

Die Bedeutung der kindlichen Entwicklung in den reformpädagogischen Modellen für die aktuelle Schulentwicklung

Das pädagogische Konzept einer reformpädagogischen Schule orientiert sich grundsätzlich an Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes – ein notwendiges Kriterium für eine „Pädagogik vom Kinde aus“; eine solche Pädagogik ist verbunden mit einem Verständnis von Lernen als eine aktive, kreative, die Selbstständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit;

Zitiert aus: Eichelberger, Harald & Laner, Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Studienverlag. Innsbruck 2007

Harald Eichelberger

Die Bedeutung der kindlichen Entwicklung in den reformpädagogischen Modellen für die aktuelle Schulentwicklung

Lehren beginnt nicht mit dem Vortragen geheiligter Wahrheiten, sondern mit dem Schaffen von Gelegenheiten, die den Schülern Anlass zum Denken geben. – Die Vorbedingung dafür ist, dass man Schülern die Fähigkeit zum Denken zuschreibt.

Ernst von Glasersfeld

Als Martin Wagenschein in einem Interview von einem Journalisten befragt wurde, wie er denn die Odenwaldschule, an der er lange Jahre gelehrt und gewirkt hatte, beschreiben würde, dachte der damals schon betagte Physiker und Pädagoge nur kurz nach und antwortete: „Es war vor allem keine Schule, ... ja keine Schule!“

Die kurze und prägnante Charakteristik eines Reformpädagogen über eine heute noch existierende Schule aus der historischen Epoche der Reformpädagogik möchte ich zum Anlass für drei „Ausgangsfragen“ nehmen, die uns durch die nur vermeintlich vorherrschende Einheitlichkeit der Grundgedanken einer pädagogischen Epoche und deren Bedeutung für pädagogische Situationen von heute leiten werden.

1. Was ist so außergewöhnlich an einer reformpädagogischen Schule, dass selbst ein Reformpädagoge zumindest dieses eine Beispiel von Schule gar nicht mehr in unser Erfahrungskontinuum von Schule einordnen würde? Oder: Wie könnten wir das Andersartige einer reformpädagogischen Schule positiv beschreiben und darstellen?
2. Was ist in diesem Zusammenhang – in der Diktion von Martin Wagenschein verbleibend – das Wesentliche, das Fundamentale an der Reformpädagogik? Oder: Was ist das „Reformpädagogische“ an der Reformpädagogik?
3. Wie kann – wenn überhaupt – die Reformpädagogik verwandelt werden und damit weiterhin Impuls gebend und fruchtbar gemacht werden für moderne und zeitgemäße Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und/oder gar für die Reform eines Bildungswesens?

Worin zeigt sich also die mögliche und auch notwendige Transformation der reformpädagogischen Modelle?

Ad1) Zur Andersartigkeit einer reformpädagogisch orientierten Schule

Nach Ehrenhard Skiera ging und geht eine bleibende Inspiration noch immer vor allem von der „anderen“ Praxis in schulischen Leben aus, weniger von den doch facettenreichen theoretischen Konzepten. Gemeinsame pädagogische Grundmotive reformpädagogischer Schulen manifestieren sich seiner Meinung nach übereinstimmend in den drei folgenden Kategorien:

- Das pädagogische Konzept einer reformpädagogischen Schule orientiert sich grundsätzlich an Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes – ein notwendiges Kriterium für eine „Pädagogik vom Kinde aus“; eine solche Pädagogik ist verbunden mit einem Verständnis von Lernen als eine aktive, kreative, die Selbstständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit;
- Die reformpädagogische Schule ist intentional ein Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens; sie ist ein pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestalteter Raum und eine anregungsreiche Lebens- und Lerngemeinschaft;
- Die Konzeption der Erziehung in einer reformpädagogischen Schule umfasst den ganzen Menschen mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten.^[1]
- Diesen Kategorien gemäß ist Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart der Versuch, eine „neue Erziehung“ durchzusetzen, die Anschluss sucht an die im Kind selbst angelegten Entwicklungskräfte, an seine Interessen oder Bedürfnisse. Die Orientierung an der kindlichen Entwicklung ist verbunden mit der Annahme, dass eben in dieser kindorientierten Erziehungskonzeption der Schlüssel zu einer besseren Welt läge. Wenn also ein wesentlicher „Schwerpunkt der Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart im Bereich der Unterrichts- und Schulreform“^[2] liegt, so ist dieser auch in dem Kontext zu sehen, dass Unterrichts- und Schulreform nach den Modellen der Reformpädagogik einen Beitrag zur Weltverbesserung leisten kann und wird.

Ad2) Das Wesentliche an der Reformpädagogik ...

Fundamental und wesentlich ist in den meisten reformpädagogischen Modellen die didaktische Orientierung an der kindlichen Entwicklung. In den folgenden Modellen wird die Reformpädagogik allgemeingültig und durchgängig als kindorientierte Pädagogik ausgewiesen, als eine Pädagogik, die „vom Kinde aus geht“. Ich werde die Begriffe „kindorientiert“ und „vom Kinde aus“ synonym verwenden. „Vom Kinde aus“ bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht nur die Berücksichtigung kindlicher Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungsphasen. Darüber hinaus stellt die Reformpädagogik den Versuch dar, „gegen die überlieferte, Angst generierende ‚alte‘ Erziehung einer demgegenüber ‚neuen‘ zum Durchbruch zu verhelfen, die das Glück des Kindes im Auge hat und die Zustimmung des Kindes sucht“.^[3]

Das Umdenken der Reformpädagogen bezüglich der Aufgabe der Erziehung bestand und besteht nach wie vor in der Gestaltung und Verwirklichung eines kindorientierten didaktischen Konzeptes, das in seiner Grundintention auf eine bessere Zukunft hin ausgelegt, die durch Erziehung zu erreichen sei. Eine solche Didaktik orientiert sich an der kindlichen Entwicklung, stellt für diese entsprechende

Entwicklungsaufgaben bereit und gibt die Anregungen und Richtlinien für eine schulische Organisations- und Personalentwicklung, damit kindliche Entwicklung optimal stattfinden kann. Wir verweisen hier auf die „Entwicklungsdidaktik von Eichelberger, H. und Wilhelm, M. Auch für Preuss-Lausitz ist eine reformpädagogische Auffassung eine „conditio sine qua non“ für ein modernes Bildungsverständnis und eine damit verbundene aktuelle und reformpädagogisch orientierte Schulentwicklung.

„Ohne die reformpädagogische Auffassung von den Persönlichkeitsrechten der Kinder, von ihrer Kreativität, der Ganzheitlichkeit der Lernbedürfnisse, der Vielfältigkeit der Entwicklungspotentiale und dem Bedürfnis nach sozialem Austausch von Geburt an kann es kein modernes Bildungsverständnis geben.“^[4]

Bildung wird in dieser indirekt utopischen Erziehungskonzeption nicht durch die Forderungen der Erwachsenen bestimmt, sondern habe „vom Kinde aus“ zu gehen. Das Wesentliche, Allgemeingültige der Kindorientierung beschreibt Ellen Key in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“: „Die erste Erziehung muss darauf hinzielen, die Individualität des Kindes zu stärken.“^[5] „Vom Kinde aus“ kann dabei von den Reformpädagogen konzeptionell durchaus verschieden aufgefasst werden, nicht jedoch in der Grundintention. Eine moderne Weiterentwicklung dieser Auffassung wurde in der „Entwicklungsdidaktik“^[6] dargelegt und konkret diskutiert. Ohne radikales Studium der Quellen, der reformpädagogischen Modelle und damit auch der Phrase „vom Kinde aus“, ist eine solche Didaktik aber nicht leistbar.

Montessori-Pädagogik

Eine didaktisch und methodisch gut strukturierte Umsetzung des Postulats „vom Kindes aus“ finden wir in der Erziehungskonzeption Maria Montessoris, in ihrem Konzept der Selbstbildung.^[7] Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für Maria Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit.^[8] Hildegard Holtstiege zitiert Maria Montessori mit einer Umschreibung dieser Erziehungsabsicht: „Meister seiner selbst zu sein“, ein Zustand, der gleichbedeutend ist mit Freiheit.^[9]

Während sich „herkömmliche“ Erzieherinnen und Erzieher (und Lehrerinnen und Lehrer) als Schöpferinnen und Schöpfer des kindlichen Geistes verstehen, bedeutet Bildung im radikalen Sinne Maria Montessoris Selbstschöpfung. Grundbedingung für diesen Prozess der Selbstschöpfung ist nach Maria Montessori vor allem die Freiheit für die eigene individuelle Entwicklung des Kindes innerhalb einer pädagogisch definierten Struktur und eine pädagogisch vorbereiteten Umgebung, die diesen Prozess der Selbstschöpfung überhaupt erst möglich macht.

Kennzeichnend für die Montessori-Pädagogik sind die Begriffe Freiheit, Sensible Phasen, Vorbereitete Umgebung, Entwicklungsmaterialien, Polarisation der Aufmerksamkeit, Absorbierender Geist. Das genaue Verständnis dieser Grundbegriffe ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, die äußere und innere Ordnung in ihrer Arbeit mit den Kindern zu finden, um ihnen auf dem Weg zu Selbstbestimmung zu helfen.

Es scheint Maria Montessoris Verdienst zu sein, auf Grund gezielter und gründlicher Beobachtungen elementare Sensibilitäten, die fundamentale Bedeutung für die Selbst-Konstruktion des Menschen in seinem Bildungs- und Selbstwerdungsprozess haben, entdeckt zu haben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Maria Montessori ihre Entwicklungsmaterialien in Abstimmung auf die Sensibilitäten der jeweiligen Entwicklungsphasen des Kindes geschaffen hat. Und das Ziel, auf das alle didaktischen

Bemühungen gerichtet sind, besteht in der Intention, dem Kind zu helfen, sich durch Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zur freien Persönlichkeit zu entwickeln. Dieses Ziel lässt sich auch wie folgt formulieren: das Kind als geistiges Wesen fähig machen, seinen Weg ganz allein zu finden. Das genannte Ziel soll unter Berücksichtigung oder in Anlehnung an die jeweiligen Empfänglichkeitsperioden durch viele kleine didaktische Teilziele erreicht werden. „Wir wollen den Selbstaufbau des Menschen in der dazu geeigneten Periode unterstützen.“^[10]

Die erzieherische Arbeit vollzieht sich konkret durch die Förderung von phasenspezifischen Sensibilitäten, das heißt durch die Begegnung des Kindes mit den ihm angebotenen didaktischen Inhalten. Im Idealfall erreicht das Kind dann in seiner Arbeit mit dem Material den Zustand der Polarisierung der Aufmerksamkeit. In diesem Zustand spielt sich nach Maria Montessoris Annahme der eigentliche Reife- und Entwicklungsprozess der Kinder ab. Der Vorgang der Polarisierung^[11] der Aufmerksamkeit ist ein genuiner und komplexer Bildungsprozess, während dem sich das Kind mit allen seinen Sinnen und seiner Innerlichkeit so auf eine Tätigkeit konzentriert, dass es gleichsam einen Zustand des „In-sich-Versunkenseins“ erreicht. Das Zustandekommen und die optimalen Wirkungen dieses Vorgangs sind an das exakte Zusammentreffen von Sensibilitäten und einer ihnen entsprechenden Anregungsumwelt gebunden.

Zur Vorbereitung der Umgebung gehört auch, dass das Lernen und Leben der Kinder in einer entspannten Umgebung stattfinden kann. Und so ist auch die Lehrerin in ihrer akzeptierenden Einstellung und Haltung zum Kind, ihrem umfassenden didaktischen Wissen und Können in der Materialarbeit und in der gemeinsamen hilfreichen Arbeit ein wesentlicher Teil einer vorbereiteten und entspannten Umgebung, in der sich Kinder optimal entwickeln können.

Ein weiteres wesentliches Faktum einer vorbereiteten Umgebung ist die Einrichtung von Mehrjahrgangsklassen zum Zwecke der Mischung der Lebensalter.^[12] „Was wir in unseren Schulen suchen, ist nämlich gerade der Altersunterschied. Und wenn wir diesen Unterschied begrenzen sollen, so sagen wir, dass mindestens ein Altersunterschied von drei Jahren gegeben sein muss.“^[13] Danach sollen bis zu drei Jahrgänge in einem Klassenverband zusammengefasst werden, und zwar den Entwicklungsstufen entsprechend die drei- bzw. vierjährigen bis sechsjährigen, die sieben- bis neunjährigen und die zehn- bis zwölfjährigen. Diese Zusammensetzung eröffnet auch in unserem Schulsystem eine Verbindung zwischen der vorschulischen und der Grundschulziehung. Diese Struktur ermöglicht den Kindern vielfältige intellektuelle, soziale und emotionale Erfahrungen.

Mit dem Begriff des „absorbierenden Geistes“ bezeichnet Maria Montessori auch die umweltintegrierende Produktivität des Kindes. So schreibt sie in ihrem Alterswerk „Das kreative Kind“, das ursprünglich 1848/49 in Indien unter dem englischen Titel „The Absorbent Mind“ erschienen ist: „Wir sind Aufnehmende; wir füllen uns mit Eindrücken und behalten sie in unserem Gedächtnis, werden aber nie eins mit ihnen, so wie das Wasser vom Glas getrennt bleibt. Das Kind hingegen erfährt eine Veränderung: Die Eindrücke dringen nicht nur in seinen Geist ein, sondern formen ihn. Die Eindrücke inkarnieren sich in ihm. Das Kind schafft gleichsam sein „geistiges Fleisch“ im Umgang mit den Dingen seiner Umgebung. Wir haben seine Geistesform absorbierenden Geist genannt. Es ist schwierig für uns, die Fähigkeiten des kindlichen Geistes zu begreifen, aber es handelt sich zweifellos um eine privilegierte Geistesform.“^[14]

Die aktuelle Bedeutung der Montessori-Pädagogik für Unterrichts- und Schulentwicklung zeigt sich in einer Zusammenfassung der Erziehungsziele. Es sind dies vor allem die Ziele „Selbstfindung und Selbstverwirklichung“, „selbstständiges und selbst organisiertes Lernen“, die „Internalisierung der Bedeutung des lebenslangen Lernens“, die „Teamfähigkeit“ und letztlich auch das „friedliche Zusammenleben in einer Gemeinschaft“.

Damit Kinder in einer Schule, diese Entwicklungsziele überhaupt anstreben können, bedarf es ebenso einer Entwicklung der Schule und des Unterrichts: Eine notwendige Voraussetzung ist eine den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende vorbereitete Umgebung, eine Lernwelt, die spezifische Entwicklungsmaterialien enthält und den Kindern für deren Arbeit an sich selbst zur Verfügung stellt. Doch auch in der besten aller Lernwelten geschieht Unterricht und Lernen nicht von alleine. Kinder brauchen eine Lehrerin, die sie in die Arbeit mit den Entwicklungsmaterialien einführt und in der Arbeit weiterführt, die ihnen die individuellen Entwicklungsaufgaben stellt, die sie zu selbst bestimmtem, selbst tätigen und selbst entdeckenden Lernen und Arbeiten in einer Gemeinschaft führen. Diese Erziehungsaufgabe zu verwirklichen ist auch die Absicht Helen Parkhursts. Die Umsetzung dieser Erziehungsidee ist jedoch von der Maria Montessoris verschieden.

Daltonplan-Pädagogik

Die Amerikanerin Helen Parkhurst hat das Postulat „vom Kinde aus“ schulorientierter übersetzt. Sie geht davon aus, dass die Einführung eines „neuen“ pädagogischen Konzeptes in den meisten Fällen das Erkennen der Defizite des bestehenden Schulsystems voraussetzt. Die dem Wesen des Daltonplanes^[15] nach zentrale erzieherische Leistung verweist auf ein auch in unserem System noch bestehendes Defizit: ..., dass sich die Heranwachsenden in konstruktiven Problemlösungen als lernfähig erfahren können. Weitere Ziele dieser Lernfähigkeit bilden bei Helen Parkhurst die Begriffe „Daseinsbewältigung“ und „Lebenstüchtigkeit“.

In „Education on the Dalton Plan“ (1922) werden zwei Grundprinzipien der Pädagogik Helen Parkhursts genannt: „Freedom is ... the first principle The second principle ... is cooperation or ... the interaction of group life.“^[16] 1925 fügt Helen Parkhurst den dritten pädagogischen Grundsatz bei: „The Proportion of Effort to Attainment, or Budgeting Time.“^[17] Der niederländische Daltonverein nennt hingegen Selbsttätigkeit als drittes Prinzip.

Als ersten Grundsatz für die Verwirklichung des Daltonplans nennt Helen Parkhurst „Freiheit für etwas“ als Grundbedingung für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung. Dieser Freiheitsbegriff führt uns zu einem wesentlichen Merkmal der Daltonplan-Pädagogik. Es besteht nach Helen Parkhurst darin, die (traditionellen) Lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien zu übersetzen.^[18] Dieses Umdenken ist ein wesentlicher erster Schritt zur Selbstständigkeit und zu der Fähigkeit des lebenslangen konstruktiv-problemlösenden Lernens. Historisch gesehen ist der Daltonplan ein Beispiel für revolutionierende Schulentwicklung. In seiner Modernität ist er ein pädagogisches Modell für eine aktuelle Unterrichts- und Schulentwicklung.

Helen Parkhurst versucht mit dem Daltonplan, den Schwerpunkt der Schule auf das Lernen und nicht auf das Lehren zu verlegen. Im herkömmlichen Unterricht ist es die Aufgabe des Lehrers, der Lehrerin darauf zu achten, dass der Schüler, die Schülerin lernt. Ein wesentliches Prinzip des Daltonunterrichtes ist es aber, dass Schülerinnen und Schüler selbst verantwortlich für ihre Arbeit und ihren Fortschritt sind. Der Unterricht wird so abgehalten (Pensen, Wahlmöglichkeiten, Assignments, ...), dass Schülerinnen und Schüler verstehen, dass das Lernen ihre Sache ist und nicht die der Lehrkraft. Den

Kindern Verantwortung für ihr Tun und ihr Leben in der Schule zu geben, prägt ebenso deren Selbstvertrauen und Fähigkeiten, initiativ zu werden.

„Dadurch, dass wir seine Aufgabe in der Form eines Pensums geben, für dessen Erfüllung sich der Schüler verantwortlich weiß, geben wir der Arbeit Würde und ihm (dem Schüler – Verf.) das Bewusstsein eines bestimmten Zieles. Dieses Bewusstsein wächst, wenn wir ihm bewusst machen, dass wir ihm trauen und auch seinem Vermögen, es (das Pensum – Verf.) zu leisten.“[\[19\]](#)

Das zweite Grundprinzip „Kooperation“ bezieht sich nicht nur auf die Sozialformen der Arbeiten der Schüler, sondern vielmehr auf die Beseitigung kooperationshemmender Strukturen im Schulleben. Nach Helen Parkhursts Auffassung entfaltet sich die soziale Dimension schulischen Arbeitens von selbst, wenn man nur die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichtes aufhebt und den Lernenden die Möglichkeit einräumt, nach Bedarf und Belieben zu kooperieren, auch über die Grenzen der „Klassen“[\[20\]](#)-Gemeinschaft hinweg.[\[21\]](#)

Der Daltonplan zielt auch darauf hin, eine Schule als Einheit zu sozialisieren, aus ihr eine kooperative Gemeinschaft zu machen. Diese Einheit zu schaffen, ist vor allem auch Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule. In der Zusammenarbeit manifestiert sich die Daltonplan-Pädagogik als Pädagogik, als mehr als nur eine Methode. In der Kooperation miteinander werden drei Elemente verwirklicht, die die erzieherische Bedeutung der Pädagogik Helen Parkhursts verdeutlichen:

- Freiheit zu erlernen,
- Kreativität zu erlernen und
- in einer Gemeinschaft als Mitglied leben zu können.

Das dritte Lernprinzip des Daltonplanes umschreibt die angestrebte Erziehung zu Selbstständigkeit durch die Forderung nach kontrollierter Arbeitsplanung und –durchführung („budgeting time“ nach Helen Parkhurst), durch die Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers, der Schülerin (niederländischer Daltonplan-Verein) . Gemeint ist damit, dass der Schüler, die Schülerin alleine oder mit anderen in Kooperation, im Dialog Lösungsstrategien zu den gestellten Problemen suchen soll. Die Wahlfreiheit und das Prinzip der Selbsttätigkeit bringen es mit sich, dass die Daltonschulen untereinander doch ziemlich verschieden sein können. Diese Verschiedenheit kann, so paradox es klingen mag, ein Charakteristikum der Daltonplan-Pädagogik sein. Denn nach den Worten Helen Parkhursts ist der Dalton-Plan keine Methode, kein System, sondern „a Way of Life“.

Für Herrmann Röhrs ist der Dalton-Plan eine Chance, „die Schule so zu erneuern, dass aus der bloßen Lernarbeit ein selbst verantwortetes Studieren wird, dessen Methode in entwicklungspezifischer Weise einsichtig bleibt“ und stellt ebenso ein „pädagogisches Faszinosum“ dar, das in seinem ganzen Ausmaß überhaupt noch nicht ins Auge gefasst und erprobt wurde.[\[22\]](#)

Freinet-Pädagogik

Célestin Freinet begreift „vom Kinde aus“ ebenfalls als Beachtung psychologischer Entwicklungsbedingungen zugleich aber auch als „schulische“ Aufarbeitung der von den Schülerinnen und Schülern in die Schule gebrachten Erfahrungen und Lebensumstände, um „Grundlagen für eine befreiende Erziehung der Arbeiterklasse zu schaffen“.[\[23\]](#) In diesem politischen Kontext ist auch der „freie Text“ zu sehen, der einerseits der Ausdruck der Individualität des Kindes ist, andererseits aber den Kindern zeigt, dass das von ihnen geschriebene Wort nicht nur eine Mitteilung an jemand ist, sondern die Realität ihres eigenen Lebens dadurch veränderbar sein kann.

Durch die Einführung des Klassenrates und der Schulversammlung ist die demokratische Gestaltung des Lebensraumes des Kindes der Freinet-Pädagogik immanent. Die demokratische Gestaltung „freinetschen“ Schullebens zeigt uns die Aktualität dieser Pädagogik und auch den reformpädagogischen Glauben, zu einer „besseren“ Gesellschaft über eine „richtigere“ Erziehung zu kommen. Zurzeit kann die Freinet-Pädagogik wohl als einzige „Schulpädagogik“ angesprochen werden, in der das Schulleben als Modell für das Erlernen demokratischen Lebens bezeichnet werden kann. In dieser Modellhaftigkeit liegt eine Bedeutung der Freinet-Pädagogik, die in Zukunft immer stärker in unsere Schulen integriert werden muss. Wie Schule selbst Modell für ein demokratisches Leben werden kann ist eine der wesentlichsten zukünftigen Entwicklungsaufgaben der Schule, wenn die Schule Glaubwürdigkeit in ihrem Anspruch der Bildung von mündigen Staatsbürgern gewinnen möchte.

Freinets Pädagogik verwendet in ihrer didaktisch-methodischen Konzeption große Sorgfalt und umfangreiche Mittel darauf,

- Suchbewegungen anzubahnen,
- Neugierverhalten zu ermutigen und
- Erfahrungslernen zu unterstützen.

Schulisches Lernen in einer Freinet-Klasse ist in einem hohen Maß handlungsorientiert und immer von dem Lernenden selbst bestimmt. Célestin Freinet geht auch davon aus, dass jedes Kind die wichtigen Erfahrungen in seinem Leben selbst machen muss und dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht hat, Wahrheiten selbst zu entdecken. Lebendiges Lernen besteht für Freinet darin, dass das Kind – eingebunden in die emotionellen und sozialen Beziehungen seiner Gruppe(n) und in enger Verbindung zu seinem Milieu – daran geht, die Beschaffenheit seiner Welt, ihre Werte und Beziehungen herauszufinden. Doch Freinet-Pädagogik heißt auch, ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass diese Welt durch meine (des Schülers – Verf.) „politische“ Arbeit veränderbar ist.

Soll Lernen und Arbeiten für Kinder eine seine Individualität entwickelnde Bedeutung haben, muss es im „Hier und Jetzt“ stattfinden und sehr wohl auch den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen. So wird auch der Unterricht in der Freinet-Pädagogik erfahrungsorientiert, sachbezogen und für das Kind sinnvoll erlebbar sein. Wie auch zum Beispiel die Kulturtechnik des Schreibens immer auf ein Gegenüber gerichtet sein soll, dem ich etwas mitteilen kann, mit dem ich etwas austauschen kann. Wozu schreiben wir in der herkömmlichen Schule, wenn es außer der Lehrerin keiner liest und am Ende des Schuljahres das Heft weggeworfen wird?

Wie schon bei der Darstellung der Montessori-Pädagogik und der Daltonplan-Pädagogik finden wir auch in der Pädagogik Célestin Freinets Merkmale, ohne die eine aktuelle Unterrichts- und Schulentwicklung nicht mehr denkbar ist. Hervorzuheben sind hier vor allem die weitest gehende demokratische Selbstbestimmung im Klassenrat, das Erfahrungslernen, das handlungsorientierte und entdeckende Lernen und das Bewusstsein der Möglichkeit einer Veränderung meiner Lebenssituation im Rahmen gemeinschaftlicher und demokratischer Einrichtungen. Ganz große Aktualität gewinnt die Freinet-Pädagogik nun wieder durch die rasant steigende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Célestin Freinet hätte seine helle Freude daran gehabt, die Korrespondenz zwischen den Klassen via E-Mail abzuwickeln, die Publikationen im Internet auszustellen und die Dokumentationen elektronisch abzuwickeln.

Jenaplan-Pädagogik

Den Jenaplan Peter Petersens dürfen wir explizit als Schulentwicklungskonzept begreifen. Der Jenaplan ist keine Unterrichtsmethode! Er ist vielmehr ein pädagogisches Konzept für „eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung“.^[24] Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass Peter Petersen den Jenaplan eine Ausgangsform nennt.

Das Verständnis des Begriffes „Ausgangsform“ ist für die Anwendung des Jenaplans konstitutiv. Diese Ausgangsform ist eine wesentliche Unterscheidung gegenüber anderen Schulkonzeptionen oder -modellen. Sie ist konkretisierbar und beschreibbar in der Erziehungsidee, in dem, was eine pädagogische Situation sein soll, in den Bildungsgrundformen (Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier) und vor allem in der Vorstellung, dass die Erziehungsidee und die pädagogische Situation für den jeweils konkreten individuellen und gesellschaftlichen Rahmen eine andere Ausprägung haben werden. Bildlich gesprochen erhalten Pädagoginnen und Pädagogen von Peter Petersen eine Form, von der sie „ausgehen“ und einen Plan. Doch es ist im Rahmen dieses Planes (Jenaplan) immer ihre Verantwortung, auf welchem Weg sie versuchen, das Ziel zu erreichen.

Erziehung vollzieht sich nach der Erziehungsidee Peter Petersens in und durch die Gemeinschaft. Das Individuum bringt sich mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen absichtslos in die echte Gemeinschaft ein und erfährt so seine Sinnerfüllung: Das Individuum wird zur Persönlichkeit durch Leben in der Gemeinschaft. So gesehen ist die Frage nach der optimalen Unterrichtsmethodik zweitrangig gegenüber der alles entscheidenden Frage, wie der Unterricht, „den beiden Ideen der Ehrfurcht vor dem Leben und der Erziehung, d.h. der Freimachung des Menschentums in jedem Kinde“, ^[25] ohne Einschränkung dienen kann.

Peter Petersen ging es mit seinem Schulkonzept nach dem Jenaplan um die Erziehung des ganzen Menschen und nicht um die Ausbildung von Teilfunktionen. Daher stellte sich Peter Petersen zu Beginn seines historischen Schulversuches in Jena die Frage:

„Wie muss die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität und seine Persönlichkeit vollenden kann?“^[26]

Die Antwort ist der Grundriss einer Schule, der die Verwirklichung der „Idee der Erziehung“ sowie den Aufbau der Erziehungsgemeinschaft ermöglicht. Dies hat zu Folge:

- Die Aufgabe des überlieferten Jahrgangsklassensystems zugunsten des „Stammgruppensystems“; die Stammgruppe umfasst in der Regel drei Altersjahrgänge (Lehrlinge, Gesellen und Meister nach Peter Petersen).
- Die Aufgabe des überlieferten Stundenplans („Fetzenstundenplans“) zugunsten des „Wochenarbeitsplanes“; dieser richtet sich nach den „Urformen der Bildung“ (Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier).
- Die Einbettung des Unterrichts in das „Schul- und Unterrichtsleben“; im Mittelpunkt des Schullebens steht die Bewältigung von „Lebenssituationen“ unter pädagogischen Aspekt.
- Die Stellung des Lehrers als eines „Führers“ von Kindern und Jugendlichen; der Lehrer als Führer ist konstitutiv für seine Gruppe. „Im Gegensatz zur überlieferten Schule muss er hier Führer sein oder alles bricht zusammen.“^[27] „Führer sein“ heißt: Autorität als zwischenmenschliches Verhältnis auf der Grundlage des Vertrauens aufbauen und besitzen und nicht Herrschaft und Macht ausüben.

Diese vier Prinzipien sichern den Vorrang der Erziehungsidee vor dem Unterricht. Erst wenn ein echtes und reiches Gemeinschaftsleben funktioniert, kommen didaktische und methodische Überlegungen und Anstrengungen, die ja unbestritten die „besonderen Aufgaben“ der Schule sind, zu ihrem vollen Recht und zur Entfaltung ihres schulpädagogischen Sinns. Im gemeinschaftlichen Leben erfährt und erlebt der Mensch, dass er fähig und dass es für ihn notwendig ist, in sich das zu entwickeln und zu kultivieren, wozu nur Menschen fähig sind: zur Güte, zum Mitleid, zum Verstehen, zur Ehrfurcht, zur Treue, zur Rücksicht, zum Verzeihen, zur Freude (usw.). ... man erfährt aber ebenso deutlich, dass Gemeinschaft gar nicht erst zustande kommt oder zerstört wird, wenn vielleicht nur eine der angesprochenen Handlungen nicht vollzogen wird, wenn nur eines der menschlichen Gefühle verweigert wird ... [28]

Nach den Grundintentionen Peter Petersens reizt der Jenaplan zur steten Schulreform von innen, weil die pädagogisch-anthropologischen Grundmotive Peter Petersens besondere schulpraktische Möglichkeiten eröffnen. „Humane Handlungsformen in Schule und Unterricht“, „Freie Arbeit und Wochenplan“, „Wachstumsbedürfnisse des Schulkindes“, „Schule ohne Klassen“ [29] sind nur einige bekannte Stichworte, die auf die Grundideen der Jenaplan-Pädagogik verweisen.

Es war dieser Schule wichtig, das „volle Leben“ in die Schule hinein zu nehmen, Lernräume außerhalb der Schule zu finden, die Fächertrennungen zu überwinden und einen Arbeitsunterricht zu kultivieren, der es jungen Menschen ermöglicht, selbstständig und interessengeleitet zu lernen. Ganz selbstverständlich war es ihr, an der Überwindung der Klassen- und Konfessionsgrenzen zu arbeiten und eine „Schulgemeinde“ zu sein, in der Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam versuchen konnten, die angestrebte neue demokratische Gesellschaft schulisch zu antizipieren. Peter Petersen nannte sein Institut „Erziehungswissenschaftliche Anstalt“, eine „Übungsschule“ war angeschlossen.

Peter Petersen ging davon aus, dass der Jenaplan „in jeder Schule verwirklicht werden (kann), nur vorausgesetzt, dass die Erziehungsidee alles pädagogische Tun leiten und frei um ihren reinsten Ausdruck ringen kann.“ [30] In diesem Sinne ist der Jenaplan nach Peter Petersen explizit als Schulentwicklungskonzept anzusprechen. Das Besondere an diesem Konzept ist die prinzipielle Beteiligung von Eltern, Lehrern und Schülern an der Entwicklung einer eigenen Schule und damit auch an der Entwicklung der eigenen Lebenssituation. Wenn Schule im Sinne Peter Petersens „Lebensstätte“ werden kann, so liegt ihre Gestaltung und Entwicklung in der Verantwortung der primär Beteiligten. In diesem Sinne hat Peter Petersen in seinem Jenaplan einen radikalen Schritt zur Autonomisierung der Schule getan. Wir sollten in seine Fußstapfen treten!

Ad 3) Zur Transformation der Reformpädagogik

Der Einfluss der so genannten Reformpädagogik ist in den Schulen gegenwärtiger als wir gemeinhin annehmen. Moderne praktische und damit aktuelle Ausformungen der Reformpädagogik sind uns allen bekannt. Ich verweise hier auf schulische Initiativen wie fächerübergreifendes, erfahrungsoffenes, erlebnisorientiertes, handlungsorientiertes Lernen, Freies Arbeiten und Wochenplanarbeit, Gruppenunterricht, Projektarbeit, vorbereitete Umgebung, Zeugnis ohne Noten, Schulen ohne Klassen ...

Vor allem das didaktische Leitbild der Grundschulen und die einer Pädagogik vom Kinde aus verpflichteten kindgemäßen Methoden gehen in einem hohen Maße auf reformpädagogische Anliegen zurück. Zu diesen reformpädagogischen Anliegen zählt auch das Annehmen der Herausforderungen der Zeit. So finden wir in vielen europäischen Reformschulen Lösungsansätze für multikulturelle

Erziehung, des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern, Beispiele für ökologische Erziehung oder für die Erziehung der Kinder aus einem sozial-ökonomischen Milieu.

Gemeinsame didaktisch-methodische und organisatorische Momente reformpädagogischer Schulen:

- „Gestaltung eines ästhetisch und intellektuell anregenden Lernmilieus;
- Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche und Unterrichtsprojekte;
- Möglichkeit der Mitbestimmung des Kindes bei der Wahl von Lernaktivitäten;
- Selbstbildungsmittel zur individuellen Arbeit, Partner- und Gruppenarbeit;
- Sprachlich differenzierte und informell-persönliche Leistungsberatung und –beurteilung;
- Bildung von Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und Altershomogenität;
- Öffnung der Schule gegenüber dem räumlichen und sozialen Umfeld als wichtigem Lern- und Erfahrungsraum;
- Betonung der kindlichen Eigenaktivität“. [\[31\]](#)

Wesentliches Merkmal einer reformpädagogisch arbeitenden Erziehung ist die Förderung der Eigenaktivität der Kinder zur Ausbildung des Leistungsmutes und des Selbstverwirklichungskonzeptes und Selbstwirksamkeitskonzept der Kinder. Diese Entwicklung beruht auf dem unabdingbaren Vertrauen auf die Entwicklungs- und Lernbereitschaft der Kinder in einer für sie (vor)geordneten Umwelt. „Man kann Kinder in die Schule zwingen und auf festen Bankreihen von einem Lehrer oder einer Lehrerin aufreihen, und dies als notwendige Maßnahme gutheißen oder als barbarische brandmarken – aber man kann die Kinder gegen ihren Willen nicht dauerhaft zum Lernen bewegen“. [\[32\]](#) Célestin Freinet illustriert das Verhältnis von Schülern und Lehrern in der Geschichte vom Pferd, das nicht trinken will:

Erzählt wird diese Geschichte vom Bauern Mathieu, dem C. Freinet im Geschichtenbuch „Les dits de Mathieu“ seine pädagogischen Einsichten aussprechen lässt:

„Der junge Städter wollte sich auf dem Bauernhof, der ihn beherbergte nützlich machen. ‚Bevor ich das Pferd aufs Feld führe‘, so sagte er sich, ‚werde ich es trinken lassen.‘...

Und das frischgebackene Landkind zieht am Zügel, geht nach hinten und gibt dem Pferd ein paar kurze Schläge. Endlich! ... Das Tier bewegt sich ... es ist schon an der Tränke ... vielleicht hat es Angst ... ‚Ob ich es vielleicht streicheln soll? Du siehst doch, das Wasser ist frisch. Bitte! Mach mal deine Nüstern nass ... Wie! Du trinkst nicht? ... na dann!’

Und der Mann stößt mit Gewalt die Nüstern des Pferdes ins Wasser der Tränke. ... Das Tier schnaubt und atmet, aber es trinkt nicht.

Der erfahrene Bauer kommt dazu. Ironisch sagt er: ‚Ach, du glaubst, dass man so ein Pferd führen kann? Weißt du, es ist nicht so dumm, wie ein Mensch ... Es hat keinen Durst! ...

‚Was kann man da machen?’

‚Man merkt, dass du kein Bauer bist! Du hast nicht verstanden, dass das Pferd zu dieser frühen Morgenstunde keinen Durst, aber große Lust auf guten frischen Klee hat. Danach hat es Durst, und du wirst sehen, wie es zur Tränke galoppiert’...“. [\[33\]](#)

Die Kraft der Reformpädagogik zur Erneuerung des Bildungswesens

„Ein Reformler ist ein Mensch, der die oberflächlichen Übelstände der Welt erkennt und sich vornimmt, sie zu heilen, indem er sie fundamental verschlimmert.“

Fernando Pessoa

Betrachtet man die Entwicklung mancher reformpädagogischer Richtungen im letzten Jahrzehnt in weiten Teilen Europas, so ist es sicherlich nicht übertrieben, wenn wir von einem neu erwachten Interesse an reformpädagogischen Modellen sprechen. Eltern wünschen sich eine reformpädagogische Schule für ihre Kinder, Lehrerinnen und Lehrer wollen in ihrer Schule nach reformpädagogischen Konzepten unterrichten und selbst in der Lehrerbildung wird in zunehmendem Maß von einer „Pädagogik vom Kinde aus“ gesprochen. Wir können gar nicht weit fehl gehen, wenn wir von einem aktuellen gesellschaftlichen und pädagogischen Trend sprechen.

Aus vielen Gesprächen mit Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern weiß ich, dass diese so genannte „Erziehung vom Kinde aus“, die aus historischen, vielleicht heute schon verklärt gesehene, Erziehungsentwürfen stammt, als für die aktuelle Gegenwart wünschbares Erziehungskonzept erscheint, ja mehr noch, als allgemein gültiges pädagogisches Konzept einer ganz aktuellen Kindererziehung angesehen wird und nicht nur der Reformpädagogik beschränkt zugeschrieben wird. Die Erziehungskonzeption der Gegenwart wird bei immer mehr Eltern und Lehrern dominiert von Erziehungszielen, wie Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Eigenständigkeit, Verantwortung, Kooperation, Solidarität und ähnlichen mehr, Erziehungszielen, die den reformpädagogischen Konzepten nachgerade immanent sind.

In diesem Zusammenhang begegnet uns oft der Wunsch, das zentrale pädagogische Anliegen der Reformpädagogik — die optimale Entwicklung der Individualität jedes Kindes — auf die Erziehungswirklichkeit der Gegenwart zu übertragen, zu modifizieren und zu adaptieren. Eine der Grundvoraussetzungen für diesen Prozess ist das tiefe und eingehende Studium der Erziehungskonzepte der Reformpädagogik, bevor ihre Übertragung auf die Schul- und Erziehungswirklichkeit eingehend diskutiert werden kann und diese Konzepte für unsere Kinder, für Eltern und Lehrerinnen und Lehrer und für Erzieherinnen und Erzieher lebbar gemacht werden können. Für eine derartige Entwicklung ist das Studium der Reformpädagogik, auch wenn diese bereits Geschichte ist, unerlässlich. Das intensive Studium der Reformpädagogik führt uns zu einer Entwicklungsdidaktik und diese wiederum zu einer Schulentwicklung, durch die es Kindern möglich ist, die persönlichen Basiskompetenzen, wie für sich selbst verantwortlich sein können, Initiativekraft entwickeln, Flexibilität und Problemlösungsverhalten, Teamfähigkeit, Leistungsmut, zu erwerben.

Schulentwicklung braucht eine Entwicklungsdidaktik

Wie die Reformpädagogik die Selbstständigkeit der Persönlichkeit durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zu entwickeln versucht, beruht Schulentwicklung immer auf der eigenständigen Entwicklung der Institution Schule durch die Individuen, die diese Schule auch tragen werden und die in ihr leben werden. Die permanente Entwicklung des eigenen Unterrichts und des Konzeptes einer Schule bedarf wie das Kind in der Reformpädagogik Hilfe zur Selbsthilfe durch die Professionalität einer Schulentwicklerin, eines Schulentwicklers zur Gestaltung des Lern-, Lebens- und Arbeitsraumes, in dem die Verwirklichung einer Pädagogik vom Kinde aus möglich ist.

Entwicklung der Schule beinhaltet grundsätzlich die Beteiligung und volle Einbeziehung der direkt Betroffenen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und auch der Schüler. Sie sind es, die ihre eigene Schule entwickeln können und im Sinne einer Selbstbestimmung auch müssen. Erklärt man sich mit

dieser Voraussetzung einverstanden, wird klar, dass sich Schulentwicklung nicht nur auf die Schulgestaltung einer einzelnen Schule beziehen wird, sondern eine strukturelle Veränderung des gesamten Schul- und Bildungswesens des Staates erfordert.

Die hier diskutierten reformpädagogischen Konzepte sind grundsätzlich Entwicklungskonzepte. Ihre pädagogischen Intentionen beziehen sich auf die optimale Entwicklung des Kindes. Doch ihre Grundsätze oder Prinzipien sind als reformleitende Ideen für Schulentwicklung prinzipiell anwendbar und auch in Teilen ursprünglich als solche konzipiert und gedacht. Ich gehe in der Folge von der These aus, dass die pädagogischen Grundsätze der reformpädagogischen Konzepte als Leitlinien für eine aktuelle Schulentwicklung dienen müssen, wenn Bedingungen für eine optimale Entwicklung des Kindes im schulischen Rahmen – und damit eine kindorientierte Pädagogik – hergestellt werden sollen. Das würde bedeuten, dass die Schulentwicklung der Zukunft vornehmlich nach pädagogischen Kriterien vorgenommen werden wird, und wir finden entwicklungsleitende Ideen in allen aktuellen reformpädagogischen Konzepten.

Die reformpädagogischen Modelle sind Grundlage für eine Entwicklungsdidaktik, die zwei Hauptaspekte betont: Primär ist Entwicklungsdidaktik eine Didaktik, die sich an der möglichst optimalen Entfaltung des Kindes orientiert, die je konkreten Lebensverhältnisse des Kindes mit einbeziehen kann und dem Postulat verpflichtet ist, dass sich Schule in ihrer konkreten Gestaltung an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes orientiert und gleichzeitig in der Gestaltung des Schullebens demokratischen Grundregeln verpflichtet ist. Der zweite Aspekt verweist auf die Reformpädagogik als Grundlage für eine aktuelle Unterrichts- und Schulentwicklung nach deren eigenen Prinzipien, die wiederum unter dem Primat der individuellen Entwicklung des Kindes stehen. Kindorientierung und didaktisch-methodische Orientierung an reformpädagogischen Modellen sind zwei sich gegenseitig bedingende Aspekte aktiver Schulentwicklung.

Reformpädagogik als Motor der Schulentwicklung

Schulentwicklung in einem demokratischen Prozess nach den Prinzipien der Reformpädagogik und auf der Grundlage der Entwicklungsdidaktik bedeutet, stringent gedacht:

Eine weitgehende Autonomisierung der einzelnen Schule, die sichtbar wird

- in der Erstellung eines eigenständigen Schulprofils und eines eigenständigen Standardcurriculums,
- in der freien und den pädagogischen Prinzipien entsprechenden Wahl der Schulorganisation,
- in einer (basis)demokratischen Führung und Leitung der Schule,
- in Kooperationsformen zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülern,
- in einer Öffnung der Schule gegenüber den jeweils konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen und
- in einem rigorosen Abbau hierarchischer Strukturen, von denen das Schulwesen noch immer begleitet wird.

Ein wesentlicher Schritt zur Reform des Bildungswesens auf der Basis reformpädagogischer Modelle, besteht in der Akzeptanz der folgenden „reformleitenden“ Ideen, die uns eine Grundorientierung für die zukünftige Schulerneuerung und Schulentwicklung im Sinne einer weitest gehenden Demokratisierung des Schulwesens bzw. Bildungswesens geben:

- Schule gehört vor allem in die Verantwortung derer, die Schule auch machen. In die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und nicht zuletzt der Kinder. An ihnen ist es, ihre eigene Schule zu gestalten, nach ihren Vorstellungen, nach ihrer Pädagogik und in einem

demokratischen und gleichberechtigten Prozess. Die respektvolle und akzeptierende Integration der Kinder in alle Bereiche des Schullebens schafft die Erziehungsatmosphäre, die die Kinder zu moralisch verantwortungsvoll denkenden und fühlenden Menschen heranwachsen lassen wird. (Das gelingt nicht durch das bloße Wissen, das wir versuchen, in unsere Kinder hineinzustopfen!).

- Die Erziehung zur Demokratie kann nur in einer demokratisch geordneten und (über) sich selbst bestimmen könnenden Gemeinschaft erfolgen. Die Erziehung zur Demokratie in einer hierarchischen, autoritär ausgerichteten Struktur ist mit einer Alibiaktion vergleichbar. Elternforum und Schülermitspracherechte sind zu wenig. Sie täuschen demokratische Strukturen vor, die in ihrer Effektivität gar nicht vorhanden sind. So gesehen sind diese beiden Einrichtungen für eine Demokratisierung der Schule sogar kontraproduktiv.
- Weitere entscheidende Voraussetzungen für die Schulerneuerung und Schulentwicklung im Sinne einer modellhaften Reform des Bildungswesens sind die radikale Dezentralisierung der Schule, ihre weitest gehende Abkoppelung von einer politisch orientierten Schulbehörde und die autonome Gestaltungsmöglichkeit für jede einzelne Schule. Erst dann werden auch die Voraussetzungen für eine pädagogische Gestaltung der Schule und des Schulwesens vorhanden sein und erst dann wird Schule auch ihre gesellschaftsbildende Kraft entfalten können.
- Die Schule der Zukunft ist untrennbar verbunden mit dem Paradigma der „Inclusion“ und den daraus sich ergebenden Konsequenzen für die Schule, dem differenzierenden und individualisierenden Unterricht. Daraus ergibt sich zwangsläufig eine Schulentwicklung nach den Prinzipien der Reformpädagogik auf organisatorischer, didaktischer und methodischer Ebene, wie auch auf der Ebene der Personalentwicklung.
- Vor allem aber gilt es Schule als einen Lebensraum zu sehen. In diesem Verständnis muss es die Schule mit den Lebensproblemen des Schülers aufnehmen, bevor sie seine Lernprobleme lösen kann. Für viele Kinder ist die Schule für den größten Teil ihrer Zeit zum Aufenthaltsort geworden. Sie sollte so gestaltet sein, dass sie für die Kinder auch Lebensort sein kann. Die Schule ist ein Lebensraum, in dem es gilt soviel Belehrung wie möglich durch soviel individuelle Erfahrung wie möglich zu ersetzen. Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum ist aber auch ein Ort, an dem Kenntnisse erworben, Fähigkeiten entwickelt und Vorstellungen geordnet werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die gesellschaftspolitischen Orientierungen, die Werthaltungen einer Schule, das damit zusammenhängende pädagogische Konzept „vom Kinde ausgehen“ und die äußere und innere Organisation einer Schule als pädagogische Einheit für alle Beteiligten transparent sind.
- In dieser Konsequenz ist eine reformpädagogische Schule eine Lern- und Lebenswelt, in der Kinder lernen, für sich selbst verantwortlich zu sein, Initiativekraft zu entwickeln, Flexibilität und Problemlösungsverhalten ausprobieren, teamfähig zu sein, sich ihren Leistungsmut zu erhalten und sich ein effektives Selbstwirksamkeitskonzept anzueignen. In diesem Sinne gilt es nicht mehr, Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, sondern Kinder vorzubereiten, dass sie die Gesellschaft gestalten lernen.[\[34\]](#)

Wir haben nun Reformpädagogik als grundsätzliches Interesse an Selbstbestimmung in der Erziehung und an Mitbestimmung in den Erziehungsinstitutionen beschrieben. Reformpädagogik ist mehr: Reformpädagogik ist heute Motor einer modernen Schulentwicklung und Reformpädagogik ist noch immer ein Vehikel zur Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen und der eigenen zukünftigen Lebensbedingungen.

Vieles ist in dieser Entwicklung schon geschehen, wie uns die Erziehungsgrundsätze meiner Kollegin Gertrud Tapfer deutlich vor Augen führen:

„Erziehung heißt, das Kind zum Suchen bewegen.“

„Erziehung heißt, das Kind zur Sinnlichkeit bewegen.“

„Erziehen heißt, das Kind zu schöpferischen Ausdruck bewegen.“

„Erziehen heißt, das Kind zum Lachen zu bewegen.“

„Erziehen heißt, das Kind zur inneren Ruhe bewegen.“

„Erziehen heißt, das Kind zur Verantwortung erziehen.“

Zusammenfassung der reformleitenden Modelle:

Montessori-Pädagogik

Gründerpersönlichkeit: Maria Montessori (1870 – 1952)

Erziehungsziel: Der „normalisierte“, gemäß seinem inneren Bauplan entwickelte, selbständige und auch altruistische Mensch;

Entwicklungslehre: Das Kind entwickelt sich gemäß seinem inneren Bauplan so genannten „sensiblen Phasen“ folgend; diese sind besondere Empfänglichkeiten zur Ausbildung bestimmter Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten, wie z.B. Bewegungsleistungen, Sprache, Sinnesleistungen, soziale Tugenden und auch intellektuelle Fähigkeiten ...

Die „große Arbeit“ an der eigenen Entwicklung geschieht während der Phase der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, einem Zustand tiefer Konzentration während der Arbeit des Kindes;

Erziehungsbegriff: „Indirekte Erziehung“ durch eine der Entwicklung des Kindes adäquate vorbereitete Umgebung und Arbeit mit den „Entwicklungsmaterialien“;

Lernbegriff: „Selbstbildung“ durch selbst bestimmte Tätigkeit in einer vorbereiteten Umgebung und der Arbeit mit den spezifischen Montessori-Entwicklungsmaterialien;

Lehrerin/Lehrer: Gibt Hilfe zur Selbsthilfe, weist in den Gebrauch des Entwicklungsmaterialies ein, ist verantwortlich für die Gestaltung der vorbereiteten Umgebung und leitet die „Montessori-Freiarbeit“;

Lehrplan: Orientierung am traditionellen Lehrplan der jeweiligen Schule und des entsprechenden Schulsystems;

Methodisch-didaktische Momente: Jahrgangübergreifende Gruppierungsform, vorbereitete Umgebung, Arbeit mit den Entwicklungsmaterialien, die in einem didaktischen Kontext stehen und zu einem wesentlichen Teil die Inhalte des Grundschullehrplans abdecken, kosmische Theorie als allumfassender Zusammenhang und Grundlage des Lernens und Lebens nach der Montessori-Pädagogik.

Daltonplan-Pädagogik

Gründerpersönlichkeit: Helen Parkhurst (1886 – 1973)

Erziehungsziel: Der Mensch als selbst bestimmtes und selbst gesteuertes Mitglied der Gesellschaft;

Entwicklungslehre: Nicht explizit; Einflüsse von Maria Montessori;

Erziehungsbegriff: Demokratische Orientierung; „Funktionieren“ als „unit in a society“, aneignen der moralischen und sozialen Fähigkeiten im „educational environment“ durch Umgang miteinander; principles: Freiheit, Verantwortung, Kooperation, (Selbsttätigkeit), Verfügen über die eigene Lernzeit;

Lernbegriff: Individuelles, freies, kooperatives Lernen an hand vorgegebener Lernaufgaben (Pensen oder Assignments);

Lehrerin/Lehrer: Autor der Lernaufgaben, Begleiter und Berater der Kindern in Facharbeitsräumen;

Lehrplan: Orientierung am traditionellen Lehrplan der jeweiligen Schule und des entsprechenden Schulsystems;

Methodisch-didaktische Momente: Selbständige Arbeit in Facharbeitsräumen an vorgegebenen Pensen, Assignments; kooperative Arbeit in der Freiarbeit; besonders geeignet für die Arbeit und das Lernen ab der Sekundarstufe;

Jenaplan-Pädagogik

Gründerpersönlichkeit: Peter Petersen (1884 – 1952)

Erziehungsziel: Persönlichkeit als gemeinschaftsfähige Individualität;

Entwicklungslehre: Grundkräfte des Kindes: Bewegungs-, Gesellungs-, Tätigkeits- und Lerntrieb; Bedürfnisse des Kindes nach Zuwendung, Geborgenheit, neuen Erfahrungen, kreative Mitgestaltung der Welt, Mit und Selbstverantwortung;

Erziehungsbegriff: Erziehung geschieht mit und durch die Gemeinschaft; sozial-pädagogisch bzw. sozial-wissenschaftlicher Gemeinschafts- und Gruppenbegriff mit emanzipatorischen Ansätzen;

Lernbegriff: Bildungsgrundformen: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier; Lernen in vielfältigen pädagogischen Situationen; natürliches und selbstständiges Lernen als Grundlage; Betonung des fächerübergreifenden Lernens; Weltorientierung;

Lehrerin/Lehrer: Organisator und Leiter kindlicher Lernprozesse; pädagogische Haltung und Begeisterungsfähigkeit für den Beruf entscheidend;

Lehrplan: Orientierung am traditionellen Lehrplan der jeweiligen Schule und des entsprechenden Schulsystems;

Methodisch-didaktische Momente: Ordnung des Schul- und Unterrichtslebens nach einem „Rhythmischen Wochenarbeitsplan“ orientiert an den Bildungsgrundformen; Lernen und pädagogischen Situationen in Stammgruppen oder in Kursen; vorwiegend fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht mit vielfältigen Materialien in der Schulwohnstube; Lernen in Dokumentationszentren und Bibliotheken;

Freinet-Pädagogik

Gründerpersönlichkeit: Célestin Freinet (1896 – 1966)

Erziehungsziel: Hinführung zu einem selbst bestimmten Leben in einer gerechten (klassenlosen) Gesellschaft;

Entwicklungslehre: Kind bestimmt durch Eigenaktivität seine Entwicklung (Psychologie sensible); kein Wesensunterschied zwischen Kind und Erwachsenen, beide sind aktive Organismen;

Erziehungsbegriff: Ermöglichen und Förderung des selbständigen Lernens; Motto: „Pour la vie, par la vie, par le travail“.

Lernbegriff: Natürliches Lernen, entdeckendes Lernen, forschendes Lernen, experimentelle und funktionelle Arbeit;

Lehrerin/Lehrer: Leiter und Organisator einer pädagogischen Kooperative, Begleiter kindlicher Lernprozesse;

Lehrplan: Orientierung am traditionellen Lehrplan der jeweiligen Schule und des entsprechenden Schulsystems;

Methodisch-didaktische Momente: Ateliers für Lernbereiche, Arbeitsbücherei, Betonung des Freien Ausdrucks, gemeinsame Planung des Unterrichts nach Interessen der Kinder, Schuldruckerei, Klassenkorrespondenz; Organisation der Arbeit und des Schullebens durch Klassenrat, individuellem Arbeitsplan und Wandzeitung; Lernen außerhalb der Schule; Einbeziehung modernster Kommunikationstechniken (ICT);

[1] Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.
München und Wien 2003, S. Vf.

[2] Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.
München und Wien 2003, S.22.

[3] Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.

München und Wien 2003, S. 1.

- [4] Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993, S. 20.
- [5] Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim, Basel 1992, S. 172.
- [6] Eichelberger, Harald & Wilhelm, Marianne: Entwicklungsdidaktik. Wien 2003.
- [7] Vgl. auch Eichelberger, Harald: Handbuch der Montessori-Didaktik. Innsbruck 1997.
- [8] Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori. Freiburg, Breisgau 1977, S. 16.
- [9] Montessori, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg 1968 (München 1934), S. 23.
- [10] Montessori, Maria: Das kreative Kind, Freiburg 1975, S.193.
- [11] Wir würden heute eher die Begriff „Focusierung“ oder „Zentrierung“ verwenden.
- [12] Vgl. Montessori, Maria: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, Freiburg 1979, S. 83f.
- [13] Montessori, Maria: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, Freiburg 1979, S. 83.
- [14] Montessori, Maria: Das kreative Kind. Freiburg 1972, S. 23.
- [15] Die Bezeichnung „Plan“ wird verwendet für die in der reformpädagogischen Bewegung der Jahrhundertwende und zu Beginn unseres Jahrhunderts entstandenen Reformprojekte, wie z.B. auch Jenaplan, Winnetkaplan, Puebloplan, usw.
- [16] Parkhurst, Helen: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. Nunn, M. A. D. Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa Bassett, M. B. E., B. A.,
John Eades, and Belle Rennie, Hon. Sec. of the Dalton Association, 4., erw. Aufl. London 1924,
S. 84 zitiert nach: Popp, Susanne: Der Daltonplan in Theorie und Praxis.
- [17] Parkhurst, Helen: Education on the Dalton Plan. S. 84.

- [18] Vgl. Popp, Susanne, Der Daltonplan in Theorie und Praxis.
Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn 1995
- [19] Zitat nach Helen Parkhurst aus dem unveröffentlichten Typoskript von Janssen, C. J.:
Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen.
Unveröffentlichtes Typoskript, S. 12.
- [20] Dabei handelt es sich bei H. Parkhurst – wie bei den meisten der Reformpädagogen – nicht mehr um die uns bekannte Jahrgangsklasse.
- [21] Vgl. Popp, Susanne: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Innsbruck 1995, S. 93.
- [22] Röhrs, Hermann, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 8. Auflage 1998, Deutscher Studien Verlag, S. 97.
- [23] Freinet, Célestin: pädagogische texte, Reinbeck 1980, S. 26.
- [24] Petersen, Peter: Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, S. 209ff.
- [25] Petersen, Peter: Eine freie allgemeine Volksschule. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Die Schulen ... S. 209ff.
- [26] Petersen, Peter: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, (1927) 18./20. Aufl. Weinheim 1951
- [27] Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, (1937), 3. Aufl., Hannover 1951, S. 22
- [28] Vgl. auch: Eichelberger, Harald: Freiheit für die Schule. Wien 1997.
- [29] Vgl. dazu auch: Skiera, Ehrenhard (Hg.), Schule ohne Klassen. Gemeinsam lernen und leben.
Das Beispiel Jenaplan, Heinsberg 1985.
- [30] Petersen Peter, Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung, Weimar, Bd. I 1930, Bd. II 1930, Bd. III 1934.

[31] Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.
München und Wien 2003, S. 23.

[32] Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.
München und Wien 2003, S. 9.

[33] Freinet, Célestin, pädagogische texte, Hrsg. V. H. Boehncke u. C. Hennig. Reinbeck bei Hamburg 1980, S. 32.

[34] Siehe auch Kapitel „Reformpädagogik in der Regelschule“!