

Reformpädagogik – eine kurze Erklärung

Nun ist der Ausdruck „Reformpädagogik“ im Sinne einer Epochenbeschreibung Ausdruck der pädagogischen Geschichtsschreibung. In der heute so bezeichneten „reformpädagogischen“ Literatur kommt der Begriff „Reformpädagogik“ als Bezeichnung einer pädagogischen Bewegung zum ersten Mal 1919 in F. Regeners Buch „Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregung zu einer kritischen Würdigung“ (Skiera, 2003) vor. Die Vertreterinnen und Vertreter der „Reform“-Bewegung sprachen hingegen von einer „neuen Pädagogik“ (Gansberg, 1909), von dem Programm einer „natürlichen Erziehung“ (Haufe, 1889), von der „neuen Schule“ (Scharrelmann, 1912), von der „Zukunftspädagogik“ (Münch, 1913) oder auch von den „Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Montessori, 1913).

Harald Eichelberger

Reformpädagogik – eine kurze Erklärung

Mit „Reformpädagogik“ wird eine pädagogische Epoche bezeichnet, die wir in der Zeit von 1890 bis 1933 (D) bzw. 1936 (international) eingrenzen können und in der sowohl die Theoriebewegung einer neuartigen Praxis wie auch eine neuartige Praxis einer nur teilweise einheitlichen Theoriebewegung folgte, deren pädagogische Themen, die das Selbstverständnis der Epoche geprägt haben, mit den Begriffen „Entwicklung“, „natürliche Erziehung“ und „Pädagogik vom Kinde aus“ zusammen hängen.

Nun ist der Ausdruck „Reformpädagogik“ im Sinne einer Epochenbeschreibung Ausdruck der pädagogischen Geschichtsschreibung. In der heute so bezeichneten „reformpädagogischen“ Literatur kommt der Begriff „Reformpädagogik“ als Bezeichnung einer pädagogischen Bewegung zum ersten Mal 1919 in F. Regeners Buch „Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregung zu einer kritischen Würdigung“ (Skiera, 2003) vor. Die Vertreterinnen und Vertreter der „Reform“-Bewegung sprachen hingegen von einer „neuen Pädagogik“ (Gansberg, 1909), von dem Programm einer „natürlichen Erziehung“ (Haufe, 1889), von der „neuen Schule“ (Scharrelmann, 1912), von der „Zukunftspädagogik“ (Münch, 1913) oder auch von den „Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Montessori, 1913).

Der Begriff der „reformpädagogischen“ Bewegung ist von Hermann Nohl (1926) in Analogie zum Begriff der „Deutschen Bewegung“ geprägt worden (Vgl. Röhrs, 1994 und Scheibe 1969). Diese Erklärung der Namensgebung einer Epoche ähnlicher bzw. auch gleicher pädagogischer Ideen schränkt die reformpädagogische Bewegung jedoch auf eine nationale (deutsche) Bewegung ein und erklärt nicht die Internationalität „reformpädagogischer“ Ideen, z.B. in der „progressive education“. Das fast gleichzeitige Auftreten der „reformpädagogischen“ Modelle innerhalb einer relativ kurzen Epoche in Zentraleuropa, Osteuropa und den Vereinigten Staaten ist und blieb bis heute ein historisches und schwer erklärbares Phänomen. Die internationalen Kontakte im „Weltbund zur Erneuerung der Erziehung“ machen aus heutiger Sicht die gegenseitigen Beeinflussungen der Pädagoginnen und Pädagogen erkennbar, sind aber keineswegs als Gründe für die Entstehung eines reformpädagogischen Modells anzusehen.

Hier können wir in der Kürze der Darstellung drei ursächliche Entwicklungslinien der „Reform“-Bewegung identifizieren: die Arbeitsschulbewegung, die Landerziehungsheimbewegung und die gemeinsamen Interessen im „Weltbund zur Erneuerung der Erziehung“.

Das Wesentliche der Reformpädagogik

Worin besteht nun das Allgemeingültige, das Exemplarische (Übertragbare) dieser „Reform“-Bewegung? Wolfgang Scheibe weist darauf hin, dass die „reformpädagogische“ Bewegung inkludiert, ... „dass etwas Neues im Aufbruch war, starke Kräfte sich regten und vorwärts drängten.“ ... und Bewegung meint „die Dynamik gleicher Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen aufgrund bestimmter geistiger Entscheidungen. ‚Bewegung‘ in diesem Sinne drängt immer zur Tat, will sich ausbreiten und Ziele verwirklichen.“ (Scheibe, 1969)

Nach Hermann Röhrs ist ein wesentliches Charakteristikum der „reformpädagogischen“ Bewegung die Unaufhaltsamkeit ihres Aufbruchs, ihre individuelle Kraft und Gestaltungsfähigkeit sowie Dauer und Folgerichtigkeit des Verlaufs. (Röhrs, 1994) Inhaltlich gesehen ist der radikalste Teil der Reform-Bewegung wohl derjenige, welcher erstmalig die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt der Erziehungstheorie stellte und eine „Pädagogik vom Kinde aus“ propagierte. (vgl. auch Key, 1992)

Folgen wir in dieser Frage Ehrenhard Skiera, so ging und geht eine bleibende Inspiration noch immer vor allem von der „anderen“ Praxis im 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“;
- Die reformpädagogische Schule ist intentional ein Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens; diese soll zu einem pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestalteten Raum werden, zu einer anregungsreichen Lebens- und Lerngemeinschaft;
- Die Konzeption der Erziehung umfasst den ganzen Menschen mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten. (vgl. Skiera 2003)

Und weiter: Reformpädagogik ist 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 ... zugleich der Schlüssel zu einer besseren Welt.

„Schwerpunkt der Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart liegt im Bereich der Unterrichts- und Schulreform.“ (Skiera 2003) Fundamental und wesentlich ist in den meisten reformpädagogischen Modellen die didaktische Orientierung an der kindlichen Entwicklung. „Sie (die Reformpädagogik – Verf.) stellt 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.“ (Skiera 2003)

Trotz der Unterschiedlichkeit der gelebten Reformlinien, lässt sich eine Reihe gemeinsamer Grundmotive ausmachen:

- Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen für eine individuelle Entwicklung und damit eine Entwicklung und Entfaltung des Soseins der jeweiligen Persönlichkeit des Kindes;
- Ein Lernbegriff, der die einseitige intellektuelle Orientierung überwindet und die Kriterien der Aktivität, der Kreativität, der Selbstbestimmung, der Selbsttätigkeit, der Selbstverantwortung, der Selbstbildung und der Persönlichkeitsbildung mit einschließt;
- Ein Lernbegriff unter der Prämisse des Begriffes der Entwicklung der Persönlichkeit und des inneren Bauplanes des Kindes;
- Ein Lernort als Lebensgemeinschaft und als vorbereitete Umgebung, in der das Lernen nach den oben genannten Kriterien stattfinden kann;
- Eine Lebensgemeinschaft, in der und durch die der Mensch zu seiner Persönlichkeit reifen kann und
- Lehrerinnen und Lehrer, die dem Kind mit Respekt begegnen und dieses in seiner Persönlichkeit anerkennen, annehmen, führen und begleiten...

Die konkreten Auswirkungen der Reformpädagogik auf die Unterrichts- und Schulreform, lassen sich beispielhaft in der Betonung der Eigenaktivität des Kindes, in der Verwendung von Entwicklungsmaterialien, in der Einrichtung einer ästhetisch und intellektuell anregenden Lernumgebung, in der Strukturierung der Lernzeit nach einem rhythmisierten Wochenarbeitsplan und in der Öffnung der Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Erfahrungsraum beschreiben. (vgl. auch Eichelberger, 2007)

Das Umdenken der Reformpädagoginnen und Reformpädagogen bezüglich der Aufgabe der Erziehung bestand im pädagogischen Primat der Entwicklung und Verwirklichung eines kindorientierten (individuellen) pädagogischen Konzeptes und in der Ausrichtung ihres Denkens auf eine bessere Zukunft, die durch Erziehung zu erreichen sei. 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.“ (Key, 1992).

Die Kunsterziehungsbewegung

Die pädagogische Geschichtsschreibung stellt die Kunsterziehungsbewegung an die Spitze der Reformbewegung. Die Anfänge waren trivial: ein Versuch der Anreicherung der Lehrerbildung in Jena (W. Rein) und eine Arbeitsgruppe zur Lehrerfortbildung in Hamburg (A. Lichtwark). An Wilhelm Reins pädagogischem Seminar in Jena wurden Übungen für Praktikanten eingerichtet, während Alfred Lichtwark in Hamburg eine Lehrergruppe betreute, die sich mit der Verbesserung des ästhetischen Schulunterrichtes befasste. Der Lehrer als „künstlerische Persönlichkeit“ hatte die Aufgabe, die

„Ausdrucksfähigkeit“ des Kindes zur Entfaltung zu bringen; ausschlaggebend für die Reformbewegung war in diesem Zusammenhang die These der „natürlichen Entwicklung der Kräfte des Kindes“. Von Anfang der Bewegung an wird der Begriff „Arbeit“ zu einem der konstitutiven Begriffe der später so genannten „Reformbewegung“, z.B. „individuelle Arbeiten“ (C. Freinet), „Arbeit als Bildungsgrundform“ (P. Petersen) oder auch der Begriff „Freiarbeit“.

Arbeitsschulbewegung und Arbeitspädagogik

Ein Vorläufer der Arbeitsschulbewegung war Homer Lane, Sjöd-Lehrer (Handfertigungsunterricht) – Schöpfer eines der ersten arbeitsunterrichtlichen Verfahrens reformpädagogischer Prägung in einer dorffähnliche Erziehungsgemeinschaft „Little Commonwealth“ in Dorset. Homer Lane beeinflusste auch Alexander Sutherland Neill, den Begründer der antiautoritären Internatsschule Summerhill. Homer Lane gilt als Begründer der so genannten „Implosionsmethode“: Anbahnung der Heilung des Kindes durch nahezu grenzenloses Gewährenlassen. Die Pädagogik A. S. Neills^[1] ist wie die Implosionsmethode eine Pädagogik des Gewährenlassens. Sie ist ebenso beeinflusst von Erkenntnissen der Psychoanalyse.

Die deutsche Schulreform beabsichtigte eine Verbindung von Arbeit und Lernen. Der Blick wandte sich vom Lehrstoff auf den „inneren psychologischen Zusammenhang“. „Dass der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft übe und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Weg zur Bildung“ (Kerschensteiner, in: Wehle, 1966). Kerschensteiners pädagogischer Ansatz betont die unterrichtlichen Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Spontaneität und des manuellen Tuns. Die Arbeit ist Bildungsform und pädagogischer Begriff zugleich. Die Arbeitsschule soll die Schule der Zukunft sein. Zentrale pädagogische Anliegen sind die Charakterformung durch geistiges Tätigsein im Sinne geistiger Arbeit, die Erziehung zur Selbständigkeit, zum Mut zur Selbstbehauptung und Neues und Ungewohntes aufzugreifen und zu den Arbeitstugenden Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht. Adolf Reichwein entwickelte ein Unterrichtskonzept des handlungsorientierten Unterrichts, das geprägt war von der Arbeitsschulpädagogik. Er widmete seine Arbeit speziell der Arbeitspädagogik, der Projektarbeit und jahrgangsübergreifenden Vorhaben. A. Reichwein wurde aufgrund seines Widerstandes gegen die nationalsozialistische Politik hingerichtet.

Der Reformpädagoge und Schulleiter in Leipzig Hugo Gaudig, erweiterte den Begriff der „Arbeitspädagogik“ um den Begriff der „Persönlichkeitspädagogik“. Zentralbegriffe seines arbeitspädagogischen Konzeptes: Prinzip der „freien geistigen Tätigkeit“ und der „Selbsttätigkeit“. Nicht primär nur praktisches Tun, sondern die immanente geistige Schularbeit ist Prinzip für die zukünftige Gestaltung des Schullebens. Die Methode der Lernenden ist das entscheidende Moment des Lernens. Der Unterricht in der „Arbeitsschule“ wurde unter einem pädagogischen Vorbehalt gesehen: Er müsse die Selbsttätigkeit des Kindes befördern und damit der „harmonischen Bildung der Geisteskräfte“ dienen. Dieser Gedanke geht auf F. Fröbel zurück, der in der „Menschenerziehung“ (1826) den geistigen Sinn der Arbeit herausgestellt hatte. Ins Zentrum seiner Pädagogik stellte er das Spiel und dessen Bildungswert als typisch kindliche Lebensform. Er führte die „Freiarbeit“ in die Pädagogik ein und entwickelte Spielgaben. Einige dieser Spielgaben weisen bereits auf die Entwicklungsmaterialien Maria Montessoris hin.^[2]

Landerziehungsheimbewegung

Georg Kerschensteiner hat die alternative Schule propagiert und theoretisch begründet. Hermann Lietz ließ sie 1898 in Form des „Deutschen Landerziehungsheims“ Wirklichkeit werden.

Landerziehungsheime wurden als eine „Eigenwelt der Erziehung“ angesehen. Das

Landerziehungsheim als „educational laboratory“ führte zu einem „higher type of human being“.

Vorbild: New School Abbotsholme, gegründet von Cecil Reddie. Pionier der Landerziehungsheime – die lebendig gestaltete Schule C. Reddies. Wandte sich mit seinem Modell vor allem gegen die alte und überkommene Internatserziehung.

Adolphe Ferriere (1921 Mitbegründer des Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung und Redakteur dessen Publikationsorgans „Pour l'ère nouvelle“) definiert das Landerziehungsheim als ein Internat auf dem Lande, das den Charakter der Familie beibehält; die persönliche Erfahrung des Zöglings dient als Grundlage für die intellektuelle Erziehung; unter Zuhilfenahme der Handarbeit (Siehe Idee der „Arbeitsschule“!) führt die sittliche Erziehung zu einer weitgehenden Selbstregulierung der Schüler. Er beschäftigte sich mit Fragen der religiösen Psychologie und setzte sich für Schülermitverantwortung und reformpädagogische Unterrichtsmethoden ein.

Paul Geheeb gründete gemeinsam mit seiner Frau Edith Cassirer die Odenwaldschule. Bildung ist nach Paul Geheeb ein „Selbstwerdungsprozess und Selbstwerdungsvollzug“ des einzelnen (Werde, wer du bist!). Kennzeichen der Odenwaldschule sind die Schulgemeinde als Versammlung der gesamten Heimgemeinschaft (Ort des Austauschs), die Einrichtung eines „Wartesystems“ (z.B. Ordnungswart) und eines Kurssystems in der Schule. Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte er mit der Ecole d'Humanité in Versoix (CH, später in Goldern-Hasliberg) die Ansätze der Odenwaldschule weiter.

Die Reformideen der Landerziehungsheime finden schließlich auch Eingang in die Reform der Schule(n): So übernimmt Célestin Freinet von Hermann Lietz Anregungen der deutschen Reformpädagogik, insbesondere der Landerziehungsheimbewegung, und von Georg Kerschensteiner Ideen aus der Arbeitsschule. Kurt Hahn, Begründer der Erlebnispädagogik und Mitbegründer der Schule „Schloss Salem“ – Konzeption eines Schulstaates – integrierte die Idee der Landerziehungsheime in sein pädagogisches Konzept. Ziel allen erzieherischen Tuns ist die Selbstverwirklichung, das Medium ist die Selbstverantwortung. In den „Sieben Salemer Gesetzen“ formulierte Kurt Hahn sein ganzheitliches Bildungskonzept.

Entscheidende Anregungen von Paul Geheeb's Freier Schulgemeinde Odenwaldschule erhielt M. Wagenschein, der als Lehrer und Erzieher an der Odenwaldschule arbeitete. Er gilt als Begründer des exemplarischen Unterrichts, in welchem der Unterrichtsstoff in Exempla geordnet wird, in das Wesentliche, das Grundsätzliche, das Anwendbare des Lernens. Bestimmende Elemente des Exemplarischen Lehrens sind das genetische Verfahren und das sokratische Fragen, die Maieutik (Hebammenkunst). Priorität kommt dem Lernen von Methoden und dem Lernen des Lernens ausgehend von der Wahrnehmung der Phänomene und des Staunens über dieselben zu.

Im Weltbund...

Nicht nur die „Deutsche Bewegung“ und die „Landerziehungsheimbewegung“ sorgen für die Ausbreitung der Reformideen. Eine wesentliche Rolle zur internationalen Verbreitung der Reformideen kam dem „Weltbund zur Erneuerung der Erziehung“^[3] zu. Die pädagogischen Zielsetzungen des Weltbundes sind vielfältig mit der Reformpädagogik verbunden. Das zeigt sich auch an den ehemaligen Sprechern des Weltbundes nach seiner Gründung 1921. Die Liste dieser Sprecher liest sich wie das „Who is who“ der internationalen Reformpädagogik: Dewey, Kilpatrick, Washburne, Ferrière, Montessori, Geheeb, Decroly ... Bei der Weltkonferenz 1927 zählte auch Alfred Adler zu den Referenten. Die Konferenz stand unter dem Thema: „The meaning of freedom in education“. Bereits in den ersten Jahren nach der Gründung hatten auch Peter Petersen und Alexander S. Neill intensiven Kontakt zum Weltbund. Peter Petersen trug in der Konferenz zu Locarno sein Schulkonzept vor. In Analogie zum Daltonplan und zum Winnetkaplan wurde das Konzept Peter Petersens von den Mitgliedern der Konferenz Jena-Plan genannt (vgl. Eichelberger 1997a).

Peter Petersen entwickelte an der Universität Jena den so genannten Jena-Plan. Der Jena-Plan Peter Petersens ist eine „Ausgangsform“ zur Schulentwicklung. Peter Petersen ersetzte die Jahrgangsklasse durch altersheterogene Stammgruppen und den „Fetzenstundenplan“ durch einen rhythmischen Wochenarbeitsplan gestützt auf die Bildungsgrundformen Spiel, Gespräch, Arbeit und Feier. Gleichzeitig schaffte er das „Sitzenbleiberelend“ in den Schulen ab. Er stand mit Célestin Freinet lebenslang in Briefkontakt (Vgl. Eichelberger, H. & Wilhelm, M. 2000) Autor des auflagenreichsten Buchs der pädagogischen Geschichte: Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan. (1927). Peter Petersens Schulexperiment zählt (bis) heute zu den nachhaltigsten schulischen Reformen. Vergleichbare nachhaltige Einflüsse auf die Unterrichts- und Schulreform sind der Daltonplan Helen Parkhursts, entstanden aus der „progressive education“, die Methode der Montessori-Pädagogik und der Einfluss der Freinet-Pädagogik.^[4]

Helen Parkhurst, die US-amerikanische Reformpädagogin, entwickelte die Idee des „Laboratory Plans“, (Lernen in Facharbeitsräumen, selbständige Arbeit nach assignments), die Idee der „Childrens University“ und schließlich in Dalton den so genannten Daltonplan unter Mitarbeit von John Dewey. Dieser Plan ist ihrer Auffassung nach kein pädagogisches Konzept, sondern „a way of life“.^[5] Als Prinzipien nennt sie „Freedom“, „Co-operation“ und „Budgeting time“. Kinder lernen in Freiheit nach einem von der Lehrerin / dem Lehrer (gemeinsam) entwickelten Pensum (assignment). H. Parkhurst wurde für ihre umfassende und erfolgreiche schulentwicklerische Tätigkeit in den Niederlanden ausgezeichnet. Der Daltonplan entstand in Kooperation mit J. Dewey, W. H. Kilpatrick, den bedeutenden Vertretern der „progressive education“. (Eichelberger, 2002)

Für John Dewey ist Demokratie erfülltes, nicht entfremdetes Leben; ein so erfülltes Leben ist ohne Mitbestimmung nicht denkbar. Wesen der Demokratie ist für J. Dewey die intelligente Selbstführung. Erziehung ist Erziehung zur Selbstbestimmung und das Lernen muss ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut sein. Kinder lernen experimentierend in einer anregenden Lernumwelt die Realität und sich selbst entdecken und kennen. Lehrerinnen und Lehrer sieht Dewey immer in der Rolle des/der mitbestimmenden Mitarbeiters/in. Sein pädagogischer Ansatz ist unter der Formel „Learning by doing“ berühmt geworden. Dieser an die Idee der Arbeitsschule erinnernde Ansatz wurde von J. Dewey und W. Kilpatrick in der Idee des Projektunterrichts konkretisiert. Die beiden Repräsentanten der Progressive Education verbanden im Projektunterricht zweckvolles Handeln mit dem pädagogischen Prozess in einer pädagogischen Situation (P. Petersen). Dahinter steckt die Erziehungsidee, dass sich der Mensch als urteilsfähige Persönlichkeit in Wechselwirkung zwischen Eindruck und Ausdruck in kritischer Erfahrungssichtung selbst aufbaut.

Neben dem Daltonplan erfuhren die Reformideen der Progressive-Education-Bewegung auch im

Winnetkaplan eine interessante Weiterentwicklung. C. W. Washburne, – Reformpädagoge und Begründer des Winnetkaplans (Winnetka in Illinois), Schüler von John Dewey, nahm sich besonders der Früherziehung der Kinder, der Sozialerziehung und der allgemeinen Schulreform unter Berücksichtigung der Individualität des Schülers an: Aufteilung der Arbeitszeit in [Einzelarbeit](#) und [Gruppenarbeit](#) und Ablösung der Altersklassen durch [Leistungsgruppen](#), in denen die Schüler die Freiheit der Wahl ihrer [Arbeitsgebiete](#) haben. Der Lehrer / die Lehrerin hat hier nur die Rolle des Helfers bzw. der Helferin. Wichtig ist im Winnetkaplan die Integration der Schüler in die Gemeinschaft. C. W. Washburne entwickelte ebenso reformpädagogische Richtlinien zur Lehrerbildung.

1913 begann eine Zusammenarbeit der beiden großen Reformpädagoginnen M. Montessori und H. Parkurst, die in Helen Parkhursts Stellung als „Supervisor of Montessori Teachers in the United States“ ab 1915 gipfelte. Diese Zusammenarbeit dauerte 3 Jahre. 1918 löste sich Helen Parkhurst aus allen Verpflichtungen gegenüber der „Dottorressa“. Gleichzeitig setzte die Montessori-Bewegung ihren Siegeszug um die ganze Welt fort. Der anhaltende Erfolg dieser Methode (Il metodo), wie M. Montessori ihre Pädagogik nannte, liegt zum Großteil darin begründet, dass M. Montessori diese Methode gemeinsam mit den Kindern entwickelte. Dadurch schuf sie radikal „vom Kinde aus“ gehend eine Pädagogik der Individualisierung und der Selbstbildung. Mit der Entwicklung der Montessori-Methode in den „Casa dei bambini“ erfand sie ebenso die Entwicklungsmaterialien. Sie betonte die pädagogische Bedeutung einer vorbereiteten Umgebung und entdeckte die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, deren experimenteller Erforschung sie einen Großteil ihrer weiteren Arbeit widmete. Sie beschrieb den absorbierenden Geist, der Kinder zur Selbstschöpfung befähigt und beachtete die Bedeutung der sensiblen Phasen für die kindliche Entwicklung. Der Einfluss der Montessori-Pädagogik auf die Unterrichts- und Schulreform hält bis heute an. (Eichelberger, 1998)

Zur gleichen Zeit (1924) gründeten Célestin Freinet und zu dieser Zeit schon zahlreiche gleich gesinnte Kolleginnen und Kollegen in Frankreich die „Cooperative de l'Enseignement Laïc“, abgekürzt C.E.L., aus der allmählich die französische Lehrerinnen- und Lehrerbewegung „Ecole Moderne“ hervorgegangen ist. Ziel dieser Bewegung war die Neugestaltung der Schule von innen heraus. Sie unterschied sich von den anderen reformpädagogischen Bewegungen dieser Zeit auch durch die explizit genannten politischen Absichten: als eine „Pädagogik des Volkes“ verfolgte sie eindeutig emanzipatorische Ziele und ergriff Partei für die unterprivilegierten Kinder der Gesellschaft.^[6] C. Freinet sah die Schulklasse als Kooperative oder Genossenschaft, in der lebendige Demokratie, selbst bestimmtes Lernen und pädagogische Strategien für die Realisierung einer sozialistischen Gesellschaft gelebt werden konnten.^[7] Ovide Decrolys Idee, Texte zu drucken erhielt damit in der Pädagogik C. Freinets einen entsprechenden pädagogischen Kontext. Die Druckerpresse wurde in der Folge zum Symbol der Freinet-Pädagogik – Publikation als politische Meinungsäußerung. Die Lehrerinnen- und Lehrerbewegung entstand nach dem Motto: Lehrer helfen Lehrern. (vgl. Eichelberger, 2003)

Etwas später, Mitte der Dreißigerjahre, sollte ein Kongress des Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung in Baden bei Wien stattfinden. Gastgeber wäre O. Glöckel gewesen, der als Präsident des Stadtschulrates mit den meisten Reformpädagoginnen und Reformpädagogen über seine Sekretäre Kontakte hatte. Als Initiant der Reformbewegung der Zwischenkriegszeit – der österreichischen Schulreform – war Otto Glöckel ein Verfechter der Gesamtschule und Gegner von Bildungsprivilegien sowie Kämpfer gegen die kirchliche Vormachtstellung in den öffentlichen Schulen. Der Kongress kam nicht mehr zustande. Der aufkommende Nationalsozialismus beendete vorläufig eine der fruchtbarsten Perioden der Pädagogik.

Die Verbesserung der Welt...

Ein Phänomen der reformpädagogischen Bewegung bestand in den starken Kräften einzelner Persönlichkeiten, die sich kaum einer der hier skizzierten Entwicklungslinien der reformpädagogischen Bewegung zuordnen lassen und doch als der allgemeinen Reformbewegung zugehörig angesehen werden können, vor allem, weil sie Pädagogik – hier ihre Reformpädagogik – als (verursachenden) Teil zur Verbesserung der Welt sahen und lebten. Aus der Vielzahl dieser reformpädagogischen Vertreterinnen und Vertreter führen wir hier vier Persönlichkeiten stellvertretend an. Damit lenken wir unseren Blick abschließend in den Osten und Süden Europas, lösen aber keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit ein.

Nicht nur sein reformpädagogischen Ideen, sondern auch sein tragisches Schicksal und sein Heldenmut sichern dem polnischen Arzt, Kinderbuchautor und Heimerzieher Janusz Korczak, eigentlich Henryk Goldszmit, seinen Ehrenplatz unter den Reformpädagoginnen und Reformpädagogen. Das Waisenhaus Dom Sierot wurde sein Lebensinhalt. Getragen von der jüdischen Gesellschaft „Hilfe für die Waisen“ nahm es jüdische Kinder bis zum Alter von 14 Jahren auf – prinzipielle Kinderrechte in einem Modell einer Kinderrepublik (z.B. Gerichtsbarkeit). Janusz Korczak begleitete 1942 die Kinder des Waisenhauses in das Vernichtungslager Treblinka und wurde mit seinen Kindern von den Nationalsozialisten ermordet. ... „die Welt zu reformieren, hieße, das Erziehungssystem zu reformieren“ war sein Leitmotiv in seinem Kampf für eine bessere Welt bis zum Tod.

Ein ähnlich tragisches Schicksal erlitt der katalanische Reformpädagoge und Begründer einer anarchistisch-libertären Erziehung Francisco Ferrer. Er war Befürworter einer positivistischen Wissenschaft und Kämpfer für die Aufklärung und den Bau einer gerechten und freiheitlichen Gesellschaft. 1901 gründete er die „Escuela Moderna“ in Barcelona und trat für die vollständige Emanzipation des Individuums ein. Sein Bestreben war es, die Schule zu einem „Haus des Volkes“ auszubauen. Damit wurde er zu einem Ideengeber für die „Community Education“^[8]. Seine Pädagogik zeichnete sich aus durch die radikale Formulierung des Gedankens des Respekts, der Würde und Freiheit des Kindes – die Erziehung soll vom Willen des Kindes ausgehen. Francisco Ferrer wurde als angeblicher Rädelsführer der Julinruhen 1909 in Barcelona hingerichtet.

Strebte Wassili Suchomlinski, der herausragende Alternativpädagoge der Ukraine im 20. Jahrhunderts, die Verbesserung der Welt durch die Erziehung des Menschen an, werden wir bei Lorenzo Milani die Verbesserung der Existenzbedingungen durch das politische Bewusstsein der beteiligten Menschen vorfinden. Suchomlinski begründete die „Schule der Freude“, die größtenteils unter freiem Himmel stattfand. Der Pädagoge ging auf die familiären Verhältnisse ein und berücksichtigte die Anlagen eines jeden einzelnen Kindes. Sein vorwiegendes Erziehungsmittel war die freie Natur. Als reformpädagogisches Erziehungsziel nannte er den selbständig denkenden, gütigen Menschen.

Die Realität der harten Existenzbedingungen der in Barbiana lebenden Menschen verliehen Lorenzo Milani^[9] die Idee, die Scuola di Barbiana zu gründen und den abgelegenen Ort in der Toskana mit der Wirklichkeit der großen, weiten Welt zu verbinden. Das besondere Verdienst Lorenzo Milanis lag vor allem in dem Versuch herauszufinden, wie er seine Schülerinnen und Schüler so ansprechen konnte, dass sie sich selbst wiederfanden. Milani motivierte die Kinder dahingehend, ihre Interessen zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler der Scuola di Barbiana (1955 – 1967) sollten zum Nachfragen in Bezug auf ihre eigene Lebenssituation angeregt werden. Raith und Raith weisen in ihrem Aufsatz darauf hin, dass das Werk „... eigentlich mehr ein verzweifelter Ansatz auf der Suche nach dem, was

Kinder interessieren könnte“ war. (Raith / Raith 1981) In der Thematisierung der eigenen Situation, der Wahrnehmung und der Selbst-Erkennung im gesellschaftlichen Kontext arbeiteten alle Kinder in einer Gemeinschaft zusammen. Das von den Schülern geschriebene Buch Die Schülerschule stand faktisch am Abschluss des Lebens von L. Milani. (Köstner, 2005)

Die Reformpädagogik hat bis heute nichts an ihrer Aktualität verloren, weder in ihrer Modellhaftigkeit noch in ihrer Funktion als Grundlage für eine moderne Unterrichts- und Schulentwicklung.

Literatur

Eichelberger, Harald & Wilhelm, Marianne: der jenaplan heute. eine Pädagogik für die schule von morgen. Innsbruck 2000.

Eichelberger, Harald (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. Innsbruck 2002.

Eichelberger, Harald (Hrsg.): Freinet-Pädagogik die moderne Schule. Innsbruck 2003.

Eichelberger, Harald (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck 1997a.

Eichelberger, Harald: Freiheit für die Schule. Wien 1997b.

Gansberg, F.: Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. Leipzig 1909.

Haufe, E.: Die natürliche Erziehung. Grundzüge eines objectiven Systems. Meran 1889.

Kerschensteiner, G.: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. I. Hrsg. Von Wehle, v. G.: Schönings Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Paderborn 1966.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim, Basel, 1992.

Köster, Claudia: Die Reformpädagogik von Alexander Neill, Célestin Freinet und Don Milani. Summerhill, École Moderne und Barbiana als Beispiele befreiender Pädagogik. München 2005.

Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Stuttgart 1913.

Münch, W.: Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge. Berlin (3) 1913.

Raith, Werner, Raith Xenia: Scuola di Barbiana: Die Linke hat eine Legende daraus gemacht. Warum die italienische Bergdorfschule zum Mythos wurde. In: päd.extra 7/8 1981.

Regener, Fr.: Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung. Berlin 1910.

Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim (4) 1994.

Scharrelmann, H.: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg/Berlin

1912.

Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung. Weinheim (10) 1969.

Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München und Wien 2003.

[1] A. S. Neills Wanderschaft vor der Gründung von Summerhill ermöglichte ihm Einblick in die Praxis reformpädagogischer Modelle, z.B. in die Wiener Montessori-Schulen.

[2] Unveröffentlichte vergleichende Forschung des Autors.

[3] Die „New Education Fellowship“ entfaltete vornehmlich in Europa eine wirkungsvolle Tätigkeit, die über die Begegnungen zu einer weitreichenden Verständigung in pädagogischen Fragen führte, unterhielt aber auch in der Vereinigten Staaten, Afrika und Australien selbständige Sektionen.

[4] Die Waldorf-Pädagogik nimmt trotz ihrer weltweiten Verbreitung eine Sonderstellung ein. Sie ist in einem nur geringen Ausmaß für die Weiterentwicklung des öffentlichen Schulsystems wirksam geworden und durch eine starke Bindung an die Anthroposophie gekennzeichnet.

[5] Die erste vollständige Übersetzung des Hauptwerkes von Helen Parkhurst „Education on the Daltonplan“ (1922) erschien in Eichelberger, Harald & Laner, Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck 2007.

[6] Vgl. auch die Pädagogik Lorenzo Milanis!

[7] Eine ausführliche Darstellung der hier zitierten Modelle finden sie auch auf folgender Internet-site:

[8] Im Verständnis einer radikalen Position finden wir Community Education beschrieben als „nahezu identisch mit der Forderung nach Verbesserung der Partizipation der Betroffenen und nach der politischen Reorganisation der Kommune zur Beseitigung der Gründe, die zur Unterprivilegierung geführt haben.“ [8] Solche Gründe können auch z. B. in einem zu geringen Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht gelegen haben. Dieser radikale Ansatz von Community Education schließt neben schulischen Veränderungen mit den Betroffenen auch die durch sie zu leistenden Veränderungen politisch und sozial benachteiligender Verhältnisse mit ein.

[9] Vgl. auch Célestin Freinet!