

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale

Herausgeber: Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte

Band: 114 (2020)

Artikel: Konjunktur und Kritik von "Gemeinschaft" in den westdeutschen Pflichtschuldebatten in den 1950er und 1960er Jahren

Autor: Wenk, Sandra

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-882483>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 21.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Konjunktur und Kritik von ‹Gemeinschaft› in den westdeutschen Pflichtschuldebatten in den 1950er und 1960er Jahren

Sandra Wenk

«Klassen- und Schulgemeinschaft – unreflektierte Postulate der Schulpädagogik?» – Wer, wie der Verfasser einer Streitschrift, 1976 diese Frage aufwarf, konnte dies eigentlich nur rhetorisch meinen und davon ausgehen, dass die Leserschaft ein Ausrufezeichen mitlas.¹ Der Gemeinschaftsbegriff – lange das tragende Fundament von Volksschulpädagogik und -didaktik – war bereits im vorangegangenen Jahrzehnt in Verruf geraten und galt unter westdeutschen Pädagog*innen in den 1970er Jahren als genauso überholt wie die Volksschule selbst. Die Schule, so hoben etwa die Herausgeber im Vorwort der Schrift hervor, sei nicht kompatibel mit einem als vormodern charakterisierten Gemeinschaftsdenken. Sie sei vielmehr ein «Musterbeispiel [...] gesellschaftliche[r] Organisation».² Der Gemeinschaftsbegriff sei daher inadäquat – mehr noch, er verschleierte gesellschaftliche Konflikte und Machtverhältnisse.

Der Verweis auf und die Kritik an ‹Gemeinschaft› prägten die Reformdebatten um die Volksschule wesentlich. Gerade in diesen Aushandlungen schlug sich ein zentraler Wandel schulischer Bildung nieder, in dem das Verhältnis von Individuum und Sozialem sowie die Rolle, die die Schule zu ihrer Vermittlung spielen sollte, neu gedacht wurde. Der folgende Beitrag fragt daher nach den Konjunkturen und der Kritik des Gemeinschaftsbegriffs in den westdeutschen Pflichtschuldebatten seit den 1950er Jahren. Dafür analysiert er bildungspolitische Entwürfe, pädagogische Konzeptionen sowie schulische Erfahrungsberichte aus dem Kontext der

¹ Hans Jürgen Schulz, *Zur Gemeinschaftsideologie der Volksschule. Klassen- und Schulgemeinschaft – unreflektierte Postulate der Schulpädagogik?* Essen 1976.

² Ebd., [7]. Im Folgenden wird das Gendersternchen für die Benennung von Personengruppen verwendet. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die genannten Pädagog*innen fast ausschließlich Männer waren und viele Akteur*innen, gerade im katholischen Reformlager, von einem streng dichotomen, vermeintlich natürlichen und gottgegebenen Geschlechterverständnis ausgingen.

Volksschulreform und widmet sich den Ausdrucksformen und Argumenten sowie gesellschaftlichen Ursachen und schulischen Folgen der Gemeinschaftskritik.³

Die Volksschule existierte in Westdeutschland bis in die 1960er Jahre als achtjährige Schulform. Sie setzte sich aus der vierjährigen – für alle Heranwachsenden verpflichtenden – Grundschule und der Volksschuloberstufe zusammen. Letztere wurde von denjenigen Schüler*innen besucht, die nach der Grundschulzeit nicht auf eine weiterführende Schulform wechselten.⁴ In den 1960er Jahren wurde die Volksschule aufgelöst und in die eigenständigen Schulformen Grund- und Hauptschule umgewandelt. Bis auf wenige Ausnahmen wurden Hauptschulen im Gegensatz zur alten Volksschule konfessionsübergreifend organisiert. Konfessionelle Akteur*innen, insbesondere katholische Pädagog*innen und Bildungspolitiker*innen, spielten jedoch innerhalb der Volksschulreform eine bedeutende Rolle.

Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Fallbeispiel Nordrhein-Westfalens. Dieses bis 1966 vor allem christdemokratisch, dann sozialliberal regierte Bundesland bietet sich für eine Analyse von Gemeinschaftsvorstellungen an der Schnittstelle von Religion und Erziehung an, denn nach 1945 war die Volksschule hier wieder konfessionell gestaltet worden. Den Eltern stand verfassungsmäßig das Recht zu, ihren Nachwuchs auf eine Schule ihres Bekenntnisses zu schicken. Es existierten evangelische und katholische Bekenntnisschulen sowie überkonfessionelle Gemeinschaftsschulen, die sich hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schüler*innen sowie des Lehrkörpers unterschieden.⁵ Der hohe Stellenwert, der konfessioneller Schulorganisation und Erziehung in Nordrhein-Westfalen in den Nachkriegsjahren zukam, wird insbesondere durch die große Präsenz katholischer Pädagog*innen

³ Der Aufsatz basiert auf meiner bisher unveröffentlichten Dissertation: Sandra Wenk, *Von der Volks- zur «Restschule»? Entstehung und Kritik der Hauptschule im Kontext der bundesdeutschen Bildungsreformära*, phil. Diss. Bochum 2019. Für hilfreiche Rückmeldungen zu diesem Beitrag danke ich Anne Otto.

⁴ Bei großen regionalen Unterschieden handelte es sich hierbei in den 1950er Jahren im Bundesdurchschnitt um 70 bis 80 Prozent der Schüler*innen eines Altersjahrgangs. Vgl. Helmut Köhler, *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens*, Berlin 1978, 55–56.

⁵ Im Jahr 1965 waren 57,3 Prozent der 6510 nordrhein-westfälischen Volksschulen katholische, 28,2 Prozent der Schulen evangelische Bekenntnisschulen. Konfessionsübergreifende Gemeinschaftsschulen machten lediglich 14,5 Prozent der Schulen aus. Kultusministerium NRW (Hg.), *Ausbau der Grundschule und der Hauptschule*, Ratingen 1966, 21. Im Bundesdurchschnitt waren Mitte der 1960er Jahre hingegen 43 Prozent der Volksschulen Gemeinschaftsschulen. Der Anteil der katholischen Bekenntnisschulen betrug 40, derjenige der evangelischen 17 Prozent. Vgl. Frank Bösch, *Die Adenauer-CDU. Gründung, Aufstieg und Krise einer Erfolgspartei: 1945–1969*, Stuttgart/München 2001, 130.

und Schulpolitiker*innen in den Bildungsdebatten ersichtlich. Evangelische Positionen waren demgegenüber weniger deutlich wahrnehmbar.⁶ Im ‹Land der Dome und Schloten›⁷ gab es zudem eine starke sozialdemokratische Tradition.

Die Bildungsgeschichte interessiert sich bisher wenig für die konfessionellen Erziehungsdebatten nach 1945. In ihr dominiert insgesamt nach wie vor die Annahme eines Bedeutungsverlusts von Religion für Schulpolitik und Bildungsdenken.⁸ Religiöse Akteur*innen wurden zumeist vorrangig unter der Perspektive konservativer Beharrung und bildungspolitischer Reaktion betrachtet.⁹ Demgegenüber hat das in der Theologie angesiedelte Forschungsfeld der Sozialgeschichte der Religion dem Erziehungsbereich auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Aufmerksamkeit geschenkt, besaßen Bildung und Erziehung doch eine zentrale Bedeutung für die Ausbildung und Haltekraft des katholischen Milieus. In diesem Beitrag kann daher an die einschlägigen religionshistorischen Arbeiten von Wilhelm Damberg sowie an die Studie von Markus Müller zum katholischen Bildungsdenken angeschlossen werden.¹⁰

Der Aufsatz zeigt nicht nur den Einfluss der katholischen Pädagog*innen auf die Schulgestaltung in der Nachkriegszeit, sondern auch ihren Beitrag an der schulischen Reform. Dazu werden zunächst die Renaissance von Gemeinschaftskonzepten im Volksschulwesen und deren gesellschaftshistorische Ursachen sowie die schulorganisatorischen und didaktischen Folgen diskutiert. Daraufhin stelle ich Protagonist*innen der Gemeinschaftskritik und ihre Argumente vor, umreiße ihre Bedeutung innerhalb der übergreifenden Schul(reform)debatten und vergleiche ihre Reformvorstellungen mit denen katholischer Pädagog*innen. Mit

⁶ Vgl. zur marginalen Rolle der organisierten evangelischen Lehrer*innen in NRW Wolfgang Schwark, Die Berufsrolle des Volksschullehrers im Spiegel seiner Verbandszeitschriften dargestellt am Beispiel der ‹Katholischen Frauenbildung›, des ‹Katholischen Erziehers› und der ‹Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung› (1950–1970), phil. Diss. Bochum 1972, 23, Anm. 1. 1968 waren in NRW z. B. lediglich 604 Volksschullehrer*innen im ‹Bund evangelischer Lehrerinnen und Lehrer› organisiert. Die evangelischen Gemeinschaftskonzeptionen innerhalb der Schuldebatten konnten in diesem Beitrag leider nicht berücksichtigt werden, weil der Zugang zu Literatur und Quellen infolge der Covid-19-Pandemie stark eingeschränkt war.

⁷ O. V., Zehn Jahre Schulaufbau in Nordrhein-Westfalen, in: Pädagogische Rundschau 11 (1956/57) 98–108, hier 98.

⁸ Vgl. Esther Berner/Julia Kurig, ‹Und sie bewegt sich doch!› Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 24 (2018) 297–310, hier 308.

⁹ Klaus Himmelstein, Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950, Frankfurt a. M. 1986.

¹⁰ Wilhelm Damberg, Abschied vom Milieu? Katholizismus im Bistum Münster und in den Niederlanden 1945–1980, Paderborn 1997; Markus Müller, Das Deutsche Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken, Paderborn 2014. Vgl. ferner zur katholischen Jugendarbeit: Mark Edward Ruff, The Wayward Flock. Catholic Youth in Postwar West Germany, 1945–1955, Chapel Hill 2005.

Blick auf die Reformpraxis in Nordrhein-Westfalen wird schließlich erörtert, welche schulischen Praktiken aus den Reformdebatten resultierten und wie sie weiterhin um das <Gemeinsame> rangen.

Die Pflege und der Erhalt <natürlicher Gemeinschaften>. Der Gemeinschaftsbezug als konstitutives Merkmal der Volksschuldebatten in der Nachkriegszeit

Nach 1945 war der Gemeinschaftsbegriff in der westdeutschen Volksschulpädagogik keineswegs desavouiert.¹¹ Pädagog*innen und Lehrer*innen priesen weiterhin die <Arbeitsgemeinschaft>, die <Dorfgemeinschaft> und – wenngleich nun unter stärkerer Betonung ihrer inklusiven Elemente – die <Volksgemeinschaft>. Die Volksschule sollte nicht nur zur Gemeinschaft erziehen. Sie selbst wurde als harmonische Gemeinschaft im Kleinen imaginiert. Die Schule wurde als Bestandteil gegebener natürlicher Gemeinschaften angesehen und sie sollte in ihre unmittelbare Umwelt integriert sein.¹²

Das Gegenbild zu einer solchermaßen imaginierten Schule als Gemeinschaft, die nicht selten mit einem Organismus gleichgesetzt wurde, war die Schule als Organisation. So forderte etwa der katholische Volksschulreformer Bernhard Bergmann, der als leitender Kultusbeamter bis in die frühen 1960er Jahre großen Einfluss auf die Konzeption der Volksschule in Nordrhein-Westfalen hatte, «daß der Geist der Schulkaserne in der Gemeinschaft der [!] Schullebens und der Schulklasse verdrängt wird durch den Geist der Schulfamilie, daß öde graue Schulsäle ersetzt werden durch die <Schulwohnstube>». Die Volksschule sei

«Gemeinschaft der Arbeit mit tiefem Arbeitsernst und echter Arbeitsverantwortung [...]. Daneben Gemeinschaft des Helfens und Dienens, Freud- und Leidgemeinschaft, wo die Schulklasse Anteil nimmt an den kleinen und großen Sorgen und Nöten der Kinder wie an der Freude und der Feier und durch ihr ganzes Erziehungsklima und ihre Atmosphäre den Geist des Helfens und Dienens weckt.»¹³

¹¹ Vgl. demgegenüber das Urteil in Bezug auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen: Lars Gertenbach/Henning Laux/Hartmut Rosa/David Strecker, *Theorien der Gemeinschaft zur Einführung*, Hamburg 2018, 46.

¹² So etwa in den von 1955 bis 1968 gültigen Volksschulrichtlinien: Kultusministerium NRW, *Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen v. 08.03.1955*, in: *dass., Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse, Ratingen 1955*, 5–67, hier 10.

¹³ Bernhard Bergmann, *Das dreifache Anliegen der inneren Schulreform*, in: *ders. (Hg.), Probleme der Volksschule: Aufgaben der inneren Schulreform*, Ratingen 1951, 7–13, hier 10; 11–12. Zu Bergmann siehe insbesondere Himmelstein, *Kreuz statt Führerbild* (wie Anm. 9), 110–130.

Dabei trifft zu, dass der Gemeinschaftsbegriff gerade in gesellschaftlichen Krisen Konjunktur hatte.¹⁴ So argumentierte wiederum Bergmann Mitte der 1950er Jahre in einer Begründung der neuerlassenen Schulrichtlinien, die Volksschule müsse gerade in «einer Zeit drohender Gemeinschaftslosigkeit [...] als Arbeits- und Lebensgemeinschaft, als Lebensstätte und Lebensraum der Jugend, als Stätte tiefgegründeter Menschenbildung» profiliert werden.¹⁵

Bergmann war kein Einzelfall. Seine Position, die der Volksschule eine zentrale Bedeutung für den Erhalt von Gemeinschaften zusprach, war in der Nachkriegszeit gerade in katholischen Bildungsdebatten stark vertreten.¹⁶ Doch waren solche Annahmen keineswegs auf diese Gruppe beschränkt: Auch weitere Reformpädagog*innen vertraten derartige Vorstellungen. Der evangelische Landschulreformer Karl Prella etwa imaginierte 1951 Schulen als «Urzellen des Volkskörpers», über die sich der gesellschaftliche Wiederaufbau vollziehen sollte.¹⁷

Schulorganisatorisch äußerte sich diese in der Nachkriegszeit vorherrschende Position darin, dass kleine überschaubare, zumeist jahrgangsgemischte und vielfach sogar ein- und zweiklassige Schulen insbesondere in ländlichen Regionen erhalten blieben. Das Gemeinschaftskonzept konnte somit in der Opposition zu Gesellschaft und formaler Organisation zu einer Idealisierung von Schulzuständen führen, die von liberalen Schulreformern bereits seit dem 19. Jahrhundert kritisiert worden waren.¹⁸ Die weniggegliederte Schule sollte ihren Verfechter*innen zufolge ein Sozialisationsmodell verkörpern, das gerade nicht schulisch wirkte. Einen besonderen Vorzug sahen diese Pädagog*innen in der Überschaubarkeit der Dorfschule sowie deren Ortsnähe. Die ländliche Schule, so argumentierte Prella, sei so kindgerecht, dass die Kinder gar nicht merkten, dass sie lernten.¹⁹ Kindheit verlief diesem Ideal zufolge als konfliktfreies Hineinwachsen in eine als stabil verstandene überschaubare Lebenswelt. In der Verbandszeitschrift

¹⁴ Gertenbach/Laux/Rosa/Strecker, Theorien (wie Anm. 11), 54.

¹⁵ Bernhard Bergmann, Idee und Aufgabe der Volksschule, in: ders. (Hg.), Volksschule heute. Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen bei Düsseldorf 1956, 16–41, hier 18.

¹⁶ Vgl. z. B. Bund katholischer Erzieher, Denkschrift zur Schulreform. Katholische Grundsätze und praktische Vorschläge, Köln 1948; Bernhard Bergmann (Hg.), Volksschule heute. Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen bei Düsseldorf 1956.

¹⁷ Karl Prella, Bilder aus dem Landschulleben, in: Georg Raederscheidt (Hg.), Neubau der Landvolksschule, Ratingen 1951, 25–34, hier 34.

¹⁸ Frank-Michael Kuhleemann, Niedere Schulen, in: Christa Berg (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, 179–227.

¹⁹ Prella, Bilder aus dem Landschulleben (wie Anm. 17), 31.

des *Verbands der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands* (VKLD) listete ein Verfasser 1954 die Vorzüge der ländlichen Volksschule auf:

«So gehören die größeren pädagogischen Möglichkeiten der aufgelockerten Klasse, ihr familienhaftes Gepräge, Helfermöglichkeiten und Patenschaften, ein reicheres und organischeres Schulleben zu den positiven Kennzeichen dieser Schulform; auch leistet die Gemeinschaft der Kinder verschiedener Altersstufen und Begabungshöhe auf natürliche Weise eine unschätzbare Hilfe bei der Erziehung zum mitmenschlichen, sozialetischen Verhalten [...]»²⁰

Die Suche nach Gemeinschaft in der Schule und die Wertschätzung des Gemeinschaftlichen in den Volksschuldebatten waren hochgradig kompatibel mit allgemeinen Ordnungsvorstellungen der Nachkriegszeit. Auch die Volksschule sollte einen Beitrag zur Rechristianisierung und Refamiliarisierung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft leisten.²¹ Diese Konzepte schlossen an kulturkritische Gemeinschaftsvorstellungen an, wie sie im Kontext der Reformpädagogik seit der Wende zum 20. Jahrhundert verbreitet worden und spätestens seit dem Ersten Weltkrieg auch sukzessive in die Richtlinien der staatlichen Schulen eingeflossen waren.²²

Zugleich waren diese Gemeinschaftsvorstellungen mit grundsätzlichen Forderungen der Besatzungsmächte passfähig. Wie Phillip Wagner jüngst betont hat, wurde der Gemeinschaftsbegriff ebenfalls von Akteur*innen genutzt, die eine demokratische Gesellschaft vor Augen hatten und diese schulisch herstellen wollten.²³ Der Zusammenhang von Gemeinschaft und Demokratie lässt sich auch für den erwähnten katholischen Ministerialbeamten Bergmann festhalten. Gemäß einem Verständnis <organischer Gemeinschaften> empfahl er etwa die Teilhabe

²⁰ Walter Dornseifer, Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Landschule, in: *Der katholische Erzieher* 7 (1954) 401–406, hier 402.

²¹ Lukas Rölli-Alkemper, *Familie im Wiederaufbau. Katholizismus und bürgerliches Familienideal in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1965*, Paderborn 2000.

²² Vgl. Veronika Magyar-Haas/Jürgen Oelkers, (Reform-)Pädagogische Gemeinschaftsvorstellungen in der Weimarer Republik. Kritik im Anschluss an Helmuth Plessners Sozialtheorie, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Gemeinschaft*, Paderborn 2019, 65–93; Tobias Rülcker, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, in: Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Teil I: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Frankfurt a. M. 2013, 533–558; zur Verbreitung im Pflichtschulwesen der Weimarer Republik jüngst Anne Otto, *Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019) 18–39.

²³ Phillip Wagner, *Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er und 1950er Jahre*, in: Manfred Hettling/Richard Pohle (Hg.), *Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe*, Göttingen 2019, 263–296; vgl. etwa Karl Spieth, *Erziehungsgemeinschaft als Grundlage demokratischen Lebens*, in: *Bildung und Erziehung* 1 (1948) 1–17.

von Schüler*innen am Schulleben, lehnte institutionalisierte Formen der Schülerbeteiligung hingegen strikt ab:

«Nicht dadurch, daß wir in der Schule Parlament spielen oder ein System künstlicher Selbstregierung aufrichten, dienen wir politischer Bildung und einer Vorschule der Demokratie, wohl aber helfen wir, durch ein neues Klima, einen rechten Erziehungs- und Unterrichtsstil die Voraussetzungen für die Demokratie zu schaffen, die ja nicht zuerst Staatsform, sondern Lebensform sein sollte.»²⁴

Insofern lässt sich für den Volksschulbereich eine deutliche Dominanz kulturkritischer Muster konstatieren. Eine offene Ablehnung der Demokratie wurde nicht artikuliert. Dennoch waren insbesondere die katholischen Schuldebatten durchzogen von Vorbehalten gegenüber gesellschaftlicher Pluralität, Moderne und Konsum. Sie zielten primär auf die Bewahrung Heranwachsender und auf die Wiederherstellung von religiösen Gemeinschaften durch die Schule. Die zeitgenössische Begründung zur Wiedereinführung der Konfessionsschulen rekurrierte daher zentral auf Vorstellungen von Homogenität, ‹Ganzheit› und Ortsnähe, die vor dem Hintergrund des antikommunistischen Konsenses der frühen Bundesrepublik gegen eine Ausweitung staatlichen Zugriffs auf Schule und gesellschaftliche Pluralität gewendet wurden.²⁵

Diese Vorstellungen hatten weitreichende Folgen für die Verhandlung sozialer Differenz. So gingen die meisten Volksschulpädagog*innen von einer spezifischen ‹volkstümlichen Wesensart› ihrer Schülerschaft aus, die sie von Gleichaltrigen weiterführender Schulen grundsätzlich unterscheidet. In einer vordergründig inklusiven Programmatik wurden soziale Unterschiede nur selten problematisiert. Blickt man jedoch genauer auf die Unterrichtsvorstellungen, wird erkennbar, dass diese Konzepte einer Naturalisierung von Ungleichheiten Vorschub leisteten.²⁶ Die Gemeinschaft der Volksschulpädagog*innen war im Wesentlichen eine Gemeinschaft der qua Natur und Anlage Ungleichen, die jeden und jede dazu bringen sollte, seinen bzw. ihren feststehenden Platz zu finden. Diese Annahmen waren unter katholischen Pädagog*innen weit verbreitet. Dies lag daran, dass ihre Vorstellungen von menschlicher Differenz religiös fundiert waren und mitunter

²⁴ Bergmann, *Idee und Aufgabe* (wie Anm. 15), 30.

²⁵ Vgl. dazu Wilhelm Damberg, *Die Säkularisierung des Schulwesens am Beispiel der Bekenntnisschule in Westfalen 1906–1968*, in: Matthias Frese/Michael Prinz (Hg.), *Politische Zäsuren und gesellschaftlicher Wandel im 20. Jahrhundert. Regionale und vergleichende Perspektiven*, Paderborn 1996, 631–647, insbes. 636–641; vgl. Bösch, *Adenauer-CDU* (wie Anm. 5), 128–129.

²⁶ Vgl. dazu allgemein: Carola Groppe, *Reformpädagogik soziale Ungleichheit*, in: Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt/Sabine Reh (Hg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*, Bad Heilbrunn 2016, 73–95.

als «gottgewollte geschöpfliche Seinsordnung» angesehen wurden, wie sich besonders an der Mädchenbildung veranschaulichen lässt.²⁷ Während innerhalb der katholischen Jugendarbeit die strikte Geschlechterdichotomie und die distinkten Erziehungsziele für Mädchen bereits in den 1950er Jahren kritisiert wurden, hinkten die Pflichtschulkonzeptionen deutlich hinterher. Viele katholische Volksschulpädagog*innen verfolgten bis in die 1960er Jahre das Ziel, Mädchen zu Hausfrauen und Müttern zu erziehen.²⁸

Der hohe Stellenwert, der konfessioneller Erziehung in den Nachkriegsjahren gerade in Nordrhein-Westfalen zugeschrieben wurde, wird in der Forschung insbesondere auf den personellen Einfluss des Episkopats auf die Schulpolitik und die Verwurzelung leitender Schulbeamter im katholischen Milieu zurückgeführt.²⁹ Vor allem bei katholischen Verfasser*innen lässt sich darüber hinaus jedoch auch eine große Aufgeschlossenheit gegenüber reformpädagogischen Argumenten erkennen.³⁰ So dominierte in den Volksschuldebatten programmatisch eine Abkehr von staatlicher Autorität, Zwang und äußerer Einwirkung. «Gemeinschaft», wie sie hier verstanden wurde, versprach somit eine Neubegründung von Pflichtschulbildung, passte aber zugleich in ein hierarchisch gegliedertes Schulwesen und stützte sich auf konservative Ordnungsvorstellungen.

Leistung, Demokratie, Jugend. Motive der Volksschulreform und die Kritik an der «Gemeinschaftsideologie» der Volksschule

Während die katholischen Schulkonzeptionen in Nordrhein-Westfalen bis in die 1960er Jahre auf Ebene der Landespolitik lange hegemonial blieben, geriet diese konservative Ausrichtung von Schulpolitik und -pädagogik auf Bundesebene ab den späten 1950er Jahren zunehmend in die Defensive.³¹ Zu dem Zeitpunkt, als

²⁷ Hermann Muth, Gedanken zu einer zeitgemäßen Mädchenbildung in der Volksschulabschlussklasse und ein praktischer Beitrag, in: *Der katholische Erzieher* 8 (1955) 399–402, hier 399.

²⁸ Vgl. in Bezug auf die Jugendarbeit Mark E. Ruff, *Katholische Jugendarbeit und junge Frauen in Nordrhein-Westfalen 1945–1962*, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 28 (1998) 263–284.

²⁹ Vgl. Himmelstein, *Kreuz statt Führerbild* (wie Anm. 9); Dorothee Buchhaas, *Gesetzgebung im Wiederaufbau. Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen und Betriebsverfassungsgesetz. Eine vergleichende Untersuchung zum Einfluß von Parteien, Kirchen und Verbänden in Land und Bund 1945–1952*, Düsseldorf 1985.

³⁰ Vgl. auch Schwark, *Die Berufsrolle des Volksschullehrers* (wie Anm. 6), 193. Zur engen Verkopplung von Reformpädagogik und katholischer Bildungsreform: Till Kössler, *Religiöser Fundamentalismus und Demokratie. Katholische Reformpädagogik nach 1900*, in: Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt/Sabine Reh (Hg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*, Bad Heilbrunn 2016, 219–241.

³¹ Vgl. Carl-Ludwig Furck, *Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der*

das dreigliedrige Schulwesen konsolidiert und die Wiedererrichtung des Volksschulwesens abgeschlossen war, setzte eine intensivierete Reformdebatte ein, die eng mit dem Moderne- und Modernisierungsdiskurs der Bundesrepublik verknüpft war.³² Die wesentlichen Reformmotive können an verschiedenen Empfehlungen des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, dem zentralen bildungspolitischen Beratungs- und Expertengremium der frühen Bundesrepublik, abgelesen werden: Die Volksschule, so der Ausschuss, sei den gesellschaftlichen Transformationsprozessen in der Industriegesellschaft nicht nachgekommen. Die Gutachter*innen diagnostizierten Veränderungen der Arbeitswelt, insbesondere den Strukturwandel der Landwirtschaft und des ländlichen Lebens, die Automatisierung und Technisierung der Produktion, neue Anforderungen der Demokratie sowie Herausforderungen durch Konsum und gewandelte Freizeit. Sie forderten, dass darauf mit veränderter Schulbildung reagiert werden müsse.³³

Eine wesentliche Rolle innerhalb dieser Volksschulreformdiskussion spielte die Kritik an ‹harmonisierenden Gemeinschaftsvorstellungen›. Diese Kritik wurde etwa von der Schulpädagogin Ilse Lichtenstein-Rother sowie den Erziehungswissenschaftlern Wolfgang Klafki, Paul Heimann oder Heinrich Roth hervorgebracht. Klafki hatte bereits seit Mitte der 1950er Jahre das schulformspezifische Leitbild der ‹volkstümlichen Bildung› kritisiert und warnte 1963 davor, dass ein ‹Eintreten für ‹natürlich gewachsene Gemeinschaften› [...] sich oft zu einer Gemeinschaftsideologie steigert, die in bewußtem Widerspruch zu den Beziehungs- und Gesellungsformen der modernen Massengesellschaft steht›.³⁴ Ähnlich argumentierte das GEW-Vorstandsmitglied Anne Banaschewski 1963: ‹Wo man sich heute auf die kleine überschaubare Gemeinschaft zurückziehen will und sie mit so viel Wärme preist, besteht der Verdacht einer rückwärts gewandten romantischen Ideologie.›³⁵ Sie plädierte dafür, Schüler*innen bewusst die Erfahrung größerer Gruppen machen zu lassen. Es gehe um die Vermittlung von ‹Sachlichkeit,

deutschen Bildungsgeschichte. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, 282–356, hier 296–297.

³² Vgl. Axel Schildt/Arnold Sywottek (Hg.), *Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre*, Bonn 1993.

³³ Vgl. etwa *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlung zum Ausbau der Volksschule (09.03.1957)*, abgedruckt in: ders. (Hg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Im Auftrage des Ausschusses besorgt von Hans Bohnenkamp/Walter Dirks/Doris Knab*, Stuttgart 1966, 353–362.

³⁴ Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1963, 13, zitiert nach: Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*, Stuttgart 1967, 139.

³⁵ Anne Banaschewski, *Aufgaben der Schule in einer gewandelten Welt*, in: *Die Deutsche Schule* 55 (1963) 292–303, hier 295.

Fairness, Höflichkeit – anstatt eines überhitzten Gemeinschaftsgefühles»³⁶. Einen wesentlichen Schwerpunkt dieser Debatten machte die Kritik an reformpädagogischen Konzepten und insbesondere der Vorstellung aus, Gemeinschaft müsse <erlebt> werden. Der Erziehungswissenschaftler Paul Heimann betonte demgegenüber, auch soziales Lernen müsse vor allem «Sache der *intellektuellen Einsicht*» sein.³⁷ Daraus folgte, dass politische Bildung als diskursiver Prozess und Schule als rational zu gestaltende Organisation verstanden wurden.

Die Kritik an den harmonischen Gemeinschaftsvorstellungen lässt sich neben gewandelten sozialhistorischen Voraussetzungen im Wesentlichen auf drei pädagogische Motive zurückführen, die für die Reform der Volksschule an Bedeutung gewannen: Die stärkere Berücksichtigung des*der einzelnen Schüler*s*in und seiner*ihrer Anlagen, die Entdeckung der Gestaltbarkeit und der Potentiale der Jugendphase sowie die Forderung einer Leistungsmobilisierung. Um der jugendlichen Entwicklung gerecht zu werden, sollten Heranwachsende zwischen 10 und 15 Jahren nicht nur in Jahrgangsklassen, sondern in eigenen Jugendschulen unterrichtet werden. Durch Jahrgangs-, Leistungs- und Neigungsdifferenzierung sollten rational und auf pädagogischer Grundlage neue Gruppen gebildet werden, die Heranwachsende für ein Leben in einer komplexeren Gesellschaft befähigen sollten. Die Schulreformdebatten im Umkreis der GEW und der Sozialdemokratie imaginierten leistungsbereite, anpassungsfähige, mobile, (selbst)verantwortliche Schüler*innen.³⁸

Katholische Konzeptionen standen im Mittelpunkt dieser Kritik. Doch wäre es falsch, pauschal anzunehmen, dass innerhalb des katholischen Milieus nicht über Reformen der Volksschule diskutiert worden sei. Bereits seit der Zwischenkriegszeit war die Verlängerung der Schulpflicht von katholischen Reforme*r*innen vehement gefordert worden, und sie blieb auch nach dem Zweiten Weltkrieg ein zentrales, weitgehend unumstrittenes Reformziel katholischer Pädagog*innen und der katholischen Lehrer*innenverbände. Allerdings verblieben die katholischen Reformforderungen lange innerhalb des tradierten Rahmens der bewahrenden Volksschulpädagogik: Die verlängerte Schulzeit sollte genutzt werden, so der

³⁶ Anne Banaschewski, Die Volksschule im technischen Zeitalter, in: Die Deutsche Schule 53 (1961) 280–298, hier 286.

³⁷ Paul Heimann, Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart, in: Die Deutsche Schule 49 (1957) 49–65, hier 60 (Kursivierung im Orig.); vgl. auch Ilse Lichtenstein-Rother, Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule, in: Das Problem der Didaktik. Bericht über den 5. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1.–5. Oktober 1962 in Trier (3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. von Oskar Hammelsbeck, Weinheim 1964, 145–169, hier 157.

³⁸ Vgl. etwa Heinrich Roth, Die Zukunft der Volksschule, in: Die Deutsche Schule 55 (1963) 553–566, hier 558.

Lehrerverband VKLD, um Heranwachsenden eine «Brücke zu schlagen von der noch – wenigstens im Normalfalle – wohlgeordneten und behüteten Welt der Familie in die gefährvollere Welt der Freiheit und der Arbeit in Werkhallen und Betrieben.»³⁹ Der konfessionelle Charakter des Volksschulwesens sollte ebenso wenig wie die Schulstruktur angetastet werden, ein zusätzliches 9. Schuljahr in konfessionell homogenen, möglichst geschlechtergetrennten Klassen ‹heimatnah› eingerichtet werden.⁴⁰ Aufgabe einer reformierten Volksschule sollte es somit weiterhin sein, diagnostizierte Defizite der Industriemoderne zu beheben. Diese erblickten die katholischen Pädagog*innen vornehmlich in der Säkularisierung, der Nivellierung der Geschlechterverhältnisse infolge vermehrter weiblicher Berufstätigkeit und einer davon ausgehenden ‹Krise› der Familie, der Zunahme von Konsum und dem Gebrauch von Massenmedien. Gerade die Abschlussklasse wurde vor dem Hintergrund des vermeintlichen Einflussverlusts anderer Erziehungsinstanzen sowie des nachlassenden Interesses an der katholischen Jugendarbeit als ‹letzte Gelegenheit› verstanden, ‹alle heranwachsenden jungen Menschen erfassen zu können› und ihnen eine geschlossene Weltdeutung zu vermitteln.⁴¹

Dennoch trug die Schulpflichtverlängerung auch im katholischen Milieu zur Erörterung gewandelter pädagogischer Konzepte bei. Hier schlugen sich ähnliche Argumente wie in der übergreifenden Reformdebatten nieder – die Wahrnehmung des jugendlichen Alters der Schüler*innen sowie die Differenzierung nach Begabung, Leistung sowie Interesse und damit eine stärkere Berücksichtigung des*der einzelnen Schüler*s*in. Katholische Pädagogen wie Marian Heitger und Wolfgang Fischer konstatierten zudem gewandelte gesellschaftliche Ausgangsbedingungen. In einem Gutachten zur Schulpflichtverlängerung erhoben sie die ‹Führung zum ‹recte vivere››⁴² zur Aufgabe des 9. Schuljahres. Ziel sei es, Heranwachsenden zu einer Orientierung in einer pluralistischen Welt ‹sekundärer Systeme› zu verhelfen, in der vormals ‹‹organische[› Sozialgebilde› an Bedeutung verloren hätten.⁴³ Auch dieses Gutachten trat weiterhin für eine bekenntnis-mäßige Gliederung des Volksschulwesens unter Berücksichtigung des Eltern-

³⁹ Bernhard Göbel, Das neunte Volksschuljahr, in: Der katholische Erzieher 11 (1958) 351–356, hier 351.

⁴⁰ Vgl. ebd., 351–356; LAV NRW R, NW 122/132, Bl. 98. Verband der katholischen Lehrerschaft Deutschlands, NRW an KM NRW, 10.06.1959.

⁴¹ Hermann Westhoff, Standort und besondere Aufgabe der Volksschule heute, in: Der katholische Erzieher 10 (1957) 246–253, Zitat 247.

⁴² Marian Heitger (Hg.), Zur Notwendigkeit und Gestaltung eines 9. Pflichtschuljahres, Bochum 1961, 28; siehe ferner ebd., 26.

⁴³ Ebd., 17.

rechts ein, betonte die Einheit der Volksschule ebenso wie das Klassenlehrerprinzip und empfahl die Geschlechtertrennung.⁴⁴ Es handelte sich somit um eine wissenschaftlich-pädagogische Legitimierung der vom Episkopat wie von den katholischen Lehrer*innenverbänden geforderten Volksschulreform. Allerdings lässt sich an dem Gutachten ebenso ablesen, was Markus Müller als «anthropologische Wende» innerhalb der katholischen Erziehungsdebatten beschrieben hat: Die etablierten Prinzipien katholischer Erziehung wurden nicht aufgegeben, aber es waren nun vor allem pädagogische Ideen wie etwa die der Einheitlichkeit der Erziehung, die sich – nach Ansicht der Verfasser – im Rahmen konfessioneller Erziehung besonders gut realisieren ließen.⁴⁵ Das Gutachten wurde primär als «pädagogischer» und nicht als «katholischer» bzw. «religiöser» Beitrag qualifiziert. Somit waren die Positionen über die Grenzen des katholischen (Reform-) Milieus hinweg anschlussfähig.⁴⁶

Seit der Veröffentlichung des sogenannten «Rahmenplans» durch den *Deutschen Ausschuss* im Jahr 1959, einem Schulreformvorschlag, der u. a. die Einführung der Hauptschule als neue Schulform vorschlug, gerieten katholische Positionen zunehmend in die Defensive. So forderte etwa das katholische Ausschussmitglied Walter Dirks seine Glaubensgenoss*innen auf, sich in den Bildungsdebatten nicht selbst zu marginalisieren.⁴⁷ Eine tatsächliche Neuausrichtung des katholischen Volksschuldenkens innerhalb des Spannungsfeldes zwischen tradierter, kirchenpolitisch legitimierter Volksschulpädagogik und pädagogischer Professionalisierung lässt sich allerdings in Bezug auf den VKLD erst Mitte der 1960er Jahre konstatieren, während sich der katholische Lehrerinnenverband (VkdL) den Bildungsreformdebatten weitgehend verschloss.⁴⁸

Gerade jüngere katholische Pädagog*innen traten Mitte der 1960er Jahre für weitreichendere Reformen der Volksschule an. Konrad Mohr und Georg M. Rückriem beteiligten sich etwa im Auftrag des *Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik* an der Auseinandersetzung über die Reform des Land schulwesens. Insbesondere Rückriem verstand seine Arbeit als ideologiekritischen Beitrag zur Landpädagogik. Er plädierte für einen Einbezug soziologischer Analyse in die Bildungsdebatten sowie eine Neubegründung religiöser Vermittlung, der es nicht um Bewahrung kirchlicher Sitte gehe, sondern um gesteigerte

⁴⁴ Ebd., 12; 23; 45–46; 44.

⁴⁵ Vgl. Müller, *Das Deutsche Institut* (wie Anm. 10), 607.

⁴⁶ Vgl. dazu insbesondere die Vorworte: Heitger, *Zur Notwendigkeit und Gestaltung* (wie Anm. 42), 4–6.

⁴⁷ Vgl. W[alter] Dirks, *Der Rahmenplan und die Katholiken*, in: *Der katholische Erzieher* 12 (1959) 336–342.

⁴⁸ Vgl. Schwark, *Die Berufsrolle des Volksschullehrers* (wie Anm. 6), 207–208; vgl. Müller, *Das Deutsche Institut* (wie Anm. 10), 510–512; 602; 608.

Bildungschancen und eine «sehr viel höhere, durchgebildete und bewußte Geistlichkeit» auf freiwilliger Basis.⁴⁹ Er vertrat die Ansicht, dass den homogenen Gemeinschaftsvorstellungen die sozioökonomische Basis erodiert sei.

Gemeinschaft und ihre Kritik hatten einen prominenten Platz in der Volksschulreform, weil unterschiedliche Modelle von Schule und ihrer Reform sowie ihr Beitrag zu gesellschaftlicher Transformation verhandelt wurden: Hatte die Schule die Aufgabe, Gesellschaften zu bewahren oder sollte sie im Gegenteil als Motor sozialen Wandels fungieren? Die katholischen Protagonist*innen hingen zweifelsohne lange der ersten Idee an, während Vertreter*innen aus dem GEW-Reformmilieu letztere Position vertraten. Dennoch einte auch die GEW-Positionen ein starker Gemeinschaftsbezug: Nicht nur die Freisetzung von Einzelnen, sondern vor allem ihre nach wie vor bestehende Verpflichtung gegenüber anderen wurden stets betont, so etwa, wenn es um die gesellschaftliche Notwendigkeit der Leistungsmobilisierung oder die Verankerung neuer Tugenden und von Selbstverantwortung ging. So forderte Heinrich Roth «*die Erweckung der moralischen Kräfte dieser Jugend*, damit sie die Anstrengungen [...] auf sich nimmt und durchhält, damit sie das gemeinsam Verbindliche unserer Gesellschaft und Kultur als Leitlinie ihres Lebens wählt, sich an diese gebunden und ihr verpflichtet fühlt.»⁵⁰

Nach der Gemeinschaft? Praktiken der ‹Differenzierung› in der Reformpraxis und die Neubegründung konfessioneller Erziehung

Die Schulreformpraxis in Nordrhein-Westfalen zielte lange auf die Erhaltung der Volksschule, doch wurden im Rahmen von Schulversuchen seit 1958 in städtischen Schulen neue Unterrichtsmodelle erprobt und darin Erfahrungen für die Reform der Schulform gesammelt. Auch in dieser Reformpraxis blieb die Erziehung zur Gemeinschaft insbesondere in den ersten Reformjahren weiterhin ein zentrales Anliegen. Dies lässt sich beispielsweise an Konzeptionen des politischen Unterrichts bzw. der Gemeinschaftskunde ansehen, deren primäres Ziel die Gewöhnung der Schüler*innen an die Pflichten der Gemeinschaft bildete.⁵¹ Insbesondere im sogenannten lebenspraktischen Unterricht, einem Schulfach für

⁴⁹ Vgl. Georg Rückriem, *Die Situation der Volksschule auf dem Lande. Soziologische Studien und pädagogische Überlegungen*, München 1965, insbes. 259–267, Zitat 260; zum ideologiekritischen Anspruch ebd., 229.

⁵⁰ Roth, *Die Zukunft der Volksschule* (wie Anm. 38), 555 (Kursivierung im Orig.).

⁵¹ Kultusministerium NRW, *Das 9. Volksschuljahr in Nordrhein-Westfalen. Weg und Ziel, Ratingen bei Düsseldorf 1964*, 29–30.

Mädchen, das Handarbeits- und Hausarbeitsunterricht mit naturkundlicher Unterweisung verband, stand diese Verpflichtung der Einzelnen im Vordergrund.⁵² Als künftige Staatsbürgerinnen wurden Mädchen primär als Hausfrauen und Mütter adressiert, die einen Beitrag zur «Volksgesundheit» und zum Erhalt männlicher Arbeitsfähigkeit leisten sollten. Hier engagierte sich insbesondere der *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen*, der in Bezug auf Unterrichtsmethoden mehr Selbsttätigkeit der Schülerinnen wünschte und eine Vorbereitung auf ein zeitlich begrenztes Berufsleben in sozialen und karitativen Bereichen nicht mehr vollständig ausschloss, dessen grundlegende Erziehungsziele und Gesellschaftskonzeptionen sich allerdings kaum änderten.

Trotz dieser deutlichen Dominanz der Sozialerziehung und damit verbundener erfahrungs- und erlebnisbetonter Konzepte wurde die in der übergreifenden Diskussion geäußerte Kritik an der Partnerschaftserziehung und einer Gleichsetzung von Gemeinschaftserziehung und politischer Bildung auch in der Volksschulreformpraxis rezipiert. Ein Bielefelder Schulrat forderte etwa, die Austragung von Konflikten als Bestandteil demokratischer Erziehung anzuerkennen.⁵³ Damit verbunden war ein anderes Schüler-Lehrer-Verhältnis, weil die Schüler*innenposition aufgewertet wurde. Der*die individuelle Schüler*in sollte in seiner*ihrer Meinung ernstgenommen werden.

Die deutlichsten schulorganisatorischen Konsequenzen hatte die Volksschulreform für die Neugestaltung des ländlichen Schulwesens, die in dem Bundesland ab den frühen 1960er Jahren initiiert wurde. Auch diese Reform vollzog sich in einem langen Ringen über den Beibehalt der Dorfschulen. Gerade an den in zeitgenössischen Erhebungen zutage geförderten Zuständen der Dorfschulen und der gewandelten Situation des Dorfes zeigte sich jedoch, dass die Volksschulpädagogik ihre Grundlage verloren hatte und dass diese Schulen selbst für Lehrer*innen kaum noch attraktiv waren. Mit der Zentralisierung der Landschulen und der Errichtung komplexerer mehrzügiger Schulen gerieten zudem das Konfessionsprinzip sowie die Bindung von Schulen an die Kirchengemeinden ins Wanken. Inner-

⁵² Vgl. LAV NRW R, NW 162/32, Bl. 60–62. Rucker, PH Essen, Die besonderen Aufgaben der Mädchenbildung im 9. Volksschuljahr. Vgl. auch Julia Paulus, Berufene Arbeit? Zur Berufsausbildung junger Frauen in der Bundesrepublik, in: Julia Paulus/Eva-Maria Silies/Kerstin Wolff (Hg.), *Zeitgeschichte als Geschlechtergeschichte. Neue Perspektiven auf die Bundesrepublik*, Frankfurt/New York 2012, 119–143, hier 127.

⁵³ LAV NRW R, NW 162/32, Bl. 75v. [Wilhelm] Ostermann, Die politische Bildung und Erziehung im 9. Schuljahr, 17.10.1963. Vgl. allgemein zum Wandel des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und zur Kritik an einem harmonie- und konsensbetonten Schulleben seit den späten 1950er Jahren Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, 215–224; Brian M. Puaca, *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965*, New York 2009, 108–119.

halb der neu errichteten Schulen bedeutete die Unterteilung in Alters- und homogene Leistungsgruppen eine wesentliche Veränderung, die Lehrer*innen in der Schulpraxis ambivalent beurteilten, weil sie die Klassengemeinschaft durch Konkurrenz und starke Fluktuation gefährde und zur Zurücksetzung schwächerer Schüler*innen führe.⁵⁴

Die seit 1967/68 vollzogene Errichtung von Hauptschulen als grundsätzlich konfessionsübergreifende Gemeinschaftsschulen stellte den offenkundigsten Wandel für die katholischen Bildungspolitiker*innen dar. Während die evangelischen Landeskirchen bereits im Januar 1967 dieser Umwandlung zugestimmt hatten, waren die Bistümer in der Frage ablehnender. Dennoch wurden auch in der Diskussion über den Beibehalt der Konfessionsschulen veränderte Argumente deutlich, die auf eine Transformation von Gemeinschaftsvorstellungen verweisen. Im Gegensatz zur Nachkriegszeit war unter dem Eindruck der Bildungsreformdebatte und des Zweiten Vatikanums ab Mitte der 1960er Jahre kaum noch von ‹Ganzheit›, homogenen Gruppen und dem Erfassungsprinzip die Rede. Vielmehr wurden konfessionelle Schulen nun gerade mit dem Verweis auf plurale Angebote und Elternrechte in der Demokratie begründet.⁵⁵ Von Kritiker*innen der Konfessionsschulen, die sich seit Mitte der 1960er Jahre auch innerhalb der katholischen Bildungsdebatten zu Wort meldeten und Ende des Jahrzehnts in direkten Konflikt mit der offiziellen Kirchenpolitik gerieten, wurden Heranwachsende als Rechtsträger*innen definiert, deren Bildungsanspruch vor dem Elternrecht stehe. Im katholischen Lehrerverband VKLD wurde beispielsweise diskutiert, was die Bekenntnisschule überhaupt noch ausmache und wie weiterhin eine religiöse Einheit von Schule und Elternhaus beschworen werden könne, wenn immer weniger Kinder katholisch aufwüchsen.⁵⁶ Eine zeitgemäße katholische Schule erschöpfte sich diesem Verständnis nach nicht darin, konfessionell homogen zu sein, sondern sollte gerade ‹pädagogisch-unterrichtlich› profiliert werden.⁵⁷ Dazu sei auch eine Neubestimmung der katholischen Lehrerrolle in einer

⁵⁴ Vgl. z. B. LAV NRW R, NW 388/65. Zusammenfassung der Erfahrungsberichte über die im Schuljahr 1964/65 eingerichteten Klassen des freiwilligen 9. Volksschuljahres im Lande Nordrhein-Westfalen. Erstellt durch das Seminar für Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe. Abteilung Münster I unter Leitung von Prof. Dr. Regenbrecht von Lehrer Rudolf Stratmann, o. D., 20 sowie Erfahrungsberichte aus dem Schuljahr 1966/1967 in: LAV NRW R, NW 388/64, z. B. Matthias-Claudius-Schule (Städt. ev. Volksschule) Dortmund an SchA Dortmund VII, 25.07.1967.

⁵⁵ Vgl. dazu insgesamt Damberg, Abschied (wie Anm. 10), 451–480; Müller, Das Deutsche Institut (wie Anm. 10), 451–516.

⁵⁶ So z. B.: O. V., Um die katholische Schule, in: Mitteilungen VKLD NRW [5] 1965, 123–129, hier 127.

⁵⁷ Ebd., 129.

«von der Rationalisierung und Wissenschaft gezeichneten Welt» nötig. Der katholische Lehrer dürfe nicht in «einer falschen Ganzheit vernebelt» sein. Vielmehr müsse er als «Sachkenner auf dem Boden des Glaubens» agieren.⁵⁸ Diese Schlaglichter deuten an, dass selbst die Entkonfessionalisierung eher als Ausdruck wie Motor der Transformation katholischen Bildungsdenkens denn als pauschaler Bedeutungsverlust zu verstehen ist. So trug etwa der genannte Lehrerverband nach der Einführung der Hauptschule zur Kritik an der Schulform mit bei, weil ihm die Schulreformpläne der sozialliberalen Landesregierung nicht weit genug gingen.⁵⁹

Resümee

«Gemeinschaft» war nicht nur ein «Schlüsselbegriff der deutschen Reformpädagogik»⁶⁰, sondern fungierte als ebensolcher in den Volksschuldebatten. Mit der umfassenden gesellschaftlichen Modernisierung und der Erosion sozialer Milieus in den 1950er Jahren geriet dieser Grundpfeiler volksschulpädagogischer Überzeugungen ins Wanken. Vollends eingerissen wurde er mit den Bildungsreformdebatten und dem gesellschaftlichen Demokratisierungsdiskurs der 1960er Jahre. Wie der Begriff der <Volksschule> geriet der Gemeinschaftsgedanke unter Pädagog*innen selbst ins Abseits. In der Schulpraxis führte diese Kritik zu Praktiken der Differenzierung nach Alter, Leistung und Begabung, und sie trug letztlich zur Auflösung konfessionshomogener Schulen bei.

Eine Fundamentalkritik an Gemeinschaftsvorstellungen war daher nicht erst ein Produkt der Studentenbewegung, sondern hatte in den Volksschulreformdebatten bereits in den 1950er Jahren eingesetzt. Auch katholische Pädagog*innen waren darin präsent. Jedoch war diese grundsätzliche Kritik nicht gleichbedeutend mit einer vorbehaltlosen Zustimmung zur Volksschulreform und ihrer Leistungsorientierung. So hieß es etwa in der zu Beginn dieses Beitrags zitierten Schrift: «Die Übertreibung der Leistungs- und Aufstiegs motivation bei den Schülern und die Bürokratisierung des Unterrichts und der <Leistungsvermessung> bei den Lehrern» hätten zu einer «Entfremdung» geführt, die pädagogisch überbrückt werden müsse, wozu der Gemeinschaftsbegriff jedoch nicht mehr taue.⁶¹

⁵⁸ Ebd., 128.

⁵⁹ Vgl. Entschließung der Vertreterversammlung 1969: Für ein Schulwesen der Chancengleichheit, in: Schule heute 9 (1969) 119–120; Hauptschule benötigt qualifizierte Abschlüsse, in: Schule heute 9 (1969) 158–159.

⁶⁰ Magyar-Haas/Oelkers, (Reform-)Pädagogische Gemeinschaftsvorstellungen (wie Anm. 22), 72.

⁶¹ Schulz, Gemeinschaftsideologie (wie Anm. 1), [8].

Für die Neuen Sozialen Bewegungen und das Alternative Milieu wurde von der zeithistorischen Forschung gleichwohl die Renaissance von Gemeinschaftsvorstellungen in den 1970er und 1980er Jahren beschrieben, und auch in der Bildungsgeschichte wurde die Berücksichtigung von emotionaler Nähe und Wohlfühlen zuletzt am Beispiel der Gesamtschuldebatten hervorgehoben.⁶² Es wäre lohnend, sich die Beteiligung konfessioneller Akteur*innen an diesen Debatten genauer anzusehen, denn wie dargelegt, kam ihnen im gesamten Untersuchungszeitraum eine zentrale Bedeutung zu. Sie partizipierten an der Reform der Volksschule – und dies nicht ausschließlich als beharrende Kräfte. Überzeugender als einen Bedeutungsverlust von Religion und Gemeinschaft in den Bildungsdebatten zu konstatieren, erscheint es demnach, nach Konjunkturen und Wandlungen des Gemeinschaftsverständnisses und dessen Einfluss auf die Schulorganisation und -praxis zu fragen. Darauf weist nicht zuletzt die erneute Renaissance von ‹Gemeinschaft› in aktuellen Schuldiskussionen hin.

Konjunktur und Kritik von ‹Gemeinschaft› in den westdeutschen Pflichtschuldebatten in den 1950er und 1960er Jahren

Der Aufsatz diskutiert am Beispiel der westdeutschen Volksschule und insbesondere konfessioneller Schuldebatten die zentrale Bedeutung, die ‹Gemeinschaft› in der Nachkriegszeit für die Erziehung im Pflichtschulbereich zugeschrieben wurde. Gezeigt wird, dass ‹Gemeinschaft› und ihre Kritik einen prominenten Platz innerhalb der Volksschulreform einnahmen, weil hierüber unterschiedliche Modelle von Schule und ihrer Reform sowie ihr Beitrag zu gesellschaftlicher Transformation verhandelt wurden: Hatte die Volksschule die Aufgabe, Gesellschaften zu bewahren oder sollte sie im Gegenteil als Motor sozialen Wandels fungieren? Dazu skizziert der Beitrag zunächst die große Wertschätzung des Gemeinschaftlichen unter westdeutschen Volksschulpädagog*innen, erörtert ihre gesellschaftshistorischen Hintergründe sowie die schulorganisatorischen und didaktischen Konsequenzen. Daraufhin wird analysiert, wie im Rahmen der Schulreformen der 1960er Jahre, die zum Ende der Volksschule führten, ‹Gemeinschaft› unter den Zeichen von Demokratie, Schulleistungen und Individualität in die Kritik geriet, gerade unter Praktiker*innen aber weiterhin eingefordert wurde. Auch im katholischen pädagogischen Reformmilieu wurde diese Kritik seit den früheren 1960er Jahren hervorgebracht und mit der Forderung einer Neubegründung katholischer Schulbildung und Erziehung verbunden.

Gemeinschaft – Volksschule – Hauptschule – Entkonfessionalisierung – Schulreform – katholische Bildungsdebatten – Schulgeschichte – Demokratie.

⁶² Vgl. etwa die Beobachtungen von Sven Reichardt, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*, Berlin 2014; Monika Mattes, *Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Ort gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren*, in: *Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (63. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), hg. von Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh, Weinheim 2017, 187–206.

Carrière et critique de la «Gemeinschaft» dans les débats sur l'enseignement obligatoire en Allemagne de l'Ouest dans les années 1950 et 1960

En utilisant l'exemple de la «Volksschule» de l'Allemagne de l'Ouest et en particulier des débats sur les écoles confessionnelles, l'article traite de l'importance centrale attribuée à la «communauté» («Gemeinschaft») dans la période d'après-guerre pour l'éducation dans le secteur de l'école obligatoire. Il est démontré que la «communauté» et sa critique ont pris une place importante dans la réforme de l'école obligatoire, car différents modèles d'école et de sa réforme ainsi que sa contribution à la transformation sociale ont été négociés: La «Volksschule» avait-elle pour mission de préserver les sociétés ou devait-elle au contraire agir comme un moteur de changement social? L'article esquisse la grande appréciation de la «communauté» auprès des enseignant(e)s des écoles obligatoires d'Allemagne de l'Ouest et examine leur contexte socio-historique ainsi que les conséquences sur l'organisation scolaire et la didactique. Il analyse ensuite comment, dans le contexte des réformes scolaires des années 1960 qui ont conduit à la fin de la «Volksschule», la «communauté» a été critiquée sous les signes de la démocratie, de la réussite scolaire et de l'individualité, mais a été encore exigée en particulier par les praticien(ne)s. Dans le milieu de la réforme pédagogique catholique également, cette critique a été exprimée depuis le début des années 60 et s'est combinée à la demande d'une nouvelle fondation de l'enseignement et de l'éducation catholiques.

Communauté – «Volksschule» – «Hauptschule» – déconfessionnalisation – réforme scolaire – débats catholiques sur l'éducation – histoire de l'école – démocratie.

Carriera e critica della «comunità» nei dibattiti sulla scuola dell'obbligo nella Germania occidentale negli anni '50 e '60

Attraverso l'esempio del sistema scolastico elementare della Germania occidentale, e in particolare del dibattito sulle scuole confessionali, l'articolo tratta dell'importanza centrale che nel dopoguerra è stata attribuita alla «comunità» per l'istruzione nel settore della scuola dell'obbligo. È dimostrato che la «comunità» e la sua critica hanno avuto un posto di rilievo all'interno della riforma della scuola elementare, dal momento che sono stati discussi diversi modelli di scuola e di riforma della stessa, nonché il contributo che essa dà alla trasformazione sociale: La scuola elementare aveva il compito di preservare le società o doveva, al contrario, agire come motore del cambiamento sociale? A tal fine, l'articolo descrive in primo luogo il grande apprezzamento della comunità tra gli insegnanti delle scuole elementari della Germania occidentale, discute il loro contesto socio-storico e le conseguenze per l'organizzazione scolastica e la didattica. Analizza poi come, nel contesto delle riforme scolastiche degli anni Sessanta, che hanno portato alla fine della scuola elementare, la «comunità» sia stata oggetto di critiche sotto i segni della democrazia, dei risultati scolastici e dell'individualità, ma sia stata comunque richiesta, soprattutto tra i professionisti. Anche nell'ambiente della riforma pedagogica cattolica, questa critica è stata espressa fin dall'inizio degli anni Sessanta, unita alla richiesta di una rifondazione della scuola e dell'educazione cattolica.

Comunità – scuola elementare – scuola secondaria moderna – de-confessionnalizzazione – riforma della scuola – dibattiti cattolici sull'educazione – storia della scuola – democrazia.

The career and critique of «Gemeinschaft» as a concept in West German debates on compulsory education in the 1950s and 1960s

This article explores the centrality of the concept of Gemeinschaft («community, communality») to ideas of compulsory schooling in post-war West Germany, by means of the example of basic schooling (in the institution of the Volksschule) and, specifically, of de-

bates around denominational education. The research shows that the concept of *Gemeinschaft* and its critique took a prominent place within contemporaneous approaches to the reform of the *Volksschule*, with their divergent models of what «school» should be. The research also demonstrates the relevance of the *Volksschule* to societal transformation: the controversy as to whether the mission of the *Volksschule* was to preserve society, or propel societal change. The article therefore examines the socio-historical context of the great value placed on *Gemeinschaft* by West German *Volksschule* educators, and identifies the impact of these beliefs on organisational structures and educational approaches in basic schooling. Furthermore, it proceeds to analyse the critique which the concept underwent in the course of the educational reforms of the 1960s, which saw the demise of the *Volksschule* as an institution. *Gemeinschaft* faced attacks from proponents of democratic and individualistic values and performance orientation, yet remained a central value for many practitioners during this period. From the early 1960s onwards, Catholic educational reformers likewise critiqued the concept, relating their concerns to a call for the re-establishment of Catholic schooling and education in West Germany.

Gemeinschaft – Volksschule – Hauptschule – Secularisation of schooling – Education reform – Debates on Catholic education – History of schooling – Democracy.

Sandra Wenk, M. Ed., Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

