

<b>ÖFFNUNG DER SCHULE.....</b>	<b>1</b>
WOFÜR „ÖFFNEN“? .....	1
EXKURS: ÜBER COMMUNITY EDUCATION .....	6
<i>Community Education in Deutschland</i> .....	7
<i>John Dewey und seine Schule</i> .....	8
<i>Henry Morris und die Village Colleges</i> .....	9
<i>Die Reformpädagogik in Deutschland</i> .....	9
ZUSAMMENFASSUNG .....	10
<b>DIE BEDEUTUNG DER REFORMPÄDAGOGIK.....</b>	<b>13</b>
<i>Reformpädagogen im Überblick</i> .....	15
<b>DER DALTONPLAN NACH HELEN PARKHURST.....</b>	<b>19</b>
<i>Leben und Werk Helen Parkhursts</i> .....	19
<i>Charakteristik des Daltonplanes</i> .....	20
<i>Die Daltonprinzipien</i> .....	20
Freiheit .....	20
Die Wahlfreiheit der Schüler.....	21
Wahlfreiheit der Lehrer.....	21
Verantwortung.....	22
Die Zusammenarbeit (Kooperation) .....	22
Selbsttätigkeit .....	23
<i>Anthropologische Auffassung</i> .....	24
<i>Die Unterrichtsorganisation des Daltonplanes</i> .....	26
Zur Bedeutung des Lernortes .....	26
Zur Bedeutung der Lernzeit .....	26
Die Strukturierung der Lernzeit.....	27
<i>Die Lernpensen im Daltonplan</i> .....	27
Über die Gestaltung von „Pensen“ .....	28
Vorschlag für den formalen Aufbau einer Monatsaufgabe: .....	29
Organisatorisches zu den Pensen .....	30
Beispiel eines Pensenblattes in der Grundschule .....	31
<i>Leistungsfeststellung und Beurteilung</i> .....	33
<i>Zusammenfassung</i> .....	33
<i>Fragen, die noch bleiben könnten:</i> .....	33
<b>DIE FREINET-PÄDAGOGIK ALS KONZEPT DER (POLITISCHEN) VERÄNDERUNG.....</b>	<b>35</b>
<i>Über Célestin Freinet</i> .....	35
<i>Grundgedanken der Freinet-Pädagogik</i> .....	36
<i>Gedanken zur Unterrichtskonzeption</i> .....	38
Illustrationen .....	40
Der Pädagoge .....	40
Lernversuche .....	41
Schule .....	41
Der Unterricht .....	42
<i>Unterrichtselemente (und doch keine Prinzipien)</i> .....	43
Klassenrat.....	43
Freies Gespräch am Morgen – Morgenkreis .....	43
Individuelles Lernen und Selbsttätigkeit.....	43
Freier Ausdruck – freier Text .....	43
Entdeckendes Lernen.....	44
Auswertung der Arbeitsergebnisse.....	44
Planung des Unterrichtes.....	44
„Ateliers“ .....	44
Rolle des Lehrers.....	45
Arbeitsmittel .....	45
Arbeitsvorhaben.....	45
Lesecke .....	45

Vorträge der Kinder.....	45
Erkundungen außerhalb der Schule.....	46
Drucken.....	46
Zeitung und Korrespondenz.....	46
Klassentagebuch.....	46
Dokumentation und Beurteilung.....	46
Erstschreiben und -lesen.....	46
Eltern.....	47
Widerstände – Hindernisse.....	47
Politische Ziele.....	47
<i>Die Demokratisierung des Unterrichtes</i> .....	47
Beispiel eines Tagesablaufes – Gruppe der 6-9 jährigen Kinder.....	48
Beurteilungsbeispiel.....	50
Zusammenfassung.....	51
<i>Skizze einer Klasse:</i> .....	52
<b>DER JENAPLAN NACH PETER PETERSEN – DIE AUSGANGSFORM ZUR NEUGESTALTUNG DER SCHULE.....</b>	<b>53</b>
DIE JENA-PLAN-SCHULEN NACH PETER PETERSEN.....	53
<i>Entstehung</i> .....	53
<i>Bewegung</i> .....	54
<i>Leben und Werk</i> .....	54
<i>Grundbegriffe</i> .....	55
Schulen unter der Idee der Erziehung.....	55
Individuum/Bildung.....	55
Persönlichkeit/Erziehung.....	55
Gemeinschaft.....	55
Eine pädagogische Situation.....	56
Freie allgemeine Volksschule.....	56
Frei.....	56
Allgemein.....	56
Der Jenaplan.....	56
Der Begriff „Ausgangsform“.....	56
Erziehungsidee.....	57
Begriff der „Lebensstätte“.....	57
Stammgruppen.....	58
Wochenrhythmus/Wochenarbeitsplan.....	58
Schulwohnstube.....	58
Arbeitsmittel.....	58
Charakteristik statt Zensur.....	58
<i>Das Konzept der Jena-Plan-Schule</i> .....	59
Die Bildungsgrundformen.....	60
Gespräch.....	60
Spiel.....	60
Arbeit.....	60
Feier.....	60
<i>Die Gruppierungsformen</i> .....	60
Die Stammgruppe.....	61
Die Tischgruppe.....	61
Die Niveaugruppe.....	61
Die freie Wahlgruppe.....	62
<i>Der rhythmische Wochenarbeitsplan</i> .....	62
<i>Die Individualisierung des Unterrichtes</i> .....	62
Möglicher Wochenplan einer Jenaplan-Schule.....	63
Tagesplan nach dem rhythmischen Wochenplan.....	64
Beispiel eines Tages aus der Gruppe der 6-9 jährigen Kinder <sup>55</sup> .....	64
<i>Organisationschema einer Grundschule</i> .....	65
<i>Beispiele von Charakteristiken statt Zensur</i> .....	66
2 Beispiele.....	68

<i>Zusammenfassung:</i> .....	68
<b>DIE MONTESSORI-PÄDAGOGIK ALS KONZEPT DER SELBSTBILDUNG</b> .....	<b>70</b>
MARIA MONTESSORI – DER ZUGANG ZUM SELBSTBILDUNGSPROZEß.....	70
<i>Zeittafel zu Leben und Werk</i> .....	71
<i>Zur Kritik der Schule</i> .....	72
<i>Zur vorbereiteten Umgebung</i> .....	74
<i>Zur Freiarbeit</i> .....	74
<i>Der absorbierende Geist</i> .....	75
<i>Zur Lektion</i> .....	75
<i>Zur kosmischen Erziehung</i> .....	76
Zur Imagination.....	77
Die Sicht des Kindes .....	78
<i>Zusammenfassung</i> .....	80
TABELLARISCHE ZUSAMMENFASSUNG DER REFORMPÄDAGOGEN .....	80
<b>DIE BEDEUTUNG DES EXEMPLARISCHEN UNTERRICHTS</b> .....	<b>83</b>
<i>Didaktische Überlegungen</i> .....	83
<i>Kurzbiographie – Martin Wagenschein</i> .....	84
<i>Was ist ein Exemplum?</i> .....	85
Das sokratische Element im exemplarischen Verfahren .....	86
Das genetische Element im exemplarischen Verfahren.....	86
Die Auswahl eines Exemplums .....	90
Ein Exemplum für ein Exemplum.....	90
Ausgangspunkt.....	91
Bedingungen .....	91
Vermittlung des Stoffes .....	91
<b>EINE FRAGE: DIE SCHULE PRIVATISIEREN?</b> .....	<b>95</b>
<b>LITERATUREMPFEHLUNGEN</b> .....	<b>100</b>
MONTESSORI-PÄDAGOGIK .....	100
DALTONPLAN .....	101
JENAPLAN .....	102
FREINET-PÄDAGOGIK .....	102
REFORMPÄDAGOGIK .....	103
INFORMATIONEN.....	105
Wenn Sie mehr zur Reformpädagogik allgemein wissen wollen: .....	105
Für Informationen über Montessori-Pädagogik empfehle ich Ihnen (auch):.....	105
Für Informationen über Freinet-Pädagogik empfehle ich Ihnen: .....	105
Ein Blick ins Ausland:.....	105
Montessori-Pädagogik.....	105
Daltonplan.....	106
Jenaplan.....	106
Freinet-Pädagogik.....	106
LITERATUR .....	107

## Öffnung der Schule

**Was bedeutet, eine Schule zu „öffnen“?**

**In diesem Thema diskutieren wir die Öffnung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, als Ort des lebenslangen Lernens. Wir diskutieren die Öffnung der Schule für pädagogische Konzepte, die den Zielen der Schule und den Schlüsselproblemen der Gesellschaft entsprechen, und wir schlagen für die Schule eine neue Funktion vor – Schule als Begegnungsstätte.**

**Die geschichtliche Grundlage für die Öffnung der Schule finden wir in der „Community education“, in der Schule als multifunktionales sozio-kulturelles Zentrum. Die Quellen der Community Education finden wir bei John Dewey und Henry Morris, die dazupassende Pädagogik in den Konzepten der Reformpädagogik.**

**„Öffnung“ der Schule bedeutet, die Übernahme der Verantwortung für die Schule, die ich besuche ...**

*Schule und Gesellschaft*

Wenn wir eine „pädagogische“ Diskussion über die Schule und deren Erneuerung führen wollen, müssen wir folgende Überlegungen mitdenken: Das Thema „Öffnung der Schule“ läßt sich aber ohne Berücksichtigung der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft nicht diskutieren. Schule ist einerseits eine Einrichtung der Gesellschaft, was sich in Lehrplänen, Schulorganisation, Unterrichtsformen, Qualifikationen, Abhängigkeiten und auch in ihrer umfassenden Sozialisationsfunktion spiegelt. Andererseits prägt Schule auch die Gesellschaft. Sie festigt durch ihre Arbeit den Status quo in einer Gesellschaft oder mobilisiert Kräfte, die versuchen, diese Gesellschaft zu verändern. Daher können sich Schulentwicklung und Innovation von Bildungskonzepten von der permanenten Entwicklung der Gesellschaft nicht abschotten. Ja, Schule muß sich, will sie mit der gesellschaftlichen Entwicklung auch nur einigermaßen Schritt halten, der Außenwelt öffnen, damit sich Abgänger dieser Schule selbständig in der Welt zurechtfinden können. Dies bedeutet aber auch, daß in einer Schule die verschiedenen Vorstellungen und Interessen einer Gesellschaft zur Geltung kommen müssen, *„damit Schule als demokratisch-pluralistisches Gemeinwesen im Kleinen verwirklicht werden kann.“*<sup>1</sup>

## Wofür „öffnen“?

*Schulautonomie*

Ich gehe von der These aus, daß die Orientierung am gesellschaftlichen Wandel, an den Lebensbedingungen der Kinder, die *Öffnung* für neue Inhalte und für adäquate Lehr- und Lernformen und die Übernahme neuer Aufgaben von einzelnen – möglichst autonomen – Schulen besser geleistet werden kann als von einem gesamten, zentralistisch geleiteten und gelenkten Schulsystem. Erst die möglichst autonome, selbständig agierende und auf die gesellschaftlichen Anforderungen reagieren könnende Schule erweist sich für jegliche Form der Gemeinwesenarbeit geeignet. Gemeinwesenarbeit

---

1 Karwatzki, Irmgard, zitiert in: Buhren, Claus G., Community Education als innere Schulreform, Dortmund, Univ., Diss. 1994, S 90

bedeutet für die Schule der Zukunft einerseits die stärkere Integration der Schule in die Interessen der sie umgebenden (und erhaltenden) „Gemeinde“, wie auch eine Spezifizierung und Erweiterung des Aufgabenfeldes der Schule, wie z. B. Ganztagsbetreuung, soziale Beratung, Erwachsenenbildung und dgl. mehr.

*Gemeinwesen-  
orientierung*

Wir dürfen von der Voraussetzung ausgehen, daß Schulautonomie und stärkere Integration der Schule in die Gesellschaft zwei voneinander abhängige Bedingungen sind. Das Reagieren der Schule auf gesellschaftliche Anforderungen wird nur in einem möglichst autonomen Rahmen möglich sein und erst die Autonomie wird die Aktualität der Schule ermöglichen. Schulautonomie ist eine Chance der Schulentwicklung.

*Community-Education*

In diesem Zusammenhang bedeutet „Öffnung der Schule“ auch, daß jede Schule ihren eigenen individuellen Weg, ihr pädagogisches Profil finden wird müssen, das bestimmte, sie betreffende, Dimensionen des gesellschaftlichen Wandels, z. B. die Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik oder Elterninteressen nach der Realisierung eines ganz bestimmten pädagogischen Modells in der Schule, berücksichtigt. Die Integration einer bestimmten Ausgangslage einer Schule bei der Erstellung des eigenen Schul- und Unterrichtskonzeptes unter Einbeziehung aller am Bildungsprozeß innerhalb der Schule Beteiligten – Eltern, Lehrer und Schüler – ist ein wesentliches Prinzip der sogenannten „*Community Education*“. *Community Education* ist eine pädagogische und eine gesellschaftliche Strömung, die den Weg nach Österreich, obwohl wie die meisten reformpädagogischen Richtungen seit den ersten beiden Jahrzehnten unseres Jahrhunderts existierend, noch nicht gefunden hat. Sie ist aufgrund ihrer Vielfältigkeit schwer zu definieren und wird recht allgemein als ein Bildungs- und Erziehungskonzept beschrieben, das ausgehend von lokalen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, individuelle und kollektive Entwicklung und Entfaltung in sozialer, kultureller und intellektueller Dimension ermöglicht.<sup>2</sup>

*Offene Schule – offener  
Unterricht*

„Öffnung der Schule“, „offener Unterricht“ wie auch „*Community Education*“ sind keine klar umrissenen pädagogischen Konzepte. Doch ausgehend von der Bedeutung der verwendeten Bezeichnungen sind gemeinsame Grundsätze zuordenbar. In den meisten Fällen wird die *Öffnung* einer Schule in die Richtung einer Schule als *Lebens- und Erfahrungsraum* für Schüler stattfinden. Da *Öffnung der Schule* und auch *offener Unterricht* kein pädagogisches Konzept darstellen, wird ein Bildungs-, Schul- und Unterrichtskonzept gefunden werden müssen, das der *Öffnung der Schule* als *Lebens- und Erfahrungsraum* entspricht. Die *Öffnung der Schule* wird unweigerlich auch eine *Öffnung zum schulischen Umfeld* mit sich bringen. Die *Hereinnahme des schulischen Umfeldes* wird andererseits eine weitere *Öffnung* und einen Wandel der Schule mit sich bringen: eine Entwicklung der Schule zu einem Ort des *lebenslangen, selbstverantworteten Lernens*.

*Bildungsauftrag und  
Bildungsreform*

Diese Form von gegenseitiger *Öffnung* – Schule für das sie umgebende gesellschaftliche Umfeld und Gemeinde für die Schule – wird eine permanente Bildungsdiskussion

---

2 Vgl. Buhren, Claus G., *Community Education*, a.a.O., S. 12

am Ort der Bildung, in der Schule, mit sich bringen. Schule wird sich mit den Ansprüchen des schulischen Umfeldes intensiv auseinandersetzen und diesen, will sie erfolgreiche Arbeit leisten, auch entsprechen müssen. Öffnung der Schule kann somit auch ein notwendiger Bildungsauftrag sein, die eigentliche Bildungsreform findet aber in jeder einzelnen Schule als ein Prozeß gegenseitiger Beeinflussung statt.

*Öffnung nach außen*

*„Die Schule muß Lernanlässe im Stadtteil aufgreifen, wo immer sie sich bieten. Die Schule muß Lernanlässe im Stadtteil ansiedeln, wo immer dies möglich ist. Die Schule kann die Inhalte schulischen Lernens nicht einfach aus vorgefertigten Büchern, Lehrgängen oder den Lehrplänen entnehmen, sondern muß bemüht sein, sie aus dem Gespräch mit Kindern und dem Ereignissen aus dem Stadtteil zu gewinnen. Dazu ist es notwendig, daß ein Klima der Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen entsteht, das es den Kindern erlaubt, ihre Fragen und Probleme in die unterrichtliche Auseinandersetzung einzubringen.“<sup>3</sup>*

*Demokratisierung*

Die Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum ist keineswegs eine neue pädagogische Forderung. Die Idee finden wir bereits bei John Dewey, der in Chicago zu Anfang unseres Jahrhunderts seine Versuchsschule als ein „school-as-a-social-centre“, bezeichnet, eine „Gesellschaft im Kleinen“, die mit ihren Kindern demokratische Lebensformen einübt. Und auch die Reformpädagogen setzten der „Lernschule“ Konzepte entgegen, in deren Mittelpunkt das *Erleben und Erlernen von Demokratie* (Janusz Korczak), die *Selbstverwaltung* und die *gesellschaftliche Veränderung* (Celestin Freinet) oder die Möglichkeiten des *sozialen Lernens*, die Übernahme eigener *Verantwortung* und die Entwicklung zu *selbständigen und selbstbewußten Persönlichkeiten* (Maria Montessori, Helen Parkhurst, Peter Petersen) standen. Die Konzepte dieser Reformpädagogen sind im Vergleich zum Konzept der Öffnung der Schule und der Community Education pädagogische Konzepte. Die genannten pädagogischen Konzepte, die noch genauer vorgestellt werden, leisten gemeinsam mit der Öffnung der Schule einen entscheidenden Beitrag zur qualitativen Entwicklung der Schule.

*Auf dem Weg zur Reformpädagogik*

Der Einwand, daß auch diese Konzepte nicht neu sind und daß es sich bei deren Einführung höchstens um eine Renaissance reformpädagogischer Richtungen handelt, gilt in dieser Form nicht für die österreichische Schule. Eine konzeptorientierte Öffnung der Schule nach innen unter Einbeziehung reformpädagogischer Richtungen hat in Österreich noch nicht stattgefunden. Ebenso wenig eine Öffnung der Schule nach außen im Sinne und nach den Ideen einer Community Education. So mag es zwar zutreffen, daß die meisten Ideen in der Pädagogik nicht wirklich neu und schon irgendwann einmal gedacht worden sind. Doch nur wenige dieser Ideen und Konzepte sind in Österreich bisher diskutiert oder offiziell innerhalb der Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademie 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.

*Interkulturelle Pädagogik  
Freizeitpädagogik  
Integrative Pädagogik*

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. Und als immer wiederkehrende Herausforderung wird jede Schule die Integration möglichst aller Menschen, die sie besuchen wollen annehmen müssen. Die Annahme dieser Herausforderungen durch die einzelne Schule wird nur auf der Basis einer intensiveren Kooperation mit den Eltern und einer weitgehenden Demokratisierung schulischer Lebensform bewältigt werden können.

*Verbesserung der Schule*

Schule als „Ort bewußter Erfahrung“<sup>4</sup> ist darüber hinaus auch geeignet, einen positiven Einfluß auf das Lern- und Leistungsverhalten von Kindern auszuüben und das Schul- und Lernklima zu verbessern. Beides sind wichtige Voraussetzungen für eine „gute“ Schule<sup>5</sup>. Und die Verbesserung von Schule ist eine der Zielsetzungen, die hinter einem Konzept von Öffnung der Schule steht.

*Aufgabenbereiche der  
Schule*

Ein Konzept von Öffnung der Schule kann und will die wesentlichen Aufgabenbereiche von Schule weder in Frage stellen noch diese ignorieren. Die Vermittlung einer umfassenden Allgemeinbildung, von spezifischen Detailkenntnissen, die Entwicklung musisch-kreativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Wissenschaftsorientierung oder die Stärkung der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit werden ebensowenig kritisiert wie die soziale und emotionale Bildung oder der Bereich der Leibeserziehung. Was sich im Rahmen eines solchen Konzeptes ändern muß, ist die Struktur, in die Schule traditionellerweise eingebettet ist.

*Schulprofil*

Die Ausbildung eines eigenständigen Schulprofils aufgrund regionaler oder überregionaler gesellschaftlicher Anforderungen ist in einer hierarchisch gegliederten und auf Verordnungen und Erlässen beruhenden behördlichen Struktur nur in einem sehr eingeschränkten Maße möglich. Ein allgemeingültiger Lehrplan verliert zumindest in einigen Teilen seine Bedeutung und auch seine Berechtigung. Eine offene Schule muß zumindest die Möglichkeit haben, Lehrpläne anzupassen, teilweise neu zu gestalten und nach den gesellschaftlichen Anforderungen begründet zu verändern.<sup>6</sup> In Fragen der Schul- und Unterrichtsorganisation benötigen offene Schulen ein entsprechendes Maß

---

4 Henting, Hartmut von, Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. In: Neue Sammlung 3 1991, S. 442

5 Fend, Helmut., In: Tillmann, K.J. Was ist eine gute Schule? 1989, S. 20

6 Vergleiche auch Kerncurriculum und Standardcurriculum

an selbständiger Gestaltungsmöglichkeit, so daß auch Schüler und Eltern an der Gestaltung „ihrer“ Schule gemeinsam mit den Lehrern arbeiten können. Nur unter diesen Voraussetzungen kann eine Akzeptanz der Schule erreicht werden und ein selbständiges und kooperatives Arbeiten, Lernen und Leben innerhalb der Schule.

#### *Schulfreiheit*

In weiterer Folge bedeutet die Möglichkeit der Öffnung der Schule nicht nur die Freiheit innerhalb der angewendeten Methoden oder Unterrichtsformen, wie z. B. projektorientierter oder handlungsorientierter Unterricht, flexible Stundenplangestaltung und fächerübergreifender Unterricht oder Team-Teaching, sondern auch die Freiheit der Wahl eines umfassenden pädagogischen Konzeptes und die Einrichtung der gesamten Schule nach diesem Konzept. In dieser Hinsicht wird der Weg von der „Methodenfreiheit“ zur „Schulfreiheit“ führen. Die Möglichkeit der Orientierung an reformpädagogischen Modellen und der Identifizierung einer Schule mit den pädagogischen Intentionen eines dieser Modelle wird Klarheit und Transparenz in die pädagogische Arbeit einer Schule bringen.

#### *Didaktische Konzepte*

Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, der Jenaplan nach Peter Petersen, der Daltonplan nach Helen Parkhurst oder der Epochenunterricht der Waldorfschulen bieten klare methodisch-didaktische Konzepte, die je nach dem entwickelten Schulprofil, die Grundlage für die pädagogische Arbeit an der Schule bieten können oder auch als Basis für die Entwicklung eines adaptierten oder neu erstellen Erziehungs- und Unterrichtskonzept dienen können. In beiden Fällen setzt aber die Integration eines dieser Modelle das intensive Studium desselben voraus und die permanente Reflexion, ob die Intentionen der Schule auch eine Verwirklichung durch das gewählte pädagogische Modell erfahren können, ob der gewählte Weg auch zum Ziel führt.

#### *Schlüsselprobleme*

Die Öffnung der Schule gegenüber den schulischen und gesellschaftlichen Umfeld ist nicht nur auf die Schulumgebung bezogen zu verstehen. Nach Klafki ist damit vielmehr die Öffnung gegenüber sogenannten „Schlüsselproblemen“ der Gesellschaft zu verstehen. Beispielsweise nennt Klafki hier: Umwelt, Frieden, soziale Gerechtigkeit, Interkulturelles Verständnis und dgl. mehr.<sup>7</sup>

*„Die didaktisch zentrale Frage lautet dann für den Unterricht: Inwiefern sind wissenschaftliche Erkenntnisse notwendig, um diese Lebenswelt durchschaubar, verstehbar und den sich entwickelnden Menschen in ihr urteilsfähig, kritikfähig, handlungsfähig werden zu lassen? Diese Frage läßt sich sinngemäß auch in eine These umformulieren: Wissenschaftsorientiertes Lernen wird vom Schüler im allgemeinen nur dann produktiv, verstehend, interessenweckend, weiterwirkend vollzogen werden, wenn es von ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann.“<sup>8</sup>*

#### *Schülerinteressen*

Das schulische Umfeld soll damit auch Handlungsbereiche umfassen, die der Lebenswelt der Schüler entstammen und damit einen Bezug zu deren Fragen, Bedürfnissen

7 Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985

8 Klafki, Wolfgang, a.a.O., S. 112

und Interessen aufweisen. Diese Handlungsbereiche werden sich in ihrer Thematik von den Schulfächern zwar wesentlich unterscheiden, erlauben wahrscheinlich eine Integration des fachspezifischen Wissens.

Mögliche Handlungsbereiche:

<b>Freizeit</b>	<b>Arbeit/Beruf</b>	<b>Politik</b>	<b>Umwelt</b>	<b>Soziale Bereiche</b>	<b>Kultur</b>
Hobby, Sport, Interkulturelle Begegnung	Neue Technologien, Arbeitsmarkt, Weiterbildung	Parteien, Friedens- aktivitäten, Frauengruppen	Umweltschutz, Infrastruktur, Architektur	Kindergärten, Behinderte, soziale Minderheiten	Theater- gruppen, Musik, Workshops

*Begegnungsstätte*

Öffnung der Schule beinhaltet aber auch noch einen weiteren Aspekt, der im kooperativen Zusammenleben von Schule und Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Es ist dies der Aspekt von „Schule als Begegnungsstätte“, womit Schule Funktionen übernimmt, die weit über die herkömmliche Funktion der Schule als „Unterrichtsanstalt hinausgehen. „Schule als Ort der Kommunikation und des Austauschs“ oder „Schule als Zentrum für soziale und kulturelle Aktivitäten im Stadtteil“ oder „Schule als Ort der Weiterbildung als Stätte des lebenslangen Lernens“. Dieser letztgenannte Aspekt stellt die Schule nicht nur vor die Aufgabe eines prinzipiellen Wandels, sondern auch vor die didaktische Notwendigkeit, ihre Arbeit mit den Schülern unter die Prämisse der zu erlernenden Fähigkeit des „lebenslangen Lernens“ zu stellen. Die pädagogischen Konsequenzen sind noch unabsehbar...

**Exkurs: Über Community Education**

*Verbesserung der Lebensqualität*

Auch wenn, wie schon angedeutet, eine Definition von Community Education schwierig ist, muß es in den verschiedenen Ansätzen gemeinsame Elemente geben, die das Verständnis erleichtern und einen gemeinsamen Nenner darstellen. Eine Zielstellung zieht sich wie ein roter Faden durch alle Definitionen: *„improve the quality of life“*. Diese Zielstellung ist auch im Vergleich zu anderen pädagogischen Konzepten keine besondere. Wir können davon ausgehen, daß die Verbesserung von Lebensqualität den meisten pädagogischen Ansätzen in irgendeiner Form inhärent sein wird. Community Education verfolgt damit auch einen spezifischen gesellschaftlichen Anspruch, wie aus den schon zitierten Beispielen (Demokratisierung, Autonomisierung, Pädagogisierung) deutlich geworden ist. Ein weiteres Element ist das *Beziehungsgeflecht* zwischen den handelnden Personen, daß Community Education als einen *kollektiven* Prozeß beschreibt. Ein dritter Aspekt, der in den meisten Definitionen immer wieder auftaucht, kann mit *„development“* beschrieben werden, was zeigt, daß Community Education Entwicklungsprozesse umfasst, die auf die Community gerichtet sind.

*Doch eine Beschreibung*

Für eine klare umfassende Beschreibung von Community Education wenden wir uns vorläufig schon einmal dem Mutterland der Community Education, England, zu.

*„For those in the first group, the aim of community education was to provide a service which would improve the quality of life in the com-*

*munity by opening up access to a wide range of facilities which education had to offer. For those in the second group, community education seemed necessarily to involve a new approach and a style of working quite different from that conventionally adopted by professional educators. For them, the prime task was to effect a change in the community, a change in relationships and attitudes which enable people themselves to improve their quality of life and create opportunities and demands which an education service would then meet.*<sup>9</sup>

## Community Education in Deutschland

### Radikale Position

Auch hier finden wir ein breites Spektrum von Meinungen und differenzierte Auffassungen von „Community Education“, „Öffnung der Schule“ und „Gemeinwesenorientierung“. 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.“*<sup>10</sup> 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.

### Reformorientierte Position

Die *„reformorientierte Position“* unterscheidet sich von der oben zitierten radikalen Position vorwiegend dadurch, daß der mit der Schule verknüpfte Anspruch nach einer sozialen Veränderung nicht unbedingt aufrecht erhalten wird. Klaus Rinhardt beschreibt diesen Ansatz in sieben Punkten:

- Ausgangspunkt ist die Vernetzung von Schule und Umwelt: Schule soll in das Umfeld hinausgehen und zum anderen ihre Tore öffnen und den Stadtteil hereinholen.
- Schulen verstehen sich als multifunktionale sozio-kulturelle Zentren eines Stadt- oder Ortsteiles.
- An die Stelle von verordneten Lehrplänen und Curricula sollen in einem verstärkten Ausmaß Lerninhalte treten, die sich an dem sozialen und kulturellen Umfeld der Schule orientieren.
- Ein wichtiges Element der Öffnung der Schule stellt die intensive Kooperation zwischen Eltern und Schule dar. Eltern werden in die Gestaltung des schulischen Alltags aktiv miteinbezogen.
- Schule wird nicht als alleiniger Lernort aufgefaßt, sondern als Lernort, der mit anderen verknüpft ist, um außerschulische Erfahrungsräume einbeziehen zu können.
- Angestrebt wird die Einbeziehung von Laienpädagogen und schulfremden Personen mit spezifischen Qualifikationen.

---

9 Nisbet, John, u.a., Towards Community Education, An Evaluation of Community Schools. Aberdeen: University press, 1980, S. 5

10 Klaus, Reinhardt, Öffnung der Schule, Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft. Weinheim 1992, S. 34

- Schule und Sozialpädagogik mögen eng zusammenarbeiten.<sup>11</sup>

### *Schule der Zukunft*

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß Community Education in Deutschland durchaus auch als Konzept für die „Schule der Zukunft“ angesehen wird – auch auf ministerieller Ebene. Vorhandene Praxiskonzepte werden uns die Community Education noch einen Schritt näher bringen können, wobei sich alle Modelle, die die Öffnung der Schule bejahen, auf praxisanleitende Konzeptionen berufen. Welches sind nun die als Bezugsrahmen von Community Education bekannten Praxiskonzepte und auf welche Mängel und Defizite des Bildungswesens wollen sie Antworten geben?

### **John Dewey und seine Schule**

#### *One of the founding-fathers*

John Dewey kann als Stammvater der Community Education in den USA bezeichnet werden. Schon 1896 eröffnete er als Professor an der Universität von Chicago eine Versuchsschule, eine sogenannte „Laboratory School. Die Grundlage für seine Thesen bilden daher nicht nur theoretische Überlegungen, sondern auch die Erfahrungen aus seinen Schulen.

*„Das Lernen innerhalb der Schule sollte in stetigem Zusammenhang mit dem außerhalb der Schule stehen. Zwischen Schule und Leben sollte ein freies Wechselspiel bestehen. Dies ist aber nur möglich, wenn zahlreiche Berührungspunkte zwischen den sozialen Interessen der Schule und denen des Lebens vorhanden sind.“ ... Diese Trennung der Schule vom Leben aber ist es, die das Schulwissen für das Leben unbrauchbar und damit unfruchtbar macht.“<sup>12</sup>*

#### *Sinnverlust der Schule*

Für John Dewey verursacht die Trennung von Leben und Schule einen „schulischen Sinnverlust“, der durch die Öffnung von Schule aufgehoben werden kann. Konsequenterweise bezeichnet er die *Erfahrung* als zentralen Punkt des schulischen Lernens. *„Ein Gramm an Erfahrung sein besser als eine Tonne Theorie. Denn jede Theorie habe nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung offenstehende Bedeutung.“<sup>13</sup>* Dabei müssen wir beachten, daß der englische Begriff „experience“ mehr umfaßt als der deutsche Begriff „Erfahrung“. „Experience“ schließt auch die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ in das schulische Lernen mit ein – ein wesentliches Kriterium für die Öffnung der Schule.

#### *Demokratiemodell*

Neben der Erfahrungs- bzw. Erlebnisorientierung des Schulkonzeptes von John Dewey ist für ihn Schule auch ein Mittel zur Schaffung einer „demokratisch-kooperativen“ Gesellschaft.<sup>14</sup>

11 Klaus, Reinhardt, a.a.O., S. 40

12 Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1994, S. 458

13 Klaus, Reinhardt, a.a.O., S. 60

14 Dewey spricht später auch von einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft

„Die exemplarische Produktionsgemeinschaft der Dewey School (...) nimmt die künftige Gesellschaft vorweg, um sie gleichsam im Vorgriff einzuüben und dann gegen die außerschulische Realität durchzusetzen.“<sup>15</sup> Dewey möchte die Schule zu einem Modell einer zukünftigen Gesellschaft machen, wobei er einen radikaldemokratischen Ansatz verfolgt und alle antidemokratischen Elemente aus der Schule eliminieren möchte. Und auch bei Dewey finden wir die Idee der Schule als Gemeinde-Zentrum oder „social-center“.

### Henry Morris und die Village Colleges

Noch ein „founding-father

Die Idee der „Village Colleges“ wurde von Henry Morris 1925 veröffentlicht, und die gleichlautende Veröffentlichung wird auch als „Geburtsschrift von Community Education“ bezeichnet. Seine Idee geht über die Schulorganisation hinaus. Er bezieht in seine Pläne auch die *Erwachsenenbildung*, die *soziale Versorgung* und die *Freizeitgestaltung* mit ein. Seine zentrale Idee ist die Zusammenfassung aller Aktivitäten des Bildungs- und Sozialwesens in *multifunktionalen* Räumen an einem Ort.

„All the activities and facilities that already exist in the countryside, and all those which by statute could be provided, should be brought together in and around one institution.“<sup>16</sup>

Intensivierung des Miteinanders

Nach den Vorstellungen von Henry Morris soll Schule zum lebenslangen Erfahrungsraum von Kindern Jugendlichen und Erwachsenen gemacht werden. Eine Funktion dieses Erfahrungsraumes ist es auch „Schule zu halten“ (wie wir es im herkömmlichen Sinn gewohnt sind). Eine weitere entscheidende Anregung zur Schulreform liegt auch in der Idee, Schule mit einer Vielzahl soziokultureller Einrichtungen zu umstellen, was eine Miteinander von Schule und Umfeld intensivieren würde.

Das Konzept Henry Morris kann dem reformorientierten Ansatz zugerechnet werden. Hauptpunkte seiner Konzeption sind die Ausgestaltung der Schule zu einem soziokulturellen Gemeinwesenzentrum und die enge Verbindung von Schule und sozialem und kulturellem Umfeld.

### Die Reformpädagogik in Deutschland

Rousseau, Pestalozzi und Fröbel

Ausgehend von dem Gedankengut Rousseaus, Pestalozzis und Fröbels stellen die meisten Vertreter der Reformpädagogik die Orientierung an der kindlichen Entwicklung und seinen Interessen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt ihrer Konzeptionen. Die Entstehung dieser pädagogischen Konzepte wurde von einer massiven Kritik am bestehenden Schul- und Bildungswesen begleitet.

---

15 Bohnsack, Fritz, Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976, S. 454

16 Morris, Henry, The village College, Cambridge: University Press 1925. Zitiert aus: Reinhardt Klaus, a.a.O., S. 68

*„Dem Bildungswesen wurde vorgeworfen, daß es stubenhockende Buchmenschen erzeuge und die Charaktere nicht erziehe, sie geradezu verderbe. Statt den Wissenschaften sich zu widmen, solle die Jugend sich früh in Taten üben, ... mit dem beschäftigt werden, was Kindern und aufwachsenden Jugendlichen echtes Interesse abnötigt, was ihre Kräfte allseitig übt, nicht nur die des Denkens und Abstrahierens. (...) Was man lernt, solle im Augenblick oder im späteren Leben verwendbar sein, nicht zur bloß „formalen Bildung“ dienen“.<sup>17</sup>*

*Eigenständigkeit und  
Selbstverantwortung*

Das Hauptkriterium der Reformbewegung ist jedoch die Orientierung „vom Kinde aus“. Die Betonung der „Eigenständigkeit des Kindes“, der „Ganzheitlichkeit des Lebens“, die „Berücksichtigung all der Fähigkeiten und Neigungen des Kindes“, und die Kritik an der Lebensferne der Schule können als Parallelitäten zu den den Ideen der Community-Education-Bewegung angesehen werden. Durch die Konkretisierung der Kindheit als Entwicklungsprozeß ist zwar ein Bewußtsein darüber vorhanden, daß eine eigenständige Kindheit nicht im außergesellschaftlichen Raum stattfindet. In der praktischen Arbeit wird dieser jedoch meist ausgeblendet und auf innerschulische Prozesse reduziert.

Eine Öffnung der Schule nach außen oder ein verstärkte Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Schule war in den reformpädagogischen Konzepten nicht intendiert. Eine Ausnahme bildet hier mit Einschränkung die Landschulbewegung.<sup>18</sup>

*Öffnung der Schule nach  
Innen*

Der aktuelle Lebensbezug der Reformpädagogik liegt heute in einer „Öffnung der Schule nach Innen“, in einer „Liberalisierung und Demokratisierung des Schullebens“ und dem „Ziel einer freien Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler“. Parallel dazu brachte die Reformpädagogik eine weitreichende Änderung der Methoden schulischen Lernen: „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 eine 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 und die Betonung der Individualität jedes einzelnen Schülers vor der Abgeschlossenheit bürokratischer Schulstrukturen.

## **Zusammenfassung**

*Reformorientierte Kon-  
zepte*

---

17 Flitner, Wilhelm & Kudritzki, Gerhard (Hg.), Die Deutsche Reformpädagogik. Band 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Düsseldorf 1961, S. 21

18 Die Landerziehungsheime von Hermann Lietz sind hier gemeint.

Das Konzept von „Öffnung der Schule“ und von „Community Education“ sind grundsätzlich reformorientierte Konzepte. Wie Buhren schreibt *„wird nicht das Idealbild einer geöffneten Schule vorgegeben, sondern es werden Handlungsfelder und Bereiche skizziert, in denen Schule sich verändern, sich reformieren, sich weiterentwickeln kann...“*<sup>19</sup>

*„Das Ergebnis der Öffnungsbemühungen und Aktivitäten einer Schule dürfte sich daher im Vergleich zu einer anderen Schule durchaus unterscheiden, je nachdem, wo die Öffnung der Schule ansetzt bzw. Welche Bedingungen und Voraussetzungen eine Schule für die Öffnung vorfindet.“*<sup>20</sup>

*Schulreform in Österreich*

Hier wird deutlich, daß maßgebliche Bedingungen zur „Öffnung der Schule“ in Österreich noch geschaffen werden müssen:

- Gesetzliche Verankerung von weitestgehender Autonomie jeder einzelnen Schulen im personellen, ökonomischen, pädagogischen und schulorganisatorischen Bereich.
- Finanzielle und rechtliche Gleichstellung privater und öffentlicher Schulen bei deren Gründung und Erhaltung innerhalb zu diskutierender Rahmenbedingungen. Verwirklichung von Schulfreiheit.
- Schulberatung zur Schulgründung und zur Realisierung von pädagogischen Konzepten.
- Möglichkeit des Studiums reformpädagogischer Unterrichtskonzepte innerhalb der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.
- Die Einrichtung von Schule als Ort der Begegnung und Weiterbildung und als moderne Einrichtung des lebenslangen Lernens.
- Die Befreiung der Schule von parteipolitischen Einflüssen und Zwängen, ihre radikale Pädagogisierung und basisdemokratische Gestaltung.

*Schulqualität*

Konzepte von Öffnung der Schule und Leitideen der Reformpädagogik werden durchaus erfolgreich auch von ministerieller Seite zur Verbesserung der Schulqualität herangezogen. Vergleicht man die Mitte der Achtzigerjahre in Hessen und Nordrhein-Westfalen geführte Diskussion um „Qualität von Schule“ so können mit dem Konzept der „Öffnung von Schule“ in den Zielsetzungen und Leitideen vielfältige Übereinstimmungen hergestellt werden. Als wichtige Stichworte finden wir „Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“, „Vermittlung von Sozialkompetenz“, „Umweltoffenheit“, „Soziale Integration und Gerechtigkeit“, „Fachliche Qualifizierung“. Um nur diese Leitideen zu verwirklichen muß Schule mehr sein als eine bloße „Unterrichtsanstalt mit einem fixen Fächerkanon“.

*Grundlage: didaktisch erprobte Konzepte*

In den meisten Fällen geht die Öffnung der Schule auch mit einer Öffnung des Unterrichtes einher. Der verantwortlichen Öffnung des Unterrichtes sollten jedoch didak-

---

19 Buhren, Claus G., a.a.O., S. 106

20 Buhren, Claus G., a.a.O., S. 106

tisch-methodisch erprobte Konzepte zugrunde liegen. Die reformpädagogischen Richtungen bieten in sich stimmige pädagogische Konzepte, sind europaweit bewährte, beinhalten für sich entsprechende Impulse für die Weiterentwicklung von Schule im Sinne deren Öffnung und eine Reihe neuer und interessanter Unterrichtsperspektiven. Sie sind außerdem nicht übernehmbar, wie sie im Buche stehen. Wir werden sie für unsere Schule und für unsere Gesellschaft adaptieren, vielleicht modifizieren müssen. Doch davor werden wir sie auch intensiv studieren und uns Zeit für die eigene Entwicklung geben müssen. Es empfiehlt sich dabei meinen Erfahrungen nach (und wie auch Maria Montessori sinngemäß immer wieder betonte): Konsequenz und Stringenz im Konzept, Toleranz in der Durchführung.

## Die Bedeutung der Reformpädagogik

**Die Epoche der Reformpädagogik war eine Epoche der pädagogischen Veränderungen und sie ist ein Epoche, die heute mehr denn je in Österreich impulsgebend werden kann.**

*Pädagogische Erneuerung*

Diese Epoche einer pädagogischen Erneuerung, die ungefähr mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts begonnen hat und von dem Auftreten der großen Persönlichkeiten her gesehen abgeschlossen scheint, ist allgemein gekennzeichnet durch die Suche nach humaneren Formen in der Schule. Diese Suche jedoch ist auch heute noch nicht beendet. Fast alle Modelle der Reformpädagogik weisen ein gemeinsames pädagogisches Bemühen auf: *Das systematische Lernen und das persönliche Erleben in einen angstfreien Bildungsprozeß zu integrieren.*

*Erfolgreiche Modelle*

Das Studium der heute noch verbreiteten fünf erfolgreichen Modelle der Reformpädagogik – *Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik, Freinet-Pädagogik* und *Waldorfpädagogik*<sup>21</sup> – sollte es uns ermöglichen, dem genannten pädagogischen Ziel eines angstfreieren 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.

*Kindorientiertheit*

Wenn wir die hier diskutierten reformpädagogischen Konzepte vorwegnehmend vergleichen, so werden wir einerseits auf gemeinsame Merkmale stoßen, die diese Konzepte als geeignetes Fundamentum zur permanenten Schulentwicklung ausweisen und andererseits auf Spezifika, die uns die Auswahl eines oder die Geneigtheit zu einem der Konzepte erleichtern. Oberstes Merkmal all der hier angeführten Konzepte ist die *Kind-orientierung*, ein Begriff, der vor allem das Umdenken im historischen Sinn signalisiert: nicht die Schule und ihre Ansprüche an das Kind stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens, sondern die optimale Entwicklung des Kindes und eine Schule, die diese Entwicklung ermöglicht.

*Gemeinsame Merkmale*

In Bezugnahme auf eine mögliche Öffnung der Schule mit der Zielstellung einer allgemeinen Schulentwicklung und Bildungsreform sind die reformpädagogischen Konzepte eine den Prozeß der Öffnung dienliche didaktisch-methodische Grundlage. Mit all den zu diskutierenden Konzepten sind pädagogische Prinzipien, wie *Selbständigkeit, Selbstbildung, Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit, eigenständiges und autonomes Lernen, entdeckendes Lernen, Bildung der Imaginationsfähigkeit* und *soziales Lernen* verbunden. Zentrales Anliegen ist es, den heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung seiner Individualität zu helfen.

---

21 Die Waldorfpädagogik 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.

*Eigenaktivität*

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*.

*Unterschiede*

Trotz dieser Gemeinsamkeiten weist die Reformpädagogik in ihren Konzepten immer wieder interessante Spezifika aus, die auch eine entscheidende Wahlmöglichkeit darstellen. So sind sicherlich in der Montessori-Pädagogik die Entwicklungsmaterialien einzigartig und damit auf das Konzept der Selbstbestimmung des Kindes abgestimmt, während bei Helen Parkhurst, einer zeitweiligen Weggefährtin Maria Montessoris, die Lernorganisation des Kindes aufgrund von spezifischen Lernaufgaben im Vordergrund der schulischen Arbeit steht. Bei genauem Studium werden wir z. B. auch feststellen, daß das Gespräch bei Célestin Freinet wohl in einem anderen Zusammenhang gesehen wird als bei Peter Petersen. Der politisch-kämpferische Aspekt des Wortes fehlt bei Peter Petersen zur Gänze.

*Mögliche Erwartungen*

Diese Andeutungen zeigen, wie wichtig es ist, die Konzepte der genannten Pädagogen intensiv zu studieren. Erst dann können sie fruchtbar werden für eine kontinuierliche Entwicklung. All diese Modelle sind Beispiele eines überaus starken pädagogischen Gestaltungswillens, beinhalten auch heute noch pädagogisch überlegenswerte Neuerungen für die Regelschule und müssen auch in Österreich endlich im Hinblick auf die Perspektiven für eine zukünftige Schulentwicklung studiert und untersucht werden. So möchte ich in diesem Zusammenhang prognostizieren, daß die Jenaplan-Pädagogik für *flexible Schulorganisation* und eine *individuelle Schuleingangsphase*, die Montessori-Pädagogik für *innere Differenzierung, Lernumwelt und Selbstbestimmung*, die Freinet-Pädagogik für einen didaktischen Rahmen eines *offenen Unterrichts* und eines *Lernens der Demokratie* und die Daltonplanpädagogik vor allem für eine *Reform der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen* in Österreich pädagogisch begründete und bewährte Konzepte bietet.

Zur Zeit können ca. 2000 Schulen in Europa – das entspricht ungefähr 7-8% aller Grundschulen und Schulen der Sekundar I-Stufe – gezählt werden<sup>22</sup>, die sich ausdrücklich in eine der genannten reformpädagogischen Linien stellt. In Österreich werden wir vielleicht sechs Waldorfschulen und einige Montessori-Klassen und noch weniger Freinet-Klassen zählen. Die Jenaplanpädagogik von Peter Petersen und der Daltonplan von Helen Parkhurst sind in Österreich vielleicht in der Theorie in den Seminaren der Lehrerbildung und der Universitäten vertreten, nicht aber in der Schulwirklichkeit.

7-8% aller Schulen

*Perspektiven*

Aus dieser Darstellung geht auch hervor, daß die reformpädagogische Bewegung nicht nur in der Umkehrung der Kritik an der „alten“ Schule ihr Auslangen fand, son-

---

22 Skiera, Ehrenhard / Klaffen, Theo / Wächter, Bernd, Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1990

den vielmehr originär „neue“ pädagogische Modelle und „neue“ Schulen geschaffen wurden. Neben den schon genannten pädagogischen Richtungen sind hier sicher noch die dänischen Nachschulen (Efterskolen) und die unter dem vielschichtigen Begriff Alternativschulen genannten Schulen zu erwähnen. Die intensivste Verbreitung der reformpädagogischen Schulen ist sicherlich in Nord-Mitteleuropa zu finden. In den Ländern Deutschland, Holland, Dänemark, Frankreich, Schweden, um nur die wichtigsten zu nennen, fanden die reformpädagogischen Schulen eine hohe öffentliche Kenntnisnahme und hatten auf die Gestaltung der Regelschule einen nicht zu unterschätzenden Einfluß. In Österreich finden wir die genannten Richtungen im Regelschulwesen unterrepräsentiert, Montessori-Pädagogik und Freinet-Pädagogik in einem unzureichenden Maße integriert.

*Unterrichtswissenschaft*

Aus der Sicht des Unterrichtswissenschaftlers genügt es dabei jedoch nicht, daß ein Unterricht zum „offenen“ Unterricht oder zum „aktiven“ Unterricht (erklärt) wird. Beide Begriffe sind nichtssagend in Bezug auf die didaktisch-methodische Grundlage des Unterrichts und geben weiters keinerlei Hinweis auf die Wertorientierung und das Menschenbild des Unterrichts und auf das erzieherische Konzept. Ich betrachte die zitierten Konzepte der Reformpädagogik als notwendiges Fundament einer vorsichtigen und pädagogisch durchdachten Erneuerung des Schul- und Erziehungskonzeptes. Und jede Erneuerung bedarf der Besinnung auf die Wurzeln einer Entwicklung oder anders gesagt: ohne Besinnung auf die pädagogische Vergangenheit wird nur schwer eine fundierte pädagogische Zukunft geschaffen werden können.

*Das Jahrhundert des Kindes*

Schon Ellen Key träumte in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“<sup>23</sup>, daß in einer „Schule der Zukunft“ die Selbsttätigkeit des Kindes, das das gleiche Recht der anderen auf Selbsttätigkeit respektiert vorherrschen wird. Und sie hoffte, daß dieses Buch eine entsprechende Wirkung auf die Lehrerschaft haben möge, daß sie dem Kind das Recht auf Selbsttätigkeit einräumen. Tatsächlich begann mit diesem Buch eine noch andauernde pädagogische Entwicklung.

### **Reformpädagogen im Überblick**

Bevor wir auf die pädagogischen Konzepte einzelner Reformpädagoginnen und Pädagogen noch eingehen, stelle ich die bedeutendsten Reformpädagoginnen und Pädagogen in einer geschichtlich-tabellarischen Form dar.

Zeit	Deutschland	Belgien	Niederlande	England	USA	Frankreich	Italien	Sowjetunion	Schweiz	Schweden
1890	<b>Georg Kerscheneiner</b> 1854-1932 und		<u>Reform-pädagogik</u>	und	<u>Reform-pädagogen</u>					
1900	<b>Hugo Gaudig</b> 1860 – 1923  ARBEITS-SCHULE		<b>Jan Ligthart</b> 1859 – 1916  „PÄDAGOGIK DES HERZENS“	<b>Cecil Reddie</b> 1858 -1961  NEW SCHOOL OF ABBOTS-HOLME	<b>John Dewey</b> 1859 – 1952  LEARNING BY DOING					<b>Ellen Key</b> 1898 – 1944  DAS JAHR-HUNDERT DES KINDES
1910	<b>Rudolf Steiner</b> 1861 – 1925  WALDORF-SCHULE							<b>A.S: Makarenko</b> 1869 – 1939  PÄDAGOGIK DES KOLLEKTIVS		
1920	<b>Hermann Lietz</b> 1868 -1919  <b>Paul Geheeb</b> 1870 – 1961  LAND-ERZIEHUNGS-HEIM-BEWEGUNG	<b>Ovide Decroly</b> 1871 – 1932  „EDUCATION PAR LA VIE, POUR LA VIE“			<b>William Heard Kilpatrick</b> 1871 – 1965  PROJEKT-METHODE		<b>Maria Montessori</b> 1870 – 1952  SCHULE DER SELBST-TÄTIGKEIT UND DER SELBSTVERWIRKLICHUNG			



**Paul Oestreich**

1878 – 1959

PRODUKTIONS-  
SCHULE

1930

**Peter Petersen**

1884 – 1952

JENA-PLAN-  
SCHULE

**Adolf Reichwein**

1898 – 1944

„SCHAFFENDES  
SCHULVOLK“

1940

**Kurt Hahn**

1886 – 1974

BEWÄHRUNGS-  
PÄDAGOGIK



**Helen Park-  
hurst**

1887 – 1959

DALTON-  
PLAN

**Henry Morris**

1871 – 1961

COMMUNITY  
EDUCATION

**Célestin Frei-  
net**

1896 – 1966

EDUCATION  
DU TRAVAIL

**Adolphe Ferri-  
ère**

1879 – 1960

TATSCHULE

**Österreich**

**Otto Glöckel**

1874 – 1935

LEBENS- und  
ARBEITS-  
SCHULE

**Zusammen-  
stellung:**

**Dr. Harald  
Eichelberger**

Die Tabelle ermöglicht eine Übersicht über die Zeit der Reformpädagogik und deren Vertreter. Diese sind zeitlich nach dem Erscheinen, des von ihnen kreierten pädagogischen Konzeptes geordnet. Die Idee zu dieser Tabelle verdanke ich meinem Freund Wolfdieter Kohlberg, Lehrerbildner an der Universität Osnabrück..

## Der Daltonplan nach Helen Parkhurst

**Selbständiges Arbeiten in Freiheit an *Lernaufgaben* als Beitrag zur Öffnung der Schule auf der Basis des pädagogischen Konzeptes Helen Parkhursts.**

**Unterschätzt und von großer Bedeutung für eine Innovation der Sekundarstufen.**

Helen Parkhursts Daltonplan wurde nach der Stadt Dalton in Massachusetts benannt. Englische Pädagogen waren es vor allem, die dieses Reformkonzept für die Sekundarstufe international bekannt gemacht haben. Heute finden wir den Daltonplan am meisten in den Niederlanden verbreitet. Hier jedoch nicht nur in der Sekundar-, sondern ebenso in der Primarstufe, in der Fachliteratur meist „Sub-Daltonplan“ genannt.

*Einziges Buch in deutscher Sprache*

Susanne Popp, die in ihrem Buch „Der Daltonplan in Theorie und Praxis“ eine klare und übersichtliche Darstellung über das pädagogische Konzept Helen Parkhursts gibt, beschreibt das zentrale Element der Daltonplan-Pädagogik folgendermaßen: *„Das Grundprinzip besteht also darin, die (traditionellen) Lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien zu übersetzen.“*<sup>24</sup>

Vor der Darstellung der Daltonplan-Pädagogik ein kurzer Blick auf die Biographie Helen Parkhursts:

### Leben und Werk Helen Parkhursts

1887	Helen Parkhurst wird am 7. März in Duland in Wisconsin geboren.
1905	Helen Parkhurst beginnt ihre Laufbahn als Lehrerin an einer einklassigen Volksschule in Wisconsin.
1913	Helen Parkhurst geht nach Italien, um das Werk von Maria Montessori zu studieren.
1915	Maria Montessori und Helen Parkhurst gehen zusammen in die Vereinigten Staaten von Amerika. Helen Parkhurst hilft Maria Montessori bei der Realisierung ihrer Ideen in Kalifornien.
1920	Die High School in Dalton organisiert ihren Unterricht nach den Ideen von Helen Parkhurst. Viele Besucher aus England und Japan interessieren sich für den Unterricht und den „Plan“ Helen Parkhursts.
1922	Das erste Buch von Helen Parkhurst erscheint: „Education on the Dalton Plan“.
1951	Das zweite Buch Helen Parkhursts erscheint: „Exploring the child's world“.
1952	Helen Parkhurst besucht die Niederlande und die Dalton-Einrichtungen.
1957	Königin Juliana von den Niederlanden verleiht Helen Parkhurst eine hohe Auszeichnung – den Orden von Oranien-Nassau.
1973	Helen Parkhurst stirbt 86-jährig in New Milford in Connecticut.

## Charakteristik des Daltonplanes

### *Lernfähigkeit*

Die Einführung eines „neuen“ pädagogischen Konzeptes setzt in den meisten Fällen das Erkennen der Defizite des bestehenden Schulsystems voraus. Die dem Wesen des Daltonplanes<sup>25</sup> 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.* Einen weiter gefaßten Rahmen dieser Lernfähigkeit bilden bei Helen Parkhurst die Begriffe „Daseinsbewältigung“ und „Lebenstüchtigkeit“.

## Die Daltonprinzipien

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.“<sup>26</sup>*

1925 fügt Helen Parkhurst den dritten pädagogischen Grundsatz bei: „The Proportion of Effort to Attainment, or *Budgeting Time*“<sup>27</sup>. Der niederländische Daltonverein nennt hingegen *Selbsttätigkeit* als drittes Prinzip.

## *Freiheit*

### *freedom or liberty*

Helen Parkhurst definiert die „pädagogische Freiheit“ nicht als absolute Selbstbestimmung des Schülers, sondern vielmehr als *selbstgesetzte Bestimmtheit* des Schülers im Verhältnis zu einer Aufgabe. Bedenkt man den Unterschied zwischen den beiden Bedeutungen von „Freiheit“ – „Freiheit für“ und „Freiheit von“ – so ist im Daltonunterricht in der Regel die Rede von ersterer: „Freiheit für“.<sup>28</sup> Dabei kann nicht ganz außer Acht gelassen werden, daß die beiden Bedeutungen des Freiheitsbegriffes auch komplementär sind: Freiheit zur Äußerung der eigenen Meinung bedeutet eben auch Freiheit von Unterdrückung. Freiheit bedeutet aber auch, die Freiheit anderer Menschen zu respektieren, wodurch die eigene Freiheit wieder eine Einschränkung erfährt und Grenzen bekommt. Eine uneingeschränkte Freiheit gibt es nicht, auch nicht in der Daltonmethode. Helen Parkhurst meint mit dem Begriff *„freedom“* jene Freiheit, welche die persönliche Wahl, die persönliche Entscheidung erlaubt und sogar fordert. Diese

25 Die Bezeichnung „Plan“ wird verwendet für die in der reformpädagogischen Bewegung der Jahrhundertwende und des Beginn unseres Jahrhunderts entstandenen Reformprojekte, wie z.B. auch Jenaplan, Winnetkaplan, Puebloplan, usw.

26 Parkhurst, Helen, Education an 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. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995

27 Parkhurst, Helen, a.a.O., S.84

28 Die vier atlantischen Freiheiten, von denen Helen Parkhurst wahrscheinlich in ihrem Freiheitsbegriff beeinflusst worden ist, nennen beide Bedeutungen: freedom of speech, freedom of religious worship, freedom from want und freedom from fear.

Art von Freiheit schließt auch die Verantwortung des Menschen für andere ein, wenn er sich für etwas entschieden hat. Daher muß das Kind diese Art von Freiheit allmählich lernen.

*Freiheit und Verantwortung*

Dalton definiert Freiheit als *Wahlfreiheit*, unlöslich verbunden mit der *Verantwortung* für die Wahlen, die man macht.

Die von Helen Parkhurst in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik gestellte Freiheit ist historisch gesehen auch eine Reaktion auf die sogenannte „Zwangsschule“. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, dem Kind immer zu sagen, was es tun soll. Es ist aber seine Aufgabe, dem Kind in seiner Entwicklung zu helfen.<sup>29</sup>

Wie wird nun die Freiheit in den Unterricht in der Daltonschule umgesetzt:

### *Die Wahlfreiheit der Schüler*

Die Wahlfreiheiten der Schüler sollen das Selbständigwerden der Schüler ermöglichen: Sobald ein Kind ein Pensum<sup>30</sup> erhält, kann es wählen:

*Freiheit in einem begrenzten Rahmen*

- Mit welchem Teil meines Pensums möchte ich beginnen?
- Arbeite ich alleine oder suche ich mir für mein Pensum Partner?
- Wo werde und möchte ich arbeiten?
- Welche Hilfsmittel, die mir zur Verfügung stehen, möchte ich benutzen?
- Wie lange Zeit möchte ich für die einzelnen Teile des Pensums verwenden?
- Wann werde (muß) ich beginnen, um sicher fertig zu werden?

### *Wahlfreiheit der Lehrer*

*Freiheit und Verpflichtungen*

Die Wahlfreiheiten der Lehrer sind zugegebenermaßen eingeschränkt. Bei den beschriebenen Freiheiten handelt sich aus pädagogischer Sicht ebenso um Verpflichtungen.

- Wieviele und welche Niveaugruppen werde ich für meine Lerngruppe einteilen?
- Welche Studienmittel stelle ich meinen Schülern für die Arbeit mit den Pensum zu Verfügung?
- Wieviele Stunden möchte ich, daß in meinem Unterricht der Freien Arbeit zur Verfügung gestellt werden?
- Wieviele Stunden werde ich gemeinsamen Unterricht machen (müssen)?
- Werde ich meine Schüler altershomogen oder altersheterogen mischen?

---

29      Vergleiche auch das Erziehungs- (besser Entwicklungs-)konzept zur Selbstbestimmung von Maria Montessori

30      Pensum – eine didaktisch fundierte und methodisch durchdachte Lernaufgabe.

- Wie konstruiere ich die Pensen?
- Wie kontrolliere ich die Pensen?
- Welche Tagesfarben werden wir wählen?

### Verantwortung

#### Eigenverantwortung

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, darauf zu achten, daß der Schüler lernt. Ein wesentliches Prinzip des Daltonunterrichtes ist es aber, daß der Schüler selbst verantwortlich für seine Arbeit und seinen Fortschritt ist. Der Unterricht wird so abgehalten (Pensen, Wahlmöglichkeiten, assignments,...), daß der Schüler versteht, daß das Lernen seine Sache ist und nicht die des Lehrers. Dem Schüler Verantwortung für sein Tun und sein Leben in der Schule zu geben, prägt ebenso dessen Selbstvertrauen und seine Fähigkeit, initiativ für sich selber zu werden.

#### Charakterbildung

*„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.“*<sup>31</sup> Hier verweist Helen Parkhurst auf die immens wichtige Sensibilität des Lehrers: Inwieweit traue ich meinen Schülern und was traue ich meinen Schülern zu? Nach Helen Parkhurst steigert die Verantwortung für das Ergebnis nicht nur die latenten Intelligenzfähigkeiten, sondern auch das Urteilsvermögen und stärkt den Charakter des Schülers.<sup>32</sup>

Freiheit und Verantwortung werden in diesem Konzept in einem engen Zusammenhang zu den beiden anderen Prinzipien stehen: Zusammenarbeit und Selbständigkeit (und Selbsttätigkeit).

### Die Zusammenarbeit (Kooperation)

#### Soziales Lernen

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 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“<sup>33</sup>-Gemeinschaft

---

31 Zitat nach Helen Parkhurst aus dem unveröffentlichten Typoskript von Jansen C.J., Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen. S.12

32 Jansen, C.J., Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, unveröffentlichtes Typoskript, S.12

33 Dabei handelt es sich bei H. Parkhurst – wie bei den meisten der Reformpädagogen – nicht mehr um die uns bekannte Jahrgangsklasse.

hinweg.<sup>34</sup> 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 Lehrer einer Schule. Diese sollen vor allem über die entsprechenden Methoden, die Hilfsmittel, die Art von Pensen, Tagesfarben, Verhaltensregeln und vieles mehr intensive Diskussionen führen und die Schule für ihre Kinder nach den Dalton-Prinzipien schaffen.

#### *Gemeinschaftssinn*

In der *Zusammenarbeit* manifestiert sich die Daltonplan-Pädagogik als Pädagogik, als mehr als nur eine Methode. In der Zusammenarbeit 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.

#### *Kind und Gruppe*

In der Zuwendung zum Stoff (Pensum) ist vom Kind eine konzentrierte Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, das Klarwerden einer Problemstellung und die Kreativität möglicher Lösungen gefordert. In der Zuwendung zur Gruppe wird das Kind lernen, den anderen zu respektieren und zu verstehen, seine eigene Meinung zu formulieren und in der Diskussion zu vertreten und eine entsprechende Kultur des Gespräches und des demokratischen Zusammenlebens zu entwickeln.

#### *Selbsttätigkeit*

Das dritte Lernprinzip des Daltonplanes umschreibt die angestrebte Erziehung zu Selbstständigkeit durch die Forderung nach *kontrollierter Arbeitsplanung* und -*Durchführung*, durch die Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers.

#### *Selbständigkeit und Selbsttätigkeit*

Ich möchte darauf hinweisen, daß dieses Prinzip von Helen Parkhurst nicht originär als solches erwähnt wird. Es ist vielmehr ein Prinzip aus der europäischen Schulwirklichkeit, ein Prinzip, das die Dalton-Lehrer in den Niederlanden als solches erwähnen.<sup>35</sup> Gemeint ist damit, daß der Schüler alleine oder mit anderen in Kooperation, im Dialog Lösungsstrategien zu den gestellten Problemen suchen soll.

#### *Lernaufgaben*

Die hier angesprochene Forderung nach Selbsttätigkeit wird in der Konstruktion von *Lernaufgaben* ihren eindeutigen Niederschlag finden müssen. Wir werden auf diesen Punkt nochmals zurückkommen, wenn wir über die Konstruktion und Beschaffenheit der Pensen und „assignments“ diskutieren werden.

#### *A way of life*

---

34 Vgl. Popp, Susanne, Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S.93

35 Jansen, C.J., a.a.O. S.13

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 Dalton keine Methode, kein System, Dalton ist ein Einfluß, „a way of life“.

### Anthropologische Auffassung

Große reformpädagogische Vorhaben sind meist auch von der Unzufriedenheit mit dem bestehenden Schulsystem oder dem Erziehungssystem ausgegangen. Dieser Umstand ist auch bei Peter Petersen, Célestin Freinet und Maria Montessori zu beobachten. Helen Parkhursts Kritik an der traditionellen Schulpädagogik kann anschaulich durch zwei Statements illustriert werden:

*the wrong end of the telescope*

- Die traditionelle Pädagogik betrachtet den Lernprozeß des Schülers ausschließlich aus der Perspektive des *Lehrenden*, „durch das falsche Ende des Fernrohrs“ („through the wrong end of the telescope“)<sup>36</sup>. Diese Perspektive erschwert das Verständnis der Hypothese Helen Parkhursts, daß jeglicher Lernfortschritt aus der *Eigenaktivität des Lernenden* entspringen muß. Dieser Punkt bereitet unter Umständen manchen Pädagogen in ihren Vorstellungen Schwierigkeiten. Ist es doch nicht leicht, die Eigenaktivität des Lernenden zum Prinzip zu erheben und doch die pädagogische Steuerung des Unterrichtes nicht außer acht zu lassen. Hier ergibt sich vor allem für die Lehrer ein überaus spannender Lernprozeß.

*Dewey und Montessori*

- Die Pädagogik des Daltonplanes soll zur Entfaltung von Persönlichkeitswerten führen, wie *„industrious, sincere, open-minded und independent“*<sup>37</sup>. Helen Parkhurst bezieht die schulische Bewältigung der Lebensaufgaben stets auf die gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler. Ähnlich wie bei Maria Montessori wird die Bewältigung der gegenwärtigen Aufgaben als die beste Vorbereitung auf das künftige Leben angesehen. Damit ergibt sich eine gänzlich neue Sicht der Frage, ob die Schule überhaupt – und wenn ja, wie – die Aufgabe habe, auf das künftige Leben vorzubereiten, oder ob sie nicht vielmehr die Aufgabe hätte, sich der optimalen Entwicklung der personellen und sozialen Fähigkeiten des Individuums im „Hier und Jetzt“ zu widmen, was die beste Vorbereitung auf die Zukunft jedes Menschen sein kann. *„To become masters not only of our time and work, but of ourselves, is a real preparation for life.“*<sup>38</sup> Und Maria Montessori formuliert ganz ähnlich: ... *„Meister seiner selbst zu sein“*,<sup>39</sup> ist ein wesentliches Erziehungsziel einer Pädagogik der Selbstbestimmung.

*Schule und Gesellschaft*

---

36 Parkhurst, Helen, a.a.O., S.23

37 fleißig, aufrichtig, geistig offen und unabhängig

38 Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 100

39 Montessori, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934), S.23 und Vgl. Standing, E. M., Maria Montessori, Über die Bedeutung der Übungen des täglichen Lebens: In: Maria Montessori, Oberursel o. J.

Der Daltonunterricht sieht den Menschen als freies Wesen, das verantwortlich für die gemachten Wahlen ist und als kreatives Wesen in seinem Denken. Die anthropologischen Voraussetzungen für ein Erziehungskonzept sehen die meisten Dalton-Lehrer in den Elementen der *Freiheit*, der *Verantwortung* und der *Sozialität*. Immer wieder wird die Integrationsnotwendigkeit des Lernenden in die bestehende Gesellschaft betont.

*unvollendet...*

So ist nach den Worten Helen Parkhursts der Daltonplan auch nicht als ein System im Sinne eines zweckmäßig geordneten Ganzen aufzufassen. Ein System ist nach ihrem Verständnis konsistent, eine imponierend gebaute Gedankenkonstruktion. Wenn dieses Unterrichts- und Erziehungsgebäude fertiggestellt ist, gibt es die Gefahr der Erstarrung. Helen Parkhurst nennt Dalton vielmehr „an influence“. Man könnte dieses Wort auch übersetzen mit „*Arbeitsidee*“ – eine mittels der Prinzipien und des Pensums selbst gestaltete Schule. Ein System ist vollendet, eine Daltonschule niemals.<sup>40</sup> Und sie schreibt folgend:

*„Dadurch daß Freiheit ein integrales Teil jenes Ideals ist, habe ich sorgfältig dafür Sorge getragen, aus meinem Plan keine stereotype, gußeiserne Sache zu machen, die in allen Schulen angewandt werden könnte. Solange das Prinzip, das ihn (den Daltonplan – Verf.) beseelt, aufrecht erhalten bleibt, kann er modifiziert werden in Übereinstimmung mit den Schulumständen und dem Lehrerschaftsurteil.“<sup>41</sup>*

*zweckmäßig*

In diesem Zusammenhang sollte auch noch erwähnt werden, daß der Daltonunterricht auch als „*Zweckmäßigkeitsmaßnahme für Kinder*“ bezeichnet wird – vielleicht ein allen anderen Prinzipien voranstehendes Prinzip?

Für die Anwendung des Daltonplanes gibt Helen Parkhurst zwei entscheidende Hinweise:

*Ab wann?*

- Als Eingangsphase dieser „neuen“ Arbeitsweise gibt Helen Parkhurst ein Alter von 8 – 9 Jahren an. Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Modellen (vgl. Jenaplan, Freinet-Pädagogik oder Montessori-Pädagogik) ist Helen Parkhurst der Auffassung, daß die Schüler erst in diesem Alter entsprechend reif sind, ihre Arbeit zunehmend selbständiger zu organisieren und auch ihre Erfahrungen bewußt zu reflektieren.

*Entwicklung*

- Mit Nachdruck betont Helen Parkhurst die „*offene Struktur*“ ihres pädagogischen Entwurfes. Sie habe kein offenes Reformmodell entwickelt, sondern ein Konzept<sup>42</sup>, das den Weg zu umfassenderen Schulreformen bahnen sollte. „*I offer it as a first step towards the evolution of a scheme of education which will develop the creative faculty in both teachers and pupils.*“<sup>43</sup>

---

40 Jansen, C.J., a.a.O. S.16

41 Jansen, C.J., a.a.O. S.17

42 Vergleiche hier vor allem das Konzept Peter Petersens, das in seinem Ansatz ein ganz ähnliches Selbstverständnis enthält

43 Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 24

## Die Unterrichtsorganisation des Daltonplanes

### *Zur Bedeutung des Lernortes*

#### *laboratories*

In der Pädagogik des Daltonplanes werden die traditionellen Klassenzimmer in „Fachräume“ umgestaltet. Diese Fachräume oder „Laboratorien“ werden von den Schülern aus verschiedenen Lerngruppen (bzw. „Klassen“) und Jahrgangsstufen gemeinsam benützt. Diese Laboratorien werden mit vielfältigem Material ausgestattet, welches den Lernenden frei zugänglich sein soll (z.B. Nachschlagewerke, Zeitschriften, didaktischen Materialien, Karten, Modellen, Apparaten, ...).

#### *selbstbestimmte Arbeit*

In den Laboratorien werden die Freiarbeitsphasen, hier: „Daltonphasen“, abgehalten. Während der „Daltonphase“ besteht die Hauptaufgabe des Lernortes darin, jene selbständige Arbeitsweise anzubahnen, die im traditionellen Klassenzimmer weitgehend verwehrt ist. Jeder Lernende soll angeregt werden, die fachspezifische Arbeit als „seine Sache“ zu betreiben. Dies bringt gleichzeitig auch einen Wechsel der Lehrerrolle mit sich: Die Lehrerin oder der Lehrer ist vielmehr ein „anregender Helfer“. In dieser Art des Lernens ist auch die permanente Reflexion des Lernweges des Schülers von immenser Bedeutung.

#### *Kooperatives Prinzip*

Wie aus dem zweiten Prinzip der Daltonplan-Pädagogik hervorgeht, dient das pädagogische Konzept Helen Parkhursts nicht nur der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes sondern in gleicher Weise auch der Gemeinschaftserziehung durch die „Community“. In den Laboratorien können einander Schüler aus verschiedenen Jahrgängen und verschiedenen „Klassen“ begegnen. Entscheidend für die Entfaltung sozialer Erfahrungen und Kompetenzen ist nach Helen Parkhursts Meinung der Umstand, daß die sozialen Beziehungen wesentlich durch das Interesse an der Sache bzw. der Arbeit strukturiert werden und der einzelne Schüler im „Fachraum“ in verschiedenen Rollen agiert, meist notwendigerweise in einem „Handeln zu Zweien“.<sup>44</sup>

### *Zur Bedeutung der Lernzeit*

#### *Zeitliche Einteilung*

Von entscheidender Bedeutung im Daltonplan ist das Recht des Lernenden, im Rahmen der *Monats- oder Wochenpensum* (Tagespensum sind nach Meinung Helen Parkhursts zu kurz) über die Verwendung der verfügbaren Lernzeit frei zu entscheiden und während der Daltonphasen ungestört zu arbeiten. Schreibt man den Lernenden die Kompetenz zu, planvoll und verantwortungsbewußt mit der verfügbaren Zeit umzugehen, so unterstreicht man ihre Selbständigkeit. *„Freedom is taking one's own time. To take someone else's time is slavery.“*<sup>45</sup>

#### *Ein Vertrag*

Die Verpflichtung der Schüler auf die Einhaltung eines vorgegebenen Wochen- oder Monatspensums soll keinesfalls eine Gleichschaltung der Lernzeiten bedeuten, viel eher eine Orientierungshilfe für die Arbeitsplanung des Lernenden. Jene, die das

---

44      Vergleiche Popp, Susanne, a.a.O., S.105

45      Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 16

„Fundamentum“ in der vorgegebenen Zeit nicht abschließen können, sollen die Arbeit so lange fortsetzen, bis sie zu einem für beide Seiten befriedigenden Ergebnis kommen. Schülern, die aus irgendwelchen Gründen später einsteigen, wird die volle Anzahl der Arbeitstage zugestanden, die dem „job“ zugrunde liegt. Selbst Schuljahresgrenzen sollen den Fortgang der Arbeit nicht behindern, und selbstverständlich wird es *kein* Wiederholen im herkömmlichen Sinn geben. In manchen Schulen wird die Übernahme eines Monatspensums auch mit einem Kontrakt (oder Vertrag) abgeschlossen:

„I....., pupil of ..... standard (form), contract to do the ..... assignment.  
Date and signature.“<sup>46</sup>

Bei diesen Lernverträgen handelt es sich in der Regel um individuell auf einzelne Schüler zugeschnittene Lehrpläne.

### *Die Strukturierung der Lernzeit*

Der Tagesablauf:

- „*Class meeting*“: Planungsphase am Morgen jeden Tages für die folgende Daltonphase. Klärung der Aufgaben, Fragen und Beratung durch den Lehrer oder die Lehrerin.
- *Daltonphase*: Der zeitliche Umfang soll jeden Tag zwei bis drei Stunden dauern. Während der Daltonphase können sogenannte „special calls“ stattfinden; diese Versammlungen sollen die Einführung in neue Themengebiete leisten.
- „*Conference period*“: Fachkonferenzen der festen Lerngruppe im Anschluß an die Freiarbeitsphase
- *Wahl- und Wahlpflichtkurse*: Ergänzungen des Pflichtprogramms des Vormittages; der Hauptteil der Arbeitszeit soll hier für Arbeitsgemeinschaften auf intellektuellen, musischen, sportlichen oder handwerklich-praktischen Gebieten zu Verfügung stehen.
- *Hausaufgaben*: Wahrscheinlich keine

*Lernzeit – Lernsituation*

Die Frage nach der Strukturierung der Lernzeit im Daltonplan bezieht sich nicht nur auf die lineare Abfolge der Lehr-Lernsituation, sondern vor allem auf das Verhältnis von allgemein verfügbarer und individuell benötigter Arbeitszeit.<sup>47</sup> Bei der Gestaltung der „assignments“ wird dennoch von einer durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit ausgegangen.

### **Die Lernpensum im Daltonplan**

*Pensum, contract, job*

---

46 Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 28

47 Vgl. Popp, Susanne, a.a.O., S. 118

Das *Pensum* ist ein klar sichtbares Zeichen einer Daltonschule. Die Schüler übernehmen eine Aufgabe, die der Lehrer für sie konstruiert hat. Dieser wiederum verspricht, Hilfe bei der Erfüllung der Aufgabe zu leisten. An den „contract“ – bei Helen Parkhurst auch „job“ genannt – sind Lehrer und Schüler gleichermaßen gebunden. Das Geben eines Pensums ist in der Daltonplanschule Lehrer- bzw. Erzieherrecht und -pflicht, die selbständige Ausführung des Pensums ist Schülerrecht und Schülerpflicht.

#### *Überblick*

Helen Parkhurst fand es in diesem Zusammenhang wichtig, daß die Schüler einen Überblick über den Lernstoff eines ganzen Jahres erhalten, denn nur so kann dem Schüler das Endziel des Jahres klar werden, das er dann erreicht haben soll.

Da für Pensum auch verschiedene Namen benutzt werden, schlug Lynch – einer der Pioniere der Daltonplanarbeit – folgendes Schema für die Ordnung der Begriffe vor:

- Contract – die Jahresarbeit
- Assignment – die Monatsarbeit
- Periode – die Wochenarbeit
- Tag oder Unit – die Tagesarbeit

#### *Studieranleitungen*

Die „Lernfreiheit“ des Daltonplanes erfordert als didaktisches Äquivalent eine sorgfältige methodische Sicherung der Arbeitsbedingungen und -anregungen. Diese Leistungen werden im wesentlichen durch schriftliche Studieranleitungen, den „assignments“, erbracht. Helen Parkhurst bezeichnet diese auch als „assistant teachers“<sup>48</sup>, deren Aufgabe auch im Motivieren, Instruieren und „Lernen lehren“ liegt.

Helen Parkhurst stellt an die Gestaltung von Pensum strenge Anforderungen. Ein Pensum soll

- völlig ausgeschrieben werden, (Mündliche Weitergabe genügt nicht!)
- ein „interest pocket“ vorangestellt haben, das den Schüler neugierig macht und seine Motivation anregt,
- deutlich sagen, was es erfordert wird und welchen Schwierigkeiten der Schüler begegnen kann (Es kann auch die Bemerkung „Mit dem Lehrer sprechen!“ noch dazu kommen.),
- drei Ebenen von Differenzierung beinhalten:
  - Niveaudifferenzierung,
  - Interessendifferenzierung,
  - Differenzierung nach Umfang und Zeit der Aufgabe und
- aus neun Teilen bestehen (Siehe unten!).

#### ***Über die Gestaltung von „Pensum“***

#### *Koordination*

Helen Parkhurst verlangt nicht nur *fächerübergreifende* Fragestellungen, sondern auch eingehende Absprachen aller beteiligten Kollegen in eigenen Planungskonferenzen

zen. Zur Gestaltung der Studierleitfäden legt Helen Parkhurst fest, daß jedem Schüler die gesamte Studieranleitung für einen „job“<sup>49</sup> in einer schriftlich und einheitlich gestalteten Fassung zu übergeben sei. Aufgaben und Anweisungen sind für die Schüler vom Lehrer her zu begründen.

*Vorschlag für den formalen Aufbau einer Monatsaufgabe:*

- *Preface*: Strukturierung der Aufgabe, Unterstützung der Arbeitsplanung und Motivierung des Schülers; vergleichbar mit den sogenannten „advance organizers“ (inhaltsbezogene Organisationshilfen). Anknüpfung an die Alltagserfahrungen und Interessenslagen der Lernenden.
- *Topic*: Dient der thematischen Orientierung der Schüler.
- *Problems*:<sup>50</sup> Verzeichnis der Aufgaben, die der Schüler im gegebenen assignment zu bewältigen hat, gegebenenfalls unterteilt in:
  - Written work und
  - Memory work.
- *Conferences*: Hier wird dem Schüler mitgeteilt, wann Fachunterrichtsstunden zu bestimmten Themen stattfinden.
- *References*: In dieser Rubrik finden die Schüler die entsprechenden Literaturangaben bzw. Nachschlagewerke oder Fachliteratur.
- *Equivalentents*: Hier soll angegeben werden, wie die Schüler den Fortschritt während der Arbeit am Pensum vermerken können.
- *Bulletin Studium*: Mitteilungen auf dem Organisationsbrett, die während der Arbeit gemacht werden können und die hilfreich für die Erledigung des Pensums sind.
- *Departmental cuts*: Mitteilungen, welche Leistungen auch von einem anderen Fach anerkannt werden.

*Päd. Prinzipien*

Diese genannten Organisationsprinzipien sind jedoch nach Aussagen Helen Parkhursts eindeutig den pädagogischen Prinzipien nachzuordnen:

Danach sollen Pensen vielmehr:

- ein partnerschaftlich-kooperatives Lehrer-Schülerverhältnis signalisieren,
- die Freiarbeit gezielt mit der Klassen- oder Gruppenarbeit verbinden,
- die Möglichkeiten fächerübergreifender Verbindungen wahrnehmen,
- die Aufgaben auf die Lernumgebung beziehen und
- die Aufgaben so konzipieren, daß eine selbständiges Studium und eine selbständige Bewältigung der Lernaufgaben durch den Schüler möglich ist.

*Schülerorientierung*

*„Das „typische“ Daltonplan-Pensum konfrontiert den Schüler mit Aufgaben, die er selbständig bearbeiten soll, und deren Vielfalt reicht vom*

---

49      mehrwöchiges Pensum

50      2 Teile eines Pensums

*vom Auswendiglernen von Fakten über die bedeutungsbezogene Aneignung von Wissen oder fachspezifischen Methoden bis zum problemlösenden Denken und zur Arbeit an den Lern- und Problemlösungsstrategien selbst. Auch der kommunikative (gemeinsame Arbeit, Diskussion), kreative oder projekt- bzw. produktorientierte Aspekt muß keinesfalls aus dem Anwendungsbereich ausgeklammert werden, und dies gilt für alle Themengebiete und Fächer.“<sup>51</sup>*

### *Organisatorisches zu den Pensen*

Die Pensen können auch auf speziellen Pensenbrettern angeschlagen werden. Diese Bretter können von Schule zu Schule verschieden sein. Ebenso die äußere Form der Pensen (siehe Beispiele!).

### *Leistungsfeststellung*

Die Schüler sollen auch festhalten, wann sie mit einem Pensum fertig geworden sind. Im sogenannten „scholar's graph“ beschreibt der Schüler, mit welchen Teilen er bereits fertig ist. Im „teacher's subject“, einem Register für die Lerngruppen, verschafft sich der Lehrer einen entsprechenden Überblick über die Namen der Schüler und die Pensumteile.

Die Schüler benutzen für die Markierung der fertiggestellten Teile ein Farbsystem, das von Schule zu Schule differieren kann. Eine bestimmte Farbe zeigt an, an welchem Tag ein Kind mit einem bestimmten Teil eines Pensums beschäftigt war. Hat ein Kind am Dienstag gerechnet, und der Dienstag hat die Farbe Gelb, so kommt hinter die Rechenaufgabe des Pensums eine gelbe Markierung.

---

51 Popp, Susanne, a.a.O., S. 134

*Beispiel eines Pensenblattes in der Grundschule*

	de BONKELAAR <sup>52</sup>	
Pensenbrief von		Gruppe ①
.....		
Schulwoche	vom	bis

Sprache <b>m p</b> <b>b e</b> <b>s t</b> <b>aa</b>	Angaben der Themen	Angaben der Aufgaben in den Büchern  Angaben der Kontrollaufgaben	
--	--------------------	---	--

Schreiben	Aufgaben aus dem Buch	Aufgaben aus dem Buch	
-----------	-----------------------	-----------------------	--

Lesen	Aufgaben aus dem Buch	Aufgaben aus dem Buch	
-------	-----------------------	-----------------------	--

Rechnen	Aufgaben aus dem Buch	Aufgaben aus dem Buch	
---------	-----------------------	-----------------------	--

Ecken					
Spielecke	Stempelecke	Rechenecke	Schreibecke	Lesecke	Zeichenecke

Extra – Arbeit aus der Mappe									
Sprache	Lesen	b	t	s	l	Rechen	blätter	1+1=	2+2=

Arbeitshaltung =	gut	zufriedenstellend	nicht zufriedenstellend
------------------	-----	-------------------	-------------------------

Aufgabe =	fertig	beinahe fertig	nicht fertig
-----------	--------	----------------	--------------

Bemerkungen der Lehrerin:
---------------------------

Bemerkungen der Eltern:
-------------------------

---

Gesehen von den Eltern:	Datum:
Tagesfarben: Montag – rot, Dienstag – grün, Mittwoch – gelb, Donnerstag – blau, Freitag – lila	

## Leistungsfeststellung und Beurteilung

### Leistungsbeurteilung

Die Kontrolle der Lernfortschritte erfolgt für die Arbeiten der Daltonphase vornehmlich im persönlichen Gespräch zwischen Lehrer und Schüler. Dies wird ergänzt durch monatliche Tests, in denen das Pensum des „jobs“ schriftlich geprüft wird. Erst wenn der Schüler hier ausreichende Leistungen in Bezug auf das beidseitig vorgenommene Lernziel erzielt, wird das nächste Pensum vergeben. In nicht wenigen Daltonplan-Schulen werden auch Noten oder verbale Beurteilungen vergeben.

### „graphs“

Ein integraler Bestandteil des Konzeptes von Helen Parkhurst ist die schriftliche Aufzeichnung der Lernfortschritte: Bei diesem Aufzeichnungssystem handelt es sich um drei sogenannte „Graphen“ („graphs“), Tabellen, die den Lernstand und -fortschritt visualisieren:

- *Instructor's Laboratory Graph*: Der Fachlehrer verzeichnet die Namen der Schülerinnen und Schüler, die er unterrichtet und markiert die Anzahl der erarbeiteten units hinter den entsprechenden Namen.
- *Pupil's Contract Graph*: Persönliche Monatskarte der Schüler, in die sie die Anzahl der units eintragen – Planungshilfe für Schüler und Lehrer
- *Form or House Graph*: In dieser Übersicht sind die units der daltonisierten Fächer einer Lerngruppe dargestellt.

## Zusammenfassung

### *the fearless human being*

Wir können den Daltonplan Helen Parkhursts als *Konzeption selbstgesteuerten Lernens* betrachten, dessen Bandbreite innerhalb des schulischen Lernens vom rezeptiven bis zum entdeckenden Lernen reicht. Die organisatorischen Maßnahmen des Daltonplanes zielen darauf ab, das Lernen außerhalb geplanter Lehrveranstaltungen zu ermöglichen und die den Handlungsspielraum der Schüler zu erweitern. Das oberste pädagogische Ziel ist in der Zielnorm *„the fearless human being (...) who know how“*<sup>53</sup> postuliert.

### Fragen, die noch bleiben könnten:

*Verwenden die Schüler nicht zu viel Zeit für Gegenstände, die sie gerne machen und zu wenig in den Gebieten, in denen sie Schwierigkeiten haben?*

### Individualisierung

Grundsätzlich kann der Schüler durch den Wegfall des Stundenplanes seine Zeit besser einteilen. Es wird auch Aufgabe des Lehrers sein, mit den Schülern die Zeit so einteilen zu lernen, daß allen Gebieten die notwendige Aufmerksamkeit zukommt. Hier hat der Schüler aber die Möglichkeit, sich den Fächern, in denen er Schwierigkeiten hat, länger zu widmen.

*Wie verhält es sich mit der Disziplin der Schüler?*

*no problem*

Wenn Schüler in einer Schule aktiv sein können, wird die Disziplinfrage auf einen kleinen Teil des Schulgeschehens reduziert.

*„Die freie Gestaltung des Zusammenlebens in den Montessori- und Daltonschulen löst die leidige Disziplinfrage scheinbar „von selbst“. Durch das Vertrauen wird jene geistige Schicht im Schüler angesprochen, durch die er sich selbst verantwortlich weiß für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Sitte in der Gemeinschaft“<sup>54</sup>*

## Die Freinet-Pädagogik als Konzept der (politischen) Veränderung

**Der Zusammenhang von Pädagogik und Politik, von Schule und Erziehung zur Demokratie. Den Kindern das Wort geben und damit das Bewußtsein, daß sie ihre Gesellschaft verändern können. Freinet-Pädagogik – ein Konzept für jede Schule.**

*Wie Kinder Kinder verstehen*

Ich möchte dieses Kapitel mit zwei Zitaten Célestins Freinets beginnen, die diesen großen Pädagogen Frankreichs und international anerkannten Reformpädagogen charakterisieren: *Die besten Taten und die bestgemeinten Schritte riskieren, den Irrtum zu verstärken und Schaden anzurichten, wenn man nicht das Licht wiedergewinnt, das den Lauf des Lebens erhellt.*<sup>55</sup>

*„Mein einziges pädagogisches Talent besteht vielleicht darin, daß ich eine so gute Erinnerung an meine jungen Jahre bewahrt habe. Ich fühle und verstehe als Kind die Kinder, die ich erziehe. Die Probleme, die sich stellen und die für die Erwachsenen ein so großes Rätsel sind, stelle ich mir auch selbst und erinnere mich dabei an die Zeit, als ich acht Jahre alt war, und so lege ich als Erwachsener und gleichzeitig als Kind über die Systeme und Methoden hinweg, unter denen ich so sehr litt, die Irrtümer einer Wissenschaft offen, die ihre Ursprünge vergaß und verkannte.“*<sup>56</sup>

### Über Célestin Freinet

- 1896 Célestin Freinet wird in Südfrankreich geboren, seine Eltern waren Bauern.
- 1913 Studium am Lehrerbildungsseminar, dem sogenannten Ecole Normale
- 1915 Kriegsdienst – wird durch einen Lungenschuß schwer verwundet; erhält
- 1920 in Bar-sur-Loup eine erste Anstellung als Lehrer.
- Lernt den belgischen Arzt und Pädagogen Ovide Decroly kennen, der schon begonnen hatte, Schüleraufsätze zu drucken.
- Ebenso Anregungen durch die deutsche Reformpädagogik, vor allem von Hermann Lietz und dessen Landerziehungsheim; Besuch in Hamburg-Altona. Lernt Paul Geheeb kennen, Mitarbeiter von Lietz und Begründer der Odenwaldschule und den Schweizer Adolphe Ferrière, Autor von „L'Ecole active“. Anregung für Célestin Freinet für sein Werk „L'Education du Travail“.
- Ferrière zeigte auf, wie die Forderung Kerschensteiners „Die Schule der Zukunft wird die Arbeitsschule sein“ praktisch verwirklicht werden kann.
- Freinet studiert intensiv die Reformbestrebungen anderer Länder und

---

55 Freinet, Cèlestin

56 Freinet Cèlestin

	lernt 1923 auch Peter Petersen in Hamburg kennen. Mit Peter Petersen pflegt Célestin Freinet bis zu seinem Tod eine intensive Brieffreundschaft und einen regen Gedankenaustausch.
1928	wird Célestin Freinet nach St. Paul versetzt.
1934/35	Gründung des Landerziehungsheimes in Vence bei Cannes. In Folge Entwicklung der Freinet-Pädagogik, einer Pädagogik des Volkes...
1941 – 44	Arbeit in der französischen Widerstandsbewegung (Résistance)
Nach 1945	Wiedereröffnung des Landerziehungsheimes in Vence Wissenschaftliche Tätigkeit und Publikationen zu Pädagogik und pädagogischer Psychologie mit seiner Frau Elise Freinet
1966	Célestin Freinet stirbt und hinterläßt eine weltweit lebendige pädagogische Bewegung.

### Grundgedanken der Freinet-Pädagogik

*Ein Konzept für die kindliche Entwicklung*

Wie andere Reformpädagogen auch hat Cèlestin Freinet früh erkannt, daß nicht eine neue Lehr- und Lernmethode im Mittelpunkt einer neuen Pädagogik stehen kann, sondern im Sinne einer „kopernikanischen Wende“ in der Pädagogik das Kind und dessen individuelle Entwicklung in einer bestimmten Gesellschaft in das Blick- und Handlungsfeld des Pädagogen gerückt wird. So kann davon aus heutiger Sicht ausgegangen werden, daß auch Cèlestin Freinet – wie Maria Montessori – kein Förder- oder Lernkonzept erstellt haben, sondern ein Entwicklungskonzept des Kindes. Doch es genügt beiden genannten Pädagogen nicht, von den Interessen und Bedürfnissen des Kindes allein auszugehen, sondern ihre Pädagogik manifestiert sich darin, daß sie versuchen, dem Kind *das* für die Entwicklung in pädagogischer Verantwortung bereitzustellen und zu geben, was es in seinem Alter aktuell für seine Entwicklung braucht.

*Schöpferische Arbeit*

Beide Pädagogen gehen interessanterweise von dem Begriff der Arbeit aus. Finden wir bei Maria Montessori die Arbeit an sich selbst (gemeint ist das Kind – Verf.) und das Konzept der „Übungen des täglichen Lebens“ und das der „Sinnesschulung“, so betont Cèlestin Freinet den hohen positiven Wert der zielgerichteten und planvollen Arbeit an konkreten Problemen für jeden Menschen, so auch für Kinder. Nach Freinets Überzeugung strebt das Kind von Anfang an danach, mit den Eltern und wie sie zu arbeiten und es ihnen gleichzutun. So beruht auch Freinets Pädagogik für das breite Volk auf der Einrichtung einer Arbeitsschule. Er will sinnvolle, schöpferische, das Kind entfaltende Arbeit zum zentralen Inhalt der Schule machen.

*Der Begriff der Arbeit*

Erlauben wir uns an dieser Stelle einen kleinen Exkurs zum eigentlichen geistigen Vater der sogenannten Arbeitsschule Georg Kerschensteiner, der dem Begriff der Arbeit eine spezifisch pädagogische Bedeutung gegeben hat, die auch in der Freinet-Pädagogik ihre Gültigkeit bewahren wird. Es genügt demnach nicht, im Unterricht einfach nur tätig zu sein.

*Arbeitsunterricht*

*„Das Wort von der Pädagogik der Tat wurde zunächst geprägt. Bald aber hatte es dem neuen Schlagwort Platz zu machen, dem Schlagwort vom Arbeitsunterricht als Prinzip, worunter man die Verbindung von einer Fülle manueller Tätigkeiten mit allen herkömmlichen Unterrichtsgegenständen verstand. Schon diese grobe Veräußerlichung des Begriffes „Arbeitsunterricht“ als eines Unterrichts in rein manueller Beschäftigung zeigte, wie wenig das Wesen des Begriffes der Arbeitsschule erfaßt worden war. (...)“*

*mehr als bloße manuelle  
Tätigkeit*

*Weil Arbeiten gewöhnlich eine manuelle Tätigkeit ist, so glaubte man, das Problem der Arbeitsschule damit gelöst zu haben, daß man mit jedem herkömmlichen Unterrichtsgebiet der Schule irgendwelche manuelle Tätigkeit verband. (...) Aber so wenig man sich den Begriff des kategorischen Imperativs erarbeitet, wenn man einen Holzschnitt von Kant nachzeichnet, ebensowenig treffen die erwähnten manuellen Arbeiten den Geist des Arbeitsprinzips. Manuelle Arbeit ist im Dienste eines Unterrichtszweiges nur da „bildend“, wo Begriffe und Erkenntnisse aus Tatsachen der täglichen Erfahrung herauswachsen und das Vorstellungsmaterial aus sinnlicher Beobachtung gewonnen werden muß. Alle im Laufe der Zeiten entwickelten geistigen Arbeitsgebiete haben ihre eigenen spezifischen Arbeitsweisen. Das Arbeitsprinzip ist nur dann gewahrt, wenn die Arbeit beim Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebietes den Arbeitsmethoden angepaßt ist, die sich innerhalb jener Geistesgebiete mit psychologischer Notwendigkeit entwickelt haben.<sup>57</sup>*

*Arbeit als Grundrecht  
des Menschen*

Ich möchte aber in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hinweisen, daß der Arbeitsbegriff Cèlestin Freinets eher einer politisch-marxistischen Prägung entspringt: Arbeit ist in diesem Sinne für Cèlestin Freinet ein Grundrecht des Menschen und deshalb in der Schule ein durchgehendes Prinzip; Arbeit ist ein wesentlicher Teil der Menschenwürde.

*Entdecken von Wahrheiten*

Schulisches Lernen in einer Freinet-Klasse ist in einem hohen Maß handlungsorientiert und immer von dem Lernenden selbst bestimmt. 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.

*Gegenwartsbezogenheit*

---

57 Kerschensteiner, Georg, Begriff der Arbeitsschule, 5. Aufl., Leipzig, Berlin 1922, S.65ff.

Soll Lernen und Arbeiten für Kinder eine seine Individualität entwickelnde Bedeutung haben, so 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. So wird zum Beispiel die Kulturtechnik des Schreibens immer auf ein Gegenüber gerichtet sein, 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?

„Freinets Pädagogik verwendet große Sorgfalt und umfangreiche Mittel darauf,

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

#### *Arbeitsmaterialien*

Die differenzierten Arbeitsmittel, die dazu entwickelt wurden und die besonderen Organisationsformen der Klasse erlauben es jedem Kind, gemäß seinen Interessen, seinen Talenten und seinem individuellen Lernrhythmus vorzugehen.<sup>58</sup>

Dazu wird es notwendig sein, das Klassenzimmer vollständig umzugestalten (Siehe unten stehendes Beispiel!). Aus dem Klassenzimmer wird ein ansprechender Lernraum werden, der viel eher einer Werkstatt ähnelt, in der entdeckendes und forschendes Lernen möglich ist und in der eine freudige und entspannte Atmosphäre herrscht.

#### *Das Wissen der Kinder*

Das Wissen in einer Freinet-Klasse kommt nicht mehr nur vom Lehrer allein. Es ist viel wichtiger, daß die Kinder lernen können, wie sie sich Wissen aneignen können mit verschiedenen Arbeitsmaterialien, mit Büchern, Informationsheften und Nachschlagewerken. Es ist nicht wichtig, daß ich immer wieder „Wissen“ serviert bekomme und dieses reproduzieren kann, sondern daß ich lerne, wie ich mir „Wissen“ selbständig erarbeiten kann und dieses „Wissen“ auch einer Selbstkontrolle unterziehen kann. Wissen ist lebensnotwendig, daher steht das Lernen von gezieltem, selbständigem Lernen im Vordergrund der Freinet-Pädagogik.

#### *Schule als Lebensraum*

Im Verständnis Célestin Freinets ist Schule keinesfalls ein Schonraum, sondern heißt, stellvertretend in der Schule viel für und über das wirkliche Leben zu lernen und bei aller Freiheit zur individuellen Entwicklung die Verpflichtungen akzeptieren und damit umgehen zu lernen. Es gibt die Verpflichtungen, die Schule zu besuchen, selbstgesteckte Ziele zu verantworten, das Gruppenleben zu organisieren und Entscheidungen zu treffen, und ... In diesem Sinne ist die Freinet-Pädagogik keineswegs eine Pädagogik des Gewährenlassens, sondern eine Erziehung zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Menschen und in dieser Aufgabenstellung im höchsten Maße modern.

## **Gedanken zur Unterrichtskonzeption**

#### *Pädagogik des Volkes*

Die pädagogischen Grundideen Célestin Freinets zielen auf „offene und befreiende Erziehung“ ab und manifestieren sich im konkreten Unterricht in den folgenden Realisierungen. Dabei muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß Célestin Freinet seine Pädagogik als Pädagogik des Volkes und damit auch als eine Pädagogik für die Regelschule verstanden wissen wollte. Freinet-Pädagogik war niemals und ist auch heute keine Pädagogik für die, die es „sich leisten“ können.

#### *Schüleraktivität*

- Die Schüler sitzen nicht mehr passiv in ihren Bänken und warten auf die Aufträge eines Lehrers, die sie dann in ihren Büchern und Heften arbeiten, sondern sie gehen im Unterricht alleine, zu zweit oder in Gruppen verschiedenen Arbeiten nach, die sie sich selbst gewählt haben. Sie drucken Texte, arbeiten Referate aus, führen Experimente durch, arbeiten an einem Mathematiklehrgang oder üben auch handwerkliche Tätigkeiten aus. Die Arbeiten sind für die Schüler nicht sinnentleert. Sie haben sie selbst gewählt und damit einen wichtigen Schritt zu einer selbstbestimmten Arbeit, zur eigenen selbstbestimmten Entwicklung und meist auch zu einer kooperativen Arbeit getan.

#### *Zusammenarbeit*

- Die Arbeitsmittel sind nicht mehr nur Schulbücher und Schulhefte, sondern in der Freinet-Pädagogik vor allem eben die Druckerpresse, der Schreibcomputer, eine Dokumentensammlung, die Arbeitsbibliothek, verschiedenartige Werkzeuge und Materialien, Lehrgänge und dgl. mehr. Die Arbeit der Kinder ist im Vergleich zum verbalistischen Unterricht das vorherrschende Element in der Lerngruppe. Die herkömmliche Fächertrennung ist meist aufgehoben, eine altersheterogene Einteilung der Schüler in Lerngruppen ermöglicht und erleichtert eine intensive Zusammenarbeit der Schüler. Die Arbeit der Schüler wird nach Möglichkeit in einer gleichgewichtigen Verbindung von manuellen, intellektuellen und künstlerischen Tätigkeiten vor sich gehen – wie bei Pestalozzi: Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

#### *Unterrichtskonzeption*

- Der Unterricht wird von Lehrern und Schülern als gemeinsames Vorgehen konzipiert. Wochenplanung, Tagesplanung, Exkursionen, Klassenrat, Morgenkreis, Klassentagebuch usw. helfen dabei. Es werden Gruppenarbeiten und auch Einzelarbeiten vorkommen. Die herkömmliche Einteilung des Unterrichts in Fächer und Stunden, in denen diese Fächer dann gehalten werden, entfällt zugunsten einer entsprechenden Planung der Lerngruppe.

#### *Eigenverantwortung*

- Die Unterrichtsplanung wird prinzipiell von den Interessen und den Bedürfnissen der Schüler ausgehen, wobei der Lehrplan in allen Fällen ein in die Planung zu integrierendes Element sein wird (muß). Zentrale Elemente der Freinet-Pädagogik sind jedoch die *Selbstbestimmung* und die *Eigenverantwortung*. Diese können Kindern nur lernen, wenn man ihnen auch täglich die Möglichkeit in einem ernst zu nehmenden Rahmen dazu gibt. „Zu erkennen, was ich möchte“, ist der entscheidende Entwicklungsprozeß des Menschen, eingebettet in eine konkrete Gemeinschaft in der Auseinandersetzung mit Pflichten, Rechten und Grenzen. In diesem Zusammenhang erhält auch der „freie Ausdruck“ von Gedanken, Erlebnissen und Gefühlen seinen pädagogischen Stellenwert im Unterricht der Freinet-Pädagogik.
- Diese Denkrichtung fortsetzend, wird auch einsichtig, daß die Schüler soweit wie nur möglich ihre Arbeit selbst organisieren werden und gemeinsam bestimmen, welchen Tätigkeiten und Wissensgebieten sie sich zuwenden werden.

*Lehrerrolle*

- Der Lehrer hat in einem kooperativ organisierten Unterricht vorwiegend helfende, koordinierende und beratende Funktion. Doch das wird nicht genügen. Er wird korrigieren müssen und er wird dafür sorgen müssen, daß auch die Teile des Lehrplanes für die entsprechende Lerngruppe erfüllt werden. In jeder Form von Freiarbeit muß der Lehrer in einem hohen Maße für die Kinder präsent sein und vermitteln, daß er in jeder Sekunde für sie da ist und wie wichtig er jede Aktivität des Kindes nimmt. Von der Intensität des Annehmens der kindlichen Aktivität und der kindlichen Persönlichkeit hängt weitgehend das Funktionieren und der Erfolg je gleicher Freiarbeit ab. Seine Angebote, seine Wertschätzung und seine gefühlsmäßige Anteilnahme sind die Basis einer Pädagogik der Selbstbestimmung.

*Verläßt die Schule!*

- Außerschulische Kontakte erhalten eine höhere Bedeutung als im herkömmlichen Unterricht. Es geht nicht darum, daß das Leben in die Schule hineingenommen wird, sondern daß die Kinder die Schule verlassen und wieder in das Leben hinausgehen. Möglichst viele Exkursionen und lebensrechte Erfahrungen werden hier angestrebt.

**Illustrationen***Der Pädagoge*

*„Der Pädagoge hatte seine Methode aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Trep-  
penabsatz zum Atemholen eingebaut, und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.*

*Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.*

*Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe em-  
porgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Ge-  
länder festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katast-  
rophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär  
geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer  
festhaltend, auf dem Absatz verschlaufend, weiter die Treppe hoch –  
wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv  
ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunde-  
rhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreit-  
tet.*

*Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnis-  
se wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes  
nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es  
gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen*

*und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon – daß die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter ... “<sup>59</sup>*

### *Lernversuche*

*„Seien wir ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer.“*

*Bevor man auf ein Fahrrad steigt, muß man es doch kennen, das ist doch grundlegend, man muß die Teile, aus denen es zusammengesetzt ist, einzeln, von oben nach unten, betrachten und mit Erfolg viele Versuche mit den mechanischen Grundlagen der Übersetzung und mit dem Gleichgewicht absolviert haben.*

*Danach – aber nur danach! – würde dem Kind erlaubt, auf das Fahrrad zu steigen. (...) Aber sicher, erst wenn der Schüler fehlerfrei auf das Fahrrad steigen könnte, dürfte er sich frei dessen Mechanik aussetzen. Glücklicherweise machen die Kinder solchen allzu klugen und allzu methodischen Vorhaben der Pädagogen einen Strich durch die Rechnung. In einer Scheune entdecken sie einen alten Bock ohne Reifen und Bremse, und heimlich lernen sie im Nu aufzusteigen, so wie im übrigen alle Kinder lernen: ohne irgendwelche Kenntnis von Regeln oder Grundsätzen grapschen sie sich die Maschine, steuern auf den Abhang zu und ... landen im Straßengraben. Hartnäckig fangen sie von vorn an und – in einer Rekordzeit können sie Fahrrad fahren. Übung macht den Rest.*

*Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen – das kommt normalerweise in dem Maße, wie es im Leben gebraucht wird – sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit.“<sup>60</sup>*

### *Schule*

*„Noch vor kurzem rühmte sich die Medizin der methodischen Behandlung, die sie in Kliniken und Krankenhäusern Neugeborenen und Kleinkindern angedeihen ließ: regelmäßiger Tagesablauf, genau bemessene und dosierte Nahrung, vollkommene Keimfreiheit ... Die Kinder entwickelten sich jedoch nicht normal. Etwas schien zu fehlen im medizinischen Zählwerk. Dieses Etwas war die affektive Anwesenheit der Mutter, die Stimme der Welt außerhalb, die ersten Sonnenstrahlen, der Zauber der Tiere und der Blumen.“*

*Die Wissenschaft gab diesem Mangel einen signifikanten Namen: „Hospitalismus“.*

---

59 Freinet, Cèlestin, pädagogische texte

60 Freinet, Cèlestin, pädagogische texte

*Die pädagogische Wissenschaft will mit derselben abgemessenen Genauigkeit die intellektuelle Nahrungszufuhr für die Kinder regeln. Sie isoliert sie dazu in einer besonderen Umgebung, der Schule. Ruhe, neutrale Kälte der Lektionen und der Aufgaben, systematische Unterdrückung aller Kontakte mit dem Leben, dem draußen oder dem der Familie, Ruhe, Sauberkeit, Ordnung, Mechanik.*

*Die Mangelercheinungen sind nicht zu leugnen: schlecht verdaute Nahrung, Widerwille vor intellektueller Ernährung, der bis zur totalen Verweigerung gehen kann, Verkrüppelung des Individuums, Lebensuntüchtigkeit, Feindseligkeit gegenüber der falschen Kultur der Schule.*

*Diese Mangelercheinung nenne ich „Scolatismus“. Der Begriff des „Hospitalismus“ war seinerzeit eine wissenschaftliche Blasphemie, bevor er als Realität anerkannt wurde. Heute sorgt man sich um wirksame Heilmittel.*

*Der Begriff des „Scolatismus“ wird eine pädagogische Blasphemie sein, die wir dort, wo erzogen wird, einführen, dort, wo wir schon viele andere neue Begriffe eingeführt haben.“<sup>61</sup>*

### *Der Unterricht*

*„Die praktische Vernunft von Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi gelangt langsam wieder zu ihrem Recht. Um sich zu bilden, genügt es nicht, daß das Kind jeden Stoff in sich hineinfrißt, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muß selbst handeln, selbst schöpferisch sein. Und es muß vor allem in einer angemessenen Umgebung leben können, es darf nicht in einem unserer modernen „Kerker für die gefangene Jugend“ vor sich hin dämmern. Leben, so intensiv wie möglich zu leben, liegt nicht darin letztlich das Ziel all unserer Anstrengungen? Und die Fähigkeit zum Leben so gut wie es nur irgend geht zu entwickeln, sollte das nicht die wesentliche Aufgabe der Schule sein?*

*Der Begriff „Aktive Schule“, den Adolphe Ferrière geprägt hat, befriedigt uns nicht mehr ganz. (...) Der Begriff der Aktivität ist eine Vorbedingung unserer Techniken. Aber selbst in seinem weitesten Sinn beinhaltet er noch nicht die grundlegende Veränderung der Schule, die wir meinen. Das Wort Erziehung reicht uns im übrigen aus. In der traditionellen Schule unterweist der Lehrer die Schüler, manchmal versucht er auch, sie zu erziehen. Wir sagen: Das Kind muß sich selbst erziehen, sich selbst bilden, mit der Hilfe der Erwachsenen. Wir versetzen die Achse der Erziehung: im Zentrum der Schule steht nicht mehr der Lehrer, sondern das Kind. Es geht nicht mehr um die Vorlieben und die Bequemlichkeit des Lehrers: das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse, seine Möglichkeiten sind der Angelpunkt unserer Erziehung für das Volk.*

*Das soll eine Methode<sup>62</sup> sein? Das ist doch einfach eine ideologische Richtung!*<sup>63</sup>

## **Unterrichtselemente (und doch keine Prinzipien)**

### ***Klassenrat***

*Demokratisches Verhalten*

Gemeinsame Planung des Unterrichtes, Erstellung des Wochenplanes, Klassengestaltung, Selbstverwaltung; der Klassenrat dient als Einrichtung des Erlernens von demokratischen und sozialen Umgangsformen mit Verantwortung und Konsequenzen.

### ***Freies Gespräch am Morgen – Morgenkreis***

*Planung und Gespräch*

Bevor der Unterricht beginnt, führen die Kinder ein „freies Gespräch“ unter der Leitung eines Kindes im Gesprächskreis durch. Diese Gespräche geben dem Lehrer Auskunft über die Interessen und Erfahrungen der Kinder und ermöglichen die Entfaltung eines freien mündlichen Ausdrucks. Dieses „freie Gespräch“ ist in der Folge auch die notwendige Grundlage für das Zusammenleben, den Klassenrat und auch für die Regeln einer demokratischen Gesellschaft.

Am Ende dieses Morgenkreises erfolgt auch die Planung der „individuellen Arbeiten“. Das Gespräch nimmt im Tagesablauf eine zentrale Stellung ein (Siehe auch Tagesplan!).

### ***Individuelles Lernen und Selbsttätigkeit***

*Individuelle Arbeiten*

Dem Morgenkreis, in dem auch kleine Vorträge und Demonstrationen der Kinder gehalten werden können, folgt eine Phase des individuellen Lernens in Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit – Fachbegriff „Individuelle Arbeiten“. In dieser Phase werden die einer gemeinsamen Korrektur unterzogenen Texte gedruckt, neue Texte erstellt, Mathematik mit Hilfe von Arbeitsblättern erarbeitet, Gruppenarbeiten zu bestimmten Themen durchgeführt oder die nächste Erkundung vorbereitet. Mit Hilfe von Arbeitsblättern und speziellen Lernkarteien eignen sich die Schüler das im Lehrplan vorgegebene Wissen individuell an und kontrollieren ihre Lernerfolge auch selbst. Wichtige Hilfsmittel sind hier die Arbeitsblätter mit Selbstkontrolle, die Hilfe des Lehrers und auch die individuellen Arbeitspläne der Kinder.

### ***Freier Ausdruck – freier Text***

*Ein erster Schritt zur Freiheit*

---

62 Wie aus den „pädagogischen texten“ entnommen werden kann, wird der Begriff Methode in einem umfassenderen Sinn gebraucht: für didaktisches System und damit auch für die Richtung und Begründung des Unterrichtes.

63 Freinet, Célestin, pädagogische texte, 25.f.

Es ist ein wesentliches Element des Unterrichtes in der Freinet-Pädagogik, fast eine Leitlinie, daß Malen, Schreiben, Dichten, Tanzen, Singen, Mathematik u.a.m. immer unter dem Prinzip des Ausdrucks des Kindes stehen. Das Kind lernt seinen Ausdruck als Ausdruck seiner Kultur anzunehmen und auch eine es umgebende Kultur zu verstehen und vielleicht künstlerisch zu verändern. Mit den Texten und Arbeiten der Schüler wird auch ein Teil der Arbeitsbibliothek der Klasse geschaffen und gestaltet.

### *Entdeckendes Lernen*

*Der Weg ist das Ziel*

Der freie Ausdruck führt auch zu Impulsen für Arbeitsvorhaben und Untersuchungen. Arbeitskarteien, Arbeitsbücher, eine Experimentierecke oder eine Werkstätte helfen hier. Doch in allen Bereichen des Lernens gilt das Prinzip, daß nicht unbedingt das Wissen, sondern vielmehr das Entdecken und das Forschen für die Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung sind.<sup>64</sup>

### *Auswertung der Arbeitsergebnisse*

*Kritisieren will auch gelernt sein*

Nach der Arbeit des Tages wird „Bilanz“ gezogen. Die Kinder zeigen der Gruppe die Ergebnisse ihrer Arbeit. Diese Arbeiten werden besprochen und unter Umständen auch kritisiert. Diese Gespräche sind ebenso die Grundlage für die Weiterarbeit.

### *Planung des Unterrichtes*

*Wochenplanarbeit*

Am Ende einer Arbeitswoche wird meist der Plan für die kommende Woche von der ganzen Lerngruppe erstellt. Dieser Plan beinhaltet gemeinsame Arbeitsvorhaben, koordiniert notwendigerweise die individuellen Arbeiten, legt Erkundungen fest und dgl. mehr. Diese Planung dient auch zum Abschluß und zur Präsentation von Arbeiten, zu notwendigen Veränderungen in der Klasse etc. Es ist auch wichtig, daß die Kinder immer wieder sich selbst darstellen können.

### *„Ateliers“*

*Einteilung des Klassenraumes*

Im Unterricht der Freinet-Pädagogik hat die praktische Arbeit in Gruppenateliers einen hohen Stellenwert. Die Klasse wird im Zuge ihrer Selbstbestimmung über die Errichtung und Einrichtung von verschiedenen Ateliers beraten und abstimmen. So ist es den Kindern möglich, an verschiedenen Themen und in verschiedenen Gruppen zu arbeiten. Die Ateliers sind eine Notwendigkeit, wenn Kinder arbeiten können sollen und dienen den Experimenten, dem Lesen, dem Drucken, aber auch dem Rollenspiel und anderem mehr. Die Gestaltung des Klassenzimmers muß den Bedürfnissen der Kinder entsprechen.

---

64      Vergleiche hier vor allem: Maria Montessori, Kosmische Erziehung, Wagenschein, Martin, Das Prinzip des Exemplarischen Lernens und Piaget, Jean, ... nur wer Wahrheiten durch intelligentes Handeln immer wieder selbst entdecken darf, ... die Voraussetzung zur Moralität des Menschen.

***Rolle des Lehrers****Lehrer – ein Helfer*

Damit selbstbestimmte und selbsttätige Arbeit in der Schule möglich ist, muß sich die Rolle des Lehrers grundlegend ändern. Seine Aufgabe ist es, für eine vorbereitete und entspannte Umgebung zu sorgen, Anregungen zu geben, zu organisieren, zu koordinieren und zu helfen. Er hat aber auch die Verantwortung für den Lehrplan, die Dokumentation und den vergleichbaren Lernfortschritt seiner Kinder.

***Arbeitsmittel****Arbeitsmittel – auch:  
von Kindern für Kinder*

Die Arbeitsmittel haben sicherzustellen, daß die Schüler die offiziellen Lernziele erreichen können. In der Freinet-Pädagogik gibt es zwar allgemeine Lehr- und Lernmaterialien, diese unterscheiden sich aber sehr von Klasse zu Klasse. Die Kinder werden zahlreiche und verschiedenartige Arbeitsmittel und Werkzeuge benötigen, wobei wichtig ist, daß sie auch lernen, selbst für diese – mit Hilfe des Lehrers – zu sorgen. Arbeitsmaterialien, die von der Cooperative der Freinet-Pädagogen für die Arbeit in den Phasen der „individuellen Arbeiten“ hergestellt worden sind (Karteien, Lehrgänge, Bücher,...) dienen ebenso als Selbstbildungsmittel.

***Arbeitsvorhaben***

... wird von den Kindern bei der Wochenplanung oder Tagesplanung (verpflichtend) festgelegt ...

*Individueller Arbeitsplan*

Um Kontrolle und Überschaubarkeit der Arbeitsvorhaben für Schüler und Lehrer zu gewährleisten, legt jeder Schüler die Aufgaben, die er in den nächsten Tagen in Angriff nehmen möchte, in einem individuellen Arbeitsplan fest. Die angefangenen und abgeschlossenen Arbeiten werden an einem Papierbogen, der an der Wand befestigt ist, und in einem Arbeitsheft vermerkt.

***Lesecke****Arbeitsbibliothek*

Besteht meist aus einer Dokumentensammlung und der Arbeitsbibliothek. Hier finden die Kinder die wichtigen Informationen für ihre Arbeit. Die Arbeitsbibliothek soll die Kinder anregen, diese auch durch eigene Arbeiten zu erweitern.

***Vorträge der Kinder****Den Kindern das Wort geben*

Kinder erzählen regelmäßig, was sie gelesen und gearbeitet haben, was sie interessant finden und ...

***Erkundungen außerhalb der Schule****Einbeziehung des schulischen Umfeldes*

Sooft wie nur möglich wird der Unterricht in außerschulische Einrichtungen der Umgebung verlegt. Diese Erkundungen werden dann gemeinsam ausgewertet und in der Schülerzeitung auch anderen Klassen mitgeteilt.

***Drucken****Das Symbol der Freinet-Pädagogik*

Die Druckerei dient nicht nur dem „freien Ausdruck“, sie ist vor allem Kommunikationsmittel und auch Hilfe zur Orthographie. Die Druckerpresse ist im Laufe der Zeit zum Symbol der Freinet-Bewegung geworden. Auf den höheren Schulstufen wird sie (auch) durch den Schreibcomputer ersetzt.

***Zeitung und Korrespondenz****Sinn durch Mitteilung*

Werden regelmäßig gestaltet und durchgeführt – eine Konsequenz der Druckerei und der freien Arbeit. Hier ergibt sich die didaktische Gelegenheit, „den Kindern das Wort zu geben“. Durch die Veröffentlichungen können die Kindern voneinander lernen und ihre Erfahrungen und Arbeiten wirklich weiträumig austauschen.

***Klassentagebuch****Dokumentation*

Wird meist von einem Schüler geführt und ist ein Mittel zur Selbstorganisation des Unterrichtes und zur Aufrechterhaltung der Kontinuität des Geschehens in der Lerngruppe.

***Dokumentation und Beurteilung****Gemeinsame Beurteilung*

Arbeiten werden öffentlich in der Klasse dokumentiert und gemeinsam beurteilt (nach Möglichkeit keine Ziffernnoten).

***Erstschreiben und -lesen****Doch ein methodischen Vorgehen*

Das Schreiben und Lesen eignen sich die Kinder in enger Verbindung mit dem freien Ausdruck, dem freien Text, der Druckerei und der Korrespondenz an. Schreiben hat in diesem Kontext immer die sinnhafte Bedeutung der Mitteilung und Lesen die, daß ich etwas Neues erfahren kann. Es ist keine sinnentleerte Tätigkeit. Kinder, die in die Schule kommen, wollen Schreiben und Lesen lernen, um so mehr, wenn es einen Sinn macht. ... und es spricht gar nichts gegen das gemeinsame Erarbeiten.

Ein wichtiges Hilfsmittel für das Schreiben- und Lesenlernen ist nach wie vor die Druckerei, die den Kindern einen direkten, vor allem im wahrsten Sinn des Wortes begreifbaren und dabei auch „synthetisch-analytischen“ Umgang mit Buchstaben und Sätzen vermittelt, etwas was ein Computer nicht leisten kann.

### ***Eltern***

#### *Kooperation*

Die Identifikation der Eltern mit dem schulischen Geschehen in Freinet-Klassen ist für die Entwicklung der Kinder von äußerster Wichtigkeit. Elternhaus und Schule dürfen für die Kinder nicht in einem pädagogischen Widerspruch stehen. Daher werden die Lehrer ihre Arbeit immer wieder erklären müssen.

### ***Widerstände – Hindernisse***

Die Arbeit nach der Freinet-Pädagogik ist nach den Aussagen vieler Freinet-Lehrer schwieriger und bedeutet auch meist mehr Arbeit.

Es tauchen Konflikte mit Eltern auf wie auch mit Lehrerkollegen, die nach herkömmlichen Methoden arbeiten.

Eines der schwerwiegendsten Probleme für einen befreienden Unterricht stellt das herkömmliche Ziffernnotensystem dar und der damit verbundene Zwang zur schulischen Selektion.

Ein weiteres Problem sind Schularbeiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt doch durchgeführt werden sollen. Sie verursachen Druck, der die Entwicklung der Kinder hemmt.

### ***Politische Ziele***

#### *Gesellschaftsverändernder Anspruch*

Die meisten Lehrer in einer Freinet-Klasse lehnen eine unpolitische Pädagogik, die die gesellschaftlichen Umstände, in denen die Kinder aufwachsen, nicht berücksichtigt, ab. Die Freinet-Pädagogik mit ihrem „freien Ausdruck“ soll zu einem gesellschaftspolitischen Engagement gegen sinnlose und fremdbestimmte Arbeit und passivem Konsumverhalten aber sehr wohl zu einem eigenbestimmten Leben führen.

### **Die Demokratisierung des Unterrichtes**

#### *Erlernen demokratische Lebensformen*

In der Organisation der Unterrichtes nach den Intentionen Cèlestins Freinets wird darauf geachtet, daß die Schüler immer wieder voneinander lernen können, sodaß ein Klima der Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit entstehen kann. In diesem Sinne ist die Freinet-Pädagogik ein Konzept, das ausdrücklich demokratische Strukturen für die Schüler bereitstellt und nach Möglichkeit verwirklicht

**Beispiel eines Tagesablaufes – Gruppe der 6-9 jährigen Kinder**

Morgenkreis	ca. 45 Min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitung durch ein Kind</li> <li>• Protokollführung ebenso durch ein Kind</li> <li>• Vorstellen von Texten: selbst verfaßte und freie Texte</li> <li>• Fragen und Antworten</li> <li>• Was halten wir von dem Text?</li> <li>• Wer hat für diesen Tag etwas mitgebracht?</li> <li>• Aktuelles: Zeitungen, Fernsehen, Persönliches</li> <li>• Wer möchte etwas dazu sagen?</li> <li>• Vorsitzende ruft auf und ordnet</li> <li>• Tagesplanung: Hilfe sind Protokolle der Lehrerin und             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) das Tagebuch der Kinder,</li> <li>b) der Wochenplan der Klasse und</li> <li>c) der individuelle Wochenplan:</li> </ol> </li> </ul> <p>Was ist für mich in dieser Woche noch zu tun, welche Verpflichtungen habe ich noch, welche individuelle Arbeiten sind fertigzustellen?</p>
Beginn der individuellen Arbeiten	ca. 1,5 Stunden	<p>Aktivitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drucken</li> <li>• Freier Text, Arbeit am PC</li> <li>• Arbeit am Projekt „Herbarium“</li> <li>• Rechnen</li> <li>• Lesen</li> </ul> <p>Gestaltung der Tafel: Kinder schreiben für die Nachbesprechung zu: FRAGEN – BESPRECHUNGEN – BEURTEILUNGEN – GRATULATIONEN<sup>65</sup></p>
	PAUSE	
Gemeinsamer Unterricht	ca. 1 Stunde	<p>Arbeit am Text, Stil, Grammatik, Rechtschreibung</p> <p>Text von einem Kind an der Tafel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorlesen</li> <li>• besprechen</li> <li>• korrigieren</li> </ul> <p>Selbständige Arbeit mit Arbeitsaufträgen</p> <p>Stillarbeit</p> <p>Kontrolle durch die Lehrerin</p>
Kreis	Mittagspause	Vorlesen
Arbeit in der Klasse	ca. 1 Stunde	<p>Vorstellen eines Werkstückes durch ein Kind</p> <p>Buch über das Nashorn</p> <p>Vorstellen</p> <p>Fragen</p> <p>Antworten</p> <p>Was halten wir davon?</p> <p>Kind, das das Werkstück vorgestellt hat, leitet die Diskussion und holt auch Feedback ein.</p>
Lesen		

Individuelle Arbeiten	Reflexion des Tages Ausblick auf den nächsten Tag
-----------------------	--

**Beurteilungsbeispiel**

Sprechen	
Spricht spontan	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> -----
Spricht verständlich	<input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> bemüht <input type="checkbox"/> nicht gut
Begreift, was gesagt wird	<input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mit Mühe
Formuliert eigene Meinung	<input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mühsam

### *Zusammenfassung*

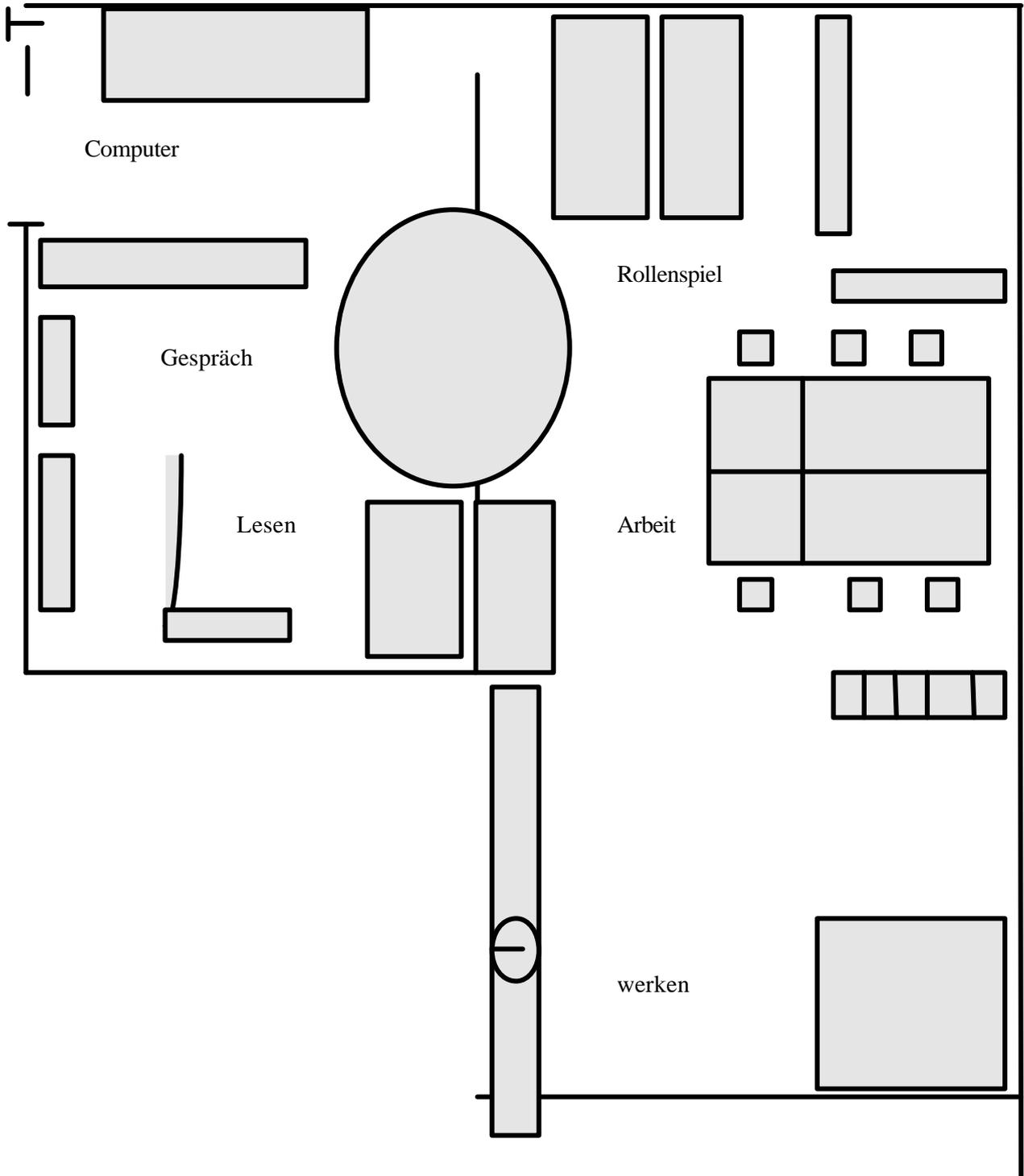
Célestin Freinet weist seine politische Einstellung und die Integration derselben in sein pädagogisches Konzept eindeutig aus. So liegen die Schwerpunkte der schulischen und erzieherischen Arbeit in der Bewußtseinsbildung des Menschen durch

*Betonung der Individualität*

- Selbstverwaltung,
- Selbstorganisation,
- Einübung demokratischer Lebensformen,
- Übernehmen von Verantwortung und
- den persönlichen Ausdruck in einer kritischen Gemeinschaft.

Konsequent hat die Freinet-Bewegung auch in der Lehrerbildung die Ausbildung einer Ausbildungshierarchie nie zugelassen und damit die pädagogischen Ideen nicht nur in der Schule sondern auch im Lehrersein verwirklicht.

Skizze einer Klasse:



## Der Jenaplan nach Peter Petersen – die Ausgangsform zur Neugestaltung der Schule

**Lernen in Freiheit und für alle Kinder in einer „pädagogischen Situation“**

**Die vier Bildungsgrundformen „Gespräch“, „Feier“, „Arbeit“ und „Spiel“ und die Ausgangsform**

**Die Schulwohnstube**

**Gegen den Fetzenstundenplan und gegen die Jahrgangsklasse und daß jede Jenaplanschule anders ist.**

Wer von „Elementen“ „Merkmale“ oder „Formen“ des Jenaplans sprechen will, muß zunächst *„voll und ganz begreifen, daß fremdes Seelenleben vom Ursprung her unsere Seele nährt, daß wir auf Gemeinsamkeiten und aus Gemeinsamkeiten leben, und daß wir erst schöpferisch werden in dem Augenblick, wo das fremde Seelenleben auf uns einwirkt. Und da dies vom ersten Augenblick an geschieht, so steht demnach jeder Mensch vom Ursprung her auf der Gemeinschaft“*.<sup>66</sup>

### Die Jena-Plan-Schulen nach Peter Petersen

#### Entstehung

*Lichtwark-Schule*

Peter Petersen wurde in den frühen Zwanzigerjahren unseres Jahrhunderts in Jena beauftragt, die universitäre Volksschullehrerbildung aufzubauen und das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis auf eine neue Grundlage zu stellen. Peter Petersen leitete zu dieser Zeit die Lichtwark-Schule in Hamburg-Winterhude. Diese Schule war auf der Grundlage der Schulreformbewegung gegründet worden, um junge Menschen auf die selbstbestimmte und verantwortliche Partizipation an der Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens vorzubereiten, wohl auch, um den immer stärker werdenden faschistischen Strömungen den geistigen Boden zu entziehen.

*Eine Schule für alle*

Es war dieser Schule wichtig, das „volle Leben“ in die Schule hineinzunehmen, Lernräume außerhalb der Schule zu finden, die Fächertrennungen zu überwinden und einen Arbeitsunterricht zu kultivieren, der es jungen Menschen ermöglicht, selbständig und interessengetrieben 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*.

*Übungsschule*

Peter Petersen nannte sein Institut „Erziehungswissenschaftliche Anstalt“, angeschlossen eine „Übungsschule“; dieser Terminus von Peter Petersen wurde auch an unseren Pädagogischen Akademien später verwendet.

## Bewegung

Der Jenaplan reizt zur steten Schulreform von innen, weil die pädagogisch-anthropologischen Grundmotive Peter Petersens besondere schulpraktische Möglichkeiten eröffnen. In den Grundbegriffen wird diese Behauptung näher erläutert.

*Was ist eine Ausgangsform?*

1924 wandelt Peter Petersen die Universitätsschule in Jena in eine „*Lebensstätte des Kindes*“ um. Zunächst wird eine sechsjährige Grundschule, 1925 eine allgemeine Volksschule eingerichtet. 1937 wird ein *Fröbel*-Kindergarten angeschlossen. Der Jenaplan wird als *Ausgangsform* bei der Gestaltung vieler Schulen wirksam.

*Aktueller den je*

Nach dem 2. Weltkrieg arbeiten nur wenige Schulen in Deutschland nach dem Jenaplan Peter Petersens. In den Sechzigerjahren wird in den Niederlanden eine Jenaplan-Bewegung angeregt, die zum jetzigen Zeitpunkt ungefähr 200 Grundschulen umfaßt. Von dort inspiriert, entwickelt sich seit 1974 in Köln und Umgebung eine innere Schulreform nach den Prinzipien Peter Petersens. Ungefähr 20 Schulen berufen sich in und um Köln auf den Jenaplan.

Auch in den sogenannten neuen Bundesländern wird der Jenaplan wieder entdeckt.<sup>67</sup>

In Österreich ist der Jenaplan noch nie verwirklicht worden und beginnt erst, über die Lehrerbildung bekannt zu werden.

## Leben und Werk

- |      |  |
|------|--|
| 1884 | Geboren am 26. Juni in Großwiehe bei Flensburg   |
| 1904 | Abitur, Studium in Leipzig, Kiel, Kopenhagen und Posen<br>Peter Petersen studiert Evang. Religion, Anglistik, Geschichte, Hebräisch, Philosophie und Nationalökonomie. |
| 1908 | Promotion in Jena  |
| 1909 | Staatliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien<br>Hilfslehrer in Leipzig, Oberlehrer am Johanneum in Hamburg  |
| 1912 | Vorstandsmitglied des „Deutschen Bundes für Schulreform“ -<br>konsequente reformpädagogische Orientierung bei der Arbeit   |
| 1920 | Habilitation an der Universität Hamburg<br>Lehrer und Leiter der Lichtwarkschule, einer reformpädagogischen Oberschule in Hamburg                                      |
| 1923 | Berufung als Professor der Erziehungswissenschaft an die Universität Jena  |
| 1924 | Umwandlung der Universitätsschule in eine Lebensstätte des Kindes  |
| 1927 | Tagung des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ in Locarno; Peter Petersens Schulversuch erhält dort den Namen „Jenaplan“   |
| 1928 | Studien- und Vortragsreise durch Amerika   |
| 1937 | Ehrendoktor der Universität Athen  |

---

67 Zusammenstellung Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen

- 1945 Dekan der Sozial-Pädagogischen Fakultät der Universität Jena  
 1948 Entpflichtung als Dekan  
 1950 Schließung der Universitätsschule durch die SED  
 1952 Peter Petersen stirbt in Jena und wird in Großenwiehe begraben<sup>68</sup>

### **Grundbegriffe**

Hier kann das pädagogische Begriffssystem nur angedeutet werden. Gerade die Schriften Peter Petersens zwingen zu einer intensiven Lektüre, die Grundbegriffe sollen dazu verleiten.

### ***Schulen unter der Idee der Erziehung***

*„Wie soll die Erziehungs-gemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?“<sup>69</sup>*

### ***Individuum/Bildung***

*Entfaltung des Individuums*

Jedes Individuum entwickelt sich nach einem ihm eigenen Bildungsgesetz. Bildung ist Entwicklung, Entfaltung und Formung des einzelnen nach seinen Möglichkeiten.<sup>70</sup>

### ***Persönlichkeit/Erziehung***

*Gemeinschaftserziehung*

Erziehung vollzieht sich 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.<sup>71</sup>

### ***Gemeinschaft***

*„Wollen wir also hinaus über die Klasse, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung.“<sup>72</sup>*

---

68 Zusammenstellung Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen

69 Petersen, Peter, Der kleine Jenaplan – 54/55. Aufl. Weinheim 1974, S.7

70 Vgl. Maria Montessori, Die Entdeckung des Kindes; sie verwendet den Begriff des „inneren Bauplanes des Kindes“.

71 Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen

72 Petersen, Peter, Der kleine Jenaplan, a.a.O., S.11f.

***Eine pädagogische Situation***

a)	b)	c)
1. ein problematischer Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer		Führung des Unterrichts
2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet,	Umweltgestaltung	
3. daß jedes Mitglied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein. <sup>73</sup>	Spannung Übernahme	Führung im Unterricht

***Freie allgemeine Volksschule****Eine Schule für alle*

Auf Peter Petersens Hoffnung begründet, (...) „daß diejenigen Lehrer, welche der Schuljugend nicht als Parteipolitiker und nicht als Werkzeuge politisierender Konfessionen dienen wollen, welche also die Idee des pädagogischen Tuns zum Leitgedanken ihrer alltäglichen Berufsarbeit erheben, immer noch die große Mehrheit der Lehrerschaft bilden“.<sup>74</sup> Die Jenaplan-Schule ist überkonfessionell, interkulturell und lehnt weltanschauliche Ausgrenzung ab.

***Frei***

ist sie deshalb, weil sie Kinder aller Volksschichten, unabhängig von Konfession, Herkunft und Elternhaus aufnimmt,...

***Allgemein***

ist diese Schule, weil sie bewußt, ausgesprochene Hilfsschulkinder, Knaben und Mädchen, die zu den „Bestbegabten“ der Stadt gehören, vereint ...

***Der Jenaplan****Selbstgestaltung*

ist keine Unterrichtsmethode! Er ist vielmehr ein pädagogisches Konzept für „Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung“.<sup>75</sup> Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß Peter Petersen den Jenaplan eine *Ausgangsform* nennt.

***Der Begriff „Ausgangsform“****Ausgangsform und Bildungsgrundformen*

ist für das Verständnis des Jenaplans konstitutiv. Diese Ausgangsform ist eine wesentliche Unterscheidung gegenüber anderen Schulkonzeptionen oder -modellen. Was in Jena absichtlich und bewußt unter den anerkannten Bedingungen der öffentlichen

---

73 Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts, 5.Aufl. Weinheim 1955, S.20

74 Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, Hermann, Reformpädagogik, Weinheim 1994, S. 209ff.

75 Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. a.a.O., S. 209ff

Schule erprobt wurde, sollte keineswegs ein Vorbild für eine bestimmte Schulart (etwa die Volksschule) sein. 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.“*<sup>76</sup>

*„Es war aber der Zweck dieses ersten Versuches: Die Arbeit in einer Grundschulklasse nach den Grundsätzen einer Arbeits- und Gemeinschaftsschule so durchzuführen, daß er an keinem Orte an den finanziellen Mitteln scheitern kann, mit anderen Worten, an nichts außerhalb des Erziehungswillens. Daran ist auch noch in anderer Beziehung festgehalten worden: Es sind keine besonderen Lehrmittel, Bücher, Hefte, Schreibgeräte, Anschauungsmittel verwendet worden ...“*<sup>77</sup>

### **Erziehungsidee**

*Demokratisierung und Toleranz*

Peter Petersen hatte überhaupt keine Hoffnung, daß die der neuen Demokratie adäquate Schule durch neue (und erst recht nicht durch die „alten“ und vielfach bewährten) Schulmethoden zu begründen wäre.

Es ist wichtig zu wissen, daß die kleine Schule (in Jena) den Kindern half, *„Denken und Wollen anderer Weltanschauungsgruppen“ zu achten und zu verstehen "und daß man die Kunst der Kooperation mit Andersdenkenden" ernsthaft lernte.* 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“*, ohne Einschränkung dienen kann.<sup>78</sup>

*Gemeinschaftsleben*

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 zustandekommt oder zerstört wird, wenn vielleicht nur eine der angesprochenen Handlungen nicht vollzogen wird, wenn nur eines der menschlichen Gefühle verweigert wird ...

### **Begriff der „Lebensstätte“**

... ist es nötig und unverzichtbar, gemeinschaftliches Zusammenleben in der Schule und durch die Schule zu ermöglichen...

76 Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. a.a. O., S. 209ff

77 Petersen, P./Wolff, H., Eine Grundschule nach ..., in: Röhrs, H., a.a.O., S. 216ff.

78 Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. a.a.O., S. 209ff

*Schulwohnstube*

Es muß sich in allen Teilen um echtes Leben handeln, damit ein Kind in der Schule nun wirklich lernen kann, verständnisvoll und gütig zu sein. Wie im wirklichen Leben (das muß die „Führung des Unterrichts“ leisten) muß ein Kind direkt erleben und erfahren können, was es für es selbst und natürlich auch für andere Kinder oder die Lehrer und Eltern bedeutet, verständnisvoll und gütig zu sein, was es bedeutet, sich selbst oder anderen die Güte vorzuenthalten oder zu verweigern.

***Stammgruppen****Altersheterogene Gliederung*

Die Lerngruppen sollen in der Regel drei Schuljahrgänge umfassen. Miteinander Arbeiten und gegenseitiges Helfen ist somit natürliches Element im Unterricht. Die Fiktion einer homogenen Lerngruppe existiert im Jenaplan nicht.

***Wochenrhythmus/Wochenarbeitsplan***

Schulleben und Unterricht sollen in einem natürlichen Wochenrhythmus schwingen. Der sogenannte „Fetzenstundenplan“ wird durch einen Wochenarbeitsplan ersetzt. Dieser Wochenarbeitsplan ist nicht primär Grundlage für die Wochenarbeitsstunden, sondern soll Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen auf der Basis der „*Bildungsgrundformen*“ ermöglichen. Diese sollen dabei in regelmäßigem Wechsel aufscheinen.

***Schulwohnstube****Lernraum*

Der Lernraum soll anregungsreich und wohnlich gestaltet werden. Die „*Vorordnungen*“ sind Sache des Lehrers, die Ausgestaltung und Pflege Sache der Kinder.

***Arbeitsmittel***

„...*ist ein Gegenstand, der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann.*“<sup>79</sup>

***Charakteristik statt Zensur****Lerneffekt der Beurteilung*

Es werden nach Möglichkeit und Gesetzgebung keine Ziffernnoten erteilt. Als Zeugnis werden ein objektiver und ein subjektiver Bericht erstellt. Der objektive Bericht ist Grundlage für die Verständigung mit den Eltern über die gemeinsame Erziehungsarbeit.

Der subjektive Bericht ist Grundlage für ein abschließendes Gespräch mit dem Kind und zugleich das „*Zeugnis*“, das mit nach Hause genommen wird.<sup>80</sup>

---

79 Petersen, Peter, *Führungslehre des Unterrichts*, 5. Aufl. Weinheim 1955, S. 182

80 Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen

*Anerkennung und nicht  
Destruktivität*

Daß dort, wo ein Lernen konsequent gepflegt wird, das seinen Anfang beim kindlichen Interesse nimmt, Noten und Zeugnisse ihre hypertrophe Bedeutung einbüßen, verdient kaum erwähnt zu werden, wohl aber, daß nach Formen gesucht wird, Leistungen der Kinder in pädagogisch verantwortlicher Weise anzuerkennen und individuell zu bewerten. Gleichförmigkeit und Uniformität können in keiner Jenaplan-Schule zu rechtfertigen sein.

### **Das Konzept der Jena-Plan-Schule**

*Eigenen Form*

Die Jenaplan-Schulen verstehen den Jenaplan Peter Petersens als *Ausgangsform* für die Bearbeitung der besonderen schulischen und sozialen Schwierigkeiten, die in den jeweils spezifischen Situationen vorhanden sind. Es gilt dabei das Prinzip der *Freiheit der Gestaltungsmöglichkeit* des Jenaplans. Diese Konstellation führt zu *situativen Schwerpunktbildungen* und zu *situativen Entwicklungsverläufen*. Es stehen, so gesehen, nirgends auf der Welt „fertige“ Jenaplan-Schulen.

*Der „Plan“*

Wo Jenaplan-Schulen zu finden sind, dort findet man immer Schulen auf dem Weg zu ihrer pädagogischen Form, wobei die Suche nach dieser Form immer der Versuch einer verantwortbaren und vernünftigen Antwort auf die spezifischen Probleme der Kinder, Lehrer und Eltern an diesem speziellen Ort ist. Da die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit oft das Bewußtsein entwickeln, daß sie überhaupt nichts Besonders tun, sondern etwas Natürliches und Selbstverständliches, verbinden sie mit der Intention Peter Petersens eine Vorstellung, einen „Plan“ zu haben, wie eine „freie allgemeine Volksschule“ in dieser Zeit eigentlich auszusehen hat.

*Bezug zum Leben*

Peter Petersen versteht die Schule als „*Lebensstätte*“ und nicht als Unterrichtsanstalt, weil letztere nur am Schüler interessiert sein kann, der Jenaplan aber an der „ganzen Person“ des Kindes. Der Klassenraum darf nicht länger „Belehrungszelle“ sein, er muß vielmehr zur „*Schulwohnstube*“ ausgestaltet werden, die den Kindern Geborgenheit bietet und zugleich reiche Möglichkeit zur Erweiterung des Horizonts. Peter Petersen zweifelt energisch daran, ob der „Fetzenstundenplan“ mit seinen permanent expandierenden Fächerkombinationen ein geeigneter Zugang zur Welt für Kinder sein kann. Er entwarf einen „*rhythmischen Wochenarbeitsplan*“, der die Woche für ein Kind sinnvoll gliedert, Offenheiten und Verbindlichkeiten zugleich schafft und dem lehrerzentrierten Unterricht seine schulpädagogisch sinnvolle Position läßt, aber ihm die Dominanz im Schulalltag nimmt.

*Selbständigkeit*

Der Lehrer hat das Schulleben und den Unterricht so vorzuordnen (durch eine Pädagogik *des* Unterrichtes) und im Unterricht solche Hilfen zu geben (durch eine Pädagogik *im* Unterricht), daß es Kindern gelingen kann, selbständig Probleme zu finden, zu bearbeiten und zu lösen, in Ruhe und Gelassenheit etwas zu Ende zu denken oder eine Aufgabe zu vollenden. So gesehen ist die Jenaplan-Schule auch immer eine Schule des *Schweigens und der Stille*. Diese Grundhaltung wird noch verstärkt durch die bewußte Kultur der *Bildungsformen*.

## **Die Bildungsgrundformen**

### *Gespräch*

..., um einander zu verstehen!

Nach Peter Petersen ist das Miteinander-sprechen von den vier Aktivitäten der Bildungsgrundformen entwicklungspsychologisch betrachtet auch die wichtigste Kommunikationsform. Die Sprache eines Menschen fordert das Kind zur Aktivität auf... Gemeint sind alle „unterrichtlichen“ Gesprächsformen, die auch wir kennen: Kreisgespräch, Klassengespräch, Gruppengespräch, Berichte, Aussprache, Lehrgang, belehrende Unterhaltung, Frühstück,...

### *Spiel*

*Spiel und nicht Arbeit*

...bedeutet, daß in einer Jenaplanschule für die Kinder genügend Gelegenheit zum „freien“ Spiel vorhanden sein muß, wobei der Lehrer beobachtet. Das Spiel wird als gänzlich anderer Bereich der menschlichen Entwicklung gesehen als z.B. die Arbeit.<sup>81</sup> Beispiele: Freies Spiel, Lernspiel, Zweckspiel im Sport und in der Pause, Schauspiel, ...

### *Arbeit*

*Arbeitsformen*

Peter Petersen unterscheidet in der Arbeitssituation die „Gruppenarbeit“ und die „Kurse“. Während der Gruppenarbeit sitzen die Kinder in ihrer Stammgruppe in Tischgruppen. Die Kinder dürfen sich ihren Platz und ihren Arbeitspartner aussuchen. In den niederländischen Jenaplanschulen wird diese Gruppenarbeit „blokperiode“ genannt. In diesen Perioden von täglich mehr als 100 Minuten arbeiten die Kinder an Aufgaben aus den Bereichen der Mathematik, Sprache, Natur- und Kulturorientierung, sie bereiten die Tagesbeginn- oder Wochenschlußfeier, den Lesekreis, usw. vor. Oft wird die Arbeit in Form eines „Arbeitskontraktes“ festgelegt; für die Einhaltung des Kontraktes ist das Kind verantwortlich (mit Hilfe des Lehrers). Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kurs;

### *Feier*

*Ein wesentliches Element der Schule*

vom Lehrer dargeboten oder geleitet, von den Schülern selbständig gestaltet; in der Stammgruppe, Schulstufe oder Schulgemeinde. Die *Feier* ist nach Peter Petersen eine Aktivität, die zur Schule als eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft gehört.

## **Die Gruppierungsformen**

Die Möglichkeit der Einzelarbeit eines Kindes korrespondiert mit der Möglichkeit in der *Gruppe* zu arbeiten, wobei die Bezugsgruppe für jedes Kind seine „Stammgruppe“ ist, in der die Jahrgangsklassen aufgelöst sind, auf deren Bankrott Peter Petersen

---

81 Vgl. dazu vor allem die Ausführungen Maria Montessoris, in deren Pädagogik die Arbeit im Vordergrund der kindlichen Entwicklung steht.

nicht müde wurde hinzuweisen. Die Stammgruppe wiederum ist eingelagert in die *Schulgemeinde*.

*Entwicklungs-  
psychologische Kriterien*

Eines der deutlichsten äußeren Kennzeichen des Jenaplanunterrichtes ist die Gruppierung der Kinder; möglicher Altersaufbau der Gruppen nach Peter Petersen:

- 5 – Kleinkindergruppe
- 6 – 9 jährige Kinder
- 9 – 12 jährige Kinder
- 13 – 14 jährige Kinder
- 15 – 16 jährige Kinder.

*Umdenken*

Peter Petersen wendet sich immer wieder entschieden gegen die klassische Unterrichtsstruktur und gegen eine altershomogene Klasseneinteilung. Beispielhafte Konsequenzen des auf J. Amos Comenius zurückgehenden altersmäßigen Unterrichtes: Bürokratisierung, Einteilung des Lehrstoffes für ein Jahr, für ein Monat, für eine Woche (z.B. Wochenthema), für einen Tag, ... Stunde, Ziele, Lehrplan, Sitzenbleiben ...<sup>82</sup>

### ***Die Stammgruppe***

*Gruppe statt Klasse*

In dieser Gruppe werden die Kinder unterschiedlichen Alters bewußt zusammengebracht. Peter Petersen spricht aber erst von einer Stammgruppe, wenn die Altersheterogenität auch pädagogisch benutzt wird. In dieser Stammgruppe hat ein Kind einige Jahre denselben Lehrer.

### ***Die Tischgruppe***

*Freunde*

Innerhalb der Stammgruppe unterscheiden wir Tisch- und Arbeitsgruppen. Sie werden frei von den Kindern zusammengestellt. Funktion der Tischgruppe kommt am deutlichsten bei der Gruppenarbeit zum Ausdruck.

### ***Die Niveaugruppe***

*Differenzierung*

In diese Gruppe(n) werden Kinder eingeteilt, die ungefähr den gleichen Lernfortschritt in einem bestimmten Lerngebiet haben. Programmteile einer Jenaplan-schule, die so organisiert werden, werden Niveaurokurse genannt. Ab dem 5. Schuljahr werden in der ganzen Schule die Niveaurokurse täglich gleichzeitig organisiert. Durch die Organisation in Niveaurokursen ist das Sitzenbleiben überflüssig geworden. Jedes einzelne Kind kann in seinem Lerntempo den Stoff, der so organisiert wird, bewältigen.

---

82 Peter Petersens Konzept des Jenaplans soll ausdrücklich den pädagogischen Anachronismus des Sitzenbleibens durch entsprechende schulische Organisationsformen verhindern.

## ***Die freie Wahlgruppe***

*Individualisierung*

Ein Kind wählt für eine bestimmte Periode eine Aktivität aus, für die es sich speziell interessiert. Durch seine eigene Wahl verpflichtet sich das Kind, diesem Kurs zu folgen, bis eine andere Auswahl möglich ist.

## **Der rhythmische Wochenarbeitsplan**

Der Unterricht in einer Jenaplanschule besteht in einer Aneinanderreihung verschiedener Urformen und pädagogischer Situationen. Der herkömmliche Stundenplan paßt nicht dazu. Die Alternative zum Stundenplan ist im Jenaplankonzept der sogenannte rhythmische Wochenarbeitsplan, worin angegeben wird, welche Aktivitäten wann an der Reihe sind:

*Lernrhythmus*

- Der Wochenarbeitsplan zeigt, wie man durch Gesprächs-, Spiel-, Arbeits- und Feiersituationen nach einer rhythmischen Ordnung bestrebt ist.
- Der Montagmorgen fängt mit einer Feier, mit einem Gespräch an.
- Im Wochenarbeitsplan sind einige Perioden für die Gruppenarbeit aufgenommen.
- Der letzte Schultag der Woche endet mit einer Feier, einem Gespräch.
- Der Wochenarbeitsplan enthält für den letzten Schulwochentag eine Periode für die Freie Arbeit – Übernehmen von Verantwortung.

## **Die Individualisierung des Unterrichtes**

*Sinn des Lernens*

Der Jenaplan will diesen individuellen Prozeß des *Sinnentdeckenden Lernens* in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit stellen. Wie z.B. jemand nach einem Gespräch über bestimmte Themen denkt, ist seine Sache. Das Besprechen der Probleme und die Übertragung von Fachkenntnissen sind darum zwei verschiedene Sachen. Diese Kenntnisse liefern die notwendige Basis für einen sinnvollen Dialog. Wird nichts mit den Kenntnissen gemacht, dann bleiben sie steril. Werden diese nicht erlebt, physisch, rational und emotional, dann bleibt die Integration aus, dann füttern wir im Unterricht nur das Gedächtnis...

*Möglicher Wochenplan einer Jenaplan-Schule*

	<b>MONTAG</b>	<b>DIENSTAG</b>	<b>MITTWOCH</b>	<b>DONNERSTAG</b>	<b>FREITAG</b>
08,30	<b>Kreis</b>	<b>Kreis</b>	<b>Kreis</b>	<b>Niveaulesen</b>	<b>Kreis</b>
	<b>Turnen</b>				
09,00	<b>Rechnen</b>	<b>Rechnen</b>	<b>Turnen</b>	<b>Rechnen</b>	<b>Rechnen</b>
10,15	<b>Pause</b>	<b>Pause</b>	<b>Pause</b>	<b>Pause</b>	<b>Pause</b>
10,30	<b>Rechtschreiben</b>	<b>Verkehrserziehung</b>	<b>Rechnen</b>	<b>Dokumentation der eigenen Arbeiten</b>	<b>Weltorientierung</b>
11,00	<b>Gemeinsamer Unterricht</b>	<b>Gemeinsamer Unterricht und Niveaulesen</b>	----- ---- <b>Stillesen</b>	<b>Gemeinsamer Unterricht</b>	<b>Weltorientierung</b>
12,00	<b>Mittagspause</b>	<b>Mittagspause</b>	<b>frei</b>	<b>Mittagspause</b>	<b>Mittagspause</b>
13,30	<b>Lesen</b>	<b>Werken und</b>		<b>Schreiben</b>	<b>Präsentation</b>
14,00	<b>Weltorientierung</b>	<b>Bildnerische Erziehung aufräumen</b>		<b>Turnen</b>	<b>Lesen</b>
15,00				<b>Gemeinsamer Unterricht</b>	<b>Abschluß</b>
15,30	<b>Ende des Schultages</b>	<b>Ende des Schultages</b>		<b>Ende des Schultages</b>	

**Aktivitätenübersicht einer Stammgruppe – Mittelstufe (6 bis 9 Jährig)** <sup>83</sup>

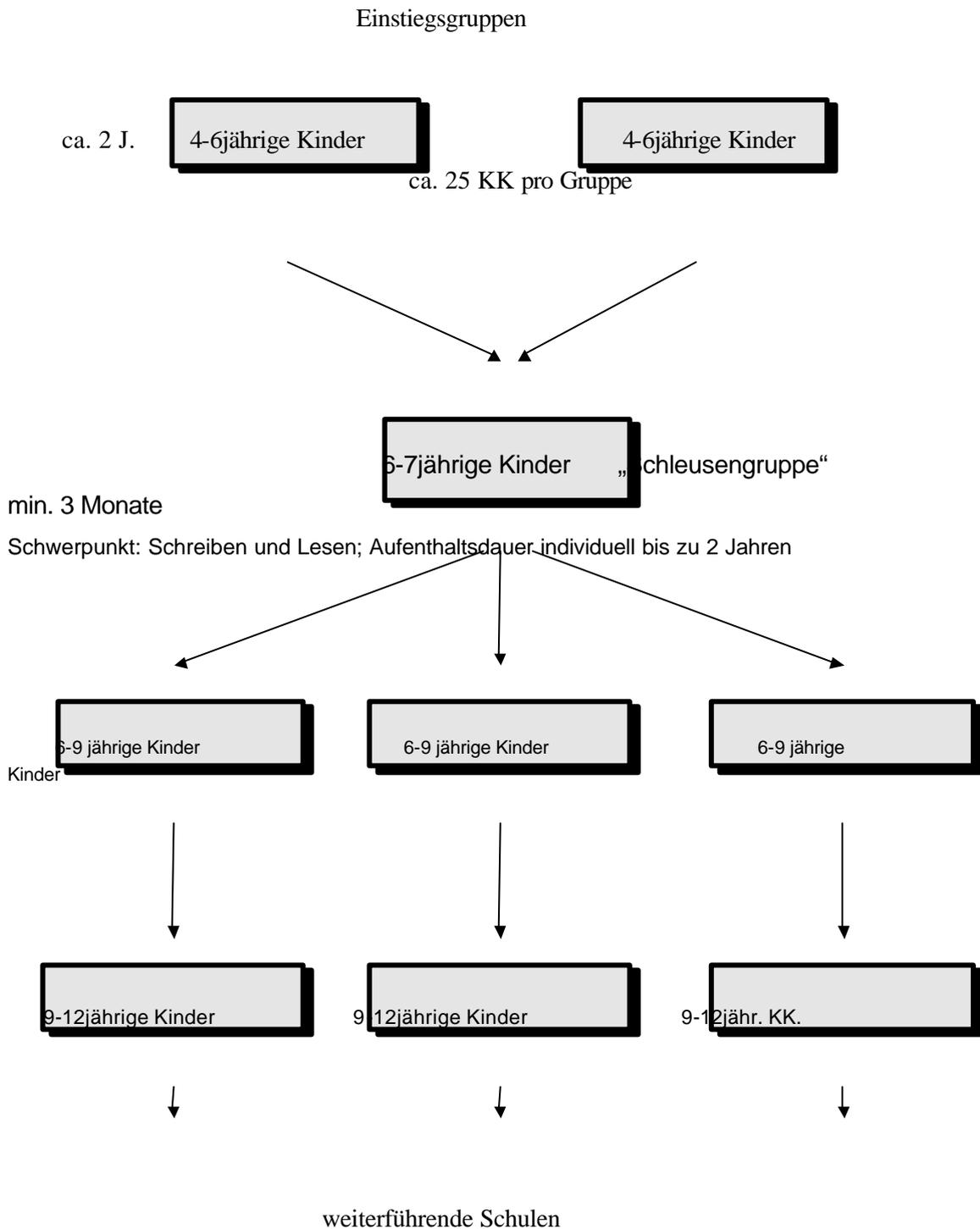
***Tagesplan nach dem rhythmischen Wochenplan******Beispiel eines Tages aus der Gruppe der 6-9 jährigen Kinder***

1. Phase GESPRÄCH	8,30 – 9,00 Uhr	Klassengespräch, Kreis oder Tischgruppe, auch Dialog, Gelesenes, Bericht über Buch, Erzählung, Zeitung, Hobby, Reflexion auch Verpflichtung der Kinder, z.B. zu berichten und dgl.
2. Phase ARBEIT	9,00 – 9,45 Uhr	Rechnen – differenziert wegen der Altersheterogenität - jüngste, mittlere und ältere Gruppe
	9,45 – 10,15 Uhr Pause	Lesen in Gruppen nach Niveau, Kinder helfen einander, ebenso Lehrer
3. Phase BLOCKUNG	10,30 – 12,00 Uhr	Blockstunden: individuelle Arbeiten am Thema Kinder planen selbst, auch Verpflichtendes ist zu erledigen Berichte
	Mittagspause	
Nachmittag	13,30 – 14,30 Uhr	Wertorientierung Auch Thema der Epoche
	14,30 – 15,30 Uhr	Freiarbeit zum Thema

Beispiel des Tagesplanes und der folgenden Darstellung der Schulorganisation:

de Imenhof, Losser, Niederlande

### Organisationsschema einer Grundschule



Der Wechsel von den Schuleingangsgruppen in die Schleusengruppe ist 6 mal pro Jahr möglich. Wechsel von der Gruppe der 6-9 jährigen in die Gruppe der 9-12 jährigen einmal pro Jahr möglich. Die Schuleingangsphase ist ab dem 5. Lebensjahr obligatorisch und als Vorschuleinrichtung gestaltet. Kinder lernen hier vor allem, „in die Schule zu gehen“, d. h. sich in dieser Institution selbständig zurechtzufinden.

Dieses Organisationsschema, das sich an dieser Schule entwickelt und bewährt hat, ist kindgerecht und flexibel. Im Sinne der „Ausgangsform“ nach Peter Petersen entwickelt jede Jenaplan-Schule ein eigenes Organisationsschema.

#### *Schulfreiheit*

Ein derartiges Organisationsschema einer Grundschule ist nur möglich, wenn für Lehrer nicht nur die Methodenfreiheit gegeben wird, sondern – wie in diesem holländischen Beispiel – auch die „Schulfreiheit“ ein durchgängiges Prinzip des Schullebens geworden ist. Nur so kann eine Jenaplan-Schule nach den Vorgaben Peter Petersens und den Bildungsgrundformen auch in ihrer Groborganisation nach den pädagogischen Ideen der Lehrer, der Eltern und der Kinder gestaltet werden.<sup>84</sup>

#### *Kindorientierte Schulorganisation*

Die Vorteile dieser Organisationsform der Grundschule liegen eindeutig in der Flexibilität des Systems und den Umsteigemöglichkeiten für die Kinder – hier kann es kein Sitzenbleiben mehr geben, in der kindgerechten Gestaltung der Schuleingangsphase und in der Aufhebung der Jahrgangsklasse zugunsten einer altersheterogenen Gruppierungsform.

Diese Organisationsform ermöglicht weitestgehend eine Individualisierung des Unterrichtes und entspricht in einer pädagogisch verantwortungsvollen Weise den Elementen der Jenaplan-Pädagogik.

### **Beispiele von Charakteristiken statt Zensur**

Es sind Beispiele, die mit unserer Vorstellung von Noten kaum mehr etwas gemein haben. Es wird den Kindern und den Eltern genau Auskunft gegeben, und in dem Sinne sind die hier zitierten Möglichkeiten sicher vielsagender als unsere Ziffernnoten. Jede Jenaplanschule wird sich nach gesetzlichen Möglichkeiten ihre Form der Charakteristik zurecht legen. Ziffernnoten wird es aber höchstens beim Übertritt in eine höhere, weiterführende Schule geben.

---

84      Vergleiche auch die Geschichte einer Schulentwicklung.

**Allgemein**

Umgang mit anderen

1...2...3...4...5...6...7...8

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

hat viel Kontakt

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

hat viel Anschluß an kleine Gruppen

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ist spontan

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ist verschlossen gegenüber anderen

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ist offen für andere

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ist hilfsbereit

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ist anderen nur wenig behilflich

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

arbeitet gerne alleine

Kontakt mit den Lehrern

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

viel

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

wenig

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

gut

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

mäßig

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

fragt um Hilfe

Sorge für die Umgebung

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

viel

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

ziemlich

⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙

wenig

Aufmerksamkeit

.....

.....

.....

.....

.....

In derselben Art und Weise wird über folgende Eigenschaften der Schüler in regelmäßigen Abständen den Eltern Auskunft gegeben:

**2 Beispiele****Arbeitshaltung**

allgemein	gibt sich genügend Mühe arbeitet abwechslungsreich arbeitet eintönig räumt gut auf
Konzentration	gut es geht schwach
Durchsetzungsvermögen	
Arbeitstempo	muß zur Arbeit immer angehalten werden hoch mäßig langsam

Bemerkungen:

.....  
 .....  
 .....

**Musik/Ausdruck**

Kreativität	hat gute Ideen hat Interesse muß meist angeleitet werden
Sport und Spiel	
Musik	hat Schwierigkeiten mit einzelnen Techniken macht Spaß hat wenig Interesse setzt eigene Ideen um
hat viel Interesse für	Sport und Spiel Musik Werken Drama Zeichnen

**Zusammenfassung:**

*Schulorganisation nach  
den Bedürfnissen der  
Kinder*

Möglichkeit der Gestaltung einer sehr flexiblen und kindgerechten Schulorganisation und Schuleingangsphase durch die Lehrer. Organisation: Stammgruppen mit den pädagogischen Vorteilen der Altersheterogenität, Kinder lernen mehr voneinander; hoch differenzierter und individualisierender Unterricht und Niveauunterricht Schülermitplanung und Schülermitgestaltung bei Schulorganisation, Betonung des Gespräches und der Feier, Freiheit der Schulgestaltung nach einer Ausgangsform!

*Schule gestalten*

*„Aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen, d.h. das ganze Schulleben von Grund auf radikal zu ändern. Und dann gelte es, dort hinein den Unterricht zu setzen und sorgfältig zu prüfen und zu erproben, wie sich dieser ändern werde, wenn man gezwungen sei, immer jenes neue Schulleben zu erhalten, die neue Schulgesinnung zu bewahren, also kurz gesagt: Den Unterricht der Erziehung zu unterwerfen, zuerst Erzieher, dann erst Lehrer zu sein“.<sup>85</sup>*

## Die Montessori-Pädagogik als Konzept der Selbstbildung

**Die Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit in einem Konzept der Selbstbildung. Es geht darum, Wahrheiten immer wieder selbst entdecken zu dürfen!**

### Die kosmische Aufgabe des Menschen

Die Montessori-Pädagogik ist in diesem Buch schon einmal ausführlich dargestellt worden. Ich konzentriere mich in diesem Thema auf das Wesentliche – die kosmische Erziehung.

## Maria Montessori – der Zugang zum Selbstbildungsprozeß

*Forschungsinteresse*

Im Zentrum ihres frühen Forschungsinteresses stand das wissenschaftliche Studium der Aufmerksamkeit, gefaßt unter der Bezeichnung „psychische Re-aktionen“ sowie die experimentelle Untersuchung der Anregungsbedingungen. Für diesen Untersuchungsansatz griff Maria Montessori auf die einschlägigen Forschungsarbeiten von Jean Gaspard Itard und Eduard Séguin zurück. Maria Montessori bezog einen weiteren Faktor mit ein: das Studium der Entwicklung des Kindes, und zwar nicht als Voraussetzung erster kinderpsychologischer Erkenntnisse sondern als Beobachtung *kindlicher Selbstäußerungen* unter Gewährung von Entwicklungsfreiheit in konkret gestalteten pädagogisch-didaktischen Situationen.<sup>86</sup>

*J.G. Itard und E. Séguin*

Langwierige und in der Stille betriebene Versuche, zu denen sie von Jean Gaspard Itard und Eduard Séguin angeregt wurde, bezeichnet Montessori als ihren ersten Beitrag zu Erziehung. Die eigentliche Experimentalphase war die Zeit von 1898 bis 1900, in der sie die Scuola Ortofrenica leitete.

Die Gestaltung des römischen Kinderhauses in San Lorenzo stellte bereits die Anwendung dieses Beitrages dar und brachte eine Entdeckung, die zum Kristallisationspunkt aller weiteren experimentalpsychologischen Forschung wurde – die *Polarisation der Aufmerksamkeit*.

*Pflege der Kinderseele*

Maria Montessori nannte ihre experimentelle Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern „*einen praktischen Beitrag zur Erforschung der Pflege, deren die Kinderseele bedarf*“.<sup>87</sup>

Auf welchem Denk- und Arbeitsansatz diese Arbeit Maria Montessoris beruhte, beschreibt sie 1948 in ihrem Werk „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“: „*Und so fand ich allmählich meinen Weg zu neuen Zielen, die sich auf dem Gebiete der Psychiatrie zeigten. Ich begriff, was andere nicht begriffen, nämlich, daß die wissenschaftliche Erziehung nicht auf dem Studium und den Meßergebnissen der zu erziehenden Menschen beruht, sondern eine fortlaufende Behandlung voraussetzt, die ihn verändern kann*“.<sup>88</sup>

86 Nach Holtstiege, Hildegard, Maria Montessori und die reformpädagogische Bewegung, S.35

87 Montessori, Maria, a.a.O., S.69

88 Montessori, Maria, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1966 (früher: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913), S.36

**Zeittafel zu Leben und Werk**

- 1870 Maria Montessori wird am 31. August im märkischen Städtchen Ciaravalle geboren.
- 1876 – 1890 Besuch der Volksschule und der höheren Schulen in Rom
- 1890 Sie inskribiert Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Rom
- 1892 Abschlußprüfung des medizinischen Vorkurses, hartnäckiger Kampf um die Möglichkeit, als erste Frau Italiens Medizin zu studieren
- 1895 Assistentin am Krankenhaus
- 1896 Dissertation über ein psychiatrisches Thema  
Vertritt als eine der Delegierten Italien auf dem internationalen Frauenkongreß in Berlin. Nach ihrer Rückkehr befaßt sie sich mit der Literatur über behinderte Kinder. Sie ist beeindruckt von den Werken der französischen Ärzte Itard (1774 – 1838) und Séguin (1812 – 1880). Sie kommt zur Überzeugung, daß diesen Kindern durch Erziehung mehr geholfen werden kann als durch bloße medizinische Betreuung.
- 1897/98 Besuch von pädagogischen Vorlesungen
- 1898 Geburt ihres Sohnes Mario Montessori
- 1902 Sie übersetzt sämtliche Werke Séguins ins Italienische und entdeckt dabei, daß Séguin schon 1866 forderte, seine Methode auch auf die Erziehung gesunder Kinder auszudehnen.
- 1903 – 1908 Vorlesungen am pädagogischen Institut der Universität Rom über Geschichte der Anthropologie und ihre Anwendung auf die Pädagogik. Aus der Vorlesung entsteht später das Werk „Antropologia Pedagogica“.
- 1907 Eröffnung der ersten "Casa dei bambini" für gesunde Kinder in San Lorenzo, einer von Ingenieur Talami gebauten Armensiedlung in Rom. Weiterentwicklung des Materials.
- 1908 Eröffnung der „Casa dei bambini“ in Mailand unter der Leitung von Anna Maccheroni durch die „Società Umanitaria“, einer von Sozialisten gegründeten philanthropischen Gesellschaft.
- 1909 1. internationaler Ausbildungskurs für ungefähr 100 Lehrer. Veröffentlichung des ersten Buchs: „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini“. Teresa Bontempi führt die Montessori-Methode offiziell im Tessin ein.
- 1911 Erste Montessori-Schulen in den USA
- 1912 Graham Bell, in seiner Jugend Taubstummlehrer und mit einer taubstummen Frau verheiratet, errichtet in seinem Haus eine Montessori-Klasse. In den USA erscheint „The Montessori-Method“ – Die Auflage von 5000 Stück ist innerhalb von 4 Tagen ausverkauft. Tod der Mutter Renilde. Sohn Mario zieht zu Maria Montessori.  
2. internationaler Ausbildungskurs in Rom
- 1913 3. internationaler Ausbildungskurs in Rom, stark unterstützt durch das amerikanische Montessori-Komitee. Sie trifft John Dewey, Thomas Edison, Helen Keller. Ihr Material wird in England durch die Firma Philip & Tracey hergestellt.
- 1914 4. internationaler Ausbildungskurs in Castel Sant'Angelo mit Teilnehmerinnen aus 15 Ländern. „Dr. Montessori's own Hand-book“ erscheint in New York.

- 1915 Zweite Amerikareise. Einrichtung einer Montessori-Klasse an der „Panama Pacific Exposition“ unter ihrer Schülerin Helen Parkhurst. 5. internationaler Ausbildungskurs in San Diego. Tod des Vaters.
- 1916 Maria Montessori übersiedelt nach Barcelona. 6. internationaler Ausbildungskurs. Erscheinen von „L'Autoeducazione nelle scuole elementari“.
- 1917 Erster Besuch Hollands. Zusammentreffen mit dem Biologen Hugo de Vries. Maria Montessori übernimmt von ihm den Begriff der „Sensitiven Perioden“. Gründung der holländischen Montessori-Gesellschaft. Dritter Besuch der USA.
- 1919 7. intern. Ausbildungskurs in London mit 250 Teilnehmern
- 1922 Gründung des berühmten Montessori-Hauses für Kinder in Wien durch Lilli E. Peller-Roubiczek. Zum Wiener Montessori-Kreis gehörten auch Emma Plank-Spira, Anna Freud u. a.
- 1923 Im März Besuch der Montessori-Schule in Wien, wo das Buch „Das Kind in der Familie“ erscheint.
- 1924 2. Besuch in Wien
- 1929 Gründung der „Association Montessori Internationale“ mit Sitz in Berlin. Maria Montessori wird Präsidentin, ihr Sohn Sekretär. Förderer sind Sigmund Freud, Rabindranat Tagore, Guglielmo Marconi, Jan Masaryk, Jean Piaget, Giovanni Gentile.
- 1940 Nach Eintritt Italiens in den Krieg werden Maria Montessori und ihr Sohn getrennt interniert. Am 31. August, dem 70. Geburtstag Maria Montessoris, führt die britische Regierung die beiden wieder zusammen. In den folgenden Jahren bilden sie gemeinsam über 1000 indische Lehrer aus. 28. intern. Ausbildungskurs in Adyar. Gründung einer indischen Montessori – Gesellschaft. Treffen mit Gandhi, Nehru, Radhakrishnan. Sie interessiert sich immer mehr für das Säuglingsalter.
- 1949 Das Buch „The absorbent Mind“ erscheint in Madras.
- 1952 Pläne für Reise nach Ghana. Maria Montessori stirbt am 6. Mai in Noordwijk aan Zee (Holland).

### Zur Kritik der Schule

*Humanisierung der Schule*

Veränderungen in der Pädagogik haben immer mannigfaltige Ursachen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf mein einleitendes Statement der Suche nach einer humaneren Schule. Mit Sicherheit hat Maria Montessori in unserem Jahrhundert einen großen Beitrag geliefert, die Schule humaner zu machen ...

*„Schränkte ... das Lernen sich auf ein bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben; denn nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Erkenntnis zu unserem Eigentum.“<sup>89</sup>*

---

89 Hegel, G.W.F., „Gymnasialreden“, in: Werke in 20 Bänden, 4.Bd., Nürnberger und Heidelberger Schriften, 1808-1817, Theorie-Werkausgabe, Frankfurt a.M., 1970, S.332

In ihrem 1916 erschienen Buch „L'Autoeducazione ...“ wirft Maria Montessori einen kritischen Blick auf die herkömmliche Erziehungspraxis:

*Selbstbildung – Selbstschöpfung*

Während sich der (herkömmliche) Lehrer herkömmlicher Schüler als „Schöpfer des kindlichen Geistes“ versteht, bedeutet Bildung im Sinne Maria Montessoris „*Selbstschöpfung*“.

In der Auseinandersetzung mit J.F. Herbart verweist sie an folgender Stelle auf die Problematik des „Bewirkens“ des Interesses und der Aufmerksamkeit: *„Sich künstlich interessant machen, das heißt sich interessant machen für jemand, der kein Interesse an uns hat, das ist eine sehr schwierige Aufgabe. Und stunden- und jahrelang durch Interesse nicht eine, sondern eine Vielzahl von Personen an uns binden, die nichts mit uns gemein haben, nicht einmal das Alter: das ist eine übermenschliche Aufgabe.“* (...) *„Das (Begreifen und Lernen) ist eine im Innern sich vollziehende Arbeit, die er (der Lehrer) nicht gebieten kann.“*<sup>90</sup>

*Schulkritik*

Ein weiterer Kritikpunkt ist für Maria Montessori das „dominierende Ökonomieprinzip“ in den Schulen – möglichst viel in möglichst kurzer Zeit – der Lehrplan soll doch erfüllt werden ...

Im Mittelpunkt der Pädagogik Maria Montessoris steht jedoch das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit<sup>91</sup> – hier im Original:

*Polarisation der Aufmerksamkeit*

*„... beobachtete ich ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in die Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, aus dem es die kleinen Holzzylinder herauszog und wieder an ihre Stelle steckte. Der Ausdruck des kleinen Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, daß er für mich eine außerordentliche Offenbarung war. ... Und jedesmal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilbarer. Es offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewußtseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung.“*<sup>92</sup>

*Polarisation*

Mit dieser Entdeckung hatte Maria Montessori endgültig einen Zugang zum kindlichen Selbstbildungsprozeß gefunden. Die weitere Frage richtete sich auf die systematisch herstellbaren Bedingungen für das Auftreten bzw. Eintreten des Phänomens – die Frage nach der vorbereiteten Umgebung.

---

90 Montessori, Maria, Schule des Kindes, Freiburg 1976, S.50f.

91 Montessori, Maria, Schule des Kindes, Freiburg 1976 (früher Montessori-Erziehung für Schulkinder, Stuttgart 1926), S.69f.

92 Montessori, Maria, a.a.O., S. 70

## Zur vorbereiteten Umgebung

*Anregende Umwelt für die  
Entwicklung des Kindes*

Nicht nur ein Bild der pädagogischen Struktur, sondern deren unabdingbare Voraussetzung ist die *vorbereitete Umgebung*, in der die Entwicklungsmaterialien nach didaktischen Gesichtspunkten geordnet den Kindern angeboten werden. Es sind dies die Entwicklungsmaterialien für die *Übungen des täglichen Lebens*, die „...dem Menschen helfen, sein inneres Gleichgewicht, seine seelische Gesundheit und sein Orientierungsvermögen unter den gegenwärtigen Umständen in der äußeren Welt zu bewahren.“<sup>93</sup>

Dieser pädagogische Absicht gilt ebenso für die Arbeit mit den *Sinnesmaterialien*, wie auch für die *didaktischen Materialien* der Sprache, der Mathematik und der kosmischen Erziehung.

## Zur Freiarbeit

*Lernen in „Freiheit“*

In diesem Prozeß des Gebens und Helfens steckt auch der Sinn der *Freiarbeit* in einer Montessori-Klasse. Freisein bedeutet nach Maria Montessori vor allem die Freiheit für die eigene individuelle Entwicklung des Kindes und auch der Lehrerin oder des Lehrers.

*„Wenn man in der Erziehung von der Freiheit des Kindes spricht, ver-  
gibt man oft, daß Freiheit nicht mit Sichüberlassensein gleichbedeutend  
ist. Das Kind einfach freilassen, damit es tut, was es will, heißt nicht es  
frei machen.*

*Die Freiheit ist immer eine große positive Errungenschaft; man kann sie  
nicht leicht erlangen. Man gewinnt sie nicht einfach dadurch, daß man  
Tyrranei beseitigt, Ketten zerbricht.*

*Freiheit ist Aufbau; man muß sie aufrichten sowohl in der Umwelt wie in  
sich selbst. Hierin besteht unsere eigentliche Aufgabe, die einzige Hilfe,  
die wir dem Kind reichen können.“<sup>94</sup>*

*Unabhängigkeit*

Dieser Prozeß einer intensiven persönlichen Entwicklung, eines intensiven individuellen Lernens bedarf einer für alle Beteiligten einsichtigen und akzeptierbaren pädagogischen Struktur. Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für Maria Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit.<sup>95</sup> Und an gleicher Stelle zitiert Hildegard Holtstiege Maria Montessori mit einer anderen Umschreibung dieser Erziehungsabsicht: „*Meister seiner selbst zu sein*“, ein Zustand, der gleichbedeutend ist mit Freiheit.<sup>96</sup>

Die Arbeit mit den didaktischen Materialien für Sprache, Mathematik oder die Kosmische Erziehung ist zwar ein wesentlicher Bestandteil der Montessori-Pädagogik, aber bei weitem nicht die vollständige Anwendung der Erziehungskonzeption Maria Montessoris. Andererseits ist der Einsatz des Materials unumgänglich beim individuel-

93 Montessori, Maria, Über die Bindung des Menschen, Freiburg 1966, S.21

94 Montessori, Maria, Die Selbsterziehung des Kindes, in: Franz Hilker, Die Lebensschule, Heft 12, Berlin 1923, S. 9

95 Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, Freiburg/Breisgau 1977, S.16

96 Montessori, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934), S.23

len Lernen und in seinen didaktischen Effektivität und seinem didaktisch-methodischen Aufbau unübertroffen. Hier dürfen wir zur Erläuterung Jean Piaget zitieren: Für ihn besteht kein Zweifel, daß die wirkliche Bedeutung der mathematischen Erziehung lange vor der Handhabung von Symbolen im intelligenten Gebrauch konkreter Gegenstände liegt.<sup>97</sup> Das didaktische Material ermöglicht den intelligenten Gebrauch konkreter Gegenstände im Sinne des ganzheitlichen Lernens mit Kopf, Herz und Hand. Wer bereit ist, sich in die Arbeit mit den Montessori-Materialien einzulassen, wird diesen zutiefst pädagogischen Satz Jean Piagets erleben und auch erahnen können, was er für das Lernen und Leben unserer Kinder bedeuten kann. Auch Erwachsene können z. B. mathematische Strukturen neu in einer lustvollen Arbeit immer wieder neu entdecken.

### Der absorbierende Geist

Nochmals Maria Montessori im Original:

*„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 absorbierender Geist genannt.“<sup>98</sup>*

*Eine ausschließlich kindliche Fähigkeit*

Erwachsene nehmen ihr Wissen mit Hilfe der Intelligenz auf, das Kind absorbiert es mit seinem psychischen Leben. Gerade darin äußert sich das qualitative Anderssein der frühkindlichen Intelligenz und ihrer Aktivitäten.<sup>99</sup> *Kinder sind anders!*

### Zur Lektion

*Die Darbietung der Lehrerin*

Die Aufgabe der Lehrerin besteht darin zu zeigen, wie eine Tätigkeit ausgeführt werden soll – zugleich aber die Möglichkeit der Nachahmung auszuschalten. Die Tätigkeit muß für sich selbst sprechen. Die Lehrerin muß dem Kind die betroffene Handlung zeigen, es aber dem Kind überlassen, sie auf seine Weise auszuführen. Sie soll dem Kind helfen, *es selbst zu tun*. Und noch etwas Wichtiges fügt sie diesem berühmten Satz hinzu: *... wir sollten immer lehrend lehren – nicht korrigierend!*

*„Sie muß das Kind, das arbeitet, respektieren, ohne es zu unterbrechen. Sie muß das Kind, das Fehler macht, respektieren, ohne es zu korrigieren. Sie muß das Kind respektieren, das sich ausruht und das die Arbeit anderer betrachtet, ohne es zu stören und ohne es zur Arbeit zu zwingen. Sie muß aber unermüdlich sein, immer wieder denen Gegenstände anzubieten, die sie schon einmal abgelehnt haben und Fehler machen. Und dies, indem sie seine Umgebung mit ihrem Sorgen belebt, mit ihrem be-*

97 Piaget, Jean, Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems, München 1975

98 Montessori, Maria, Das kreative Kind, S. 23

99 Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, S. 75

*dachten Schweigen, mit ihrem sanften Wort; mit der Gegenwart jeman-  
des, der liebt.“<sup>100</sup>*

### Zur kosmischen Erziehung

*Das Kind – ein Teil der  
Schöpfung*

Maria Montessori hat ihr pädagogisches Konzept einer *Kosmischen Erziehung* auf der Grundlage ihrer individuellen kosmischen Vorstellung und ihrer eigenen imaginativen Sicht der kindlichen Entwicklung geschaffen. Sie ging davon aus, daß der gesamten Schöpfung ein einheitlicher „Plan“<sup>101</sup> zugrunde liegt: Unsere Erde, die Natur, stellt eine Ganzheit dar, in der jedes Teil, jede Pflanze und jedes Lebewesen eine Aufgabe für das Ganze erfüllt. Umgekehrt dient das Ganze den einzelnen Teilen. Dadurch wird ein harmonisches Zusammenwirken erzielt und erhalten.<sup>102</sup> Zur Erklärung führt sie die ihrer Meinung nach ersten glänzenden Beispiele an, die Darwin über das enge Zusammenwirken zwischen blühenden Pflanzen und Insekten gegeben hat. Das Insekt, das ausfliegt, seine Nahrung in der Blüte der Pflanze zu suchen, führt unbewußt eine altruistische Aufgabe aus: die Bestäubung der Blüten. Es sichert auf diese Weise die Kreuzung und das Überleben der Pflanzen. Ähnlich führen alle anderen Lebewesen z.B. durch den Prozeß ihrer eigenen Ernährung oder der Nahrungssuche eine „kosmische“ Aufgabe aus, die dazu beiträgt, die Natur in einem harmonischen Zustand der Reinheit zu erhalten.<sup>103</sup>

*Die Sonderstellung des  
Menschen*

Innerhalb des Systems nimmt der Mensch eine Sonderstellung ein. Während die Natur unbewußt ihren vorbestimmten „Plan“ erfüllt, kann er Entscheidungen treffen. Der Mensch übt eine Veränderung auf die Natur aus. Diese Veränderung ist ( ... das wissen wir besonders heute in einer Zeit der Umweltkatastrophen ...) nicht immer positiv für die Natur – den Kosmos. Maria Montessori sieht den Menschen eingebunden in einen kosmischen Schöpfungsplan. Ihre erklärte Vorstellung war die einer einzigen universalen harmonischen Gesellschaft, in der gegenseitige Achtung, Hilfe für den Schwächeren, Dankbarkeit und Liebe vorherrschende Tugenden sind. Die Sonderstellung des Menschen besteht vor allem auch darin, daß – wie wir annehmen – der Mensch als einziges Lebewesen dieser Erde über Bewußtsein seines Tuns verfügt und daher die Folgen seiner Handlungen abschätzen kann. Nur er kann in Zukunft und Vergangenheit denken. Daraus resultiert, daß er als einziges Lebewesen bewußt Verantwortung übernehmen kann uns – moralisch gesehen – auch muß. Kosmische Erziehung ist daher auch zu einem wesentlichen Teil *Erziehung zur Verantwortung* sich selbst, den Mitmenschen und der Umwelt gegenüber. Die Kosmische Erziehung soll dem Menschen helfen, sich seiner kosmischen Aufgabe bewußt zu werden: *„Das Werk der Schöpfung fortzusetzen“* (nicht in egoistischer Ausbeutung, sondern im „Dienst“ an dieser Schöpfung).

*Die Aktualität der kosmi-  
schen Erziehung*

- 
- 100 Internationaler Montessori-Kursus Barcelona 1938  
101 Plan = Schöpfungsplan nach Maria. Montessori  
102 Vgl. Montessori, Maria, Von der Kindheit zur Jugend  
103 Vgl. Montessori, Maria, Von der Kindheit zur Jugend

Maria Montessori selbst sah ihre „kosmische Theorie“ in die Nähe der Religionen gerückt: „Wenn Gott die Wesen intelligent bewegt, gibt er dem Menschen Intelligenz selbst“.<sup>104</sup> Ihre Hoffnung war es, durch eine Kosmische Erziehung das Gewissen und die Verantwortung der Menschen in Harmonie vereinigen zu können. Viele der Vorstellungen Maria Montessoris muten idealistisch an, haben aber heutzutage besondere Aktualität. Ihre Gedanken haben unsere im Wandel begriffene Einstellung zur Natur vor mehr als einem halben Jahrhundert schon vorweggenommen. Nicht als Herren der Schöpfung dürfen wir uns verstehen, sondern als Teil eines Ganzen. Kosmische Erziehung bedeutet für Maria Montessori, daß sich Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit (als Teil des Kosmos) begreifen, verstehen und auch fühlen können.

*Imaginationskraft*

Aufgabe einer Kosmischen Erziehung ist es nicht nur, dem Kind eine *Vorstellung* vom Zusammenspiel der Natur und des Menschen zu vermitteln, sondern auch, dem Kind zu helfen, selbst eine Vorstellung vom Werden, dem Sein und den Veränderungen in diesem Universum bilden zu können vor allem, seine eigene höchst individuelle Vorstellung und seine *Imaginationskraft* entwickeln zu können.

### **Zur Imagination**

Eine der faszinierendsten Eigenschaften von Maria Montessori war ihre Fähigkeit, das heutige Leben mit dem Leben in weit zurückliegender Vergangenheit in Zusammenhang bringen zu können. Ein einfacher Anlaß konnte sie bewegen, einen panoramaartigen Überblick über die Entwicklung des Menschen bis zur Gegenwart zu entwerfen, wobei sie das *Vorstellungsvermögen* ihrer Zuhörer unwiderstehlich stimulierte.

*Vorstellungskraft*

Ihr Sohn Mario Montessori schreibt, daß ihre Entwicklung der *kosmischen Erziehung* aus dieser ungewöhnlichen Fähigkeit erwuchs, Gegenwart und Vergangenheit durch *imaginatives Denken* zu verknüpfen. Wie sie selbst darlegte, ... (ist)

*„die imaginative Sicht von der bloßen Wahrnehmung eines Gegenstandes gänzlich verschieden, denn sie hat keine Grenzen. Die Imagination kann nicht nur unendlich Räume durchmessen, sondern auch unendliche Zeitspannen; wir können die Epochen nach rückwärts verfolgen und eine Vision der Erde haben, wie sie damals war, mitsamt den Geschöpfen, die sie damals bewohnten. Um zu erfahren, ob ein Kind etwas verstanden hat oder nicht, sollten wir zu ermitteln versuchen, ob es sich eine geistige Vorstellung davon bilden kann, ob es über die Ebene des bloßen Verstehens hinausgegangen ist ... Das Geheimnis eines guten Unterrichts ist es, die Intelligenz des Kindes als eine fruchtbare Feld anzusehen, auf dem Saat ausgestreut werden kann, um in der Wärme der feurigen Imagination<sup>105</sup> zu keimen. Deshalb ist es nicht nur unser Ziel, das Kind etwas verstehen zu lassen und, weniger noch, es zu zwingen, etwas im Gedächtnis zu behalten, sondern seine Imagination zu berühren, daß sein innerster Kern begeistert wird.“<sup>106</sup>*

---

104 Vgl. Montessori, Maria, Von der Kindheit zur Jugend

105 Imagination – Einbildungskraft, Vorstellungskraft

106 Montessori, Maria, To Educate the Human Potential

*Moralische Verantwortung*

Maria Montessori strebt im Unterricht und in ihrem Konzept einer Kosmischen Erziehung nicht bloß die Ausstattung des Kindes mit Wissen an. So wäre ihr auch das Wissen um ökologische Zusammenhänge als Bildungsfaktor für die Entwicklung des kindlichen Geistes zu wenig gewesen; selbst mit der Stufe des Verstehens gibt sie sich in ihrer Konzeption noch nicht zufrieden. Sie möchte vielmehr, daß Menschen „aus sich heraus“ mit unserer Hilfe ihre eigene Vorstellung (Imagination) von sich, der Natur und der Schöpfung bilden können. Sie beschreibt hier eine Qualität im Erziehungsgeschehen, die auch heute wahrscheinlich nur wenige Kinder genießen können. Vorstellungen bilden und Wahrheiten entdecken zu können hat auf die moralischen Einstellungen und die Bildung der humanistischen Werte eines Menschen einen großen Einfluß. Ich wage in diesem Zusammenhang die Hypothese, daß Menschen, die ihre eigenen Vorstellungen bilden durften, mit sich, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt moralisch verantwortungsvoller umgehen. Vielleicht ist dies sogar die Voraussetzung zur Friedfähigkeit ...

*Der Umgang mit unserer Welt*

So wird es nach dem Konzept von Maria Montessori möglich sein, die Richtung zu prüfen, in die wir gehen, und Perspektiven zu entwerfen, nach denen man die Dinge so beeinflussen kann, daß wir mit unserer Anpassungsfähigkeit, unserer Intelligenz und unserer Kreativität einen konstruktiven Weg finden, mit dieser unserer Welt umzugehen – einer Welt, die ein wunderbarer Raum ist, um darin zu leben.

***Die Sicht des Kindes***

Die Sicht von der kindlichen Entwicklung in der Montessori-Pädagogik wird auch durch die grundsätzliche Frage Jean Piagets charakterisiert:

*Eigenbedeutung der Kindheit*

*... „ob denn die Kindheit nur ein notwendiges Übel sei, das man so schnell wir möglich beseitigen sollte, oder ob wir verstehen können, daß Kindheit einen tieferen Sinn habe, den uns das Kind durch eine spontane Aktivität aufzeigen kann und den es in möglichst reichem Maße auskosten sollte.“<sup>107</sup>*

Nach diesem eindeutigen Verweis Jean Piagets auf die Eigenbedeutung der Kindheit, besteht Piaget darauf, daß das Recht auf eine ethische und intellektuelle Erziehung mehr bedeutet als nur das Recht, sich Wissen anzueignen, zuzuhören und zu gehorchen: es ist vielmehr ein Recht, gewissen wertvolle Instrumente für intelligentes Handeln und Denken auszubilden (siehe – z.B. Imaginationsfähigkeit ...)

*Autonomie*

Dafür wird eine spezifische soziale Umgebung benötigt, nicht aber Unterwürfigkeit gegenüber einem festen System. Erziehung in der Schule und in der Familie muß auf die volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit ausgerichtet sein. Sie sollte imstande sein, Individuen hervorzubringen, die sowohl intellektuell als auch moralisch autonom sind und solche Autonomie bei anderen respektieren, indem sie das Gesetz der Gegenseitigkeit anwenden, so wie es auf sie selbst angewandt wird.

Diese Auffassung vom Menschen und der menschlichen Entwicklung beinhaltet ein erzieherisches Postulat: Es kann nur dann möglich sein, *ethisch denkende* Menschen zu erziehen, wenn diesen in ihrem intellektuellen Lernen erlaubt ist, *Wahrheiten selbst zu entdecken*.

*Die Integration des Menschen in die Welt*

Als eine Besonderheit an der Erziehungskonzeption Maria Montessoris können wir festhalten, daß es ein erklärtes Ziel dieser großen Pädagogin war (ist), menschlichen Wesen bei der gewaltigen Aufgabe des inneren Aufbaus zu helfen, der erforderlich ist, um aus der Kindheit ins Erwachsenenalter hineinzuwachsen.<sup>108</sup> Nach der pädagogischen Theorie Maria Montessoris ist die erste Integration des Menschen in seine Welt in den ersten sechs Lebensjahren von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Menschen.<sup>109</sup> Wir helfen den Kindern bei ihrer Entwicklung durch die Übungen des täglichen Lebens und durch die Übungen zur Sinnesschulung. Wir helfen den Kindern, daß sie Ordnungen finden können, daß sie in Bewegung lernen und ihre eigenen Fortschritte machen können, ...

*Die Integration der Welt in den Menschen*

Ab dem sechsten Lebensjahr aber beginnt bei vielen Kindern ein neuer und ebenso bedeutender Entwicklungsabschnitt in ihrem Leben: nicht mehr die Integration ihrer Persönlichkeit in ihre Umwelt, sondern die Integration ihrer selbst steht im Vordergrund.

Wenn ein Kind in den ersten sechs Lebensjahren die Hilfe erhalten hat, wie wir sie oben beschrieben haben, findet „eine Integration der Persönlichkeit“<sup>110</sup> ungefähr um das sechste Lebensjahr herum statt.

*„Die kosmische Erziehung bietet die Art von Hilfe, die die neuen, auf dieser ersten Integrationsebene konsolidierten Potentialitäten aktiviert. Der Weg für diese Aktivierung ist durch indirekte Vorbereitung auf einer früheren Stufe geebnet worden. Alle Erfahrungen, die dem Kind früher in der vorbereiteten Umwelt geboten wurden, waren Grunderfahrungen, die entweder für die Ausbildung späterer Funktionen oder als Schlüssel gebraucht wurden, durch die es seine Welt erkunden oder sich in ihr orientieren konnte. Wenn es diese zweite Phase der Reife erreicht, sollte ihm eine umfassendere Sicht der Welt geboten werden, d.h. eine Sicht des ganzen Universums.“<sup>111</sup>*

*Kinder sind Philosophen*

Tatsächlich beginnen Kinder in diesem Alter die für ihre geistige Entwicklung wichtigen philosophischen Fragen zu stellen: „Wer hat die Welt gemacht?“ „Woher kommt die Welt?“ „Woher komme ich?“

---

108 Vgl. Montessori, Mario, Erziehung zum Menschen, S 131 ff.

109 Vgl. hierzu Montessori, Maria., Die Entdeckung des Kindes, S. 47ff.

110 Maria Montessori versteht darunter, daß sich das Kind nur verstärkt sich selbst, der bewußten Entwicklung seiner Persönlichkeit und metaphysischen Fragen zuwendet.

111 Montessori, Mario, ebenda

*Das Detail...*

In Konsequenz einer Konzeption der Kosmischen Erziehung kann es nun nicht darum gehen, den Kindern abgeschlossene und ihr Denken und Fragen abschließende Antworten zu geben. Vielmehr geht es darum, die *Imaginationstfähigkeit* der Kinder anzuregen, sodaß sie ihre eigenen Vorstellungen ihre Fragen betreffend entwickeln können. Maria Montessori gibt uns einen wesentlichen Hinweis, wie wir dem Interesse der Kinder am Universum und am Universellen, ihrem Interesse am Großen und Umfassenden begegnen können: *Den Kindern die Details geben, aus denen sie das Ganze erschließen können.*

*Die Geschichte des Universums*

*„Kinder dieser Altersstufe sind fasziniert, weil diese Geschichte sie persönlich betrifft. Sie beginnen, sich ihrer eigenen Situation als sich entwickelnde menschliche Wesen bewußt zu werden und sie werden auf natürlich Weise des Unterschieds zwischen dem Menschen und anderen Lebewesen gewahr. Zwischen beiden und der Umwelt besteht eine Wechselbeziehung. Diese Wechselbeziehung wird deutlich in dem, was Maria Montessori als kosmische Aufgabe bezeichnet – den Dienst, den die Individuen, den die Individuen jeder Spezies ihrer Umwelt leisten müssen, von der ihre Existenz abhängt, um sie in der Weise zu erhalten, daß sie auch ihren Nachkommen, Generation nach Generation, Unterhalt bietet.“<sup>112</sup>*

Es ist nicht leicht für Lehrer, die Details auszuwählen, aus denen für Kinder das Ganze erschließbar wird. Martin Wagenschein gibt uns hier sicher einige Hilfen, wenn wir sein Prinzip des Exemplarischen beachten, das wunderbar zum Konzept einer kosmischen Erziehung paßt.

**Zusammenfassung**

Maria Montessori hat ein in sich geschlossenes didaktisches System geschaffen. In dessen Mittelpunkt steht zwar die Selbstbestimmung des Kindes, doch in einem vom Pädagogen vorgegebenen Rahmen und einer vorgegebenen Struktur.

*Ein didaktisches System*

Hervorzuheben ist die Qualität der Entwicklungsmaterialien zur Selbstbildung der Kinder. Diese Materialien sind sicher einzigartig in ihrer Materialisierung eines abstrakten Inhaltes und in ihrer Kindgemäßheit.

Im Mittelpunkt der Pädagogik steht ausschließlich die *Entwicklung des Kindes*. In diesem Sinne ist es eine Pädagogik vom Kinde aus für das Kind.

**Tabellarische Zusammenfassung der Reformpädagogen**

<b>Helen Parkhurst</b>	<b>Célestin Freinet</b>	<b>Peter Petersen</b>	<b>Maria Montessori</b>
<p><b>Der Daltonplan ist kein pädagogisches System – „a way of life“</b></p>	<p><b>Die „Ecole Moderne Francaise“ ist ein Modell für eine Schule</b></p>	<p><b>Der Jenaplan ist eine Ausgangsform, eine „Pädagogische Situation“</b></p>	<p><b>Die Montessori-Pädagogik ist ein pädagogisches und didaktisches</b></p>
<p><b>Begriffe:</b></p> <p><b>selbstgesteuertes Lernen</b></p> <p><b>Lernaufgaben</b></p> <p><b>Laboratorien (Werkräume)</b></p> <p><b>Selbständigkeit</b></p> <p><b>Freiheit</b></p> <p><b>Verantwortung</b></p> <p><b>Kooperation</b></p>	<p><b>Begriffe:</b></p> <p><b>individuelle Arbeiten</b></p> <p><b>Selbstbestimmung</b></p> <p><b>anregende Lernumgebung</b></p> <p><b>Aufhebung der Trennung von Schule und Leben</b></p> <p><b>Individualisierung</b></p>	<p><b>Begriffe:</b></p> <p><b>Bildungsgrundformen:</b></p> <p><b>Gespräch, Feier, Arbeit und Spiel</b></p> <p><b>Schulwohnstube</b></p> <p><b>Führung als pädagogischer Begriff</b></p> <p><b>Gruppen statt Klassen</b></p>	<p><b>Begriffe:</b></p> <p><b>Vorbereitete Umgebung,</b></p> <p><b>Entwicklungsmaterialien,</b></p> <p><b>Polarisation der Aufmerksamkeit,</b></p> <p><b>Absorbierender Geist,</b></p> <p><b>sensible Phasen</b></p> <p><b>Kindgemäßheit und Selbstbestimmung</b></p>
<p><b>Organisation:</b></p> <p><b>altersheterogen</b></p>	<p><b>Organisation:</b></p> <p><b>altersheterogen</b></p>	<p><b>Organisation:</b></p> <p><b>altersheterogen</b></p>	<p><b>Organisation:</b></p> <p><b>altersheterogen</b></p>
<p><b>Vorwiegende Unterrichtsform:</b></p> <p><b>Selbständige Arbeit mit Lernaufgaben,</b></p> <p><b>Abschluß eines Vertrages</b></p>	<p><b>Vorwiegende Unterrichtsform:</b></p> <p><b>selbstbestimmte,</b></p> <p><b>individuelle Arbeiten</b></p>	<p><b>Vorwiegende Unterrichtsform:</b></p> <p><b>Gruppenunterricht</b></p> <p><b>Niveauunterricht</b></p>	<p><b>Vorwiegende Unterrichtsform:</b></p> <p><b>Freiarbeit</b></p>
<p><b>Lehrerbildung:</b></p> <p><b>Kurse in Ausarbeitung</b></p>	<p><b>Lehrerbildung:</b></p> <p><b>untereinander</b></p>	<p><b>Lehrerbildung:</b></p> <p><b>Kurse – 2-jährig</b></p>	<p><b>Lehrerbildung:</b></p> <p><b>Kurse – 2 jährig</b></p>



## Die Bedeutung des Exemplarischen Unterrichts

**Wir können Inhalte auch anders ordnen – nach Beispielen, die uns immer wieder neue Fragen stellen lassen, die unser Interesse zu forschen und zu entdecken aufrecht erhalten.**

**Wir können auch nach Beispielen suchen, die so bedeutend sind, daß wir sie auch lernen wollen.**

**Und wir können nach Beispielen suchen, die für unser Leben Bedeutung und in diesem auch Sinn haben.**

## Didaktische Überlegungen

Zugegeben, didaktische Überlegungen sind nicht einfach, die meisten Lehrer darin auch gar nicht geschult, und so hat die einfache Frage für jeden Lehrer: „Warum unterrichte ich das, was ich unterrichte?“ wahrscheinlich noch immer keine entscheidende berufliche Relevanz erlangt. Die inhaltliche Orientierung findet meist anhand der Schulbücher statt, doch auch hier erfolgt nur in wenigen Fällen eine Auswahl nach den Kriterien der Lebensbedeutung des Lehrstoffes für die Schüler oder nach dem Kriterium des Sinnzusammenhanges oder nach dem Bildungswert des Stoffes. Würden Lehrer permanent Überlegungen über die Auswahl des zu unterrichtenden Stoff anstellen, würden sie diese zwar anfänglich verunsichern, doch sie würden auch höhere Klarheit über ihre ureigene Tätigkeit, dem Lehren, erlangen. Und sie würden auch an die Grenzen des Zumutbaren für Schüler stoßen.

*Was sollen wir lernen?*

Eine der grundsätzlichen didaktischen Überlegungen wird auch lauten müssen: „Was ist in meinen (unseren) Augen wert, gelehrt und gelernt werden zu müssen?“ Und in einem zweiten Schritt werden wir darüber nachdenken müssen, wie wir denn das, was gelernt werden soll, ordnen können. In einer dritten Phase wird die Überlegung relevant, *wie* diese Inhalte denn gelernt werden sollen.

*Schulprofil*

Für jede Schule, die ihr eigenes Curriculum entwickeln wird, werden diese Überlegungen konstituierend für die Beschreibung eines eigenen Schulprofils und der eigenen schulischen Arbeit und deren Präsentation nach außen sein. Machen wir einmal einen Blick in die Schriften des Urvaters der Didaktik, dem Autor der „Didactica magna“, Johan Amos Comenius.

Welche Bedeutung J.A.Comenius einer guten Didaktik beigemessen hat, zeigen uns folgende Zitate:

*„In jüngster Zeit aber ließ Gott das Morgenrot eines neuen Zeitalters heraufziehen und berief in Deutschland einige ausgezeichnete Männer, welche, der Verwirrungen in den bisherigen Schulmethoden überdrüssig, auf einen leichteren und kürzeren Weg sannen, die Sprachen und Künste zu lehren.“<sup>113</sup>*

*Johann Amos Comenius  
1592 – 1670*

*„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht.“<sup>114</sup>*

*Lineares Denken*

Bevor wir versuchen, „diese Unterrichtsweisen“ aufzuspüren, noch einige Überlegungen zur *Auswahl* des Unterrichtsstoffes und zu dessen *Anordnung*. Auswahl und Anordnungen eines Unterrichtsstoffes erfolgen in den meisten Fällen nach linearen Denkmustern. In der Geschichte beginnen wir mit dem Studium des Altertum, lernen von den Griechen und Römern, dem Mittelalter, der Aufklärung und der Neuzeit. Wir folgen beim Studium der Geschichte dem Lauf der Dinge, den ich zugegebenermaßen sehr verkürzt dargestellt habe. Im Geographieunterricht sind wir durch unser eigenes Land gereist, und haben schön nacheinander andere Länder und andere Kontinente besucht. Und auch im Sprachunterricht oder im Mathematikunterricht reiht sich ein Lernkapitel an das andere, wobei deren Zusammenhang nur in seltenen Fällen von den Schülern auch eingesehen und verstanden werden kann.

*Denken Exempeln*

Martin Wagenschein fordert uns in seinen Schriften und in seiner Idee von einem „exemplarischen Unterricht zum Umdenken auf. Er möchte uns von dem linearen Denken wegführen zu einem Denken in Exempeln, eine Aufgabe, der er sein ganzes pädagogisches Leben gewidmet hatte.

### **Kurzbiographie – Martin Wagenschein**

*Martin Wagenschein wurde 1896 geboren.*

*Physiker und Mathematiker.*

*In den Zwanzigerjahren erhielt er entscheidende Anregungen in Paul Geheeb's Freier Schulgemeinde ODENWALDSCHULE.*

*Tätigkeit als Lehrer an staatlichen Gymnasien und nach 1945 Mitarbeiter an Schulversuchen und Bildungsplänen.*

*Honorarprofessor an der Universität Tübingen, wo er über 20 Jahre lang sein Seminar hielt.*

*Ehrendoktorwürde der Technischen Hochschule Darmstadt.*

*Begründer des Prinzips des exemplarischen Unterrichts.*

*Martin Wagenschein war zuerst Physiker und Mathematiker. Erst später kam er zur Pädagogik. Den exemplarischen Unterricht entwickelte er zunächst nur für diese beiden Fächer. Seine Methode kann aber für alle Fächer erfolgreich eingesetzt werden.*

*Martin Wagenschein ist in den späten Achtzigerjahren in Deutschland verstorben.*

Das Lernen von Methoden, das Lernen des Lernens und des Lehrens haben eindeutig Priorität vor dem Erlernen von Inhalten, wie ich in der Diskussion des didaktischen Ansatzes des Exemplarischen Studiums darstellen werde. Aber ohne Inhalte können auch keine Methoden gelernt werden.

*Wir nehmen etwas heraus...*

Versuchen wir uns dem exemplarischen Lehren und Lernen mit einer notwendigen Begriffsklärung anzunähern: Der Begriff „exemplarisch“ stammt aus dem Lateinischen. Er ist abgeleitet von dem Verbum „eximere“ mit der Grundbedeutung „herausnehmen“. Das Neutrum „Exemplum“ bedeutet also das „Herausgenommene“. Um etwas aus einer Fülle (aus einer Menge) herauszunehmen, bedarf es gewisser Orientierungen, soll mein Handeln nicht willkürlich sein.

*Den Lehrplan anders denken*

In diesem Zusammenhang sei auch beispielhaft darauf verwiesen, daß die in regelmäßigen Abständen wiederkehrende Forderung nach einer Durchforstung der Lehrpläne uneffektiv bleiben wird, wenn es keine allgemein anerkannten didaktischen Richtlinien gibt, wie die Lehrplaninhalte neu zu ordnen sind. Die Formulierung eines Kerncurriculums und die und die Ordnung des schuleigenen Curriculums nach exemplarischen Gesichtspunkten ist eine vielversprechende Lösungsansatz in dieser sogenannten „Lehrplanmisere“. Martin Wagenschein gibt zu dieser Problematik eine konkrete Antwort. Wir werden aber zumindest über folgende Fragen nachdenken müssen:

- Was kann aus dem Grundkanon (Kerncurriculum) eines in der Schule zu unterrichtenden Stoffes „herausgenommen“ werden und dem Charakter des Exemplarischen entsprechen?
- Wie muß dann das „Herausgenommene“ beschaffen sein ?
- Wie soll – dem didaktischen Ansatz entsprechend – das, was man herausnimmt, dann unterrichtet werden?<sup>115</sup>

*Exemplum*

### **Was ist ein Exemplum?**

Das „Exemplum“ erschöpft sich nicht in seinem Selbstwert als Einzelnes; es weist aus sich heraus. Es muß eine Vielheit, eine Menge vorhanden sein, aus der etwas herausgenommen werden kann. Wenn etwas „Exemplum“ sein soll, dann muß es aus einer Vielheit, aus einer Menge „herausgenommen“ worden sein, deren Teile untereinander im Verhältnis des Gleichartigen, Ähnlichen, Übereinstimmenden oder Identischen stehen.

*Exemplarität*

Das, worauf die Verweisung des „Exemplums“ sich gründet, *Gleichheit, Übereinstimmung, Ähnlichkeit* oder *Identität*, ist auch zugleich deren Ziel, worauf sie sich richtet. Es gilt damit auch, das „Um-zu“ beim Exemplum zu verdeutlichen. Ein Schreibzeug ist ein Etwas, um zu schreiben, ein Werkzeug ist etwas, um zu werken, ein Hammer ist etwas, um zu hämmern. Ebenso ist das Exemplum etwas, um Gleichheit, Übereinstimmung, Ähnlichkeit oder Identität aufzuweisen.

---

115 Bütthe, Wilhelm, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.80

Zwei didaktische Elemente kennzeichnen weiters das Prinzip des exemplarischen Unterrichtes bzw. Lernens:

Das Element des Sokratischen

Das Element des Genetischen

### ***Das sokratische Element im exemplarischen Verfahren***

*Die Hebammenkunst*

Sokrates war bekanntlich ein griechischer Philosoph im Altertum, der einen bestimmten Teil des philosophischen Gespräches prägte: das sokratische Fragen. Sokrates (bzw. Platon) vertrat die Ansicht, daß das Wissen in jedem Menschen schlummere und nur durch geeignetes Fragen geweckt werden könne. Man muß den Menschen also nicht mit Wissen „beliefern“, sondern nur durch die richtige Methode aus ihm „herausholen“. Dieses „Herausholen des Wissens“ verglich Sokrates mit der Hebammenkunst und nannte diese Kunst „Maieutik“.

*„Phänomen“*

Es ist dies sicher nicht der schulische Weg, um zu „Wissen“ zu gelangen, aber ein Hinweis, die Ausgangspunkte zu finden, um Wissen in uns aufnehmen zu können:

- Das Staunen des Menschen,
- das Erkennen eines Phänomens,
- die eigene Betroffenheit,
- etwas Lernen wollen,
- ein Thema, das so gestellt ist, daß sich den Schülern Fragen aufwerfen, nach deren Lösung es sie drängt.

Martin Wagenschein beschreibt das Phänomen, etwas wissen zu wollen, bzw. etwas studieren zu wollen folgendermaßen:

*„Es ergreift einen, und deshalb ergreift man es. Man kniet nieder und hebt es auf. Man hat es selbst gesucht und gefunden. Deshalb vergißt man es nicht mehr.“<sup>116</sup>*

*Vertiefung nicht Verbreiterung*

*„Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.“<sup>117</sup>*

### ***Das genetische Element im exemplarischen Verfahren***

Wäre es denn nicht interessant zu wissen, warum man z. B. so lange glaubte, die Erde würde sich nicht drehen und wie es dann mit recht einfachen Hilfsmitteln gelang zu beweisen, daß sie sich doch dreht?

*Wie etwas entstanden sein könnte*

---

116 in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.14

117 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.16

Wäre es nicht auch sehr interessant zu erfahren, woher die Geschichte all ihr Wissen über das Altertum hat?

Wäre es nicht interessant zu erfahren, welche Entwicklung das Wissen durchlaufen hat, das sich unsere Kinder üblicherweise aneignen sollen?

Es wäre nicht nur interessant, sondern würde viel zum Verständnis beitragen. Wie könnte man z. B. doch der Physik näherkommen, wenn man sich auf die Spur des Forschungsganges eines Gelehrten heftet...

*Die Geschichte des Zählens und der Zahlen*

Die Geschichte der Zahlen und des Zählens ist zum Beispiel eines der größten geistigen Abenteuer der Menschheit, und dieses geistige Abenteuer ist noch nicht beendet. In einer endlichen Welt hat der Mensch ein unendliches System geschaffen. Tausende von Jahren hat die Menschheit für diese Entwicklung gebraucht. Wir können unsere Schüler diese Entwicklung nachvollziehen lassen, und wir müssen sie diese Entwicklung nachvollziehen lassen – schließlich sind sie ein Teil dieser Entwicklung und werden diese Entwicklung fortsetzen. Dazu müssen sie Gelegenheit haben, sich nicht nur Wissen anzueignen, sondern eine Vorstellung entwickeln können und zwar ihre eigene Vorstellung, von dem, wie sich etwas entwickelt hat. Es ist eine wesentlichsten Aufgaben des Lehrens, die Imaginationsfähigkeit des Lernenden entwickeln zu helfen!<sup>118</sup>

*„Vorstellungen“*

Innerhalb der exemplarischen Themen sollen die Schüler also sokratisch suchend mehr oder weniger lange Strecken der Wissensgenese gehen, die die Forscher schon vor ihnen gegangen sind. Nur so werden, nach Martin Wagenschein, Schüler befähigt, später einmal über die schon begangenen Wege hinauszuschreiten, nur wer Vorstellungen entwickeln durfte, kann einen Weg sinnvoll fortsetzen!

*Kritik am Lehrplan*

Eine essentielle Begründung für die Schaffung einer didaktischen Konzeption nach dem exemplarischen Prinzip sieht Martin Wagenschein in einer scharfen Kritik am traditionellen Lehrplan: dort wird der Stoff jedes Faches einmal oder zweimal „durchlaufen“. Das Wort „durchlaufen“ weist seiner Ansicht nach auf zweierlei hin:

*Anfang und Ende?*

Wir gehen von der unsicheren Annahme aus, daß es für jeden Lehrstoff einen eindeutigen Anfang und ein eindeutiges Ende zu geben scheint. Martin Wagenschein macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß diese Annahme dazu verführt, den Stoff zu durcheilen, und er weist auf das Tempo hin, mit dem meist vorgegangen wird. Wie ich schon erwähnt habe, beginnt man in der Geschichte nun einmal mit der Urgeschichte und endet mit der Neuzeit. Im der Mathematikunterricht wird auch nicht nach den Prinzipien unterrichtet, daß man vor allem beherrschen sollte, was allgemeingültig und übertragbar ist. Meist reiht sich Thema an Thema. Nach Martin Wagenschein wird bei diesen systematischen Lehrgängen die Systematik des Stoffes mit der Systematik des Denkens verwechselt<sup>119</sup> und der Stoffe dem eher eindimensionalen und linearen Denken angeglichen. Alles schön der Reihe nach.

---

118     Vergleiche auch das Kapitel über Kosmische Erziehung der Montessori-Pädagogik!

119     Wagenschein, Martin, Verstehen lehren, S.8f.

*Der eindimensionale  
Lehrgang*

Das Tempo, mit dem in unseren Schulen vorgegangen wird, ist eine Folge des systematischen (eindimensionalen) Lehrganges. Lehrer orientieren sich bei ihrer Zeiteinteilung eher am Lehrplan oder an einer vorliegenden Lehrstoffverteilung und nicht am Erkenntnisstand oder am Entwicklungsstand der Schüler. Der den Stoff durcheilende Lehrer ist also eine unausbleibliche Folge des systematischen Lehrganges.

*Das Wichtige vom  
Wichtigen*

Der systematische Lehrgang verlangt also einerseits Vollständigkeit: Er will die Systematik des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes möglichst von Anfang bis zum Ende durchlaufen haben. Andererseits geht diese Forderung stark auf Kosten der Intensität, mit der man sich den einzelnen Stufen widmen kann: Und wenn wir den ganzen Stoff, weil dieser einfach zu umfangreich geworden ist, nicht mehr durchlaufen können, lernen wir eben jeweils nur das „Wichtigste“ der einzelnen Teilgebiete des Unterrichtsgegenstandes. Oder eher das „Wichtigste des Wichtigsten“. Oder gar nur das „Wichtigste des Wichtigsten des Wichtigsten“ ?

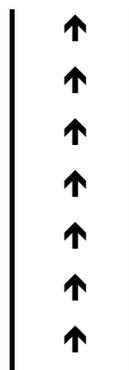
Gerade darin sieht Martin Wagenschein eine große Gefahr:

*„Ein solcher systematischer Lehrgang verführt zur Vollständigkeit, (denn er will bereitstellen) damit zur Hast und also zur Ungründlichkeit. So baut er einen imposanten Schotterhaufen. Gerade, indem er sich an die Systematik klammert, begräbt er sie und verstopft den Durchblick.“<sup>120</sup>*

Aus diesen oben genannten Gründen entwickelte Martin Wagenschein das *Prinzip des exemplarischen Unterrichtes*, der, wie schon erwähnt, „herausnimmt“.

Skizzenhaft wären systematischer und exemplarischer Lehrgang etwa folgend darzustellen:

## Systematischer Lehrgang

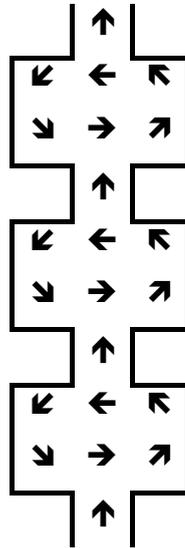


Mit gleichbleibender Intensität wird die Systematik des jeweiligen Gegenstandes in ihren allerwichtigsten Grundzügen durchlaufen.

*Über das Vergessen*

Wenn wir in flüchtiger Berührung von Stoff zu Stoff eilen, doch so, daß in der Prüfung „abfragbares Wissen“ herauskommt, so entsteht ein Wissen, das dann in kurzer Zeit vergessen ist. Wenn wir an Stelle dieses flüchtigen Vielerlei an einer Stelle bleiben und uns eingraben, so entsteht eine Art des Lernens, die wir alle kennen und unseren Kindern doch nicht gönnen: *das Sich-in-eine-Sache-Versenken*.

#### Exemplarischer Lehrgang



Hier verweilt man bei „heraus-genommenen“ Themen lange, behandelt sie gründlich. Es gibt dabei keine Richtung des Lehrganges, sondern jedes dieser tiefgehend behandelten Gebiete verweist auf das Ganze des jeweiligen Gegenstandes.

*„Das einzelne, in das man sich versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.“<sup>121</sup>*

*Charakterisierung des Exemplarischen*

Die pädagogische Bedeutung des Prinzips des Exemplarischen charakterisiert Martin Wagenschein in den folgenden Zitaten:

*„Wenn man die Themen, mit denen man sich gründlich beschäftigt, richtig auswählt, dann bleibt das, was man an ihnen lernt, nicht ein „Teil“, der zu anderen Teilen zu summieren wäre, sondern er wird stellvertretend und damit ausstrahlend aufs Ganze.“<sup>122</sup>*

*Definitionsversuch*

*„Versucht man von hier aus eine erste Definition des exemplarischen Lehrens, so könnte man sagen: Es ist die Art der Gründlichkeit, die von einem einzelnen aufs Ganze geht – und zwar, indem es durch eindringliches Verweilen den ganzen Menschen anfordert und auch das ganze des Faches (ja unter Umständen der geistigen Welt) erhellt, insofern es als Beispiel repräsentativ ist.“<sup>123</sup>*

121 Wagenschein, Martin, Verstehen lehren, S.12

122 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.17

123 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.9

### *Die Auswahl eines Exemplums*

Was soll und was kann exemplifiziert werden? Damit eng verbunden ist die Frage nach dem „Wozu?“ des Exemplums. Nach der bisherigen Diskussion kann es sich dabei bloß um einen oder mehrere Teile jener Vielheit handeln, der etwas als Exemplum entnommen werden kann zu dem Zweck mit diesem „Etwas“ ein anderes geistig zu bewältigen. Von diesem Ziel her ist infolgedessen auch die Auswahl eines „Etwas“ als Exemplum zu bestimmen. Dieses Vorgehen entspricht auch ganz augenscheinlich dem alltäglichen phänomenalen Sachverhalt.

*Der erklärende Charakter eines Exempels*

Der phänomenale Sachverhalt ist folgender: Jemand hat es zu tun mit einem Begriff, einem Verhalten, einem Sachverhalt, einem Gesetz, einer Regel, einem Abstraktum. Er durchschaut dies alles nicht (ganz); es ist ihm unklar, undeutlich, nicht-einleuchtend, unverständlich. Durch ein richtiges Exemplum wird es ihm klar, verständlich, sinnhaftig, bedeutsam.

Das Exemplum dient also zur geistigen Bewältigung all dessen, was sich zu ihm selbst (dem Exemplum) im Verhältnis des Einklangs, der Gleichheit, Übereinstimmung oder Identität befindet:

*Veranschaulichung und Verdeutlichung*

Die geistige Bewältigung besteht in der Aufweisung des Verhältnisses des Einklangs, der Gleichheit, Ähnlichkeit, Übereinstimmung und Identität und gleichzeitig in einer verbildlichenden, veranschaulichenden, verdeutlichenden und verdichtenden Wirkung. Alles klar, oder brauche Sie ein Exemplum?

### *Ein Exemplum für ein Exemplum*

*Die Abhängigkeit des Menschen*

Nochmals: es geht darum eine Auswahl zu treffen, um das geistige Leben nicht durch die Fülle des Stoffes zu ersticken. So stellt sich für den Pädagogen die Frage, nach welchen Maßstäben und von welchen Gesichtspunkten her gesehen, muß die Auswahl der Bildungsinhalte z. B. im Fach Geographie erfolgen. Wo finden wir das Gemeinsame, das Fundamentale, das Exemplarische an einer durch Vielfalt gekennzeichneten Erdoberfläche? Das entscheidende Ergebnis erdkundlicher Bildungsarbeit ist nach Schultze, die Abhängigkeit des Menschen von realen Gegebenheiten<sup>124</sup>. Der Mensch muß sich mit der Natur und der in ihr wirkenden Kräften auseinandersetzen, wo auch immer sein Lebensraum liegen mag. Entscheidendes Kriterium für die Auswahl des Exemplarischen ist somit der Lebensbezug, in unserem Fall die Abhängigkeit des Menschen von dem ihm umgebenden Lebensraum.

*Mögliche Fragen*

---

124 Schultze, A., Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichtes. Die deutsche Schule, H.11

In diesem Sinne kann bei der Auswahl des Stoffes z. B. von folgenden Fragen ausgegangen werden:

- Wo können wir am besten zu der Einsicht gelangen, daß ein Industriegebiet auf Rohstoffe und Energieträger angewiesen ist?
- In welchem Raum läßt sich am besten einsehen, daß der Anbau von Feldfrüchten von ganz bestimmten Klimabedingungen abhängig ist?
- Wo läßt sich erkennen, unter welchen Bedingungen es zu einer Verdichtung der Bevölkerung kommt?
- An welchem Land läßt sich erkennen, daß die Überbevölkerung zu einer Auswanderung oder zu einer Industrialisierung zwingt?

*Das Mathematische an  
der Mathematik*

Die Fragen dienen zur Orientierung und lassen sich fortsetzen. Für die Auswahl der Fragen gibt es nur ein Kriterium: wieder eine Frage, mit der wir uns sicher erst anfreunden müssen: Was ist das Geographische an der Geographie? Oder: Was ist eigentlich das Mathematische an der Mathematik? Oder: ...

### ***Ausgangspunkt***

*Wissensdurst*

Martin Wagenschein geht nach Möglichkeit vom Staunen des Kindes aus, vom intensiv geweckten Interesse des Kindes. Und es sind die *Phänomene*, die das Kind seinem inneren Bauplan gemäß zum Staunen bringen. Es sind die *Fragen*, das *Interesse*, der *Wissensdurst* der Lernenden ..., Fragen, auf die wir nach Möglichkeit mit der Hilfe zur *Entwicklung der Imaginationsfähigkeit* des Kindes reagieren. Es ist doch viel spannender, Fragen zu stellen, als fertige Antworten zu bekommen.

### ***Bedingungen***

*Am Leben lernen*

Nach Martin Wagenschein sollten wir an den Phänomenen, möglichst nah am wirklichen Leben lernen können. Wenn wir die Schule schon nicht in allen Fällen verlassen können, so müssen wir uns immer wieder die Fragen nach der für die pädagogischen Vorhaben geeignete „vorbereiteten Umgebung“ stellen:

- Sind die für die Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden notwendigen Arbeitsmaterialien vorhanden?
- Bin ich als Lehrender ein entsprechender Teil dieser „vorbereiteten Umgebung“ und in der Lage den Lernenden zu helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln?
- Kann Lernen und Entwicklung auch in einem entspannten Feld stattfinden?
- Ist ein für die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit geeigneter Rahmen geschaffen worden (auch sozial)?
- Über welche Fähigkeiten muß ein Lehrer verfügen, um helfen zu können?

### ***Vermittlung des Stoffes***

*Entdeckendes und erforschendes Lernen*

Am Anfang steht die entdeckende und erforschende Tätigkeit der Schüler selbst. Martin Wagenschein plädiert unbedingt für die Einbeziehung von Personen in den Unterricht, die in den gefragten Bereichen mehr wissen als die Lehrer. Die Hilfe des Lehrers ist entscheidend für das Finden des Allgemeingültigen, das Beispielhaften und des Übertragbaren. Er hat dafür zu sorgen, daß durch das Studium gleichsam „Plattformen“ errichtet werden, von denen weiter ausgegangen werden kann zur Errichtung neuer Plattformen.

Dazu noch als Martin Wagenschein:

*„Die Schule hat nicht mit dem Stoff „fertig“ zu werden, sondern sie hat die Kinder so zu lehren, daß sie mit dem Gelernten etwas „anfangen“ können.“<sup>125</sup>*

Zusammenfassung – Kriterien des „exemplarischen Verfahrens“

- Exempla sollen sich auszeichnen durch Bildhaftigkeit, Anschaulichkeit, Vorstellbarkeit, Eindeutigkeit, Gepräglichkeit und durch auffallende Nähe zum Konkreten.
- Exempla sind mehr als Nur-Singularität. Sie weisen über sich hinaus; mit und an ihnen sollen Allgemeingültigkeiten ausgesagt werden, die auch für andere Objekte zutreffen. Jede Nur-Einmaligkeit und Nur-Individualität kann nicht Exemplum sein.
- Allen Beispielen liegt ganz augenscheinlich folgendes Sachverhalt zugrunde: An einem Beispiel oder an mehreren Beispielen soll eine allgemeine, abstrakte Wahrheit aufgezeigt werden. Bei der Anwendung eines Exemplums ist ein Drei-Schritt zu vollziehen:
  - Schritt: Auswahl und Beschreibung des Exemplums;
  - Schritt: Aufzeigen der allgemein, abstrakten Wahrheit;
  - Schritt: Bewältigung neu auftretenden Fälle aufgrund der gewonnenen, allgemeinen, abstrakten Erkenntnis.

*Das „Wesentliche“?*

- Die Schwierigkeit der isolierenden Abstraktion ist umso größer, je vielfältiger und komplexer der Gegenstand ist, der als Exemplum dient. Bei der Auswahl des Exemplums hilft uns die Frage nach dem Wesentlichen. Das Wesentliche ergibt sich aus der Fragestellung, aus dem Wozu des Exemplums. Der Benutzer eines Exemplums muß sich für eine Frage, für eine Wozu entscheiden. Ganz allgemein sind beim exemplarischen Verfahren Arbeitsverfahren, Arbeitsweisen und Methoden für den Lernenden zu erschließen. Mit der Beherrschung der Arbeitsverfahren, der Methoden hat es aber nicht sein Bewenden. Da man unter „Methoden“ den „Weg zu etwas“ versteht, besitzt der Mensch, der Methoden beherrscht, die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe zu sicheren Erkenntnissen über einen Gegenstand und seine Beziehung zu kommen. Wenn also ein Mensch an einem Exemplum (oder mehreren) eine spezifische Methode erlernte, dann hat er die Möglichkeit, von sich aus gültige, wahre Aussagen über einen bis dahin unbekanntem Gegenstand zu machen, sofern dieser durch die gleiche Methode erschlossen werden kann. Dieser Befund, daß der Mensch an einem Exemplum geistige Arbeitsweisen erlernen und sich mit ihrer Hilfe neue unbekannte Gegenstände erschließen kann, gilt nicht nur im Reiche der Wissenschaften, er wird durch vielfältige Erfahrungen aus den verschiedensten

---

125 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.22

Lebensgebieten immer wieder bestätigt und hat auch innerhalb der Lehrerbildung seine Gültigkeit.

*Wer Exempla finden möchte, braucht bereits einen Überblick*

- Schwierig ist die konkrete Arbeit des Findens eines Exemplums, das den Ansprüchen des didaktischen Ansatzes des exemplarischen Lernens weitgehend entspricht. Diese Arbeit setzt bereits den Überblick und auch die Vertiefung in das Thema voraus. Hier ist nun wirklich der Lehrer gefordert – es ist ausschließlich seine Aufgabe, das Exemplum bereitzustellen und den Studierenden anzubieten. Gefordert ist hier vor allem die didaktische Kompetenz des Lehrenden. Aber Achtung: Exemplarisches Lehren und Lernen ist ohne die Berücksichtigung der Individualität des Schülers nicht denkbar. Verordnet kann das Exemplum nicht „ankommen“, es wird nicht verstanden und der zu erhellenden Sachverhalt bleibt verschwommen. Wenn die Zeit nicht reif ist, führen alle Anstrengungen über ein leeres Wortbrauchen, dem alles innere Verstehen und Begreifen fehlt, nicht hinaus.
- Wohl nirgends leuchtet der Grundsatz, vom Bekannten auszugehen, so ein wie bei dieser pädagogischen Aufgabe.

*Gegen die Unterrichtsstunden*

- Exemplarischer Unterricht ist mit einer Einteilung in 45-Minuten-Einheiten ganz und gar unverträglich. Er strebt nach Persönlichkeits- und Themenorientierung und nach Zeit zur Arbeit und zur Vertiefung.
- Exemplarischer Unterricht strebt nicht nach Erleichterung, sondern nach dem Ergriffenwerden des Lernenden und des Lehrenden von einer Frage, einer Aufgabe, die die geistigen Kräfte anruft, anfordert, gliedert und steigert ...

*Ergriffen werden*

- Exemplarischer Unterricht würde dem vergleichbar sein, daß man an einigen günstigen Stellen dieses Lehrgangs Lichter errichtet, von den Schülern errichten läßt, Scheinwerfer einige, nicht viele, nicht zu wenige, Leuchttürme, so gewählt, daß sie den ganzen Weg in ein unvergeßliches Licht setzen.<sup>126</sup>

Zum Abschluß nochmals Martin Wagenschein:

„Wissen ist Macht“, das ist kein Spruch mehr für den Menschen der Gegenwart, der soviel weiß und doch nichts als seine Ohnmacht erfahren mußte. Wir hoffen für unsere Schüler, (...) daß sie im Gegenteil Macht über Wissen erlangen.“<sup>127</sup>

Und wenn Fragen offen bleiben:

Antwort gibt wieder ein Physiker, wie Martin Wagenschein:

„Ich glaube, es ist sehr viel interessanter, etwas nicht zu wissen, als Antworten zu haben, die vielleicht falsch sind. Ich habe für manches annähernde Antworten, halte manches für möglich und weiß verschiedene Dinge mit unterschiedlicher Gewißheit. Aber es gibt nichts, dessen ich mir vollkommen sicher bin, und es gibt viele Dinge über die ich gar nichts weiß, (...) Es beunruhigt mich nicht, daß ich etwas nicht weiß, daß

126 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.22

127 Wagenschein, Martin, in: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren, S.22

ich verloren und ohne Plan in einem Universum lebe, denn so ist es ja wirklich, soweit ich sehe. Es macht mir keine Angst.“ (Richard Feynman)

## Eine Frage: Die Schule privatisieren?

**Über die mangelnde Attraktivität des staatlich-öffentlichen Schulsystem und die Notwendigkeit einer innovativen Entwicklungsarbeit.**

**Die Stärkung der Einzelschule durch Autonomie, durch deren Öffnung für Interessen gesellschaftlicher Gruppen und durch die Dezentralisierung des gesamten Schulsystems.**

**Über die Freiheit der Schulwahl und die unzureichende Chancengleichheit.**

**Das bestehende Schulsystem wird nicht abgeschafft werden können, aber die Schulen können in die Selbständigkeit entlassen werden!**

Österreich verfügt über ein sehr liberales Privatschulgesetz, das Initiativen zur Gründung von Privatschulen buchstäblich Tür und Tor öffnet. Die Freiheiten, Kinder außerhalb der öffentlichen Schule unterrichten zu lassen, reichen bis zum Unterricht in den eigenen vier Wänden, dem sogenannten häuslichen Unterricht. Wer seine Kinder zu Hause unterrichtet oder unterrichten läßt, bedarf dafür nicht einmal einer besonderen Qualifikation. Wer möchte, darf. Doch nur in ganz seltenen Fällen bricht am Morgen eine Lehrerin oder ein Lehrer auf, um – wie H. M. Enzensberger in einem Essay beschreibt – nicht in eine Schule zu gehen, sondern die Kinder in deren Wohnung zu besuchen, um sie dort zu unterrichten. Und fast ebenso selten finden wir in Österreich sogenannte Alternativschulen, die auf der gesetzlichen Basis des häuslichen Unterrichts errichtet worden sind.

*Häuslicher Unterricht  
und Öffentlichkeitsrecht*

Die leicht gegründete Schule ist schwer weiterzuführen. Die Führung einer eigenen, privaten Schule bedarf des übergroßen Engagements der Eltern, die ja meist diese Schule gegründet haben, eines außergewöhnlichen finanziellen Aufwandes zu Erhaltung der Schule, viel Mut zur pädagogischen Freiheit und in der Aufrechterhaltung der Schule eine Riesenportion an Durchsetzungskraft gegenüber der Schulbehörde. Bis eine Privatschule dieses Öffentlichkeitsrecht verliehen bekommt, wodurch auch die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer vom Staat übernommen wird, ist eine meist zu lange Zeit vergangen, um finanziell noch überleben zu können, und nicht alle Schulgründer sind zu diesem Anpassungsprozeß an die öffentliche Schule bereit, um das Recht der Lehrerfinanzierung zu erhalten. Wozu haben sie denn dann auch ein „Alternativschule“ für ihre Kinder gegründet?

*Konfessionelle Schulen*

Der größte private Schulgründer und Schulerhalter in Österreich kennt diese Probleme nicht. Die Kirchen und ihre konfessionellen Schulen werden vom Staat hoch subventioniert und bilden ein höchst angepaßtes und religiös orientiertes Schulsystem im staatlichen Schulsystem. Doch die Nachfrage nach den konfessionellen Privatschulen ist groß. Eltern erwarten sich eine im Vergleich zum staatlich-öffentlichen System bessere Schule, mit höherer Leistungsanforderung, höheren Chancen für die weitere Schullaufbahn und meist auch eine „bessere Gesellschaft“ für ihr Kinder in der Schule. Ausländerkinder oder Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten sind in konfessionellen Schulen noch immer eher die Ausnahme. Die Durchdringung des österreichischen Schulsystems mit konfessionellen Schulen führt bis in die Lehrerbildung. Von der Anzahl her

gesehen, sind mehr als ein Drittel der 14 Pädagogischen Akademien Österreichs Lehrerbildungsinstitute der katholischen Kirche – wie man es auch immer sehen will: ein Kuriosum.

#### *Die scheinbare Freiheit*

Der Preis für die Freiheit der Schulgründung ist in Österreich zu hoch. Wer eine Schule gründen und führen will, darf dies zwar, muß aber die Schule – zumindest in den ersten Jahren selbst finanzieren. Soll das Öffentlichkeitsrecht erlangt und wenigstens eine teilweise staatliche Finanzierung erreicht werden, so müssen von den pädagogischen oder schulorganisatorischen Ideen schon wieder sehr viele Abstriche gemacht werden. So gibt es zwar die Freiheit für die alternative Pädagogik in der Schule, aber zu wenig Unterstützung. Selbst die Kosten, die sich der Staat für Kinder, die eine Alternativschule besuchen erspart, werden dieser nicht zur Verfügung gestellt. Somit ist die Freiheit der Schulgründung eine scheinbare: zwar vorhanden, aber nur für wenige wirklich in Anspruch zu nehmen.

#### *Gründe der Ablehnung*

Wenn Eltern die Möglichkeit haben, die Schule für ihr Kind zu wählen, so ist der Trend auffällig, daß sie in nur seltenen Fällen die staatlich-öffentliche Schule wählen. Die Wahl fällt dann oft auf eine der in der Umgebung vorhandenen Privatschulen. Die Erforschung der Gründe für diese Abwahl der öffentlichen Schulen sind ein erster Schritt zu möglichen Reformen:

#### *Die Gesichtslosigkeit der Schule*

- Viele Eltern sind unzufrieden mit den geringen Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Gestaltung des Schulalltages und des Bildungsprozesses ihrer Kinder. Sie fürchten ein bürokratisch-obrigkeitsstaatliches Gehabe der Schulbehörde und wissen mit der pädagogischen Gesichtslosigkeit der Schulen wenig anzufangen. Diese entfremdenden Phänomene verstärken sich noch, wenn Kinder in die weiterführenden Schulen gehen.

#### *Die Unattraktivität*

- Weitere Unzufriedenheiten sind im mangelnden Freizeit- und Betreuungsangebot durch die Schulen zu orten. In zu wenigen Fällen haben Schulen bereits auf die geänderten Familienverhältnisse mit Ganztageseinrichtungen und Versorgungseinrichtungen für die Kinder reagiert.

#### *Leistungsförderung*

- Und ob es nun stimmt oder nicht, Eltern sind auch unzufrieden mit den vorhandenen Leistungsförderungen in der staatlich-öffentlichen Schule. Sie trauen privaten Einrichtungen hier einfach mehr zu.

#### *Die Unselbständigkeit der Schule*

Wenn die Schulbehörde an einer Weiterentwicklung und Innovation des öffentlichen Sektors der Schule interessiert ist, sollte sie diese Signale sehr sensibel aufnehmen und rasch darauf reagieren: Grundsätzlich gilt es, die Struktur der Steuerung des Schulwesens beweglicher zu gestalten. Die Einbindung der Schulen in ein hierarchisch geordnetes und bürokratisch organisiertes Verwaltungs- und Lenkungssystem macht die einzelne Schule, die Schulleitung und das Lehrerkollegium in weiten Bereichen unselbständig. Der Freiraum, pädagogische Eigengestaltung zu entfalten und damit ein eige-

nes Schulprofil zu entwickeln ist in Österreich für die staatlich-öffentliche Schule einfach zu klein.

*Selbständigkeit kann nicht verordnet werden*

Auch gutgemeinte Steuerungsimpulse der Schulaufsicht lösen noch keine Schulerneuerung aus. Sie können den Aufgaben vor Ort an der einzelnen Schule nur in seltenen Fällen gerecht werden und verhindern die Eigenentwicklung der einzelnen Schule mehr als sie diese fördern, weil sie noch dazu die Eigenverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer schmälern. Und auch die Eltern „wollen nicht Empfänger von staatlich verordneten Unterrichtsmaßnahmen zum Wohle ihrer Kinder sein, sondern den Lern- und Bildungsprozeß nach ihren Wünschen und (...) den individuellen Bedürfnissen ihrer Kinder mitgestalten können.“<sup>128</sup>.

*„Wann werden die Politikerinnen und Politiker aufwachen? Wir benötigen dringend und sofort Reformschritte, um die Einzelschule nicht mehr zum letzten Glied einer Verwaltungshierarchie zu machen, die an Weisungen orientiert ist, sondern um sie zu einer lebendigen Organisation werden zu lassen, die sich selbst nach demokratischen Prinzipien steuert.“<sup>129</sup>*

*Autonomietendenzen*

Die Stärkung der Einzelschulen bedeutet für diese

- die Möglichkeit der Wahl von Arbeits- und Organisationsformen für die gesamte Einzelschule (Lerngruppen, Zeiteinteilungen und dgl. mehr),
- eindeutige Zuständigkeiten und Kompetenzen in personeller, finanzieller und inhaltlicher Gebarung,
- die Formulierung eines eigenständigen Curriculums zu Entwicklung eines individuellen und unverwechselbaren Schulprofils,
- demokratische Umgangsformen und Mitbestimmungsrechte aller Lehrerinnen und Lehrer des Lehrerkollegiums und
- die Möglichkeit, die Eltern in die Gestaltung der Schule miteinzubeziehen.

*Dezentralisierung und Autonomie*

Im Vordergrund einer innovativen Schulentwicklung stehen die Dezentralisierung und die Einführung einer umfassenden *Schulautonomie*, deren Lenkungsorgan in demokratischer Tradition die Schulkonferenz ist, in der auch Eltern mit Sitz und Stimme beteiligt sind. Hier fallen dann auch die für die Eltern wichtigen Entscheidungen, inwieweit die Schule ihren Bedürfnissen nachkommen kann und z. B. eine Halbtagschule in eine Ganztagschule mit entsprechenden Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungsangeboten errichtet werden kann.

*Öffnung von Schule*

Sobald sich Schule den Bedürfnissen von Eltern, Lehrerinnen und Kindern „öffnen“ kann, kann und wird die Frage der Finanzierung der Schule neu diskutiert werden müs-

---

128 Hurrelmann, Klaus, Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. In: Pädagogik, H9/96, S.36

129 Hurrelmann, Klaus, a.a.O., S. 36

sen. Ein Ganztagsangebot einer Schule ist ja nicht als verlängertes und über den ganzen Tag verteiltes Halbtagsangebot zu verstehen, für das man entsprechend mehr Planstellen für Lehrerinnen und Lehrer braucht. Pädagogisch sinnvoll und finanzierbar ist eine Erweiterung des schulischen Angebotes durch die Einbeziehung von Arbeits- und Freizeitgruppen, von Jugendgruppen und Vereinen, von Elterninitiativen oder auch Selbsthilfegruppen. Beide Seiten profitieren: die Schule kann ihr Angebot erweitern und wird zu finanziellen Einnahmen kommen, wenn sie den Vereinen Dienstleistungen anbietet. Vereine profitieren von der Infrastruktur der Schule, deren Räumlichkeiten und Einrichtungen und der Aufnahme und Verbreitung ihrer Vereinsinteressen in der Öffentlichkeit. Und kaum ein Argument wird einer Entwicklung entgegenzuhalten sein, daß Schulen in Zukunft nach Ende des regulären Unterrichtes ebenso als Erwachsenenbildungseinrichtungen am Abend zur Verfügung stehen können.

*Der „graue Markt“*

Die pädagogisch autarke Einzelschule wird sich in ihrer Organisation auch einem weiteren Problem – vor allem im Bereich der Sekundarstufen – stellen müssen: dem jetzt schon riesigen und immer noch wachsenden „grauen Markt“ der privaten Nachhilfe. Nach Erhebungen des Bundesministeriums für Unterricht geben Eltern pro Schuljahr ca. 1,4 Milliarden Schilling für die private Förderung ihrer Kinder aus. Diese Summe signalisiert ein drastisches Versagen der öffentlichen Schule. Sie überträgt die Aufgabe des schulischen Lernens einem privaten Personenkreis. Dieser besteht nachmittags oft aus denselben Personen, die vormittags in der Schule ihre Lehrerpflichten nur ungenügend erfüllen, um nachmittags – meist im Schwarzarbeitsverfahren – zu kassieren. Der Frust der Eltern ist verständlich, und es gibt auch hier nur eine einzige Antwort. Schule ist in allen ihren Belangen so zu gestalten, daß sie die Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Kindern und Jugendlichen selbst verantwortungsvoll übernehmen kann und nicht in unpädagogischer Weise auslagert.

*Reformpädagogische Schulen?*

Letztendlich wird sich die staatlich-öffentliche Schule auch noch einem weiteren Entwicklungsprozeß unterziehen müssen: einer grundlegenden Pädagogisierung. Ein Teil der Privatschulen ist auch aus einem weiteren Grund attraktiver als die öffentliche Schule des Schulsprengels. Sie bietet Unterricht nach einem ganz bestimmten pädagogischen Modell an, wie z. B. der Montessori-Pädagogik und ist bemüht, die gesamte Schulorganisation nach diesem pädagogischen Konzept auszurichten. Ich habe nie verstanden, warum die Schulbehörde in Österreich der Idee, öffentliche Schulen als deklarierte reformpädagogische Schulen gestalten zu lassen, ablehnend gegenübersteht. Die engen gesetzlichen Vorschriften zur Schulorganisation und Schulgestaltung werden wahrscheinlich nicht der einzige Grund sein, wohl eher auch das Festhalten an der hierarchischen Macht und der Mangel an basisdemokratischem Verständnis in Fragen der Schulgestaltung.

*Schulwahl und Chancengleichheit*

Damit wurde die Einrichtung der ohnehin wenigen reformpädagogischen Initiativen in den Privatschulsektor abgedrängt. Das erhöht dessen pädagogische Bedeutung und Attraktion, macht ihn aber andererseits auch teuer und damit elitär. Im Sinne der Freiheit der Schulwahl seitens der Eltern und der Chancengleichheit für alle Kinder, muß auch hier die Möglichkeit bestehen, in einer öffentlich-staatlichen Schule das bevorzugte pädagogische Modell wählen und besuchen zu können. Dadurch könnte ebenso die in Österreich zur Zeit noch bestehende Armut an pädagogischen Modellen – vornehmlich reformpädagogischen Konzepten – beseitigt werden.

*Verantwortung und  
Freiheit*

Fazit: Eine Erneuerung und Verbesserung der Schule wird nicht nur durch deren Privatisierung, sondern vielmehr durch die *autonome Gestaltungsmöglichkeit* der Einzelschulen, durch eine *Dezentralisierung* des gesamten Schulsystems und durch die *Öffnung der Schule* für ihr gesellschaftliches Umfeld erreicht werden können. Doch der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern die Verantwortung für ihr Handeln in der Schule und die Gestaltung ihrer Schule zu geben, bedeutet auch, ihnen politisch die Freiheit für diese Verantwortung zu geben.

## Literaturempfehlungen

### Montessori-Pädagogik

**Eichelberger, Harald**, Handbuch der Montessori-Didaktik, Innsbrucker Studienverlag, 1996

**Esser, B., & Wilde, Chr.**, Montessori-Schulen, Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis, Hamburg 1989, rororo Sachbuch 8556

*In diesem Buch finden sie eine sehr gute Darstellung der Praxis in einer Montessori-Schule. Nach der Lektüre kann man sich vorstellen, wie es in einer Montessori-Schule zugehen kann.*

**Grunwald, Clara**, Das Kind ist der Mittelpunkt, Ul, 1995, Kinders-Vlg.

*Berliner Geschichten; einige neue Aspekte über Maria Montessori und die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Berlin – ähnlich wie damals in Wien.*

**Haberl, Herbert (Hg.)**, Montessori-Pädagogik, Beiträge zu Theorie und Praxis, Wien 1995, J&V

*Samelband: Montessori-Pädagogik aus heutiger, österreichischer Sicht; gute Ergänzung zur Einführungsliteratur*

**Hellbrügge, Theodor**, Unser Montessori-Modell, München 1984, Fischer-Tb. 3064

*Die Kombination von Montessori-Pädagogik, Medizin und Therapie in einem Montessori-Zentrum; Hellbrüggens Lebenswerk. Schade, daß es so eine Einrichtung in Österreich noch nicht gibt.*

**Helming, Helene**, Montessori-Pädagogik, Freiburg 1971, 5. Aufl., Herder – Vlg.

*Große Verdienste um den Aufbau der Montessori-Pädagogik in Deutschland, sehr verständnisvolle Erklärung der Montessori-Pädagogik*

**Holtstiege, Hildegard**, Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit; Freiburg 1987, Herder – Vlg.

*Holtstieges Werke sind wissenschaftliche Werke – für den Forschenden!*

**Holtstiege, Hildegard**, Maria und die reformpädagogische Bewegung, Freiburg 1986, Herder – Vlg.

**Holtstiege, Hildegard**, Modell Montessori, Freiburg 1986, Herder-Vlg.

**Holtz, Axel**, Montessori-Pädagogik und Sprachförderung, Ulm 1994, Kinders-Vlg.

*Spezielles Thema, sehr aktuell, mit viel Erfahrung und zum Weiterdenken*

**Kramer, Rita**, Maria Montessori, Biographie, Frankfurt am Main 1983, Fischer-Tb. 5615

*Standardbiographie – die, oder keine!*

**Montessori, Maria**, Das kreative Kind, Der absorbierende Geist, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1972, Herder – Vlg.

*Sollte man einmal gelesen haben; Alterswerk, wirklich wichtig, aber nicht zum Einsteigen in die Montessori-Literatur!*

**Montessori, Maria**, Die Entdeckung des Kindes, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1950, Herder – Vlg.

*Maria Montessoris erstes Werk; zum Nachvollziehen des Werdens der Montessori-Pädagogik und zum Beginn des eigenen Studiums. Leseempfehlung zum Einsteigen.*

**Montessori, Maria**, Die Macht der Schwachen, Herder 1989, Hrsg. Oswald, P./Schulz-Benesch, G.

*Sammelband zum Titel*

**Montessori, Maria**, Frieden und Erziehung. Die Bedeutung der Erziehung für die Verwirklichung des Friedens (hrsg. und eingel. v. P. Oswald und G. Schulz-Benesch). Freiburg 1973

*Sammelband zum Titel*

**Montessori, Maria**, Gott und das Kind, (hrsg. Schulz-Benesch, Günter), Kleine Schriften Maria Montessoris 4, Freiburg 1995, Herder-Vlg

*Sammelband zum Titel*

**Montessori, Maria**, Kinder sind anders, 1952, dtv/Klett-Cotta 15036

*Berühmtes Werk, Titel gibt Auskunft über die Art der Pädagogik; auch ein gesammeltes Buch und zum Einsteigen in das Studium der Montessori-Pädagogik sehr gut geeignet.*

**Montessori, Maria**, Kosmische Erziehung, die Stellung des Menschen im Kosmos, Menschliche Potentialität und Erziehung, Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1988, Herder – Vlg.

*Nicht leicht zu bekommen, aber in meinen Augen das Standardwerk, das einem die kosmische Erziehung erschließen kann.*

**Montessori, Maria**, Schule des Kindes, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1962, Herder – Vlg.

*Maria Montessoris zweites Buch, systematischer als ihr erstes (Entdeckung des Kindes); vielleicht als zweites Buch zu lesen!?*

**Montessori-Material**, Teil 1-3, Handbuch für Lehrgangsteilnehmer

*Materialbücher zum Nachlesen des Gebrauches des Montessori-Materials. Ersetzen aber nicht den Montessori-Kurs!*

**Seitz, Marielle/Hallwachs, Ursula**, Montessori oder Waldorf, Kösel, München 1996

*Jetzt können wir vergleichen – eine Entscheidungshilfe. Beide pädagogische Richtungen in einem Buch mit viel Information, guten Erklärungen und schönen Bildern.*

**Steenberg, Ulrich**, Kinder kennen ihren Weg, Ulm 1993, Kinders-Vlg.

## Daltonplan

**Popp, Susanne**, Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1995

*Ich kenne kein weiteres Buch in deutscher Sprache, das uns den Daltonplan verständlich und so fundiert erklären könnte. Leseempfehlung!*

## Jenaplan

**Benner, D. und Kemper, H.**, Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Beltz 91

*Wer den Jenaplan von Peter Petersen lesen möchte, sollte auch zu diesem erklärenden und kommentierenden Buch greifen!*

**Boes, A.W.**, Gestern und heute, von Praktikern, die in Jenaplanschulen auch unterrichtet haben, Jenaplan, Assen 1991, Pstf. 30, 3870 CA, Niederlande

**Kluge, Barbara**, Peter Petersen, Lebenslauf und Geschichte, Auf dem Weg zu einer Biographie, Agentur Dieck

*Eine außergewöhnliche Biographie auf der Basis von Lebensdokumenten Peter Petersens*

**Krick, Wilhelm**, Wo bleiben die deutschen Jenaplan-Schulen? Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 12, 1989

**Kumetat, Heinz**, Peter-Petersen-Schule am Rosenmar, Agentur Dieck

*Aus der Praxis: eine der „klassischen“ Jenaplan-Schule Deutschlands*

**Meyer, Peter**, Freies Arbeiten in Sekundarschulen, Praxisberichte, Impulse, Reflexionen, Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland, Heft 15, 1991

**Petersen, Peter**, Der Kleine Jena-Plan, Beltz 1980, 56000-60000 Auflage, 1. Aufl. 1927

*Ja, schon; vielleicht nicht als erstes Buch, aber doch irgendwann, unbegingt!*

**Röhrs, Hermann**, Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann Hdb., Düsseldorf 86

*Guter Überblick in viele Schulen, die es bei uns nicht gibt. Man könnte neidisch werden.*

**Rutt, Theodor**, Peter Petersen, Leben und Werk, Agentur Dieck

**Rutt, Theodor**, Petersenschule heute, Agentur Dieck

*Beide Bücher zum Einsteigen in die Jenaplan-Literatur empfohlen!*

**Skiera, Ehrenhard**, Schule ohne Klassen, Gemeinsam lernen und leben, Das Beispiel Jenaplan, Agentur Dieck, Heinsberg 1985

*Sehr gute Literatur zum Erstlesen, verständlich und umfassend!*

## Freinet-Pädagogik

**Baillet, Dietlinde**, FREINET-praktisch, Beispiele und Berichte aus Sekundarschule und Grundstufe, Beltz praxis, Weinheim 1983

*Einführung in die Praxis, aufschlußreich und anschaulich*

**Dietrich Ingrid**, (Hrsg.), Politische Ziele der Freinet-Pädagogik, BELTZ-Bibliothek, Weinheim 1982

*Für die Freinet-Pädagogik wichtig: die Deklaration ihrer politischen Bedeutung. Ein Blick quasi hinter die Kulissen.*

**Dietrich Ingrid**, (Hrsg.), Handbuch der Freinet-Pädagogik, Basel 1995, BELTZ Grüne Reihe

*Nachschlagewerk*

**Freinet, Célestin**, pädagogische texte, rororo 7367, Hamburg 1989

*Köstlich zu lesen, Sammelband zu den pädagogischen Vorstellungen dieses großen Pädagogen*

**Freinet, Elise**, Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets, Klett-Cotta, Stuttgart 1981

*Von seiner Frau Elise: eine liebevolle Darstellung der pädagogischen Ideen; sehr fundiert und einführend.*

**Hänsel Dagmar**, Handlungsspielräume, Portrait einer Freinet-Gruppe, BELTZ-Bibliothek, Weinheim 1985

**Koitka, Christine** (Hg.), Freinet-Pädagogik, Berlin 1977, Basis

**Zehrfeld, Klaus**, Freinet in der Praxis, Weinheim 1978, Beltz-Vlg.

*Drei Beispiele der Realisierung der Freinetpädagogik. Wichtig für die, die es weiterhin probieren möchten!!!*

## Reformpädagogik

(Wen oder was soll ich hier empfehlen? Bitte blättern sie selbst! Danke!)

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

**Eichelberger, Harald**, Freiheit für die Schule, Wien 1997, Holzhausen-Vlg.

**Eichelberger, Harald**, Lebendige Reformpädagogik, Innsbruck 1997, Studien-Vlg.

**Eiko, Jürgens**, Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht, 2.Aufl., St. Augustin 1995, Academia

**Flitner, Wilhelm und Kudritzki, Gerhard**, Hrsg., Die deutsche Reformpädagogik, Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, Stuttgart 1995, Klett-Cotta

**Hellmich, Achim und Teigeler, Peter**, Hrsg., Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, Konzeption und aktuelle Praxis, Basel 1992, BELTZ Grüne Reihe

**Kratochwil, Leopold**, Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen, Auer-Vlg., Donauwörth 1992

**Oelkers, Jürgen**, Reformpädagogik, Eine kritische Dogmengeschichte, Juventa, Weinheim 1992, 2. Aufl.

**Röhrs, Hermann**, Hrsg., Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann Handbuch, Düsseldorf 1986

**Röhrs, Hermann**, Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1991

**Scheibe, Wolfgang**, Die reformpädagogische Bewegung, Eine einführende Darstellung, 10. Aufl., Basel 1994, Pädagogische Bibliothek Beltz

**Winkel, Rainer**, (Hg.), Reformpädagogik konkret, Bergmann+Helbig, Hamburg 1993

**Winkel, Rainer**, Pädagogische Epochen, Schwann Handbuch, Düsseldorf 1974

**Wagenschein, Martin**, Erinnerungen für morgen, Beltz-Vlg., Weinheim 1983

## Informationen

### ***Wenn Sie mehr zur Reformpädagogik allgemein wissen wollen:***

INSTITUT FÜR REFORMPÄDAGOGIK UND INKLUSIVE PÄDAGOGIK  
Dr. Harald Eichelberger  
Pädagogische Akademie des Bundes  
Ettenreichgasse 45  
A-1100 Wien

### ***Für Informationen über Montessori-Pädagogik empfehle ich Ihnen (auch):***

ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR MONTESSORI-PÄDAGOGIK  
und  
INSTITUT FÜR AKTIVES LERNEN AUF BASIS DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK  
und  
MONTESSORI-PÄDAGOGIK-VEREIN-WIEN  
Saskia Haspel  
Hüttelbergstraße 5  
A-1140 Wien  
Tel.: 911 69 69

Hier erhalten Sie Auskünfte über:

- Montessori-Schulen
- Montessori-Vereine
- Montessori-Ausbildungen

Noch eine österreichische Adresse:

Österreichischer Bundesverband für Montessori-Pädagogik  
Pädagogisches Institut des Bundes  
Erzabt Klotz Straße 11  
5020 Salzburg

### ***Für Informationen über Freinet-Pädagogik empfehle ich Ihnen:***

Dr. Emmerich Gradauer  
(Thaliastraße 6/15  
1160 Wien)

### ***Ein Blick ins Ausland:***

#### *Montessori-Pädagogik*

Aktionsgemeinschaft Deutscher Montessori-Vereine e.V. Köln,  
Geschäftsstelle Bonn,  
Postfach 200146,  
D-53131 Bonn-Bad Godesberg

Montessori-Vereinigung e.V., Sitz Aachen,  
Geschäftsstelle:  
Xantener Straße 99  
D-50733 Köln

Deutsche Montessori-Gesellschaft e.V.,

Geschäftsstelle,  
Postfach 5461  
D-97004 Würzburg

Association Montessori Internationale (AMI),  
Koniginneweg 161  
NL-1075 CN Amsterdam

Nederlandse Montessori Vereniging  
Sparndammerplanten 58a  
NL-1013 XT Amsterdam

### *Daltonplan*

Nederlandse Dalton Vereniging  
Drs. C. J. Jansen  
Laan van des Bork 400  
NL-7823 RK Emmen

Dalton elementary School  
Roel Röhner  
Pieterskerkhof 10  
NL-3512 JR Utrecht

Nederlandse Dalton-Verein  
Stichting, Dalton Nederland  
Zegelhorstweg 2  
NL-7971 RX Havelte

### *Jenaplan*

Jenaplan-Forschungsstelle  
Justus-Liebig-Universität  
Karl-Glückner-Straße 21, Haus B  
D-35463 Gießen

Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland  
Florastraße 32  
D-52076 Aachen Walheim

### *Freinet-Pädagogik*

Pädagogik Kooperative e.V.  
Verein bundesdeutscher Freinet-Pädagoginnen  
Goebenstraße 8  
D-28209 Bremen

## 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

Artikel aus der Neuen Freien Presse vom 25. Mai 1928

**Bittner, Günther**, Maria Montessori und das Unbewußte. In: Fuchs & Harth-Peter, Montessori-Pädagogik, Würzburg 1989

**Bohnsack, Fritz**, Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976

**Boland, Theo & Letschert Jos**, Primary Prospects, Developments in Primary Education in some European Countries; A Quest to Facts, Trends and Prospects, National Institute for Curriculum Developments SLO, Enschede, The Netherlands, 1995

Brief aus dem Nachlaß, Originalbrief in: Freud, Ernst, L., ed., The letters of Sigmund Freud. New York: Basic Books, 1960

Brief des Hofrats Scheuch an die Montessori-Schule Wien X., aus dem Nachlaß Emma Plank

**Buhren, Claus G.**, Community Education als innere Schulreform, Dortmund, Univ., Diss. 1994,

**Büthe, Wilhelm**, In: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Schroedel, Hannover 1965

**Comenius, Johann Amos**, Große Didaktik, Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner, Klett-Cotta, Stuttgart 1992

**Dewey, John**, Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1994

**Plank Emma**, In: Günter Bittner, Maria Montessori und die Psychoanalyse. In: Waltraud Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders“, Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1996

**Fend, Helmut**, In: Tillmann, K.J. Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989

**Flitner, Wilhelm & Kudritzki, Gerhard** (Hg.), Die Deutsche Reformpädagogik. Band 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Düsseldorf 1961

**Freinet, Célestin**, Pädagogische Texte, Hamburg 1980, rororo 7367

**Freud, Anna**, in: The Reiss-Davis Clinic Bulletin, Spring 1967

**GETTING there**, International Update über Erziehung ohne Ausgrenzung, Nov. 95/No.2

**Hegel, G.W.F.**, „Gymnasialreden“, In: Werke in 20 Bänden, 4.Bd., Nürnberger und Heidelberger Schriften, 1808-1817, Theorie-Werkausgabe, Frankfurt a.M., 1970

**Hentig, Hartmut von**, Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. In: Neue Sammlung 3, 1991

**Holtstiege, Hildegard**, Maria Montessori und die reformpädagogische Bewegung, Herder, Freiburg 1968

**Holtstiege, Hildegard**, Modell Montessori, Herder, Freiburg 1968

**Huber, Wolfgang**, „Psychoanalytische Pädagogik 1933 – 1938 in Österreich“. In: Erik Adam, „Die Österreichische Reformpädagogik“

**Hurrelmann, Klaus**, Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. In: Pädagogik, H9/96

**Jansen, C.J.**, Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, unveröffentlichtes Typoskript

**Kerschensteiner, Georg**, Begriff der Arbeitsschule, 5. Aufl., Leipzig, Berlin 1922

**Key, Ellen**, Das Jahrhundert des Kindes, Autorisierte Übertragung, Weinheim 1992

- Klafki, Wolfgang**, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985
- Klaus, Reinhardt**, Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft, Weinheim 1992
- Klein-Löw, Stella**, „Erinnerungen“. Erlebtes und Gedachtes, Wien 1980
- Kramer, Rita**, Maria Montessori, München 1977
- Kühn, Axel D.**, Alexander S. Neill, rowohlt monographie, Reinbeck 1995
- Maria Montessori**, Die Selbsterziehung des Kindes. In: Franz Hilker, Die Lebensschule, Heft 12, Berlin 1923
- Montessori, Maria**, Das Kind in der Familie und andere Vorträge von Maria Montessori, Selbstverlag der Montessorischule, Wien X. Schölers Buchdruckerei und Verlag, Wien, XIX., Döblinger Hauptstraße 3., o.J., Exemplar Nr. 2
- Montessori, Maria**, Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, Herder, Freiburg 1972
- Montessori, Maria**, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1966 (früher: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913)
- Montessori, Maria**, Die Montessori=Erziehung, Berlin, Jänner 1927, aus dem Nachlaß der Wiener Montessori-Schulen, ohne Quellenangabe, Privatbesitz des Verfassers
- Montessori, Maria**, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934)
- Montessori, Maria**, Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, Città di Castello 1909; dt. Übers.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913. Neuausgabe: Die Entdeckung des Kindes (Hrsg. P. Oswald und G. Schulz-Benesch), Freiburg/Br. 1969
- Montessori, Maria**, Kinder sind anders, Stuttgart 1967 (1952), dtv/Klett-Cotta 15036
- Montessori, Maria**, Schule des Kindes, Freiburg 1976 (früher Montessori-Erziehung für Schulkinder, Stuttgart 1926)
- Montessori, Maria**, To Educate the Human Potential
- Montessori, Maria**, Über die Bildung des Menschen, Freiburg 1966
- Montessori, Maria**, Von der Kindheit zur Jugend. Entwicklungspsychologie des Schulalters, Herder, Freiburg 1966
- Montessori, Mario**, Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute, Fischer Tb, 1987
- Morris, Henry**, The village College, Cambridge: University Press 1925
- Nisbet, John**, u.a., Towards Community Education, An Evaluation of Community Schools. Aberdeen: University press, 1980
- Oelkers, Jürgen**, Schulreform und Schulkritik, Würzburg 1995
- Orton J. & Weick, K.**, Loosely Coupled Systems. In: Academy of Management Review vol. 15, no. 2; 1990
- Parkhurst, Helen**, Education an 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
- Peller-Roubiczek, Lili E.**, On Development & Education of Young Children, New York, o.J
- Peller-Roubiczek, Lili, E.**, Pädagogische Bemerkungen, in Schuster, F., Ein „Haus der Kinder“
- Petersen, Peter**, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924
- Petersen, Peter**, Der kleine Jenaplan – 54/55. Aufl. Weinheim 1974,
- Petersen, Peter**, Eine freie allgemeine Volksschule, In: Röhrs, H. Reformpädagogik

- Piaget, Jean**, Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems, München 1975
- Plank-Spira, Emma**, Die Montessori-Pädagogik in der Volksschule, In: Schweizer Erziehungsrundschau VI/II, Mai 1933
- Popp, Susanne**, Der Daltonplan in Theorie und Praxis, Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1995,  
Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen
- Ramsegger Jörg**, Die Schule öffnen? Wieso, Für was? In: betrifft:erziehung 3/1986
- Roth, Heinrich**, Exemplarisches Lehren, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Schroedel, Hannover 1965
- Röhrs, Hermann**, Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1995
- Röhrs, Hermann**, Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1991
- Roubiczek, Lili E.**, Das Wiener Haus der Kinder, Separatabdruck aus der Schulreform Nr.4, Schulwissenschaftlicher Verlag A.Haase, Wien III., Verlag der Montessori-Schule in Wien X.; o.J.
- Roubiczek, Lili E.**, Die Grundsätze der Montessori-Erziehung, in: Zeitschrift „Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessorischule“, Wien, X, Jahrgang 1924, H.1
- Roubiczek, Lili E.**, Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Oktober 1926
- Schnell, Hermann**, „Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik“. In: Erik Adam, „Die Österreichische Reformpädagogik“
- Schultze, A.**, Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichtes. In: Die deutsche Schule, H.11
- Schuster, Franz**, Ein Haus der Kinder, Sonderdruck aus dem Januarheft 1935 der „Modernen Bauformen“, Julius Hoffmann-Vlg., Stuttgart 1935
- Skiera, Ehrenhard /Klaßen, Theo /Wächter Bernd**, Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1990
- Spira, Nuschi**, Das Sommerheim der Wiener Montessorischule, In: The Call of Education, Oktober 1925
- Standing, E. M.**, Maria Montessori, Über die Bedeutung der Übungen des täglichen Lebens, In: Maria Montessori, Oberursel, o. J.
- Wagenschein, Martin**, In: Roth, Heinrich, Exemplarisches Lehren
- Wagenschein, Martin**, Verstehen lehren, Beltz, Weinheim 1989