

## Eine Diskrepanz zwischen kindesanthropologischem und sozialpädagogischem Denken innerhalb der Reformpädagogik\*

In keinem Land gibt es so viele reformpädagogisch fundierte Schulen wie in den Niederlanden. Ein Büchlein der Jena-Plan-Theoretiker Klassen und Skiera gibt deutschsprachigen Lesern über absolute und relative Zahlen Auskunft. Im Vergleich mit anderen Schulen profilieren sich die Dalton-Plan-, Jena-Plan-, Montessori-, Freien (Waldorf-) und Modernen (auf Freinet basierenden) Schulen durch Unterschiede auf theoretischer und praktischer Ebene. Solche Profilierungen gibt es aber auch untereinander. Offensichtlich liegt vielen daran, die Identität ihrer 'eigenen' Schule zu bewahren. Daß es aber trotzdem zwischen den reformpädagogischen Praktiken viele Übereinstimmungen gibt, darüber ist sich der pädagogische Forscher bald im klaren. Es handelt sich ja nicht nur um Ähnlichkeiten dieser fünf Schulpädagogiken, aus denen sich eine gemeinsame Herkunft ablesen ließe, sondern auch um Kennzeichen der reformpädagogischen Bewegung überhaupt. Unterrichterneuerung umfaßt mehr als Erneuerung im Namen eines bestimmten, sich an einem bekannten Pädagogen orientierenden, Schulkonzeptes.

In diesem Beitrag versuche ich, die Prinzipien der 'Selbsttätigkeit', der 'Individualisierung' und des Konzeptes 'Vom Kinde aus' zu skizzieren. Sie spielen in den auf den fünf reformpädagogischen Traditionen begründeten Erneuerungsschulen (aber auch außerhalb davon) eine wichtige Rolle. Diese drei pädagogisch-didaktischen Prinzipien stehen ohne Zweifel miteinander in Zusammenhang und bringen eine fundamentale Anerkennung der eigenen Aktivität des Kindes innerhalb seiner Erziehung zum Ausdruck. Es handelt sich dabei um eine Überwindung des bis auf den heutigen Tag noch in der Pädagogik und der pädagogischen Anthropologie vorgefundenen Neuherbartianismus.

Wenn man aber alles genauer betrachtet, scheinen diese didaktischen Konzepte sowohl in der Waldorf-Pädagogik wie in der Pädagogik des Jena-Plans gefährdet zu sein. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Kollegen und Studenten verfaßte ich über diese Problematik schon mehrere Bücher und Artikel.<sup>1</sup> Selbstverständlich

---

\* Prof. Dr. Jan Dirk Imelman ist Professor der Philosophie und Geschichte der Erziehung an der Faculteit der Sociale Wetenschappen der Rijksuniversiteit Utrecht und hielt am 18. Januar 1990 auf Einladung des Instituts für Theorie der Schule und der Bildungsorganisation und des Zentrums für Niederlande-Studien der Westfälischen Wilhelms-Universität einen Vortrag.

<sup>1</sup> J.D. IMELMAN, J.M.P. JEUNHOMME, W.A.J. MEIJER, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*, Nijkerk 1981; J.D. IMELMAN, *Zoekeraakt: Petersens Jenaplanpedagogiek*, in: *Pedagogische Studiën* 60 (1983) S. 313-320; J.D. IMELMAN, W.A.J. MEIJER, *In hoeverre heeft het Jenaplan van nu Petersen nodig?*, in: *School 4* (1983); J.D. IMELMAN, P.B.H. van HOEK, *Hoe vrij is de Vrije School?*, Nijkerk 1983; J.D. IMELMAN, *De Vrije School ter discussie*, in:

vermag ich es heute nicht, einen genauen Bericht über alles, was wir in den Publikationen ans Licht brachten, zu geben. Wegen der mir zur Verfügung gestellten Zeit möchte ich mich heute auf 'den Fall Petersen', also auf den Jena-Plan, beschränken. Petersen hat uns eine von seiner gemeinschaftsphilosophischen Metaphysik hergeleitete Erziehungswissenschaft und Pädagogik angeboten. Auf diese Weise ist er als ein Repräsentant jener reformpädagogischen Richtungen zu betrachten, die in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg organisatorisch soziale Konzeptionen favorisierten. Ich versuche nun zu zeigen, daß das reformpädagogische Ideengut über die Individualität des Kindes von diesen gemeinschaftspädagogischen Entwicklungen gefährdet wird.

## Die 'Alte Schule'

Alle Reformpädagogen bekämpften die sogenannte Alte Schule. In dieser Schule herrscht der Lehrer. Am Ende des vorigen und am Anfang unseres Jahrhunderts wurden die Aktivitäten des Lehrers ganz genau vom herbartianistischen Denken her vorgeschrieben. Innerhalb der alten Schule herrschte das strenge Gesetz der Methode in der Form der sogenannten Formalstufen. Deutsche und holländische Herbartianer wie Ziller beziehungsweise De Raaf und Geluk beeiferten sich, Lehrer mit Büchern und Zeitschriften zu versehen, in denen es Lehrgänge und methodische Vorschriften gäbe, die - wenn man diesen Vorschriften usw. auf dem Fuß folgen würde - Erfolg garantierten. Das wurde übrigens von dem Herbartianismus versprochen, nicht von Herbart selber, denn solche starren Regeln gab es in dessen Theorie nicht.<sup>2</sup> Gemäß dem Herbartianismus baut der Dozent den Gedankenkreis des Zöglings und der Schüler auf. Zu diesem Zweck probiert er Vorstellungen zu erzeugen, und darum meint er, jede Unterrichtsstunde mit der Lehrstufe der 'Anschauung' anfangen zu müssen. Und der Dozent bemühe sich sodann, die entstandenen Vorstellungen zu einem *Gedankenkreis* zu verknüpfen. Auf diese Weise steht er im Zentrum der pädagogischen Aktivitäten, während das Kind sich passiv verhält; Bildung und Erziehung passieren ihm. In diesem Fall könnte man den Erzieher mit Hilfe der Metapher des Bildhauers charakterisieren; oder man könnte die Metapher des Computers gebrauchen: der Dozent verhält sich wie ein Programmierer, der den Computer programmiert - und erst danach ist dieser Computer fähig zu 'handeln'.

Um 1900 bemühten sich die holländischen Reformpädagogen Thijssen und Bol in ihrer Zeitschrift *De nieuwe school*, diese extreme Methodisierung des Unterrichts zu bekämpfen. Es sind also Lehrer der Volksschule, die die Papierpädagogik der Herbartianer verwerfen und deren tödliche Langweiligkeit mißbilligen. Im Namen der neuen Schule plädieren sie für einen Unterricht, in den das 'volle leven' eingebracht wird.

---

Pedagogische Studiën 63 (1986); J.D. IMELMAN, W.A.J. MEIJER, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*, Amsterdam/Brüssel 1986.

<sup>2</sup> W.A.J. MEIJER, *Perspectieven op mens en opvoeding*, Nijkerk <sup>2</sup>1987

Daß Kinder ihrer Natur nach gerne lernen, wurde von den Verteidigern der sogenannten alten Schule implizit verneint. Viele Anhänger der Idee der 'alten Schule' sagten sogar, man müsse Kinder zum Lernen zwingen. Ja, sogar die große Reformpädagogin Montessori glaubte anfänglich, man sollte den Kindern Belohnungen in Aussicht stellen. Freilich hat Belohnen mit Strafen wenig, aber mit dem Gedanken, daß Kinder ungern lernen, viel zu tun. Bald aber korrigierte sie ihren Irrtum. Sie entdeckte nämlich rasch, daß Kinder in der Aktivität selbst Belohnung finden. Das aktive Kind braucht keine extrinsische Belohnung. Zu lernen, was man vorher nicht tun und machen konnte oder was man vorher nicht wußte, ist intrinsisch befriedigend - aber dies unter der Voraussetzung, daß es sich um von den Kindern selbst erfahrene Bedürfnisse handelt.

### Reformpädagogische Kritik

Oft erheben reformpädagogische Texte einen flammenden Protest gegen die Vorstellung, Kinder seien wie passives oder unwilliges Material. Ein solches Bild impliziert auch eine bestimmte Rollenverteilung. Innerhalb dieses Bildes des pädagogischen Bezugs gibt es einerseits einen allmächtigen Erzieher und andererseits ein von disziplinären Maßnahmen zur Passivität gezwungenes Kind. Gerade Montessori lieferte Texte, in denen auf anschauliche Weise die unnatürliche Situation des Frontalunterrichts usw. skizziert worden ist. Sie meint, die alte Schule sei wie ein Gefängnis für das Kind. Dort gilt: ein stilles Kind ist ein liebes Kind. Sobald ein Kind aktiv sei, benehme es sich eigentlich wie ein ungezogenes Kind. Wenn man so denkt, dann kann man doch erwarten, daß die Kinder sich auch in der Wirklichkeit allmählich wie ungezogene Ungeheuer benehmen. Das pädagogische Gefängnis kreierte gleichsam die kindlichen Untugenden - Untugenden, die schließlich von den Erwachsenen als etwas 'Natürliches' aufgefaßt werden. So schreibt man der kindlichen Natur Eigenschaften zu, die man selber herbeigerufen hat. Montessori durchschaut diesen Teufelskreis, wenn sie sagt: "Die Mucken, die Grillenhaftigkeit, die unerklärlichen Ausbrüche kleiner Kinder sind vielleicht von ihrer durch die Erwachsenen nicht richtig verstandenen Seele geäußerte Schreie ihres heimlichen Schmerzes".<sup>3</sup> Man versteht das Kind nicht, und deshalb wird das Kind von den Pädagogen nicht gut behandelt. Montessori macht sich zum Dolmetscher und Botschafter der gepeinigten Kinderseele.

Nicht nur im psychischen, sondern auch im körperlichen Sinne ist die alte Schule wie eine Strafanstalt. Man schaue sich mal die Schulbank an! Montessori faßt diese Bank als Symbol der Unfreiheit und der alten Schule auf und schreibt: "Ein ganz großer Teil der Pädagogik basiert auf dem Prinzip der Unterdrückung; eine Unterdrückung, die ab und zu beinahe der Sklaverei ähnlich ist. Und deshalb wird auch die Schule von diesem Prinzip beherrscht. Ein Beleg dafür: die Schul-

---

<sup>3</sup> M. MONTESSORI, *Zelfopvoeding. Methode voor het lager onderwijs*, Amsterdam 1922, S.20 (aus dem Niederländischen übersetzt).

bank.<sup>4</sup> Die damals moderne Bank wurde nämlich von Wissenschaftlern entworfen und gerade so, daß diese Bank die Kinder zum aufrechten Sitzen zwingt. Auf diese Weise könnte man einem der Übel der alten Schule, nämlich dem krummen Rücken, zuvorkommen. "Das heißt", so schreibt Montessori entrüstet, "daß die Schüler (vorher; Im.) einem Regime unterworfen waren, von dem sie - wiewohl sie anfänglich gerade Glieder hatten - ... einen Buckel kriegen könnten! Man griff die Rücken an; biologisch gesprochen handelt es sich dabei um das primäre, fundamentale, älteste Teil des Organismus. Das Rückgrat, das, ohne zu biegen, im härtesten Streit des primitiven und modernen Menschen Widerstand leisten könnte, ..., das Rückgrat ist nicht imstande (der Bank) zu widerstehen und wird krumm unterm Joch der Schule!"<sup>5</sup> Ihres Erachtens ist es höchste Zeit, um das Kind von der Bank als Werkzeug der Sklaverei zu befreien. Man gebe dem Kind Bewegungsfreiheit, Raum und Möbel, die dieser Freiheit gerecht werden: Stühle und Tische, die von den Kindern selbst umgestellt werden können.

Aber auch der geistigen Freiheit ließ man in der alten Schule keine Gerechtigkeit widerfahren. Bei Montessori heißt es: "Wir kennen das Schauspiel nur zu gut. Innerhalb der Klasse regiert der gebieterische Lehrer, der seine Kenntnis in die Köpfe der Kinder umgießt. Weil er natürlich bestrebt ist, Erfolg zu haben, zwingt er die Schuljugend, ohne Bewegung aufmerksam zu sein. Um das zu erreichen, ist er sehr freigebig mit Belohnungen und Strafen. Nur in dieser Weise gelingt es ihm, die Ordnung in einer Klasse mit Kindern, die zum Zuhören verurteilt sind, aufrechtzuerhalten. Dergleichen Belohnungen und Strafen bilden sozusagen eine *Bank* für die Seele; sie sind gleichsam das Instrument einer geistigen Sklaverei. Aber in diesem Fall handelt es sich nicht um ein Mittel um Entstellungen zu verhüten - wie die moderne Schulbank -, sondern um diese zu verursachen!"<sup>6</sup>

## Die neue Schule

Mit dem Aufruf, das Kind zu befreien, bringt man eigentlich zum Ausdruck, daß man die Interessen des Kindes an seiner eigenen Aktivität im Rahmen seiner Erziehung anerkennt. Der eigenen, geistigen, aber auch körperlichen Aktivität des Kindes solle man Raum geben. Es handelt sich dabei um etwas ganz anderes als um die 'passive' Schule und von dem Lehrer erzwungene Aktivität in der alten Schule. Vielleicht finden wir bei Montessori die außerordentlichste Umschreibung dieser Forderung. Sie meint, die Rollen innerhalb der Schule sollten einfach umgedreht werden: nun komme es darauf an, daß das Kind aktiv und der Lehrer passiv sei. Das Wort 'Führerin' wurde gerade wegen dieser fundamentalen Umkehrung von ihr gewählt. Die Aktivität des Kindes ist selbsterzieherische Aktivität.

---

<sup>4</sup> M. MONTESSORI, *De Methode Montessori. Zelfopleiding van het jonge kind*, Amsterdam 1919, S. 21 (aus dem Niederländischen übersetzt).

<sup>5</sup> MONTESSORI (wie Anm. 4), S. 22-23.

<sup>6</sup> MONTESSORI (wie Anm. 4), S. 24-25.

Erziehung ist kein Werk der Erwachsenen, sondern des Kindes. Die Führerin soll, statt die kindliche Aktivität zu unterdrücken, das Verhalten der Kinder während ihrer Selbsttätigkeit beobachten. Im übrigen solle man die Anmerkungen über die Passivität der Lehrerin nicht allzu ernst nehmen. Die Führerin ist eher "dem Anschein nach passiv, gleich wie der unbeweglich hinter seinem Teleskop sitzende Astronom, während die Welten durch den Raum wälzen".<sup>7</sup>

Meines Erachtens braucht man nicht, wie Montessori, die Aktivität des Lehrers zu vernachlässigen, zugunsten derjenigen des Kindes. Eher handelt es sich in einer guten Schule um zwei gleichwertige, aber nicht gleiche Aktivitäten: lehren und lernen. Helen Parkhurst, die unermüdliche Verfechterin der Montessori-Methode in den USA, machte Nägel mit Köpfen, als sie die Reform der Schule nach ihrem eigenen Dalton-Plan präsentierte und diesen Plan als einen Versuch verstand, die beiden Aktivitäten des Unterrichtens und des Lernens als Zwillingsaktivitäten aufzufassen.<sup>8</sup> Es geht ja nicht an, die Rollen einfach umzudrehen; eher solle man begreifen, daß die Rollen der Dozenten und Schüler ganz verschieden und in diesem Sinne komplementär sind. Und gerade da fehlte die alte Schule. In dieser Schule glaubte man, es gäbe nur Unterrichtsaktivitäten, und diese Aktivitäten seien mit dem Lernen des Kindes identisch.

Vielleicht gibt es auch heute noch solche Vorurteile. Jedenfalls gab es sie noch in den fünfziger Jahren. Ein holländischer Autor berichtete damals über einen Vertreter der sogenannten alten Schule, der einer Dalton-Schule einen Besuch abstattete und der der neuen Methode skeptisch gegenüberstand. Und was sieht er in einer Klasse? Kinder, die selbständig in einem Dokumentationszentrum arbeiten. Er fragt: "Wieviel Zeit setzt ihr nun für diese Arbeit an?" Man antwortet: "Ungefähr zwanzig Minuten." Er aber sagt dann verächtlich: "In der Hälfte dieser Zeit erzähle ich meinen Schülern zehnmal mehr!"<sup>9</sup> Offenbar glaubte dieser Lehrer, daß sein Lehren des Kindes Lernen sei. Parkhurst bekämpfte solche Auffassungen. Natürlich handelt es sich beim Lehren um Aktivitäten; aber auch Lernen ist ein 'Tun'. Und innerhalb der richtigen Lern-Lehr-Situation geht es um Unterrichtsaktivitäten, die auf die Erweckung von Lernaktivitäten auf der Seite des Kindes zielen.

Sobald die Reformpädagogen die kindliche Aktivität anerkannt hatten, fokussierten sie ihre Aufmerksamkeit auf die *Individualisierung*. Wenn Kinder ihre eigenen Aktivitäten entfalten, zeigt sich ja ihre Individualität. Der eine lernt so, der andere so, der eine ist schneller, der andere langsamer usw. Was der Lehrer auch tut, das individuelle Kind soll selber lernen. Da Parkhurst es auf eine Versöhnung des Lehrens mit dem Lernen anlegte, sah sie sich gezwungen, Formen des Individualisierens in ihre Vorschläge aufzunehmen. So entwickelte sich die Idee der monatlichen Aufgaben. Aber auch andere Reformer nahmen die Individualisie-

---

<sup>7</sup> MONTESSORI (wie Anm. 4), S. 75.

<sup>8</sup> H. PARKHURST, *Education on the Dalton Plan*, London 1923.

<sup>9</sup> P. BAKKUM, *Daltononderwijs op de lagere school*, Groningen/Djakarta 1953.

rungs idee ernst und verwirklichten auf die eine oder andere Weise diese Idee im Rahmen ihrer Theorie und Praxis.

Im Rahmen der reformpädagogischen Tradition gibt es neben den Prinzipien der Selbsttätigkeit und Individualisierung noch ein drittes Prinzip. Auch dieses Prinzip hat mit der Anerkennung der Tatsache zu tun, daß Kinder naturgemäß gerne lernen und aktiv an ihrer eigenen Erziehung teilhaben. Kinder lernen, sobald dieses Lernen ihren Bedürfnissen entspricht. Und solche Motivationen zum Lernen innerhalb der Mauern der Schule sind zu benutzen, wenn man den Verbalismus und die weltfremden Aktivitäten der alten Schule zurücklassen und sich der Lebenswelt und außerschulischen Umgebung anschließen will. Namentlich Freinet hat diese Ansicht verteidigt und daraus im Rahmen seiner Schulreform Konsequenzen gezogen.<sup>10</sup> Die Schule sei ein Ort, wo sich Aktivitäten der außerschulischen Arbeitswelt entfalten. Die Schule solle sich nicht von der Außenwelt abschneiden - auch nicht als Gebäude. Eine Schule mit hoch angebrachten Fenstern, so daß man die Außenwelt nicht sehen kann, taugt nicht. Die außerschulische Welt lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler nicht ab, sondern motiviert! Freinet versucht deshalb immer wieder, die 'Mauern' zwischen Schule und Welt abzureißen und eine Wechselwirkung zwischen Leben und Arbeiten draußen und Arbeiten und Leben in der Schule zustande zu bringen. In diesem Bestreben steht er übrigens nicht allein. Auch die Bremer und Hamburger Schulreformer wie Johannes Gläser und seine Kollegen gestalteten ihre Schule zu einer Lebensgemeinschaft um. Nebenbei bemerke ich hier, daß der Slogan 'Vom Kinde aus' wahrscheinlich aus ihrem Kreis stammt. Aber keiner ging soweit wie Freinet. Er war kein Romantiker - wie viele Schulreformer. Er verschloß sich z.B. nicht der Tatsache, daß wir heute in einer industrialisierten Welt leben. Und deshalb führte er seine Schüler auch in industrielle Aktivitäten ein. Der Gebrauch der Druckerpresse im Rahmen der Lehr- und Lernaktivitäten ist z.B. ein Beleg für die Modernität der Schulreform à la Freinet. Gerade im Gebrauch dieser Presse glaubte Freinet ein passendes Mittel im Rahmen seines Versuchs, um lebensnahen Unterricht zu kreieren, gefunden zu haben. Wo z.B. Décroly mit Hilfe seiner 'centres d'interets' anschließt bei kindlichen Interessen *im allgemeinen*, dort versucht Freinet an der konkreten kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt anzuschließen. Nur auf diese Weise entspringt die Schularbeit direkt aus dem Reichtum des vorhandenen Lebens.

### Akzentverschiebungen im reformpädagogischen Programm

Bisher sprach ich über drei reformpädagogische Prinzipien wie 'Selbsttätigkeit', 'Individualisierung' und 'Lernbedürftigkeit' als ob es um von Montessori, Parkhurst und Freinet entdeckte Ideen ginge. Nebenbei nannte ich auch die Hamburger und einen Pädagogen wie Décroly. Aber man kann sagen, daß es sich um 1900 und während der folgenden Jahrzehnte im edukativen Sprachspiel überhaupt um neue, revolutionäre Begriffe handelte. In dem damaligen modernen Sprachgebrauch gab es Begriffe wie 'Konzentration des Lehrstoffes', 'Rekapitulation' (die Vorstellung,

---

<sup>10</sup> C. FREINET, *Pour l'école du peuple*, Paris 1977.

daß die Ontogenese die Phylogenese wiederholt), ‘Gruppenarbeit’, ‘Selbstverwaltung’ usw. Und man sprach nicht nur darüber, sondern versuchte das eine und das andere auch zu praktizieren. Natürlich waren Mißerfolge nicht zu umgehen. Das bekannteste Fiasko gab es vielleicht im Rahmen des Experimentes von Dewey, in dem er die Rekapitulations-Theorie praktizierte.

Jedenfalls gab es ziemlich früh, schon in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, eine fast weltweite reformpädagogische Bewegung. Nicht nur fing es schon in Rußland im Jahre 1859 an, als Tolstoi auf seinem Landgut eine Art Schulreform praktizierte, sondern ab ca. 1890 gab es reformpädagogische Versuche in den Vereinigten Staaten, in England, Frankreich, den Niederlanden, Deutschland, in der Schweiz und in Britisch-Indien. Diese weltweite Bewegung organisierte sich allmählich. Und so stiftete Ferrière schon 1899 das *Bureau International des Ecoles*. Innerhalb dieses *Bureau* formulierte man 1912 das erste reformpädagogische Programm und verband auch Konsequenzen damit. Das organisatorische Bedürfnis der Praktiker und Theoretiker war so groß, daß man sich gern zu diesem Programm bekannte. Auf diese Weise entstand eine Art internationales edukatives Dach, unter dem viele Reformpädagogen sich vereinigten.<sup>11</sup> Man durfte seine Schule nur dann eine *Neue Schule* nennen, wenn man wenigstens die Hälfte des Programms in die Praxis umgesetzt hatte.

Ich verweile nun einen Augenblick bei diesem Programm, weil ich danach zu einem Vergleich mit dem Programm der *New Education Fellowship* von 1921 übergehen möchte. Diese *Fellowship* ist der Nachfolger des *Bureau International* von 1899, und in diesem Sinne ist ein Programmvergleich interessant. Dieser Vergleich wird uns zeigen, daß die ursprünglichen Ideen zur Individualisierung usw. von dem neueren Programm der zwanziger Jahre gefährdet wurden. Und gerade diese Verschiebung der Akzente innerhalb der reformpädagogischen Bewegung verursacht die Diskrepanz, von der im Titel meines Vortrags die Rede ist.

Die Forderungen des ersten Programms beziehen sich erstens auf die *Organisation*. Innerhalb der Neuen Schule muß es sich handeln um:

- Selbstverwaltung
- Internat
- ländliche Lage
- gruppenweise Unterbringung
- Koedukation.

Zweitens gäbe es *körperliche Erziehung*. Diese Erziehung umfaßt mehr, als was wir heute darunter verstehen:

- Handarbeiten
- Holzbearbeitung
- Land- und Gartenbau
- Tierversorgung
- körperliche Übung in einer natürlichen Weise
- reisen und zelten.

---

<sup>11</sup> Rudolph Steiner schloß sich nie an - darüber ist viel zu sagen. Die Erörterung dieses Punktes benötigte allerdings einen eigenen Vortrag.

Im Rahmen der *intellektuellen Bildung* handle es sich (drittens) um:

- Allgemeinbildung der formalen Fähigkeiten
- Entwicklung spezieller Talente
- Learning by doing
- Lernen aufgrund spontaner Interessen.

Eine solche Bildung erfordert in Sachen des *Unterrichts*:

- Beschränkung des Unterrichts auf einen halben Tag
- eine kleine Zahl von Fächern pro Tag und pro Monat
- einen abgewogenen Wechsel von individuellen und Gruppenaktivitäten.

Fünftens gäbe es in der Neuen Schule *Sozialerziehung*. Und gerade im Rahmen der Selbstverwaltung, wovon oben unter Organisation die Rede ist, gehe es dabei um:

- Belohnung und Strafen
- Verteilung der Aufgaben
- Wahl der Führer
- Selbstverwaltung (Schulrepublik).

Zum Schluß gäbe es noch *ästhetische* und *ethische* Erziehung im engeren Sinn. So solle man die Schule schön machen, musizieren, beziehungsweise miteinander wetteifern, verantwortlich sein. Selbstverständlich haben diese letzten zwei Forderungen mit dem Funktionieren der Schule insgesamt zu tun.<sup>12</sup>

Wiewohl es sich in diesem Programm ursprünglich nur um eine Internatsschule handelte, fühlte man sich innerhalb der ganzen Bewegung der Schulerneuerung davon angesprochen. Und so geschah es, daß man, da man gerne die Exklusivität der Idee des Internats relativieren wollte, 1921 bei Gelegenheit der Stiftung der *Educational Fellowship* ein neues Programm formulierte. Man könnte dieses Programm ungefähr wie folgt zusammenfassen (und dabei mache ich Sie auf den, im Vergleich mit dem ersten Programm tiefsinnigeren, 'philosophischeren' Wortlaut aufmerksam!):

- im humanen Leben handle es sich um die Entwicklung des *Geistes*; der Geist ist eine im Kind anwesende Kraft; diese Kraft muß vom Erzieher geschützt und vergrößert werden;
- man solle die kindliche *Individualität* achten;
- man solle auf der Ebene der intellektuellen, ästhetischen, sozialen und sonstigen Gebiete des menschlichen Geistes die *spontanen Interessen* des Kindes beachten oder wecken;
- man solle die *Entwicklungsphasen* berücksichtigen sowohl auf der individuellen als auch auf der sozialen Ebene;
- Zusammenarbeit solle Konkurrenz ersetzen: das Individuum stehe *im Dienst der Gemeinschaft*;
- es solle *Koedukation* geben;

---

<sup>12</sup> F. de VASCANCELLOS, *Une école nouvelle en Belgique*, Neuchâtel 1915.

- *Erziehung zum Weltbürger* geschehe mittels der *Erziehung zum Staatsbürger*; es geht dabei um das Erlernen von Selbstvertrauen, -beherrschung, Verantwortungsbeußtsein und Charakterstärke;
- im Zentrum der Lehr- und Lernsituation stehe *Aktivität* und *Selbsttätigkeit*;
- man verabschiede sich vom Klassenunterricht und kreierte nach Anlage, Lerntempo und Interesse *differenzierte Formen von Gruppenarbeit*;
- das Lernen gehe von der Umgebung aus;
- es handele sich nicht mehr um gesonderte Fächer, sondern um integrierten Unterricht und um die Berücksichtigung von sogenannten Totalitätsprinzipien;
- man solle Rücksicht auf Resultate der entwicklungspsychologischen Forschung nehmen;
- und zum Schluß: es gebe keine Beurteilung mittels Noten.

Wenn man beide Programme miteinander vergleicht, dann stellt sich heraus, daß das erste Programm des internationalen Büros von 1912 im geringeren Maße *Geist, Zusammenarbeit, Welt- und Staatsbürgerschaft, Gruppenarbeit und Totalitätsprinzipien* betont als das zweite Programm der internationalen *Fellowship* von 1921. Sobald man aber die ganze weltweite Reformbewegung näher betrachtet und dies auch auf der Ebene der einzelnen Schulbewegungen, dann entdeckt man weitere interessante Unterschiede. Ich habe den Eindruck, daß namentlich die deutschen Bewegungen - seien sie, politisch gesprochen, zu den 'Linken' oder den rechts stehenden Kreisen zu rechnen - in problematischer Weise dem Gemeinschaftsdenken verpflichtet gewesen sind. Sowohl Pädagogen wie Berthold Otto und Paul Geheeb als auch Erziehungswissenschaftler wie Peter Petersen stehen meines Erachtens in ein und derselben deutsch-idealistischen Denktradition. Sie sprechen alle eine Sprache, die voll ist von Begriffen wie 'gesamt', 'heil', 'Gemeinschaft', 'völkisches Leben', 'Volk und Boden'. Eine solche Sprache ist Ausdruck von bestimmten Denkformen. Diese Form des Denkens und Sprechens findet sich nur bei der deutschsprachigen Pädagogik und in der (geisteswissenschaftlichen) Erziehungswissenschaft. Zum Schluß möchte ich versuchen zu zeigen, daß diese Art des Denkens und des damit übereinstimmenden Handelns innerhalb des Jena-Plans Inkonsistenzen aufruft. Paradoxerweise stellt sich dabei heraus, daß nicht so sehr die heutige deutsche Jena-Plan-Schule als vielmehr gerade der in den Niederlanden praktizierte Jena-Plan von diesen Inkonsistenzen gefährdet und belastet wird.

### Geist und Gruppe, Gemeinschaft und Leben: sozialpädagogischer Nationalismus

In unserem Buch über die Geschichte und Aktualität der Neuen Schule<sup>13</sup> wird der kulturhistorischen Umgebung der sich allmählich entwickelnden reformpädagogischen Bewegungen Aufmerksamkeit gewidmet. Wir glauben plausibel gemacht zu haben, daß viele Ideen über Art und Weise des Zusammenlebens und ihrer Ge-

---

<sup>13</sup> J.D. IMELMAN, W.A.J. MEIJER, *De Nieuwe school gisteren en vandaag*, Amsterdam/Brussel 1986.

schichte, über Kunst, über Menschswissenschaften, über Kind und über Erziehung usw. endlich konvergieren in bestimmten Gedanken über Erziehung und Unterricht. Und so leuchtet es ein, daß zahllose Kennzeichen reformpädagogischen Denkens den 'cultural traits' sonstiger Felder innerhalb der damaligen Kultur wie z.B. der Musik, der Malerei, der Baukunst, der Politik, der Philosophie usw. verwandt sind.

Auf diese Weise glauben wir unter anderem die These, daß Petersens Pädagogik ein typisches Kind ihrer Zeit und in besonderem Maße vielen Ideen der damaligen deutsch-idealistischen Denkart verpflichtet ist, dokumentieren zu können. Ich fasse hier zusammen, was in unserem oben erwähnten Buch und in unserer Monographie über den Jena-Plan in extenso belegt worden ist.

Petersen bringt in seiner *Sprache der Praxis* folgendes zum Ausdruck: Abwendung von Rationalität und Zuwendung zum Irrationalen; Ablehnung von Analyse und Bevorzugung von Gestalterfahrungen; Begriffe wie 'Regel', 'Individualität', 'international' stehen innerhalb seiner metaphysischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurse immer in einem negativen Kontext. Für ihn sind rationales Denken, analytische Aktivitäten, Regeln usw. allenfalls nur zu gebrauchen im Sinne zeitlicher und provisorischer Mittel zur Erreichung der heilen (Erde, Natur und Gott umfassenden), kosmischen Gemeinschaft. Tod und Verderben wird von Petersen immer mit den negativ bewerteten Begriffen seiner theoretischen Sprache (wie Ratio usw.) identifiziert. Zielgerichtetes Handeln und zweckmäßiger Gebrauch von Mitteln sind zwar unvermeidlich, aber bloß in konditionaler Sphäre. Nur im Sein, in der wirklichen Wirklichkeit gibt es die Wahrheit und das Gute. Nur im wirklichen menschlichen Sein gibt es Leben. Sobald Mittel ein eigenes Leben führen - und gemäß ihrer Art laufen sie die Gefahr immer! - töten sie gleichsam das echte Leben. Das echte Leben aber gibt es für Petersen nur als 'reale, in sich selbst ruhende' Gemeinschaft und innerhalb solcher Gemeinschaft. Im Rahmen der Schule gehören 'Lehrstoff' und 'Unterricht' zu den Mitteln und damit zu dem Bereich des notwendigen Bösen. Nur jenseits dieser Mittel kann, im besten Falle, Erziehung folgen. Erziehung ist ein Geschehen, nicht eine Form des Handelns. In diesem Sinne unterscheidet Petersen Erziehung von pädagogischem Handeln.

Es ist im Rahmen dieses Vortrags nur möglich auf zwei Kennzeichen von Petersens pädagogischer Fachsprache hinzuweisen. Erstens ist sie in hohem Maße formal. Er spricht in solchen leeren Worten wie 'rational' und 'intuitiv', 'Tod' und 'Leben', 'das Reich der Not' und 'das Leben der Gemeinschaft', 'Handeln' und 'Sein', 'Denken' und 'Fühlen' beziehungsweise 'Wollen' usw. Begriffe, wie die 'Wahrheit' und das 'Gute' werden von ihm nie auf Inhalte bezogen. Wahr und gut ist bei ihm alles, was mit Gemeinschaft in Beziehung steht.

Inzwischen - nun spreche ich über das zweite Kennzeichen von Petersens Sprache - sind 'Intuition', 'Irrationalität', 'Gefühl', 'Erziehung', 'Gemeinschaft', 'Nationalismus', 'Sein' usw. positiv betont. Alles, was mit Denken, Analysieren, international orientiertem Denken und Handeln, Interesse im politischen Sinne, zu tun hat, wird dem Skeptizismus und sogar dem Bereich des Bösen zugewiesen. In dem gleichzeitigen Auftreten dieser zwei Kennzeichen steckt eine Gefahr, der Petersen während seines Lebens auch nicht entgehen konnte. Sobald man nämlich leere Begriffe wie 'Leben' und 'Gemeinschaft' usw. ohne weiteres positiv bewertet

und den *Inhalt* dieses Lebens und *dessen*, was eine Ansammlung von Menschen zu einer Gemeinschaft 'macht', außer acht läßt, und außerdem alle Formen des kritischen Denkens und rationalen Analysierens negativ beurteilt, dann ist jedes den Menschen überkommene Geschehen, das in das Gebiet holistischer Erfahrungen rückt, nur als etwas Positives zu beurteilen.

Solange sich Jena-Plan-Theoretiker und -Praktiker ebensowenig wie Petersen Gedanken über die hier angedeuteten Probleme machen, solange hantiert man eine unzulängliche pädagogische Konzeption. Eine Konzeption, mit deren Hilfe man sich üblen gesellschaftlichen oder kulturellen Einflüssen, Geschehnissen nicht entziehen kann. Kritiklos umarmte Petersen das Dritte Reich; kritiklos übte er Kritik an der Demokratie der Weimarer Republik, aber auch an Demokratie überhaupt. Die von ihm gebrauchten Denkformen reichen zur Beurteilung des Kenntnischarakters des *Lehrstoffes* und der Frage, was Kinder warum lernen sollten, in keiner Weise aus. Ob im Jahre 1933 die Schüler seiner Universitätsschule an Projekten über Hitler, Schlageter, Beethoven oder Goethe beteiligt waren, macht im Rahmen der Jena-Plan-Schulpädagogik nichts aus. Von der Sorge für die pädagogische Qualität des Lehrstoffes, wozu sich z.B. Comenius, aber auch Reformpädagogen wie Jan Ligthart, Kees Boeke, Célestin Freinet geäußert haben, spricht Petersens Jena-Plan nicht.

Vielleicht gibt es in einem Land, z.B. in Nordrhein-Westfalen, keine Probleme, solange Jena-Plan-Schulen sich dem staatlichen Curriculum anzupassen haben, und solange es sich bei diesen Lehrplänen um ziemlich genau umschriebene Lehrinhalte handelt, die ethisch und erkenntnistheoretisch zu rechtfertigen sind. Aber man kann sich vorstellen, daß Jena-Plan-Teams sich in den Niederlanden, wo der Staat Schulfächer nur andeutet und selbst das Niveau der Lernziele nicht angibt, in einem pädagogischen Freiraum befinden, dem die Jena-Plan-Theorie nicht gewachsen ist. Der Jena-Plan ist meines Erachtens nur dann pädagogisch verantwortlich zu verwenden, wenn man die dahinter stehende Theorie im erkenntnistheoretischen und ethischen Sinne ergänzt. Zweifelsohne würde das heißen, daß man aus dieser Theorie unter anderem auch die Metaphysik der Gemeinschaft entfernen müßte.

Inzwischen ist, wie ich hoffe, deutlich geworden, wo sich - solange es die metaphysische und gemeinschaftsphilosophische Unterbauung der Jena-Plan-Theorie und die aufgrund dieser Theorie 'gestiftete' Praxis gibt - die Diskrepanz zeigt, von der in dem Titel dieses Vortrages die Rede ist. Es handelt sich im Gemeinschaftsdenken à la Petersen ja um eine pädagogische Ideologie und eine Praxis, die sich nicht so sehr auf Individualisierung und die damit verbundene Selbsttätigkeit und Lernbedürftigkeit richtet, sondern primär auf 'Geschehen der Gemeinschaft', auf 'Gruppengeschehnisse'. Gemeinschaft ist hier Anfang, Ende und Wesen. Um Lehren und Lernen kann man zwar leider nicht umhin. Aber auch heute noch versucht jede niederländische Jena-Plan-Schule die echte Erfüllung ihrer erzieherischen Aufgabe auf Kosten des Lehrens, Lernens und Lehrstoffes und der Sache - also: auf Kosten des sachlichen Inhalts des pädagogischen Handelns -, in der Entfaltung von Gemeinschaftsleben, zu finden.

Meines Erachtens ist es wahrscheinlich, daß der Jena-Plan pädagogisch zu bereichern ist, sobald man die Petersen-Konzeption in dem oben angedeuteten erkenntnistheoretischen und ethischen Sinn gründlich revidiert. Das heißt: sobald

man das Lehren und Lernen, und deshalb auch den Lehrstoff, also die Sache, wieder in den Zenit der pädagogischen Theorie und Praxis rückt.

### Literatur

- P. BAKKUM, *Daltononderwijs op de lagere school*, Groningen/Djakarta 1953.
- C. FREINET, *Pour l'école du peuple*, Paris 1977.
- J.D. IMELMAN, J.M.P. JEUNHOMME, W.A.J. MEIJER, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*, Nijkerk 1981.
- J.D. IMELMAN, *Zoekgeraakt: Petersens Jenaplanpedagogiek*, in: *Pedagogische Studiën* 60 (1983) S. 313-320.
- J.D. IMELMAN, W.A.J. MEIJER, *In hoeverre heeft het Jenaplan van nu Petersen nodig?*, in: *School* 4 (1983).
- J.D. IMELMAN, P.B.H. van HOEK, *Hoe vrij is de Vrije School?*, Nijkerk 1983.
- J.D. IMELMAN, *De Vrije School ter discussie*, in: *Pedagogische Studiën* 63 (1986).
- J.D. IMELMAN, W.A.J. MEIJER, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*, Amsterdam/Brüssel 1986.
- A.J. LYNCH, *Individueel werk en het Daltonplan*, Haarlem 1924.
- W.A.J. MEIJER, *Perspectieven op mens en opvoeding* (2e druk), Nijkerk 1987.
- M. MONTESSORI, *De Methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind*, Amsterdam 1919.
- M. MONTESSORI, *Zelfopvoeding. Methode voor het lager onderwijs*, Amsterdam 1922.
- H. PARKHURST, *Education on the Dalton Plan*, London 1923.
- F. de VASCANCELLOS, *Une école nouvelle en Belgique*, Neuchâtel 1915.