

Messner, Rudolf [Hrsg.]; Tümmler, Klaus [Hrsg.]
**Herbert Chiout 1910 - 2010. Ein Leben für die Vergleichende
Erziehungswissenschaft**

Kassel : kassel university press 2013, 103 S.



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf [Hrsg.]; Tümmler, Klaus [Hrsg.]: Herbert Chiout 1910 - 2010. Ein Leben für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Kassel : kassel university press 2013, 103 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306585 - DOI: 10.25656/01:30658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306585>

<https://doi.org/10.25656/01:30658>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

RUDOLF MESSNER UND KLAUS TÜMMLER (HRSG.)
HERBERT CHIOUT 1910–2010
EIN LEBEN FÜR DIE VERGLEICHENDE
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Rudolf Messner und Klaus Tümmler (Hrsg.)

Herbert Chiout 1910 – 2010

**Ein Leben für die Vergleichende
Erziehungswissenschaft**

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

ISBN print: 978-3-86219-450-6
ISBN online: 978-3-86219-451-3
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-34510>

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Printed in Germany

Inhalt

Rudolf Messner und Klaus Tümmler Vorwort.....	7
Klaus Tümmler und Helge Tismer Herbert Chiout als Schulpädagoge und Lehrerbildner	9
Wolf-Peter Betz Zu einigen Motiven und Positionen in Herbert Chiouts vita paedagogica	21
Rudolf Messner Herbert Chiouts wissenschaftliche Leistung.....	27
Elke und Klaus Tümmler Die Jahresberichte von Herbert Chiout	41
Wilhelm Steffens Das letzte Lebensjahrzehnt eines leidenschaftlichen Pädagogen	51
Jürgen Oelkers Probleme der Geschichtsschreibung in der deutschen Reformpädagogik	57

Anhang

Lebensdaten von Herbert Chiout.....	87
Programm der akademischen Feier zum Gedenken an Herbert Chiout	88
Liste der Teilnehmer/innen	90
Jahresbericht November 1994	91
Herbert Chiouts Referate im Pädagogischen Arbeitskreis	102
Autor/inn/en	103



Vorwort

Wer war Herbert Chiout? Was zeichnet ihn als Person, als Pädagogen aus? Die Frage ist nicht unberechtigt bei einem Mann, der vor mehr als hundert Jahren geboren, zuletzt 1975 ein Amt ausgeübt und sich 1989, also im Jahr der deutschen Wiedervereinigung, aus der Hochschulöffentlichkeit zurückgezogen hat.

Chiout war Lehrer, Schulleiter an Kasseler Schulen, Leiter der Kasseler Außenstelle des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF), zuletzt sein Direktor mit Sitz in der Reinhardswaldschule. Er war ein zeitweise am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) tätiger Schulforscher, ein renommierter vergleichender Erziehungswissenschaftler, der dieses Fachgebiet als Lehrbeauftragter durch 27 Semester kontinuierlich im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel gelehrt hat. Chiout war Autor profundur schulpädagogischer Texte zum Stand der Schulversuche in der Bundesrepublik, zum Referendariat und zur Unterrichtsvorbereitung und -beurteilung sowie Mitherausgeber mehrerer Gedichtsammlungen für die Grundschule und Sekundarstufe I. Er war schließlich ein vor allem durch den Expressionismus inspirierter Künstler, der ein beachtliches Oeuvre von Bildern geschaffen hat, die er gerne in jährlichen Privatausstellungen seinem Freundeskreis zugänglich machte. Für ihn verfasste er auch jahrzehntelang „Jahresberichte“, in denen er vor allem das für Bildung bedeutsame Jahresgeschehen aus seiner subjektiv-persönlichen Sicht und Beteiligung darstellte.

Vermutlich könnte keines dieser Ämter, Aktivitäten und Leistungen, so bemerkenswert sie auch sein mögen, erklären, warum die Universität Kassel im Senatssaal am 14. Januar 2011, also im Jahr, nachdem Herbert Chiout in Kassel kurz vor seinem 100. Geburtstag verstorben war, ein Gedenkseminar zu seinen Ehren veranstaltet hat. Aber gerade im teilweise bewegenden Ablauf dieses Gedenkseminars ist für einen größeren Kreis erkennbar geworden, dass das Gesamtprofil der Persönlichkeit von Herbert Chiout und seine Lebensleistung auf den genannten Gebieten diese Ehrung nicht nur gerechtfertigt, sondern verdient haben. Herbert Chiout war nicht nur vielfältig aktiv, sondern er hat mit nimmermüder pädagogischer Wachheit in seinem Denken und Wirken das von ihm miterlebte Bildungsgeschehen zu einer eindrucksvollen persönlichen Synthese gebracht. Darin spiegelt sich nicht nur ein Jahrhundert Schule und Lehrerbildung, beide gewinnen in ihm bildende Gestalt, weil Chiout zeit-lebens bestrebt war, die aus seinem Verstehen folgenden praktischen Konse-

quenzen gegenüber der Fachwelt, vor allem aber mit Partnern und Freunden zu kommunizieren. Dabei war er nie auf seinen engeren Lebenskreis beschränkt, Herbert Chiout war in seiner Aufmerksamkeit, in seinem Denken und Forschen multikulturell ausgerichtet. Er war, wie in einem der Berichte gesagt wird, der „geborene vergleichende Erziehungswissenschaftler“. Kurz nach dem Gedenkseminar ist bekannt geworden, dass Jürgen Oelkers, einer der bedeutenden Erziehungswissenschaftler, in einem umfangreichen würdigenden Aufsatz Herbert Chiout aufgrund seines Werkes über „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland“ eine wichtige Funktion in der Beschreibung und empirischen Erfassung der Schulreformen im Nachkriegsdeutschland zugesprochen hat. Wir haben dies wie eine nachträgliche Bestätigung der Rolle empfunden, welche wir und die meisten anderen Mitwirkenden Herbert Chiout durch das hier dokumentierte Gedenkseminar zuerkannt haben. Es freut uns, dass Jürgen Oelkers den Beitrag für diesen Band zur Verfügung gestellt hat.

Über der Biographie von Herbert Chiout steht als Motto der Satz Martin Bubers „Alles menschliche Leben ist Begegnung“. Chiout hat dieses Motto *gelebt*. In nie erlahmender Zuwendung hat er das Gespräch und Kontakte mit bedeutenden Pädagogen, vor allem aber mit seinen Freunden gesucht. Wir müssen gestehen, dass aus diesem Bemühen Chiouts bei seinen Freunden gelegentlich auch das Gefühl entstanden ist, vor seinem Gesprächs- und Begegnungsbedürfnis nur eingeschränkt bestehen zu können. Vermutlich hat sich dieses Problem im Alter vor allem angesichts der unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen noch verstärkt.

Die Schrift versteht sich als Versuch, Herbert Chiout für seinen Beitrag zur Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel nicht nur den hochverdienten Dank abzustatten, sondern über die ihm sehr nahen Berichte und Würdigungen, ein wenig von den Begegnungen, die Herbert Chiout zeitlebens entgangen sind, wenigstens ideell nachzuholen zu können und damit seiner auf Austausch und Interaktion angelegten pädagogischen Persönlichkeit gerecht zu werden.

Rudolf Messner und Klaus Tümmler

Die hier vorgelegte Dokumentation hätte ohne die aufwändige Formatierungsarbeit durch Monika Richter, für die ihr besonderer Dank gebührt, nicht erscheinen können. Unser Dank gilt auch Frau Bergner, kassel university press, für die verlegerische Betreuung und Gestaltung.

Herbert Chiout als Schulpädagoge und Lehrerbildner

Klaus Tümmler und Helge Tismer

Ein mehrfacher Dank sei vorangestellt:

Als Dekan des Fachbereichs 1 haben Sie, verehrter Herr Professor Dr. Fischer, uns begrüßt und diese akademische Feier eröffnet.

Wir empfinden das als Würdigung für Herbert Chiout und danken Ihnen sehr!

Die Idee zu dieser Feier stammt von Ihnen, lieber Herr Professor Dr. Messner. Wir danken Ihnen dafür und für die tatkräftige Umsetzung. Herbert Chiout hätte sicher Freude an dieser Zusammenkunft. In den Dank an Sie beziehen wir Ihre Mitarbeiterin, Frau Richter, gern ein. Die Organisation dieser Feier lag in Ihren Händen.

Von der Familie des Jubilars begrüßen wir seine Tochter und ihren Ehemann, Frau Herma und Herrn Dr. Wolfgang Pigorsch, Ihre Söhne und Ihr Enkelkind Lara. Sie haben uns das Bild Ihres Vaters zu Verfügung gestellt und für die kleine Ausstellung einiger seiner Bilder gesorgt. Herzlich danken wir Ihnen.

In der letzten Phase seines Lebens bedachte Herbert Chiout auch, wie Menschen aus seiner Umgebung, die sich in ähnlicher Situation wie er befänden, geholfen werden könnte. Frau Karin Stemmer von der Nachbarschaftshilfe „Hand in Hand“ wurde dabei ein wichtiger Ansprechpartner. Wir danken Ihnen, liebe Frau Stemmer, dass Sie davon und von „Hand in Hand“ kurz berichten werden.

Auf die Tätigkeit von Herbert Chiout in der Lehrerfortbildung wird Herr Dr. Wolf-Peter Betz eingehen. Wir danken Ihnen dafür sehr.

Sie, lieber Herr Professor Dr. Steffens, sind einer der engsten Freunde von Herbert Chiout. Sie werden von seinen letzten 10 Jahren berichten. Haben Sie besten Dank dafür.

Meine Frau wird die Erinnerung ergänzen durch einige Zitate aus den in vielfacher Hinsicht bemerkenswerten Jahresberichten von Herbert Chiout. Herzlich danken wir.

Weggeführten werden sich an Begegnungen mit Herbert Chiout erinnern. Dazu gehören Professorin Dr. Garlichs, Frau Schmittiel und Herr Staebe. Wir freuen uns auf Ihre Erinnerungen und danken Ihnen für Ihre Berichte.

Bester Dank gilt allen, die uns mit einer Kaffeetafel verwöhnt haben. Der Kuchen war und ist vorzüglich.

Nicht zuletzt gelten unser Gruß und Dank Ihnen allen, die Sie heute hier zusammengekommen sind, um Herbert Chiout zu würdigen und sich an ihn zu erinnern.

Wenn wir nun über seine Biographie berichten werden, dann soll Herbert Chiout möglichst viel selbst zu Wort kommen. Dabei können wir uns auf einen nicht abgeschlossenen Text stützen, den er selbst – angeregt von Prof. Dr. Beckmann und in Zusammenarbeit mit Heinrich Plock und Wilhelm Steffens – erstellt hat: *Meine Vita Paedagogica*.

Als Leitgedanken über den Lebensbericht zur Erinnerung an Herbert Chiout stellen wir das Wort von Martin Buber: *Alles menschliche Leben ist Begegnung!*

Herbert Chiout ist am 12. Oktober 1910 in Kassel geboren und im 100. Lebensjahr am 21. Juli 2010 in Kassel gestorben. Über seine Vorfahren und seine Kindheit und Jugend berichtet er:

„Ende des 17. Jahrhunderts zogen Waldensergruppen, aus den Alpentälern zwischen Grenoble und Turin stammend, nach Aufhebung des Edikts von Nantes flüchtend über die Schweiz nach Deutschland. In einer dieser Gruppen war mein Urahn, Jacob Chiout, geb. 1677 in Granges (im Tal der Chirone), der Sohn eines Notaire Royale. Er kam nach vielem Umherirren mit seiner Familie 1714 in den eben aufgebauten hessischen Hugenottenort Mariendorf bei Immenhausen, wo er als Lector (Vorleser) und Chanteur (Vorsänger) in der Kirche diente und im übrigen – sicher als Amateurpädagoge – die Kinder des Dorfes unterrichtete. Von diesem Jacob Chiout stamme ich in direkter Linie in der 9. Generation ab.

Am 12. Oktober 1910 wurde ich als Sohn des Facharbeiters (Dreher und Schlosser) Ernst Chiout und seiner Frau Anna, geb. Wolff, in Kassel geboren. Mein Vater wurde gleich zu Beginn des Ersten Weltkriegs schwer verwundet und nahm nach langem Lazarettaufenthalt nacheinander Werkmeisterstellen in Gera, Eisenach und dann wieder in Kassel an. Seine Familie folgte ihm; und so wurde ich 1917 in Gera eingeschult, war drei Jahre Schüler der Georgenschule in Eisenach und kam dort auf das Realgymnasium in der Schmeltzer Straße. 1922 wurde ich nach unserem

Umzug nach Kassel in das Realgymnasium II umgeschult, in welchem ich 1930 mein Abitur machte.“

Sein Lehrerstudium absolvierte Herbert Chiout an der neu errichteten Beckerschen Akademie in Kassel von 1930 bis 1932. Von 1933 bis zum August 1939 (Kriegsbeginn: 27.08.1939) folgte eine Hilfslehrer- und Lehrerzeit an verschiedenen Orten.

„Bereits 1927 verstarb mein Vater an seinem Kriegsleiden; und meine Mutter musste uns beide mit einer kleinen Rente in den schweren Endzwanzigerjahren (Weltwirtschaftskrise!) über Wasser halten. Zu meinem Glück wurde 1930 eine der Beckerschen Pädagogischen Akademien in Kassel eingerichtet; und ich war einer der 96 Studenten des 1. Semesters, die nach Auswahl aus einer großen Zahl an Bewerbern aufgenommen wurden.

In den vier Semestern von 1930 bis 1932 erlebten wir Studenten eine glückliche Zeit: 96 Studenten, ausgebildet von einem ca. 15köpfigen Dozentenkollegium. In diesem hochqualifizierten Lehrkörper waren – um nur einige zu nennen – Persönlichkeiten wie Arno Koselleck, Historiker der Pädagogik, als Direktor, Heinrich Grupe, Reformpädagoge und bekannter Biologe, Hermann Schafft, der aus der Jugendbewegung stammende Theologe. Aus meiner heutigen, durch Berufsleben und Reflexion gewonnenen Sicht war die zwar kurze viersemestrige Ausbildung sowohl im Blick auf Einordnung des erlebten Bildungsgeschehens in Geschichte und Tradition der Pädagogik als auch in der deutlichen Hinführung in das Reformdenken der modernen Gesellschaftstheorie sowie vor allem hinsichtlich der Verklammerung von Theorie und Praxis eine gute Lösung des Lehrer-ausbildungsproblems.

Ernüchternd war, was mit uns so gut vorbereiteten jungen Lehrern geschah: Man hatte im Jahr 1932 bei einer Rezession auf allen Gebieten keine Verwendung für uns als Lehrer. Aber, damit wir überhaupt auf die Liste der später einzustellenden Schulamtsbewerber kommen konnten, waren wir verpflichtet – zunächst ohne irgendeine Entlohnung – acht Stunden bei einem Mentor in einer öffentlichen Schule zu unterrichten und bei ihm elf Stunden zu hospitieren.

Unter diesen Umständen entschloss ich mich, neben der genannten Verpflichtung, ein zweites Studium zu beginnen. Also immatrikulierte ich mich an der Universität Göttingen. Dieses zweite Studium, das ich später abbrechen musste, erbrachte dadurch einerseits großen Gewinn für mich, dass ich bei bekannten Universitätsprofessoren, bei dem Philosophen Georg Misch (Schwiegersohn von Wilhelm

Dilthey), dem Germanisten Unger und vor allem bei dem Pädagogen Hermann Nohl mein Kasseler Grundstudium erweitern und vertiefen konnte.

Im Oktober 1933 musste ich mich entscheiden: Studium oder Lehrer in einer angebotenen Schulstelle als ‚Hilfslehrer‘ in Wickenrode, damals Kreis Witzzenhausen. Einerseits ging mein erspartes Geld zu Ende, und aus der abgelegenen Landschule war ein weiteres Studium nicht möglich.

Es folgte nun das damals für uns Junglehrer übliche Herumgeschicktwerden in vakante Stellen, für mich ‚nur‘ sechs: Wickenrode, Löhlbach, Kreis Frankenberg, Adelshausen, Kreis Melsungen, Trubenhäusen, Kreis Witzzenhausen und schließlich Großalmerode, Kreis Witzzenhausen, da ich an der nicht attraktiven Schulstelle Löhlbach, die mehrfach ausgeschrieben wurde, wofür sich aber niemand meldete, 2 1/2 Jahre ‚hängen blieb‘. Ich machte dort in der Abgeschiedenheit meine zweite Lehrprüfung in zwei Grundschulklassen mit insgesamt 96 Schülern (3. und 4. Schuljahr die ersten drei Stunden des Tages, 1. und 2. Schuljahr in der vierten und fünften Stunde unterrichtend).“

Von 1939 bis 1950 dauerten für Herbert Chiout Krieg und Kriegsgefangenschaft.

„Gern würde ich die nun beginnend schlimme Lebensphase (Krieg und Kriegsgefangenschaft), die mich nahezu 11 Jahre meines persönlichen, meines Familien- und Berufslebens kostete, überspringen. Aber diese verlorenen Jahre haben in vielerlei Hinsicht Einfluss auf mein Leben gehabt. Dazu einige Notizen. Der Krieg selbst dauerte für mich als Infanterist von August 1939 bis 8. Mai 1945, mehrere Verwundungen und Lazarettaufenthalte eingeschlossen. Mein letzter kurzer Besuch bei meiner Frau und meinem Kind war Ende Februar 1945. Als ich mich damals verabschiedete, ahnte ich nicht, dass ich beide und meine übrigen Angehörigen erst Anfang 1950 wiedersehen würde.

Krieg und Kriegsgefangenschaft schlossen nicht unmittelbar aneinander: Zu meinem Glück und von Bedeutung für mein künftiges Leben liegt eine Zeitlücke zwischen diesen beiden schlimmen Ereignissen: eine fast dreivierteljährige Internierungszeit in Schweden vom 10. Mai 1945 bis Ende Januar 1946. Nach der Kapitulation am 8. Mai 1945 gelang es mir zusammen mit ca. 2500 Soldaten und einigen Hundert Balten, die in der deutschen Wehrmacht dienten, nach Schweden zu entkommen. Ich wurde bei diesem Unternehmen zwar noch einmal verwundet, landete aber glücklich am Himmelfahrtstag 1945 in Kalmar in Schweden. Dort

wurden wir interniert und ich – zusammen mit einigen anderen Verwundeten – kam in ein schwedisches Krankenhaus, wo ich pfleglich ausgeheilt wurde.

Das Internierungslager, in das ich dann später kam – es gab m. W. fünf solcher Lager in Schweden – hatte einen deutschfreundlichen Offizier als Lagerkommandanten; er kümmerte sich sehr um die Insassen und ermöglichte denjenigen, die besondere Interessen zeigten, diesen nachzugehen. So bekam ich auf meine Bitte schwedische Zeitungen zu lesen und ein Wörterbuch, um allmählich in die schwedische Sprache einzudringen. Der Kommandant erlaubte mir außerdem, Malzeug zu besorgen und auch außerhalb des Lagers zu malen. Er gestattete, schwedischen deutschfreundlichen Bürgern, mit uns zu korrespondieren. So entstanden Freundschaften, die noch lange nach meiner Heimkehr gepflegt wurden – und die mir, das war mir wichtig, im Jahr 1945 die Möglichkeit eröffneten, durch einschlägige Literatur und durch nachfragendes Korrespondieren, Einblicke in das Schul- und Bildungssystem des Landes zu bekommen. Gleichzeitig ermöglichte mir mein Studium der schwedischen Zeitungen Einblicke in die uns sonst verschlossene politische und existentielle Lage in unserem besetzten Deutschland und in der Welt zu bekommen. Das wiederum versetzte mich in die Lage, mit Erlaubnis des Lagerkommandanten, alle paar Tage eine kleine Lagerzeitung herauszugeben: Für uns Internierte wichtige Zeitungsnotizen wurden übersetzt, mit Maschine geschrieben und an verschiedenen Stellen im Lager ausgehängt.

Leider hatte die für uns (im Vergleich mit der Hunger- und Leidenszeit in der Heimat) glückliche Zeit ein schlimmes Ende: Man hatte uns Internierten im Auftrag der schwedischen Regierung immer wieder versichert, dass wir am Ende der Internierungszeit in die Heimat entlassen würden. Wir hatten für unsere Lieben daheim vielerlei aufgespart. Dann aber kam für uns der furchtbare Schlag: Die schwedische Regierung hatte uns, aber auch dem schwedischen Volk, selbst dem Parlament, verheimlicht, dass sie sich auf massives Drängen der Sowjetunion bereits im Mai 1945 bereit erklärt hatte, uns Internierte zu gegebener Zeit auszuliefern. Schreckliches geschah: eine Reihe von Internierten begingen Selbstmord, andere verstümmelten sich (mit dem Ruf: ‚Ich gehe nicht nach Rußland‘), Hungerstreiks brachen aus. Das endgültige Ergebnis: in drei Schiffsfahrten (im zeitlichen Abstand von Nov. '45 bis Januar '46) wurden alle Transportfähigen an die Sowjetunion ausgeliefert. Ich erspare mir hier, unsere Wut auf die schwedische Regierung zu schildern. Die russische Kriegsgefangenschaft mit all ihren unmenschlichen, belastenden Erfahrungen (zunächst keine Nachricht von und mit zu Hause, dann gelegentliche 25-Wort-Karten; die erkrankten und sterbenden Kameraden; die Missgunst, aber auch das gegenseitige Helfen einzelner Mitgefangener; das schlimme Einerlei des Tagesablaufs und die so oft

versprochene Heimkehr, die sich erst nach vielen Enttäuschungen und Niederlagen im Jahreswechsel 1949/50 (ebenfalls nach mehreren seelischen Pressionen) verwirklichte.

Aber ich war nun endlich, nach mehr als 10 1/2-jähriger Abwesenheit, wieder zu Hause bei den Meinen. Sie hatten ebenfalls schlimme Zeiten hinter sich: Ich fand meine Frau, meine Tochter und meine alte Mutter in einem Dorf bei Großalmerode wieder, in einer Wohnung von 33 m². Sie hatten sich nach der Währungsreform mit einer kleinen Sozialhilfe und mit wenigem, durch Stricken und Ausbessern gewonnenem Geld über Wasser gehalten.“

In einem Exkurs geht Herbert Chiout auf seine Ehefrau ein:

„Ja, meine liebe Frau hat eigenartiges erleben und erfahren müssen: nach einem sehr glücklichen ersten Ehejahr jene große Strecke des Alleinseins; als allein-erziehende Mutter unserer am Anfang des Krieges geborenen Tochter; nach der Ausbombung ihrer Eltern und der meiner Mutter als das Zentrum einer Großfamilie in unserer Wohnung außerhalb Kassels; als Erhalterin ihres kleinen Kreises mit geringen Geldmitteln während meiner Kriegsgefangenschaft – und das immer im Bewusstsein des dauernden Gefährdetseins ihres Ehemannes. Dann als ich nach Hause kam: Schon nach weniger Zeit begann ich – nun in der Sicherheit meiner Familie –, mich auf meine besonderen Interessen zu konzentrieren. Da erwies sich die ungewöhnliche Größe meiner Frau: sie ertrug nicht nur mich in meiner beruflichen Vernarrtheit, sie wurde engste Mitarbeiterin. Sie, die Nicht-Pädagogin, las alle meine Konzepte als erste, und zwar kritisch und teilnehmend zugleich; sie schrieb sie als Druckvorlagen. Während meiner Schulleiterzeit hatte sie einen guten Kontakt zu meinem Kollegium; bei Ausflügen des Kollegiums; bei Schulfesten war sie selbstverständlich dabei; gelegentlich war sie der ausgleichende Katalysator in kritischen Fällen. Einen großen Teil meiner Studienreisen hat sie nicht nur mitgemacht und die dabei sich ergebenden Strapazen ertragen, sie war vielmals Mittlerin bei mancherlei Gegebenheiten und zugleich Sammlerin des Studienmaterials, auf das ich zu Hause zurückgreifen konnte. Sie war eine liebe Frau, eine gute Arbeitskameradin, die sich über Gelungenes herzlich freuen konnte und Rückschläge tapfer mittrug.

Nach Jahren schmerzlicher Trauer empfinde ich heute öfter Glück und Dankbarkeit dafür, dass ich sie fast ein halbes Jahrhundert in ihrem lieben Wesen, in ihrer Zuneigung auch als Helferin, als Mitdenkende und Mitarbeiterin bei mir haben durfte.“

In die Zeit von 1950 bis 1953 als Lehrer fielen die ersten Studienfahrten von Herbert Chiout (1951 nach England und 1953 in die Schweiz):

„Mit Hilfe meines alten Oberstudiendirektors, wurde ich Ostern 1950 als Lehrer wieder eingestellt. Eine schwere, aber für mich damals ‚herrliche Zeit‘ brach an: ich musste zwar in zwei Klassen Klassenlehrer sein (bei einem ersten Schuljahr mit 50 Kindern und bei einem fünften Schuljahr mit 46 oder 47 Schülern); aber ich durfte unterrichten, fand viel Hilfe und Verständnis bei einer gütigen Schulleiterin und bei einem kleinen, angenehmen Kollegium. Doch schon bald drückte in meinem Bewusstsein einerseits die Tatsache, dass ich gegenüber meinen Altersgenossen und Kommilitonen, die schon bald nach 1945 in den Schuldienst kamen und von denen inzwischen schon einige Schulleiter waren, in Nachteil geraten war, und zum anderen der Wunsch, noch stärker gestaltend in die Entwicklung des Schulwesens eingreifen zu können.

Im Mai 1951 machte ich meine erste Studienfahrt nach England; im gleichen Jahr eine Reise in die Schweiz und 1952 dann eine Studienreise nach Schweden – alle drei Reisen zusammen mit meiner Frau, die mir beim Fixieren der Gesprächsergebnisse und der Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen sehr half. In England besuchten wir u. a. die Schule, die für mich lange Zeit die „pädagogischste“ war: St. George-in-the-East – ein Bildungszentrum und ein Refugium für die Kinder und Jugendlichen in dem damaligen Armenviertel des Ostens Londons. Ich habe diese Schule in den folgenden Jahren (bis zu ihrer Auflösung, als das ganze East-end abgerissen wurde) noch weitere dreimal besucht und war jedesmal beglückt darüber, wie soziale Betreuung und erfolgreiche Bildungsanstrengungen vereint waren, wie Selbständigkeit und Toleranz geweckt und gepflegt wurden.“

1953 und 1954 war Herbert Chiout an das HIPF abgeordnet.

„Ostern 1953 trat für mich ein neuer Glücksfall ein: Ich wurde zusammen mit 7 anderen hessischen Lehrern und 4 aus nicht-hessischen Bundesländern in die neugegründete Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (HIPF, das spätere DIPF) als erste Forschungsgruppe ausgewählt. Die von 3 Professoren (Erich Hylla, Amerikaforscher, Übersetzer von John Deweys ‚Democracy and Education‘, Walter Schultze, aus der Hamburger Lehrerfortbildung stammend und Vergleichender Erziehungswissenschaftler, und Hans Heckel, Schulrechts-Forscher) geleitete HIPF wurde stark von den Amerikanern gefördert. Man ließ uns als erste Gruppe (die ‚Ur-Hipflinge‘) viel Freiheit in der Wahl unserer Untersuchungsabsichten; ich beschloss, und es wurde von dem Professoren-

Kollegium bestätigend genehmigt, den interessanten, aber sehr weiten Bereich ‚Schulversuche in der Bundesrepublik‘ darstellend zu erforschen mit einer selbst auf- und ausgebauten Forschungsmethode.“

1955 bis 1961 war Herbert Chiout als Schulleiter und Ausbildungsleiter tätig.

„Inzwischen war ich in Kassel zum Schulleiter einer Kasseler Schule, der Herkuleschule, gewählt. Mitte Januar übernahm ich die Schule Herkulesstraße, eine Volksschule mit ‚Kursklassen‘. Dort habe ich 5 gute Jahre arbeiten können – mit einem sehr eigenwilligen, sehr arbeitsamen Kollegium. Ich konnte, zusammen mit dem Kollegium, viele Absichten in der Richtung verwirklichen, wie ich mir eine gute Schule vorstellte: weitgehend freies Schülerarbeiten, aber unter Wahrung wichtiger grundlegender Schülerleistungen; Möglichkeiten der Selbsterziehung und der Bestätigung der jungen Persönlichkeiten; Ausstellungen von Schülerarbeiten, so dass die Schule ein ganz neues Gesicht bekam; nutzbringende Zusammenarbeit mit der Elternschaft, vor allem Information der Eltern darüber, was ihre Kinder leisten konnten. Wir haben unseren ganzen Schulorganisationsplan umgebaut, um einerseits mehr Ruhe und Konzentration in die Schularbeit zu bringen und um zum anderen überraschend eintretende Krankheitsvertretungen zu ermöglichen, ohne dass zu viel Unruhe in die gesamte Schule getragen wurde.

Schweren Herzens wechselte ich – auf Bitte und Anregung aus Verwaltung und dem verantwortlichen Vertreter des HKM – Ostern 1961 zur Schule Am Lindenberg. Diese Schule sollte als erste ‚Junglehrer-Ausbildungsschule Hessens‘ wirken; und zwar wurden eine Reihe von Junglehrern, Schulamtsbewerbern, zu dem schon bestehenden Kollegium versetzt; sie sollten nun einerseits selbst voll verantwortlichen Unterricht leisten und zum anderen in dem Schul- Hauptseminar in einer Reihe von Stunden auf ihr volles Lehrersein aus- bzw. fortgebildet werden. Da ich bereits über mehrere Jahre ein Hauptseminar geleitet hatte, in welchem Junglehrer einmal im Monat zusammenkamen, meistens in einer Unterrichtsstunde hospitierten, (oder selbst unterrichteten), diesen Unterricht nachbetrachtend kritisch durchleuchteten und dann bestimmte didaktische Erscheinungen gründlich klärten, wurde mir die oben genannte Leitung der Ausbildungsschule übertragen. Ich blieb an dieser Schule nur ein Jahr, und ich kann nicht von großen Erfolgen berichten. Gewiss, dadurch, dass wir, Junglehrer und ich als Ausbildungsleiter, jederzeit schnell Kontakt nehmen und bei den Ausbildungssitzungen leicht von angegebenen Fällen, meistens allen bekannt, ausgehen konnten, war die Ausbildungsarbeit fruchtbar; sie wurde von meinem Nachfolger ausgebaut.“

1962 bis 1975 arbeitete Herbert Chiout im Hessischen Lehrerfortbildungswerk. Auf diese Phase wird Herr Betz eingehen. Daher soll Herbert Chiout nur kurz zitiert werden:

„Ich selbst wurde Ostern 1962 als Dozent an das damalige Hessische Lehrerfortbildungswerk, das spätere Hessische Institut für Lehrerfortbildung (HILF) versetzt und übernahm die Leitung der Außenstelle Kassel. Ich fand mich bei Übernahme meines neuen Amtes in der glücklichen Lage, ein von meinem Vorgänger – Hans-Karl Beckmann – gut gepflegtes Fortbildungs-ganzes übernehmen zu können: ein gut durchdachtes Programm von Wochenendlehrgängen, eine Reihe von Nachmittagsseminaren und eine gut ausgestattete Bibliothek mit ca. 20000 Bänden.

Neben der Weiterführung der genannten Aktivitäten konzentrierte ich sogleich meine Tätigkeit auf eine besondere Art schulnaher Lehrerfortbildung, nämlich auf die Durchführung von ‚Lehrgängen für Mentoren‘, also für Lehrer, die junge Kollegen in der 2. Phase bzw. im Referendariat in ihrer Schularbeit betreuten.

Mit Hingabe und ‚intellektueller Lust‘ pflegte ich die Weiterentwicklung der Bibliothek (sie hatte am Ende meiner Amtszeit etwa 25000 Bände). Ich widmete mich gern der praktikablen Aufschließung und Benutzung des Bücherbestandes.

Besonders gravierend nahm mich in Anspruch, als 1974 der damalige Direktor pensioniert wurde und ich für 1 ½ Jahre als ‚amtierender Direktor‘ das HILF als Ganzes leitete. Diese verantwortungsvolle Aufgabe (neben der Leitung der Kasseler Stelle) und die daraus resultierende äußere Anstrengung war nur dadurch leistbar, dass mich das gesamte Kollegium aller Stellen kollegial und freundschaftlich unterstützte. So wurde ich in der Doppelfunktion als Leiter der Außenstelle Kassel und als amtierender Direktor des HILF 1975 durch die Staatssekretärin des Hessischen Kultusministeriums in den Ruhestand entlassen.“

Von 1975 bis etwa 1989 war Herbert Chiout an der Universität Kassel tätig. Auf diese Zeit wird Herr Messner eingehen. Daher auch hier nur einige Hinweise:

„Ich habe die Lehrtätigkeit an der GhK mit Freude und Engagement während 27 Sem. betrieben. Dabei hatte ich das Glück, bei meinem (etwas abseits liegenden) Lehrinhalt meistens arbeitswillige Studenten in meinen Veranstaltungen zu finden, Studenten, die dann auch in Klausuren und Prüfungsarbeiten überdurchschnittliche Leistungen erbrachten. Sehr unterstützt wurde ich bei meinen Arbeiten, vor allem auch bei der Durchführung meiner Studienreisen und bei gemeinsamen

Veranstaltungen durch die Professoren meines Fachbereichs Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften.

Zuletzt hinsichtlich der Tätigkeit an der GhK ein Kuriosum: Schon bald, allerdings erst recht wirksam nach meiner Pensionierung in meiner offiziellen Tätigkeit im HILF, versuchte der Dekan des Fachbereichs, meine Ernennung zum Honorarprofessor beim Hess. Kultusministerium zu erwirken. Nach heftigem Hin und Her versagte mir das HKM die angestrebte Möglichkeit. Es wäre verkehrt, wenn ich erklären würde, dass mich diese Ablehnung aus formalen Gründen nicht berührt hätte: Die Honorarprofessur, diese Äußerlichkeit, hätte mir in mancher Beziehung, besser: in vielen Fällen meine Arbeit erleichtert: Auslandskontakte, Bitten um Informationsmaterial, um Hinweise über aktuelle Veränderungen in den einzelnen Bildungssystemen, wären leichter und oft erfolgreicher möglich gewesen. Aber: *tempi passati!!*“

1990 bis 2010 – noch zwanzig erfüllte Jahre. In diese Zeit – im Sep. 1995 – fiel auch die Heirat mit seiner zweiten Frau Brigitte, mit der er einige glückliche Jahre erlebte. Sie kann heute aus gesundheitlichen Gründen leider nicht hier sein. Besonders über die letzten 10 Jahre seines Lebens wird Herr Steffens berichten.

Erwähnt werden muss eine Leidenschaft, die Herbert Chiout sein gesamtes Leben begleitete: Die Malerei.

„Sicher und belegbar ist, dass ich – soweit ich mich besinnen kann – mit Blei- und Farbstiften gezeichnet und gemalt habe; einige noch vorhandene Zeichnungen aus den Ferien, die ich regelmäßig in dem Großelternhaus mütterlicherseits in Hersfeld verbrachte, sind Beweisstücke. Während meiner Kasseler Gymnasialjahre hatte ich das Glück, im ‚Zeichenunterricht‘ (wie es damals hieß) nacheinander zwei schaffende Künstler als Lehrer zu haben, die – wie ich vermute – keine studierten Kunstpädagogen waren, es aber verstanden, demjenigen, dem sie es zutrauten, Freiraum zu geben, ihn wenig zu korrigieren, dafür aber vielseitige Anstöße zu vermitteln.

Meine großen Anreger stammen fast alle aus dem Kreis der Expressionisten; ich nenne stellvertretend für viele andere: Emil Nolde, Ernst Ludwig Kirchner, Max Beckmann, August Macke, Franz Marc, Lyonel Peininger, Erich Heckel. Sehr beeindruckte mich auch expressionistische Graphik – wieder – von E. Kirchner, E. Heckel und vor allem von Ludwig Pfleiderer (so seine Porträts von Franz Werfel, Max Hermann Neiß, Kurt Pinthus und sein Selbstporträt aus dem Jahr 1915). Ein

anderer, dessen Werk ich viel verdanke, ist Ernst Barlach. (Es war übrigens mein erstes Buch, das ich nach meiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft 1950 erstand, ein antiquarischer Band über Ernst Barlach.) Barlachs plastischem Werk begegne ich auch heute mit großer Anteilnahme.

Und noch einer, dessen Werk ich bis heute bei jeder Gelegenheit aufsuche, ist Edvard Munch. Die großen theoretischen Befruchter waren für mich Wilhelm Worringer, vor allem mit seinem Jugendwerk ‚Abstraktion und Einfühlung‘ (erste Ausgabe 1908) und Richard Hamann mit seinem Rembrandt-Band und seiner ‚Geschichte der Kunst‘ (Berlin, Knauer, 1933).“

Aufgeben musste er die Malerei mit der zunehmenden Verschlechterung seines Sehvermögens bis zur Erblindung, etwa im Jahre 2001.

Wir haben den kurzen Lebensbericht über Herbert Chiout überschrieben mit dem Wort von Martin Buber: *Alles menschliche Leben ist Begegnung!*

In vielfältigen Begegnungen ist ihm ein erfülltes und großes Leben geschenkt worden. Sein Lebenszentrum waren – neben der Malerei – die Schülerinnen und Schüler, die Schule, die Lehrerbildung und die Erziehungswissenschaften. Herbert Chiout hat tiefgehende Spuren hinterlassen.

Sein Lebenswerk in all seinen Ausprägungen zeichnen ihn in besonderer Weise aus! Herbert Chiout hat alle Phasen seines Lebens mit hoher Energie und Vitalität, in großer Selbständigkeit und Unverwechselbarkeit, mit Zielstrebigkeit, in ihn prägender Nachdenklichkeit und jeweils sorgfältigem Abwägen aller Aspekte und mit besonderem Erinnerungsvermögen und analytischer Gedankenkraft geist- und stilvoll, bewundernswert und gelingend gestaltet. Wir danken ihm sehr!

Aus dem Dunkel der letzten Monate seines Lebens ist er erlöst worden. Er ist hinübergegangen in ein helles Licht. Über seiner von ihm vorbereiteten Todesanzeige steht ein Gedicht von Christian Morgenstern:

*Nebel stiller Nebel
Über Meer und Land
Totenstill die Watten,
totenstill der Strand.*

*Trauer leise Trauer
Deckt die Erde zu.
Seele liebe Seele
Schweig und träum auch du.*

Zu einigen Motiven und Positionen in Herbert Chiouts vita paedagogica

Wolf-Peter Betz

Sie erwarten möglicherweise, dass ich als ehemaliger Institutskollege von Herbert Chiout insbesondere auf seine Fortbildungstätigkeit eingehe. Doch wir Jüngere, die wir in den 70er Jahren unsere Arbeit in der Reinhardswaldschule (RWS) vor den Toren Kassels (der Hauptstelle des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF)) aufnahmen, hatten zunächst wenig unmittelbaren Kontakt zu Herbert Chiout. Wir wussten und nahmen wahr, dass ein Senior an der Außenstelle im Herzen Kassels eine Lehrerfortbildung betrieb, die einen besonderen Nimbus hatte. Aufgrund verschiedener Umstände lernten wir jedoch die Arbeit Herbert Chiouts in der kurzen gemeinsamen Zeit nicht aus eigener Anschauung, durch persönlichen Austausch oder in gemeinsamen Konferenzen kennen.

Selbst als H. Ch. in der Leitungsvakanz zwischen Dr. Osieka und Dr. Fackiner die Funktion des stellvertretenden Direktors übernahm und dann öfter bei uns „draußen“ war, blieb der Austausch vergleichsweise formell; auch wenn ich ihm in meiner damaligen Rolle im Vorstand des Personalrats zu seinem 40jährigen Dienstjubiläum gratulierte oder seine Verabschiedung am 27.10.1975 in der RWS mit ausrichtete. Sie war ein großes Ereignis – unter Anwesenheit der Staatssekretärin, von vielen Funktionsträgern und Gästen.

Danach sahen wir uns lange nicht, es sei denn bei besonderen Anlässen. Irgendwann später, als er kaum noch sehen konnte – den Anlass und den genauen Zeitpunkt kann ich nicht mehr rekonstruieren –, setzten meine mehr oder weniger regelmäßigen Besuche bei ihm ein, zunächst in der Bergmannstraße, dann in der Seniorenresidenz, dann auf seiner letzten Station bis zuletzt, als er nicht mehr ansprechbar war.

Ohne dass ich in sein Umfeld näher eingebunden war, entwickelte sich eine Beziehung von Person zu Person. Sie speiste sich aus unseren langen Gesprächen, denen er eine besondere Gestaltung gab.

Im Rückblick auf unsere Gespräche und beim Blättern in einigen Papieren, die ich von ihm habe, wurden mir bestimmte Motive und Positionen auffällig, die ich

herausstellen möchte, wohl wissend um die Problematik solcher Verkürzungen – ein begrenzter Ausschnitt also aus einer persönlichen Sicht.

Bei einem meiner Besuche in der Bergmannstraße, als Herbert Chiout schon erblindet war, schickte er mich in das angrenzende Arbeitszimmer und bat mich, eine Mappe unter den vielen Büchern und Ablagen herauszusuchen. Er beschrieb genau und detailliert, wo ich suchen sollte. Ich hatte alsbald ein Konvolut in Händen, auf dem stand mit dickem Filzstift in seiner markanten Schrift: Georg Trakl.

Mit seinem stupenden Erinnerungsvermögen erzählte er dazu: Als er Anfang der 30er Jahre die Akademie in Kassel besuchte, studierte er auch das Fach Deutsch bei einem Prof. Richter aus Breslau. Seine Hausarbeit: „Gehalt und Gestalt. Übereinstimmungen zwischen Hölderlin und Trakl“. Der Professor gab die Arbeiten vor seinen Studenten in einer bestimmten Reihenfolge zurück, jeweils mit einem kurzen Kommentar. H. Chiouts Arbeit war die letzte. Er hatte sich offenbar in die Situation von damals zurückversetzt. Die innere Bewegung war spürbar, als er seinen Professor zitierte: „Die Arbeit, die ich jetzt in Händen halte, ist druckreif.“

Er beschrieb dann die tiefe Beeindruckung, die er aus der Beschäftigung mit der Thematik empfangen habe. Vor allem die Auseinandersetzung mit Trakl und seiner Zeit – in dem Konvolut steckte auch eine Korrespondenz mit der Trakl-Gedenkstätte des Landes Salzburg – habe ihn beeinflusst und auf seine spätere Orientierung rückgewirkt.

In der *vita paedagogica*, die Heinrich Plock 2004 als Privatdruck aus einer Reihe von Dokumenten zusammengestellt hat, schreibt Herbert Chiout in seinem Bericht über seine Aquarellmalerei: „Meine großen Anreger stammen fast alle aus dem Kreis der Expressionisten“ (S. 4).

Die langen Gespräche, die ich mit ihm darüber führte, unterstreichen, dass die expressionistische Bewegung als ein unterschwelliges und nachwirkendes Ferment im Zeitgeist, in dem Herbert Chiout seine *vita paedagogica* begann, tiefe Spuren in ihm hinterlassen hat. Nicht so sehr in einer politischen Perspektive. In dieser Hinsicht war Herbert Chiout immer sehr vorsichtig und zurückhaltend. Wohl aber in einer reformerischen und ästhetischen Prägung, die seine pädagogische mitformte.

Zwei Motive nahm ich wahr, die wie ein cantus firmus hinter seinen Berichten, Konfessionen und Kommentaren durchklangen. Zum einen eine allgemeine Kulturkritik, die eine lange Tradition hat in der gebildeten Schicht des Bürgertums; zum anderen einen Antrieb, eine Hoffnung, eine Erwartung, die Projektion einer Veränderung, wie es sich im expressionistischen Pathos des O-Mensch ausgedrückt hatte.

Zur Illustration zitiere ich einige kurze Stellen aus einem Beitrag, den Herbert Chiout 1951 (übrigens das Gründungsjahr des Hessischen Lehrerfortbildungsinstituts) für die Hessische Lehrerzeitung, Heft 4, geschrieben hat. Er trägt die Überschrift: „Vom geistigen ‚Durchfall‘ unserer Zeit.“

Herbert Chiout rechtfertigt zunächst den drastischen Ausdruck und schreibt dann, dieser solle „schlagartig die Not geistiger Art im allgemeinen und im Pädagogischen im besonderen beleuchten, damit wir dann, einmal aufmerksam geworden, und im Tiefsten von der Allgegenwärtigkeit dieser Not unserer Zeit erschüttert, um so ernster an die radikale Vernichtung dieses Uebels herangehen“ (HL, 1951, S. 48).

In dem Katalog der Übel, die er schreibt, stehen u. a. Zerstreuung, Reizüberflutung, Erlebnishunger, Oberflächlichkeit. In der Schule herrsche schneller Wechsel und Stoffhuberei ohne Vertiefung.

Eine der Ursachen, die er für entsprechende Entwicklungen in der Schule namhaft macht, sei die ständig neue Erfindung und Dekretierung von Unterrichts-„Prinzipien“. Er nennt einige wie das Prinzip der Heimatkunde, das Prinzip des politischen Denkens, des musischen Lebens, der Lebenskunde, der Selbsttätigkeit ...“ „Bei der Beachtung aller Prinzipien vergaß man schließlich, das als letztes Prinzip der Mensch zu stehen hat ...“ (a.a.O., S. 48).

Man kann sich vorstellen, wie empfindlich er z. B. auf jüngst erschienene Prinzipien- und Programmschriften des Hessischen Kultusministeriums reagiert hätte wie „Kompetenzorientiert unterrichten – Bildungsstandards nutzen“ (Unterstützungsprogramm zur Unterrichtsentwicklung 2009/10, hrsgg. vom HKM, Amt für Lehrerbildung).

Was schlägt Herbert Chiout im besagten Beitrag als Heilmittel gegen den „Durchfall der Zeit“ vor? Ich zitiere: „eine innere Ordnung, welche die einende Mitte aller konzentrierenden Maßnahmen darstellt“, und weiter: „die „Aus-

schaltung des unvereinbaren Vielerlei zugunsten einer planvollen Vertiefung wertvoller Ganzheiten“ (a.a.O., S. 49).

Solche Formulierungen der Rückkehr zu Ganzheiten lassen sich nach allen Seiten missbrauchen, haben etwa heute in der Psychoszene ihre problematische Konjunktur. Wie Herbert Chiout sie aber produktiv und verantwortungsvoll in Taten und Schriften konkretisiert hat, dafür gibt es vielfältige Belege.

Seine Vorstellung von Ganzheit hatte etwas mit der Herausbildung von Gestalten zu tun, einem im Gegenüber Angelegten und Wesentlichen, das er z. B. in seiner Malerei feinfühlig zu ergründen und zum Ausdruck zu bringen suchte. Als wir bei einem Besuch Bilder von ihm betrachteten und darüber sprachen, zog er Parallelen zu seinem pädagogischen Selbstverständnis. Ich würde es, angelehnt an seine eigenen Worte, so umschreiben, dass er es in einer kreativen Aktivität verwurzelt sah, in der ein wertvoll Schlummerndes zur Gestalt gebracht werden sollte.

Sobald der Freiraum für solche Prozesse zu sehr reglementiert wurde, sobald die Ansätze von Unterricht und Fortbildung deduktiv von Ismen abgeleitet wurden, setzten bei ihm Abwehrreaktionen ein.

Eine gewisse Distanzierung zur Institutsarbeit trat ein, als in den 70er Jahren die Lernzieleuphorie einsetzte, die Lehrerfortbildung als verlängerte Curriculumarbeit propagiert wurde und sich die Fortbildungsangebote aus seiner Sicht allzu sehr an der Umsetzung der Rahmenrichtlinien orientierten.

In seinem „Schwanengesang“ – so bezeichnete er selbst einen Bericht über die Situation im HILF, den er kurz vor seiner Pensionierung als amtierender Direktor dem Ministerium vorzulegen hatte – verklausulierte er eine vorsichtige Kritik:

„Wir sollten m. E. stärker den Fortbildungswunsch des einzelnen Lehrers beachten. Das ist hier ein sehr unpopulärer Gedanke! Es besteht auch im Verfolg dieses Wunsches die Gefahr, dass wir das wieder hereinholen, was wir gerade beseitigt haben: nämlich den „Flickenteppich“ eines Programms, das wenig Struktur hat. Dennoch: tun wir nicht manchmal etwas zuviel in unserem Konzeptions- und Systemdenken?“ (Manuskript: Bericht des stellvertretenden Direktors des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung über die gegenwärtige Situation am HILF, 1975, S. 11).

Jahre später, als er auch durch seine Lehrtätigkeit an der Kasseler Universität seine Konzepte weiter ausgeschärft hatte, formuliert er seine Position zur Fortbildung sehr viel schärfer und entschiedener. Etwa in einer Kommentierung vom 06.06.93 zu einem Gutachten über die Weiterentwicklung der pädagogischen Landesinstitute – von der Beratergruppe G. Becker, P. Hübner, R. Messner und H. Smollich am 08.12.92 dem Hessischen Kultusminister übergeben. In dem privaten Schriftstück, das er an R. Messner, K. Tümmler und mich schickte, schreibt er: „Das, was ich am stärksten vermisse, ist, dass schulinterne Lehrerfortbildung nicht als die entscheidende große Zukunftsaufgabe gefordert wird.“

Selbstkritisch fügt er an, dass die schulinterne Lehrerfortbildung in seiner eigenen Fortbildungstätigkeit diesen Stellenwert nicht gehabt habe, und gibt dafür zwei Gründe an: die Verfasstheit des HILF, in die er sich habe einfügen müssen, und die Einsichten, die er, aus den Institutszwängen befreit, vor allem durch seine vergleichende Arbeit an ausländischen Bildungssystemen gewonnen habe.

Zum Schluss komme ich noch einmal auf die anfangs genannten Motive zurück, die durch mancherlei Häutungen gegangen sind und die ich nun mit seinen eigenen, späten Äußerungen noch einmal anführen möchte:

Die allgemeine Kulturkritik aus dem „Durchfallaufsatz“ fasst er jetzt als drei uns zur Bewältigung aufgegebenen Problemkomplexe: „die Gefahren der ökologischen Katastrophe, das weltweite Nordsüdproblem und die bereits existente Zweidrittel-Gesellschaft“ (Plock 2004, S. 22).

Das expressionistische Pathos zur Menschwerdung drückt sich nun in einer vorsichtigen und abwägenden Hoffnung aus. „Da ich aber Optimist bin und Hoffnung und innere Gewissheit auf eine ‚große Wende‘ habe, vertraue ich auf zweierlei ...“ (ebd.). Er glaubt, eine wachsende Zahl von jüngeren Engagierten zu erkennen, die sich für eine Umgestaltung gerade auch im Bildungsbereich einsetzen; und er traut den Zeitgenossen eine große Bereitschaft zu einschneidenden Veränderungen zu, wenn deren Notwendigkeit nur von den Verantwortlichen transparent und überzeugend dargestellt werde. „Ich bin sicher, unsere Gesellschaft kann zur Einsicht veranlasst werden“ (ebd.).

Möge sich seine Hoffnung bewahrheiten.

Herbert Chiouts wissenschaftliche Leistung

Rudolf Messner

Von Herrn Betz, Herrn Tümmler, Herrn Tismer und Frau Stemmer ist Eindrucksvolles über den Lebenslauf und das Lebenswerk von Herbert Chiout und die pädagogische Haltung, die ihn ausgezeichnet hat, berichtet worden. Der folgende Teil über seine wissenschaftliche Arbeit schließt unmittelbar an. Er konzentriert sich ganz auf seine Tätigkeit als Bildungs- und Schulforscher, wie sie in Chiouts wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Ausdruck kommt und in seiner Mitarbeit als Erziehungswissenschaftler der Universität Kassel fruchtbar geworden ist. Herbert Chiout war von 1975 bis 1989 durch 27 Semester als Lehrbeauftragter für Vergleichende Erziehungswissenschaft im damaligen Fachbereich 01, Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften, tätig.

In sechs Punkten soll in der hier geforderten Kürze Chiouts Arbeit, insbesondere als vergleichender Erziehungswissenschaftler, charakterisiert werden:

1. Herbert Chiout, ein „geborener“ Komparatist
2. Blick auf das Oeuvre: Dominanz komparatistischer Arbeiten
3. Chiouts Profil als Vergleichender Erziehungswissenschaftler
4. Chiout als kompetenter Schulpädagoge
5. Und er war doch Honorarprofessor
6. Ein erziehungswissenschaftliches Vermächtnis

Herbert Chiout, ein „geborener“ Komparatist

Herbert Chiout war, jedenfalls in meiner Wahrnehmung, der „geborene“ vergleichende Erziehungswissenschaftler. Damit ist gemeint, dass er bis in den Kern seiner Persönlichkeit von seiner Aufgabe als Komparatist geprägt erschien, gleichsam als ob er dafür geboren wäre. Erziehungswissenschaftler, die den Namen Komparatist verdienen, sind an den Universitäten leider selten geworden, obwohl sie in den Zeiten der Globalisierung dringlicher benötigt würden denn je.

Was macht einen guten Komparatisten aus?¹ Ein kompetenter Komparatist begnügt sich nicht damit, das eigene Bildungs- und Erziehungswesen im Spiegel anderer Länder und Kulturen vergleichend zu analysieren. Ihn interessiert in erster Linie, wie in anderen Ländern von anderen Menschen, geprägt durch die jeweiligen geschichtlichen Ursprünge und gesellschaftlichen Verhältnisse, unterrichtet und Schule gestaltet wird, vor allem aber, welche Ideen und Konzepte dort zur permanenten Aufgabe der Reform der pädagogischen Einrichtungen existieren. Ein solches Interesse und eine solche Neugier erfordern Personen,

- denen internationale Begegnungen Freude machen,
- die sich auf fremde Sitten und Sprachen einlassen
- und die es verstehen, bleibende Kontakte zu den Repräsentanten anderer Länder herzustellen.
- Vor allem ist wichtig, dass sie dort nicht als Exporteure deutscher Weltverbesserungsideen auftreten, sondern versuchen, den fremden Bildungs-, Erziehungs- und Schulkulturen mit Respekt und Lernfähigkeit zu begegnen, offen für die *Alterität des Fremden und dessen kulturelle Einbettung*.
- Das ist aber noch nicht alles: Komparatisten sollen auch gut in der heimischen Theorie ihrer Disziplin verankert sein, sich im nationalen Bildungswesen auskennen, um wirksame Rückbezüge der ausländischen Erfahrungen auf die Praxis des eigenen Bildungssystems herstellen zu können.

Vergleichende Erziehungswissenschaft als Kern der pädagogischen Tätigkeit Chiouts. Wenn man diesen Katalog überblickt, wird deutlich, dass es ein Ding der Unmöglichkeit zu sein scheint, ein hundertprozentiger Komparatist zu sein. Schon in einer ersten Annäherung auf Grund persönlicher Eindrücke lässt sich jedoch sagen, dass Herbert Chiout dem Ideal des vergleichenden Erziehungswissenschaftlers nahe gekommen ist. Speziell gilt dies für die Intensität, mit der er für die Länder, denen sein besonderes Interesse galt – Schweden, England

¹ Vgl. die fundamentale Darstellung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die in den Einzelheiten der historischen Entwicklung für die unmittelbaren Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland ins Detail geht, von Heinz Stübiger „Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – Friedrich Schneider und Franz Hilker“. In: Bildung und Erziehung. Jg. 50 (1997), S. 467-480. Wiederabdruck: Marburg 1998: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0011.html>. Heinz Stübiger war mit Chiout gut bekannt.

und Polen –, die Themen Schulentwicklung und Lehrerbildung bearbeitet hat.² Was seine Wahrnehmungsfähigkeit in Bildungs- und Schulfragen anbetrifft, glaube ich mich nicht zu täuschen, dass der Zeichner und Aquarellist Chiout, der mit kräftigen farbigen Strichen das Markante von Landschaften und Architekturen festzuhalten verstand, auch in der Wahrnehmung von Bildungsszenarien seiner ästhetisch geschulten Beobachtungsschärfe vertrauen konnte. Näherer Aufschluss über Herbert Chiouts Leistungen als vergleichender Erziehungswissenschaftler und Pädagoge kann aus seinen Veröffentlichungen gewonnen werden.

Blick auf das Oeuvre: Dominanz komparatistischer Arbeiten

Chiout hat eine stattliche Zahl wissenschaftlicher Arbeiten zum Themenschwerpunkt vergleichende Erziehungswissenschaft publiziert. An größeren Beiträgen in Sammelwerken und Handbüchern liegen vor (in chronologischer Reihenfolge):

- Significant experiments in elementary and secondary education in the Federal Republic of Germany, in: Yearbook of Education, London/New York 1958
- Zur schwedischen Schulreform (Hrsg.): Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn/Obb. 1969 (192 S.)
- Die englische Comprehensive School; Schwedens Schulen heute, in: Gesamtschule. Praktische Aspekte der inneren Schulreform. Bern 1972
- Beobachtungen zum Leistungsproblem in anderen Nationen, in: Leistung in der Schule, hrsg. v. Hans-Karl Beckmann, Braunschweig 1978
- Beobachtungen über Veränderungen im Schulwesen Polens bei Studienreisen in den Jahren 1967, 1974 und 1978, in: Polen. Eindrücke einer Studienreise,

² Nicht verschwiegen werden sollen auch die „schönen“ Seiten der Komparatistik, die zu genießen die Angehörigen dieser Spezies von anderen Erziehungswissenschaftlern gelegentlich beneidet werden. Der Verfasser hat zum 70. Geburtstag Herbert Chiouts (1980) im Rahmen von dessen Würdigung im Fachbereich 01 der Kasseler Universität scherzhaft darauf hingewiesen: Reisen in alle Welt, Exkursionen, internationale Tagungen und Kontakte – welches scheinbar verlockende Arbeitsgebiete sind (wobei von den Reises Strapazen und der anstrengenden Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit abstrahiert wird).

hrsg. v. Jürgen Böhme und Evelin Klemann, Gesamthochschule Kassel, Kassel 1979 (hektographiert).

Dass die Liste der komparatistischen Beiträge mit einem englischsprachigen Text über Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland beginnt, der in London und New York veröffentlicht wurde, ist auf Chiouts „Einstieg“ in die erziehungswissenschaftliche Schulforschung zurückzuführen. Sie erfolgte in den Jahren 1953/54 durch seine Mitarbeit am DIPF in Frankfurt, aus der die 1955 veröffentlichte Studie „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland“ hervorgegangen ist (siehe unten). Darüber berichtete Chiout dann 1958 im englischsprachigen „Yearbook of Education“. Tatsächlich hat Chiout in Zeitschriftenaufsätzen schon vor seiner DIPF-Arbeit Interesse an vergleichenden Themen signalisiert. Zwischen 1951 und 1982 sind von ihm insgesamt mehr als 50 größere oder kleinere Texte zu pädagogischen Themen erschienen, davon ein erheblicher Teil komparatistischen Inhalts. Chiout publizierte u. a. in der Hessischen Lehrerzeitung, in Westermanns Pädagogischen Beiträgen, in der Deutschen Schule sowie in der Zeitschrift für Pädagogik. Schon 1951 hat er im „Pädagogischen Wegweiser“ und in der „Hessischen Lehrerzeitung“ über „Englische Erziehungsfragen“ berichtet. Einen Höhepunkt stellen die 1969 und 1972 im Kontext der Gesamtschulreform erschienenen, oben genannten Texte zur Schulreform in Schweden und England dar. Für Schweden konnte Chiout als Experte erster Ordnung gelten. Neben den oben genannten „Beobachtungen zum Leistungsproblem in anderen Nationen“ (1978) sowie den „Beobachtungen zu Veränderungen im Schulwesen Polens“ (1979) erschienen weitere Aufsätze über: „Probleme von Schule und Bildungspolitik in anderen Ländern“ (Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974) und „Methodologische Reflexionen über pädagogische Studienreisen“ (Pädagogische Rundschau, ebenfalls 1974). Seine Reflexionsfähigkeit beweist Chiout auch in der Darstellung der Bedingungen wirksamer Rezeption ausländischer Fachliteratur aus komparatistischer Sicht in seiner Buchbesprechung über „Mieczyslaw Pecherki/ Wolfgang Mitter (Hrsg.): „Didaktische Probleme und Themen in Polen“ (1979, Zeitschrift für Pädagogik). Gleichzeitig fühlt man sich als Leser erstklassig über den Inhalt des Bandes informiert, der von seinem Frankfurter Mentor Mitter, dem Leiter des DIPF, mit herausgegeben wurde. Den substantiellsten Beitrag Chiouts zur vergleichenden Erziehungswissenschaft stellt schließlich der Aufsatz „Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark. Versuch eines Vergleichs“ dar. 1982 räumte die „Zeitschrift für Pädagogik“ dem 72-Jährigen dafür 23 Seiten ein (siehe unten).

Chiouts Profil als Vergleichender Erziehungswissenschaftler

Chiouts Aufsätze – die schon erwähnten und weitere – erlauben nun genauer, das besondere wissenschaftliche Profil zu erkennen, das Herbert Chiout zu eigen war. Er hat an dessen Ausbau und Vertiefung bis ins hohe Alter gearbeitet. Es sei in sieben Punkten zusammengefasst.

Polyglotte Internationalität. Chiout war im besten Sinne „mehrsprachig“. Dies gilt besonders für seine Vertrautheit mit der Sprache und Kultur des Englischen und Schwedischen, eingeschränkt auch des Polnischen. Vielleicht entspringt manches dieser bei Chiout hochentwickelten interkulturellen Sensibilität einerseits seinem Nachkriegsschicksal (siehe den Bericht Tümmeler/Tismer in dieser Broschüre) sowie andererseits der von ihm zeitlebens bewusst gepflegten hugenottischen Herkunft seiner Familie. Seine Vorfahren haben als Teil einer größeren Gruppe von aus Frankreich zu Ende des 17. Jahrhunderts Vertriebenen im nordhessischen Raum eine neue Heimat gefunden und dankten es dieser durch ihren Beitrag zu einer außerordentlichen kulturellen und wirtschaftlichen Belebung.

Sensorium für Aktualität. Schon 1951 – erst 1952 begann die ARD mit ihrem offiziellen Fernsehbetrieb – schrieb Chiout in einem Zeitschriftenbeitrag über „Fernsehen als Erziehungsproblem“. 1960 am Beispiel Luxemburgs über Multikulturalität: „Kinder aus sechs Ländern in einer Schule“. Seine Jahresberichte sind ein weiterer Beleg für das Herbert Chiout bis ins höchste Alter auszeichnende Interesse am pädagogisch wichtigen Tagesgeschehen (siehe dazu Elke Tümmeler).

Wachheit im Aufspüren interessanter Praxis. In besonderer Weise wird diese für Chiout prägende Eigenschaft in seinem Buch „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland“ erkennbar (siehe unten). Zugute kam diesem Charakterzug vermutlich das ausgeprägte ästhetische Vermögen Herbert Chiouts, wie es auch in seinen bildnerischen Arbeiten zum Ausdruck kam.

Interesse an der Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung. Chiout konzentriert sich auf Brennpunkte der Bildungsreform: die neunjährige Grundschule in Schweden (dort galt seine Aufmerksamkeit auch dem Thema Demokratisierung); Comprehensive School und Teacher Centers in England; ländliche Zentralschulen in Dänemark; in der Bundesrepublik die in den 60er

und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts besonders aktuelle Hauptschul-, Gesamtschul- und Gymnasialdiskussion.

Wachsende methodologische Bewusstheit. Chiout beschäftigten zunehmend die Fragen: Welche historisch-kulturellen Prägungen weisen Erfahrungen über Schule und Bildung in anderen Ländern auf? Was heißt Vergleichen? Es scheint ein wenig bedauerlich, dass Chiout seinen dazu erarbeiteten Gedankenreichtum nur sporadisch schriftlich niedergelegt hat.

Fähigkeit, Netzwerke aufzubauen. Davon geben u. a. seine „Jahresberichte“ Zeugnis, die sich jeweils mit detaillierten Ausführungen über wichtige Ereignisse aus dem Umkreis der Familie sowie mit Berichten über „Begegnungen/Besuche/Korrespondenzen“ an den weitgespannten Kreis seiner „Freunde“ richten und diese so Jahr für Jahr über Chiouts Lebensschicksale und geistige Biographie informieren (siehe dazu den Beitrag von Elke Tümmler in dieser Broschüre).

Lust zur Darstellung und Selbstinszenierung. Nicht zuletzt aus persönlichen Begegnungen und den Jahresberichten, aber auch den über lange Zeit in seiner Wohnung jährlich veranstalteten Präsentationen seiner Bilder für seine Freunde wurde deutlich, dass Herbert Chiout präsent sein, etwas gelten und bewirken wollte. Vielleicht hat dieser künstlerisch-exhibitionistische Zug in der Person Chiouts gelegentlich bei aller gemeinsamen Wiedererkennungsfreude für manche etwas forciert gewirkt, aber er war eine wesentliche Antriebsquelle für seine Tätigkeit und die nachhaltige Wirkung seiner Person. Vermutlich ist auch seine wissenschaftliche Arbeit nicht ohne einen solchen Impetus zu denken.

Chiout als kompetenter Schulpädagoge

Eine Reihe bisher noch nicht erwähnter Publikationen, darunter Chiouts Hauptwerk und zwei mit Mitautoren geschriebene Bücher, lassen erkennen, dass das differenzierte komparatistische Oeuvre durch eine breite schulpädagogische Kompetenz fundiert ist:

- Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund 1955 (234 S.)
- Schulerneuerung in der Bundesrepublik, in: Handbuch für Lehrer, Bd. I, Gütersloh 1960

- Zur zweiten Phase der Lehrerbildung; Beiträge zu Aufgabe und Gestalt des Ausbildungsdienstes, hrsgg. m. Hartmut Quehl, Frankfurt/M. 1964 (275 S.)
- Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, hrsgg. zus. m. Wilhelm Steffens, Frankfurt/M., 4. Auflage 1978, Neubearbeitungen 1969/71 (278 S.)

Dazu kommen vier Gedichtsammlungen für den Schulgebrauch von Kindern und Jugendlichen, an denen Chiout als Herausgeber mitgewirkt hat:

- Gedichtsammlung für das 5.-10. Schuljahr, hrsgg. zus. m. Fritz Bachmann, Frankfurt/M. 1952
- Gedichte für Kinder. Eine Gedichtsammlung für Kinder bis zu 10 Jahren, hrsgg. zus. m. Fritz Bachmann u. Roland Diel, Frankfurt/M. 1957
- Gedichte. Vom 7. Schuljahr an, hrsgg. zus. m. Fritz Bachmann u. Günther Lange, Frankfurt/M. 1968
- Klang, Reim, Rhythmus. Gedichte für die Grundschule, hrsgg. zus. m. Fritz Bachmann und Wilhelm Steffens, Frankfurt/M. 1972

An diesen Arbeiten überrascht ihre Vielseitigkeit. Sie spiegeln Chiouts praktische Tätigkeitsfelder in der Schulforschung, der Lehrerbildung und als Lehrer und Schulleiter wider. Ihr Umfang überrascht, wenn man bedenkt, dass die meisten Arbeiten neben einer vollen beruflichen Verpflichtung entstanden sind. Chiout war ein unentwegt tätiger und sein Tun bis ins Einzelne bedenkender Geist.

Als Lehrer war Chiout daran gelegen, der Lyrik im Unterricht zu einem frühen Zeitpunkt, zu dem Schülerinnen und Schüler für sie aufgeschlossen sind, Gehör zu verschaffen. Die vier Anthologien enthalten viele auch heute noch lesens- und überlieferungswerte Stücke.

Der mit Hartmut Quehl herausgegebene Sammelband zum Vorbereitungsdienst entstand während der Tätigkeit von Chiout in der hessischen Lehrerfortbildung (1962-75). Dies gilt auch für den gemeinsam mit Wilhelm Steffens verfassten, mehrfach aufgelegten und überarbeiteten Band über „Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung“. Er ist bis weit in die 1990er Jahre, insbesondere in Hessen, ein Standardwerk für die Berufseinführung von Referendar/inn/en gewesen. Seine Stärke liegt nicht in der Entwicklung eines eigenen Konzepts, sondern in einer kaum anderswo erreichten gelungenen Synopse vorliegender didaktischer Konzepte, angefangen von der „Berliner Didaktik“ von Heimann/

Otto/Schulz über Klafkis Didaktische Analyse bis hin zur Integration der praktischen Ansätze, die aus der Curriculumtheorie und Lernziel Diskussion hervorgegangen sind. Ein weiteres Positivum des Bandes macht aus, dass er die beiden für die Unterrichtspraxis künftiger Lehrpersonen prioritären Tätigkeitsfelder behandelt, nämlich Unterrichtsvorbereitung (Autor Steffens) und Unterrichtsbeurteilung (Autor Chiout). Für beide Bereiche werden jeweils ausführliche Praxisbeispiele geliefert. Herbert Chiout als Hauptverantwortlicher des Teiles über Unterrichtsbeurteilung zeigt dabei im Einbezug zeitgenössischer Beziehungskonzepte seinen weiten erziehungswissenschaftlichen Horizont.

Als bedeutendstes Werk Chiouts zur Schulpädagogik, eigentlich zur Schulforschung, darf wohl sein Band über „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule“ (1955) gelten. Herbert Chiout hat mit der Publikation dieses Schlüsselwerks großartig die Chance genutzt, die sich ihm durch seine Abordnung an das Hessische Institut für pädagogische Forschung in den Jahren 1953/54 – als über Vierzigjährigem (!) – eröffnet hat. Er hat mit Neugier, riesigem Arbeitsaufwand und Durchhaltevermögen ein Pionierwerk geschaffen, das die pädagogischen Erneuerungsversuche im Bereich der Volksschule in den Ländern der damaligen Bundesrepublik mit einer m. W. bis heute nicht übertroffenen Vollständigkeit erfasst.

Chiout beschreibt den Charakter und die Zielsetzungen seiner Arbeit wie folgt (1955, S. 14):

„Die vorliegende Arbeit ist ihrem Auftrag und Wesen nach eine empirische. Die Untersuchung wurde nicht in der Absicht durchgeführt festzustellen, was sein soll, d. h. wie sich eine Schulerneuerung gestalten soll; vielmehr war von Anfang an der Auftrag klar festzustellen, was tatsächlich an lebendiger, in die Zukunft weisender Arbeit vorliegt. Das sich ergebende Material sollte dann verglichen und Aussagen über Wesenszüge und über Erfahrungen gemacht werden. Eine solche Untersuchung dessen, was *ist*, erfordert die Bereitschaft, sich vorurteilsfrei allem zuzuwenden, was die Beschäftigung mit der Materie zutage bringt.“

Chiout fährt fort: „Alles, was sich in positiver Weise von der Normalschule abhebt, musste daher aufgenommen werden“.

Das Werk liest sich heute wie eine Zeitreise in die pädagogische Reformpraxis der 1950er Jahre der westdeutschen Primar- und Sekundarstufenschulen (so weit sie dem Volksschulbereich angehören). Aus meiner Sicht ist diese schul-

pädagogische Pionierleistung zugleich ein entscheidender Vorläufer von Chiouts Arbeiten als vergleichender Erziehungswissenschaftler; nur dass er dabei nicht nationale Bildungssysteme verglichen hat, sondern die in ihrer Vielfalt kaum minder divergierenden Volksschulen der westdeutschen Bundesländer.

Es spricht für den Verfasser, dass der schiere Umfang der Erhebung nicht demonstrativ hervorgehoben, sondern nur in einer Fußnote erwähnt wird (1995, S. 21). Herbert Chiout hat zur Erhebung der Schulversuche fast 1.000 Briefe und Fragebogen versandt. Als Antwort erhielt er mehr als 500 Antworten, die alle auszuwerten waren. Zur Detaillierung seiner Eindrücke hat er 63 Besuche (!) an Schulen mit Reformversuchen durchgeführt. Als besonders wertvoll hat sich erwiesen, dass Chiout über sämtliche erfasste Schulen „Charakterisierungen“ geschrieben und diese über die Schulbehörde den einzelnen Schulen zur Gegenlektüre zugesandt hat. Durch diesen Austausch, eine Art kommunikative Validierung, haben die Darstellungen nicht nur an Objektivität gewonnen. In den Schulen ist damit zudem die Reflexion über die eigenen schulischen und unterrichtlichen Innovationen gefördert worden. Ein Prozess, der ohne einen solchen Anspruch zu erheben, Elemente der späteren Schulprogrammarbeit der 90er Jahre vorweggenommen hat. An entsprechenden Vorschlägen dazu von Seiten Chiouts hat es nicht gefehlt (vgl. die „Anregungen“, S. 183 f.).

Auf über 100 Seiten hat Chiout dann 314 Schulversuche aus 9 Bundesländern beschrieben und sie dann nach ihren Hauptanliegen geordnet und kommentiert. 249 Schulen hat er unter neun Kategorien erfasst (1955, S. 137 ff.):

- Volkstümliche Bildung – standortgebundener Unterricht – dorfeigene Erziehung,
- Lebensgemeinschaftsschule – Jenaplanschule,
- Schülermitverwaltung – Schülermitgestaltung,
- Musische Erziehung – musisches Tun – musisch-manuelles Tun – Erziehung auf werktätiger Grundlage,
- Kern-Kursunterricht – Aufheben der Fächerung,
- Schaffung der Schulgemeinde – Mitarbeit der Elternschaft – Schulverein,
- Volksschule und Volksbildungsarbeit,
- Arbeitsmittel,

- Volksschulabschlussjahr – Neuntes Schuljahr.

64 Schulen mit „besonderen Anliegen“ wurden in eine zehnte Kategorie zusammengefasst. Darunter finden sich Schulen mit Reformansätzen wie Montessoriklassen, Mittelpunktschulen, Differenzierung, Freinet-Elementen wie Schuldruckerei und Schülerzeitung, Zusammenfassung von Jahrgängen, Einheitsschule, Individuelle Stundenpläne, Austausch mit ausländischen Schulen, „Sprechspur“ (eine Art „Artikulationsschrift“ als Vorstufe zum Lernen des Alphabets) und Eigenfibel oder Schullandheimerziehung (vgl. S. 146 ff.). Die Heterogenität dieser Residualkategorie, die von einzelnen didaktischen Innovationen bis zur strukturellen Neugestaltung von Schule reicht, lässt erkennen, wie sehr beim damaligen Stand der Schultheorie der Verfasser durch die Ordnung seines umfangreichen Materials an seine Grenzen gestoßen ist. Umso mehr ist hervorzuheben, dass Chiout durch seine außergewöhnliche Kommunikations- und Deskriptionsleistung einen nirgendwo sonst verfügbaren präzisen Eindruck von der Reichhaltigkeit und Differenziertheit der schulischen Reformlandschaft in der Bundesrepublik in den ersten Nachkriegsjahren nach 1945 geschaffen hat. Die Reformszene war viel lebendiger, als das vermutlich der schulhistorischen Erinnerung bewusst ist.

Prof. Walter Schulz, der Leiter der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, hat die umfassende Bestandsaufnahme in seinem Geleitwort höchst positiv bewertet (1955, S. 5): „Unsere Erhebungen haben gezeigt, dass nicht einmal immer Ministerien und Hochschulen hinreichend das blühende Leben in ihrem Bereich befindlicher Schulen kennen“. Schulz fährt fort, dass nur, wer selbst im pädagogischen Leben seiner Zeit stehe, eine solche Arbeit durchführen könne und wer aufgeschlossen sei für alles Fruchtbare, Lebendige und Neue.

In seiner kurzen Zusammenfassung zum „Ertrag der Untersuchung“ (S. 183-185) sind vor allem die „Anregungen“ Chiouts für vier Handlungsbereiche zu nennen: die Übertragung auf andere „Normalschulen“, die Notwendigkeit umfassenderer Schulversuchsarbeit, zu leistende Vermittlungsarbeit in der Lehreraus- und -fortbildung sowie verstärkte Bemühungen der Schulaufsicht um Unterstützung und Verbreitung der Reformmaßnahmen. Diese Vorschläge Chiouts stellen ein heute noch ebenso aktuelles Desiderat der Schulentwicklung dar.

Mit seiner groß angelegten, engagierten Deskription der bundesdeutschen Schulversuche im Volksschulbereich hätte sich Chiout eigentlich den Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere mit allen Möglichkeiten einer Weiterentwicklung seiner inhaltlich-methodologischen Fähigkeiten, für die er mit seiner Erstlingsarbeit einen überzeugenden Beweis erbracht hat, verdient. Chiout ist jedoch als Schulleiter und Ausbildungsleiter anschließend wieder in den hessischen Schuldienst zurückgekehrt. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption blieb das Werk Chiouts seit den 70er Jahren beinahe unbeachtet.

Eineinhalb Monate bevor die hier abgedruckte Würdigung anlässlich der Akademischen Feier zum Gedenken an Herbert Chiout vorgetragen wurde – und ohne dass zu diesem Anlass die Beteiligten davon Kenntnis gehabt hätten –, hat Jürgen Oelkers in seinem Vortrag „Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik“ in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 12. Dezember 2010 das Werk Chiouts aufgegriffen und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit großer Eingängigkeit kommentiert. Er nennt es in seinem Beitrag – die letzte Fassung hat er dankenswerter Weise für diese Broschüre zur Verfügung gestellt – „die erste große empirische Erhebung über den Stand der Schulreform nach dem Krieg“. Oelkers hebt positiv die Sachlichkeit der Untersuchung hervor und würdigt, dass Herbert Chiout in seiner Beschreibung der Schulversuche ohne reformpädagogischen Personenkult auskommt (siehe die Studie von Oelkers in diesem Band).

Und er war doch Honorarprofessor

Herbert Chiout ist 1975 als amtierender Direktor des Hessischen Instituts für Lehrerbildung (HILF) mit dem Sitz in der Reinhardswaldschule in den Ruhestand getreten, nachdem er viele Jahre Leiter der Kasseler Außenstelle des HILF am Ständepplatz im Stadtzentrum gewesen war. Es schien nur konsequent, nun verstärkt die Kompetenz von Herbert Chiout als vergleichender Erziehungswissenschaftler für die 1972 als Gesamthochschule neu gegründete Kasseler Universität zu nutzen. Prof. Hans-Karl Beckmann, ein langjähriger Weggefährte und Freund Chiouts, ergriff dazu die Initiative und wurde dabei von seinen erziehungswissenschaftlichen Kollegen und auch vom Leiter der damaligen Organisationseinheit 01, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, unterstützt. Der Plan war, Herbert Chiout zum Honorarprofessor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kasseler Universität zu er-

nennen. Es kam allerdings nicht zu einem formellen Antrag, weil schon in einem vorklärenden Gespräch die damalige Präsidentin der Gesamthochschule, Frau Dr. Vera Rüdiger, einen solchen Antrag für aussichtslos erklärte. Sie führte dafür aus ihrer Sicht zwingende juristische Gründe ins Feld. Die Rechtslage würde zu ihrem Bedauern eine Ernennung zum Honorarprofessor eines nach Vollendung seines 65. Lebensjahres in den Ruhestand versetzten hessischen Beamten nicht erlauben. Auf die Nachfrage nach den Gründen führte sie aus, dass ein Ruheständler nicht zu der von einem Honorarprofessor zu erwartenden Lehrtätigkeit verpflichtet werden könne. Es bestehe der Verdacht, dass es einem Ruheständler nur um den Titel ginge, er aber nicht in erster Linie an seiner Dienstleistung für die Hochschule, die er jederzeit beenden könne, interessiert sei. Soweit ich mich erinnere, war Frau Rüdiger selbst der Auffassung, dass im Fall Chiout, auch nach der persönlichen Versicherung seines Willens zu einer kontinuierlichen Lehrtätigkeit, solche Hinderungsgründe gegenstandslos wären. Sie hat wohl auch in diesem Sinne im Ministerium interveniert, allerdings ohne Erfolg.

Studiendirektor Herbert Chiout ist also nicht Honorarprofessor geworden. Die Pointe dieser Geschichte besteht darin, dass er die Tätigkeit eines Lehrbeauftragten für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel im Anschluss von 1975 bis 1989 durch nicht weniger als 27 Semester regelmäßig ausgeübt hat. Erst der fast 80-Jährige hat seine Lehrtätigkeit beendet. Chiout selbst hat dazu festgestellt: „Die Honorarprofessur, diese Äußerlichkeit, hätte mir ... in vielen Fällen meine Arbeit erleichtert: Auslandskontakte, Bitten um Informationsmaterial ... wären leichter und oft erfolgreich möglich gewesen.“ Resignierend fügte er hinzu: „Aber tempi passati.“

Herbert Chiout hat seine Dozententätigkeit im Fachbereich 01 der Kasseler Universität mit Erfolg ausgeübt. Es ist ihm gelungen, viele Lehramtsstudierende für seinen, so Chiout „etwas abseits liegenden Inhalt“ zu interessieren und – wie zahlreiche Arbeiten und Prüfungen zeigen – auch zu engagierter Bearbeitung komparatistischer Themen zu gewinnen. Der Titel eines Honorarprofessors freilich kann Chiout nun nicht mehr verliehen werden. Aber es erscheint doch von Belang, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht festzustellen: Herbert

Chiout hat in seiner wissenschaftlichen Arbeit dem in hohem Maße entsprochen, was ihm als äußere Anerkennung versagt geblieben ist, einem Honorarprofessor für Erziehungswissenschaft.

Ein erziehungswissenschaftliches Vermächtnis

Dies wird besonders deutlich, wenn näher auf die oben erwähnte Abhandlung von Herbert Chiout über „Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark. Versuch eines Vergleichs“ eingegangen wird, die der 72-Jährige 1982 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ veröffentlichen konnte. Sie belegt, dass die Kompetenz Chiouts als vergleichender Erziehungswissenschaftler bis ins hohe Alter in Fachkreisen geschätzt worden ist.

Chiout stellt in seiner Studie, eingebettet in das jeweilige Bildungssystem, die divergierenden „Hauptinstrumente“ der Lehrerfortbildung in den drei Ländern vor: in England die „Teacher Centers“, in Schweden die „Studientage“ und in Dänemark die „Lehrerhochschule“. Daran anknüpfend erörtert er vergleichend Grundfragen der Lehrerfortbildung, z. B. das Problem der Freiwilligkeit. Schließlich erfolgt eine resümierende Auswertung. Sie ist, typisch für Chiout, in Form von *sieben Fragen* formuliert. Sie seien abschließend – im Sinne der Prägnanz mit leichten Kürzungen – wiedergegeben. Sie können in Sachen Lehrerfortbildung, der Chiout viele Jahre seiner Lebensarbeit gewidmet hat, als eine Art erziehungswissenschaftliches Vermächtnis betrachtet werden.

Herbert Chiout: Fragen an die Lehrerfortbildung (LFB) (1982)³

1. Sollten wir nicht einige Fortbildungstage („Studientage“) für alle Lehrer haben? Zusätzlich zum bisherigen Unterrichtsdeputat? ...
2. ... Im Klartext: Darf Unterricht ausfallen oder geordneter Unterricht durch schein-pädagogische Maßnahmen (Klassenzusammenlegungen u. ä.) gedeckt werden, damit Lehrer zur LFB gehen können?
3. Brauchen wir nicht Vertretungslehrkräfte für Lehrer, die zur LFB gehen? ... Wie soll das organisiert werden?
4. Könnte nicht ein Teil der LFB in die eigene Schule gelegt werden? Sollte diese schulinterne Fortbildung nicht die Lehrerschaft der jeweiligen Schule selbst planen und organisieren?

³ Der Text Chiouts ist im Heft 6/1982 der Zeitschrift für Pädagogik erschienen, die zitierten Fragen finden sich auf S. 932 f.

5. Müssen LFB-Programme nicht beides aufnehmen: Fortbildungswünsche der Lehrer ... und Entwicklungsintentionen aus Theorie und Bildungspolitik? ...
6. Müssen Ausbildung (*pre-service education*) und Fortbildung (*in-service education*) in getrennten Institutionen vollzogen werden? Sollten nicht – um die deutschen Einrichtungen und Begriffe zu nennen – Studium, Referendariat und LFB – stärker aufeinander bezogen sein, mindestens tendenziell und personell?
7. ... Sollte nicht ein Teil der LFB ... in der Universität/Hochschule seinen Platz finden (bei gleichzeitigem Ausbau der schulinternen LFB)? ...

Auch wenn seither fast 30 Jahre vergangen und manche der Vorstellungen Chiouts schon selbstverständliche Realität geworden sind, belegen die „Fragen“ die fortwirkende Aktualität nicht nur der Überlegungen Herbert Chiouts, sondern auch der Themen, die er aufgeworfen hat. Andererseits: die Mühlen der Bildungspolitik und Schulveränderung mahlen langsam, und so haben wir bis heute keine wirklich zufriedenstellende Lösung für eine durch den raschen Wandel der Verhältnisse dringend gebotene berufsbegleitende Fortbildung, die alle Lehrerinnen und Lehrer erreicht. Hochaktuell ist auch nach wie vor Chiouts Anliegen einer substantiellen Zusammenarbeit und Integration aller Phasen der Lehrerbildung.

Die Jahresberichte von Herbert Chiout

Elke und Klaus Tümmeler

Die „**Jahresberichte**“ von Herbert Chiout sind zugleich allgemeine Zeitdokumente wie auch persönliche Schreiben. Über ihre Funktion und ihren Aufbau hat sich Herbert Chiout so geäußert:

(1) „Die Jahresberichte an ‚meine lieben Freunde‘, ursprünglich einmal Weihnachtsbriefe genannt, stellen einen gewissen Dauerbezug zu lieben Menschen sicher.

(2) Ich begann Anfang der 60er Jahre mit ein- bis zweiseitigen Berichten über die besonderen Ereignisse des abgelaufenen Jahres. Der Empfängerkreis war – ich weiß es nicht mehr genau – nicht groß: Familie und nahe Freunde. Inzwischen sind es Niederschriften mit 8 bis 12 eng vollgedruckten Seiten geworden; sie werden an 50 bis 60 Freunde und Bekannte versandt.

(3) Im großen und ganzen haben jetzt die Berichte folgende Struktur:

(a) meistens eingeleitet durch eine allgemeine, oft zeitbedingte Betrachtung

(b) wichtige persönliche Ereignisse

(c) Daten aus meiner Familie, auch verbunden mit Ratschlägen

(d) Daten aus dem Freundes- und Bekanntenkreis: herausragende Geburtstage, Todesfälle

(e) Begegnungen, Besuche, Korrespondenzen

(f) Anregungen aus persönlichen Zuwendungen von befreundeten Autoren, aus Schriften von Bildungseinrichtungen, aus gelesener sonstiger Literatur (Empfehlungen)

(g) Anregungen aus Theaterbesuchen, Ausstellungen, aus dem Fernsehen

(h) eigene Arbeiten

(i) meistens ein Schlussgedanke allgemeiner Art.

Immer gebe ich dem Jahresbericht eine Ablichtung einer Zeichnung oder Graphik bei, die im Laufe des Jahres entstanden ist. –

Die Jahresberichte sind nicht nur ‚Freundschaftsfäden‘, durch die ich mich mit lieben, besonderen Menschen verbinde; sie haben für mich noch einen besonderen Reiz: sie werden – beim Blättern in den abgehefteten Berichten der vergangenen Jahre – greifbare, oft faszinierende Retrospektiven auf persönlich erfahrene Zeitgeschichte, Erscheinungen und Begegnungen.“

An folgenden Beispielen will ich das erläutern und so einiges über Herbert Chiout und seine Lebensgeschichte ergänzen:

Jahresbericht 1992

„Eines der Grundmotive dieses Jahresberichts ist wieder einmal das wundersame Ereignis und Geschehen ‚Freundschaft‘. Beispiele, Gedanken von und über Freundschaft, nicht Definitionen, durchziehen – gleichsam polyphonisch – die folgenden Seiten. –

Die „ZEIT“ hat damals anlässlich des Todes von Max Frisch Abschiedsworte von bedeutenden Menschen unserer Tage gebracht; von Menschen, die enge Bindung zu und an Max Frisch hatten. Und dabei wurden bemerkenswerte Worte über Freundschaft gesagt.“

Herbert Chiout zitiert dann Günther Grass, Helmut Schmidt und Martin Walser. Anschließend äußert er seine eigenen Gedanken über Freundschaft – ein Thema, das ihm sehr wichtig ist.

Jahresbericht 1994

Die Familie nimmt einen breiten Raum ein:

„Meine liebe Frau Roselinde wäre in diesem Jahr 80 geworden; sie starb 1987.

Zur Familie meiner Tochter Herma und ihres Mannes Wolfgang:

Beide hatten gemeinsam vielerlei kleinere Unternehmungen und Ereignisse (u. a. Besuch von Rebecca nach ihrer Wiederverheiratung, Umgestaltung des Hausgartens, Aufnahme des Pädagogischen Arbeitskreises anlässlich dessen 25jährigen Bestehens) – und vor allem das besondere Ereignis, Großeltern zu werden ...

Gunter und Monika: beide als glückliche Eltern der im August geborenen Lara Katharina. Dieses schöne Ereignis des Familienzuwachses möchte ich – sicher auch im Sinne von Monika und Gunter – mit einer eigenen Tagebuchnotiz vom 15.10.94 beleuchten: Es ist ein tief empfundenes Erlebnis für mich, das Wachsen, das Wachwerden meiner kleinen Urenkelin Lara zu erfahren.

Nun nach zwei Monaten Lebenszeit ist dieses kleine Menschlein dabei, seine künftigen Möglichkeiten zu üben: Händchen und Füßchen/Beinchen werden kräftig bewegt; das Mäulchen geht auf und zu, als wenn es bereits Laute formen wolle – die Zunge hilft dabei; und die Augen wandern lebhaft von einem Beobachter zum

anderen. Welch ein großes Glück für das Kind und die Eltern, dass Lara ein gesundes Wesen zu sein scheint! Welch ein großes Glück für mich alten Menschen, junges Mensch-sein an meiner Urenkelin miterleben zu dürfen.

Kai hat in diesen Tagen sein Vordiplom in Biologie gebaut. Er hat besondere Pläne, über die wir uns ausgiebig unterhalten haben, die aber erst einmal Wirklichkeit werden sollen, ehe sie fixiert werden.“

Jahresbericht 1995

Im Mittelpunkt steht die Verbindung zu Brigitte Grabarczyk.

„Ich habe seit knapp einem Jahr die liebende Verbindung zu einer Frau, sie ist inzwischen meine Ehefrau.

Gemeinsames in Kürze: Unsere Verlobung im Berner Oberland (Schweiz) in 3000 m Höhe auf dem Schilthorn am 20. Mai dieses Jahres; und unsere Heirat: 22. September in Wörgl/Tirol (Österreich). Wir beabsichtigen, unsere Wohnorte beizubehalten, und zwar nicht als ‚Besuchsorte‘, sondern für uns beide als jeweils zeitlich begrenzte Wohnsitze. Wir versprochen uns auch, gelegentlich – jedem von uns – das kurzfristige private Alleinsein zu gewährleisten. Wir erfahren unsere ‚Knackpunkte‘: unterschiedliche Lebensgeschichten, verschiedenartige Heimat-

landschaften und Lebenskreise sowie – nicht zu vergessen – meine Schwerhörigkeit. Wir machen uns dies alles bewusst sowohl als zu bewältigende Schwierigkeiten als auch und vor allem als Bereicherung. Das alles wird umschlossen von tiefer Liebe, die wir auch gedanklich zu verarbeiten versuchen.“

Jahresberichte 1992/1994

Unter dem Aspekt „Begegnungen/Besuche“ schreibt Herbert Chiout im Jahresbericht 1992:

„Was ich unter diesem Punkt meiner Berichts-Agenda aufführen kann, ist durchweg erfreulich, ja genau genommen: das eigentlich Lebenserhaltende für mich (außer den familiären Kontakten), das, was für das Weiterleben zählt – und damit auch das ‚Herzstück‘ meines Jahresberichts. All denen, die zu diesem ‚Lebenserhaltenden‘ beitragen, indem sie gelegentlich Zeit für mich haben, mit mir Gedanken austauschen, mündlich oder schriftlich, mich zum Mitdenken oder -handeln veranlassen, ihnen allen sei schon vorweg gedankt ...

Aus dem o. gen. Grund auch nur summarischen Dank an Wolf-Peter Betz (für Ihre Grüße von außergewöhnlichen Reisen); an Rudolf Messner und Ariane Garlichs (für Ihr Aufrechterhalten der Kontakte zur GhK für mich und für die Teilhabe an Ihrem literarischen Schaffen); an Heinrich Plock (für gute Gespräche und die Buchgeschenke); an Friedrich Velten und seine liebe Frau (für den Gedankenaustausch und liebes Tun) ...

Wolfgang Klafki deckte mich mit einer Fülle seiner jüngsten Veröffentlichungen ein und erfüllte mir zugleich einen besonderen Wunsch: Zusendung seiner Veröffentlichung aus den 60er Jahren anlässlich des 70. Geburtstages unseres gemeinsamen Lehrers Arno Koselleck ... Mit Klaus Lindemann durfte ich ein langes gutes Gespräch über seine ‚Offene Schule Waldau‘, jener großartigen Reformschule, führen (ein Ergebnis dieses Gesprächs u. a.: ein noch im November stattfindender Besuch des Pädagogischen Arbeitskreises in der Schule)“.

Er geht dann auf die Zusammenkünfte des Pädagogischen Arbeitskreises ein, die Becker-Seniorengruppe, das Internationale Kolloquium und die Zusammenkünfte Kasseler Schulleiter.

Im Jahresbericht 1994 stehen Begegnungen mit einzelnen Personen im Vordergrund:

„Wilhelm und Helga Steffens. Durch Krankheiten sind einige unserer sonst beinahe obligaten Geburtstagskaffees ausgefallen. Aber wir haben sonst jede Gelegenheit genutzt zur Kontaktnahme und besonders zum Gedankenaustausch über Kinder- und Jugendliteratur, dem speziellen Arbeits- und Forschungsgebiet von Wilhelm ...

Rudolf Messner. Eine schöne Erinnerung: eine Abendeinladung im Hause Messner mit einer vorzüglichen Abendmahlzeit, von Frau Messner bereitet. Hauptthema des Abends: die hessische Lehrerfortbildung. Herr W.-P. Betz, der ja über lange Zeit als stellvertretender Direktor das Institut geleitet hat, war ebenfalls eingeladen, so dass sich für mich als ‚Nun-Außenseiter‘ der LI'B beachtliche Informationen ergaben. Dankbar bin ich außerdem: (1) für R. Messners Einladung zu Referat und Diskussion über ‚Beobachtungen zur Schulentwicklung in Ostdeutschland‘ (bei dieser Gelegenheit wieder mal seit langem in der Hochschule; freundliche Begrüßung durch Kollegen); (2) für die zeitweilige Überlassung des Prachtbandes über die Schwazer Fresken (Schwaz in Tirol ist der Heimatort von R. Messner); und (3) für die Zuwendungen in Gestalt von Sonderdrucken von jüngeren Arbeiten von R. Messner.“

Jahresberichte 2004/2007

In seinen letzten Jahresberichten konzentriert sich Herbert Chiout auf Grüße und Erinnerungsgaben, etwa ein Selbstbildnis aus dem Jahre 1992 und einen Artikel aus der Hess. Lehrerzeitung 1951, der ihm sehr wichtig erschien.

Den Bericht aus dem Jahre 2007 will ich abschließend vollständig vorlesen:

Herbert Chiout

34121 Kassel, 12.2.2007
Bergmannstraße 37

An meine lieben Angehörigen und Freunde,
an alle, in deren Bewußtsein ich noch existent bin!

In meinem neunten Lebensjahrzehnt hat sich für mich vieles eingeschränkt. Durch meine verminderten Kräfte, kleine und gelegentliche größere Leiden und die Erblindung ist vieles, was mir einst wichtig war, nicht mehr möglich; ich nenne dreiertei:

Während meiner siebziger und achtziger Jahre hatte ich eine umfassende Korrespondenz mit Freunden und bedeutenden Leuten; auch heute noch kommt gelegentlich der eine oder andere Brief herein, sogar solche mit wundervollen Schilderungen...

Und wie antworte ich? Manchmal durch ein telefonisches Dankeschön, einen kleinen Kartengruß, und manches bleibt unbeantwortet liegen.

Schade!

Das Nächste, was sich reduzierte, ist meine schöne große Bibliothek. Sie bestand einmal - was selbstverständlich ist - aus der umfassenden Fachbücherei, meinen eigenen Veröffentlichungen, aus den großartigen Bänden der Gegenwartsliteratur, der Literaturgeschichte, der Kunst und der Kunstgeschichte, aus dem, was ich bei meinen vielen Inlands- und Auslandsreisen beim Stöbern im Antiquariat an Bibliophilen herausholte, den Geschenkbanden befreundeter Autoren (meist mit Widmung) und der langen Reihe

an Sonderdrucken. Vieles ging mir verloren in meiner allmählichen Erblindung. Nun ist der "große Rest" - der mildes gesagt, in Unordnung ist - für mich nahezu tot. Schade!

Und das Schlimmste: Der Verlust meines bildgestalterischen Tuns und das Entschwinden der lebenslang geschaffenen Aquarelle. Durch notwendige Umräumungen liegt nun der Großteil meiner Malwerke (mehrere hundert) auf einem großen Haufen und einiger mehr zufällig irgendwo in meiner Wohnung. Das macht mich oft sehr traurig!

Aber - Gottlob! - werden jene Dunkelheiten meiner Altersjahre erhellt, ja überstrahlt von lichterem Bereichem. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, will ich nur auf die beiden schönsten 'Helligkeitsbereiche' hinweisen:

Geläufiger spreche ich den Gedanken aus: "Ich bin zwar oft allein, aber nicht einsam". In den mir gebliebenen Altersjahren kommen auch Erinnerungen an Erfahrungen, Geschehnisse, Wendepunkte ins Gedächtnis; vieles, was im Laufe der vergangenen Zeiten allein und unverbunden gespeichert wurde, wird nun abgesurft und in Zusammenhang gebracht und neu lebendig.

Dadurch lebendig, daß liebe und freundliche Menschen mein Alleinsein - was wie ein Widerspruch klingt - durchbrechen und wesentlich bereichern. In diesem Sinn ist die Glanzerscheinung des "kleinen Kreises meiner alten

Freunde" die größte Helligkeit im Dunkeln. Ohne die Schönheiten meiner alten Tage zu zerreden, will ich allen lieben und freundlichen Menschen danken,

- zunächst und zuerst meinen lieben Angehörigen und
- dem (gerade erwähnten) kleinen Kreis meiner alten Freunde; danach
- denjenigen, die mich in meinem Berufsleben und weiter getragen haben und noch tragen und
- den freundlichen Gesprächs- und Korrespondenzpartnern (über Jahrzehnte und seit kurzem),
- schließlich - aber nicht zuletzt - den teuren Helfern im Tagtäglichen.

Ursprünglich sollte dieses Schreiben nur eine Grußadresse und ein Hinweis auf das beigefügte werktätig Geschaffene werden.

Nun bewegt mich noch zweierlei zum Schluß:

Eine Frage: Sind die oben von mir negativ und positiv genannten Fakten ein Durcheinander von Gegensätzen (Antinomien) oder bin ich im Begriff, sie als ein Ganzes zu verstehen im polaren Sinne (etwa als "Gesamtgefüge" von Polaritäten i. S. meines Göttinger Lehrers Herman Nohl)?

Ein Gruß: Ich bin gegenwärtig 96 Jahre
alt und weiß nicht, wie kurz die Weg-
strecke meines Hoch-Daseins ist;
deswegen erscheint es angebracht und
sinnvoll, auch an Abschiednehmen
zu denken.

In diesem Sinne grüße ich Dich/Euch/Sie.

Dein/Erer/Ihr

Friedrich Hebbel

Das letzte Lebensjahrzehnt eines leidenschaftlichen Pädagogen

Wilhelm Steffens

Nach den vorausgegangenen Vorträgen steht uns das Bild Herbert Chiouts in seinem praktischen pädagogischen Handeln in Schule, Unterricht, Lehrerfortbildung sowie in seiner wissenschaftlichen Arbeit in Unterrichtstheorie und vor allem in dem Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft deutlich vor Augen. Die folgenden kurzen Ausführungen zu seinem letzten Lebensjahrzehnt vermögen dieses Bild abzurunden und zu ergänzen.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends verschlechterte sich Herberts Sehkraft von Monat zu Monat bis zur völligen Erblindung. Pflegekräfte und seine Schwägerin Frau Merz betreuten ihn in seiner Wohnung. Ein engerer Kreis von Freunden und Kollegen entschloss sich, ihn regelmäßig zu besuchen. Neben meiner Person waren das Heinrich Plock, Klaus Tümmeler und, zeitlich etwas versetzt, Wolf-Peter Betz. Die erste Beobachtung war, dass Herbert sein Schicksal nicht nur mit bewundernswerter Haltung ertrug, sondern ihn zeichnete eine fast über die ganzen zehn Jahre hin ausgesprochene geistige Regsamkeit aus. Bedenke ich diese Zeit, war sie für mich eine besondere Herausforderung eigener Art, jedoch nie eine Last.

Wir verabredeten immer im Voraus meine Besuche, von spontanen Aktivitäten abgesehen. Wenn er wusste, dass ich kam, legte er sich in Gedanken zurecht, worüber wir sprechen wollten. Manches Mal war dies regelrecht ein gut durchdachtes Programm. Die Besuche dauerten in der Regel zwei bis zweieinhalb Stunden, im Anfang etwa alle vierzehn Tage, später fast jede Woche, bei besonderen Projekten, die er noch über Jahre hin plante, auch häufiger. In den Themen und Problemen, um die es bei unseren Gesprächen und Diskussionen ging, spiegelten sich regelrecht die Schwerpunkte seines Berufslebens und pädagogischen Engagements. Er diskutierte mit mir Fragen der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung, der Schulentwicklung, der Kasseler Schulgeschichte bis in kleinste Details, und dann besonders der Auslandspädagogik, bezogen auf England und Schweden. Er berichtete von der Kasseler Pädagogischen Akademie, die ein erster Schritt zur universitären Ausbildung der Volksschullehrer bedeutete. Er kannte nicht nur die Namen der Professoren, sondern

Details ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit, auch ihrer Eigenheiten. Er strich immer wieder heraus, dass diese Zeit einen Aufbruch, eine Grundlegung und Konturierung seiner späteren erziehungswissenschaftlichen Tätigkeiten und Grundhaltungen bedeutete. Der damals gestiftete Bezug zu den beiden Göttinger Geisteswissenschaftlern Wilhelm Dilthey und Hermann Nohl wurde in den Gesprächen immer wieder transparent. Ich hatte das Gefühl, dass er in seinen vielen einsamen Stunden geradezu Zwiesprache mit ihnen hielt. Ich ging oft beglückt und bereichert nach Hause und erzählte meiner Frau von der Dynamik unserer Gespräche.

Herbert versuchte, soweit ihm dies in seinem Zustand möglich war, Kontakte mit ihm beruflich vertrauten Weggefährten aufrecht zu erhalten, ich nenne nur seine schwedischen Partner, vorab Göde Rudvall, den Frankfurter Vertreter der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Wolfgang Mitter, zu Mitgliedern des Kasseler Pädagogischen Arbeitskreises und natürlich zu den Kasseler Kollegen, vorab zu Rudolf Messner. Dessen Briefe las ich ihm auf seinen Wunsch hin oft mehrmals vor. Er diskutierte mit mir dann Einzelheiten. Zu dieser Zeit hatte Herbert zahlreiche Hilfestellungen einer interessierten Pflegerin. Neben seinen Freunden half sie ihm dabei, noch sporadisch, seine bedeutende Privatbibliothek zu nutzen.

Eine interessante Beobachtung will ich hier einfügen. Ich hatte früher zahlreiche Vorträge von Herbert gehört. Sie waren in der Regel fachlich brilliant. Manchmal fiel auf, dass er sprachlich etwas weitschweifig wurde. Es kam auch vor, dass er Konstruktionen längerer Sätze nicht recht zu Ende führte. Jetzt beobachteten Heinrich Plock und ich eine bemerkenswerte Präzision des sprachlichen Ausdrucks. Er hatte seine Gedanken nicht nur vor unseren Begegnungen zurechtgelegt, sondern sie zugleich in eine adäquate Sprachform gebracht, die er, gut artikulierend, präsentierte.

Über einige Jahre hin dachte er sich kleine Projekt aus, die ihn dann eine Zeitlang beschäftigten und die vor allem der Aufrechterhaltung der vielen Kontakte dienten. Ein Ausschnitt eines Rundbriefs verdeutlicht, welche Bedeutung dies für ihn hatte.

„Manche einsame und stille Stunde überbrücke oder erhelle ich durch Erinnerungen an Erlebtes, an wesentliche Menschen und Ereignisse sowie – immer noch an eigene Gestaltungen. Für alle Liebe, alles Helfen, für gelegentliches Gedenken danke ich herzlich. Meinem Gruß lege ich zwei Erinnerungsgaben bei. Zum einen

die Kopie eines in 1951 entstandenen ersten Schreibversuchs nach elf Jahren Fremdbestimmtheit in Krieg und Gefangenschaft, zum andern die Kopie des in 1992 entstandenen Aquarells, ein Selbstportrait, das damals von Kennern als treffend bezeichnet wurde.“

Sie können sich vorstellen, wie viele persönliche Handreichungen und Hilfestellungen beim Schreiben, beim Nachschlagen in seiner Bücherei oder den Mappen seiner Bilder, bei Besorgungen für die zu erstellenden Projekte nötig waren. Dies besorgte der enge Freundeskreis, längere Zeit eine engagierte Pflegeperson und später auch Frau Schmittdiel, die über den Nachbarschaftsverein Helfende Hand Kontakt zu Herbert aufnahm.

Über das engere berufliche Feld hinaus standen zwei Themenbereiche im Mittelpunkt unserer regelmäßigen Zusammenkünfte. Zum einen war das der bereits erwähnte Bereich seiner Malerei. Zunächst stand dieser ihm im Bewusstsein offensichtlich noch deutlich vor Augen. Einige Zeit später wirkte Herbert bei einem Besuch bedrückt. Er nannte mir den Grund. Er sagte: „Seit einigen Tagen kann ich mich nicht mehr an Farben erinnern und ich kann mir die meisten meiner Bilder kaum noch vorstellen.“ Dieser Verlust traf ihn hart und wurde für seine letzten Jahre ein wahrer Schmerz. Er war ein begabter Maler, wo er war, malte und zeichnete er. Er begann dann, sich von mir das eine oder andere Bild genau beschreiben zu lassen. Dies weckte einige Erinnerungen. Anlässlich seines letzten Geburtstags in 2009, es war der neunundneunzigste, bot er allen Anwesenden an, dass sie sich bei ihm ein ausgesuchtes Bild aussuchen und mitnehmen könnten. Diese Geste umschloss offensichtlich einen Abschied von der ihm lieb gewordenen Tätigkeit.

Herbert hatte einen unmittelbaren Bezug zur deutschen Dichtung und zur Deutschdidaktik. Nebenbei sei erwähnt, dass er an zwei Gedichtbänden mitgearbeitet hatte, die sehr erfolgreich waren. Zu Goethe hatte er einen unmittelbaren Bezug. Obenan stand Goethes Faust. Er bat Herrn Plock und mich, ihm Passagen daraus vorzulesen. Einmal überraschte er mich neben seiner sehr guten Kenntnis dieses Werks, dass er sich bei einer Szene, die ich vorlas, noch an eine längere Fußnote in seiner Schulausgabe nicht nur erinnerte, sondern auch an ihren Stellenwert für die Interpretation dieses Abschnitts. Lyrik interessierte ihn ebenfalls. Mascha Kaléko stand ihm besonders nahe. Einmal hörte er eine Rundfunksendung, in der ihr Werk vorgestellt wurde. Er berichtete mir begeistert und erinnerte sich, dass in dem Band „Gedichte“, den er mit Fritz Bachmann und Günter Lange herausgegeben

hatte, von ihr der Text „Überfahrt“ von 1938 aufgenommen war. Er beklagte sich dann über den streckenweise zu schnellen und undeutlichen Vortrag des Rundfunksprechers. Er hatte nur verstanden, dass ein neuer Band ihrer Gedichte aufgelegt sei. Durch eine kurze Recherche fand ich Titel und Verlag und konnte Herbert zu seinem bevorstehenden Geburtstag eine Freude damit bereiten. In der Folgezeit, las ich ihm mehrfach daraus vor.

Neben der Bedrückung durch das Entschwinden der Farbvorstellungen seiner Bilder belastete ihn zunehmend das ungewisse Schicksal seiner Bibliothek, in der sich sein beruflicher Weg und seine Interessen gleichsam spiegelten. Trotz aller Versuche, die besonders sein Schwiegersohn unternahm, ließ sich kein seriöser Abnehmer ausfindig machen. Herbert selbst konnte sich kaum mehr eine Vorstellung mehr von dem Zeitalter der Digitalisierung mit den gewaltigen Umbrüchen machen. Selbst in Universitätsbibliotheken, wo kurze Zeit vorher noch solche wertvollen Bestände gern abgenommen wurden, zeigte man jetzt die kalte Schulter.

Mit den aufsteigenden Jahren des neuen Jahrhunderts engte sich der Aktionsradius von Herbert Chiout mehr und mehr ein. Als die Polin, die ihn längere Zeit rund um die Uhr betreute, eine andere Stelle antrat und mit Nachfolgern wegen des geringen Sprachverständnisses extreme Schwierigkeiten auftraten, zeichnete sich ab, dass er nicht mehr länger allein in seiner Wohnung bleiben konnte. Seine Kinder und seine Freunde suchten gemeinsam eine Lösung. Die Wahl fiel auf das Seniorenheim Mundus, das wir alle durch Anschauung näher kannten. So erfolgte für Herbert die einschneidende Trennung von seinem Zuhause. Wir alle hatten jedoch nicht hinreichend in Ansatz gebracht, dass dieses gut geführte Heim mit ansprechendem kulturellem Niveau einem blinden und mehr und mehr schwerhörigen Gast nicht gerecht werden konnte. Meine Besuche bekamen jetzt über längere Zeit einen anderen Charakter. Im Vordergrund standen Beschwerden. Herbert listete immer wieder die Unzulänglichkeiten in diesem Heim auf. Am härtesten traf ihn der mangelnde soziale Kontakt. Gleichsam mit der Stoppuhr in der Hand wechselte sich eine Vielzahl von Personen ab. Jede hatte nur eine spezifische Verrichtung. Auf die Bitte hin, ihm einen Brief vorzulesen, bekam er die Antwort eines Pflegers, das gehöre nicht zu seinem Aufgabenbereich. Einiges spielte sich ein. Herbert wurde ruhiger, und wir setzten jetzt unsere gewohnten Diskussionen fort. Dennoch zeigte sich immer deutlicher, dass dieses Heim einem Blinden nicht gerecht werden konnte. Seine Tochter und sein

Schwiegersohn gingen deshalb auf Suche und fanden im Diakonissenhaus einen für ihren blinden Vater besseren Platz. So kam Herbert in das Haus Salem des Diakonissenhauses. Mit Freude erzählte er mir bei meinem ersten Besuch, dass sein Fenster auf die Herkulesstraße ginge, also mit der nahe gelegenen Herkulesschule, wo er als Rektor lange Jahre tätig war, ein Stück pädagogische Heimat für ihn lebendig würde. Auch hier nahm ich meine regelmäßigen Besuche wieder auf, und sie verliefen so beglückend, wie dies über Jahre hin der Fall war. Leider war diese Zeit nur kurz. Herbert verletzte sich grob bei einem Sturz und wurde in das Marienkrankenhaus eingeliefert. Als er nach drei Wochen zurückkam, erlebte ich ihn nur noch einige wenige Male in seinem Sessel sitzend und lebendig und interessiert wie zuvor. Dann aber ließen seine Kräfte sichtbar nach. Er wurde bettlägerig, und wir konnten nur noch wenige Male miteinander sprechen und diskutieren. In diese Zeit fiel der überraschende Tod Heinrich Plocks. Er traf Herbert schwer. Seine Schwerhörigkeit steigerte sich in extremer Weise. Das Hörgerät konnte nichts mehr korrigieren. Herbert lag nun stumm in seinem Bett. Ich nahm dann seine Hand und spürte durch den Gegendruck, dass er sich der Nähe eines anderen bewusst war. Der Heimweg wurde mir jetzt jedes Mal schwer. Tröstlich blieb nur, dass mein Freund ruhig und entspannt in seinem Bett lag und offensichtlich keine Schmerzen litt. Wie aber sah es in ihm aus, in der endlosen Stille und Dunkelheit? Diese Frage bewegte Herrn Däumer und mich in längeren Telefongesprächen. Herr Däumer, Theologe, hatte Herbert noch in den letzten Monaten im Mundus kennen gelernt. Er besuchte ihn im Haus Salem regelmäßig und ihn bewegte wie mich diese Frage. Nun geschah etwas, was uns beide sehr nachdenklich stimmte. Bei einem nächsten Besuch schien Herbert meine Nähe deutlicher zu spüren. Er führte seine Hand zum Ohr. Daraufhin rief ich laut meinen Namen in sein Ohr. Da ging ein Leuchten über sein Gesicht. „Wilhelm, ach Wilhelm“, rief er aus. Dann begann er verstehbar zu sprechen. Er fragte nach meiner Gesundheit. Dann nach meiner Frau und nach meinem ältesten Enkel, der in Tokio ein Stipendium absolvierte, was Herbert überaus interessiert hatte. Schließlich wollte er wissen, wie die Augenoperation bei dem Mann unserer jüngsten Tochter verlaufen sei. Meine Berichte hatten ihn aus nahe liegenden Gründen besonders berührt. Ich konnte meinen Ohren kaum trauen. Dann ließ die Spannkraft schnell nach und Herbert versank aufs neue in seinen schlafähnlichen Zustand. Dieses Erlebnis ließ Herrn Däumer und mich ahnen, dass sich in seinem Bewusstsein noch immer viele Gedanken bewegten.

Bis zu diesem Zeitpunkt hatte mein Freund noch immer die flüssige Nahrung, die ihm die Pflegerinnen reichten, zu sich genommen. Ich selbst versah einige Male diesen Samariterdienst. Dann verweigerte er dies abrupt von einem Tag zum anderen. Kurze Zeit später schlief er friedlich ein.

Probleme der Geschichtsschreibung in der deutschen Reformpädagogik

Jürgen Oelkers

Problemstellung

Wer von der deutschen „Reformpädagogik“ spricht, bezieht sich auf ein historiographisches Konstrukt, mit dem sich mindestens vier Probleme verbinden:

- Der diffuse Gegenstand,
- die nationale Sicht,
- der Personenkult
- und die Neigung zu einem affirmativen Verständnis.

Auf was sich der Ausdruck „Reformpädagogik“ genau beziehen soll, ist unklar. Es ist ein Sammelbegriff mit vagen Rändern, der gleichwohl für normative Unterscheidungen sorgen kann. Das literarische Feld besteht aus ausgewählten Autoren, denen grosse historische Bedeutung zuerkannt wird und deren Texte so gelesen werden, dass sie Überzeugungscharakter annehmen können. Die wenigen ausländischen Autoren werden verstanden, als seien sie Teil der deutschen Reformpädagogik, die keine eigenen Kontexte benötigen. Aufgebaut werden Vorbilder, also Personen, mit denen sich geschichtliche Grösse verbinden lässt und die reflexive Verbindlichkeit beanspruchen können.

Mit diesem Konstrukt „Reformpädagogik“ sind Dualismen verbunden, die die Sicht der historischen Akteure geprägt haben, weil seinerzeit Kampflinien beachtet werden mussten, die aber die heutigen Reflexionen über Erziehungsreformen unnötig belasten. Ohne ständigen Rückgriff auf „die“ Reformpädagogik könnte vermieden werden, in der Reflexion zwei Welten anzunehmen, die sich mit Dualismen wie „fortschrittlich“ und „reaktionär“ oder „modern“ und „unmodern“ unterscheiden lassen. Das ist nicht nur ein sprachliches Problem. Die progressive Pädagogik hat von ihrem Modernitätsversprechen ebenso gelebt wie von ihrem Feindbild; wer in der Pädagogik „fortschrittlich“ sein will, kann das nur, wenn und soweit die „Reaktionäre“

benannt werden und das müssen alle sein, die pädagogisch etwas Anderes wollen.

Statt von der Reformpädagogik auszugehen, also von geschlossenen Überzeugungen, kann man auch eine ganz andere Optik wählen, die von der Praxis und den Lernprozessen in den Schulen bestimmt wird. Schulen haben immer gelernt und neue Formen des Unterrichts oder des Zusammenlebens erprobt, ohne auf eine Reformpädagogik angewiesen zu sein, die mehr wäre als eine eklektische Sammlung praktikabler Ideen. Dieses „mehr“ erwartet man, wenn von „Reformpädagogik“ die Rede ist; aus der Lebensreform der Jahrhundertwende heraus ist sie mit einer Aura des Neuen, Wagemutigen und Unerhörten umgeben, also hat eine eigene Legende.

Worauf man dann aber stösst, ist eine pädagogische Dogmatik, die auf Gründer zurückgeführt wird und durch Autoritäten sowie einen Kanon abgesichert wird. Die „Montessori-Pädagogik“ zählt zum Kanon, aber nicht die Pädagogik der Geschwister Agazzi,¹ was konsequent ist, denn jeder Kanon wäre überfordert, sollte er jede Person aufnehmen, die in der Praxis mit einer guten Idee Erfolg hatte. Der reformpädagogische Kanon bezieht sich auf ein besonders hervorgehobenes und so hoch selektives Personal, das sich genau damit der Kritik entzieht.

Was aber Entwicklungen in den Schulen tatsächlich befördert und voranbringt, ist ein Repertoire von praktischen Konzepten und so weder eine Aura noch ein Kanon. Das lässt sich an einem Beispiel aus dem Jahre 1955 zeigen, das wohl national ausgerichtet ist, aber ganz ohne Personenkult auskommt und in dem keine unkritische Zustimmung zu Dogmen verlangt wird. Das Beispiel bezieht sich in sachlicher Hinsicht auf Ideen, Modelle und Entwicklungen, die sich auch in internationalen Vergleichen finden lassen. Sie verlangen keinen deutschen Sonderweg der Reflexion oder anders gesagt: Man muss nicht Hermann Lietz oder Ludwig Gurlitt gelesen haben, um dorthin zu gelangen.

¹ Rosa Agazzi (1866-1951) und Carolina Agazzi (1870-1954) entwickelten von 1892 an im Kindergarten Mompiano in Brescia eine eigene Methode der frühkindlichen Erziehung, die auf Aktivierung beruht und davon ausgeht, dass sich jedes Kind erproben will.

Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland

Das Beispiel, auf das ich ausführlicher eingehe, heisst Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Es handelt sich um eine der ersten Buchveröffentlichungen der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“, die im November 1950 mit amerikanischen Geldern gegründet worden ist und die zum Re-Education-Programm gehörte. Im Geleitwort zu dieser Studie, schrieb Walter Schultze,² der spätere Direktor des DIPF: Die Untersuchung sei in Auftrag gegeben worden, damit in „grossem Umfang eine Bestandsaufnahme 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).

Verfasser der Studie war der Kasseler Pädagoge Herbert Chiout,³ 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.⁴ 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 Studie vergessen.

Die Methode der Untersuchung wird so beschrieben: Zu Beginn wurden Kultusbehörden, Hochschulen der Lehrerbildung und Lehrerverbände aufgefordert, „Volksschulen zu nennen, die Versuchsarbeit leisten“ (Chiout 1955, S. 18). Diese Schulen erhielten die Bezeichnung „Versuchsschulen“, die von den „Normalschulen“ unterschieden wurden. Die „Versuchsschulen“ wurden aufgelistet und angeschrieben. An sie wurde ein Fragebogen verschickt, der zur Datenerhebung diente. Den Rücksendungen lagen oft umfangreiche Unterlagen der Schulen bei, die zusammen mit dem Fragebogen ausgewertet wurden.

² Walter Schultze (1903-1984) war von 1964 bis 1970 Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.

³ 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.

⁴ Auszüge finden sich in Kemper (2008), S. 103-113.

In der zweiten Hälfte des Jahres 1953 konnte eine grössere Zahl von Schulen besucht werden. Die Hospitationen wurden realisiert in Form von direkten Unterrichtsbesuchen, Gesprächen mit den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern sowie mit den Initianten der Schulversuche, also meistens mit den Schulleitungen. Nach Auswertung der Daten wurden sogenannte „Charakterisierungen“ der Schulen vorgenommen, die den Schulen zur Stellungnahme weitergeleitet wurden. Erst danach wurden die Befunde der Studie dargestellt (Chiout 1955, S. 18 ff.).⁵

In einem Memorandum für die Hochschule für internationale Forschung schreibt Herbert Chiout am 6. Februar 1954 folgende Einschätzung über die Schulreform in der Weimarer Republik:

„Die deutsche Lehrerschaft der zwanziger Jahre trug eine pädagogische Bewegung, wie sie in diesem Umfang die deutsche Schule weder vorher noch nachher gekannt hat. An dieser Bewegung hatten mehr oder weniger alle Schulen lebendigen Anteil. Darüber hinaus wurden neue Inhalte und Formen erprobt von einer Elite der Lehrerschaft, die – organisiert oder in persönlicher Bindung – Kontakt untereinander hatte, die voneinander wusste“ (ebd., S. 226).

Diese Einschätzung mag im Blick auf die Breite und die Tiefe der tatsächlichen Entwicklung nach dem ersten Weltkrieg übertrieben erscheinen, weil sich die Schulreform in der ersten deutschen Republik vor allem auf Grossstädte wie Hamburg, Leipzig oder Berlin beschränkte und grosse Unterschiede zwischen Stadt und Land bestanden. Aber es kann kein Zweifel sein, dass die Anstrengungen zur Schulentwicklung von erheblichen Teilen der Volksschullehrerschaft getragen wurden und die Lehrerverbände hinter diesen Anstrengungen standen. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte war davon geprägt, die Reform kam in diesem Sinne aus der Mitte des Systems. Die später so berühmten Landerziehungsheime waren Randerscheinungen.

Neun Jahre nach dem Krieg sieht Chiout keine neue „Bewegung“ in der Grössenordnung der zwanziger Jahre. Das Ergebnis seiner Untersuchung zeigt aber Ansätze zur Schulreform in verschiedenen deutschen Bundesländern, die

⁵ Der Aufwand wird wie folgt dargestellt: 978 Briefausgänge, 556 Briefeingänge, 63 Besuche in Versuchsschulen, 13 Pädagogische Gespräche bei Konferenzen an Versuchsschulen, 38 Besichtigungen von Schulneubauten und 29 orientierende Aussprachen bei Schulaufsichtsstellen, einschliesslich der Ministerien (Chiout 1955, S. 21).

an die Schulentwicklung der Weimarer Republik anschliessen wollte. Die Versuche sind durch unterschiedliche Merkmale gekennzeichnet, aber sie berufen sich nicht auf eine „Reformpädagogik“, die kanonisch wäre. Vielmehr wird Anschluss gesucht an Entwicklungen im eigenen Feld. Die einzig notwendige Unterscheidung ist die zwischen „Normalschulen“ und „Versuchsschulen“, für die keine ideologische Differenz benötigt wird. Der Zugriff auf Ideen und Modelle ist eklektisch, was zu einem Vorhaben passt, wird aufgegriffen, egal wo sie herkommen.

1955 ging es um Reformvorhaben in einzelnen Schulen, die stark von lokalen Akteuren abhängig gewesen sind, wenngleich sie in der zeitgenössischen Literatur erwähnt wurden und Unterstützung fanden.

„Eine ... allgemeine Reformbewegung besteht heute nicht. Das hat die von mir seit geraumer Zeit vorbereitete und seit nun fast einem Jahr intensiv durchgeführte Untersuchung über die laufenden Schulversuche in der Bundesrepublik gezeigt. Das Bild der gegenwärtigen Schule ist so, dass wir – mit geringen Ausnahmen – in fast allen Bundesländern von einer Normalschule sprechen können, die gekennzeichnet ist durch konventionelle Formen und Inhalte; aus dieser verhältnismässig gleichförmigen Menge der Normalschulen ragen hier und da einzelne Versuchsschulen heraus, an denen in verantwortungsbewusster Weise die Möglichkeiten einer Erziehung erprobt werden, die für die Aufgaben der Gegenwart und der nahen Zukunft bereit macht“ (ebd.).

Die seinerzeit vorliegende Literatur ist davon geprägt, Versuchsschulen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen „Neuaufbaus“ zu verstehen und besonders herauszustellen (Ganzenmüller 1950,⁶ Musolf 1950⁷). Dabei wurden einzelne Methoden wie der Gruppenunterricht in den Mittelpunkt gerückt (Fuhrich/Gieck 1952),⁸ das Anliegen der „inneren Schulreform“ bis hin zu Ideen

⁶ Wilhelm Ganzenmüller, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, forderte schon in den zwanziger Jahren die Einführung von „Tagesschulen“ zur ganztäglichen Betreuung.

⁷ Anna Mosolf (1895-1974) war Volksschullehrerin und Schulleiterin in Hannover. 1945 wurde sie Schulrätin und seit 1950 war sie im Niedersächsischen Kultusministerium tätig. Dort war sie von 1954 an für die Entwicklung der Volks- und Sonderschulen zuständig.

⁸ Die methodische Schrift zum Gruppenunterricht erhielt die Anerkennung als Preisschrift des Bayerischen Lehrervereins. Der Schlesier Hermann Fuhrich (1904-1980) war nach dem Krieg Hauptlehrer in Stephanskirchen bei Rosenheim. Georg Gieck war Volksschullehrer und Rektor in München, ein bekannter Schulbuchautor und zudem Mitherausgeber der Zeitschrift „Welt der Schule“.

der „Selbstregierung“ gestärkt (Colmar 1952),⁹ die später so verrufene musische Bildung unterstützt (Haase 1951)¹⁰ und Reformen lanciert, die einen Unterricht auf „werkstätiger Grundlage“ befördern sollten (Stieger 1951).¹¹ In diesem Sinne sprach Renate Riemeck¹² 1954 von „Reformpädagogik“. Es ist die Formel für eine „ganzheitliche Bildung“ in der staatlichen Volksschule.

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. 137 ff.).

Im Einzelnen wurden sehr unterschiedliche Schulen und Reformansätze beschrieben. Die Beispiele reichen von der Verbesserung der Lernmedien über neue Unterrichtsmethoden bis hin zur Schulstruktur. So berichtet Chiout über die letzte noch existierende Einheitsschule in Berlin, die auf Antrag der Elternschaft zustande kam und von den Behörden auch genehmigt wurde, obwohl 1951 in Westberlin die achtjährige Einheitsschule zugunsten der heute noch bestehenden sechsjährigen Grundschule abgeschafft worden war (ebd.,

⁹ Karl Colmar war Volksschullehrer in Lichtenberg in Hessen.

¹⁰ Otto Haase (1893-1961) war ausgebildeter Gymnasiallehrer und von 1921 bis 1923 Lehrer am Deutschen Landerziehungsheim in Haubinda. 1930 wurde er Professor für Pädagogik und Direktor der neu gegründeten Pädagogischen Akademie in Frankfurt/Oder und später in Elbing. Im Nationalsozialismus wurde er seines Amtes enthoben und arbeitete seit Oktober 1933 als Volksschullehrer in Hannover. Nach dem Krieg war er erster Direktor der Pädagogischen Hochschule Hannover und war von 1946 im Niedersächsischen Kultusministerium tätig.

¹¹ Der Heilpädagoge Karl Stieger lehrte in Freiburg in der Schweiz.

¹² Renate Riemeck (1920-2003) lehrte seit 1955 an der Pädagogischen Akademie in Wuppertal.

S. 42 f.). Eine solche Berücksichtigung des Elternwillens wäre heute sicher nicht mehr möglich.

Eine dieser Grundschulen in Berlin¹³ 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 die Schulen 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. Der Unterricht 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-Schweizer-Schule in Frankfurt am Main oder Artur Dumke, Rektor der Volksschule Hänigsen bei Lehrte, der sich in den

¹³ Die Hermann-Schulz-Schule in Berlin-Reinickendorf, die 1.100 Schüler umfasste. Schulleiter war Karl Wagner.

fünfziger Jahren als pädagogischer Schriftsteller einen Namen machte und später in der niedersächsischen Lehrerfortbildung tätig war.

Die Frankfurter Albert-Schweitzer-Schule berichtete, dass sie seit Ostern 1952 mit Schulreformen begonnen habe, als der Unterricht noch in Baracken stattfinden musste. Ein Schulneubau war in Aussicht gestellt, ein Teil davon bereits fertig. Die Schule legte Wert auf die Schaffung einer guten Schumatmosphäre im Namen des Schulpatens Albert Schweitzer, der Unterricht in allen zwölf Klassen war auf Kern-Kursunterricht und so Leistungs-differenzierung umgestellt, die Eltern nahmen aktiven Anteil am Schulleben, monatlich erschien ein „Elternrundbrief“ und es gab für die Schüler bereits eine Verbindung zu Schulen im Ausland, was die wenigsten Schulen kannten (Chiout 1955, S. 60).

Die Kirchner-Schule in Frankfurt, die eine Frau, nämlich Elisabeth Mandel, 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, ohne einer besonderen Pädagogik zu bedürfen. Die Frage ist, wie die Ziele der Schule besser erfüllt werden können; wenn die Freinet- oder die Petersen-Pädagogik dabei hilfreich ist, wird sie benutzt, aber nicht als „Pädagogik“ mit der Autorität ihres Gründers, sondern als Steinbruch für wechselnde Zwecke und so eklektisch. Man muss nicht Anhänger einer Pädagogik sein, um mit ihr arbeiten zu können, und praktisch ist es unwichtig, wo die Konzepte herkommen.

Chiout beschreibt auch Ideen, die mit Leistungs-differenzierung zu tun hatten. Ein Beispiel ist die Karlschule in Bonn, eine evangelische Volksschule, die seit

1950 die Unterrichtsarbeit auf der Oberstufe so weiterentwickelt hatte, 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 eine Übungsschule der Pädagogischen Akademie Wuppertal war, 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 ein und arbeitete für bestimmte Vorhaben auch mit freiwilligen Gruppen (ebd.). Ungefähr so ist die viel gelobte neue Schulstruktur im Schweizerischen Kanton Thurgau beschaffen, die das Prinzip der Gliederung abgeschafft hat.

Aus der Sandkrugschule in Eckernförde wurde über einen Versuch mit zwei Klassen des ersten Schuljahres berichtet, der Ostern 1953 begonnen hatte. Grundlegend dafür 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 demokratische Schülerorganisation, die nicht nur einen Schülerrat kannte, sondern auch eine Abgeordnetenversammlung von zehn Schülern pro Klasse ab dem 6. Schuljahr, die pro Woche zwei Stunden Beratungszeit zur Verfügung hatten. Die untere Ebene demokratischer Beratungen bildeten Schülergruppen, die von einem Lehrer geleitet wurden und

die je eine Wochenstunde nutzen konnten. Die Studentafel sah das vor, Demokratie in der Schule war keine Zusatzveranstaltung (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 Bauakte, 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. Viele Schulen litten unmittelbar nach dem Krieg unter Raum-mangel, daher wurden in vielen Städten und Gemeinden Bauprogramme aufgelegt. Die Neubauten sollten zu den Anliegen der Schulen passen und Schulreformen, die sich etwa auf musische und werktätige Bildung richteten, brauchten dafür geeignete Räume.

Ein weiteres Reformanliegen war es, auch in den Oberklassen der Volksschule Epochalunterricht in dafür passenden Bildungseinheiten durchzuführen, was sich etwa in der Volksschule I in München realisieren liess. Der Rektor der Schule, Kurt Seelmann,¹⁴ war vor der Zeit des Nationalsozialismus Lehrer an der Kerschensteiner-Versuchsschule in München und setzte das dort praktizierte Konzept fort (ebd., S. 37). Mit „Epochalunterricht“ war ein Unterricht über eine grössere Zeitspanne gemeint, der thematisch von nur einem Fach geführt wurde. Auch auf diese Weise liess sich die Zeit auch über die Grundschule hinaus anders verteilen und besser konzentrieren.

Die Volksschule Neustadt an der Aisch in Mittelfranken nahe bei Nürnberg berichtet über

- die weitgehende Aufhebung der Fächerung,
- Gruppenarbeit mit selbstgestellten Zielen,

¹⁴ Kurt Seelmann (1900-1987) war 35 Jahre lang Lehrer und Rektor der Volksschule an der Situlistrasse in München. Seelmann war Individualpsychologe und auch Direktor des Jugendamtes München.

- 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).

Der Schulleiter Gerhard Rauh berief sich auf „Schuldruckerei-Bewegung“ in Frankreich und Belgien, er kannte Célestin Freinet, der ihm eine Handhebelpresse geschenkt hatte (ebd.). Das findet praktische Erwähnung, um das eigene Anliegen zu unterstützen. Die Pädagogik Freinets wird nicht erwähnt, die Schule hätte auch von selbst auf die Idee kommen können. Sie war eine von vier Volksschulen mit Schuldruckereien, die in Chiouts Studie erwähnt werden.¹⁵

In seiner Beschreibung der Versuchsschulen sind auch verschiedene Landerziehungsheime wie die Odenwaldschule oder das Landschulheim Burg Nordeck einbezogen worden (ebd., S. 77 ff.), ohne sie auf die Reformpädagogik zu beziehen und dadurch besonders hervorzuheben. Die Schulen wurden auch nicht von den Selbstbeschreibungen der Schulgründer her gedeutet,¹⁶ sondern waren einfach „Versuchsschulen“ wie alle anderen auch. Die Markenbezeichnung „Reformpädagogik“ entstand erst danach, eine historiografische Hervorhebung war noch gar nicht vorhanden.

Chiout war 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

¹⁵ Die anderen Schulen befanden sich in Wackersdorf in der Oberpfalz, in Bartenstein-Ettenhausen im Kreis Crailsheim und in Döhlen in Oldenburg (Rauh 1951).

¹⁶ Leiter der beiden Schulen zu diesem Zeitpunkt waren Alfred Zander (1905-1997) und Kurt Zier (1907-1971). Zier hatte im Exil die Werkkunstschule in Island geleitet.

geben“. Sie dienen nicht sich selbst, sondern der Schulentwicklung in der Demokratie.

„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 für die Schulen brauchbar sind, und dann ist nicht die Pädagogik entscheidend, sondern die eigene Entwicklungsarbeit. Lernprozesse in den Schulen orientieren 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 war der „Kernunterricht“. So wurde ein ungefächter Unterricht genannt, bei dem die Stunden zu einem Kern gebündelt sind. Die Stunden wurden also nicht auf starre Weise einzelnen Fächern 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, bezeichnet mit Begriffen wie „Individualisieren“, Weiterentwicklung „vom Ergebnis aus“ oder Ausgang von der „Lebenswelt“ der Schüler. Volksschulen wie in den fünfziger Jahren gibt es nicht mehr, aber neue Schulformen verändern nicht das Problem

der Schulentwicklung und das ist auch mit dem Ressourcenschub nach 1970 nicht anders geworden.

Das lässt sich generalisieren: Versteht man Schulgeschichte als historischen Erfahrungsraum, dann bietet dieser Raum eine Fülle von Handlungsmöglichkeiten, auf die immer wieder zurückgegriffen worden ist, sofern damit Reformanliegen nachfolgender Lehrergenerationen oder Schulepochen realisiert werden konnten. Dieser Fundus brauchbarer Lösungen kann in Teilen vergessen oder auch durch neue Erfahrungen angereichert werden, ohne je zu verschwinden. Die Varianz für Schul- und Unterrichtsentwicklung ist nicht unbegrenzt, und es schadet nicht, wenn viele Versuche unbekannte Wiederholungen sind. Neue Lösungen können gut sein, auch wenn sie gar nicht neu sind.

Schon in den fünfziger Jahren wurden Leistungskurse, in denen Schüler mit ungefähr gleicher Leistungsfähigkeit zum Erlernen einer bestimmten Fähigkeit zusammengefasst wurden, als Möglichkeit angesehen, die Jahrgangsklasse „zu sprengen“ (ebd.). Das arbeitsgleiche bzw. arbeitsteilige Gruppenunterrichtsverfahren war in den von Chiout untersuchten Reformschulen fest verankert. Das gilt ebenso für die Unterscheidung einer horizontalen und einer vertikalen Differenzierung, also in der Klasse und zwischen den Jahrgängen. Auch der Kern-Kursunterricht ist fester Bestandteil der Schulreform. Gemeint ist das Neben- und Ineinander von Kernunterricht und Kursen, die über das Schuljahr aufeinander abgestimmt sind (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,¹⁷ die eng mit der Pädagogischen Hochschule in Göttingen zusammen gearbeitet hat. Die Schule ist 1950 als siebte Volksschule in Göttingen gegründet worden. Die Anliegen dieser Schule 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.

¹⁷ So wurde die Schule in der Lüttichkaserne genannt.

- 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 Lehmensick¹⁸ „chorischen Unterricht“ nannte, zusammengeführt werden. Gemeint ist, dass verschiedene Aufgaben in beiden Abteilungen unterrichtet werden (ebd., S. 93/94).

Auch diese frühen Versuchsschulen in der Bundesrepublik wurden historisch verortet, allerdings nicht im Blick auf reformpädagogische „Bewegungen“, sondern in eine eigene Kontinuitätslinie, die auf dazu passende Vorgänger führt und nicht auf Sonderfälle oder Randerscheinungen, die gar nicht vergleichbar sind. Das staatliche System in Gestalt der damaligen Volksschule sollte verbessert werden und dafür wurden Anschlüsse gesucht. Die Schulen wurden nicht an der Odenwaldschule gemessen, die noch kein leuchtendes Beispiel war.

Historischer Bezug

Herbert Chiout ging seinerzeit davon aus, dass die von ihm erfassten Reformschulen lediglich eine aufwändige Sammlung von Beispielen darstellt. Es handelt sich nicht um eine Vollerhebung. „Die Arbeit kann weder den Anspruch, noch die Absicht haben, für die Dauer Gültiges über die einzelnen Schulen ausgesagt zu haben“ (ebd., S. 185). Wie viele Reformschulen es in der frühen Bundesrepublik gegeben hat, kann auf dieser Datenbasis nicht gesagt werden, vermutlich aber waren es wesentlich mehr als die 314 Beispiele, die Chiout gesammelt und ausgewertet hat.

¹⁸ 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 Landerschulheim 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.

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

Der historische Anknüpfungspunkt ist ein anderer. Zu Beginn der Studie erwähnt Chiout den berühmten Vortrag, den der Karlsruher Seminarlehrer Wilhelm August Lay¹⁹ Pfingsten 1910 anlässlich der deutschen Lehrerversammlung in Strassburg gehalten hat. Der Vortrag begründete eine „natur- und kulturgemässe Unterrichtsreform“, die Lay mit dem Begriff „Tatschule“ bezeichnet hat. Gemeint war die Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung aktiver Formen des Lernens seitens der Schülerinnen und Schüler. Der andere Ausdruck für diesen Zusammenhang stammt aus dem frühen 19. Jahrhundert und heisst „Arbeitsschule“ (ebd., S. 9). „Lernen“ sollte wie *Arbeiten* verstanden werden, also selbsttätig erfolgen und auf ein Produkt abzielen.

„Arbeitsschule“ war nicht der Ausdruck für eine bestimmte Schulform, sondern ein Prinzip für die Veränderung des Unterrichts, das vielfältige Formen annehmen konnte, auf die Chiout und somit die Schulen, die er beschreibt, fraglos zurück gegriffen haben. Dazu war weder eine besondere Erziehungsphilosophie noch eine bestimmte Form von Reformpädagogik nötig. Lay repräsentierte ein ganz anderes Bündnis, nämlich das von empirischer Forschung, experimenteller Didaktik²⁰ und den Organisationen der Lehrerschaft, das für die Schulentwicklung weit mehr versprach als die wenigen und exotischen Schulen der Lebensreform.

¹⁹ Wilhelm August Lay (1862-1926) war seit 1886 Seminarlehrer in Karlsruhe, nachdem er zuvor als Volksschullehrer in Schriesheim tätig gewesen war und an der Mädchenschule in Freiburg/Br. unterrichtet hatte.

²⁰ Lay hatte im Frühjahr 1903 in Halle bei Alois Riehl zum Thema „experimentelle Didaktik“ promoviert.

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

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

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

Chiouts Befunde sind nicht ohne Schwächen, etwa im Blick auf die nicht thematisierte Betreuung der Versuchsschulen durch Dozenten der Lehrerbildung, die aus der NS-Zeit belastet waren. Gleichwohl erlauben die Befunde einige Schlussfolgerungen, die sich auf die Logik von Schulreformen beziehen.

- Versuche sind nie singulär, sondern benötigen immer Bezugnahmen.
- Die Anschlüsse werden praktisch gesucht, sofern Modelle und Lösungen vorhanden sind, die auf das Anliegen einzelner Schulen passen.
- Die Reform geht von unten aus und betrifft je einzelne Schule.²¹

Reformen, wie Chiout sie beschreibt, sind punktueller Natur. Die Schulen sind zu Beginn der Bundesrepublik noch nicht vernetzt, und sie haben stets ein individuelles Programm, das vor Ort realisiert wird. Die Unterstützung ist ebenfalls lokal, sowohl was die Behörden, als auch was die Eltern betrifft. Die noch nicht sehr entwickelte Kultusbürokratie, erweist sich nicht als Hindernis, auch weil sie ihrerseits die Anschlüsse an die Weimarer Republik vor Augen hat. Kontinuitätslinien dürfte es darüber hinaus auch im Nationalsozialismus

²¹ Auch die Landerziehungsheime folgten nicht einfach ihrer Ideologie, sondern sind je als singuläre Entwicklungsarbeit zu verstehen.

gegeben haben, der für die Volksschule in methodischer Hinsicht kaum einen radikalen Bruch dargestellt hat.

Heutige Studien zeigen, dass Ansätze zur Schulreform und zur Reformpädagogik der Volksschule in der frühen Bundesrepublik Verbreitung gefunden haben, was auch damit zusammen hängt, dass die Lehrerbildung von solchen Konzepten geprägt war (Dühlmeier 2004, Pieper 2009). Eine scharfe Trennung zwischen Reformpädagogik und Normalschule gab es praktisch nicht. Schulen wie die Odenwaldschule wurden wenn, dann als Arbeit am gleichen Problem der Reform wahrgenommen. Begründungen der Besonderheit der Landerziehungsheime, wie die Berufung auf den „pädagogischen Eros“, finden sich in der Schulreformliteratur der fünfziger Jahre so gut wie nicht mehr.

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

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

Warum wirkt die Sprache der Reformpädagogik bis heute? Die Deutungshoheit ist durch festsitzende Assoziationen und Slogans gesichert. „Wir unterrichten Kinder, nicht Fächer“ sorgt für das gute Gewissen und die öffentlichkeitswirksame Parole, obwohl jeder Unterricht ein Thema und meistens auch ein Fach hat. Kein Lehrer und keine Lehrerin, holt die Kinder „dort ab, wo sie stehen“, weil das niemand wissen kann, und doch fällt dieser Spruch vermutlich auf jedem Elternabend. Und die „Fehlertoleranz“ wird am Anfang der Schulzeit beschworen, während es darauf ankommt, keine Fehler zu machen. Gestützt wird diese Art Semantik durch die Kindzentrierung der Theorie, die als die

eigentliche Leistung der Reformpädagogik angesehen wird, aber darum noch nicht schultauglich ist.

Ein Beispiel ist die „ganzheitliche“ Bildung, die fester Bestandteil der reformpädagogischen Postulatorik ist und doch eigentlich nicht mehr gemeint hat als die Erweiterung des Unterrichtsangebotes um musische, handwerkliche und körperorientierte Elemente. Die schulische Betonung der „Ganzheitlichkeit“ soll Fächer wie Musik, Handarbeitsunterricht und Sport vor Abwertung bewahren, was im Zeitalter des PISA-Tests zu sagen notwendig ist, aber auch nicht mehr meint als das. Und ihr Randstellung haben diese Fächer dadurch noch nicht überwunden.

„Ganzheitlichkeit“ hat also nichts mit Gestaltpsychologie zu tun und macht nur als schul- und unterrichtsnahe Formel in der Sprache der Lehrerschaft Sinn. „Kopf, Herz und Hand“ hätte sonst keine Referenzgrösse und wäre als abstrakte Metapher leicht lächerlich zu machen. Eine Berufung auf Pestalozzi hilft heute vermutlich kaum noch weiter oder wäre sofort als Namedropping erkennbar. Welche Folgen damit für die Geschichtsschreibung verbunden sind, interessiert mich in einem nächsten Schritt.

Probleme mit der Geschichtsschreibung

Das historische Konstrukt „Reformpädagogik“ bezeichnet eine Epoche, die wohl einen Anfang, jedoch kein definitives Ende haben soll, weil die Errungenschaften dieser Epoche immer neu angeeignet werden können. Daher kann von der „historischen“ und der „neuen Reformpädagogik“ gesprochen werden; die Gegenwart setzt fort, was in der Vergangenheit irgendwann einmal abgebrochen wurde und doch anschlussfähig ist. Die Fortsetzung ist möglich, weil die gleiche Sprache gesprochen wird und ähnliche Absichten vertreten werden, was über die Praxis noch nichts aussagt, aber die Akteure begünstigt, die sich auf eine Kontinuitätslinie berufen und sich damit rechtfertigen können.

Die Errungenschaften der Epoche werden vor allem aus der Kindzentrierung der Pädagogik abgeleitet, die gemäss der bekannten Metapher von John Dewey eine „kopernikanische Wende“ der Erziehungstheorie gewesen sein soll. Doch die „Wende“ war wenn, dann ein langwieriger Prozess, kein mentaler Akt, der einem bestimmten Autor zugeschrieben werden kann. Und nur weil Dewey das gesagt hat, muss es nicht schon stimmen. Auch Autoren wie er müssen in

ihrer eigenen Geschichte betrachtet werden, also nicht nur von dem her, was sie zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt geschrieben haben.

Öffentliche Vorstellungen über einen so sensiblen Bereich wie Kindheit und Erziehung verändern sich nicht über Nacht und müssen kulturell verankert werden, wenn sie stabil sein sollen. Einzelne Akteure, Autoren oder Trägergruppen reichen dafür nicht aus. Das „aktive Kind“, also die Grundforderung der internationalen Reformpädagogik vor und nach dem Weltkrieg, brauchte kulturellen Rückhalt, um überhaupt plausibel erscheinen zu können und nicht von vornherein abgewertet zu werden.

- Dafür müssen Prozesse unterschiedlicher Dauer angenommen werden,
- die auf verschiedenen Ebenen spielten
- und je eigenes Personal beansprucht haben,
- mithin nicht auf eine bestimmte Gruppe reduziert werden können,
- die nachträglich als „Reformpädagogen“ – weit mehr Männer als Frauen – bezeichnet worden sind.

Zu dieser Geschichte gehören die sich wandelnden Kinderkulturen ebenso wie die allmähliche Säkularisierung der Erziehung, auch die Veränderung der Lernmethoden einschliesslich der des Schulunterrichts sind Teil der Geschichte, weiterhin die Überwindung der Kinderarbeit und eine neue Rechtsstellung des Kindes, der Wandel der Familie, die neuen akademischen Eliten, die wachsende Bedeutung der schulischen Bildungsabschlüsse, die Schulkritik und nicht zuletzt die praktischen Versuche, die von den Rändern ausgehen und allmählich die Mitte des System erreichen, dies in einem Zeitraum von rund zweihundert Jahren, mit einem langsamen Beginn und zunehmender Beschleunigung.

Eine Skizze dieser Geschichte sieht so aus: Mitte des 18. Jahrhunderts entstand in England eine neue Form der Literatur, nämlich Lesebücher für Kinder, die der Verleger John Newbury mit dem Motto versah „Instruction with delight“. Damit veränderte sich nicht nur das Leseverhalten, sondern die gesamte Kinderkultur. Zuvor sind bereits Gesangsbücher für Kinder erschienen, nunmehr konnten Kinder, wenn die Eltern sie liessen, zu ihrem Vergnügen Bücher lesen, die für sich bestimmt waren. Und mehr als das: Oliver Twist war der erste Roman der englischen Literatur, in dem ein Kind die Hauptrolle spielte und der von Erwachsenen gelesen wurde.

Aber auch die Lernmethoden änderten sich. 1798 veröffentlichte der irische Grossgrundbesitzer Richard Lovell Edgeworth und seine Tochter, die Schriftstellerin Maria Edgeworth, das Buch *Practical Education*, in dem die Grundsätze einer „kindzentrierten“ Praxis des Lehrens und Lernens beschrieben werden und das im ganzen 19. Jahrhundert im Handel war. Die Grundsätze waren die Folge eigener Erfahrungen, sie standen nicht vorher fest, wie bei den zahlreichen Anhängern Rousseaus, deren Experimente mit „neuer Erziehung“ sämtlich scheiterten. Ansätze, mit den Grundsätzen „praktischer Erziehung“ auch in den Schulen und nicht nur im Haus zu arbeiten, gab es in den dreissiger Jahren an der amerikanischen Ostküste.

Zu einem linken Projekt wurde die „neue Erziehung“ durch amerikanische Quäker und europäische Anarchisten. Die Quäker bekämpften die Segregation und setzten in den Nordstaaten zusammen mit anderen Gruppen egalitäre Schulgesetze durch. Und es war Michael Bakunin, der 1869 in der Genfer Zeitschrift *Egalité* für jede Gesellschaft eine gemeinsame Verschulung aller Kinder forderte, die der Forderung nach Chancengleichheit gerecht werden würde. Die erste Deklaration der Kinderrechte erschien 1892 in der amerikanischen Zeitschrift *Scribner's Magazine*. Verfasserin war die Schriftstellerin Kate Douglas-Wiggin, die aus der amerikanischen Kindergarten stammte und unmissverständlich die Gleichstellung der Kinder forderte, zu einer Zeit, als Juristen darüber so gut wie noch nie nachgedacht hatten.

Ohne die Kindergartenbewegung und ihre Publizistik hätte das Bild des von Beginn seines Lebens an lernenden und so „aktiven“ Kindes kaum Verbreitung gefunden. Deweys Metapher der „kopernikanischen Wende“ war das Resultat seiner Auseinandersetzung mit der Kindergartenbewegung. Ihre Anliegen wurden insbesondere von der Frauenbewegung und den neuen akademischen Eliten aufgegriffen, aus deren Mitte vor dem Ersten Weltkrieg zahlreiche private Reformschulen entstanden, die zum Teil noch heute bestehen. Gleichzeitig veränderten sich – nach massiver Kritik und auf der Basis erster Evaluationen – auch die Staatsschulen. Ihr Hauptmerkmal, der rezitative Unterricht, in dem abgefragt wurde, was zuhause gelernt worden war, verschwand, eine Reformleistung, die nur mit der Überwindung der Katechese verglichen werden kann (Oelkers 2010).

Rezitation und die Reduktion des Unterrichts auf Auswendiglernen war ein Missstand, den die preussische Volksschulmethodik nach 1815 allmählich überwunden hatte. Die Alternative war nicht ein scheinbar effizienter Unterricht in

Grossgruppen nach den Methoden von Bell und Lancaster, obwohl sich die in Europa und Übersee durchzusetzen schienen. Was dagegen etabliert werden sollte, waren Lernverfahren, die bei allmählich sinkenden Klassenfrequenzen auf das Interesse der Lernenden Rücksicht nehmen und auf verstehende Aneignung eingestellt werden sollten. Nachhaltigkeit über die Lernsituation hinaus wurde vom gefestigten Verstehen abhängig gemacht, für das Auswendiglernen, bislang der Garant für Wirksamkeit, wurden so professionelle Grenzen gezogen, die allmählich, wenngleich nie flächendeckend den Unterricht verändert haben.

In den dreissiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts war die Organisation der preussischen Volksschulen das Modell für nicht wenige amerikanische Schulreformer; bevor sie eigene Ideen entwickeln konnten, mussten sie sich an einem guten Beispiel oder einem Standard orientieren. Das gilt generell.

- In Schulreformen wird selten etwas wirklich neu entwickelt, vielmehr werden Ideen, die praktikabel erscheinen, auf eine bestimmte Situation hin angepasst, dann unter den gegebenen Umständen erprobt und so gut es geht weiterentwickelt.
- Vom Ergebnis können wiederum Andere lernen.
- Die Bedingung für diese pragmatische Sichtweise ist, dass sich die Schule nicht neu erfinden, sondern nur weiterentwickeln lässt, ohne dafür herausgehobene Namen zu benötigen.

Der Kanon der Reformpädagogik ist parallel zur Akademisierung der Lehrerbildung entstanden und so der Lehrbarkeit geschuldet. Die reformpädagogischen „Bewegungen“, die nie eine Einheit bildeten, sind aus diesem Grunde entstanden. Sie sollten als wirkmächtige und beispielgebende Grössen der unmittelbaren Vergangenheit die Lehrerbildung bestimmen. Die Geschichte der Pädagogik hatte in der Lehrerbildung immer eine Randstellung inne, in der Folge mussten die Ausbildungsformate auf das Zeitdeputat zugeschnitten werden. Und in diesem Rahmen haben „pädagogische Bewegungen“ mit einigen wenigen Namen tatsächlich einen Vorteil, sie sind leicht lehrbar, um den Preis allerdings, dass sie nicht angetastet werden dürfen.

Geht man nicht von „Bewegungen“ und einem dazu passenden Personal aus, wie dies die deutsche Historiografie seit Herman Nohl getan hat, dann verliert

die Reformpädagogik ihren Sonderstatus, der sich ja aus der Annahme einer ebenso grundsätzlichen wie überlegenen Opposition hergeleitet hat. Die Bewegungen, so schien es, gaben den Blick frei auf die bessere pädagogische Welt, und nur durch sie konnten auf der anderen Seite die Defekte der angestammten Erziehung sichtbar und dann auch gleich noch mit einer überzeugenden Alternative versehen werden.

Der Preis für einen solchen Dualismus ist hoch, man sieht nur das als gut an, was sich auf der richtigen Seite befindet. Gruppenarbeit ist besser als Frontalunterricht, die Projektmethode ist dem fragend-entwickelten Fachunterricht überlegen, nur Selbsttätigkeit führt zu nachhaltigen Resultaten, passive Teilnahme ist dagegen keine weiterführende Option,

Lernen in altersdurchmischten Gruppen ist ertragreicher als Lernen nach Jahrgängen, etc.

Das Problem sind nicht die Methoden, sondern der Dualismus der Bewertung.

Dahinter steht der politische Code von „progressiv“ und „konservativ“, der die Pädagogik immer noch stark prägt, während er in der Politik nur noch als „Lagerwahlkampf“ eine inszenatorische Bedeutung findet. Sich auf diesen Code zu beziehen, der die pädagogischen Glaubenssätze ordnen soll, führt auch in historischer Hinsicht nicht weiter, weil damit nur einer moralisch hoch besetzten Zweiweltenlehre das Wort geredet werden kann, mit der sich die Welt einzig als Gegensatz ordnen lässt und alle Evidenzen, auch die der Forschung, darauf bezogen werden müssen. In diesem Sinne kann „Reformpädagogik“ auch leicht zu einer Zwangsvorstellung werden.

Möglich ist das, weil die damit in Verbindung gebrachten historischen Texte diskursiv vermessen sind. Sie werden auf eine bestimmte Geschichtsschreibung hin geordnet und ausgelegt, was zugleich heisst, dass viele Texte gar nicht erst berücksichtigt werden, sei es weil sie nicht bekannt sind oder aber das Bild stören.

- Das Problem ist nicht nur die Auswahl der Texte, sondern auch die hermeneutische Lesart.
- Man erkennt Sinn, ohne ihn kontrollieren zu können.
- Doch andere Quellen erlauben andere Evidenzen.

Nehmen wir Hermann Lietz, der lexikalisch fest verordnet ist als „Gründer der Landerziehungsheime“ und so auch Gründer der entsprechenden reformpädagogischen Bewegung in Deutschland. Allein das, die Stilisierung zur Gründerfigur, verleiht dem Namen Klang, Grösse und Bedeutung, die sich steigern lässt, wenn Lietz auch noch als Visionär einer „Deutschen Nationalerziehung“ erscheinen und als Kritiker der Staatsschule hingestellt werden kann, der sein privates Unternehmen ohne staatliche Subventionen geführt hat. Aus heutiger Sicht wäre das wirklich heroisch. Aber dieses Bild des „bedeutenden Pädagogen“ ist nur so lange überzeugend, wie es keine Gegenevidenzen gibt. Doch die können leicht gefunden werden.

Gegenevidenzen und Tests

Hermann Lietz, der Kritiker der Staatsschule arbeitete mit einem Feindbild, das ihm nützte, weil es ihm die Kunden zuführte. Das erste „Landerziehungsheim“ im deutschen Sprachraum war das Philanthropin von Martin Planta und Peter Nesemann in Graubünden, Lietz hat nur den Namen erfunden. Das Prinzip der inneren Schulorganisation, die Aufteilung in „Familien“ oder „Kameradschaften“, stammt aus der evangelischen Alumnatenbewegung des 19. Jahrhunderts und ist schulischer Form erstmalig von Otto Kühne im Pädagogium Godesberg realisiert worden, zehn Jahre vor Lietz. Das Unternehmen „Deutsche Landerziehungs-Heime“ hätte ohne die Gesundheitstheorien der zeitgenössischen Medizin kaum Beachtung gefunden, und das Produkt, die Landerziehungsheime, waren exklusive Reichenschulen ohne Relevanz für die Schulentwicklung.

Damit zerfällt die Gründungslegende und verringert sich der Originalitätsbonus. Bleibt die Person – Hermann Lietz kann trotz – oder vielleicht wegen – der Randstellung seiner Heime immer noch ein vorbildlicher Pädagoge gewesen sein, immerhin ist er 1924 in einer Dankesschrift *Der Pestalozzi der Deutschen* genannt worden, was damals die höchste denkbare Auszeichnung für einen Pädagogen gewesen ist. Es war die Ehrung seiner Anhänger, die ihn so sehen und aktuell halten wollten; das Bild „Pestalozzi“ – zu unterscheiden von der historischen Person – sollte für ein beispielhaftes, selbstloses und dabei

schweres Leben als Erzieher stehen, das für die Nachwelt als Vorbild dienen kann.²²

Wer die Geschichte der Pädagogik von Gründern und Vorbildern her konstruiert, kann sich nur auf das Gute und moralisch Zulässige beziehen, das jede Biografie idealisiert und keinem Leben gerecht wird. Jedes Vorbild lässt sich entlarven und es ist daher leichtsinnig und gefährlich, die Identität eines Faches von Vorbildern statt von Forschung und Methode abhängig zu machen. Im Blick auf die Reformpädagogik fragt sich, wie viele und welche Belastungen ein Vorbild verträgt, ohne beschädigt zu werden. Historische Vorbilder beziehen sich auf Nachwelten, die mit ihrem Leben nichts zu tun haben und daher fremd sind. Vorbilder sind zeitlos, sie haben kein Verfallsdatum, also enden nicht an einem bestimmten Termin. Dagegen kann ihre Konstruktion angegriffen werden, mit Daten, die der Vorbildfunktion aus heutiger Sicht abträglich sind.

Die Daten in Gegenevidenzen erwachsen aus dem dokumentierten Verhalten der Person, in Kontrast zu den ihr zugeschriebenen pädagogischen Ideen. Eine Variante bezieht sich auf den Militarismus von Hermann Lietz, der zeitgenössisch nicht sehr auffällig war, aber heute ein Testfall dafür ist, wie Lietz gesehen werden soll. Wenn der grosse Pädagoge im Kaiserreich ein Militarist war, dann kann er kaum ein Vorbild für die Schulentwicklung in der Demokratie sein. Andere Testfragen wären, wie die Herrschaft in den frühen Landerziehungsheimen organisiert war, nämlich durch Präfekten und Spitzeldienste, oder ob die Strafpraxis gegenüber einzelnen Schülern auch Gewalt einschloss, was sie bei Gelegenheit tat (Oelkers 2010a).

Ich konzentriere mich auf den Aspekt des Militarismus. Die Landerziehungsheime von Hermann Lietz sind nicht nur von der Medizin wahrgenommen worden, sondern fanden Beachtung auch bei den deutschen Militärs. Das galt insbesondere für die Körperschulung und die paramilitärische Ausbildung in den Heimen. Der Ernstfall dafür war der Erste Weltkrieg. Im August 1914 meldeten sich im Deutschen Reich rund 140.000 junge Männer freiwillig zum Kriegsdienst, darunter viele ältere Schüler der höheren Schulen und Studenten. Die Jüngsten waren gerade sechzehn Jahre alt und wurden, wenn sie kräftig und gesund waren, für tauglich erklärt.

²² Es gibt nur positive und keine negativen Vorbilder, die zur falschen Erziehung anleiten könnten.

Hermann Lietz (1914) hatte Anfang August 1914 alle „felddienstfähigen Schüler von Haubinda und Bieberstein“ aufgerufen, sich zum Kriegsdienst zu melden. Am 13. Oktober doppelte er in einem „Aufruf an die Eltern meiner Schüler“ nach und teilte mit, dass er selbst „als Krieger dem Vaterland an der Seite (seiner) jetzigen und ehemaligen Schüler dienen werde“. Er sagte „Krieger“ und nicht „Soldat“. Weiter schreibt der Schulleiter den Eltern, er sei davon „durchdrungen“, mit dem Appell an die Schüler und seinem Dienst als Kriegsfreiwilliger „richtig gehandelt zu haben“ (Lietz 1914a, S. 109).

Von den 60 Schülern, die zu dieser Zeit in Bieberstein zur Schule gingen, traten 28 im August 1914 in das deutsche Heer ein. 11 von ihnen bestanden vorher noch die Reifeprüfung. Etwa 150 Ehemalige teilten Lietz mit, dass sie als Soldat dienten.

- „Man kann wohl sagen“, schrieb Lietz voller Stolz den Eltern,
- dass „alle nur irgend Dienstfähigen am grossen Kampfe“ teilnehmen (ebd., S. 107).

Im vierten Heft des Jahrgangs 1915 von „Leben und Arbeit“, der Hauszeitschrift der Landerziehungsheime, musste er Nachrufe veröffentlichen, die seine drei gefallenen Schüler Hans Feustel, Philipp Sonntag und Günther Kullrich betrafen (Lietz 1915). Bis zum Ende des Krieges schrieb er insgesamt dreizehn solcher Nachrufe, kein einziger bedauerte den Krieg. Dafür sollte „deutschen Müttern, deren Kinder gefallen“ sind, in einem seiner Artikel „Trost“ zuteil werden (Lietz 1915a) – ausgerechnet durch den Mann, der diese Kinder in den Krieg geschickt hatte.

- Der Tatbestand, dass „deutsche Jünglinge“, von denen manche noch „Knaben“ waren, im Kampf „gefallen“ sind,
- ist für Lietz Anlass, sie als „Lichtgestalten“ seiner Landerziehungsheime weiterleben zu lassen.
- Ein solches „Schicksal“ darf für eine „treue, hingebende, echte, deutsche Mutter“ niemals „sinnlos“ oder „trostlos“ sein (ebd., S. 305).

Alle Opfer wurden gerechtfertigt und Lietz (1923) versuchte auch, in einem Brief seinen Sohn Hermann auf den Krieg einzustellen und ihm den Sinn des Krieges nahezubringen. Dieser Brief ist 1923 veröffentlicht worden. Der Junge war noch keine vier Jahre alt. Am 18. Juli 1915 schreibt der Vater ihm folgende Zeilen:

„Lieber kl. Hermann!

Heut will Vater seinem lieben kleinen Jungen mal wieder einen Brief schreiben. Denn er kann noch nicht so schnell zu ihm kommen. Vater hat es gefreut zu hören, dass kl., H. schon so tapfer klettert und ins Wasser geht und tüchtig läuft und arbeitet. Dann wird kl. H. auch ein guter Soldat werden und, wenn er grösser geworden ist, mit Vater in den nächsten Krieg ziehen können“ (ebd., S. 26).

Eine Kernfrage des Problems Geschichte der „Reformpädagogik“ ist, ab wann ein Autor oder eine Autorin so belastet ist, dass er oder sie nicht länger herausgestellt oder gar bewundert werden darf. Natürlich kann jeder Leser bewundern, wen er will, aber für eine wissenschaftlich fundierte Lesart gelten Ausschlussregeln, die die freie Lektüre beschränken, auch wenn das mit Streit verbunden ist. Doch was genau ist eine Belastung?

Die Frage lässt sich mit drei Kriterien näher fassen: Ausschluss ist geboten, wenn pädagogische Positionen vertreten werden, die nicht verträglich sind mit der modernen Demokratie. Ausschluss ist auch geboten, wenn die Erziehungstheorie sich nicht überprüfen lässt und nicht mit Gegenevidenzen belastet werden kann. Ausschluss ist schliesslich geboten, wenn die heute erkennbare Praxis in deutlichem Widerspruch zum selbst gewählten Anspruch.

Das erste Kriterium ist politischer Natur, das zweite ist empirisch und das dritte historisch. Das Verfahren insgesamt ist pragmatisch, Theorien sind Hypothesen, die sich an der Erfahrung überprüfen lassen und so auch verworfen werden können. Es sind nicht die sakrosankten Sätze einer grossen pädagogischen Tradition, auf die man sich fraglos berufen könnte. Was immer eine solche Tradition ausmacht, sie kann nicht ausserhalb der Forschung stehen, aber dann ist sie prinzipiell und je nach Datenlage revidierbar.

Ein weiterer Testfall für die deutsche Reformpädagogik ist der „pädagogische Eros“. Im internationalen Vergleich gibt es dazu keine Parallele. Nirgendwo ist so stark auf das Konzept der Platonischen Liebe und davon abgeleitet auf den „pädagogischen Eros“ rekurriert worden wie in der deutschen Reformpädagogik. Die Bezugspunkte der „neuen Erziehung“ in der internationalen Pädagogik wurden selten in der antiken Philosophie gesucht. Die hauptsächlichlichen Bezüge waren

- die sich entwickelnde Kinderpsychologie,
- die Philosophie des Pragmatismus,

- die Kindergartenbewegung,
- verschiedene Demokratisierungsbewegungen
- und die Entwicklung neuer Schul- und Unterrichtsformen.

Von einem besonderen „pädagogischen Eros“ war nur in der deutschen Reformpädagogik die Rede, Ausnahmen wie Cecil Reddie und das Konzept der „love of comrades“ in der New School of Abbotsholme bestätigen die Regel. „Kameradenliebe“ war sonst nie ein Thema, auch weil kein Netzwerk von Autoren vorhanden war, die sich an Platons Philosophie orientieren. In Deutschland werden einschlägige Positionen von Herman Nohls Theorie des „pädagogischen Bezuges“ (1930) bis hin zu Hartmut von Hentigs „Platonisches Lehren“ (1966) noch immer zustimmend zitiert.

Von der grössten Nähe sollte der stärkste pädagogische Effekt ausgehen, in einem Setting, das den christlichen Topos der „Liebe zu den Kindern“ aus der Besetzung mit Familienrollen herauslöste und Eros als generelle Erwartung an pädagogische Beziehungen verstehen wollte. Gemeint war damit seit der Antike eine Beziehung, die ältere Knaben von Führern abhängig macht, die im Gegenzug für geistige Bildung sorgen und so dem göttliche Eros dienen, was bei Platon sexuelle Handlungen ausschloss, die in der antiken Praxis aber die Regel waren.

Gustav Wyneken schreibt in seinem Erfahrungsbericht über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, der 1922 veröffentlicht worden ist:

„Die ernstesten und stärksten Freundschaften, die ich beobachten konnte, waren immer die zwischen Lehrer und Schüler. Es ist kann ja nun kein Geheimnis mehr sein, dass wir hier keine andere Erscheinung vor uns haben, als sie uns Platon schildert, im Gastmahl und im Phaidros, und eine durch den platonischen Eros mit ihrem Führer verbundene Knaben- und Jünglingsschar kann der innerste Kern des heiligen Ordens der Jugend werden, der die Freie Schulgemeinde sein will“ (Wyneken 1922, S. 58/59).

Mädchen waren da nicht gefragt. Wyneken schreibt weiter: Durch die „Zugehörigkeit von Mädchen (und Frauen)“ hat die Schulgemeinde „an spartanischer Straffheit und Herbheit“ verloren, die sie in der Anfangszeit, „als noch kaum Mädchen da waren“, besessen hat (ebd., S. 57).

Es bleibt ein Geheimnis der deutschen Reformpädagogik, warum ein Topos wie der „pädagogische Eros“ überhaupt so wirkmächtig hat werden können, dort jedenfalls, wo sich eine Philosophie der Freundschaft und der sozialen Nähe oder Unmittelbarkeit durchsetzen konnte. Dabei ist nicht so sehr die Nähe selbst das Problem, sondern die Erotisierung des Verhältnisses, die Phantasien im Geiste Platons, die auch ein Gegner Wynekens wie Eduard Spranger (1928) hochhielt,²³ die aber in einem pädagogischen Verhältnis nichts zu suchen haben, das die Kinder nicht einseitig und schon gar nicht emotional abhängig machen darf, nur weil Platon eine Theorie in die Welt gesetzt hat.

Literatur

Quellen

- Chiout, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung 1955.
- Colmar, K.: Was der Schulreform not tut. In: Die Neue Landschule Band 3, August (1952), S. 193ff.
- Der Pestalozzi der Deutschen. Hermann Lietz in Anekdoten, Briefstellen, Kernworten dem deutschen Volke ein Führer aus der Erniedrigung. Denk- und Dankschrift zum 28. April 1924. Veckenstedt am Harz: Verlag des Land-Waisenheims 1924.
- Fuhrich, H./Gick, G.: Der Gruppen-Unterricht, seine Bedeutung, seine verschiedenen Formen, seine schulpraktische Erprobung und seine Grenzen. Ansbach: Michael Prögel Verlag 1952.
- Ganzenmüller, W.: Neuaufbau und Schulreform. In: Schola, Jahrgang 5 (1950), S. 415ff., 483ff.
- Haase, O.: Musisches Leben. 2. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1951.
- Kemper, H. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.: Staatliche Schulreform und

²³ Der Aufsatz „Eros“ erschien zuerst im Jahrgang 1922 der Zeitschrift „Kunstwart“.

- reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weineheim/Basel: Beltz Verlag 2008.
- Lietz, H.: Aufruf an alle felddienstfähigen Schüler von Haubinda und Bieberstein. Ilsenburg, Anfang August 1914. In: Leben und Arbeit, 6. Jahrgang, Heft 3 (1914), S. 105.
- Lietz, H.: An die Eltern meiner Schüler. Haubinda, d. 13. Oktober 1914. In: Leben und Arbeit, 6. Jahrgang, Heft 3 (1914a), S. 107 - 109.
- Lietz, H.: Nachrufe auf Hans Feustel, Philipp Sonntag, Günther Kullrich. In: Leben und Arbeit, 7. Jahrgang, Heft 4 (1915), S. 296 - 303.
- Lietz, H.: Deutschen Müttern, deren Kinder gefallen, zum Troste! In den Tiroler Bergen, 20. Juli 1915. In: Leben und Arbeit, 7. Jahrgang, Heft 4 (1915a), S. 305 - 308.
- Lietz, H.: Aus Feldpostbriefen an Klein-Hermann (1915). In: Leben und Arbeit, 14. Jahrgang, Heft 1 (1923), S. 22-27.
- Mosolf, A.: Schulversuche und Reformschularbeit. In: Schulverwaltungsblatt des Landes Niedersachsen, Jahrgang 1950, S. 13ff.
- Rauh, G.: Von Schuldruckerei und freiem Schaffen. In: Schola, Jahrgang 6 (1951).
- Rimeck, R.: Reformpädagogik. In: Ganzheitliche Bildung, Heft 1 (1954).
- 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.
- Spranger, E.: Eros. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4., verm. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer 1928, S. 256 - 267.
- Stieger, K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Ein Beitrag zur Psychologisierung des Primarschulunterrichts. Freiburg/CH: Walter Verlag 1951.
- Wyneken, G.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe): Adolf Saal Verlag 1922.

Literatur

- Dühlmeier, B.: Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2004.
- Keim, W.: Kursunterricht. Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1987.
- Kull, H.: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip als Aspekte der Reform der Volksschule des Kantons Zürich von 1880 bis 1930. Schulreform als Unterrichtsreform – nachgezeichnet anhand der Berichte über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften (Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2010.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze-Velber/Zug: Klett/Kallmeyer, Klett und Balmer 2010.
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Vorlesung an der Universität Zürich. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2010a.
- Pieper, W.: Niedersächsische Schulreformen im Luftflottenkommando. Von der Niedersächsischen Erziehungsstätte zur IGS Franzisches Feld. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2009.

Anhang

„Alles menschliche Leben ist Begegnung.“ (Martin Buber)

Lebensdaten von Herbert Chiout

12. Oktober 1910	geboren in Kassel
1917 – 1930	Schulbesuch in Gera, Eisenach und Kassel
1930	Abitur im Regelgymnasium II in Kassel
1930 – 32	Pädagogische Akademie (Hochschule) Kassel Ausbildung als Lehrer
1932 – 33	mangels einer Lehrerstelle Studium Deutsch, Pädagogik Universität Göttingen
Oktober 1933	„Hilfslehrer“ an den Grundschulen in Wickerode, Löhl- bach u. a. (Kreis Witzenhausen)
1938 – 39	Lehrer in Großalmerode
1939 – 45	Soldat
1945 – 46	in Schweden interniert, an die UdSSR ausgeliefert
1946 – 49/50	Kriegsgefangenschaft in Russland
1950	Wiedereinstellung als Lehrer
1951/52	Studienfahrten u. a. nach England und Schweden in Zusammenarbeit mit dem HIPF (später DIPF)
1953/54	Forschungsstudium am DIPF
1955	Rektor Herkuleschule Kassel (1. – 10. Schuljahr)
1962	Dozent am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF), Leiter der Außenstelle Kassel, Stellvertretender Leiter des HILF (Reinhardswaldschule)
1974	Amtierender Direktor des HILF
1975	Ruhestand
1975 – 88	über 27 Semester Dozent für Vergleichende Erziehungs- wissenschaft an der GhK bzw. Universität Kassel
21. Juli 2010	gestorben in Kassel im 100. Lebensjahr

U N I K A S S E L V E R S I T Ä T

Universität Kassel
FB 01 Erziehungswissenschaft/
Humanwissenschaften
Prof. Dr. Rudolf Messner
Tel. 0561/804-3626

Pädagogischer Arbeitskreis
LSAD a.D. Klaus Tümmler/
Helge Tismer, Rektor a.D.
Gabrielsweg 7
34587 Felsberg
Tel. 05662/1025

Akademische Feier zum Gedenken an Herbert Chiout am Freitag, 14. Januar 2011, 15.00 – 19.00 Uhr, im Senatssaal der Universität Kassel, Mönchebergstr. 3

Am 21. Juli 2010 ist St.Dir. Herbert Chiout im 100. Lebensjahr gestorben. Er hat als Pädagoge und Schulforscher, als Lehrerfortbildner und Künstler vielfältige Spuren hinterlassen. Von 1975 an war er 27 (!) Semester lang als Dozent für Vergleichende Erziehungswissenschaft in unserem Fachbereich tätig. Wir denken in freundschaftlicher Verbundenheit und Dankbarkeit an ihn.

Programm

- | | |
|-----------|---|
| 15.00 Uhr | Willkomm mit einer Kaffeetafel |
| 15.40 Uhr | Begrüßung durch den Dekan des FB 01, Humanwissenschaften, der Universität Kassel, Prof. Dr. Wolfram Fischer |
| 15.45 Uhr | Herbert Chiout – 1910 – 2010 – Ein Leben für Schule und
Lehrerbildung
Klaus Tümmler/Helge Tismer und Dipl.-Soz.Päd. Karin Stemmer |
| 16.15 Uhr | Motive von Herbert Chiouts pädagogischer Tätigkeit
Wolf-Peter Betz |
| 16.30 Uhr | Herbert Chiout – seine wissenschaftliche Arbeit
Rudolf Messner |
| 16.50 Uhr | Pause |

- 17.15 Uhr **Herbert Chiout – seine Jahresberichte**
Elke Tümmler
- 17.30 Uhr **Herbert Chiout – das letzte Lebensjahrzehnt eines engagierten Pädagogen**
Wilhelm Steffens
- 17.45 Uhr **Weggefährtinnen und Weggefährten erinnern sich an Herbert Chiout**
Prof. Dr. Wilhelm Steffens, einer seiner engsten Freunde, Prof. Dr. Ariane Garlichs (Univ. Kassel), Rektorin a.D. Almut Schmitt-diel (Schulzeit und letzte Lebenszeit), HELP-Dir. a.D. Dr. Wolf-Peter Betz (Lehrerfortbildung), Vertreter des DIPF, Direktor a.D. Winfried Staebe (Päd. AK) u. a.
Moderation: Rudolf Messner und Klaus Tümmler

Liste der TeilnehmerInnen

Achim Albrecht, Päd. Leiter der OSW
Waltraud Beckmann
Dr. Wolf-Peter Betz
OSTDir. i.R. Winfried Biener
Prof. Dr. Dorit Bosse
Pfarrer i.R. Däumer
Hannelore Dockhorn
Prof. Dr. Wolfram Fischer, Dekan des FB 01
Prof. Dr. Ariane Garlichs
Frau Heitmann (ehem. Sekretärin von H. Chiout)
Gisela Hentze
Dr. Horst Hentze
Dorothea Lange
Dr. Klaus Lindemann
Annelies Messner
Prof. Dr. Rudolf Messner
Herma Pigorsch
Dr. Wolfgang Pigorsch
Gunter Pigorsch
Kai Pigorsch
Lara Pigorsch
Klaus Schäfer
Ruth Schöneweiß
Prof. Dr. Eberhard Schoenfeldt
Frau Almut Schmitt diel
Prof. Walter Sons
Inge Staebe
Winfried Staebe
Ulrich Steffens, M.A.
Prof. Dr. Wilhelm Steffens
Dipl.Soz.Päd. Karin Stemmer
Prof. Dr. Heinz Stübig
Helge Tismer
Elke Tümmler
Klaus Tümmler
Friedrich Velten
Gerda Wagner
Günter Wagner
Adelheid Welker
Prof. Christian Welker

HERBERT CHIOUT

Bergmannstraße 37
34121 Kassel
Telefon 0561/35919

im November 1994

"Statt als Propheten zu posieren, müssen wir zu den Schöpfern
unseres Geschicks werden. Wir müssen lernen, unsere Aufgaben
zu erfüllen, so gut wir können, und wir müssen auch lernen,
unsere Fehler aufzufassen und einzusehen..."

Karl R. Popper in: "Die offene Gesellschaft und
ihre Feinde"

"Wir müssen andere behandeln, wie wir von anderen behandelt
werden wollen" - "Die Erde kann nicht zum besseren
verändert werden, wenn sich nicht das Bewusstsein des Einzelnen
zuerst ändert" - "Wir alle haben eine Verantwortung für eine
bessere Weltordnung"

3 Sätze, herausgegriffen aus der "Erklärung zum Weltethos",
Hg. v. Hans Küng u. Karl Josef Guschel

"Ich glaube nicht, daß sich die Menschheit die große Anstrengung,
die wir Kunst nennen, über Jahrtausende hinweg auferlegt hätte, daß
sie in Zeiten größter materieller Not die Kräfte dafür freigegeben
hätte, wenn nicht die Kunst dem Leben etwas Notwendiges und Neues
hinzufügen würde... Unser wissenschaftliches Zeitalter wird nicht
sein, was es sein konnte und sein muß - bei Strafe einer uner-
hörten Katastrophe -, wenn nicht die Kunst sich dazu aufschwingt,
den Zeitgenossen, an den sie sich wendet, große Fragen zu stellen,
nicht lockerzulassen in ihren Forderungen nach ihm zu ermutigen,
er selbst zu werden - das das heißt, sich dauernd, sein ganzes
Leben lang, durch schöpferische Arbeit zu verändern."

Christa Wolf in "Selbstinterview"

Liebe Freunde,

einen herzlichen Gruß zuvor !

Zu obigen Zitaten sollte ich nichts hinzufügen. Und wenn schon, vielleicht nur
dies: man sollte sie zwei- oder mehrmals lesen und - was ich mir selbst vor-
genommen habe - durch sie noch selbst- und zeitkritischer werden.

Während seit eh und je meine Jahresberichte (JB) zu Hause in Kassel konzipiert
und geschrieben wurden, ist dieser JB in seiner Konzeption in Braunlage im Harz
erstellt worden - und ist damit zugleich ein Gruß aus dieser herrlichen mittel-
deutschen Landschaft. (Allerdings ist die mühsame Arbeit der Zusammenstellung
des 'Rohmaterials', d.h. der Daten aus Korrespondenz und aus tagtäglichen Auf-
zeichnungen vom November '93 bis Oktober 1994, schon in Kassel geschehen.)

Über den Sanatoriumsaufenthalt im Harz einleitend hier nur dies: Während der Liege-
kuren, übrigens ein vorzügliches Therapiemittel, das ich in Braunlage zum ersten
Mal erlebte und recht genoß, kamen mir manche Gedanken, die sich in diesem JB
finden - Gedanken, von denen einige aus meiner Sicht so etwas wie 'gute Gedanken'
zu sein scheinen.

Ehe ich mit der Niederschrift dieses JB'94 begann, habe ich noch einmal den Text
des JB'93 überlesen. Aus der Rezeption des vorjährigen Berichts ergaben sich Über-
legungen und Schreibhinweise für JB'94.

Ich weiß nicht, ob es vermessen ist, meine Freunde zu bitten, ein Gleiches zu
tun, also den JB'93 noch einmal zu lesen. Ich will mit diesem Rat weder aus-
drücken, der JB'93 sei etwas so Einmaliges, daß man ihn wieder und wieder lesen
müsse, noch kann ich voraussetzen, daß der vorjährige Bericht bei den Adressaten
überhaupt noch greifbar ist.

Ich meine aus meinem Wiederlesen Folgendes folgern zu müssen:

- (1) Peinliche Wiederholungen möchte ich vermeiden.
- (2) Ich habe im JB'93 in dem Abschnitt "Begegnungen/Besuche/Korrespondenzen"
(a) ziemlich deutlich darauf hingewiesen, wie schwer es ist, wertvolle Kontakte
vor der 'Freundes-Öffentlichkeit' auszubreiten, ohne den Intimcharakter durch
die Mitteilungen im bezug auf die Angesprochenen zu verletzen; (b) ich habe

- 2 -

mich dort zwar vorsichtig, aber sehr detailliert über die 'Freundes-Bezüge' und ihre Bedeutung für mich geäußert.

- im (3) Ich habe in dem JB '93 meine damaligen zahlreichen Kalamitäten mit Krankheiten, mit denen ich Laufe des Jahres '93 fertig werden mußte, und die Aufenthalte in Krankenhäusern u. ä. etwas zu ausführlich dargestellt. Da es mir in der Berichtszeit '94 viel besser geht, möchte ich weiter bestehende Beschwerden (die lästige Schwerhörigkeit u. die eingeschränkte Bewegungsfähigkeit) nicht apostrophieren.

So nun endlich: a d r e m !

Besondere Jahresdaten (Nov. '93 bis Okt. '94)

Febr. zeitweilige Teilnahme an der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Universität Dortmund)

12. - 25. 04. Erholungsaufenthalt in Bad Häring/Tirol

15. u. 20. 07. Begegnung mit Frau Ilse Felsenthal aus Tel Aviv, einer Schulfreundin meiner Roseline

10. 08. Geburt meiner Urenkelin Lara Katharina

22. - 27. 08. Teilnahme am XXVI. Internationalen Kolloquium in Andlau in den französischen Vogesen

17. 10. - 14. 11. im Sanatorium in Braunlage im Harz

Gedenken

Besondere Geburtstage (sogen. '5er Geburtstage')

Andreas Petry (40)

Todesfälle

Klaus Heipke (55); Heinrich Sälzer (79); Else Müller (84); Clemens Overmeyer (86); Georg Weigand (100); Hasan Kilinc; der große Bildungsforscher Hellmut Becker (80); Gottfried Hausmann (Vergleichender Erziehungswissenschaftler, Uni. Hamburg, 87)

Familie

Meine liebe Frau Roseline wäre in diesem Jahr 80 geworden; sie starb 1987.

Zur Familie meiner Tochter Herma u. ihres Mannes Wolfgang:

Beide hatten gemeinsam vielerlei kleinere Unternehmungen u. Ereignisse (u.a. Besuch von Rebecca nach ihrer Wiederverheiratung, Umgestaltung des Hausgartens, Aufnahme des Pädag. Arbeitskreises anlässlich dessen 25-jährigen Bestehens) - und vor allem das besondere Ereignis, Großeltern zu werden.

Herma: Für mich war es ein schönes Geschenk, im Frühjahr '94 mit ihr in die Schweiz u. in den Schwarzwald zu reisen; dabei u. a. Besuch bei Hans u. Käthi Egger, Aufahrt zum Schilthorn (3 000 m) mit dem Blick auf die von mir so sehr geliebten 'Großen Berge'. - Herma muß m. E. sehr auf ihre Gesunderhaltung achten.

Wolfgang hat seine vorjährige Bypass-Operation so gut überstanden, daß er auf 'große Fahrt' gehen konnte: mehrere Wochen zusammen mit hochseerprobten Freunden auf hochseegerechtem Boot von Helgoland über die Shetland Isles zu den Faröer Inseln; ich verstehe gut, daß er einmal erproben mußte, was er sich abverlangen kann. Außerdem war solch ganz anderes Leben sinnvoll bei seinem sonst anstrengenden, verantwortungsvollen tagtäglichen Dienst.



- x) Joh. Aug. Nahl d. Ä., "Entwurf für ein Grabmal" (entnommen dem Katalog "Die Künstlerfamilie Nahl. Rokoko und Klassizismus in Kassel" für die diesjährige Ausstellung unter dem gleichen Titel in der Neuen Galerie in Kassel; S. 59 - verkleinert)

Gunter und Monika: beide als glückliche Eltern der im August geborenen Lara Katharina. Dieses schöne Ereignis des Familienzuwachses möchte ich - sicher auch im Sinne von Monika und Gunter - mit einer eigenen Tagebuchnotiz v. 15. 10. 94 beleuchten:

"Es ist ein tief empfundenes Erlebnis für mich, das Wachsen, das Wachwerden meiner kleinen Urenkelin Lara zu erfahren.

Nun nach zwei Monaten Lebenszeit ist dieses kleine Menschlein dabei, seine künftigen Möglichkeiten zu üben: Händchen und Füßchen/Beinchen werden kräftig bewegt;

das Mäulchen geht auf und zu, als wenn es bereits Laute formen wolle - die Zunge hilft dabei; und die kleinen Augen wandern lebhaft von einem Beobachter zum anderen. Welch ein großes Glück für das Kind und die Eltern, daß Lara ein gesundes Wesen zu sein scheint ! Welch ein großes Glück für mich alten Menschen, junges Mensch-sein an seiner Urenkelin miterleben zu dürfen !"

Nach der Taufe meiner Urenkelin und der anschließenden Familienfeier (v.l.n.r.):

m. Tochter Herma als Großmutter, m. Enkel Gunter, seine Tochter Lara haltend und ego.



Monika will im Wintersemester ihr Studium 'auf kleinem Feuer kochen' lassen; das ist sicher sinnvoll. Gunter genießt an seinen wohl verdienten freien Wochenenden das Zuhausesein u. das Zusammensein mit Frau u. Tochter. Das muß er sich jeweils mit strapaziösen Fahrten u. anstrengendem Dienst verdienen. Er wächst persönlich in seiner verantwortungsvollen Arbeit.

Hier noch ein gemeinsames Erlebnis: Gunter u. Monika fuhren mich im Dez. '93 nach Gießen, um in der Uni bei Erich Dauzenroth meine beim Jubiläums-Kolloquium ausgestellten Bilder zurückzuholen. Während wir auf Prof.D. warteten u. ich auf dem Flur auf und ab ging, kamen aus einem Seminarraum Studenten u. mit ihnen Prof. Th. Kläßen. Letzterer starrte mich einen Augenblick an, als wenn ihm ein Geist erschienen sei - dann seine Worte: "Herr Ch., ich habe soeben mit den Studenten ihren Schulversuchs-Band besprochen." - Nun war das Erstaunen an mir: man stelle sich vor, mein 'Erstling', der seit ca. 25 Jahren 'out-of-print' ist, wird hier vor Studenten, die zur Zeit seines Entstehens u. der Verbreitung noch nicht geboren waren, als Dokumentationsmaterial herangezogen. (Th. Kläßen muß für solches Tun doch wohl Gründe haben.) Mich hat diese Begegnung jedenfalls recht berührt.

Kai hat in diesen Tagen sein Vordiplom in Biologie gebaut. Er hat besondere Pläne, über die wir uns ausgiebig unterhalten haben, die aber erst einmal Wirklichkeit werden sollen, ehe sie fixiert werden. - Was mich alten Menschen besonders anrührt, sind die stundenlangen vertraulichen Gespräche mit Kai sowohl über Persönliches als auch u.v.a. über die großen, z.T. schlimmen Probleme unserer Zeit. Und er macht ernst mit dem Erdachten: er hat sein Auto verkauft; er fährt Rad; er ist Vegetarier; er setzt sich für die Verwirklichung von ökologischen Notwendigkeiten aktiv ein. - Gespräche mit Kai sind für mich das Aufleuchten v. Hoffnungen. - Im Sommer machte er mit Freunden eine mehrwöchige Bootsfahrt auf schwedischen Seen.

Meine Schwägerin Hanne sorgt in liebevoller, fraulicher Weise - wie nun schon seit über 7 Jahren - für mein Wohlergehen: Wir nehmen jeden Tag eine Mahlzeit, von ihr bereitet, gemeinsam ein; und sie kümmert sich um so vieles, das ich nur mit der linken Hand erledigen könnte: Wäsche, Aufsicht über meine Putzhilfe usw. Sie selbst gestaltet ihr persönliches Leben in eindrucksvoller Weise: sie wandert mit Kolle-

ginnen, besucht ihren Englischkurs - und reist: in diesem Jahr nach Dresdenⁿ/nach Berlin (leider war diese einwöchige Reise, die sie mit ihrer Freundin Erika Knuhr absolvierte, mit einem heftigen Unfall verbunden), zur Gartenschau nach Pula - und vor allem in diesem Jahr auf einer großen Nordland-Kreuzfahrt (Shetlands, Faröer, Island, Spitzbergen (!), Norwegen). - Hanne feiert in Kürze ihren 70. Geburtstag.

Meine lieben Verwandten/Freunde Karla und Horst genießen in angemessener Weise ihren Ruhestand zum Nutzen ihrer Familie, ihres Gartens - und ausgiebig in einer 5wöchigen Skandinavienreise. Ihre Liebe zu Norwegen und Schweden ist auch das starke Band unserer gemeinsamen Interessen. So haben beide mich durch ihre Berichte mit zahlreichen herrlichen Fotos an ihrer Reise teilnehmen lassen. Überhaupt sind ihre Besuche bei mir schöne, dankbar empfundene Unterbrechungen meines oft einsamen Lebens.

Und mein Ego: Ich berichtete bereits, daß es mir in diesem Jahr verhältnismäßig gutgeht. Zur Absicherung meiner Gesunderhaltung veranstalteten meine Ärzte allerlei: Computertomographie, Coloskopie, Feststellung der 'Knochendichte' etc. - und schließlich die Empfehlung für meinen Sanatoriumsaufenthalt in Braunlage, den ich voll genieße. - Noch eine gewisse Kalamität meinerseits: ich bin gelegentlich unsicher auf meinen Beinen; so bin ich Ende August so unglücklich gestürzt, daß ich mit dem Kopf auf das Pflaster des Schloßhofes Spangenberg aufschlug; ich mußte ins Krankenhaus transportiert, genäht und verpflest werden - gottlob, das alles trotz viel Blut ohne Schädelverletzung, ohne Kreislaufbeschwerden, schließlich bei gutem Mut, vor allem durch die selbstlose Hilfe einiger Freunde !

Begegnungen / Besuche / Korrespondenzen

Ich darf an das erinnern, auf das ich einleitend in diesem JB hinwies: ich werde mich möglichst an das Faktische halten. Ich benutze außerdem häufig Stichworte und Kurzhinweise.

Zunächst wende ich mich an mein Kasseler 'Freundes-Dreiergespann' mit ihren Ehefrauen: Fritz und Ilse Bachmann, Hans-Karl und Waltraut Beckmann und Wilhelm und Helga Steffens. (Und schon jetzt muß ich für die Gesamtheit meiner JB-Adressaten zur Erklärung einschieben: diese 3 mal 2 Freunde sind meine Freunde; untereinander würden sie sich als 'gute Bekannte' bezeichnen, die sich gegenseitig schätzen.)

Fritz und Ilse Bachmann Gemeinsame Fahrten in unsere nordhessische Heimat (u.a. Glasmuseum Immenhausen; Windhausen - Roßbach - Dohrenbach; Netze, dort der Flügelaltar aus dem 14. Jahrhundert, wenig bekannt, entdeckt von Werner Meyer-Barkhausen (!) - gemeinsame Theaterbesuche, oft mit klärenden Interpretationsversuchen u. Stellungnahmen - und v.a. viele gute und lange Gespräche sowohl im Hause Bachmann als auch am Telefon.

Hans-Karl und Waltraut Beckmann Bisläng konnten wir nicht oft zusammenkommen, denn (1) hat Hans-Karl noch vielerlei Verpflichtungen - trotz seiner Emeritierung (Prüfungen in Erlangen; das Aufarbeiten u. die Auseinandersetzungen, gegeben durch seinen Vorsitz in der Lehrerbildungskommission in Baden-Württemberg u. durch den Parlamentsbeschluß von B-W., pädagogische Hochschulen zu erhalten; durch seine Mitarbeit bei der Erstellung des Dozenten-Kollegiums in der Pädagog. Fakultät der Universität Leipzig) und (2) hat sich eine gemeinsame Besuchsreise in die neuen Bundesländer zerschlagen, weil ich vor der schon fest geplanten kurzfristig erkrankte. - Hans-Karl und ich haben für die kommende Zeit gemeinsame Arbeitspläne, und in den dazu notwendigen, bereits stattgefundenen Vorbesprechungen mischten sich Sachliches und Persönliches sehr; aber immer gewann doch bei allem freundschaftlichen Zueinander der vorgeplante Sachbezug.

Bevorzugte Reise- und Erholungsziele von beiden: die Schweiz, besonders Davos. Waltraut allein ist 'große Weltreisende': in diesem Jahr unter Ertragen strapaziöser Reisebedingungen Südamerika mit Feuerland und Magellan-Straße; im kommenden Jahr - soweit ich weiß - Tibet (!).

Wilhelm und Helga Steffens Durch Krankheiten sind einige unserer sonst beinahe obligaten Geburtstagskaffees ausgefallen. Aber wir haben sonst jede Gelegenheit genutzt zur Kontaktnahme und besonders zum Gedankenaustausch über Kinder- und Jugendliteratur, dem speziellen Arbeits- und Forschungsgebiet von Wilhelm (Volkach !). Häufiges Reiseziel von Helga u. Wilhelm: Italien, einerseits bedingt dadurch, daß

Tochter Angelika mit ihrer Familie in Rovereto lebt, zum anderen, weil Wilhelm und Helga in Italien zu reisen lieben; in diesem Jahr: Sizilien u. Segesta; sie suchen vor allem - nach gründlicher Vorbereitung - die antiken Stätten auf. - Auch Wilhelm steht noch in vielerlei Verpflichtungen an der Kasseler Universität (Lehrauftrag, Prüfungen).

Einige Male haben sich alle 6 Freunde, zusammen mit anderem lieben Besuch (auch Frau Elsbeth Bachmann u. Herr Heinrich Plock) aus Anlaß meines Geburtstages und außerdem bei der Vernissage meiner Bilder in unserem Haus getroffen. Den lebhaften Gedankenaustausch bei solchen Gelegenheiten müßte man dokumentieren können.

Folgende Einmaligkeiten aus der Filialgeneration der drei gen. Paare möchte ich festhalten: Bachmanns Schwiegersohn (Historiker) folgt gegenwärtig dem ehrenvollen Ruf als Fellow ins 'Wissenschaftskolleg' in Berlin; Ute Beckmann (Kunsthistorikerin) gibt in diesen Tagen ihre Dissertationsarbeit in Kiel ab; Steffens' Schwiegersohn (Mathematiker) ist Dekan der math.-naturwiss. Fakultät der neugegründeten Universität Cottbus.

Heinrich Plock Mehrere erinnerenswürdige Zusammenkünfte; u. a. Kaffeestunden im Hause Plock; Herr Pl. und seine Ehefrau berichteten über ihre Reisen; besonders bemerkenswert für mich der Bericht über eine eindrucksvolle Polen-Reise.

Rudolf Messner Eine schöne Erinnerung: eine Abendeinladung im Hause Messner mit einer vorzüglichen Abendmahlzeit, von Frau Messner herichtet. Hauptthema des Abends: die hessische Lehrerfortbildung. Herr W.-P. Betz, der ja über lange Zeit als stellvertretender Direktor das Institut geleitet hat, war ebenfalls eingeladen, so daß sich für mich als 'Nun-Außenseiter' der LFB beachtliche Informationen ergaben. - Dankbar bin ich außerdem: (1) für R. Messners Einladung zu Referat und Diskussion über "Beobachtungen zur Schulentwicklung in Ostdeutschland" (bei dieser Gelegenheit wieder mal seit langem in der Hochschule; freundliche Begrüßung durch Kollegen); (2) für die zeitweilige Überlassung des Prachtbandes über die Schwazer Fresken (Schwaz in Tirol ist der Heimatort von R. Messner); und (3) für die Zuwendungen in Gestalt von Sonderdrucken von jüngeren Arbeiten von R. Messner.

Nun endlich ist auch Frank Kirton aus Derby in England dran. Er, der mein Freund seit unseren Schul- und Studientagen ist, der in manchem ein ähnliches Schicksal wie ich erfahren hat, seiner gedenke ich gern und in Dankbarkeit. Er hat mir vor einiger Zeit eine besondere Freude dadurch bereitet, daß er mir den neuesten Band des englischen Aquarellisten Rowland Hilder "Sketching Country" zusandte. Es sind in diesem Band solch hervorragende Arbeiten, daß man als 'Auch-Aquarellist' Minderwertigkeitsgefühle hinsichtlich der eigenen Leistung bekommt. Außerdem zaubert Hilder im Betrachter seiner Bilder Erinnerungen an geliebte englische Landschaften herbei.

Dem fleißigen Freund Göte Rudvall aus Malmö muß ich neidvoll testieren, daß sein Arbeitschwung u. sein Einsatz für Schule, Lehrerbildung u. Friedenserziehung unvergleichlich ist. Ich hatte jetzt Gelegenheit, seine 78 Seiten starke Arbeit über "Likvårdighet som strävan i svensk skola under 70 år (1919 - 1989)" durchzuarbeiten; es war für mich sowohl eine gute Gelegenheit, gut und treffend geschriebenes Fach-Schwedisch zu lesen, als auch in neuer, Götes persönlicher Sicht die schwedische Schulreform noch einmal geboten zu bekommen. Ich konnte als Vergleichender Erziehungswissenschaftler in manchem meine Beobachtungen in und über das schwedische Bildungssystem auffüllen u. einiges neu bewerten. Dafür, lieber Göte, vielen Dank! Auch dafür, daß Du mich an Deinen sonstigen Arbeiten teilhaben läßt! Ich beneide Dich außerdem um die vielen Anregungen, die Du in diesem Jahr bei Deinen Auslandsreisen gewonnen hast.

Ein besonderes Ereignis war, als Frau Ilse Felsenthal wieder einmal in Kassel war. Sie, die ehemalige jüdische Mitschülerin von Roselinde, als jetzige Vorsitzende des "Vereins ehemaliger Kasseler in Israel", erhielt für ihre engagierte Verbindungsarbeit Israel-Kassel im Schlößchen Bellevue die Ehrennadel der Stadt Kassel. Außer in dieser Feierstunde feierten wir ein gründliches Wiedersehen zusammen mit ihrer Freundin im Hause meiner Tochter Herma. Es ist erstaunlich, wie im Gedächtnis von Frau Felsenthal das Alt-Kassel und unsere Sprache lebendig geblieben sind.

Mr. Wilson Barrett vom Europa-Rat in Straßburg hoffte ich bei unserem XXVI. Internationalen Kolloquium zu treffen; er aber genoß gerade seine Ferien in seinem

Sommerhaus "just opposite the Mont Sainte-Victoire" (stilles Gedenken an Cézarne !). Mr Barrett versorgt mich in dankenswerter Weise mit den wichtigsten papers des 'Documentation Centre of Education' beim Europa-Rat (siehe weiter unten).

Wesentliche Beiträge dafür, daß mein Solo-Dasein öfter gewinnreich unterbrochen wird, leisten die - meinen JB-Freunden bekannten - Gruppierungen: der Pädagogische Arbeitskreis, die Becker-Gruppe, die jährlichen Zusammenkünfte der "Internationalen Kolloquien" und die Zusammenkünfte der Kasseler Schulleiter-Vereinigung.

Pädagogischer Arbeitskreis Wir begingen in diesem Jahr das 25jährige Bestehen des PAKr (in der 181. Sitzung). Klaus Tümmler, der verdienstvolle Initiator u. Leiter der Zusammenkünfte, zitierte anlässlich des besonderen Ereignisses aus einer meiner früheren Arbeiten, in der ich mir Gedanken gemacht hatte über das Movens dieser inoffiziellen, auf völliger Freiheit basierenden Vereinigung:

"Es liegt m. E. der Schlüssel für die Dauerhaftigkeit unserer freiwilligen Vereinigung in der Symbiose von Inhalten mit angemessenem geistigen Anspruch und von Geselligkeit in freundlich gelöster Atmosphäre. Die Sachauseinandersetzung allein oder nur das 'gemütliche' Beisammensein - eines allein würde die Mitglieder nicht über viele Jahre zusammengehalten haben. Die Gastfreundschaft in und mit der Familie des Gastgebers ist ein entscheidendes Bindemittel; hier ist ein Übungsfeld für taktvolle Geselligkeit." ^{x)} - Ich würde heute noch hinzufügen: Außerdem gehörten dazu ein Klaus Tümmler als die zündende u. bewegende Kraft, sowie ein Helge Tismer als stiller, zuverlässiger Organisator. Einige Themen dieses Jahres: Gegenwärtige Verhältnisse in der hessischen Lehrerschaft; Bildinterpretationen: Runge u. C.D. Friedrich; Berichte aus den Anfängen des PAKr.

Becker-Gruppe Auch hier eine, besser: die bewegende Kraft: Heinrich Becker. Wir treffen uns monatlich einmal. Einige Themen/Besuchsgründe: Geamtschule Mel-sunge (Einweisung in den Unterricht mit Computer); Marburg (archäologische Sammlungen; die Elisabeth-Kirche); Rauschenberg/Schwabendorf (Hugenotten-Siedlung); Röhlshausen/Schwalm ("Kapelle auf dem Schönberg"); Wilhelmsthal u. Besuch der Ausstellung meiner bildnerischen Arbeiten; Spangenberg (Stadt u. Schloß); Gießen (Liebig-Museum).

XXVI. Internationales Kolloquium Ein Wort zu den "Internationalen Kolloquien" überhaupt: Auch hier als dreifache 'Grundpfeiler': Sachbezug (in diesem Jahr "Europäische Erziehung - Erbe in gemeinsamer Zukunft"); Freundschaft (das jährliche Wiedersehen mit geschätzten/befreundeten Pädagogen aus verschiedenen Ländern - man zählt: 13 Nationen !); Initiatoren: die Gießener Professorengruppe: Erich Dauzenroth, Fritz Seidenfaden, Horst Widmann.

Das XXVI. I.K. vom 22. - 27. August in den französischen Vogesen, mit Fahrten nach Straßburg (Europa-Rat, Münster) und Colmar (Isenheimer Altar) - und mit viel festlichem Feiern bei Vogesen-Wein und wundervollen Mahlzeiten ! - In summa: wieder ein sachlich und vor allem menschlich großes, bewegendes Ereignis !

Noch zwei Nachträge:

Der erste steht im Zusammenhang mit dem Internat. Kolloquium. Ungere polnische Freundin Brygida Butromowicz (Universität Łódź) hatte, angeregt durch meinen Hinweis in einem früheren JB auf die wenig bekannte deutsche Dichterin Ilse Kibgis, deren Gedichte sich durch Aussagekraft und Bildhaftigkeit auszeichnen, sich mit dieser Dichtung beschäftigt und ein oder zwei Gedichte von I.K. ausdrucksadäquat ins Polnische übertragen und in einer mehr internen polnischen Zeitschrift veröffentlicht. Brygida bat mich während des Internat. Kolloquiums, da sie die Legalisierung ihres Tuns erreichen wollte, ihr bei der Suche nach Ilse Kibgis oder beim Auffinden des wenig bekannten Verlags zu helfen. Es dauerte in der Tat Wochen, bis ich Erfolg hatte: durch mehrere Zwischenadressen (den Verlag gibt es nicht mehr) bekam ich zu der Dichterin selbst Kontakt. So konnte ich einerseits Brygida helfen, damit sie selbst in ihrem Sinne handeln kann. Zum anderen hatte ich - sozusagen als Neben-gewinn - unmittelbaren Kontakt zu dieser sehr zurückgezogen lebenden Dichterin bekommen: ich erfuhr einiges über sie selbst, vor allem, daß inzwischen ein weiterer Gedichtband erschienen ist. - So wurde aus einem Auftrag, einem kleinen Dienst für

x) Aus: Herbert Chiout, "Vom (un-) geselligem Leben der Lehrer" (unveröffentlichtes Manuskript)

eine polnische Freundin zugleich eine Begegnung mit einer deutschen Dichterin. Hoffentlich ein Gewinn für alle Seiten !

Der zweite Nachtrag ergibt sich aus einer Erfahrung während meines Sanatoriums-Aufenthaltes in Braunlage. Ich hatte gleich beim Eintreffen dort die dienstbaren Geister des Hauses darauf hingewiesen, daß ich schwerhörig bin u. sich deswegen vielleicht Schwierigkeiten bei der Tischgesellschaft ergeben könnten. Man nahm darauf sofort Rücksicht und bot mir einen Einzelplatz an einem einzelnen Tisch an - und ich genoß mein Einzelleben, sowohl an 'meinem' Tisch als auch dadurch, daß ich sonst kaum Kontakte suchte. Dann aber - es war schon mehr als die Hälfte der Kur vorbei - fragte eine Dame des Nachbartisches, deren Tischgefährtin abgereist war, ob ich nicht an ihren Tisch kommen und den verwaisten Platz einnehmen wolle. Von diesem Tag an bekam mein Aufenthalt ein neues Gesicht. In einer belebenden Atmosphäre wurden frohe und auch ernste Gespräche geführt; oft hatten wir Grund zum herzhaften Lachen, und wir suchten auch frohe Konversationsgründe. Ich bin sehr dankbar für diese Wende, durch die mein Aufenthalt in Braunlage - zeitlich gesehen - unter zwei verschiedenen Akzenten stand: Abgeschiedenheit u. Auf-sich-selbst-Gestimmtsein am Anfang, danach Offenheit und Hinwendung an andere. - Der Anfang der zweiten Aufenthaltsphase macht deutlich, wie gut es ist, wenn jemand die Gelegenheit beim Schopf ergreift und eine Begegnung initiiert. Ach, wenn ich das auch könnte ! (Wenn einmal der Anfang gemacht ist, dann mögen ja auch bei mir Offenheit und Gesprächsbereitschaft ausreichend da sein - aber der Anfang !)

Ich schließe dieses Hauptkapitel meines JB mit einem Goethe-Zitat:

"Die Welt ist so leer, wenn man nur Berge, Flüsse und Städte darin denkt;
aber hie und da jemand darin zu wissen, der mit uns übereinstimmt,
mit dem wir auch stillschweigend fortleben,
das macht uns dieses Erdenrund erst zu einem bewohnten Garten."
(aus: "Wilhelm Meisters Lehrjahre")

Anregungen

aus gelesener Literatur

Ich weise wieder auf Vorbemerkungen in meinen früheren JB's hin: (1) 'langsamer Leser'; (2) 'ich lese vieles zweimal'.

Als erste Anreizungsgruppe führe ich - wie alljährlich - die mir von einzelnen Autoren zugesandten Veröffentlichungen (meist mit persönlicher Widmung) auf.

Zuwendungen

- Oskar Anweiler, "Das Dilemma der Pädagogik zwischen nationalen Traditionen und europäischer Perspektive"
- Hans-Karl Beckmann, "Grundlegende didaktische Theorien aus der Sicht der Schulpädagogik"
- Hans-Karl Beckmann, "Strukturkommission: Lehrerbildung 2000 - Ergebnisse und Kommentar"
- Hans-Karl Beckmann, "Aspekte einer Theorie der Schulorganisation"
- Hans-Karl Beckmann, "Strukturprobleme der Lehrerbildung"
- Hans-Karl Beckmann, "Religiöse Bildung als Auftrag für die öffentliche Schule oder für die Kirche ?"
- Hans-Karl Beckmann, "Die Bedeutung religiöser Werte in der Erziehung zu Konflikt- und Friedensfähigkeit - Möglichkeiten und Grenzen"
- Wibke von Benin, "Einführung in die Ausstellung von Marie-Luise von Rogister"
- Erich Dauernroth/Fritz Seidenfaden/Horst Widmann (Hg), "Diskurs Europa - Vorträge und Diskussionsbeiträge beim XXV. Internationalen Kolloquium 1993"
- Torsten Huon, "Skolan i fokus - kritiska betraktelser"
- Torsten Huon, "Utbildningen i internationell perspektiv - En inledning till den jämförande pedagogiken"
- Kurt Kuierin, "Die Stadtkirche in Spangenberg"
- Kurt Kuierin, "Hospitalkapelle St. Elisabeth zu Spangenberg"
- Hans Lammert, "Die zentralen schriftlichen Abschlussprüfungen in Dänemark nach Ende der Sekundarstufe 1 ('Erweiterte Abschlussprüfung der Folkeskole')")
- Hans Lammert, "David und Goliath: Goliath in Erläuterung und David in Kopenhagen ?"

- Rudolf Messner, "Bildung und Zivilisation im technischen Zeitalter - Überlegungen im Anschluß an Norbert Elias"
- Rudolf Messner, "Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen"
- Rudolf Messner, "Teamarbeit - ein Weg zur gemeinsamen Schulgestaltung"
- Rudolf Messner, "Preis Lernen - reformpädagogischer Ursprung und aktuelle Bedeutung für die Schulentwicklung"
- Rudolf Messner, "Lernen in Stadtteil (Zum 20jährigen Jubiläum der Josef-von-Bienendorff-Schule in Kassel)"
- Göte Rudvall, "Seminarium om 'skola för bildning'"
- Göte Rudvall, "Likvärdighet som strävan i Svensk skola under 70 år"
- Fritz Seiderfaden, "Was veranlaßt mich Norwegen?"
- Wilhelm Steffens, "Moderne Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld von Ästhetik und Erziehung"
- Erhard Wicke, "Selbstfindung und Allgemeinbildung. Schulbiographien in der gymnasialen Oberstufe"

Weitere für mich besonders bedeutsame Zugänge

- Rowland Hilder, "Sketching Country" (zugewandt von Frank W. Kirtton)
(zur Erklärung: R. Hilder ist ein hervorragender Aquarellist in England)
- Hartmut von Hentig, "Lehrer-Bildung" (Auszug aus Hentigs "Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft"; in dem gen. Beitrag finden sich Ausführungen über "Der Sokratische Bild für Lehrer und Erzieher") (zugeh. v. Klaus Tünmler)
- "Lehrerin / Lehrer sein", das "LCH-Berufsleitbild" (LCH = Lehrerverein in der Schweiz) (zugeh. v. Klaus Tünmler)
- Erich E. Geißler/Sylvia Huber (Hg), "Aufbruch und Struktur" (Festschrift zur feierlichen Gründung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig) (zugeh. u. gewidmet v. Hans-Karl Beckmann als Mitglied der Gründungskommission)
- "Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Materialien" (Die "Materialien" wurden zusammengest. u. mit einem Vorwort hg. v. dem Vorsitzenden der 'Strukturkommission Lehrerbildung 2000' H.-K. Beckmann)
- Von Hr. Wilson Barakat, Europa-Rat Straßburg, erhielt ich wieder im Laufe des Jahres zahlreiche wichtige Papiere; ich nenne einige der für mich besonders wichtigen Veröffentlichungen:
- "Access to higher education in Europe: problems and perspectives"
- "Co-operation with member states in Central and Eastern Europe: activities 1993"
- "The European dimension of education: teaching and curriculum content"
- "OECD-Activities in Higher/Tertiary Education"
- "Universities, Colleges and Others: Diversity of Structures for Higher Education"
- Zu meinem Geburtstag erhielt ich folgende Buchveröffentlichungen:
- Kurt Biederkopf/Helmut Schmidt/Richard von Weizsäcker (Hg), "Zur Lage der Nation"
- Hans King/Karl Josef Kuschel (Hg), "Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen"
- Gottfried Bormann Fischer, "Wanderer durch ein Jahrhundert"
- Elisabeth zu Guttenberg, "Beim Namen gerufen"
- Heinrich Harter, "Sieben Jahre in Tibet"
- Walter Sauer (Hg), "Heinrich Hoffmann: Der Struwwelpeter polyglott", und zwar in Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und in Latein.
- Von Rudolf Messner erhielt ich zur Einsichtnahme den kostbaren Band "Die Fresken im Kreuzgang des Franziskanerklosters in Schwaz in Tirol" und zum Verbleib das Orientierungsheft "Schwazer Franziskanerkloster"

Fich

weiteres Den Abschnitt "Anregungen aus geleseener Literatur" will ich damit beschließen, daß/auf einige wenige, mir bedeutsam erscheinende Veröffentlichungen akzentuierend hinweise.

Hansgeorg Bartenwerfer, "Individuelle Talent-Unterschiede (Behandlung und Umgang mit Hochbegabten)"
Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 (1993,2) S. 271 -182

Joachim-Rüdiger Groth (Hg), "Literatur im Widerstand: Gedichte und Prosa aus 40 Jahren DDR"

Köln : Verlag Wirtschaft und Politik 1993

Inge-Hansen Schaberg, "Minna Specht - eine Sozialistin in der Landerziehungs-bewegung"

Frankfurt/M., Bern : Peter Lang 1992, 406 Seiten

(mein bes. Hinweis: dieser Band enthält ein Stück pädagog. Lokal-geschichte: die wechselnde Bedeutung der Walkemühle bei Melsungen)

Die ZEIT-Artikelserie über den "deutschen Bilderstreit"

(Sollen Werke der DDR-Maler Bernhard Heisig, Wolfgang Mattheuer, Willi Sitte, Werner Tübke in der Deutschen Nationalgalerie ausgestellt werden ?

U. a. dabei ein nach m. E. sehr verständnisvoller Beitrag von Ulrich Greiner.)

Verschiedene Nummer der ZEIT, Sommer 1994

Peter Noll, "Diktate über Sterben und Tod. (Mit Totenrede von Max Frisch)"

Zürich : pendo-Verlag 1984, 358 Seiten

Bin aufregend und zum gründlichen Nachdenken 'in eigener Sache' an-regendes Buch.

Dazu meine Tagebuch-Notiz: "Erfahrungen eines CA-erkrankten Wissen-schaftlers, diktiert bis kurz vor seinem Tod. Die kritischen Selbst-beobachtungen über den Verlauf seiner Krankheit und die Aussagen über den bevorstehenden Tod sind verbunden mit deutlichen Reflexionen über folgende Themen: Rechts- und Machtphilosophie; die Züricher Jugendunruhen; Endzeit und Selbstvernichtung als Gesetz des bewohnten Planeten; Kriti-sches über die Uni. Zürich; Begegnungen mit Friedrich Dürrenmatt und Max Frisch."

Anregungen im Theater

Einige qualitätvolle Operaufführungen, u. a. eine bemerkenswerte "Carmen"-Darbietung (starke Anlehnung an den großartigen Film von Carlos Saure); "Dreigroschenoper" (eine hervorragend spielende Polly); "Freischütz" (eine sehr eigenwillige Insze-nierung durch den Intendanten: "...weg mit Wildschwein und Eule; an ihre Stelle tritt der psychische Alptraum, der Horror-Trip, die satanische Messe" Wörtlich: Intendant Leinert)

Auf das Schauspiel, von mir früher als das eigentliche Theatererlebnis geschätzt, muß ich wegen meiner Hörschwierigkeiten fast gänzlich verzichten. Das scheint mir kein Schade, wenn man bedenkt, was heute oft im Zuge des "Regie-Theaters" aus guter Schauspiel-Literatur gemacht wird. Als Beleg nur einige Notizen aus einer Rezen-sion über eine Kasseler "Egmont"-Aufführung: "weitgehende Beliebigkeit"; "krampfhaft Bezüge zur politischen Gegenwart, aber nicht plausibel gemacht"; "Fülle der Gags".

Über mein Bedauern, daß in Kassel das hervorragende Tanztheater der Krisztina Horváth abgebaut ist: siehe meine Bemerkung im vorigen JB. - K.H. verabschiedete sich mit einer großartigen Darbietung "Kinder der Nacht", eine szenische Collage mit Musik von Maurice Ravel. - Zu K.H.s Tätigkeit und ihre international bedeutsame Arbeit mit dem Kasseler Ballett-Ensemble: Unsere polnische Freundin Brygida B. zeigte mir ein Programmheft des Theaters in Łódź mit Darbietungen des Kasseler Balletts unter Krisztina Horváth, u. a. "Bernarda Albas Haus", die begeistert aufgenommen wurden. Ich konnte Brygida dazu nur berichten, daß das Kasseler Ballett aufgelöst und Krisztina Horváth in Kassel entlassen ist.

Anregungen in Ausstellungen

In der Kasseler Neuen Galerie: (1) "Die Kasseler Sammlung des Alexander Fiorino" (eine bemerkenswerte private Sammlung, darunter viele lokal bedeutsame Stücke, des jüdischen Kasseler Bankiers F.; ein großer Teil dieser Sammlung wurde von den Nazis in alle Welt zu Schleuderpreisen verkauft - als "Sühneopfer"; mit dem immer noch be-trächtlichen "Rest" wurde die jetzige Ausstellung bestückt. - (2) die "Werke der Familie Nahl"

Teilnahme an der Vernissage im Fritz-Winter-Haus in Ahlen: "Arbeiten von Marie-Luise von Rogister" (v. Rogister Schülerin und Kollegin v. Fritz Winter, dem bekannten Kasseler 'Abstrakten'.) Einführung in diese Ausstellung durch Wibke von Bonin.

Sehr anregend für mich war ein Besuch in der 'Grundschulwerkstatt' der Kasseler Universität: In der an sich schon bemerkenswerten Einrichtung (die zu besuchen ich allen pädagogisch Interessierten empfehle): Berichten einer Studentengruppe über eine Studienfahrt, die unter Leitung von Ariane Garlichs u. Herbert Hagstedt stattfand. Auffallend mit welcher Begeisterung für die Sache die Studenten berichteten und Belege ihrer Arbeit kommentierten. (Im übrigen: meine Enkelin Monika, Gunters Frau, gehörte zu dieser Studentengruppe.)

/nach Finnland und Polen

Eigene Arbeiten

Für mich ein 'Haupt-Ereignis': die Ausstellung von ca 80 Arbeiten aus meinem bildnerischen Schaffen in unserem Haus. Dieses Unternehmen in 6 Räumen u. in dem Treppenhaus, das ich in diesem Jahr zum dritten Mal durchführte (zum 1. Mal: 1988; zum 2. Mal: 1991), war wieder eine hilfreiche Anregung für mich: Ca 100 Besucher (Freunde, Nachbarn und deren Bekannte sowie die Becker-Gruppe) gaben mir mit ihren Fragen, Anmerkungen und Hinweisen neue Motivationen. Ob ich allerdings später noch ein weiteres Mal Ähnliches unternehmen werde, ist zweifelhaft; denn Vorbereitung und Ausführung des Kleinkrams einer Ausstellung sind doch ziemlich anstrengend. Diesmal hatte ich gottlob beim Hängen durch Horst Petry einen kräftigen Helfer. In meiner jetzigen Malerei nimmt mich - neben den schon immer bevorzugten Sujets - mehr und mehr die Darstellung von Köpfen, Gesichtern, Körperhaltungen gefangen. Dabei ist die Auseinandersetzung Schwarz-Weiß und deren Zwischentöne ungemein reizvoll für mich.

Manchmal frage ich mich: Wäre ich - bei anderer Berufswahl und -ausbildung - wohl ein beachtenswerter Maler geworden - mindestens so gut und interessiert wie als Lehrer? Bei noch mehr Anregungen, als ich von Künstlern und Malerfreunden erfuhr - vielleicht?! Würde ich dann heute auch solche malerischen Untugenden pflegen wie etwa Baselitz u. ä. ? - Es ist müßig, solche Fragen beantworten zu wollen; die Versuchung, solchen Vorstellungen nachzuhängen, wird dadurch überlagert, daß mein Hauptberuf eben Lehrer und Erziehungswissenschaftler ist, ein Beruf, dem ich nach wie vor mit Begeisterung und Hinwendung zugetan bin. Aber ich bin froh, daß mir die Malerei eine für mich wertvolle Ergänzung, vor allem mit der Möglichkeit des bildnerischen Kreativseins, geblieben ist.

Kleine literarische Arbeiten in diesem Jahr:

- (1) Ich hatte bei meiner kurzen Einführung zur Eröffnung meiner Bilder-Ausstellung auch einige einschlägige Zitate gebracht, darunter den Satz Goethes aus seinen "Maximen und Reflexionen" "Den Stoff sieht jedermann vor sich, den Gehalt findet nur der, der etwas dazu zu tun hat, und die Form ist ein Geheimnis den meisten". Aus Rückfragen zu diesem nicht leicht zu interpretierenden Zitat ergab sich ein etwa zehnsätziger Kommentar mit Exkursen über Gestaltungselemente.
- (2) Beim XXVI. Internationalen Kolloquium war angeregt worden, unter dem Motto "Was verdanke ich ...?" Aussagen zu machen. Mein Beitrag war "Was verdanke ich Schwestern?"
- (3) Anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Pädagog. Arbeitskreises referierte ich im Rahmen der Erinnerungsbeiträge über "Meine Begegnungen mit Hildegard Hamm-Brücher - kritisch betrachtet".

In den Rahmen "Eigene Arbeiten" gehört nur bedingt das Folgende: Nach Durchsicht meines eigenen Bibliotheksbestandes habe ich an die Bibliothek der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig 226 Zeitschriften abgegeben, darunter wertvolle Exemplare von "Die Erziehung" (mit bedeutenden Artikeln von Herman Nohl, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Theodor Litt) und der "Sammlung".

Zum Schluß!

Es war für mich ein reiches Jahr! Und zwar hinsichtlich der familiären und freundschaftlichen Bindungen, im Hinblick auf geistige und wissenschaftliche Anliegen.

Ich will mich nicht wiederholen: So reich muß ein Jahr nicht immer sein; man muß auch der "Zugriffe" gewiß sein können, die unserem Mensch-Sein gelegentlich oder auch oft zugemessen werden.

Weniger positiv scheinend, aber notwendig waren Erfahrungen, in denen mir meine Grenzen, meine Begrenztheiten deutlich wurden: einerseits - wie bereits angesprochen - solche im Hinblick auf manche modernistischen Äußerungen, vor allem im sogen. künstlerischen Bereich ("postmoderne" Kunst; "Regie-Theater"; "deutsche Kinderlieder", wie sie kürzlich in der ZEIT angeboten wurden) - andererseits auch Grenzen hinsichtlich meiner eigenen Kapazität.

Hierzu: Ich habe mich kürzlich mit zunächst verhältnismäßig geringem Erfolg bemüht, das Antwort-Referat von Adolf Muschg auf die Laudatio anlässlich der Verleihung des Büchner-Preises zu verstehen. Ich habe diese Rede im Fernsehen gehört und sie zweimal in der ZEIT nachgelesen - und habe sie doch 'nur bedingt' verstanden. Gewiß, ich kenne Muschg weder in seinem Gesamtwerk noch in Einzelbeiträgen; außerdem machen mir seine Gedankensprünge in seiner Rede Schwierigkeiten. Aber so zustimmend und das Ganze ad hoc verstehend, wie es offensichtlich die Zuhörer zeigten (darunter doch 'große Geister'), das trat bei mir nicht ein.

Seine eigenen Grenzen zu erfahren, macht sicherlich zunächst nicht glücklich; ja, meistens ärgert man sich darüber, an Grenzen zu stoßen. Aber es gehört wohl auch zum Leben, die Begrenztheit der Möglichkeiten zu erfahren - und sie sogar zu akzeptieren.

Auf das generelle Begrenztsein menschlichen Lebens überhaupt erneut hingewiesen zu sein, verdanke ich dem oben erwähnten Band von Peter Noll. Ihn gelesen und mit Menschen meiner Umgebung, mit Freunden besprochen zu haben, ist auch ein Stück Reichtum dieses Jahres. Eine Konsequenz aus Lesen, Besprechen des Noll'schen Bandes und wiederholtem Nachdenken über ihn: Etwas Gewißheit über unser Sein, über das Da-Sein zu erfahren, schließlich an die 'andere Wirklichkeit' zu glauben (vielleicht nennen sie das 'Jenseits'), wobei diese andere Wirklichkeit zwar anders, ja unvorstellbar bleibt, aber für mich 'wirkendes Sein' ist - solche Gewißheit mehr und mehr zu gewinnen, ist auch Glück.

Ich schließe meinen Jahresbericht '94, indem ich Dank sage für die vielen Zeichen der Freundschaft und Verbundenheit; und ich bitte, mir auch weiterhin gewogen zu bleiben. Sollte ich einen meiner Freunde vernachlässigt haben, bitte ich um Verzeihung.

Ich wünsche allen ein gesegnetes Fest und ein gutes, friedliches und ertragreiches Jahr 1995.

In Verbundenheit

Ihr / Euer / Dein

Armin Greder

PS.: Ich bitte um Nachsicht wegen der häufigen Verbesserungen im Text.

H. Ch.

Herbert Chiouts Referate im Pädagogischen Arbeitskreis*

(zum Teil auch in Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern)

	Datum	Sitzung	Thema
1	21.11.1970	18	Studienreise nach Schweden
2	19.11.1972	32	Pädagogische Impressionen einer Amerikafahrt
3	08.09.1973	35	Analyse des OECD-Berichts
4	30.11.1974	44	Wichtige Neuerscheinungen
5	08.05.1976	54	Neues aus dem Schulwesen und der Bildungspolitik in England
6	11.12.1976	58	Erinnerungen an Erich Hylla (DIPF)
7	28.01.1978	66	Erinnerungen eines alten Schulmeisters (Wilhelm Albert)
8	17.02.1979	74	Studienfahrt nach Polen (zus. mit Herrn Pencherski)
9	17.05.1980	82	Aspekte des polnischen Erziehungs- und Bildungswesens
10	18.10.1980	85	Neue Aspekte der schulischen Entwicklung in Dänemark und Schweden – und Vom ungeselligen Leben der Lehrer
11	23.05.1981	90	Ergebnisse der Rutter-Studie
12	27.01.1983	103	Vergleichende Erziehungswissenschaft
13	14.01.1984	110	Heinrich Roth – Pädagoge von Rang
14	01.12.1984	116	Schul- und Hochschulwesen in der VR-China (mit Frau ZhangMayun)
15	25.01.1986	124	Internationales Kolloquium über Humane Schule
16	17.06.1989	147	Europäische Aspekte des Bildungswesens
17	02.03.1991	159	Altern: Zwischen Veränderung und Bewältigung

* Seit mehr als 12 Jahren trifft sich ein Kreis von Kollegen verschiedener Herkunft und Beschäftigung zusammen mit ihren Ehepartnern etwa zehnmal im Jahr zur Erörterung aktueller pädagogischer und allgemeinkultureller Fragen und zum geselligen Beisammensein. Zunächst gehörten alle der gleichen Lehrerorganisation an; aber diese damalige Voraussetzung ist nicht mehr konstitutive Bedingung. Werden wir konkreter! Es handelt sich um eine Gruppierung interessierter und lose miteinander befreundeter Kollegen verschiedenster pädagogischer Provenienz: Lehrer und Schulleiter der bekannten Schulformen (von der Grundschule bis zum Gymnasium einschließlich der Gesamtschule), Angehörige der Schulaufsicht, Hochschullehrer, insgesamt, nimmt man alle, die sich zu dem Kreis rechnen, etwa 15; dazu kommen die Ehefrauen, von denen einige ebenfalls im Lehrerberuf waren oder noch sind. Nicht bei allen Zusammenkünften des PA sind alle anwesend: Es gibt einen Kern von immer Anwesenden, andere nehmen gelegentlich teil. – Man trifft sich am Abend eines Samstags alle 4 bis 5 Wochen reihum jeweils im Hause eines der teilnehmenden Kollegen. Derjenige Kollege, durch dessen Initiative diese informelle Vereinigung entstand, ist auch heute noch ihr Motor und der von allen geschätzte Sprecher.

Autorinnen und Autoren

Dr. Wolf-Peter Betz, Direktor a.D. (Leiter des Pädagogischen Instituts Hessen-Nord im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, HELP)

Dr. Rudolf Messner, Professor em. für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildungstheorie, Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Universität Kassel

Dr. Jürgen Oelkers, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich

Dr. Wilhelm Steffens, Professor em. für Germanistik mit dem Schwerpunkt Primardidaktik an der Universität Kassel

Helge Tismer, Rektor a.D. (Leiter der Grundschule Mergellstraße in Kassel)

Elke Tümmler, Hauswirtschaftsmeisterin

Klaus Tümmler, Ltd. Schulamtsdirektor a.D. (Leiter des Staatlichen Schulamtes Fulda)

ISBN 978-3-86219-450-6