

Zur Geschichte der Reformpädagogik

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

Harald Eichelberger

Die Aktualität der Reformpädagogik oder ihr Potential zur Erneuerung des Bildungswesens und für eine permanente Schulentwicklung

„Woran arbeiten Sie?“ wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete: „Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“

Bert Brecht

Vorordnungen

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.

Auch in Österreich konnten wir in den vergangenen zehn Jahren einen starken Trend zur Montessori-Pädagogik feststellen. Zahlreiche Montessori-Klassen wurden im Regelschulwesen eingerichtet, Montessori-Fortbildung wurde institutionalisiert, und andere reformpädagogische Richtungen, die in Europa schon lange etabliert sind, schafften den Schritt über die Grenze unseres Landes.

Woher kommt aber diese Begeisterung, mit der sich ein breites pädagogisches Publikum gegenwärtig auf die Unterrichtsmodelle und Erziehungskonzepte jener sogenannten Reformpädagogik stürzt, und die sonderbare Emphase, mit der sich die unter den Alltagsproblemen in der Schule leidenden LehrerInnen und ErzieherInnen von den Erziehungsmethoden der zitierten Reformpädagogik Hilfe erwarten, fragt Winfried Böhm Ende 1995 in der Zeitschrift Schulmagazin.^[1] Und setzt dann fort: „Denn dass die Reformpädagogik nicht Denken und nicht Wirklichkeit von heute ist, das wird niemand bestreiten können.“^[2] Die Reformpädagogik (engl.: progressive education) ist eine eigenständige Periode der Pädagogik zwischen dem Ende des vorigen Jahrhunderts bis ungefähr 1938, verbunden mit den Namen großer Pädagoginnen und Pädagogen, wie z.B. Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Paul

Geheeb, Célestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Paul Oestreich, Helen Parkhurst, John Dewey, Henry Morris, Alexander S. Neill, Rudolf Steiner oder Otto Glöckel für Österreich, um nur einige zu nennen. Die Reformpädagogik ist unter Umständen sogar, wie der provozierende Titel eines 1993 erschienenen Buches lautet, „Schnee vom vergangenen Jahrhundert.“^[3]

Der Untertitel des genannten Buches weist allerdings eindeutig in die Zukunft: Er verspricht „neue Aspekte der Reformpädagogik“. Doch bleiben wir noch ein wenig in der Gegenwart, bevor wir Zukunftsperspektiven entwerfen. Wenn wir uns jetzt intensiv mit Reformpädagogik beschäftigen, so muss uns bewusst sein, dass alleine schon der Begriff „Reform“ in die Vergangenheit weist. Er bezeichnet die rückwärtsgewandte Wiederherstellung eines schon einmal dagewesenen, möglicherweise verlorengegangenen Zustandes, er verweist per se auf einen historischen Zustand. Doch dies wird nicht immer so gesehen, im Gegenteil: Aus vielen Gesprächen mit LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern weiß ich, dass diese sogenannte „Erziehung vom Kinde aus“ als allgemein gültiges pädagogisches Konzept einer ganz aktuellen Kindererziehung angesehen wird. Diese historischen, heute vielleicht schon verklärt gesehenen Erziehungsentwürfe entsprechen für immer mehr Eltern und Lehrer den Erziehungsidealen der Gegenwart: Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Eigenständigkeit, Verantwortung, Kooperation, Solidarität u. ä. m. sind heutige Erziehungsziele, die den reformpädagogischen Konzepten nachgerade immanent sind.

In diesem Zusammenhang begegnet uns oft der Wunsch, das zentrale Anliegen der Reformpädagogik – ihre Orientierung an der kindlichen Entwicklung als Pädagogik für das Kind – auf die Erziehungswirklichkeit der Gegenwart zu übertragen. Modifiziert, adaptiert soll die Reformpädagogik werden, weit weniger hingegen gibt es den Ruf nach einer originären Neuschöpfung auf der Grundlage der reformpädagogischen Konzepte. Eine der Grundvoraussetzungen vor der revidierten Übertragung der Erziehungskonzepte der Reformpädagogik auf die heutige, aktuelle Schul- und Erziehungswirklichkeit ist jedoch das tiefe und eingehende Studium der originären Konzepte. Bevor und damit diese Konzepte für unsere Kinder, für Eltern, für Lehrerinnen und Lehrer, für Erzieherinnen und Erzieher erlebbar gemacht werden können, ist darüber hinaus die persönliche Auseinandersetzung mit der Theorie und praktische Erfahrung mit deren Umsetzung notwendig – auch, und gerade weil die Reformpädagogik bereits Geschichte ist. Dafür drängen sich auch noch weitere Begründungen auf.

Verstehen

Die Reformpädagogik, insbesondere die europäische, ist in Ansätzen auch Teil der historischen pädagogischen Entwicklung in Österreich. Elemente aus dieser Entwicklung sind in das Denken und Handeln unseres (österreichischen) pädagogischen Alltags eingeflossen. Es scheint eine österreichische Eigenart zu sein, dass wir da und dort ein Stückchen von dem und einen Teil von jenem, aber keines der pädagogischen Konzepte in seiner Gesamtheit vertreten finden – mit Ausnahme der Montessori-Pädagogik, die seit nunmehr zehn Jahren sehr wohl als ein „in sich geschlossenes didaktisches System“^[4] in Kindergarten und Schule mancherorts in Österreich vorzufinden ist. Doch noch vor zehn Jahren war die Montessori-Pädagogik weitgehend unbekannt, und auch heute wissen noch nicht allzu viele Pädagogen das Wesentliche über Peter Petersens Jenaplan oder Helen Parkhursts Daltonplan. Trotzdem finden wir manche dieser reformpädagogischen Ideen verwirklicht, da und dort einige Materialien der Montessori-Pädagogik oder vielleicht ein Atelier in der Klasse im Sinn von Célestin Freinet.

Insgesamt aber besteht in Österreich ein Manko an reformpädagogischen Einrichtungen. Auch wenn es in der Blütezeit der europäischen Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts intensive

Kontakte zu österreichischen Pädagogen und Schulpolitikern gegeben hat, worauf ich noch ausführlich eingehen werde, so wurde damals wie heute ein Schritt in der pädagogischen Entwicklung in Österreich noch nicht vollzogen: nämlich die Errichtung von institutionellen „pädagogischen Einheiten“ [5], die nach einem reformpädagogischen Konzept geführt werden. Ich möchte in diesem Zusammenhang auch an die Mahnung Emma Planks erinnern, die nicht müde wurde zu betonen: „Ihr braucht die unit!“, als sie die ersten Phasen der Montessori-Arbeit in Wien beratend kommentierte. Sie erwartete sich von der Errichtung einer Montessori-Schule zwei Effektivitäten. Erstens die „unit“ als Modell einer pädagogischen Richtung und zweitens die impulsgebende Funktion für die Weiterentwicklung der Regelschule. Diese Auswirkungen dürfen wir uns nicht nur von einer „unit“ der Montessori-Pädagogik, sondern auch von anderen Einheiten erwarten, die nach reformpädagogischen Konzepten organisiert sind und arbeiten – z.B. von der Jenaplan-Pädagogik, der Pädagogik des Daltonplanes und der Freinet-Pädagogik.

In Fortsetzung dieses Gedankens Emma Planks und nach den Erfahrungen mit der Integration der Montessori-Pädagogik in das Regelschulsystem möchte ich nicht so sehr den Modellcharakter einzelner Erziehungskonzepte der Reformpädagogik in den Vordergrund für die aktuelle Schulentwicklung stellen, sondern vielmehr deren Exemplarität, um diesen Begriff von Martin Wagenschein in seinem ureigenen Sinn zu verwenden. Martin Wagenschein verwendet den Namen „Exemplarisches Lernen“ für sein pädagogisches Konzept. Er möchte, dass wir Lernenden vom Staunen, vom Phänomen ausgehen, ergriffen werden. Für das Wesentliche, das Grundsätzliche und Fundamentale, das, was übertragbar ist, sollen wir Zeit finden, um in die Tiefe zu gehen, zu entdecken, zu erforschen. Schon Lichtenberg beschreibt bereits 1799, worum es Martin Wagenschein beim Exemplarischen Lernen (auch) geht: „Was man sich selbst erfinden muss, läßt im Verstand die Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann.“ [6] Doch [...] etwas „wirklich erfassen“, das tun wir heute gar nicht mehr. „Wir haben keine Zeit mehr, irgendetwas kennenzulernen“, schreibt St. Exupéry. [7] Mit Martin Wagenschein können wir die auch für die Pädagogik selbst geltende pädagogische Frage stellen: Was ist das Grundsätzliche, das Fundamentale, das Übertragbare, was wir aus den Erziehungskonzepten der Reformpädagogik entnehmen können, mit einem Wort das Allgemeingültige, das Wesentliche an der Reformpädagogik? Oder wie Martin Wagenschein es vielleicht gesagt hätte: Was ist das Reformpädagogische an der Reformpädagogik und wie können wir es wirklich erfassen?

Martin Wagenschein gibt uns auch eine Antwort auf seiner Suche nach dem Wesen der Schule. Es ist sicher keine endgültige und exemplarische Antwort. Die Antwort, die er uns gibt, zeigt uns aber die Richtung, in der wir suchen können. „Das eigentliche Wesen der Schule scheint mir aber in dem Bericht über den kleinen Claudio eingeschlossen zu sein“, schreibt Martin Wagenschein:

„Von sich aus aber will das Kind lernen, nichts als lernen! – Ich sah vor kurzem ein knapp zweijähriges Kind – es war ein kleiner Italiener, Claudio, blond mit dunklen Augen – [...]

Ein paar Tage später war er schon zur Physik übergegangen und stand bei der Gravitation. Er hatte die Schwerkraft entdeckt. Und zwar war er weiter darin als wir. Sie erstaunte ihn noch, während wir das erst wieder lernen müssen. Er stand, völlig in sein Tun versunken, auf einer mit Kies belegten Terrasse. Er hockte sich nieder, nahm in beide Hände so viel Kiesel, wie sie fassen konnten, stand dann langsam auf, die Hände vor sich, die Handflächen nach oben, den Blick darauf gerichtet. Dann der Blick auf uns: Jetzt kommt es! Und es kam: Er brauchte nur die Hände zu öffnen, und die Steine fielen wie selbst zur Erde, ganz von selbst. Er wurde nicht müde, es zu wiederholen; und jedes Mal das kaum merkliche Lächeln zu uns: das Zeichen des Geistes. Siehst du es: es geht immer. Er hatte die Regel entdeckt, das Naturgesetz.“[\[8\]](#)

Wenn wir sonst keine Erklärung finden können, was denn nun eigentlich eine Pädagogik vom Kinde aus sei, dürfen wir uns vorerst einmal mit dem Beispiel Martin Wagenscheins zufrieden geben. Im Gegensatz dazu verleiden wir den Kindern die angeborene Lernleidenschaft durch die Überfüllung der Köpfe mit Lehr- und Prüfungsstoff. Die Erhaltung des Lernwillens der Kinder ist ein wesentliches Kriterium einer sogenannten „Pädagogik vom Kinde aus“, einer kindorientierten Pädagogik.

Der gängigen Pädagogik in Kindergarten und Schule wird somit eine Idee der Reformpädagogik gegenübergestellt, die statt der Vernunft die Einbildungskraft (oder, in einer Sprachwendung Hermann Nohls, die spontanen schöpferischen Kräfte im Kind), statt des abstrakten Lernens das Gefühl für Körperlichkeit, statt der intellektuellen „Halbbildung“ eine ganzheitliche Bildung propagiert.[\[9\]](#)

Wir haben nur eine vorläufige Antwort gefunden – und so bleiben Fragen, die damals wie heute an die Pädagogik zu stellen sind, ob sie nämlich der „Freiheit des Kindes“ beisteht oder dessen „Unterwerfung betreibt“: „Soll Erziehung als eine Art Konfektionsarbeit verstanden werden, die der Verfertigung von Kindern (das heißt ihrer Herstellung und Abrichtung) dient, oder heißt Erziehung Freisetzung des Kindes zu seiner eigenen Selbstgestaltung?“[\[10\]](#)

Anschließen

Ein weiterer Grund, die Unerlässlichkeit des Studiums der Reformpädagogik (speziell) für Österreich zu diskutieren, besteht in der historischen reformpädagogischen Tradition in Österreich, den Wurzeln, die es nicht zu verlieren gilt.

Die Geschichte der Österreichischen Reformpädagogik gehört vielleicht zu den verdrängten Geschichten: Sie könnte durchaus den Anschein erwecken, dass die Geschichte fortschrittlicher war als die Gegenwart es ist. Es ist auch eine Geschichte des Möglichen, das es einzuholen, zu erreichen und fortzusetzen gilt. Und es ist auch eine Geschichte berühmter Persönlichkeiten, denen die damalige österreichische Schule hohes internationales Ansehen verdankte.

Zwar steht eine umfassende und detaillierte Gesamtdarstellung der „Österreichischen Reformpädagogik“ noch aus, doch kann aus den bekannten Details angenommen werden, dass die „Österreichische Reformbewegung“ der Zwanzigerjahre zukunftsorientierte Konzepte bereithielt, von denen es sich lohnt, dass sie erforscht und diskutiert werden. Fest steht, dass die „Österreichische Reformpädagogik“ ihre Blütezeit in den Zwanziger- und Dreißigerjahren unseres Jahrhunderts erreichte und untrennbar mit der Schulreform Otto Glöckels oder der Individualpsychologie Alfred Adlers und der Kinderpsychologie der Bühler-Schule verbunden ist. Doch auch der später zu Weltgeltung gelangte Philosoph Karl R. Popper, damals Hauptschullehrer und Horterzieher in Wien und Schüler von Karl Bühler, war in der Schulreformbewegung aktiv engagiert.[\[11\]](#)

Versucht man, einen gerafften Überblick über die Leistungen zu geben, die von der österreichischen Pädagogik der Zwischenkriegszeit ausgegangen sind, so muss erwähnt werden, dass auch die Psychoanalyse Sigmund Freuds Elemente einer genuinen Erziehungslehre enthält, die vor allem von einigen seiner Schüler zu einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ ausgebaut worden sind. Hier sind als weitere Vertreter neben August Aichhorn vor allem Sigmund Freuds Tochter Anna Freud, Siegfried Bernfeld, Wilhelm Reich und Lili Roubiczek zu nennen.^[12] Lili Roubiczek gründete das Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz in Wien 1., – und Anna Freud wird als Mitarbeiterin in diesem Kinderhaus genannt. Es zeichnete sich eine eigenständige Entwicklung sowohl der Montessori-Pädagogik wie auch die einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik ab und darüber hinaus die Entwicklung einer Verbindung dieser beiden Richtungen.

Um 1920 bestanden vor allem im Bereich des städtischen Kindergarten- und Hortwesens Beziehungen zur Psychoanalyse. Vor allem Anton Tesarek zeigt sich den Gedankengängen der psychoanalytischen Kinderpsychologie gegenüber aufgeschlossen. Und in den ersten Arbeitsjahren der 1921 gegründeten städtischen Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen fand eine Vortragsreihe über „Psychoanalytische Methoden“^[13] statt. Auch weiterhin war man im Kindergartenbereich – konkret im Rahmen des von Lili Roubiczek mit Hilfe der Gemeinde Wien aufgebauten Montessori-Kinderhauses – bemüht, Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu schaffen, indem man versuchte, die Prinzipien der Montessori-Pädagogik mit Elementen der Psychoanalyse zu kombinieren.^[14] Leider endete diese für Österreich originäre und bedeutende pädagogische Entwicklung zur Verbindung von Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse 1938 und ist auch nach 1945 nicht fortgeführt worden.

Für die Erneuerung der Schule in dieser Zeit waren im damaligen sozialistischen Wien die Reformen Otto Glöckels und seiner Mitarbeiter bestimmend. Die bahnbrechenden Bestimmungen über den Gesamtunterricht und die didaktisch-methodische Forderung nach Einführung des Arbeitsunterrichtes sollten den Bildungsablauf grundlegend ändern. Otto Glöckel schreibt in seiner Schrift „Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule“ darüber:

„Wie außerordentlich wichtig ist es, den Kindern anstatt der öden Lesebuchweisheit die Welt zu zeigen, wie sie wirklich ist! Die engen Schulwände werden gesprengt: Hinaus in die Straßen, in die Natur, in die Werkstätten! Öffnet Hirn und Herz, ihr Kinder müßt euch zurechtfinden lernen im drängenden treibenden Leben! Augen und Ohren auf!“^[15]

Auch den Nachsatz des ehemaligen Stadtschulratspräsidenten Hermann Schnell zu diesem Zitat möchte ich nicht verschweigen. „Glöckel war sich dessen bewußt, dass die Schulreformpläne nur verwirklicht werden konnten, wenn es gelang, die Bildung der Lehrer zu heben und zu verbessern.“^[16] Zitate, die auch heute noch Bedeutung und Gültigkeit haben. Das Fundament der Schulreform war der Arbeitsunterricht, und die Initiative für die Schulreform war getragen vom Teamgeist. So wäre es ungerecht, die Glöckelsche Schulreform zu nennen ohne die drei „F“: FA-FI-FU. Die Arbeitsgemeinschaft mit diesen drei Männern ermöglichte erst die Schulreform: Fadrus, Fischl, Furtmüller. Von ihnen kamen Vorschläge, organisatorische Ideen, methodische und inhaltliche Neuerungen.^[17]

Von Victor Fadrus sind auch bedeutende internationale Kontakte dokumentiert, und es darf angenommen werden, dass er diese Kontakte als Repräsentant der Wiener Schulbehörde pflegte. Mitte der Dreißigerjahre sollte in Baden bei Wien eine Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung^[18] abgehalten werden. Die leitenden Ziele des Weltbundes zielen allesamt auf die ganzheitliche Bildung des Menschen unter Einbeziehung der sozialen, emotionalen und intellektuellen Kräfte in einer weltoffenen Form. Aufgeschlossenheit und internationale Verständigung sind

entscheidende Orientierungspunkte.

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 Gründungsjahren 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 zu Winnetkaplan wurde das Konzept Peter Petersens von den Mitgliedern der Konferenz Jenaplan genannt. Es ist bemerkenswert, dass Victor Fadrus in diesem Weltbund den Vorsitz einer Konferenz (Baden) innegehabt hätte.^[19] Daraus läßt sich zumindest schließen, dass Kontakte zu den führenden europäischen Reformpädagogen bestanden hatten. Oelkers überliefert erst 1995 eine Episode über die Integration österreichischer Reformpädagogen in die internationale Diskussion um die Reformpädagogik: Als Theodor Litt vor dem Pädagogischen Kongress des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 8. Dezember 1926 in Weimar den Hauptvortrag hielt, entgegnete in der darauffolgenden Diskussion der Wiener Stadtschulrat Hans Fischl: Die Erziehung sei keine neutrale Größe und die Autonomie der Pädagogik müsse abgelöst werden durch politisches Engagement, daher müssten die Pädagogen entscheiden, ob sie ein Hebel der gesellschaftlichen Entwicklung sein, oder sich konservativ verhalten wollten.^[20] Es wirft dies vielleicht ein bezeichnendes Schlaglicht auf die Einschätzung der Reformpädagogik seitens der Schulbehörde in den Zwanzigerjahren – vielleicht liegt darin ein Grund, warum die Reformpädagogik sich in Österreich selbst damals nicht verbreiten konnte. Was nicht im Kontext der sozialistischen Politik gewachsen war, konnte nur in Ausnahmen zu schulischer Blüte kommen.

Von einem wissen wir sicher, dass er Kontakte zu und in Österreich gehabt hat: Alexander S. Neill, dem Begründer der antiautoritären Pädagogik.^[21] Nachdem die Rhythmikabteilung Christine Baers, die mit der Wiener Montessori-Abteilung zusammengearbeitet hatte, von Hellerau (Dresden) nach Laxenburg bei Wien übersiedelt war, nahm Neill diesen Wechsel zum Anlaß, um durch Österreich zu reisen^[22], auf der Suche nach einem geeigneten Ort für seine Schule. Er fand ihn schließlich auf dem Sonntagsberg, vermutlich bei Waidhofen an der Ybbs (Verf.): Ein ehemaliges Kloster, in dem ihm Räume für seine Schule zur Verfügung gestellt wurden. Wie später in Summerhill führte Neill auch schon diese Schule nach seinen eigenen Vorstellungen, was von der ansässigen Bevölkerung mit immer weniger Toleranz aufgenommen wurde, so dass bald das Ende der Schule nahte.

„Als zu Ostern 1924 die Wallfahrten zu der dem Schulgebäude benachbarten Kirche der Heiligen Dreieinigkeit wieder einsetzten, versahen die Kinder mit Hilfe von Spiegeln Steinfiguren mit Heiligenscheinen. Als der Trick der Kinder herauskam, wunderte ich mich, dass wir nicht gelyncht wurden, denn die einheimischen Bauern waren die abscheulichsten Menschen, denen ich je begegnet bin.“^[23]

Nach einigen weiteren Vorfällen untersagte die österreichische Schulverwaltung schließlich den Schulbetrieb mit der Begründung, dass nicht in dem erforderlichen Maße Religionsunterricht, Leibesertüchtigung und hauswirtschaftlicher Unterricht abgehalten würden. Der Forderung nach Schließung der Schule wurde „durch den Besuch eines bajonettbewehrten Gendarmen Nachdruck verliehen.“^[24] Im darauffolgenden Sommer gründete Neill seine Schule auf dem „Summer-Hill“. Soliegt zwischen „Sonntagsberg“ und Summerhill ein kurzes halbes Jahr in der Biographie dieses großen Pädagogen. In der Geschichte der österreichischen Pädagogik liegen zwischen Sonntagsberg und Summerhill noch viele, viele Jahre.

Und so endete auch dieser reformpädagogische Versuch in Österreich, und Alexander S. Neill wurde durch sein „Summerhill“ und nicht durch den Sonntagsberg bekannt. Aber – im Ernst: Könnten wir uns ein Buch mit dem Titel „Pro und Contra Sonntagsberg“ vorstellen? Das klingt doch ziemlich ungewöhnlich – oder doch nicht? Wenden wir uns nun einem Projekt zu, das nicht nur durch die seines Bestehens doch als viel erfolgreicher beschrieben werden kann als Neills Aufenthalt in Österreich.

Vorwiegend Otto Glöckel verdankte das damalige Wien seinen Ruf als „Hauptstadt des Kindes“ in Europa, wie der Schweizer Pädagoge Adolphe Ferrière Wien einmal bezeichnete. Maßgeblich für diesen Ruf war auch die Zusammenarbeit der Schulreformer der Stadt Wien mit der Montessori-Bewegung. Durch das Engagement der Montessori-Pädagoginnen und die spätere Unterstützung durch den Stadtschulrat für Wien kam es von 1921 bis 1938 in Wien zu einer beispiellosen reformpädagogischen Bewegung auf der Grundlage der heute mehr denn je international bedeutenden Montessori-Pädagogik.

Montessori-Pädagogik in Wien

Die Montessori-Pädagogik war in der Zeit von 1922 – 1938 die einzige der reformpädagogischen Richtungen, die in Wien Fuß fassen konnte. In dieser Zeit entstanden in Wien mehrere Montessori-Einrichtungen (Kindergärten, Schulen und/oder Klassen), von denen das „Kinderhaus“ in Wien 10., von wo die Montessori-Pädagogik ihren Ursprung nahm und das Kinderhaus in Wien 1., Rudolfsplatz, sicher die Bekanntesten waren. Diese Blütezeit der Montessori-Pädagogik ging auf das Engagement von Lili Peller-Roubiczek, Emma Plank und einiger anderer Frauen zurück. Maria Montessori hat die Montessori-Einrichtungen in Wien zweimal besucht und Lili Peller-Roubiczek als eine der ganz wenigen Mitarbeiterinnen gestattet, das Montessori-Material auch weiterzuentwickeln.

Einer besonderen Erwähnung bedarf sicherlich die Kooperation zwischen der Montessori-Bewegung und dem Stadtschulrat für Wien. Die Arbeit der Montessori-Pädagoginnen war vom Stadtschulrat für Wien nicht nur anerkannt, sondern führte auch zum Bau eines Montessori-Kinderhauses, dessen Architektur nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik ausgerichtet worden war – das Haus am Rudolfsplatz. Hier kam es auch zur Zusammenarbeit der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse durch die Mitarbeit von Anna Freud. Es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass die Trennung zwischen Maria Montessori und Lili Peller-Roubiczek darauf zurückgeführt werden kann, dass Peller-Roubiczek eine Möglichkeit (und Notwendigkeit – Anm. Verf.) der Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Richtung einer psychoanalytischen Pädagogik gesehen hat.

1938 hat der Nationalsozialismus der Montessori-Pädagogik endgültig ein Ende bereitet. Doch während in den anderen europäischen Ländern reformpädagogische Einrichtungen gleich nach Ende des 2. Weltkrieges wiederbelebt werden konnten und die Arbeit wieder aufgenommen wurde, geriet die

Montessori-Pädagogik in Wien (und in Österreich) immer mehr in Vergessenheit. So hat die historische Phase der Montessori-Pädagogik in Wien^[25] bis heute keine vergleichbare reformpädagogische Entwicklung in Österreich gefunden, sie soll aber für zukünftige Entwicklungen Hoffnung geben.

Die Kraft der Erneuerung in den reformpädagogischen Konzepten

Das Studium der heute weltweit verbreiteten fünf erfolgreichen Modelle der Reformpädagogik – Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik, Daltonplan-Pädagogik und Waldorf-Pädagogik^[26] – sollte es uns ermöglichen, dem pädagogischen Ziel eines auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung basierenden Bildungsprozesses in den österreichischen Schulen näherzukommen, ohne die Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Grundlage für schulisches Lernen und den gesellschaftlichen Rahmen der Schule in Österreich aus den Augen zu verlieren.

Mit all den zu diskutierenden Konzepten sind pädagogische Prinzipien wie Selbständigkeit, Selbstbildung, Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit, eigenständiges und autonomes Lernen, entdeckendes Lernen, Bildung der Imaginationsfähigkeit sowie soziales Lernen und Integration verbunden. Zentrales Anliegen ist es, dem heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung seiner Individualität zu helfen.

Weitere konstituierende und beschreibende Merkmale reformpädagogischer Bildungskonzepte finden wir, ohne schon Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, in der Gestaltung einer anregenden Lernlandschaft, im fächerübergreifenden Unterricht, in weitreichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten des Kindes, im Angebot sogenannter Entwicklungsmaterialien, in einer persönlichkeitsbezogenen Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung und in einer prinzipiellen Betonung der Eigenaktivität.

Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, der Jenaplan nach Peter Petersen, der Daltonplan nach Helen Parkhurst oder der Epochenunterricht der Waldorfschulen bieten klare methodisch-didaktische Konzepte und sind dabei doch flexibel: Je nach dem entwickelten Schulprofil bieten sie die Grundlage für die pädagogische Arbeit an der Schule oder sie bilden die Basis für die Entwicklung eines adaptierten oder neu erstellten Erziehungs- und Unterrichtskonzeptes. In beiden Fällen setzt die Integration eines dieser Modelle ein vorangehendes intensives Studium desselben voraus und erfordert die permanente Reflexion, ob die Intentionen der Schule auch eine Verwirklichung durch das gewählte pädagogische Modell erfahren können, ob also der gewählte Weg auch zum Ziel führt.

Der Einwand, dass diese Konzepte nicht neu sind und dass es sich bei deren Einführung höchstens um eine Renaissance reformpädagogischer Richtungen handelt, gilt dann nicht, wenn Reformpädagogik als Grundlage einer aktuellen Schulentwicklung aufgefasst wird. Eine konzeptorientierte Öffnung der Schule nach innen unter Einbeziehung reformpädagogischer Richtungen hat in Österreich noch nicht stattgefunden. Der Schritt, dass Reformpädagogik als reformleitend für die Entwicklung des Schul- und Bildungswesens aufgefasst wird, ist noch nicht vollzogen worden. Auch eine Öffnung der Schule nach außen im Sinne und nach den Ideen einer Community Education hat noch nicht stattgefunden. So mag es zwar zutreffen, dass die meisten Ideen in der Pädagogik nicht wirklich neu und schon irgendwann einmal gedacht und auch ansatz- oder teilweise umgesetzt worden sind. Doch nur wenige dieser Ideen und Konzepte sind in Österreich bisher diskutiert oder offiziell innerhalb der Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien oder an den Universitäten gelehrt worden. Wir müssen daher von der Situation ausgehen, dass wir nicht auf eine Tradition der Öffnung der Schule und der Arbeit reformpädagogischer Schulen zurückblicken können. Wir müssen die Diskussion vielmehr erst beginnen.

Um dem Ziel einer nach den Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbständigkeit gestalteten Schule näher zu kommen, bedarf es nicht einer Schulreform – im Sinne der Wiederherstellung eines Zustandes nach altem (hierarchisch gesteuerten) Muster – oder einer Schulerneuerung von oben herab; wir brauchen vielmehr Rahmenbedingungen für eine Schulentwicklung, die den pädagogischen Prinzipien der reformpädagogischen Konzepte konsequent entspricht.

Schulentwicklung

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 Gestaltung 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 Kind orientierte 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.

- Allen voran ist in diesem Zusammenhang Peter Petersens Jenaplan und sein ausdrücklich als „Ausgangsform“ bezeichnetes pädagogisches Konzept zu nennen. Wir dürfen diesen Begriff durchaus wörtlich nehmen und von etwas ausgehen, um die uns entsprechende Form der Schule und der „pädagogischen Situation“ in dieser zu entwickeln. Ausgehen werden wir von den vier Bildungsgrundformen, der Feier, dem Gespräch, der Arbeit und dem Spiel. Ausgehen werden wir von einer Rhythmisierung dieser vier Formen im schulischen Tagesablauf der Kinder statt von der Unmöglichkeit des Lernens nach einem „Fetzenstundenplan“, von einer altersheterogenen Gruppierung der Kinder in verschiedenen Gruppen statt Jahrgangsklassen, von einem Lernen und Leben in einer Schulwohnstube und von einem grundsätzlichen Bewusstsein, dass wir keine Zensuren mehr vergeben, aber die Entwicklung des Kindes beobachten und beschreiben. Gemeint ist die Entwicklung des Kindes in der von uns vorbereiteten „Pädagogischen Situation“, die für das Lernen des Kindes nicht nur den Lebensbezug bereithält, sondern die „innere Begegnung“ des Kindes mit dem zu Lernenden anstrebt. Davon ausgehend wird jede Jenaplanschule ihre eigenständige Entwicklung nehmen können. Ausgehend von der Ausgangsform wird sie den Lebens- und Lernbedürfnissen der Menschen, die sie besuchen und die sie entwickeln, entsprechen, und sie kann – wie europaweit gezeigt wird – damit auch den staatlichen und europäischen Anforderungen sowie dem Lehrplan entsprechen.
- Im Vergleich zur Pädagogik Peter Petersens ist Maria Montessoris Konzept primär auf die Entwicklung des Kindes bezogen und expressis verbis ein sogenanntes Entwicklungskonzept. Als didaktisch weitgehend durchkonzipiertes System und in den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik bietet es eindeutige Anregungen zur Gestaltung einer pädagogischen Institution: in

der Gestaltung der „Vorbereiteten Umgebung“, der Organisation nach altersheterogenen Gruppen, der Idee des Kinderhauses – statt der Trennung von pädagogisch eigentlich zusammengehörigen Institutionen (wie Kindergarten und Schule). Montessori-Pädagogik ist einer Schulentwicklung und nicht nur einer Gestaltung dienlich: Sie ist intentional eine Pädagogik der Selbstbestimmung (und auch der Ich-Findung[27]). Eine Pädagogik der Selbstbestimmung[28] wird in ihrer Realisierung auch die Selbstbestimmung aller Personen einer pädagogischen Institution anstreben, will sie ihre Glaubwürdigkeit erhalten. In Konsequenz dieses Gedankens wird nicht nur die Integration der Montessori-Pädagogik in ein bestehendes Schulsystem angestrebt, sondern die Montessori-Pädagogik als für eine Schulentwicklung geeignetes System angesehen und selbst als entwicklungsfähige pädagogische Konzeption betrachtet. Dabei stellt sich die Frage, ob die Montessori-Pädagogik auch eine Ausgangsform sein oder als solche aufgefasst werden kann. Die Diskussion, die diese Frage zu beantworten versucht, kann sowohl für die Entwicklung der Schule als auch für die Entwicklung der Reformpädagogik sehr fruchtbar sein.

- Helen Parkhursts Konzept des Daltonplans ist aus der Entwicklung eines neuen Schulkonzeptes entstanden – das Prinzip der Entwicklung ist dieser Pädagogik immanent. Helen Parkhurst betont, dass sie den Daltonplan nicht als System bezeichnet haben möchte, sondern vielmehr als „Way of Life“. Und dieser orientiert sich an Prinzipien, die der hier angeregten Schulentwicklung eine eindeutige Orientierung und Richtung verleihen: das Prinzip der Freiheit, das Prinzip der Kooperation und – später hinzugefügt – das Prinzip vom Verhältnis des Aufwandes zur Erreichung des Zieles oder Budgeting Time. An individuellen Lernaufgaben soll der Schüler in selbständiger Arbeit, – alleine oder in Zusammenarbeit – lernen und wachsen und für seinen Entwicklungsprozess die Verantwortung tragen können. Die pädagogischen Prinzipien des Daltonplanes sind Grundprinzipien für die Entwicklung einer Schule bzw. auch für die Entwicklung des Schul- und Bildungswesens. Schulentwicklung nach diesen Prinzipien schließt die Prinzipien der Freiheit, der Kooperation und des Verhältnisses des Aufwandes zum Ziel auch für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und der Schüler ein. Das würde auch die Freiheit der Schulgestaltung, der Wahl eines pädagogischen Konzeptes, die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und alle weiteren Möglichkeiten einschließen. Der Daltonplan ist frei für Veränderung, wie die Einführung bzw. die Entwicklung des Subdaltonplanes für die Grundschule in Holland beweist.
- Die Freinet-Pädagogik war und ist nicht auf die schulische Arbeit alleine beschränkt. Sie war und ist eine Pädagogik mit dem Anspruch der Veränderung der Gesellschaft. Nicht nur die Gestaltung der Schule ist die Aufgabe der Lehrer, Eltern und Kinder. Gerade mit der Aufgabe der Schulgestaltung und Schulentwicklung wollte Célestin Freinet in seinen Kindern das Bewusstsein schaffen, dass auch die Gesellschaft nach den Bedürfnissen des Kindes bzw. der Betroffenen veränderbar ist. Er hat den Kindern das Wort gegeben, damit sie lernen, sich zu artikulieren, damit sie lernen können, in einer Demokratie zu leben – verantwortlich für sich selbst und für andere Menschen und doch selbstbestimmend innerhalb eines demokratisch strukturierten sozialen Gefüges zu sein. Wo sonst sollen Kinder Demokratie lernen, wenn nicht in der Schule? Und wir dürfen und müssen nicht nur den Kindern das Wort zur Gestaltung und Entwicklung ihrer Schule geben, sondern auch den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern.
- Während die Waldorf-Pädagogik in Österreich doch ein eher in sich gekehrtes Dasein führt, ist sie in manchen europäischen Ländern durchaus impulsgebend für die Entwicklung von Schule und Schulpädagogik. So heißen in den Niederlanden die Waldorfschulen „Freie Schulen“ und haben ihren festen Platz innerhalb der reformpädagogischen Schulen. Weiters kann auch der für die Waldorfschulen typische Epochenunterricht als beispielgebend für die Unterrichtsgestaltung gelten. Doch global gesehen macht das Beispiel Waldorf-Pädagogik für mich ein Phänomen

deutlich: Ihre Pädagogik folgt einer Philosophie – gemeint ist hier die Anthroposophie –, die wahrscheinlich nicht allzu viele Menschen verstehen. Sie folgt teilweise ganz schwer nachvollziehbaren didaktischen Leitlinien. Man kann auch durchaus ernsthaft diskutieren, ob überhaupt ein klares didaktisch-methodisches Konzept vorhanden ist. Und dennoch: die Lehrer, Eltern und alle anderen Mitarbeiter leisten (meist) gute pädagogische Arbeit. Sie haben in den Anschauungen zur Waldorf-Pädagogik eine Idee und eine Identifikation gefunden, einen Weg, den sie gehen möchten, einen Namen für ihre Schule und eine tragende Gemeinschaft. Wesentliche Voraussetzungen für eine „gute“ Schule.

Folgen

Schulentwicklung in einem demokratischen Prozess nach den Prinzipien der Reformpädagogik bedeutet, stringent gedacht:

Eine weitgehende Autonomisierung der einzelnen Schule, die sich gestaltet

- 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
- die von einem rigorosen Abbau hierarchischer Strukturen des Schulwesens begleitet wird.

Notwendige Aktualisierungen der reformpädagogischen Ideen sind in folgenden Perspektiven zu sehen:

Ein erster Schritt, der innerlich wahrscheinlich gar nicht so leicht mit zu vollziehen ist, besteht in der Akzeptanz der vorgeschlagenen „reformleitenden“ Ideen, die uns eine Grundorientierung für die zukünftige Schulerneuerung und Schulentwicklung im Sinne einer weitest gehenden Demokratisierung des österreichischen Schulwesens 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 die Bereiche des Schullebens ist die Erziehungsatmosphäre, die sie zu moralisch verantwortungsvoll denkenden und fühlenden Menschen heranwachsen lassen wird (was nicht gelingt durch das 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. Kennen sie den österreichischen Ausspruch: „Ach, das haben wir doch ohnehin schon alles!“ In Wirklichkeit heißt das: „Bis hierher, und nicht weiter!“
- Weitere entscheidende Voraussetzungen für die Schulerneuerung und Schulentwicklung im Sinne einer weitest gehenden Demokratisierung sind die radikale Dezentralisierung der Schule, ihre größtmögliche 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. Der Mut zur Demokratisierung der Schule ist damit auch der Mut zu einer demokratischen Weiterentwicklung unserer Gesellschaft.

- Kinder mit speziellen Bedürfnissen und speziellen Begabungen benötigen einen individualisierenden Unterricht. Integrativer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern kann nur auf der Grundlage einer differenzierenden Pädagogik stattfinden, die den äußerst verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden kann. Seit den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts bieten die verschiedenen Konzepte der Reformpädagogik für den individualisierenden Unterricht Lösungen an.
- Zielvorstellungen, wie die folgenden, als Beitrag zu einer „Interkulturellen Pädagogik“ müssen weiterhin ausgearbeitet und pädagogisch konkretisiert werden:
 - Grundlegung von Toleranz,
 - Betonung des Gemeinsamen,
 - Entdeckung der Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung,
 - Ermunterung zur Solidarität.

Diese und ähnliche Zielvorstellungen werden in reformpädagogischen Konzepten eine pädagogisch fundierte Umsetzung finden können.

- Aktuelle gesellschaftliche Anforderungen sind absehbar. Die Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum würde mit Sicherheit in vielen Schulen Österreichs eine noch intensivere Entwicklung interkultureller pädagogischer Konzepte mit sich bringen. In allen Schulen wird die Herausforderung einer Gesellschaft deutlich werden, in der die „freie Zeit“ immer mehr zunimmt und die Schule ebenso für die Freizeit zur Verfügung stehen muss, wie Schüler auch lernen müssen, diese „freie“ Lebenszeit selbstverwirklichend verbringen zu können.[\[29\]](#)

Conclusio

Kehren wir nun noch einmal zurück zur Eingangsfrage nach der Motivation am wiedererwachten Interesse an der Reformpädagogik. Ich möchte dieses Interesse als grundsätzliches Interesse an Selbstbestimmung in der Erziehung und an Mitbestimmung in den Erziehungsinstitutionen beschreiben. Ich habe versucht, aufzuzeigen, dass die reformpädagogischen Konzepte sehr wohl diesen Sehnsüchten entsprechen.

Der aktuelle Lebensbezug der Reformpädagogik liegt heute in einer „Öffnung der Schule nach Innen“, in einer „Liberalisierung und Demokratisierung des Schullebens“ und in dem „Ziel einer freien Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler“. Parallel dazu brachte die Reformpädagogik weitreichende Änderungen der Methoden schulischen Lernens: „Entdeckendes Lernen“, „Soziales Lernen“, „Exemplarisches Lernen“, „Arbeitsunterricht“, „Projektmethode“, „Spielen“ und „Feiern“, um nur einige zu nennen, entstammen reformpädagogischen Konzeptionen. Ein weiterer Lebensbezug der Reformpädagogik kann die Ablösung eines humanistisch-klassischen Bildungsideals durch ein realistisch-modernes bringen, wenn es gelingt, die Reformpädagogik als Impuls für eine permanente Weiterentwicklung der Schule zu nutzen.

Im reformpädagogischen Sinn bedeutet „Offenheit“ oder „Öffnung der Schule“ auch den Abbau

restringierender schulischer Strukturen, die die kindliche Entwicklung einengen und die „freie“ schulische Arbeit behindern. Gleichzeitig bedeutet „Offenheit“ den Vorrang der Individualität jedes einzelnen Schülers vor der Abgeschlossenheit bürokratischer Schulstrukturen.

Die folgenden Artikel sind in Einklang mit meiner eigenen Prämisse der Notwendigkeit des intensiven Studiums der reformpädagogischen Konzepte, sollten diese für eine aktuelle Schulerneuerung konstruktiv wirksam werden können, eine Grundlage für eben diese Schulerneuerung und Schulentwicklung nach reformpädagogischen – und damit schlicht und einfach pädagogischen – Kriterien und Diskussionspunkten. In diesem Sinne, dass ich Reformpädagogik als (allgemeingültige) Pädagogik betrachte, sollen die kommenden Beiträge eine (allgemeingültige) Grundlage für eine allgemeine und aktuelle Entwicklung des österreichischen Schulwesens sein.

Literatur

Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn“. In: Erik Adam, „Die Österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938“. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Graz 1981

Böhm, Winfried, Soziale Erziehung in der Montessori-Pädagogik. In: Scheid, P., Weidlich, H., Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977, Stuttgart, 1997

Böhm, Winfried, u. a., Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1993

Böhm, Winfried & Oelkers Jürgen, Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995

Böhm, Winfried, Was ist „aktuell“ an Montessori? In: Fuchs, Brigitta & Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.), Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, Würzburg 1990

Eichelberger, Harald, Freiheit für die Schule, Wien 1997

Eichelberger, Harald, Handbuch zur Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997

Klein-Löw, Stella, „Erinnerungen“, Erlebtes und Gedachtes, Wien 1980

Kühn, Axel D., Alexander S. Neill, Reinbeck 1995

Peller, Lili E., On Development & Education of Young Children, New York, o. J.

Röhrs, Hermann, Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung, Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1995

Wagenschein, Martin, Wesen und Unwesen der Schule. In: Erziehung wozu? Eine Vortragsreihe, Stuttgart 1956

- [1] Es handelt sich hier um einen Nachdruck des im selben Jahr erschienenen gleichnamigen Titels. In: Böhm, Wilfried & Oelkers, Jürgen, Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995
- [2] Böhm, Winfried, Reformpädagogik kontrovers, S. 10
- [3] Böhm, Winfried, u.a., Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1993
- [4] Vgl. Böhm, W., Soziale Erziehung in der Montessori-Pädagogik. In: Scheid, P., Weidlich, H., Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977, Stuttgart 1991, S. 109
- [5] Ich verwende absichtlich den Begriff der „Pädagogischen Einheit“, weil darunter sowohl Einrichtungen des Kindergartens, der Schule und/oder auch der Vorschule verstanden werden können und diese Einrichtungen je nach reformpädagogischem Konzept auch anders benannt werden können, wie z.B. das „Kinderhaus“ in der Montessori-Pädagogik.
- [6] Wagenschein, Martin, Wesen und Unwesen der Schule. In: Erziehung wozu? Eine Vortragsreihe, Stuttgart 1956, S. 59
- [7] St. Exupéry in: Wagenschein, Martin, Wesen und Unwesen der Schule, S. 59
- [8] Wagenschein, Martin, Wesen und Unwesen der Schule, S. 54
- [9] Vgl. Heiner, Ullrich, Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893ff.
- [10] Böhm, Winfried, Was ist „aktuell“ an Montessori? In: Fuchs, Brigitta & Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.), Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, Würzburg 1990, S. 24
- [11] Arbeiten zu pädagogischen Themen: „Die Gedächtnispflege unter dem Gesichtspunkt der Selbsttätigkeit“, in denen er für das Prinzip des „lernen zu lernen“ in der Arbeitsschule eintritt.
- [12] Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn“. In: Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938“. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Graz 1981
- [13] Huber, Wolfgang, „Psychoanalytische Pädagogik 1933 – 1938 in Österreich“. In: Erik Adam, „Die Österreichische Reformpädagogik“..., S. 135
- [14] Vgl. Anna Freud in: Peller, Lili E., On Development & Education of Young Children, New York, o.

J.

[15] Zitiert aus: Schnell, Hermann, „Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik“. In: Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik“..., S. 264

[16] Schnell, Hermann, „Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik“. In: Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik“..., S. 264

[17] Klein-Löw, Stella, „Erinnerungen“. Erlebtes und Gedachtes, Wien 1980, S. 60

[18] Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung war und ist eine wichtige Bewegung hinter der Entfaltung der reformpädagogischen Ideen in Europa und in den USA. Siehe auch Literaturverzeichnis zu diesem Kapitel! (Anmerk. Verf.)

[19] Aufgrund der politischen Lage und dem zunehmenden Nationalsozialismus konnte die Konferenz nicht mehr abgehalten werden. (Anmerk. Verf.)

[20] Oelkers, Jürgen, Die Diskussion der Grenze der Reformpädagogik. In: Böhm, Winfried & Oelkers, Jürgen, Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995, S. 55ff.

[21] Röhrs, Hermann, Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1995, S. 17f.

[22] Neill hatte auf Anregung Chr. Baers in Hellerau (Dresden) im gleichen Gebäude eine internationale „neue deutsche Schule“ gegründet, die wie die Schule Chr. Baers aus politischen Gründen geschlossen worden ist.

[23] Zitiert nach: Kühn, Axel D., Alexander S. Neill, Reinbeck 1995, S. 62

[24] Kühn, Axel D., Alexander S. Neill, S. 62

[25] Die Geschichte der Wiener Montessori-Pädagogik ist ausführlich beschrieben. Siehe dazu auch: Eichelberger, H., Freiheit für die Schule, Wien 1997

[26] 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.

[27] Vgl. Kooperation mit Anna Freud in Wien, vorhergehende Seiten

[28] Vgl. auch: Eichelberger, H., Handbuch zur Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997

[29] Vgl. Zellmann, Peter, Pädagogik als Reformvorhaben im Freizeitbereich, S. 9 in diesem Buch