

# pro kopf

Bessere Bildung  
durch Freiheit und Wettbewerb



Daniela Peterhoff/Nils Wiegert

## Reformpädagogische Schulkonzepte

Motoren einer liberalen  
Erneuerung unserer Schulen

positionen

Eine Initiative der Friedrich-Naumann-Stiftung.

Stiftung für liberale Politik.

Herausgeber  
Friedrich-Naumann-Stiftung  
Truman-Haus  
Karl-Marx-Str. 2  
14482 Potsdam

Kontakt  
Dr. Peter Altmiks  
Liberales Institut  
Tel.: 0331.70 19-131  
Fax: 0331.70 19-216  
[info@pro-kopf.de](mailto:info@pro-kopf.de)

Verlag und Gesamtherstellung  
Comdok GmbH  
Büro Berlin  
Reinhardtstr. 16  
10117 Berlin

4. Auflage 2007

# INHALT

---

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 1.     | VORBEMERKUNGEN   | 3  |
| 2.     | WARUM REFORMPÄDAGOGIK?   | 6  |
| 2.1.   | HISTORISCHE BEGRÜNDUNG   | 6  |
| 2.2.   | LIBERALE BEGRÜNDUNG  | 8  |
| 3.     | REFORMPÄDAGOGISCHE KONZEPTE<br>IM ÜBERBLICK                        | 10 |
| 3.1.   | SCHULE ALS ORT DER CHARAKTERBILDUNG –<br>DIE LANDERZIEHUNGSHEIME   | 10 |
| 3.2.   | DEN MENSCHEN IN SEINER INDIVIDUALITÄT<br>UND KOMPLEXITÄT BEGREIFEN | 12 |
| 3.2.1. | Waldorf-Pädagogik  | 12 |
| 3.2.2. | Montessori-Pädagogik   | 19 |
| 3.2.3. | Der Jena-Plan  | 22 |
| 3.2.4. | Waldorf-, Montessori- und Jena-Plan-Pädagogik im Vergleich         | 25 |
| 3.3.   | DAS INDIVIDUUM UND DIE GRUPPE –<br>DEMOKRATISCHE KONZEPTE          | 27 |
| 3.3.1. | Freinet-Pädagogik  | 27 |
| 3.3.2. | Summerhill   | 32 |
| 3.3.3. | Sudbury-Pädagogik  | 37 |
| 4.     | RESÜMEE  | 41 |



# 1. VORBEMERKUNGEN

---

Deutschland ist sich einig. Spätestens mit TIMSS, IGLU und PISA<sup>1</sup> ist der Satz von der „deutschen Bildungskatastrophe“<sup>2</sup> zum Allgemeinplatz geworden. Die Permanenz des Glaubens an die eigene Krise ist derzeit das größte Kontinuum deutscher Bildungspolitik. Das Bewusstsein für die Unzulänglichkeit unseres Schul- und Bildungssystems ist in breiten Bevölkerungsteilen zum Konsens geworden, die Notwendigkeit grundsätzlicher Veränderungen ist ganz offenkundig und scheint auf breite Akzeptanz zu stoßen.

Dem Land der Dichter und Denker, dem Land der Erfinder und Ingenieure, scheinen jedoch die Ideen ausgegangen zu sein. Konkrete pädagogische Visionen und Konzepte sind in der breiten öffentlichen Diskussion kaum präsent. In der Praxis hat sich bereits einiges bewegt, in der Öffentlichkeit ist von den guten Beispielen jedoch wenig zu hören. Wohin also wollen wir uns verändern?

Die Reformpädagogik hat bereits vor einem Jahrhundert eine Vielzahl von Anstößen für Verbesserungen im Bildungssystem gegeben. Diese wurden jahrzehntelang vor allem ideologisch diskutiert, eine unvoreingenommene sachliche Auseinandersetzung war die Ausnahme. Wir haben einige wesentliche Konzepte aus liberaler Perspektive in Augenschein genommen und sind

- 
- 1 Wesentliche Untersuchungen der empirischen Leistungsmessung: TIMSS – Third International Mathematics and Science Study (1993-96), IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (2001), PISA – Programme for International Student Assessment (2000/2003).
  - 2 Georg Picht (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation, Düsseldorf 1964.

vielfach von ihrer konzeptionellen Stärke und ihrer Aktualität überrascht worden.

Schule als eine zentrale gesellschaftliche Sozialisationsinstanz entscheidet wesentlich über das Bild der Gesellschaft von Morgen. In Anlehnung an den Rektor der Bodensee-Schule St. Martin, Alfred Hinz, verstehen wir Schule vor allem als „Stätte der Personenwerdung. Wissensvermittlung kann sie gar nicht verhindern.“<sup>3</sup>

Schule muss ihre Kernkompetenzen Bildung und Erziehung ernst nehmen und Kindern aus allen Teilen der Gesellschaft die Entwicklung zum mündigen Bürger ermöglichen. Ein Bürger, das ist jemand, der sich selbst kennt und der für die Anderen sensibilisiert ist. Er zeichnet sich aus durch Persönlichkeit, Selbständigkeit, soziale Kompetenz, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, durch Kreativität, Lern-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Wissen. Die Bereitstellung eines Rahmens, der die Entwicklung dieser Kompetenzen ermöglicht und einfordert, ist aus unserer Sicht die Kernaufgabe von Schule.

Im traditionellen Schulsystem wird immer deutlicher, dass Schule mit den vielfältigen Herausforderungen zunehmend überfordert ist. Gewachsenen Disziplinierungs-, Motivations- und Leistungsproblemen der Schüler stehen in vielen Fällen ausgebrannte Lehrer gegenüber, denen frühzeitig die Kräfte ausgehen. Unsere Kernthese ist, dass reformpädagogische Konzepte die Lehrer entlasten und die Schüler sehr viel besser auf ihr eigenes Leben vorbereiten als traditionelle Schulen, die sich auf Wissensvermittlung konzentrieren. Die Schüler arbeiten motivierter, selbständiger und erfolgreicher, wenn sie als Menschen in ihrer Individualität wahrgenommen und gefördert werden. Mit dieser Publikation möchten wir einige etablierte

---

3 Reinhard Kahl (2005): Treibhäuser der Zukunft: Wie in Deutschland Schulen gelingen, 2. überarb. Auflage 2005, S. 49.

Konzepte überblicksartig vorstellen, um Vorurteile abzubauen und Unkenntnis zu reduzieren. Bildungsphilosophische Aspekte klammern wir dabei zugunsten der Darstellung der konkreten Didaktiken weitgehend aus.

## 2. WARUM REFORMPÄDAGOGIK?

---

### 2.1. Historische Begründung

„Selten ist wohl eine so große pädagogische Bewegung durch die Welt gegangen wie seit Beginn dieses Jahrhunderts durch unser Volk. (...) Solche Bewegungen pflegen immer der Neugestaltung von Einrichtungen voranzugehen; und so scheint jetzt wirklich die Zeit gekommen zu sein, wo wir durch den allgemeinen Willen des Volkes zu einer gänzlichen Neugestaltung unserer Schuleinrichtungen gedrängt werden.“

*Berthold Otto: Die Reformation der Schule (1912)*

An der Schwelle zum 20. Jahrhundert sind mit Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde drei wesentliche Kritiker Ausgangspunkt für eine Vielzahl von Bewegungen zur pädagogischen Erneuerung. Ihre Kritik richtet sich wesentlich gegen den Rationalismus und die Verwissenschaftlichung von Bildung.

An ihre Kritik schließen diese drei prominenten Kritiker eigene Bildungsutopien an. Sie hoffen auf neue Generationen, die so erzogen werden würden, dass eine bessere Zukunft zu erwarten sei.<sup>4</sup> Aus diesen – z.T. emphatisch vorgetragenen – Utopien heraus, entstanden die reformpädagogischen Bewegungen mit ihren sehr unterschiedlichen Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen. Sie werden zusammengehalten durch die Konzentration auf den Gedanken, Pädagogik vom Kinde aus zu denken. Die 1900 erschienene Schrift *Das Jahrhundert des Kindes* wird häufig als Initialzündung der Reformpädagogik gewertet. Ellen Key idealisiert hierin die Mütter, die in der Ver-

---

4 Vgl. u.a. Friedrich Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Stuttgart 1951, S.87f.



antwortung stünden, durch Erziehung Frieden und Harmonie in der Welt zu stiften. Vor allem aber hält sie ein leidenschaftliches Plädoyer für die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale und somit für eine Pädagogik, die die Interessen des Kindes in den Mittelpunkt stellt.

Hinter der einsetzenden pädagogischen Emphase steht ideengeschichtlich die Vorstellung John Lockes vom menschlichen Geist als einer *tabula rasa*, einer leeren Wachstafel, die durch Erziehung beschrieben werden müsse. Pädagogische Urväter sind insbesondere Friedrich Heinrich Pestalozzi sowie sein Schüler Friedrich Fröbel. Hinter dem von Pestalozzi bereits im 18. Jahrhundert formulierten Credo des Lernens mit Kopf, Herz und Hand steht die Idee, dass pädagogische Arbeit nicht Wissensanhäufung heißt, sondern Fähigkeitsentwicklung durch direkte Anschauung und praktischen Umgang bedeuten muss, damit sich die in jedem Menschen enthaltenen positiven Kräfte entfalten können. 1837 war es Friedrich Fröbel, der im thüringischen Blankenburg den ersten Kindergarten einrichtete, welcher ausdrücklich als kindlicher Lernort konzipiert war. Er verstand ihn als eine Sonderform der Schule, die er Kindergarten nannte. Seine Schüler trugen die Idee dann in die Welt, sodass sich die deutsche Bezeichnung *Kindergarten* noch heute in vielen Sprachen wieder findet, obwohl sich die deutschen Einrichtungen nicht selten vom Bildungsanspruch verabschiedet haben und sich oft genug mit der bloßen Aufbewahrung von Kindern zufrieden geben (müssen).

Die Realität in den Erziehungsanstalten am Anfang des 20. Jahrhunderts war gekennzeichnet durch bloße Verwahrung, Vernachlässigung und Verwahrlosung, durch eine Erziehung zum unbedingten Gehorsam verbunden mit einem System der Strafpädagogik. In den Schulen fand man schlecht bezahlte und schlecht ausgebildete Lehrer, überfüllte Klassenräume und mit Prügelstrafe durchgesetztes Auswendiglernen. Für die Reformpädagogen waren diese Realitäten des etablierten staatlichen Schul- und Erziehungssystems so unerträglich geworden,

dass sie konkrete Gegenkonzepte entwickelten, propagierten und realisierten. Diesen neuen Vorstellungen von Schule sind einige Strukturelemente gemein: Eine menschlichere Lernumgebung, die motiviertere Lehrer und Schüler hervorbringt sowie neue, offenere Unterrichtsmethoden und eine partnerschaftlich organisierte Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Das insgesamt menschenfreundlichere schulische Umfeld und die Motivation aller Beteiligten in einer solchen Schule sollen selbständig denkende und eigenverantwortlich handelnde junge Persönlichkeiten hervorbringen.

## 2.2. Liberale Begründung

Wir sind der festen Überzeugung, dass die aktuelle Krise unseres Bildungssystems dadurch zu erklären ist, dass bisher keine zufrieden stellenden Antworten auf die gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit gefunden worden sind. Globalisierung, demographischer Wandel und der inzwischen nicht mehr nur beschworene, sondern sich real vollziehende Umbruch von der Industrie- zur Wissensgesellschaft stellen ganz neue Anforderungen an unsere Bildungseinrichtungen, vollziehen schrittweise eine gesellschaftliche Revolution, deren Auswirkungen immer offenkundiger werden, auf deren Anforderungen unser Bildungssystem aber bisher kaum vorbereitet ist.

Die Propagierung reformpädagogischer Konzepte halten wir aus zwei Argumentationslinien heraus für zutiefst liberal: Einerseits fokussieren alle hier vorgestellten Konzepte die traditionelle liberale Forderung nach der Entfaltung des Individuums, verstehen Schule als Ort für den einzelnen Schüler, an dem er seine Persönlichkeit, seine Neigungen und Begabungen erkennen, entfalten und entwickeln kann. Zum anderen vertrauen wir für die Verbesserung der Schulqualität auf einen Wettbewerb existierender und noch zu entwickelnder Konzepte. Voraussetzung dafür ist die Übertragung der Verantwortung für die Qualität einer Schule an diejenigen, die es betrifft. Schüler, Eltern

und Lehrer müssen mit ihren Auswahlentscheidungen darüber bestimmen können, welche Konzepte sich durchsetzen.<sup>5</sup>

Eine beginnende Liberalisierung des Schulwesens, die verstärkt auf Eigenverantwortung der Beteiligten setzt, hat bereits zu einer verstärkten Profilbildung von Schulen geführt. Diese Entwicklung wird sich aus unserer Sicht beschleunigen. Wir erwarten, ermutigt durch eine Vielzahl bereits exzellent arbeitender Schulen mit reformpädagogischer Profilbildung, dass sich dabei zunehmend Schulkonzepte durchsetzen, die auf Freiheit und Eigenverantwortung der Schüler setzen. Wir halten gerade jetzt die Zeit zur breiten Umsetzung und Weiterentwicklung reformpädagogischer Konzepte durch dezentrale Initiativen für gekommen. Sie setzen das selbständige – auf Eigenmotivation und Eigeninteresse basierende – Lernen in den Mittelpunkt, das bei den zunehmend fragmentierten Lebensläufen eine wesentliche Grundvoraussetzung für ein gelingendes Leben ist – im Privaten, im Beruf und in der Gesellschaft.

Schulmodelle, die eine Alternative zum etablierten Schulwesen darstellen, gibt es schon seit den Anfangsjahren des Schulwesens überhaupt. So verschieden wie ihre Erfinder, reichen sie vom Lernen in altersgemischten Gruppen bis hin zum schwerpunktmäßigen Lernen mit Naturmaterialien. Obwohl hinter diesen Modellen ganz unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen stehen, haben sie doch etwas Entscheidendes gemeinsam: Sie möchten eine Alternative zum etablierten Schulwesen darstellen, weil sie mit diesem unzufrieden sind. Einige wesentliche Ansätze stellen wir nun überblicksartig vor.

---

5 Für eine ausführlichere Analyse der Problemsituation in Verbindung mit konkreten Vorschlägen zur Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen vgl. Nils Wiegert (2007): Die Zukunft der Schule: Eigenverantwortung, Transparenz, Externe Evaluation, 4. Aufl., Friedrich-Naumann-Stiftung, Potsdam 2007.

### 3. REFORMPÄDAGOGISCHE KONZEPTE IM ÜBERBLICK

---

#### 3.1. Schule als Ort der Charakterbildung – Die Landerziehungsheime

Würde man in Deutschland eine Umfrage machen, welche Schule die beste Deutschlands sei, würde Schloss Salem mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auf einem der vorderen Plätze zu finden sein, hat es doch gemeinhin den Nimbus, die deutsche Eliteschule zu sein. Salem ist eines von heute 20 Landerziehungsheimen in Deutschland. Ein Charakteristikum der Landerziehungsheimbewegung ist, dass sie jeweils sehr stark von den Biographien und Persönlichkeiten ihrer Gründer und Leiter geprägt waren. Die konzeptionelle Differenz der verschiedenen Einrichtungen kann hier nicht einmal ansatzweise dargestellt werden, daher stellen wir an dieser Stelle nur grundlegend einige wesentliche Gemeinsamkeiten vor.

Aus der Selbstbezeichnung *Land-Erziehungs-Heim* lassen sich bereits wesentliche Elemente der Pädagogik ableiten: Die Lage auf dem Land, abgeschottet von den (vermeintlich negativen) Einflüssen der Großstadt und der Hektik des modernen Lebens. Zur Ablehnung der Stadt kommt die Bejahung der Natur und der Selbsterfahrung, die hier möglich ist. Der erste Schulleiter von Schloss Salem, Kurt Hahn, gilt nicht von ungefähr als Begründer der Erlebnispädagogik.

Die Erklärung für den zweiten Wortbestandteil liefert Hermann Lietz, der 1898 im Harz das erste Landerziehungsheim begründete und somit der traditionellen *Unterrichtsschule* den neuen Typ der *Erziehungsschule* gegenüberstellte. Statt der Beschränkung auf die Vermittlung von Wissen und deren Durchsetzung

mit Drill und Strafe, setzte er auf die Charakterbildung seiner Zöglinge. Lietz sah die funktionierende Familie als den eigentlich idealen Ort zur Erziehung an, konstatierte aber bereits vor einem Jahrhundert, dass in der modernen Berufswelt vor allem der Vater sich nicht in dem Maße um sein Kind kümmern könne, wie es notwendig wäre. Die Staatsschule sei nicht in der Lage, in die entstandene Bresche zu springen und so bediente er sich, um die Charakterbildung seiner Schützlinge sicherzustellen, mit einer nach außen abgeschlossenen Welt, dem Heim, eines alten pädagogischen Mittels. Die Lehrer übernehmen in diesem Modell die Funktion von Ersatzeltern, sie bilden Wohn- und Lebensgemeinschaften mit ihren Schülern.

Die Erziehung zur Verantwortung erstreckte sich auch auf eine umfassende Schülerelbstverwaltung, die zum Vorbild wurde für das, was heute – z.T. in deutlich ausgehöhlter Form – als Schülermitbestimmung Eingang in das traditionelle Schulwesen gefunden hat.

Charakterförderung, Verantwortung, der Dienst an der Gemeinschaft – mit diesen Mitteln sollten neue Führungspersönlichkeiten herangebildet werden, an denen es nach Ansicht von Kurt Hahn der Gesellschaft klar fehlte. Hahn war sich sicher, dass dies nur möglich sei, wenn jeder Jugendliche seine persönliche Leidenschaft finden würde. Ansonsten hätte seine Erziehung versagt.

Heute bewegt sich das Schulgeld der Landerziehungsheime in der Regel in einer Größenordnung von 2.000 € monatlich. Man bemüht sich, die soziale Selektion durch die Vergabe von Stipendien zu begrenzen, da die Heterogenität einer Gruppe aus pädagogischer Sicht Grundvoraussetzung für optimale Lern- und Entwicklungsprozesse ist. Praktisch gelingt dies jedoch nur begrenzt, in Salem wird beispielsweise lediglich ein Drittel vollständig oder teilweise über Stipendien finanziert. Dies widerspricht deutlich den Idealen der Gründer. Lietz hatte ganz ausdrücklich die Vision einer Schule, die nicht nach sozialer Herkunft, sondern nach Eignung und Leistungsbereitschaft

unterscheidet. Die Finanzierung des Projektes sollte über staatliche Zuschüsse und private Förderer erfolgen, eine Hoffnung, die sich schnell zerschlug: Kurz vor seinem Tod erklärte Lietz sein gesamtes Schulprojekt für gescheitert, denn er konnte aufgrund finanzieller Nöte nicht die Schüler aufnehmen, die er eigentlich hatte aufnehmen wollen.

## 3.2. Den Menschen in seiner Individualität und Komplexität begreifen

### 3.2.1 Waldorf-Pädagogik

Grundlegende Ideen der Waldorf-Pädagogik gehen auf den Naturwissenschaftler und Philosophen Rudolf Steiner zurück. Steiner stand dem Besitzer und Direktor der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria, Emil Molt, als pädagogischer Berater, Kenner der Anthroposophie und späterer Schulleiter zur Seite, als dieser 1919 die erste Waldorfschule ins Leben rief. Ausgangspunkt war der Wunsch, den Kindern der Werksarbeiter eine ebenso gute Ausbildung zu gewährleisten, wie sie Kinder aus höheren sozialen Schichten bekamen. Eine Verteilung der Kinder auf verschiedene Schulformen gab es an der Waldorfschule nicht. Die Kinder wurden (und werden an allen Waldorfschulen bis heute) einheitlich unterrichtet.

Rudolf Steiners Anthroposophie ist unter anderem eine Kritik an der Wissenschaftspraxis und ihrer Aufsplitterung in unterschiedliche Fachdisziplinen, die sich alle einzeln für sich einbilden würden, mit ihrer Forschung das menschliche Wesen ergründen zu können.<sup>6</sup> Er setzt dem den Weg einer übersinnlichen Erkenntnis entgegen, der durch Vorstellungen von Karma und Reinkarnation charakterisiert wird. Seine Anthroposophie

---

<sup>6</sup> Vgl. Klaus Prange (2000): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3., um eine Nachschrift vermehrte Aufl., Bad Heilbrunn 2000, S. 24.

zeigt eine große Nähe zum deutschen Idealismus und der Goetheanistischen Naturbetrachtung, woraus er auch Elemente der Farbenlehre in sein späteres Erziehungskonzept übernimmt.

Die Waldorfschulen als Institutionalisierungen seines Erziehungskonzeptes wollen das Erkennen, das Erleben und das Handeln der Kinder gleichermaßen ansprechen. Dabei versteht sich die Waldorfpädagogik als eine Pädagogik, die sich nicht an staatlichen Rahmenrichtlinien für den Unterricht oder an schulischen Anforderungen seitens der Wirtschaft orientiert, sondern einzig an den Gesetzen der kindlichen Entwicklung. Diese sind nach Ansicht der Waldorfschulen wesentlich durch die Anthroposophie Steiners definiert, welche den Hauptbezugspunkt der Waldorfpädagogik darstellt. Nur unter Beachtung der kindlichen Gesetzmäßigkeiten werde sich das Kind gesund entwickeln und so auch den Anforderungen des Alltags standhalten. Aus der Orientierung an diesen Gesetzen folgt, dass der Entwicklung, dem Wachstum und der Reife des Kindes in der Waldorf-Pädagogik viel Zeit eingeräumt wird. Nach Steiner bedingen sich körperliche und geistige Entwicklung. Die körperliche Tätigkeit wird in den unteren Klassenstufen betont, mit zunehmendem Lebensalter werden geistige Tätigkeiten zum Schwerpunkt. Als Orientierung dabei diene etwa der Zahnwechsel, der die schulische Reife andeute, oder der Eintritt in die Geschlechtsreife, der das Jugendalter und damit die Phase des Erwerbs von Kritik- und Urteilsfähigkeit einläute.<sup>7</sup>

Waldorfschüler werden in der Regel über acht Jahre hindurch von einem festen Lehrer begleitet, der sie durch den Hauptunterricht führt. Er könne die Schüler so in ihrer Individualität besonders gut kennen- und beurteilen lernen. Zur Einschätzung der Schüler dient dem Lehrer u.a. die von Steiner aufgegriffene

---

<sup>7</sup> Vgl. Stefan Leber (1996): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen, 4., gegenüber der 3. unveränd. Aufl., Darmstadt 1996, S. 12, 45 und 128f.

Lehre der Temperamente, die zwischen Choleriker, Melancholiker, Phlegmatiker und Sanguiniker unterscheidet.<sup>8</sup>

Eine wesentliche pädagogische Innovation der Waldorfschulen stellte der systematische Einsatz der von den Landerziehungsheimen entwickelten Methode des *Epochenunterrichts* dar, die inzwischen viele Nachahmer und somit weite Verbreitung gefunden hat. Kerngedanke ist, dass sich die Schüler über einen bestimmten Zeitraum einen bestimmten Teil jedes Schultages einem Ober-Thema widmen, dem von verschiedenen Fächern Beiträge zugeordnet sind. Fachgrenzen zerfließen, isolierter Fachunterricht wird ersetzt durch themengebundene Arbeit, bei der verschiedene Fachdisziplinen ihre Perspektiven und Fragestellungen einbringen. Die Schüler erstellen dabei ein Epochenheft, in dem sie das Thema aus ihrer eigenen Sichtweise dokumentieren. So haben die Schüler die Möglichkeit, sich diesem Thema intensiv und umfassend zu widmen.

Der künstlerische Zugang als zentrales Element in der Waldorfpädagogik fördert entscheidend die Kreativität und die Kultivierung der Phantasie. Für Steiner ist Mündigkeit nur mit Hilfe von Phantasie zu erreichen, die entscheidende Denkprozesse in Gang setze und somit die Selbständigkeit des Individuums gewährleiste. Entsprechend wichtig ist der künstlerisch-handwerkliche Unterricht, der die Schüler durch die gesamte Schulzeit begleitet. Mit zunehmender Nähe zum Abschlussjahr steigt der Anteil von fachwissenschaftlich orientiertem Unterricht.

Das Prinzip der ganzheitlichen Bildung veranlasst die Waldorfschulen dazu, Eurythmie zu praktizieren. Dabei erfahre der Schüler, wie er sich, seinen Gefühlen und damit letztlich seiner Seele in Gemeinschaft mit anderen körperlichen Ausdruck verleihen könne. Die seelische Entwicklung soll auf diese Weise unterstützt werden.

---

<sup>8</sup> Martina Kayser/Paul-Albert Wagemann (1991): *Wie frei ist die Waldorfschule? Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie*, Berlin 1991, S. 14f.



Aus diesen methodischen Ansätzen folgt, dass sich im Gegensatz zur montessorischen Pädagogik das Spiel- und Lernmaterial der Waldorfpädagogik nicht durch seine Funktion und Systematik auszeichnet, sondern durch die Anregung der kindlichen Phantasie und Kreativität. Die Waldorf-Pädagogik geht davon aus, dass Sinneswahrnehmungen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis zu Grunde liegen. Gerade für Kinder seien diese Wahrnehmungen besonders wichtig, damit sie die Welt begreifen können. Außerdem müsse auch der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit berücksichtigt werden: Kinder spielen im Gegensatz zur zielgerichteten Arbeit der Erwachsenen zweckfrei. Ihre Phantasie könnten sie dabei jedoch erst richtig ausleben, wenn Lern- und Spielmaterial nicht funktionell ausgerichtet seien. In Waldorfeinrichtungen besteht das Spiel- und Lernmaterial daher bevorzugt aus naturbelassenen Materialien.

Die Waldorfschule schließt mit dem Besuch des 12. Schuljahres ab. Aufgrund der Kompromisse, die aber auch eine Bildungseinrichtung wie die Waldorfschule mit ihrer Stellung im Berechtigungssystem eingehen muss, können an Waldorfschulen alle gängigen Schulabschlüsse erworben werden, das Abitur nach einem zusätzlichen 13. Schuljahr. Allerdings können Waldorfschüler mittlere Abschlüsse gegebenenfalls erst später als an Regelschulen erwerben, was von einer betroffenen Waldorfschule damit begründet wird, dass *„unabhängig vom angestrebten staatlichen Schulabschluss eine 12-jährige Schulzeit für die Erreichung der pädagogischen Ziele einer Waldorfschule unverzichtbar ist“*<sup>9</sup>.

Die Waldorf-Pädagogik verzichtet weitgehend auf Noten und setzt stattdessen auf individuelle schriftliche Zeugnisse. Dies ist im Sinne der oben angedeuteten Anthroposophie Rudolf Steiners nur konsequent. Ein Notensystem würde die weitgehende

---

9 Internetquelle I: <http://www.waldorf-neumuenster.info/2-NMSPaedagogik/padabschlusse.html> (Zugriff am 13.03.2006)

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Bei der Feldbauepoche in der dritten Klasse lernen die Kinder die Feldbestellung, das Ackern, das Düngen sowie die vier Getreidearten kennen und sind mit Begeisterung beim praktischen Pflügen, Säen und Ernten des Feldes dabei. Das Höhepunkterlebnis dieser Epoche stellt das Brotbacken aus selbstgedroschenem Getreide dar.

Orientierung an der individuellen Entwicklung des Kindes verhindern. Sitzenbleiben als pädagogisches Prinzip ist folglich ausgeschlossen, in einigen Waldorfschulen können Schüler auf Wunsch der Eltern und Lehrer zurückgestuft werden.

Die Waldorf-Pädagogik ist mittlerweile in den unterschiedlichsten Kulturen verbreitet. Aktuell gibt es bereits deutlich mehr als 900 Waldorfschulen weltweit, davon fast 200 in Deutschland – Tendenz steigend. Hinzu kommen weltweit etwa 1.500 Kindergärten.<sup>10</sup>

Jede Waldorfeinrichtung arbeitet eigenständig, entsprechend sind lokale und regionale Verschiedenheiten der Regelfall. Durch die enge regionale, nationale und internationale Organisation in Verbänden ist die inhaltliche Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen zumeist jedoch hoch. Die eigene Lehrerausbildung manifestiert die Abgrenzung zum staatlichen Schulwesen und ist durch ihre offene Organisation zugleich Keimzelle der Weiterentwicklung der Waldorfschulen.

Deutsche Waldorfeinrichtungen erhalten staatliche Zuschüsse im Rahmen der jeweiligen Landesgesetzgebung zu Schulen in freier Trägerschaft und decken die damit einhergehenden finanziellen Deckungslücken wesentlich über finanzielles und zeitliches Engagement der Eltern ab.

---

<sup>10</sup> Vgl. Internetquelle II: [www.waldorfschule.info/index.39.0.1.html](http://www.waldorfschule.info/index.39.0.1.html) (Zugriff am 20. 03. 2007)

Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik standen und stehen in der öffentlichen Diskussion. Für viele Deutsche ist sie der Inbegriff der „Kuschelpädagogik“, besonders häufig für diejenigen, die noch nie eine Waldorfschule von innen gesehen haben. Dies lohnt sich, denn insbesondere hinsichtlich der handwerklichen und der künstlerischen Förderung sehen wir die Waldorfpädagogik als Vorreiter.

Der Waldorfpädagogik werden von einigen Kritikern unter anderem Weltfremdheit, Unterforderung der Schüler und sektenhafte Merkmale vorgeworfen. Entsprechend ausführlich müsste die Diskussion hier dargestellt werden, um ihr auch nur annähernd gerecht zu werden. Wir beschränken uns auf eine Beurteilung, die das Ergebnis unserer Auseinandersetzung mit den Waldorfschulen darstellt:

Die Waldorfschulen sind das bisher in Deutschland am weitesten verbreitete reformpädagogische Konzept, der Aufbau und die Weiterentwicklung des Systems der Waldorfeinrichtungen ist ein Muster für die lohnenden Mühen zivilgesellschaftlichen Engagements. So sehr die Waldorfschulen pädagogische Vorreiter gewesen sind, so langsam verläuft in vielen Waldorfschulen die Weiterentwicklung.<sup>11</sup> Wir halten die Waldorfschulen für ein erfolgreiches System – jedoch nicht für alle und nicht für jeden. Waldorfschulen leben von einer weit gehenden Einbindung der Eltern, ein Prinzip das vorbildhaft ist, jedoch zumindest ein gewisses Grundinteresse voraussetzt. Der Umgang mit Hochbegabten ist in vielen Waldorfschulen unbefriedigend. Zudem kontrollieren die Waldorfschulen ihre eigene Selbstverwaltung oftmals unzureichend. Auch ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund – einer Kern-Problemgruppe im deutschen Bildungssystem – gering. An den Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen beträgt er – wie an allen Reformschulen in freier Trägerschaft – 1,8 %, während der Anteil an Schü-

---

11 Vgl. Martina Kayser/Paul-Albert Wagemann (1991), S. 79.

lerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen insgesamt bei 16,4 % liegt.<sup>12</sup>

Verlässt man die Vogelperspektive der Konzept- und Umsetzungsanalyse, spricht man mit Absolventen der Waldorfschulen, trifft man häufig ausgeglichene, für sich selbst und für andere sensibilisierte junge Menschen, die ihren Weg finden werden, weil sie sich selbst gefunden haben.

---

12 Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Migranten im Schulwesen in NRW. Schuljahr 2004/2005: Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler: Ausländische Lehrerinnen und Lehrer: Statistische Übersicht Nr. 352, Düsseldorf 2005, S. 13.

### 3.2.2 Montessori-Pädagogik

Die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori wurde als erste Frau in Italien zum Medizinstudium zugelassen, 1896 wurde sie als eine der ersten Frauen Italiens zur *Dottoressa* promoviert. Nach ihrer erzieherischen Arbeit in einer Anstalt für geistig behinderte Kinder (1898-1901), die sie ob der herrschenden, unwürdigen Umstände stark prägte, begann sie, die Ursachen für kindliche Entwicklungsstörungen immer weniger im Medizinischen zu sehen. Sie begann ein pädagogisches und psychologisches Zweitstudium und begann ihre eigene Theoriebildung. Maria Montessori übernahm 1907 die Leitung eines Kinderhauses in Rom, wo sie ihre Theorien erstmals anwenden konnte. Montessori wäre heute als endogene Entwicklungstheoretikerin zu bezeichnen: Kinder bedürfen der Erziehung, deren Einfluss ist durch die genetischen Anlagen jedoch zugleich begrenzt. Gerade daher ist die Entfaltung der individuellen Möglichkeiten des Kindes ein zentraler Anspruch Montessoris. Ihre Pädagogik orientiert sich unmittelbar am Kind und dessen Bedürfnissen. Das Kind wird in seiner Persönlichkeit als vollwertiger Mensch betrachtet, welcher bereits einen eigenen Willen und ein eigenes Ziel verfolgt. Dieser Wille wird bei Montessori ganz bewusst zum Lernen eingesetzt, etwa dadurch, dass Raum für eigene Entscheidungen zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit gelassen wird. In ihrem Konzept des absorbierenden Geistes betont Montessori die unerschöpfliche Motivation der Kinder, den Umgang mit ihrer Umgebung zu erlernen und ihre Fähig- und Fertigkeiten weiter zu entwickeln. Demnach würden Kinder eine Aktivität so lange wiederholen, bis sie ihren nächsten Entwicklungsschritt vollzogen haben, also solange hinfallen, bis sie laufen können, so lange unverständliche Laute artikulieren, bis sie diese zu sprachlich nachvollziehbaren Äußerungen geformt haben. Aufgabe der Pädagogik sei es, Hindernisse für diese Entwicklung aus dem Weg zu räumen und vor allem selbst keines zu sein, also das Kind Zwischenziele seiner Entwicklung selbst vollziehen zu las-

sen. Dafür schlägt Maria Montessori eine in Größe und Gestaltung den Bedürfnissen der Kinder entsprechende Lernumgebung vor. Dieser *Mikrokosmos* soll kindgerechte Möbel enthalten und die Eigengestaltung einer der Entwicklung angemessenen kindlichen Welt ermöglichen. Sie entwickelte in Anlehnung an die Erkenntnisse von Itard und Séguin Lernmaterialien, die durch Form, Farbgebung und Systematik gezielt die Sinne ansprechen und so das Interesse und die Neugierde als das natürliche Lernbedürfnis des Kindes ansprechen und fördern sollen. In ihrem Konzept der *selbstkorrigierenden Lernmaterialien* postulierte Montessori eine dreistufige Lektion für das Kind, das das Material zunächst mit seinen Sinnen wahrnehmen und die bei ihm entstandenen Sinneseindrücke beschreiben, anschließend eine Verbindung von Gegenstand und Namen herstellen und das Material wieder erkennen sowie zuletzt den sicheren verbalen und praktischen Gebrauch des Materials beherrschen soll.

Das spielerische Lernen wird weitgehend beibehalten und durch altersgemäßes Lernmaterial bis ins hohe Kindesalter gefördert. Der eigene Wille wird bei den Kindern auch dadurch gefördert, dass sie sich frei für Art und Dauer einer Beschäftigung entscheiden können. Da die Kinder auf diese Weise nicht das Interesse am Lernen verlieren und permanent aktiv sind, kann der nächste Lernprozess mit Motivation und Engagement angegangen werden. Bei Montessori lernt das Kind selbständig zu denken und zu handeln. Wesentliches Prinzip sind die altersgemischten Gruppen, die jeweils drei Altersjahrgänge zusammenführen, also z.B. drei bis fünf-, sechs- bis acht- und neun- bis zwölfjährige Kinder.

Die Rolle der Erzieher fügt sich ein in Montessoris zentrales Prinzip der *Freiarbeit*. Die Kinder entscheiden selbst über den Rhythmus, die Dauer und die Form der Lernvorgänge. Erzieher werden nur hinzugezogen, wenn es notwendig erscheint, sie sind Gastgeber, Begleiter und Helfer in der Not, die nur einschreiten, wenn das Kind danach verlangt und auch dann nur soweit, bis das Kind in der Lage ist, die Schwierigkeiten

selbst zu meistern. Der bekannte Leitspruch *Hilf mir, es selbst zu tun!* bringt diese Erziehungsphilosophie auf den Punkt. Der Externalisierung von Verantwortung wird so frühzeitig entgegengetreten. Ein guter Erzieher im montessorischen Sinn zieht dort Grenzen, wo es wirklich nötig ist. Er handelt stets verlässlich, transparent und konsequent. Die pädagogische Befähigung zur Arbeit in Einrichtungen der Montessori-Pädagogik muss durch einen die staatliche Ausbildung ergänzenden Lehrgang erworben werden. Dieser ist zumeist berufsbegleitend organisiert, umfasst mindestens 294 Unterrichtsstunden und schließt nach zwei Jahren mit dem *Montessori-Diplom* ab. Wesentliche Inhalte sind Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik, Sinneserziehung, Sprache, Mathematik, Geometrie und Kosmische Erziehung sowie ggf. Musik, Kunst, Heilpädagogik und religiöse Erziehung.

Das Montessori-Diplom kann auch von Eltern erworben werden, denn die Schulung und Einbindung der Eltern ist ein wesentlicher Erfolgsgarant einer gelingenden Erziehung im montessorischen Sinne. Insbesondere die Beteiligung der Eltern an der Ausbildung des Gesundheits- und Hygienebewusstseins der Kinder sah Montessori als unabdingbare Voraussetzung für den Schulbesuch an.

Heutzutage ist die Pädagogik nach Maria Montessori das international am weitesten verbreitete reformpädagogische Konzept. In Deutschland gab es nach Angaben des deutschen Montessori-

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Ein dreijähriges Mädchen hat sich von Erziehern und anderen Kindern zurückgezogen und möchte einen wie ein Puzzleteil geformten Holzklötzchen passgenau in einen Behälter einführen. Das Mädchen arbeitet völlig unbeirrt und hochkonzentriert an diesem Experiment, obwohl zahlreiche Kinder für Ablenkung sorgen. Es vergisst für einen Augenblick die Welt um sich herum.

Dachverbandes im Januar 2007 etwa 1.000 Einrichtungen der Montessori-Pädagogik, davon knapp 300 Schulen im Primar- und gut 100 im Sekundarbereich. 600 Einrichtungen arbeiten im vorschulischen Bereich, ein Drittel von diesen integrativ. Die Montessori-Pädagogik ist im Bereich der Kindergärten, der Grund- und Förderschulen am weitesten verbreitet, sie wird jedoch auch an Haupt-, Sonder-, Real- und Gesamtschulen sowie in geringerem Maße an Gymnasien angewandt.

### 3.2.3 Der Jena-Plan

Der Jena-Plan geht auf den Erziehungswissenschaftler Peter Petersen zurück, der 1923 bei seiner Berufung nach Jena die deutschlandweit einmalige Situation einer universitären Versuchsschule vorfand. Er baute diese zur Forschungsschule aus und untersuchte systematisch den praktischen Erfolg diverser pädagogischer Ansätze. Aus diesen Forschungen entstand ein Metakonzept, das Elemente verschiedener Reformpädagogiken zusammenführt und um eigene Ideen ergänzt. Es ist 1927 im Rahmen der Konferenz *New Education Fellowship* in Locarno unter dem Namen *Jena-Plan* bekannt geworden.

Petersen verstand Schule als Lern- und Lebensort, der wesentlich durch die zentralen Prinzipien *Selbständigkeit*, *Gemeinschaft* und *Mitverantwortung* geprägt sei. In seinem *Konzept der Bildungsgrundformen* stellt er das *Gespräch*, das *Spiel* und die *Feier* heraus. Petersen wendet sich gegen das Primat des Individualismus: Ob als Gruppengespräch im Kreis oder als Zweiergespräch in der freien Arbeit – die soziale Interaktion ist für Petersen Grundlage des sozialen Lernens. Der Lehrer organisiert den Rahmen für Lernprozesse, sorgt für eine anregende Umgebung und eine aktive Gestaltung der pädagogischen Situation. Wesentliche Lernprozesse werden von den Kindern selbständig untereinander gestaltet. In altersgemischten Gruppen ist der Wechsel sozialer Rollen und damit das Hineinwachsen in unterschiedliche Anforderungen alltäglich. Neben dem Gespräch steht die Arbeitsform des Spiels, die insbesondere



bei jüngeren Kindern die individuelle Entwicklung unterstützt und dabei das Verständnis für soziales Verhalten sowie die Ausbildung von Aufmerksamkeit und Konzentration fördert. Zu einer Jena-Plan-Schule gehören außerdem feste Rituale, die den Zusammenhalt der Gemeinschaft stärken sollen und zudem Orte der Präsentation sind, an denen Lernerfolge vor der Gemeinschaft gezeigt und gemeinsam zelebriert werden. Jede Woche beginnt und endet mit einer kleinen Feier, dazu treten Monats- und Jahresfeiern. Neben Schülern und Lehrern kommt den Eltern eine zentrale Rolle für das Gelingen der Feiern im Speziellen und für die Schulgemeinschaft im Allgemeinen zu. Für die Lehrer existiert bisher keine feste Zusatzausbildung, der Umgang mit den spezifischen Anforderungen wird in der Praxis gelernt.

Üblicherweise gliedert sich die Arbeit in einer Jena-Plan-Schule in drei Bereiche: *Fächerübergreifender Kernunterricht*, *Kursunterricht* in speziellen Fächern und *Freie Arbeit*, in der die Wahl des Faches freigestellt ist. Organisatorisch ist der Schulalltag so gestaltet, dass er nicht als Alltag empfunden wird, dass Lernen und Leben in Einklang gebracht werden. An die Stelle des seinerzeit (und weitgehend ja auch heute noch) üblichen Systems der künstlichen Untergliederung des Schultages in 45-minütige Lerneinheiten, das Petersen abwertend als *Fetzenstundenplan* bezeichnete, weil es keine Zeit lasse, Themen, Fragen und Problemstellungen tiefgründig zu entfalten, tritt der *Wochenplan*, der Lernziele formuliert und zeitliche sowie methodische Freiräume zu deren Erreichung einräumt. Im Mittelpunkt eines jeden Schultages steht eine Gruppenunterrichtsphase in den jahrgangsübergreifenden *Stammgruppen*, die die nach Geburtsjahrgängen gebildeten Klassen ersetzen. Methodisch gesehen gibt es einerseits das selbstständige Denken und Handeln unter gegenseitiger Hilfe im fachlichen und vor allem überfachlichen Arbeiten und andererseits traditionelle, weitgehend lehrerzentriert organisierte Unterrichtseinheiten zur Gewährleistung der Erfüllung von Mindestanforderungen. Zensuren werden nicht erteilt, an ihre Stelle ist ein Arbeits- und

Leistungsbericht getreten, wobei Selbstkontrolle und Gruppenrückmeldungen zentrale Prinzipien darstellen. Die Vermittlung von Partnerschaft und Hilfsbereitschaft sind wesentliche pädagogische Ziele, die durch den Grundsatz des sozialen Lernens erreicht werden sollen.

Der ursprüngliche Jena-Plan sah eine gemeinsame 10-Jahres-Schule für alle vor, die staatliche Jenaplan-Schule in Jena hat inzwischen eine genehmigte und sehr erfolgreich arbeitende Oberstufe, die mit dem regulären Thüringer Abitur abschließt. So wie in diesem Beispiel verhält es sich in allen dargestellten Punkten: Zum Grundkonzept des Jena-Plans gehört, dass es sich bei Petersens Konzeption nur um eine *Ausgangsnorm* handelt, dass jede Schule die für ihre Verhältnisse passende Lösung finden muss.

Jena-Plan ist heute in Europa, vor allem aber in den Niederlanden verbreitet, wo mehr als 450 Schulen nach Petersens Vorschlägen arbeiten. In Deutschland wurden die Jena-Plan-Schulen nach 1945 weitgehend aufgelöst: Bereits kurz nach ihrer Gründung wurden in der DDR alle Reformschulen geschlossen. 1950 traf dies dann auch die universitäre Jena-Plan-Schule in Jena – Petersen starb 1952 einsam und verbittert. Auch in der Bundesrepublik führten die Bildungsreformen der

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Kinder der jüngsten Stammgruppe gehen durch die Stadt und suchen Wörter, die ihnen gut gefallen. In der Schule wählen sie einige Wörter davon für sich aus und bilden Gruppen um diese Wörter herum. Die Gruppen beschäftigen sich mit dem jeweils ausgewählten Wort, in ihrem Vorgehen sind sie dabei frei. Am Ende stellen die verschiedenen Gruppen sich die Ergebnisse ihrer Arbeit gegenseitig vor: Als Vortrag, Experiment, Theaterszene oder Geschichte. Die überzeugendste Gruppe gibt dann ein Wort für die nächste Arbeitsrunde vor.

1950iger Jahre zur Schließung der Jena-Plan-Schulen. Nur die Kölner Schulen blieben erhalten. Im Zuge der gesellschaftlichen Transformation nach dem Mauerfall 1989 wurde das Konzept wiederentdeckt. Inzwischen gibt es 46 Schulen in Deutschland, die sich am Jena-Plan orientieren. Die große Mehrheit von ihnen arbeitet in staatlicher Trägerschaft, so auch die Jenaer Schule, die 1991 den Neubeginn wagte und inzwischen von der Vorschule bis zum Abitur erfolgreich arbeitet.<sup>13</sup>

### 3.2.4 Waldorf-, Montessori- und Jenaplanpädagogik im Vergleich

Rudolf Steiner, Maria Montessori und Peter Petersen stellen den Menschen ins Zentrum, das hinter ihren Konzepten stehende Menschenbild unterscheidet sich jedoch. Dem anthroposophischen Ansatz Rudolfs Steiners, der die Entfaltung des Kindes als Geistwesen ermöglichen möchte, stehen das katholische Weltbild bei Maria Montessori, deren oberstes Ziel die Selbständigkeit des Kindes ist, und das humanistische bei Peter Petersen, bei dem das Kind Verantwortung für sich und die Gemeinschaft übernehmen soll, gegenüber.

Die Entfaltung in der Waldorfpädagogik soll ermöglicht werden durch eine eher karge Raumausstattung, die Entwicklungsspielräume lässt, und eine spezifische kreative Form- und Farbgestaltung der Schulhäuser. Die didaktische Organisation mutet geradezu konservativ an: Frontalunterricht ist die vorherrschende Arbeitsform, die Lehrerzentrierung ist durch die enge, jahrelange Bindung an den Klassenlehrer höher als an traditionellen Schulen. Der Lehrer ist die entscheidende Autorität. Jahrgangsmischung gehört ebenso wie das Prinzip der Gruppenarbeit nicht zum Kernkonzept.

---

13 Für ein ausführliches Portrait vgl. Annegret Biewendt/Nils Wiegert (2007): Individualität und Gemeinschaft: Die Jenaer Jenaplan-Schule, in: Nils Wiegert (Hg.): Erfolgreiche Schulen in Deutschland, Friedrich-Naumann-Stiftung, Potsdam 2007, S. 26–32.

In der Montessori-Pädagogik gibt es teilweise jahrgangsübergreifende Gruppen, vor allem aber ist das Bild des Lehrers ein ganz anderes. Im konzeptionellen Idealfall tritt dieser völlig hinter das spezifisch gestaltete Arbeitsmaterial zurück, ist Diener des Kindes, versteht sich als *Bindestrich* zwischen Material und Kind, unterstützt nur dort, wo das selbständige Arbeiten ins Stocken kommt. Der Lehrer bereitet die Lernumgebung und das Material vor und überlässt die Kinder ansonsten dem pädagogischen Kernprinzip der freien Arbeit. Einzelarbeit ist hier die vorherrschende Arbeitsform.

Im Jena-Plan von Peter Petersen sind altersgemischte Stammgruppen der Regelfall, Jahrgangsklassen im traditionellen Sinn gibt es nicht. Der Klassenraum wird zur *Schulwohnstube*, ist Arbeits- und Lebensraum zugleich. Vorherrschendes Lernprinzip ist das eigenständige forschend-entdeckende Lernen. Der Lehrer steht unterstützend zur Seite, organisiert aktiv Lernprozesse, führt die Gruppe. Zentral ist das Prinzip des sozialen Lernens, das sich aus den altersgemischten Gruppen ergibt. Was der Schüler in einem Jahr von einem älteren Mitschüler gelernt hat, gibt er später selbst an jüngere weiter. Diese Institutionalisierung der sozialen Rollenwechsel führt, in Verbindung mit der weitgehenden Selbstorganisation der Schüler, zu einer systematischen Ausbildung sozialer Kompetenz. Schlagworte wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit und Kommunikationsstärke werden hier täglich mit Leben gefüllt.

Die Waldorfpädagogik ist eng an den Ideen Rudolf Steiners orientiert und setzt auf eine demokratisierte Schulverwaltung, während die eng an den Ideen von Maria Montessori arbeitende Montessori-Pädagogik sich eher unpolitisch versteht. In Abgrenzung von diesen beiden, vergleichsweise festen Konzepten, ist der Jena-Plan ein offenes, stark demokratisches Modell: Jede Gemeinschaft solle ihre spezifische Lösung finden. In der Praxis können die konzeptionellen Differenzen zwischen verschiedenen Jena-Plan-Schulen daher durchaus größer ausfallen.

### 3.3. Das Individuum und die Gruppe – Demokratische Konzepte

„Ein traditioneller Lehrer wird sich um die Erziehung zur Demokratie bemühen, wird Wesen und Vorteile der Demokratie erläutern, (...) allerdings innerhalb der prinzipiell hierarchisch verfassten (...) [traditionellen] Schule, wo solche Demokratie kaum wirklich praktiziert werden darf. So lernt das Kind dort gleich zweierlei: Wie Demokratie funktionieren sollte, und dass sie eigentlich doch nicht funktioniert.“

Johannes-Martin Kamp: Kinderrepubliken (1995), S. 165.

#### 3.3.1 Freinet-Pädagogik

Die Freinet-Pädagogik geht auf den französischen Pädagogen Célestin Freinet zurück. Im Gegensatz zu den unter 3.2 vorgestellten Konzepten legte Freinet keine ausgearbeitete Theorie vor, sondern entwickelte seine Prinzipien und Techniken als konkrete Hilfen aus seiner praktischen Lehrerfahrung heraus. Es sollte ein „offenes Konzept für offene Menschen“ sein, dass „nicht den funktionierenden [...], sondern den Menschen“ zum Ziel habe, „der seine Fähigkeiten entwickeln und damit bewußt zur Funktion bringen kann.“<sup>14</sup>

Sein *Bündel erfolgreicher Experimente* verstand Célestin Freinet als Angebot, das dynamisch anpass- und erweiterbar sei – je nach vorherrschenden räumlichen und materiellen Bedingungen, je nach Schüler- und Lehrerklientel. Freinet war dabei einerseits geprägt durch seine – von ihm stets als Qual beschriebene – eigene Schulzeit und die Erfahrung des 1. Weltkriegs, die ihn zum strikten Pazifisten hatte werden lassen, andererseits durch die Theorien prominenter Reformpädagogen der 1920iger Jahre, insbesondere durch Freire, Dewey, Montessori

---

<sup>14</sup> Christian Schreger (et al.) (Hg.) (1997): Vorwort, in: Ders.: *Tastendes Versuchen – wissenschaftliche Erkenntnis: Das Wiener Symposium zur Aktualität der Freinet-Pädagogik*, Grünbach 1997, S. 11.

und Petersen. Freinet ist der wohl politischste Reformpädagoge, er kämpfte gegen die Benachteiligung der – wie wir heute sagen würden – bildungsfernen Schichten, wollte Arbeiterkindern ihre Sprache und damit ihre Mündigkeit wiedergeben. Hierfür setzte Freinet auf das Erlernen der Tugend der Verlässlichkeit durch eigene Verantwortungserfahrung. Von spielerischem Lernen – mit dem Reformpädagogik häufig assoziiert wird – hielt er nicht viel: „Eine befreiende [...] Erziehung wird [...] durch das Spiel untergraben. Das Kind muß lernen, Anstrengungen bewusst auf sich zu nehmen und durchzuhalten, wenn Bildung nicht nur äußerlich sein, sondern die Person als ganze betreffen und dazu beitragen soll, eigene Grenzen, Stärken und Schwächen zu erfahren.“<sup>15</sup>

Eine theoretische Untermauerung seiner Praxis fand zunächst nicht statt und wurde auch bis heute nur teilweise nachgeholt. Freinets praktische Methoden haben sich dagegen vergleichsweise breit durchgesetzt. Häufig wird zwar die Idee verwendet, der geistige Vater jedoch nicht assoziiert. Ohne eigene Theorie und dann auch noch Sozialist und Franzose – Freinet hatte es lange schwer, sich im deutschen erziehungswissenschaftlichen Kanon des 20. Jahrhunderts durchzusetzen.

Célestine Freinet wurde 1920 als Lehrer in einer kleinen französischen Dorfschule angestellt, in der er begann, das Gesicht des schulischen Unterrichts wesentlich zu verändern. Anders als seine reformpädagogischen Zeitgenossen setzte er dabei jedoch nicht auf eine als Gegengründung zum staatlichen Schulwesen zu verstehende Neugründung, sondern kämpfte dafür, das Schulwesen von innen heraus zu verändern. Ziel dieser konkreten Reformarbeit war eine von vier Grundsätzen bestimmte Pädagogik: Freie Entfaltung der Persönlichkeit, kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, Selbstverantwort-

---

15 Célestine Freinet (1946): *L'éducation du travail: Die erzieherische Kraft der Arbeit*, Paris 1946, S. 205.

lichkeit des Kindes sowie Zusammenarbeit und gegenseitige Verantwortlichkeit.<sup>16</sup>

Zur freien Entfaltung der Persönlichkeit gehörte für Freinet neben der Schaffung eines vertieften Verständnisses für sich selbst, vor allem das der Kinder für ihre Mitschüler. Gemeinsame Aktivitäten sah er hierfür als Schlüssel zum Erfolg an. In diesen Zusammenhang gehören Methoden wie die der – ursprünglich zur Schonung seiner durch eine Kriegsverletzung zunehmend schlechter werdenden Stimme gedachte – Schuldruckerei, die in der Außenwahrnehmung zum Symbol der Freinet-Pädagogik geworden ist. Bewegliche Buchstaben auf einer Klapp-Presse – das Prinzip des Buchdrucks, mit dem Johannes Gutenberg eine wesentliche Grundlage für die Blüte der europäischen Kultur gelegt hatte, soll nun den Schülern die Gelegenheit zur eigenen Blüte geben. Die eigene Arbeit wird repräsentativ dokumentiert, der freie Ausdruck der Schüler bekommt einen würdigen Rahmen und zugleich wird die Gläubigkeit an das gedruckte Wort reduziert – ein wesentlicher Schritt zur eigenen Meinung und somit letztlich zur Demokratisierung.

Die Methode, mit der sich Schüler Zugang zu einem Gegenstand verschaffen, wird ihnen freigestellt. In Abgrenzung zu den etablierten Methoden seiner Zeit, empfiehlt Freinet die *natürlichen* Methoden. Den Bezug zur Natur wählt er, weil diese Methoden nicht aufgepfropft seien, weil sie sich im *entdeckenden Lernen* von selbst ergäben. Der Austausch mit Anderen spiele dabei eine ganz entscheidende Rolle, nicht nur zwischen Schülern, auch zwischen Lehrern. In der Nomenklatur Freinets heißen solche Methoden Schuldruckerei, gemeinsames

---

16 Vgl. Gerald Schlemminger (2002): Zur Biographie Célestin Freinets und zur Entwicklung der Grundzüge und Prinzipien seiner Pädagogik, in: Inge Hansen-Schaberg/Bruno Schonig (Hg.) (2002): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Band 5: Freinet-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S. 9–51, hier S. 15–27.

Lesen, gemeinsames Schreiben, Korrespondenzprinzip, Theater oder Ausdruckstanz. Die Freinet-Pädagogik ermutigt zur Einrichtung von Arbeitsecken, wodurch die parallele Arbeit an verschiedenen Themen möglich wird.

Ob Texte, Bilder und Collagen entstehen, Rollenspiele oder Debatten durchgeführt werden – zentrales Prinzip der Freinet-Pädagogik ist das experimentelle Herangehen an Fragestellungen. Ausgehend von den Bedürfnissen, der Lebenswelt und dem Interesse der Schüler wird kritisches Denken durch eigenständige Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt geübt und verinnerlicht. Bestehende Lehrtraditionen sollen aufgebrochen werden, Maßstab sei die selbst wahrgenommene Realität. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung können dann in eigene, persönlich bedeutsame Schulbücher rückgeführt und mit Hilfe der Druckpresse selbst gefertigt werden. In der Freien Arbeit bestimmt das Kind über Inhalte, Methoden und Rhythmisierung seiner Arbeit, entsprechende Hilfsmittel stehen – z. B. in Form einer Bibliothek – zur Verfügung.

Der Schüler kann seine Erfahrungen auf den Lerngegenstand anwenden, wodurch er Verknüpfungen zur Realität, zur eigenen Lebenswelt und der seiner Mitschüler herstellt. Als geeignete Instrumente für die Ausbildung des Bewusstseins individueller Differenz empfiehlt Freinet die aktive Parteinahme für Benachteiligte und die Förderung vorurteilsfreier Kommunikation in Diskussionen. Insbesondere die Übernahme fremder sozialer Rollen hält er für fruchtbar. Das Aufstellen, Hinterfragen und Neuerarbeiten von Regeln und Strukturen in der Gruppe helfe den Schülern zudem, eine Gruppenidentität herauszubilden. Der demokratische Charakter in der Freinet-Pädagogik setzt eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens voraus, die durch die Zurückhaltung des Lehrers und durch das Vertrauen der Schüler auf sich selbst gefördert wird.

Das Geschehen in der Klasse wird in der Freinet-Pädagogik wesentlich über die Zusammenarbeit der Schüler untereinander gesteuert. Auf eine Beurteilung durch die Lehrer wird zugun-



sten einer kritischen Selbstbeurteilung durch die Schüler verzichtet. Auf diese Weise sollen die selbstreflexiven Fähigkeiten entwickelt und die Eigenmotivation gestärkt werden. Arbeitspläne werden gemeinsam für die Klasse, für Schülergruppen und für den einzelnen Schüler erarbeitet. Ihre Fortschritte halten die Schüler selbständig in Lerntagebüchern fest. Entscheidungen über den Inhalt, über die zeitliche und organisatorische Anordnung der Lernprozesse werden im Klassenrat gefällt, in dem Schüler und Lehrer unabhängig von ihrem Status gleichberechtigt an den Abstimmungen beteiligt werden. Im Klassenrat werden Erfolge gefeiert sowie Lösungen für Probleme und Konflikte erarbeitet. Bestimmung und Durchsetzung der Regeln für das Miteinander werden somit maßgeblich durch die Schüler selbst vorgenommen. Ein Umstand, der die Einsicht in die Notwendigkeit und die Akzeptanz von Bestrafungen deutlich erhöht. Zusammenarbeit und gegenseitige Verantwortlichkeit sind Grundpfeiler einer jeden demokratischen Ordnung – in der Freinet-Pädagogik werden sie frühzeitig verinnerlicht.

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse sollen sich im Englischunterricht mit einem nahezu beliebigen Thema beschäftigen und die Ergebnisse ihrer Beschäftigung nach 14 Tagen in englischer Sprache vor der Klasse vorstellen. Der Lehrer bringt dazu eine ganze Menge verschiedenartiges Material mit, aus welchem die Schülerinnen und Schüler auswählen sollen. Die Art der Beschäftigung steht ihnen dabei offen. Zwei Schüler wählen ihr Lieblingsthema Dinosaurus aus und beschäftigen sich in den kommenden zwei Wochen intensiv mit diesem Thema. Dabei recherchieren sie im englischsprachigen Internet, erstellen Fotocollagen und zeichnen Lagekarten von Knochen. In ihrer Vorstellung vor der Klasse stecken sie die Anderen mit ihrer Begeisterung an und halten einen interessanten und lebendigen Vortrag.

Die Vielseitigkeit der Konzepte nach der Freinet-Pädagogik sowie die Tatsache, dass Freinet seine Ideen innerhalb des staatlichen Schulsystems verwirklichen wollte und nicht wie viele andere Reformpädagogen in einer gesonderten Schule, machen eine Übersicht über den Grad der Verbreitung dieser Pädagogik fast unmöglich.

Die Aktivitäten im Freinet-Bund FIMEM (Fédération Internationale de l'Ecole Moderne) zeigen aber, dass die Freinet-Pädagogik mit dem Schwerpunkt im romanischen Raum inzwischen international verbreitet ist. Wesentliche Teile aus Freinets methodischem Werkzeugkasten werden in Deutschland heute – insbesondere in Grundschulen – ganz selbstverständlich angewendet. Eine formalisierte Ausbildung für Freinet-Pädagogen existiert bisher nicht, da sie der postulierten freien Wahl der Inhalte und dem Verzicht auf hierarchische Beurteilung, der auch einen Verzicht auf Zensuren beinhaltet, widerspräche. Dennoch sieht es in den internen Diskussionen derzeit so aus, als würde eine solche Ausbildung zunehmend wahrscheinlicher. Anregungen hierfür könnte die von Freinet selbst initiierte Bewegung *Lehrer helfen Lehrern* liefern, die vor allem dem Austausch von Materialien für den Unterricht diene.

### 3.3.2

#### Summerhill

Alexander S. Neill wollte nicht weniger als den Umsturz der *drillorientierten Zwangsgesellschaft*. Als Gegenmodell vertrat er eine Form des Lernens im Internat, die ohne Schulzwang auskommt. Er setzte ein erzieherisches Konzept um, dem in den 1960iger Jahren der Begriff der antiautoritären Erziehung übergestülpt wurde, den er selbst jedoch nie verwendet hatte. 1959 hatte Neill eine Zusammenfassung aus früheren Werken unter dem Titel *Summerhill – A Radical Approach to Child Rearing* veröffentlicht, die 1965 als *Erziehung in Summerhill – das revolutionäre Beispiel einer freien Schule* im Münchner Sczesny-Verlag erstmals in Deutschland erschienen und kaum beachtet worden war. Zur Zeit der wogenden Studentenbewe-

gung brachte Rowohlt 1969 den gleichen Textcorpus unter dem Titel *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill* neu heraus und erzielte eine Millionenauflage. Neill selbst hatte die politische Instrumentalisierung seiner Ideen durch die 68iger stets abgelehnt.

Alexander S. Neills Pädagogik ist geprägt von der psychoanalytischen Methode. Von seinem Lehrer und Freund Homer Lane übernahm Neill den Glauben an die angeborene Güte von Kindern, aber auch konkrete, psychoanalytisch motivierte Therapieansätze, wie z.B. die *paradoxen Sanktionen*, bei denen eigentlich negative Handlungen belohnt werden, um Selbsteinsicht herbeizuführen: Schüler werden zum Einschlagen von Fensterscheiben ermutigt, Diebe belohnt. Diese Methode hat sich in der Praxis als sehr wirkungsvoll herausgestellt, weil sie die Selbstreflexion geradezu herausfordert. Die von Neill vertretenen radikalen Standpunkte erzielten durch zahlreiche Vorträge und Publikationen eine hohe Aufmerksamkeit in den Kreisen der reformpädagogisch interessierten und engagierten Zeitgenossen. Sie waren häufig Anlaß für Auseinandersetzungen. So lehnte er die Montessori-Pädagogik strikt als überdidaktisiert und einengend ab.

Wesentliche Wurzeln von Summerhill finden sich im Projekt *Neue deutsche Schule* der Künstlerkolonie Hellerau in der Nähe von Dresden, einem wichtigen Kristallisationspunkt der Reformpädagogik in Deutschland. Der günstige Wechselkurs ermöglichte ihm 1921 als Finanzier aufzutreten und sich so die notwendigen Spielräume für seine eigenen pädagogischen Ideen zu erkaufen. Sein Credo vom freiwilligen Besuch des Unterrichts widersprach auch den an dieser Schule üblichen Gepflogenheiten. Seine Ideale passten nicht so recht zu den aus seiner Sicht biedereren und weitgehend humorlosen – wesentlich durch die Wandervogelbewegung geprägten – deutschen Pädagogen. Statt sinnliche Genüsse zu verbieten, wollte Neill es den Kindern freistellen, ihr eigenes Leben zu leben, damit sie ihre eigenen Wertesysteme ausbilden und mit Überzeugung vertreten könnten.

1923 verlegte Neill die Schule aufgrund regionaler sächsischer Probleme nach Österreich, wo es jedoch zu erheblichen Konflikten mit der örtlichen Bevölkerung und der Schulbehörde kam, da Neill keinen Religionsunterricht erteilte. Die Schule zog daraufhin ins britische Lyme Regis auf den namensgebenden *Summerhill* und 1927 an ihren heutigen Ort Leiston. Zulauf bekam Summerhill vor allem durch Schüler, die an regulären Schulen frustriert und/oder gescheitert waren. Diese häufig als unbeschulbar eingestuften Schüler sind in Summerhill weitgehend auf sich selbst gestellt, Externalisierung von Schuld hilft nicht, wenn man selbst verantwortlich ist. Das Ende der Bevormundung war und ist für viele hier die Wiederentdeckung der eigenen Neugier, der persönlichen Interessen und Fähigkeiten. In Summerhill ist Schule stets freiwillig, es gibt weder Zensuren noch Zeugnisse. Die Freiheit der Kinder ist fast schon sprichwörtlich und doch enger begrenzt, als es in ausschnittthafter Kenntnis des Konzeptes – z.B. durch die Studentenbewegung der 1960er Jahre – gern behauptet wurde. *Freie Erziehung* meint eben nicht *Freiheit von Erziehung*, sondern die Freiheit von den Vorgaben hierarchischer Autoritäten, also von Eltern, Lehrern oder Erziehern. Dahinter steht der feste Glaube an das prinzipiell Gute im Menschen und das Vertrauen in die natürliche Wissbegierde der Kinder. Das Konzept setzt auf Eigenmotivation und Gruppendruck. Es gilt das Freiheitsprinzip. Wer die Schule schwänzt, wird diese Zeit wohl zur Entwicklung brauchen und umso motivierter zurückkehren. Jeder ist für sich selbst verantwortlich. An dieser Stelle setzt üblicherweise die Kritik an: Ist das ein realistisches Menschenbild? Kann so viel Freiheit funktionieren? Die Praxis zeigt, dass insbesondere an staatlichen Schulen gescheiterte Schüler in Summerhill den Weg zu sich selbst und zu eigenen Lernerfolgen finden, dass Schüler, die als nicht beschulbar galten, begeisterte Lerner werden, wenn sie ihre Verantwortung für sich selbst begriffen haben. Am Anfang kosten die Schüler in der Regel die Freiheit der aufgehobenen Anwesenheitspflicht ausgiebig aus. Früher oder später – häufig erst nach einigen

Monaten – entscheiden sich die Schüler aber aus freien Stücken für das Lernen und sind dann in der Regel so motiviert, dass sie die *verlorenen Monate* spielend wieder aufholen. Da die Entscheidung zum Unterrichtsbesuch eigenständig getroffen wird, sind die anwesenden Schüler wesentlich motivierter und aufnahmebereiter, klassische Störfaktoren entfallen.

In einer demokratisch organisierten schulischen Mikro-Gesellschaft entscheiden die Schüler über die Regeln, die für sie gelten sollen. Zweimal wöchentlich tagt die Vollversammlung der Schule, in der jeder, vom Schüler über den Lehrer bis zum Hausmeister, eine Stimme hat. Die Schüler verfügen über ca. 90 % der Stimmen. Sie haben im Laufe der Jahre ein Regelwerk entwickelt, das weit über das hinausgeht, was üblicherweise an Schulen explizit geregelt ist. Strafen werden auch ohne Überprüfung eingehalten, da durch die demokratische Verfasstheit des schulischen Systems eine sehr hohe Akzeptanz vorliegt. Probleme gab es in der Vergangenheit immer dann, wenn die demokratischen Strukturen ausgehöhlt wurden. Die Beteiligung aller ist wesentlicher Garant der Stabilität, die Schüler nehmen mit zunehmender Mitwirkung die Demokratie als ihre eigene an.

Die Regelungsdichte unterliegt gewissen Zyklen, deren Extrempunkte Überregulierung und weitgehende Regellosigkeit bilden. Jede Schülergeneration muss offensichtlich erst ihr eigenes Maß der Regulation finden – ein Prozess, der wichtige Erfahrungen liefert und an traditionellen Schulen nur sehr selten gelebt wird. Wer Demokratie erlernen soll, muss den Umgang mit ihr üben. Erfolgreich funktioniert das nur, wenn man auch die Konsequenzen falscher Entscheidungen direkt spüren und daraufhin korrigieren kann.

Die Entscheidungsbefugnis der Schulversammlung ist hinsichtlich sicherheits- und gesundheitsrelevanter Fragestellungen in einigen Punkten eingeschränkt. Regeln, die auf Grund gesetzlicher Vorschriften erlassen werden mussten, sind nicht verhandelbar, z. B. das Verbot des Kletterns auf dem Schuldach. Über

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Ein zwölfjähriger Junge hat einen leeren Stundenplan erhalten, in den er nun seine Aktivitäten einträgt. Er kann dabei zwischen allen denkbaren Fächern wie Englisch, Französisch, Hausarbeiten, Kunst, Töpfern etc. auswählen, er kann den Plan auch einfach nur leer lassen. Er entscheidet sich dazu, morgens am angebotenen Französischunterricht teilzunehmen. Während des Schachspiels mit seinem Mitschüler hört er am nächsten Tag die Glocke, die den Unterrichtsbeginn des Französischlehrers ankündigt, unterbricht das Schachspiel und geht hin. Die Schüler sitzen frei im Raum verteilt, einige liegen zwischenzeitlich auf den Tischen, sie hören konzentriert zu und arbeiten engagiert mit.

die Einstellung einer neuen Lehrkraft oder die Festsetzung des Schulgeldes entscheidet die Schulleitung. Auch gilt inzwischen für alle Schüler ein striktes Alkohol- und Drogenverbot, um den Bestand der Schule nicht zu gefährden.

Zur effizienten Gestaltung des Schulbetriebs sind die Entscheidungsbefugnisse in einer Art demokratischer Gewaltenteilung organisiert. Dem Meeting kommt dabei die legislative Funktion zu, hier wird das Ordnungssystem aus Regeln und Gesetzen festgelegt, geändert, angepaßt. Für die Schlichtung kleinerer Konflikte sind die 14-tägig gewählten Ombudspersonen zuständig. Schwerere Vergehen werden im Tribunal entschieden, das unter der Teilnahme aller Schüler und Lehrer freitags stattfindet. Hier kann auf Antrag jeder aus übernommenen Funktionen abgewählt werden.

Summerhill ist als radikale, erstmals demokratisch organisierte und ideologisch aufgeladene Gegengründung zum etablierten Schulsystem entstanden und somit zur Inspirationsquelle für viele freie Schulen weltweit geworden, ohne dass es direkt zur Gründung weiterer Summerhill-Schulen gekommen ist. Alexander S. Neill erklärte die Erziehung zum Nonkonformisten zum

Programm als er konstatierte, er würde es „als Mißerfolg und Versagen“ seiner Schule werten, falls „ein Summerhill-Schüler Premierminister“ werden sollte.<sup>17</sup> Ein solches Projekt stößt natürlich auf Gegnerschaft, und so kämpft die Schule bis heute immer wieder um ihre Anerkennung. Zuletzt stand Summerhill 1999 vor der Schließung durch die örtlichen Behörden. Zur Überraschung der britischen Öffentlichkeit ging der Gerichtsprozess jedoch zugunsten der Schule aus. Das Independent Schools Tribunal unterstrich im März 2000, dass Lernen sich nicht notwendigerweise im Unterricht ereignen müsse und sicherte somit die weitere Existenz der Schule auf der Basis ihrer Kernprinzipien. Es ist lohnend, sich die Arbeitsweise dieser Schule mit ihrer Zentrierung der eigenen Verantwortung – für sich und die Gemeinschaft – genau anzuschauen und diesem Konzept auch in Deutschland eine faire Chance einzuräumen. Eine lebendige Demokratie braucht aktive Bürger – Summerhill zeigt, dass echte Teilhabe schon in der Schule beginnen muss, mit Entscheidungskompetenzen, die den eigenen Lebensraum konkret betreffen. Schule ist ein solcher Lebensraum.

### 3.3.3 Sudbury-Pädagogik

Die Sudbury-Pädagogik geht auf eine Gruppe von Eltern und Pädagogen zurück, die im Jahre 1968 die Sudbury Valley School nahe der Stadt Framingham im US-Bundesstaat Massachusetts gründeten. Die Sudbury-Gründer waren zwar überzeugt vom Konzept der Summerhill-Schule, dieses ging ihnen im Grad der demokratischen Selbstbestimmung jedoch nicht weit genug. So entstand schrittweise das, was inzwischen als Sudbury-Pädagogik zur eigenen Konzeption geworden ist, sich aber dennoch am leichtesten in der Differenz zum Vorbild beschreiben lässt.

---

17 Zitiert nach: Johannes Martin Kamp (1995): Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen 1995, S. 24.

Die Sudbury Valley School ist keine Internatsschule, was den Umfang der zu lösenden Probleme deutlich reduziert. Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist vornehmlich regional, während Summerhill international besetzt ist. Als Tagesschule ist das Sudbury-Konzept leichter zu übertragen. Die Schulversammlung in Sudbury hat beschlossen, dass es gut für die Schüler ist, wenn das Konzept größere Verbreitung findet. Daher werden eigene Ressourcen für die Unterstützung anderer, in Aufbau befindlicher Schulen eingesetzt. Summerhill ist nach Auskunft von Zoë Readhead dagegen *just a school*, die andere freie Schulen unterstützt, indem man (potenzielle) Gründer eine Weile in Summerhill mitarbeiten lässt.

Der wesentliche Unterschied ist das Verhältnis zu staatlichen Abschlüssen. Summerhill bietet einen offiziellen staatlichen Abschluss an und ist damit an curriculare Vorgaben und Prüfungsmodi gebunden. Man stellt den Schülern die Teilnahme am regulären Unterricht frei, die aktuelle Abiturquote (A-Level) liegt nach Angaben der Schule bei 98 %. In Sudbury Valley hat sich indessen im Laufe der Jahre eine Lernkultur entwickelt, die ohne regulären Unterricht auskommt.<sup>18</sup> Lehrer erteilen Kurse nur auf Anforderung der Schüler. Ein normierter Abschluss wird nicht angeboten, die Gesetzgebung schreibt lediglich geringe Mindestanforderungen in Englisch und Mathematik vor, die von Sudbury-Schülern in der Regel problemlos erfüllt werden. Auf Schülerwunsch werden Vorbereitungskurse für externe Abschlussprüfungen erteilt. Die Abiturquote liegt derzeit bei 86 %.

In Sudbury-Valley gibt es die formalen Tabus nicht, die sich in Summerhill herausgebildet haben, hier unterliegt wirklich alles der demokratischen Entscheidung. Allerdings würden – nach Auskunft des Schulleiters Mikel Matisoo – im Falle einer Debatte um die Zulassung von Alkohol an der Schule alle

---

18 Übrigens würden auch die Lehrer in Summerhill sehr gerne den regulären Unterricht abschaffen, aber ihre Schüler widersprechen dem heftig.



Lehrer gemeinsam ihren Einfluss auf den *Demos* nutzen und geschlossen mit Kündigung drohen.

Die Grundsätze der heutigen Sudbury-Schulen können folgendermaßen zusammengefasst werden: Die Kinder und Jugendlichen entscheiden selbst, womit sie ihre Zeit verbringen. Dies setzt voraus, dass keiner von ihnen gezwungen wird, etwas Bestimmtes zu lernen oder zu tun. Lehrpläne existieren nicht, nur auf ausdrückliches Verlangen der Schüler wird Unterricht erteilt. Alle Beteiligten, einschließlich der Pädagogen und Mitarbeiter, sind gleichberechtigt. Sie haben die gleichen Rechte, aber unterschiedliche Rollen. Rechte werden in Regeln festgelegt, letztere werden wiederum auf wöchentlichen Schulversammlungen demokratisch diskutiert und per Mehrheitsentscheid beschlossen. Vom gewählten Justizkomitee werden Strafen bei Verstoß gegen die Regeln verhängt. Jeder hat die Möglichkeit, in die Berufung zu gehen. Wie in Summerhill werden auch in Sudbury Valley Strafen v.a. als symbolische Geste zur Versöhnung mit der Gemeinschaft verstanden.

### **Beispiel einer Lernsituation:**

Eine Gruppe von Mädchen und Jungen bittet den Lehrer nach Monaten des Dösens und der scheinbaren Interesselosigkeit am Schulleben sowie an gesellschaftlich nützlichem Wissen, sie das Lesen und Schreiben zu lehren. Sie wollen endlich in den Büchern lesen können, die in großer Zahl in der Schule vorhanden sind. Der Lehrer handelt mit der Schülergruppe einen bestimmten Zeitrahmen in der Woche aus, in dem sie in diesen Dingen unterrichtet werden sollen. Kommen sie dreimal zu spät oder vernachlässigen sie einmal die Hausaufgaben, so die Regel, würde der Unterricht nicht mehr fortgesetzt werden. Die Schülergruppe kommt jedoch immer pünktlich und macht grundsätzlich die Hausaufgaben. Nach etwa 40 Unterrichtseinheiten beherrschen sie das Lesen und Schreiben und wenden sich nun selbständig den Büchern und dem Internet zu.

Übereinstimmend mit anderen reformpädagogischen Modellen wird in Sudbury-Schulen sowohl auf Klassenstufen und damit Alterstrennung als auch auf Bewertungen verzichtet. Eine Besonderheit ist, dass auch schriftliche Beurteilungen, wie sie etwa in Waldorf- und Montessori-Einrichtungen üblich sind, nicht erteilt werden.

Das Modell der Sudbury-Valley-School wurde in den USA und Kanada von vielen Schulgründungsinitiativen erfolgreich nachgeahmt. In den 90er Jahren erreichte die Sudbury-Gründungswelle Australien, Israel und schließlich Europa. Die erste Sudbury-Schule in Europa wurde in Dänemark gegründet. Es folgten Schulen in Spanien, Norwegen, Dänemark, den Niederlanden, Belgien, der Schweiz, Frankreich und Finnland. Seit einigen Jahren versuchen Gründungsinitiativen das Sudbury-Schulmodell auch in Deutschland umzusetzen. Konkrete Gründungsinitiativen arbeiten derzeit in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Da den Schülern vollständige curriculare Freiheit gelassen wird und diese mit der Schulpflicht kollidiert, gibt es in Deutschland bisher keine anerkannte Sudbury-Schule. Der freien Sudbury-Schule Nesselwang (Oberschulamt Tübingen) ist der weitere Betrieb im September 2005 untersagt worden, nachdem wenige Wochen zuvor der betriebsbereiten Sudbury-Schule in Thekla (Regionalschulamt Leipzig) kurz vor dem Start des neuen Schuljahres die schriftliche Ablehnung des Anerkennungsantrags zugeworfen ist. Die Leipziger Initiative strebt nun eine gerichtliche Klärung der Frage und somit einen Grundsatzprozess an, der sich über viele Jahre hinziehen dürfte.

## 4. RESÜMEE

---

„Freiheit bedeutet Verantwortlichkeit. Das ist der Grund, aus dem die meisten sich vor ihr fürchten.“

George Bernhard Shaw, Irischer Dramatiker (1856-1950)

Alle hier dargestellten, konzeptionell sehr unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze eint die Abkehr von der traditionellen, obrigkeitshörigen Paukschule des Wilhelminismus. Die reformpädagogische Didaktik betont die sinnliche Erfahrung als Zwischenschritt zur Abstraktion, zentriert das Kind in seiner Individualität und unterstreicht die Notwendigkeit und die Chancen selbständigen Lernens, das auf intrinsische Motivation und damit nachhaltigere Lernerfolge setzt.

Die vorgestellten Pädagogen verbindet ihr Drang zur Tat, sie begnügten sich nicht mit dem rein theoretischen Entwurf einer neuen Schulform, sondern setzten diesen jeweils auch persönlich um, wurden so zu den guten Beispielen, an denen sich andere orientieren konnten und noch heute können.

Der Ruf nach der Freiheit des Individuums, nach Eigenverantwortung, Leistung und Engagement, ist hohl, wenn er nicht in Verbindung mit der Bereitschaft steht, die Konsequenzen daraus zu ziehen, Verantwortung zu übernehmen und sich selbst in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Wer Freiheit fordert, muss Verantwortung übernehmen und voranschreiten. Liberalismus und gesellschaftliches Engagement sind – richtig verstanden – zwei Seiten derselben Medaille.

Wir haben 40.000 allgemeinbildende und 20.000 berufsbildende Schulen in Deutschland. Der Reformpädagogik kommt dabei zwar eine wachsende, in diesen quantitativen Maßstäben jedoch bestenfalls periphere Rolle zu.

Die Reformpädagogen haben ihre Gründungen als mehr oder weniger radikale Gegengründungen zum bestehenden System verstanden. Wenn Minderheiten Mehrheiten attackieren, schlagen Mehrheiten zurück, über Verfahren der Anerkennung, Entscheidungen zur Finanzierung und Akzeptanz von Abschlüssen. So verlegten sich über Jahrzehnte beide Seiten auf die Kunst des Grabenkampfes, was die Opposition zusätzlich verschärfte. Die vermeintlich mit den herrschenden Verhältnissen unvereinbaren Gegenentwürfe waren konzeptlos hinsichtlich der Integration ihrer Ideen ins bestehende System. Dieses wiederum ignorierte das Neue entspannt, belächelte es mitleidig oder beschimpfte es. Nur ernst nahm das Alte das Neue nicht, denn das hätte eine Infragestellung der eigenen Position bedeutet.

Erst allmählich haben sich die Ideologen aus der Debatte verabschiedet und den Weg zur sachlichen Auseinandersetzung freigemacht, die es nun intensiv und ohne Scheuklappen zu führen gilt. Am Ende soll nicht die einheitliche Übernahme eines der vorgestellten Konzepte stehen. Wir wünschen uns aber eine tatsächlich freie Wahl zwischen einer konzeptionellen Vielfalt, wie sie nur aus der Praxis heraus entstehen kann. Schulen sind zu befähigen, die für sie passenden Wege zu finden und auszubauen.

Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für Politische Bildung, formuliert drei wesentliche Anforderungen an eine Schule, die den veränderten gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht werden will: *Kompetenzerwerb statt Wissensvermittlung, Individualisierung und Demokratisierung*.<sup>19</sup> Dies klingt nach einer Ausschreibung, bei der sich bevorzugt reformpädagogische Schulen bewerben dürfen. Wo Komplexität steigt, stoßen hierarchische Prozesse und Strukturen an ihre Grenzen, wird Partizipation zum Erfolgsfaktor. In einer Gesellschaft, die durch eine zunehmende Vielfalt unterschiedlicher, neben-

---

19 Eröffnungsvortrag der 13. International Democratic Education Conference, 04. August 2005, Humboldt-Universität Berlin.

einander existierender Wertesysteme geprägt ist, steigt die Bedeutung von Vereinbarungen rapide. Schulvereinbarungen, Schulverfassungen, Schulöffentlichkeit: Demokratie ist Aushandeln, braucht Offenheit, Dialog und am Ende gemeinsame Verbindlichkeit.

Aus der Hirnforschung wissen wir inzwischen sehr genau, wie wichtig Emotionen und eine positive Lernumgebung für erfolgreiche Lernprozesse sind.<sup>20</sup> Reformpädagogik hat dennoch weiterhin das Problem, dass ihre spezifischen Leistungen nur sehr begrenzt transparent zu machen sind. Wie soll man solche Lernerfolge messen, die über das Herunterschreiben des Curriculums hinausgehen? Mit Demokratiekoeffizienten, einem Selbstfindungsindikator oder einem Verantwortlichkeitsindex? Die Polemik soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es durchaus seriöse Versuche gibt, die sich um die Messung der besonderen Qualitäten bemühen. Diese Untersuchungen stecken jedoch noch in den Anfängen. Und so bleibt vorerst kaum eine Alternative als die, sich selbst ein Bild zu machen.

Wie einleuchtend die Gedanken mitunter sind, zeigt das Beispiel der altersgemischten Gruppen. Der einzige Punkt im Leben, zu dem keine Altersmischung vorliegt, ist die nach Klassenstufen strukturierte Schule. In altersgemischten Lerngruppen reifen die Schüler deutlich schneller, was ein jeder aus seinem persönlichen Umfeld nachvollziehen kann, wenn er darüber nachdenkt, wer sich schneller entwickelt, Kinder mit oder Kinder ohne Geschwister. Viele der vorgestellten Konzepte haben sich mit sogenannten *Problemschülern* hervorragend bewährt. Sollten sie an den *unproblematischen* Schülern scheitern?

Aus unserer Sicht haben wir gar keine andere Wahl als den reformpädagogischen Umbau unseres Schulsystems. Wir sind

---

20 Vgl. Manfred Spitzer (2002): Lernen, Heidelberg 2002, S. 157ff. sowie weiterführend Mihaly Csikszentmihalyi (2004): Flow: Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart 2004 und Hans-Jörg Kautter/Walther Munz (2004): Schule und Emotion, Heidelberg 2004.

es den Menschen und wir sind es unserer Gesellschaft schuldig. Der Einzelne strebt nach Entfaltung seiner Persönlichkeit, seiner Fähigkeiten und Neigungen. Die liberale Bürgergesellschaft braucht zur Eigenverantwortlichkeit erzogene und in demokratischen Prozessen geübte Bürger. Das *harte Berufsleben* der Wissensgesellschaft braucht inzwischen vor allem selbständig denkende, eigenverantwortlich handelnde Mitarbeiter, braucht Kreativität und soziale Kompetenz. Wir möchten kein neues System über das alte stülpen, aber wir verlangen unmissverständlich, dass denen, die Neues probieren, nicht Steine in den Weg gelegt werden, sondern Freiräume und Unterstützung zugestanden werden. Nicht mehr. Aber auch nicht weniger.

# VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE QUELLEN-, LITERATUR- UND INTERNETANGABEN

---

## Einführung

### Quellen

Key, Ellen (2000): Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim und Basel 2000.

Lagarde, Paul de (1966): Gesammelte Abhandlungen, Osnabrück 1966.

Langbehn, Julius (1890): Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, 8. Aufl., Leipzig 1890.

Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Stuttgart 1951.

Otto, Berthold (1912): Die Reformation der Schule, Großlichterfelde 1912.

### Literatur

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002a): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 1: Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik, Baltmannsweiler 2002.

Hellmich, Achim/Teigeler, Peter (Hg.) (1995): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis, 4., neuausgest. Aufl., Weinheim 1999.

Moser, Heinz/Grunder, Hans-Ulrich (Hg.) (2000): Jahrhundert des Kindes: Eine Bilanz, Zürich 2000.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte, 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und München 2005.

Paetz, Andreas/Pilarczyk, Ulrike (Hg.) (1990): Schulen, die anders waren: Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick, Berlin 1990.

Rabensteiner, Gerhard/Rabensteiner, Pia-Maria (Hg.) (2005): Kooperative Lehr- und Lernkultur: Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung, Baltmannsweiler 2005.

Scheibe, Wolfgang (1999): Die reformpädagogische Bewegung: 1900-1932: Eine einführende Darstellung, unveränderter Nachdruck der 10. Auflage 1994, um ein Nachwort ergänzt, Weinheim und Basel 1999.

Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, München 2003.

### Internet

Paed.com

[www2.hu-berlin.de/archrefpaed](http://www2.hu-berlin.de/archrefpaed)

## Landerziehungsheime

### Quellen

Lietz, Hermann (1911): Die Deutsche Nationalschule: Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen, Leipzig 1911.

Lietz, Hermann (1913): Deutsche Landerziehungsheime: Grundsätze und Einrichtungen, Leipzig 1913.

Lietz, Hermann (1967): Der Gründungsaufwurf von 1898, in: Dietrich, Theo (Hg.) (1967): Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn 1967, S. 15-17.

### Literatur

Dietrich, Theo (Hg.) (1967): Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn 1967.

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002b): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 2: Landerziehungsheim-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002.



## Internet

<http://www.member.uni-oldenburg.de/wilhelm.topsch/reformerprojekt/2landschulheime.html>

[www.leh-internate.de](http://www.leh-internate.de)

[www.lietz-schulen.de](http://www.lietz-schulen.de)

<http://www.salemcollege.de/>

# Waldorf-Pädagogik

## Quellen

Steiner, Rudolf (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach 1992.

Steiner, Rudolf (2003): Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule, Dornach 2003.

## Literatur

Drewes, Detlef/Jacob, Sybille-Christin (2001): Aus der Waldorfschule geplaudert: Warum die Steiner-Pädagogik keine Alternative ist, Aschaffenburg 2001.

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002f): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 6: Waldorf-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002.

Kayser, Martina/Wagemann, Paul-Albert (1991): Wie frei ist die Waldorfschule? Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie, Berlin 1991.

Leber, Stefan (1996): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. 4. Aufl., Darmstadt 1996.

Leber, Stefan (2001): Waldorfschule heute, Stuttgart 2001.

Prange, Klaus (2000): Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, 3., um eine Nachschrift vermehrte Aufl., Bad Heilbrunn 2000.

## Internet

<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2006/0202/lokales/0056/index.html>

[www.waldorf.net](http://www.waldorf.net)

[www.waldorfschule.info](http://www.waldorfschule.info)

# Montessori-Pädagogik

## Quellen

Böhm, Winfried (Hg.) (1995): Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion, 5. Aufl., Bad Heilbrunn 1995.

Montessori, Maria (1996): Grundlagen meiner Pädagogik: Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik, 8. Aufl., Wiesbaden 1996.

Montessori, Maria (2004): Kinder sind anders, 21. Aufl., München 2004.

## Literatur

Berg, Horst Klaus (2002): Maria Montessori: Mit Kindern das Leben suchen: Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen, Freiburg 2002.

Böhm, Winfried/Fuchs, Brigitta (2004): Erziehung nach Montessori, Bad Heilbrunn 2004.

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002d): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 4: Montessori-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002.

Helming, Helene (1994): Montessori-Pädagogik: Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung, 15. Aufl., München und Wien 1994.

Ludwig, Harald/Fischer, Christian/Fischer, Reinhard (Hg.) (2002): Montessori-Pädagogik in Deutschland: Rückblick – Aktualität – Zukunftsperspektiven: 40 Jahre Montessori-Vereinigung e.V., Münster 2002.

Ludwig, Harald (2004): Montessori-Schulen und ihre Didaktik, Baltmannsweiler 2004.

Raapke, Hans-Dietrich (2002): Montessori heute: Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Reinbek 2002.

Steenberg, Ulrich (2003): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik, 4., wesentl. erw. u. überarb. Aufl., Ulm und Münster 2003.

## Internet

[www.montessori-vereinigung.de](http://www.montessori-vereinigung.de)

[www.montessori-deutschland.de](http://www.montessori-deutschland.de)

# Jena-Plan

## Quellen

Petersen, Peter (1937a): Pädagogik der Gegenwart: Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, 2. Aufl. (zuvor: Pädagogik), Berlin 1937.

Petersen, Peter (1937b): Führungslehre des Unterrichts, Langensalza et al. 1937.

Petersen, Peter (1980): Der kleine Jena-Plan, Weinheim 1980.

## Literatur

Dietrich, Theo (1991): Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule, 5., neubearbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 1991.

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002a): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 3: Jenaplan-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002.

Koerrenz, Ralf/Lütgert, Will (Hg.) (2001): Jena-Plan: Über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim und Basel 2001.

Döpp, Robert (2003): „...doch irgendwie mittendrinn...“: Jena-Plan im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur „Alltagsgeschichte“ der NS-Zeit, in: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus: Köln, Weimar, Wien 2003, S. 794-821.

Skiera, Ehrenhard (1982): Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden: Beispiel einer pädagogisch fundierten Schulreform, Weinheim 1982.

## Internet

[www.jenaplan.de](http://www.jenaplan.de)

[www.jenaplan-schule-jena.de](http://www.jenaplan-schule-jena.de)

Demokratische Konzepte

## Quellen

Oelkers, Jürgen (2000): John Dewey: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, 2. erw. Aufl., Weinheim und Basel 2000.

## Literatur

Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen?, Frankfurt a. M. 2003.

Hentig, Hartmut v. (1984): Die Sache und die Demokratie, Frankfurt a. M. 1984.

Hentig, Hartmut v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.

Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. Ein Essay, München und Wien 1996.

Kamp, Johannes-Martin Kamp (1995): Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen 1995.

Maroshek-Klarman, Uki/Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R. (2004): Miteinander: Erfahrungen mit Betzavta, 4., überarb. Aufl., Gütersloh 2004.

## Internet

[www.betzavta.de](http://www.betzavta.de)

[www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)

# Freinet-Pädagogik

## Quellen

Célestin Freinet: Pädagogische Werke in zwei Bänden: Schöningh 1998.

## Literatur

Bruns, Angélique (2002): Demokratie und soziale Gerechtigkeit: Die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich, Oldenburg 2002.

Dietrich, Ingrid (1995): Handbuch Freinet-Pädagogik: Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim und Basel 1995.

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

Hagstedt, Herbert (Hg.) (1997): Freinet-Pädagogik heute: Beiträge

zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposion in Kassel, Weinheim 1997.

Hansen-Schaberg, Inge/Schoning, Bruno (Hg.) (2002e): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte in sechs Bänden: Bd. 5: Freinet-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002.

Schreger, Christian (et al.) (Hg.) (1997): Tastendes Versuchen – wissenschaftliche Erkenntnis: Ein Dialog: Dokumente, Vorträge, Arbeitskreise: Das Wiener Symposion zur Aktualität der Freinet-Pädagogik, Grünbach 1997.

## Internet

[freinet.paed.com](http://freinet.paed.com)

[www.freinet-kooperative.de](http://www.freinet-kooperative.de)

[www.freinet.org](http://www.freinet.org)

[www.schuldrucker.de](http://www.schuldrucker.de)

# Summerhill

## Quellen

Neill, Alexander S. (1965): Erziehung in Summerhill: das revolutionäre Beispiel einer freien Schule, München 1965.

Später erschienen als: Neill, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969.

Neill, Alexander S. (1971): Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten, Reinbek 1971.

Hart, Harold H. (Hg.) (1971): Summerhill: Pro und Contra: 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis: Reinbek 1971.

## Literatur

Appleton, Matthew (2002): Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben, Baltmannsweiler 2002.

Illich, Ivan (2003): Entschulung der Gesellschaft, 5. Aufl., München 2003.

Kamp, Johannes Martin (1995): Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen 1995.

Kühn, Axel D. (1995): Alexander S. Neill, Reinbek 1995.

Ludwig, Peter H. (Hg.) (1997): Summerhill – Antiautoritäre Erziehung heute: Ist die freie Erziehung wirklich gescheitert?, Weinheim und Basel 1997.

### **Internet**

[www.summerhillschool.co.uk](http://www.summerhillschool.co.uk)

[summerhill.paed.com](http://summerhill.paed.com)

## **Sudbury Valley**

### **Quellen**

Daniel Greenberg (2004): Endlich frei!, Freiamt 2004.

o.V. (2005): Die Sudbury Valley School: Eine neue Sicht auf das Lernen, Leipzig 2005.

### **Internet**

[www.sudval.org](http://www.sudval.org)

[www.sudbury.de](http://www.sudbury.de)

[www.sudbury-hl.de](http://www.sudbury-hl.de)

## Über die Autoren:

**Daniela Peterhoff**, Jahrgang 1981, ist Stipendiatin der Friedrich-Naumann-Stiftung und studiert Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt a. M. Seit Februar 2004 tätig am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Forschungsinteressen: Reformpädagogik und Begabungen, Hochbegabung bei Erwachsenen.

Kontakt: [d.peterhoff@gmx.net](mailto:d.peterhoff@gmx.net)

**Nils Wiegert**, Jahrgang 1979, ist Stipendiat der Friedrich-Naumann-Stiftung. Er ist Diplom-Betriebswirt (BA) und studiert derzeit Deutsch, Geschichte und Sozialkunde im Lehramt für Gymnasien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Projektleiter Schulen im Arbeitskreis Bildung der Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung. Forschungsinteressen: Evaluation qualitativer Lernerfolge, Migration, Kreativitätsentwicklung, Frühkindliche Förderung.

Kontakt: [nils.wiegert@schulen-der-integration.de](mailto:nils.wiegert@schulen-der-integration.de)

**Daniela Peterhoff** und **Nils Wiegert** sind Mitglieder des Arbeitskreises Bildung der Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung. Dieser befasst sich mit dem Bildungs- und Humankapitalbegriff im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft und möchte Wege zu sinnvollen Reformen der verschiedenen Bildungsinstitutionen aufzeigen, um Deutschland als Kulturnation, als Wissens- und Wirtschaftsstandort zu stärken.

Kontakt:

Andrea von Kopp ([vonkopp@hotmail.com](mailto:vonkopp@hotmail.com))

Holger Braune ([holger.braune@uni-jena.de](mailto:holger.braune@uni-jena.de))

[www.ak-b.net](http://www.ak-b.net)







---

---

---

Im Internet begleiten wir die Initiative mit einer vielseitigen Online-Plattform.

Wir bieten Ihnen:

- Veranstaltungskalender
- Positionen – Dokumente – Experten
- Good-Practice-Beispiele
- Online-Konferenzen
- Online-Aktionen
- Newsletter
- Publikationen

Besuchen Sie uns, informieren Sie sich und machen Sie mit.

**[www.pro-kopf.de](http://www.pro-kopf.de)**

**Friedrich-Naumann-Stiftung**

**Liberales Institut**

Dr. Peter Altmiks

Karl-Marx-Straße 2

14482 Potsdam-Babelsberg

Telefon: 03 31.70 19-1 31

Telefax: 03 31.70 19-2 16

[info@pro-kopf.de](mailto:info@pro-kopf.de)