical school is the nucleus of our strength; there is the cement that holds und together.“ Die Idee der praktischen Nächstenliebe war gegen den Marxismus gerichtet. Der moderne Klassenkampf, so Adler, sei erwachsen aus den Bedingungen der Industriearbeit, aber er führe nicht weiter, weil er zur Lösung der sozialen Probleme nichts wirklich beitrage. Aus „Kampf“ müsse *Hilfe* werden. „It is not the tendency of our principles to array class against class, but rather to make class aid class“ (New York Times May 10, 1880).

Die Schule in New York hiess daher anfänglich „Workingsman’s School“, aus der 1895 die *Ethical Culture School* hervorging, die erst jetzt Schulgeld erhob und auch weiterhin von der Ethischen Gesellschaft finanziert wurde. Adler leitete die Schule und blieb ihr Rektor bis zu seinem Tod im Jahre 1933. Die Schule existiert bis heute.¹⁷ Ihre ersten Jahrzehnte haben die Geschichte der amerikanischen Reformpädagogik geprägt. Schule und Unterricht trugen bereits früh die später typischen Züge, nämlich

- Lernen an der Erfahrung,
- Integration der Handarbeit in das Curriculum,
- starke Gewichtung musischer Erziehung,
- Individualisierung des Unterrichts
- Lebenszug und
- Persönlichkeitsentwicklung.

Die Praxis wird dargestellt im ersten Schulbericht, der 1891 erschien, also vier Jahre vor der Umbenennung. Kinder ab drei Jahren konnten die Schule besuchen und dort bis zu ihrem vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr bleiben. Eine High School gab es noch nicht. Handarbeit wurde in allen Klassen unterrichtet, die Ethical Culture School war die erste amerikanische Schule, die das im Lehrplan verbindlich vorsah. Zum Angebot gehörten auch freies Kinderzeichnen und Modellieren, elementare Naturwissenschaft, Gesang (vocal music) und Sport (gymnastics). Besonderen Wert wurde auf nicht-religiösen Moralunterricht gelegt, die Kinder erhielten keinerlei konfessionelle Unterweisung (Workingman’s School 1891, vgl. auch Elliott 1911).

Die Schule basierte auf der Idee, dass praktische Arbeit und induktives Lernen bessere Methoden der Erziehung seien als der herkömmliche, stark rezitative Unterricht. Er erschwere das Lernen und mache es unmöglich, schrieb Adler im März 1883 in der *North American Review*, weil die natürliche Neugier der Kinder unterdrückt und die Fragen, die sie selbst stellen, missachtet werden (Adler 1883, S. 291). Das kann sich grundlegend ändern, wenn

¹⁷ Die Ethical Culture Fieldston School kostet heute \$30.440 jährlich. Die Schule besuchen 1.200 Schülerinnen und Schüler, die von rund 400 Lehrkräften unterrichtet werden. Ein Drittel der Schüler erhalten Stipendien. Die Schule ist nicht mehr mit der Ethical Culture Society assoziiert.

neue Methoden des Unterrichts verwendet werden und die Schulerfahrung bestimmen. Auch Adler spricht von der „rational method“, die so begründet wird:

„The great fact to be born in mind is that instruction becomes interesting as soon as the self-active reason of the pupil is appealed to, and he is taught to reach results by the exertion of his own thought, instead of receiving a bundle of facts, ready-made, from the hand of the instructor. There is absolutely no lesson - not the dry arithmetic lesson, not the reading lesson, not the history and geography lesson - that will fail to become fascinating and delightful to the pupils, if the instruction given be fully saturated with the rational method“ (ebd.).

Die „rationale Methode“ bezieht sich so auf das aktive Kind, zugleich jedoch auf den Lehrplan und die Schulorganisation. Neben akademischen Fächern wie Arithmetik, Geschichte und Geografie sollte auch technisches und praktisches Wissen unterrichtet werden, für die Schüler „a welcome change from the purely intellectual part of their instruction“ (ebd., S. 292). Daher gehörte ein „school workshop“ von Anfang an zur Schulorganisation (ebd.). „Industrial education“ wird nicht als Vorbereitung auf die Industriearbeit verstanden, sondern erscheint als notwendiger Teil der Allgemeinbildung (ebd., S. 292/293). Etwa so wurde zur gleichen Zeit auch die „Arbeitsschule“ in Deutschland diskutiert.

In der Folgezeit kamen Fächer wie „nature study“, „drama“ oder „arts and crafts“ hinzu. In der Ethical Culture School entstanden auch die ersten naturwissenschaftlichen Schullabore und Werkstätten, später wurde eine Open Air School auf dem Dach des Gebäudes errichtet und früh gab es Lerngruppen für die Eltern. 1892 hatte die Schule bereits einen Extrakurs für Arbeitsunterricht eingerichtet (manual labor) (New York Times June 4, 1892). Von 1905 an führte die Schule auch einen schulpsychologischen Dienst, der sich mit neuen Methoden des Lernens befasste.¹⁸

Einer der curricularen Durchbrüche entstand 1904 aus einer Kooperation zwischen dem Superintendenten der Ethical Culture School, Frank Manny,¹⁹ und seinem Lehrer für Geographie und Nature Studies. Dessen Name war Lewis Hine,²⁰ er unterrichtete seit 1901 an der Schule und experimentierte seit diesem Jahr mit dem neuen Medium der Kamera. Aus diesem Interesse heraus entstand das erste Programm für Fotografieunterricht an einer amerikanischen Schule. Die Kamera war ein ganz neuer Weg des entdeckenden Lernens, den keine Schule zuvor ausprobiert hatte. Hine wurde 1907 der Fotograf des National Child Labor Committee. Seine Bilder prägten die Diskussion zur Abschaffung der Kinderarbeit wie keine zweiten.

¹⁸ Von 1905 bis 1936 war Anna Gillingham (1878-1964) als Schulpsychologin an der Ethical Culture School tätig. Sie entwickelte zusammen mit dem Neurologen Samuel Torrey Orton (1879-1948) ein spezielles Verfahren zum Lesenlernen, den „Orton-Gillingham-Ansatz“. Der Ansatz basiert auf der Annahme multisensorieller Lernprozesse und wurde nach langen Versuchsjahren 1946 veröffentlicht.

¹⁹ Frank A. Manny stammte aus Brown County in Illinois. Er war Professor für Pädagogik an der State Normal School in Oshkosh, Wisconsin, bevor er 1901 an die Ethical Culture Schule berufen wurde. Lewis Hine stammt aus Oshkosh und wurde 1900/1901 an der State Normal School zum Lehrer ausgebildet. Frank Manny war ein langjähriger Freund und Briefpartner von John Dewey.

²⁰ Lewis Hine (1874-1940) studierte Soziologie an der Universität von Chicago und an der Columbia University in New York. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer an der Ethical Culture School (1901 bis 1908) arbeitete er freiberuflich als Fotograf für sozialreformerische Zeitschriften wie *The Survey*. In den zwanziger Jahren war er auch für das amerikanische Rote Kreuz tätig. Bekannt sind seine Aufnahmen von Ellis Island und dem Empire State Building.

Die Beispiele lassen sich so generalisieren: Die Praxis der Erziehung ist nicht zu verstehen als „Anwendung“ oder „Umsetzung“ einer Theorie, sondern als Serie von Problemlösungen, die als bewährt gelten. Die Erweiterung oder Ersetzung der Lösungen ist offen; Lösungen sind Gewohnheiten, die sich mehr oder weniger entwickeln oder anpassen lassen, in der *einen* Welt der pädagogischen Erfahrung. „Reformpädagogik“ heisst also nichts weiter als Suche nach neuen Lösungen, die auf guten Ideen basieren und den Test der Praxis bestehen müssen. Die Zustimmung zur Idee oder die Kommunikation als Glaubenssatz genügen nicht. So kann nur die Lehrerbildung verfahren.

Akteure handeln immer in Situationen, die ihr Erfahrungsfeld begrenzen. Die Reichweite der Probleme hat ebenso ein Limit wie die Lösungskapazität. Davon ist die Geschichte der Erziehungsinstitutionen zu unterscheiden, die gute Lösungsideen aufbewahrt und zu einem späteren Zeitpunkt neu abrufen kann, semantisch oft unverändert und umso ähnlicher, je abstrakter die Reflexion wird. Abstrakt sind auch die moralischen Codes der Erziehungsreflexion, die die Erfahrungswelt in „gut“ und „schlecht“ aufteilen, aber nicht sagen, wie das eine erreicht und das andere ausgeschlossen werden kann. Eine nachhaltige Problemlösung leistet genau das.

Wirksame Reformen müssen die Mitte des Systems erreichen und dürfen nicht an den Rändern bleiben. Sie setzen eine lernende Profession voraus, wie die sich in Deutschland vor allem aus der organisierten Volksschullehrerschaft des 19. Jahrhunderts entwickelt hat. Die Lehrkräfte pflegen wenn, dann eine eigene „Reformpädagogik“, also eine Sprache und eine Programmatik, die auf ihren Beruf zugeschnitten waren und die stets die Verbesserung ihrer Professionalität vor Augen hatten. Das hiess auch, zwischen Rhetorik und Praxis gut unterscheiden zu können. Der Aufbau dieser Professionalität hatte einen erstaunlich langen Atem und überstand auch gesellschaftliche Umbrüche.

Das lässt sich zeigen anhand von Beispielen aus der jungen Bundesrepublik, also der fünfziger Jahre, die gemeinhin als „Adenauer-Zeit“ bezeichnet und als Restauration angesehen wird. Pädagogisch ist das keineswegs eindeutig, weil viele Schulen an das anschlossen, was vor dem Nationalsozialismus erreicht worden war. Darauf deuten Daten einer empirischen Studie hin, die 1955 veröffentlicht wurde und den lakonischen Titel trägt *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Es handelt sich um eine der ersten Buchveröffentlichungen der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF), die im November 1950 mit amerikanischen Geldern gegründet worden war und die zum Re-Education-Programm gehörte.

Im Gleitwort zu dieser Studie, schrieb Walter Schultze,²¹ der spätere Direktor des DIPF:

- Die Untersuchung sei in Auftrag gegeben worden,
- damit in „grossem Umfang eine Bestandesaufnahme aller Schulversuche“ vorgenommen
- und so ermittelt werden kann, wo zehn Jahre nach dem Krieg in der Praxis „wirklich neue tragende Ansätze“ der demokratischen Schulreform vorhanden sind
- und wo „nur alter Wein in neuen Schläuchen angepriesen wird“ (Schultze 1955).

²¹ Walter Schultze (1903-1984) war von 1964 bis 1970 Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.

Verfasser der Studie war der Kasseler Pädagoge Herbert Chiout,²² der in den Jahren 1953 und 1954 Mitarbeiter der Hochschule gewesen ist und während dieser Zeit die 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 wurde. Insbesondere hat sie keine Rolle gespielt bei der späteren Konstruktion der fünfziger Jahre und so der „Adenauer-Ära“ als Zeit der Restauration, die Schulreformen erst nach dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates von 1970 erwarten liess. Zu diesem Zeitpunkt war Chiouts (1955) Studie vergessen.

Die Studie von Chiout listet am Ende 314 Reformschulen auf, die unterteilt werden in sieben 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 (ebd., S. 137ff).

Im Einzelnen werden sehr unterschiedliche Schulen und Reformansätze beschrieben. Die Beispiele reichen von der Verbesserung der Lernmedien bis zur Schulstruktur. So berichtet Chiout über die letzte noch existierende Einheitsschule in Berlin, die auf Antrag der Elternschaft zustande kam und von den Behörden gebilligt wurde, nachdem 1951 in Westberlin die achtjährige Einheitsschule zugunsten der heute noch bestehenden sechsjährigen Grundschule abgeschafft worden war (ebd., S. 42f.).

Eine dieser Grundschulen in Berlin²³ arbeitete mit individuellen Stundenplänen für jeden Schüler durch gelenkte Fachwahl mit Hilfe von Leitplänen, kannte Strategien zur Vermeidung des Sitzenbleibens und wendete ein Verfahren zur Diagnose von mangelnder Schulreife an. Bemerkenswert sind auch noch weitere Aktivitäten:

- Die Schule richtete in Kooperation mit der Volksschule 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 richtete neben dem Unterricht in den Volksschulfächern Neigungskurse für freie Arbeitsgemeinschaften ein (ebd., S. 45).

In Berlin Tegel gab es wieder Montessori-Klassen, aber auch die städtische Schulfarm Insel Scharfenberg, die „förderungswürdige Kinder aus sozial schlechtgestellten Kreisen bevorzugte“ (ebd., S. 46). Das Zusammenleben wird als „Schülerrepublik“ bezeichnet, weil

²² 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.

²³ Die Hermann-Schulz-Schule in Berlin-Reinickendorf, die 1.100 Schüler umfasste. Schulleiter war Karl Wagner.

die Schule selbstgesteckten Zielen folgte. 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 wurde 14 Wochenstunden ungefächerter Kursunterricht erteilt, 8 Stunden Kursunterricht, 8 Stunden Handwerk und 8 Stunden musische Bildung. Die praktische Arbeit konzentrierte sich auf eine praktische Aufgabe oder ein Projekt (ebd., S. 47).

Leiter der Schule war von 1949 bis 1969 Wolfgang Pewesin (Keim 1987, S. 133), der heute wie das gesamte Personal in Chiouts Studie vergessen ist. Das gilt für so unterschiedliche Namen wie Karoline Dengg, Rektorin der 13. Grundschule in Berlin-Tegel, den Hamburger Landesschulrat Ernst Matthewes, der die Schulreform nach dem Krieg auf den Weg gebracht hat, Rektor Heinz Glossner von der Albert-Schweitzer-Schule in Frankfurt am Main oder Artur Dumke, Rektor der Volksschule Hänigsen bei Lehrte, der sich in den fünfziger Jahren als pädagogischer Schriftsteller einen Namen machte und später in der niedersächsischen Lehrerfortbildung tätig war.

Die Frankfurter Albert-Schweitzer-Schule berichtet, dass sie seit Ostern 1952 mit Schulreformen begonnen habe. Ein Schulneubau war in Aussicht gestellt. Die Schule legte Wert auf die Schaffung einer guten Schulatmosphäre im Namen des Schulpatens 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 zu dieser Zeit die wenigsten Schulen in Deutschland kannten (ebd., S. 60).

Die Kirchner-Schule in Frankfurt, die, was ungewöhnlich war, eine Frau leitete, 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 flexiblen Zeitorganisation kennzeichnet viele Schulen, die sich heute als „Reformschulen“ von „Normalschulen“ unterscheiden.

Aber Chiout beschreibt noch ganz andere Ideen, die mit Leistungsdifferenzierung zu tun hatten. Die Karlschule in Bonn, eine evangelische Volksschule, hatte seit 1950 die Arbeit in der Oberstufe so weiterentwickelt, dass überdurchschnittlich begabte Schüler in einer besonderen Klasse aufgenommen werden konnten. 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 der Pädagogischen Akademie Wuppertal geführt wurde, führte seit 1949 innere Schulreformen durch. 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 die Schule Stammgruppen und Leistungsgruppen sowie freiwillige Gruppen für bestimmte Vorhaben ein (ebd.).

Aus der Sandkrugschule in Eckernförde wird über einen Versuch mit zwei Klassen des ersten Schuljahres berichtet, der Ostern 1953 begonnen hatte. Grundlegend war das sogenannte „aktivierende und individualisierende Bildungsverfahren“, mit dem folgende Reformen möglich wurden:

- „Gewissenhafte Feststellung und Überprüfung des Arbeitstempos und der Einzelleistungen jedes Kindes in Lesen, Schreiben und Rechnen;
- Registrierung der Leistungsstreuung in der Klasse;
- Überprüfung, ob die vorhandenen Arbeitsmittel genügen.
- Feststellung der Eignung des Bildungsverfahrens für vollausgebaute Schulen.
- Dreifache Kontrolle: Einzel-, Gruppen- und Lehrerkontrolle.“ (ebd., S. 125)

Die Jahnschule in Kiel 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). Ebenfalls in Kiel ist ein in der damaligen Literatur viel genannter Schulneubau realisiert worden, nämlich in der Goetheschule, die als Volks- und Mittelschule geführt wurde und zum Zeitpunkt der Erhebung 1.800 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).

Auf bauliche Innovationen wird an verschiedenen Stellen in Chiouts Studie hingewiesen. Schulreformen, die sich auf musische und werktätige Bildung richteten, brauchten dafür geeignete Räume. Ein besonderes Reformanliegen war, auch in den Oberklassen der Volksschule Epochalunterricht in dafür passenden Bildungseinheiten durchzuführen, was sich in der Volksschule I in München realisieren liess. Der Rektor der Schule, Kurt Seelmann, war vor der Zeit des Nationalsozialismus Lehrer an der Kerschensteiner-Versuchsschule in München und setzte das dort praktizierte Konzept fort (ebd., S. 37).

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 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)

In die Beschreibung der Versuchsschulen sind auch verschiedene Landerziehungsheime wie die Odenwaldschule oder das Landschulheim Burg Nordeck 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,²⁴ sondern waren einfach „Versuchsschulen“ wie alle anderen auch.

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.

„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)

Schulische Reformanliegen setzen gelungene Beispiele voraus, keine spezifische Reformpädagogik, es sei denn, damit verbinden sich bestimmte Problemlösungen, die auch für andere Schulen brauchbar sind. Das Lernen der Schulen orientiert sich am erwartbaren Nutzen und der wird abgelesen am guten Beispiel, mit dem sich praktikable Ideen verbinden und das von Akteuren vor Ort übernommen werden kann.

Ein solches Beispiel und so Reformthema der fünfziger Jahre ist der „Kernunterricht“. So wurde ein ungefächerter Unterricht genannt, bei dem die Stunden zu einem Kern gebündelt sind. Erst zwanzig Jahre später hiess das „Kerncurriculum“. 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.

- 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

²⁴ Leiter der beiden Schulen zu diesem Zeitpunkt waren Alfred Zander (1905-1997) und Kurt Zier. Zier hatte im Exil die Werkkunstschule in Island geleitet.

werden kann, sofern damit Reformanliegen nachfolgender Lehrergenerationen oder Schulepochen realisiert werden können. Dieser Fundus kann angereichert werden, ohne je in Vergessenheit zu geraten.

In den fünfziger Jahren wurden Leistungskurse, in denen Schüler mit ungefähr gleicher Leistungsfähigkeit zum Erlernen einer bestimmten Fähigkeit zusammengefasst sind, 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 weiteres Beispiel ist die sogenannte „Weisse Schule“ in Göttingen, die eng mit der Pädagogischen Hochschule in Göttingen zusammengearbeitet hat. Die Schule ist 1950 als siebte Volksschule in Göttingen gegründet worden. Die Anliegen betrafen nicht nur die Unterrichtsreform.

- 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 besondere Kinderlesestube, in der die Kinder nachmittags lesen können, 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 hohen Klassenstärken gearbeitet; grössere Klassen konnten geteilt und nach einem Verfahren, das der Göttinger Pädagoge Erich Lehmensick²⁵ „chorischen Unterricht“ nannte, zusammengeführt werden. Gemeint ist, dass verschiedene Aufgaben in beiden Abteilungen gestellt und bearbeitet werden (ebd., S. 93/94).

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 an die Weimarer Schulreform gesucht. Privatschulen wurden einfach als Teil dieser Kontinuitätslinie betrachtet, ohne dabei grosse Namen benutzen zu müssen.

²⁵ 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. Lehmensick war von 1926 bis 1928 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 Grundprozess der historischen Schulreform ist die Verstaatlichung. Ohne langfristig stabile Budgets gibt es keine Reformpädagogik, wie immer man sie definieren mag. Ohne staatliche Lehrerbildung, eine angemessene Ausstattung der Schulen, eine gute Besoldung und eine gesicherte Altersvorsorge gibt es auch keine Profession. Für deren Entwicklung war die Einführung fester Stellen und so fester Gehälter ausschlaggebend, nicht der Bezug auf eine Theorie. Die Einführung der Bildungsstatistik 1822 in Preussen war ein weit gewichtigeres Reformdatum als alle privaten Internate des 19. Jahrhunderts zusammengenommen. Und erst die Einführung eines gestuften Schulsystems in Europa verbesserte die Durchlässigkeit und erhöhte die Lernchancen.

Ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Bildungsversorgung, die Gewähr bietet, das Angebot einheitlich regeln zu können. Unterricht setzt Lehrmittel voraus und ohne formalisierte Abschlüsse hat kein schulischer Unterricht einen Verwendungswert, auch wenn er noch so sehr „Bildung“ für sich reklamieren mag. Solange die Schulen über keine wirklichen Berechtigungen verfügten, war ihr Ansehen gering, weil keine Anschlussfähigkeit gegeben war. Daher war der Aufbau der Berufsbildung wichtiger als jedes Landerziehungsheim.

Es ist wenig bekannt, dass die Verstaatlichung der Marktorganisation nachfolgte. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten deutschen Städten mehr private als öffentliche Schulen. Erst danach setzte eine flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors ein, die innerhalb weniger Jahrzehnten faktisch ein Monopol aufbaute, das die Forderungen der Lehrervereine nach und nach erfüllte. Unter staatlicher Aufsicht war zunehmend Spielraum gegeben, das System weiterzuentwickeln. Gute Ideen und brauchbare neue Lösungen wurden im europäischen Umfeld überall adaptiert und dies nahezu zur gleichen Zeit. Und kirchliche Privatschulen sind nur lebensfähig, weil und soweit sie Ersatzschulen sind und so eine staatliche Finanzierung erhalten. Erst unter dieser Voraussetzung können sie an ein eigenes Profil denken.

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 Schulversuchen²⁶ 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

²⁶ „Learning by doing“ ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy (1875-1880) kreiert wurde.

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.²⁷ 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.

Der Test jeder Profession ist die breite Praxis, die untereinander lernfähig gehalten werden muss und die sich durch ihre eigenen Fortschritte definiert. Über alle gesellschaftlichen Brüche hinweg lässt sich so etwas wie eine allmähliche, immer wieder von Rückschritten angehaltene Zivilisierung der Schule feststellen, die sich keiner Ideologie verdankt. Auf heute gemünzt: Eine Schule für die demokratische Gesellschaft braucht keine pädagogische Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau, sondern eine professionelle Lehrerschaft, die ihr Handwerk versteht. Sie braucht Eltern, die der Schule vertrauen und eine Öffentlichkeit, die über Bildung nicht ständig alarmiert ist. Nur so sind tragbare Problemlösungen und weitere Fortschritte in der Schulentwicklung möglich.

Literatur

Adler, F.: Founding Address May 15, 1876.

<http://ethicalunion.org/adler1.html>

Adler, F.: Educational Needs. In: The North American Review Vol. 136, No. 316 (March 1883), S. 290-295.

Büttner, A.: Hoffnungen einer Minderheit. Suppliken jüdischer Einwohner an den Hamburger Senat im 19. Jahrhundert. Münster: LIT Verlag 2003. (= Veröffentlichungen des Hamburger Arbeitskreises für Regionalgeschichte, Band 18)

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

Documents of the Board of Education of the City of New York, for the Year Ending December 31, 1864. New York: C.S. Westcott&Co. 1865.

Elliott, J.L.: The Ethical Culture School of New York. In: Religious Education Vol. 6, No. 1 (April 1911), S. 101-105.

Feller, F.E.: Archiv der Staatspapiere, enthaltend den Ursprung, die Einrichtung und den jetzigen Zustand der Staats-Anleihen, nebst den nöthigen Notizen über die Berechnung der

²⁷ 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).

- Staats-Effecten und den darin vorkommenden Geschäften. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Leipzig: Immanuel Müller 1834.
- Guttchen, R.: Felix Adler. Woodbridge, CT: Twayne Publishers 1974.
- Kley, E.: Geschichtliche Darstellung der Israelitischen Freischule zu Hamburg bei Gelegenheit der Feier ihres fünf- undzwanzigsten Bestehens (am 11. October 1841) mitgetheilt. Hamburg 1841.
- Lässig, S.: Jüdische Wege ins Bürgertum: Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen; Vandenhoeck&Ruprecht 2004.
- Misner, P.J.: Evaluating Curriculum. In: The Nation's Schools Vol. 15 (1928).
- Misner, P.J.: In-Service Education Comes of Age In: Journal of Teacher Education Vol. 1, No. 1 (1950), S. 32-36.
- Misner, P.J.: Citizens and Teachers Plan the Curriculum. In: National Parent-Teacher No. 50 (May 1955), S. 26-27.
- Müller-Holm, E.: Geschichte der Stiftungsschule von 1815 zu Hamburg. Festschrift anlässlich des 100jähr. Bestehens und bevorstehender Eröffnung des neuen Schulhauses. Hamburg: Ackermann&Wulff o.J. (1915).
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Dunkle Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011.
- Rée, A.: Die allgemeine Volksschule, oder Standesschulen? Zur Schulfrage in Hamburg, zugleich als Abwehr der Angriffe von Theodor Hoffmann. Hamburg: Hoffmann und Campe 1866.
- Ravitch, D.: The Great School Wars: A History of the New York Public Schools. With a New Introduction. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press 2000.
- Sammlung der Gesetze, Reglements, Verordnungen und Beschlüsse über das Zürcherische Volksschulwesen. Nebst Anhängen von I. Th. Scherr. Zürich 1839.
- Schlie, D.: Dr. Anton Rée. In: Pädagogische Reform XV. Jg., Nr. 9, 10, 11, 12, 13, 14. 16 (1891).
- Schultze, W.: Zum Geleit. In: H. Chiout: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung 1955. S. 5/6.
- Stern, W.: Die „Inversions“-Welle. Ein zeitgeschichtlicher Beitrag zur Jugendpsychologie. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde Band 21 (1922), S. 161-170.
- Stoddard, A.J.: Schools for Tomorrow: An Educator's Blueprint. New York: Fund for the Advancement of Education 1957.
- Workingman's School. United Relief Works. New York: Society for Ethical Culture 1891.