

Basistext

Reformpädagogik und Schule

Einleitung

Dieser Basistext führt zunächst in den Begriff, die Ideen und ausgewählte Praxiskonzepte der Reformpädagogik ein. Differenziert wird dabei vor allem nach ‚klassischen‘ und ‚neuen‘ reformpädagogischen Ansätzen.¹ Darüber hinaus wird kurz auf das Modell der staatlichen Versuchsschulen und auf innovative Regelschulen, die oft in Schulverbänden organisiert sind, eingegangen.

Zur optionalen und interessegeleiteten Vertiefung finden Sie im Text weiterführende Literaturhinweise oder Verlinkungen.

1. Was ist die klassische Reformpädagogik?

Die klassische Reformpädagogik umfasst eine Vielfalt an pädagogischen Ansätzen, die vor allem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als Erneuerungsbewegung im pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis entstanden sind (vgl. Link, 2018, S. 16).

Warum entstand die Reformpädagogik?

Die industrielle Revolution löste große gesellschaftliche wie wirtschaftliche Umbrüche in das Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts aus. Die teilweise rasanten Veränderungen in Politik und Gesellschaft, wie z.B. die zunehmende Technisierung, Industrialisierung und Urbanisierung/Verstädterung wurden vielfach als bedrohlich und bedrückend wahrgenommen. Als Reaktion auf diese Krisenerfahrungen bildeten sich (z.T. sehr heterogene) Bewegungen wie die Arbeiterbewegung und Frauenbewegung aber auch christliche Erneuerungsbewegungen oder die Lebensreformbewegung, denen bei aller Unterschiedlichkeit eine große Reformorientierung und ein starker Veränderungswille gemeinsam waren. Auch das Bildungssystem war aus Sicht reformorientierter Akteur*innen dysfunktional und steckte im „Reformstau“. Dieses Krisenbewusstsein galt als entscheidender Auslöser für die Entstehung der Reformpädagogik (vgl. Link 2018, S. 16f.).

Aus den gesellschaftlichen Umbruchzuständen und Aufbruchsstimmungen heraus entwickelten sich in Europa und Nordamerika zahlreiche reformpädagogische Strömungen. Wichtige ‚Köpfe‘ dieser reformpädagogischen Epoche waren z.B.:

- John Dewey (1859-1952) in den USA
- Célestin Freinet (1896-1966) in Frankreich
- Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939) in der Sowjetunion
- Maria Montessori (1870-1952) in Italien
- Alexander Sutherland Neill (1883-1973) in England

¹ Mit dem Begriff ‚klassische Reformpädagogik‘ bezeichnet man Ansätze, die im Zeitraum von etwa 1890 bis Mitte des 20. Jahrhunderts aus kultur- und gesellschaftskritischen Motiven inspirierten Initiativen in Europa und Nordamerika entstanden sind. Dagegen verweist der Begriff ‚neue Reformpädagogik‘ auf Ansätze, die aus den gesellschaftspolitischen Bewegungen der 60er und 70er Jahre entstanden sind (vgl. Ullrich 2008).

- Peter Petersen (1884-1952) in Deutschland
- Rudolf Steiner (1861-1925) in Österreich und Deutschland

Alle Strömungen wollten der vorherrschenden disziplinierenden (oft gewalttätigen) und einseitig intellektualisierenden Pädagogik des 19. Jahrhunderts den Rücken kehren und zu einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ gelangen.

Was forderte die Reformpädagogik?

Im Grunde entstammten die basalen Forderungen und das damit verbundene Menschenbild der Reformpädagogik nicht erst der Epoche der Reformpädagogik. Denker wie Comenius (1592-1670) oder Pestalozzi (1746-1827) aber auch viele weitere erkannten schon deutlich früher die Notwendigkeit, die Schule kindgemäßer zu gestalten. Viele dieser Ideen – sie werden auch als Reformpädagogik vor der Reformpädagogik bezeichnet – wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgegriffen und in den verschiedenen reformpädagogischen Diskursen explizit oder implizit verarbeitet (vgl. Mathes, Schütze, 2018).

Die dabei entstehenden reformpädagogischen Ansätze unterschieden sich teilweise stark hinsichtlich ihrer theoretischen und philosophischen Grundlagen, sozialen und politischen Zusammenhänge und damit auch in ihren pädagogischen Konzepten; es einte sie aber alle ein „generell stark am Kind, an seiner Authentizität, seinem unmittelbaren Erfahrungsbezug orientierten Menschenbild.“ (Barz, 2018c, S. 7). Auch war Reformpädagogik im wesentlichen Schulpädagogik (vgl. Link, 2018, S. 18).

Grundmotive und Gemeinsamkeiten der reformpädagogischen Strömungen waren unter anderem (vgl. Skiera, 2010, VII; Skiera, 2013; Retter, 2010, S. 80ff.):

- eine kritische Gegenwartsdiagnose und umfassende Kulturkritik
- die Betonung des Eigenrechts des Kindes und damit die Forderung einer Pädagogik vom Kinde aus
- das schöpferische Gestalten als Erziehungsmittel und die Vorstellung vom Erziehen selbst als künstlerischen Akt
- eine ganzheitliche anstatt rein intellektuelle Menschenbildung
- Selbstständigkeit in der natürlichen Lernfreude
- Schule nicht als Ort des Wissens, sondern als Lebensraum mit besonderer Architektur und gelebter Gemeinschaft
- eine neue Erziehung soll den neuen Menschen hervorbringen

Allerdings fanden und finden sich seit Entstehung der Reformpädagogik neben den überzeugten und überzeugenden Schulreformern ebenso Kritiker und Mahner (vgl. Barz, 2018c, S. 7).

Welche Kritik gab es an der klassischen Reformpädagogik?

In dem guten Jahrhundert, in dem reformpädagogische Ansätze den pädagogischen Diskurs und die pädagogische Praxis beeinflussen, wurde sie immer wieder von Skandalen und scharfer Kritik begleitet (vgl. ebd.).

„Angefangen beim Pädophilie-Prozess, der bereits 1921 dem prominenten Reformpädagogen und Gründer der Landerziehungsheime, Gustav Wyneken,

gemacht wurde, über die aktive Verbindung, die die Montessori-Pädagogik in den 20er Jahren zeitweise mit dem italienischen Faschismus eingegangen war und die zähe Aufarbeitung der ideologischen Affinitäten zwischen dem deutschen Nationalsozialismus und den führenden Theoretikern der Reformpädagogik wie Hermann Nohl, Wilhelm Flitner oder Peter Petersen.“ (Ebd., S. 7)

Eine reformpädagogische Schule, war sie auch am Kind orientiert, schloss also nicht aus, dass sie mit der nationalsozialistischen Gesinnung zusammen funktionierte. Die Nähe von Peter Petersen zum NS-System (vgl. Ortmeyer, 2009) und, wie schon oben genannt, die von Maria Montessori zum italienischen Faschismus sind zwei der prominentesten Beispiele hierfür (vgl. Koerrenz, 2018).

Link (1994, S. 120) hält zum Thema fest:

„Eine reformpädagogisch orientierte Unterrichtspraxis war in Landschulen während der NS-Zeit durchaus keine Seltenheit, denn die methodisch-didaktischen Prinzipien der Reformpädagogik wie z.B. Arbeits-, Gesamt-, Epochal-, Werk- oder Projektunterricht und die sach- und kindgemäße Gestaltung des gesamten Schullebens ermöglichten eine Effektivierung von Unterricht in wenig gegliederten Schulen.“ (Link 1994, S. 120)

Auch in der jüngeren Geschichte kam es zu großen Skandalen: So erschütterte 1999 der Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule die gesamte Reformpädagogik, als ehemalige Schüler*innen von jahrelangem sexuellen Missbrauch berichteten. Dieser Skandal führte schließlich im Jahr 2015 zur Schließung dieser ehemals Vorzeigeeinrichtung der Reformpädagogik (Gründung im Jahr 1910).

„Das unvorstellbare Geschehen, das sich hinter den Mauern des beschaulich gelegenen Landerziehungsheims in Oberhambach im Odenwald über viele Jahre hinweg unter der Leitung von Gerold Becker abspielte – mindestens zehn Lehrer hatten Hunderte von Schülern systematisch sexuell missbraucht –, hinterließ das zumindest in moralischer Hinsicht größte Fragezeichen an allen reformpädagogischen Ansprüchen.“ (Barz, 2018c, S. 8)

Durch die Anfälligkeit einiger reformpädagogischer Gründerfiguren für (rechte oder linke) Ideologien, die Begünstigung von Missbrauchsstrukturen durch eine unreflektierte Nähe-Distanz-Problematik und die (in manchen Ansätzen) Nähe zu Irrationalität und Heilslehren, hatte die Reformpädagogik oft einen schweren Stand in der öffentlichen Wahrnehmung und in der Pädagogik als Wissenschaft. So beschäftigt sich der wissenschaftliche Diskurs heute – wenn überhaupt – vor allem in historisch-kritischer oder ideologiekritischer Perspektive mit der Reformpädagogik (vgl. Barz 2018b, S. 438f.). Auffällig ist aber, dass sich in der Praxis ein gegenläufiger Trend feststellen lässt und gerade in den letzten Jahren ein stetiger Anstieg in der Anzahl reformpädagogisch orientierter Schulen zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 239ff.). Dies zeigt durchaus auch, „welche Kraft die Ideen der Reformpädagogik haben und wie sehr sie heute gute Schulen gestalten“ (vgl. Fitzner, Kalb, Risse, 2012, S. 9, zit. aus ebd., S, 239).

1.1 Ausgewählte Konzepte der klassischen Reformpädagogik

Im Folgenden sollen mit der Montessori-Pädagogik, der Jenaplanschule und der Waldorfpädagogik einige klassische reformpädagogische Konzepte kurz vorgestellt werden, die im deutschsprachigen Raum besondere Verbreitung gefunden haben. Zusätzlich wird noch auf John Dewey und seinem Ansatz der *Laboratory School*, als wichtigsten Vertreter der Progressive Education in Nordamerika und Célestin Freinet, einem zentralen Protagonisten der französischen Reformpädagogik, dessen didaktische Konzepte auch in der deutschen Regelschule weite Verbreitung gefunden haben, eingegangen.

Maria Montessori und die Montessori-Pädagogik

Die 1870 in Italien geborene Maria Montessori studierte in Rom und erlangte 1896 als erste Frau Italiens den Dokortitel der Medizin. Sie engagierte sich in der Folgezeit in der Frauenbewegung und arbeitete als Ärztin und Kinderärztin mit geistig behinderten Kindern, für die sie ein pädagogisches Förderprogramm entwarf und so zur Pädagogik kam. „Der leitende Grundgedanke dabei war, über die Förderung der Sinne das vorhandene geistige Potenzial der Kinder anzusprechen und zu entwickeln.“ (Ludwig, 2018, S. 180). Ausgehend davon wollte sie erforschen, wie sich ihre Erkenntnisse und Erfahrungen auf die Erziehung und Bildung nichtbehinderter Kinder übertragen ließ. Der Leitsatz der Montessori-Pädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun“ beschreibt den Grundgedanken Montessoris, der das Kind als Baumeister seiner selbst und den Pädagogen als Möglichmacher von Lernerfahrung sieht.

„Individualisierte, im eigenen Tempo sich vollziehende Lernfortschritte sollen durch sinnvoll konzipierte Lernmaterialien ermöglicht werden. Zur »vorbereiteten Umgebung« gehören nicht nur wohlsortierte altersgemäße Materialien für die verschiedenen Lernbereiche, sondern auch eine heitere Arbeitsatmosphäre. Nach einer Einführung in neue Materialien ist es den Schülern freigestellt, wann sie sich wie lange mit welchen Übungen beschäftigen. Die Aufgabe der Lehrkraft wird mehr in der Beobachtung, Anregung und Lernbegleitung gesehen – und weniger, wie im traditionellen Unterricht, in der Präsentation von Wissensstoff.“ (Barz, 2018c, S. 60)

Fundamental für die Entwicklung ihrer Pädagogik war Montessoris Beobachtung, wie lange und intensiv sich Kinder mit einer Sache beschäftigen können. Sie übertrug dieses Phänomen unter dem Begriff „Polarisation der Aufmerksamkeit“ als grundlegende Methode auf ihre Pädagogik. Demnach verinnerlichten und erlernten Schüler*innen durch wiederholte und sich intensivierende Beschäftigung mit einem Gegenstand Abläufe und Erkenntnisse (vgl. Barz, 2017). Mit ihrer Pädagogik wie mit ihrem Programm der „Kosmischen Erziehung“ beeinflusste Montessori die Entwicklung der ökologischen, integrativen wie inklusiven Pädagogik und damit verbunden, das gemeinsame Lernen von Kindern deutscher und anderer kultureller Herkunft (vgl. Ludwig, 2018).

Maria Montessori verschrieb ihr Leben der Pädagogik. Sie starb 1952 mit 82 in den Niederlanden bei der Planung für den Aufbau des Bildungswesens in Ghana (vgl. Ludwig, 2018).

Montessori-Pädagogik ist kein geschützter Begriff, d.h. jede Schule kann sich theoretisch Montessori-Schule nennen. Dies führt auch dazu, dass die Montessori-Pädagogik sehr unterschiedlich umgesetzt wird, gleichzeitig aber auch eine sehr starke Verbreitung gefunden hat. So arbeiten viele pädagogische Einrichtungen mit Elementen der Montessoripädagogik und/oder Montessori-Ideen oder entwickeln diese weiter, wie z.B. im Ansatz der [Wild-Pädagogik](#).

Es gibt auch ein vielfältiges Weiterbildungsangebot für Pädagog*innen, die von unterschiedlichen Montessori-Vereinigungen angeboten werden. Einige von ihnen sind im [Montessori Dachverband Deutschland e.V.](#) organisiert.

Videomaterial

Sprouts Schulen: Die Montessori Pädagogik

<https://www.youtube.com/watch?v=evT8uSpWsRU>

Beispiel 1: Die Montessorischule in Hohenbrunn bei München

<https://www.youtube.com/watch?v=DW1q0sqaPus>

Beispiel 2: Dorfschule Montessorihaus („Kindergarten“)

<https://www.youtube.com/watch?v=j-mqmWwzJJE>

Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik

Peter Petersen (1884-1952) war ab 1923 ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Jena und damit gleichzeitig Leiter der dort angeschlossenen Universitätsschule. Er setzte dort das unter dem Namen Jenaplan bekannt gewordene Schulentwicklungskonzept um, welches altersgemischte Lerngruppen zum Hauptmerkmal hat (vgl. Retter, 2018). Petersen verstand die Schule als Lebensgemeinschaftsschule, in der „einer den anderen trägt und stützt und damit geistig bereichert“ (Petersen 1926, S. 50). Religion spielte dabei eine Rolle, allerdings waren neben den christlichen Kindern Kinder anderer oder ohne religiöser Gesinnung genauso willkommen.

Der Unterricht wurde in altersgemischten Gruppen – Stammgruppen – durchgeführt, wobei die älteren Schüler*innen den Jüngeren ihr Wissen weitergeben und als Vorbilder dienen konnten. Jedes Kind durchlief in der eigenen Stammgruppe die Rolle des jüngeren, mittleren und älteren Kindes innerhalb von drei Jahren. Petersens „Schule für alle“ war eine siebenjährige Grundschule mit der Möglichkeit um eine einjährige Verkürzung für begabte Kinder.

Bildungserwerb war für Petersen immer gekoppelt an soziale Kontexte. Er vollzog sich im Wechsel pädagogischer Situationen, deren Grundtypen Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier sind (vgl. Retter, 2018). Der Unterrichtsgegenstand wurde fächerübergreifend bearbeitet; neben Einführungskursen konnten Schüler*innen nach Interessen Wahlkurse und ab dem vierten Schuljahr Leistungskurse wählen. Mit Fortschreiten der Schuljahre entstand neben dem Kernunterricht ein für jedes Kind individueller Kursplan. Da Schule für Petersen nicht nur Lern- sondern vor allem auch Lebensraum war, nahm der Raum, die Raumgestaltung und das Mobiliar im Jenaplan eine besondere Rolle ein. Die Tischgruppenzusammensetzung wurde von den

Schüler*innen selbstständig gewählt. Wochenbeginn und -ende wurden durch religiös gestaltete Schulfeiern markiert. Statt des klassischen Stundenplans war der Tag in zwei lange Blöcke getrennt durch eine lange Pause aufgeteilt.

Die Lehrkraft sollte eine im Hintergrund agierende Beratungs- und Steuerungsfunktion einnehmen. Sie bereite den Unterrichtsgegenstand so vor, dass dieser die Schüler*innen aufforderte, die jeweilige innewohnende Lernerfahrung zu machen. Anstatt Tests, Noten und Ziffernzeugnissen sollte ein Jahresbericht zu Verhalten und Leistung ausgehändigt sowie halbjährliche „pädagogische Rückschau“ mit den Eltern gehalten werden. Bei dieser konnten die Kinder – manchmal in Gruppen – die Ergebnisse ihrer Arbeit vorstellen.

Zur Zeit der Universitätsschule in Jena unter Leitung von Petersen (1923 – 1950²) war diese nur eine von drei nach dem Jenaplan arbeitenden Schule in Deutschland. Ab den 1960er Jahren fand sie in den Niederlanden große Verbreitung und nach der Wende 1990 nahm auch in Deutschland das Interesse stark zu. In Köln wurde 1953 die Volksschule „Am Rosenmaar“ zur Peter-Petersen-Schule.

Petersens vermeintliche Nähe zu nationalsozialistischem Gedankengut und seine kontroverse Rolle in dieser Zeit stehen bis heute in scharfer Kritik (vgl. ebd.). In Folge der Verstrickungen Petersens in den Nationalsozialismus, die im Jahr 2009 durch eine [Untersuchung](#) des Erziehungswissenschaftlers Benjamin Ortmeyer noch einmal besonders virulent wurde, nannte sich auch die Kölner „Peter-Petersen Schule“ in „[Rosenmaarschule](#)“ um, arbeitet aber auch heute noch nach dem Jena-Plan.

In Deutschland sind ungefähr 50 Jena-Plan Schulen in der *Gesellschaft für Jenaplanpädagogik* organisiert. Die meisten Jena-Plan Schulen gibt es in den Niederlanden; über 140 sind in der [Nederlandse Jenaplan Vereniging](#) organisiert.

Videomaterial

Erklärvideo von schoolseasy

<https://www.youtube.com/watch?v=yXnP1WX3Gxc>

Die Jenaplan-Schule Jena (Schulprofil der Deutschen Schulakademie)

<https://www.youtube.com/watch?v=dk1enis8ZV0>

Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik

Die erste Waldorfschule wurde 1919 in Stuttgart von Emil Molt, Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, in Zusammenarbeit mit Rudolf Steiner (1861-1925) als eine Betriebsschule für die Kinder der Arbeiter*innen und Angestellten gegründet. Steiner fungierte als Ausbilder und Berater des Lehrerkollegiums und entwickelte im Zuge der Schulgründung die Waldorfpädagogik.

Die Waldorfpädagogik gründet – und das ist im Vergleich mit allen anderen reformpädagogischen Ansätzen ein Alleinstellungsmerkmal – auf eine spezielle, von Steiner entwickelte Lebens-, Gesellschafts-, und Weltanschauung, die er

² Am 1.8.1950 wird sie von der SED als „reaktionäres, politisch sehr gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik“ (Zitat der damaligen Ministerin für Volksbildung, M. Torhorst) geschlossen.

Anthroposophie³ nennt. Damit ist sie auch die am stärksten weltanschaulich geprägte Schule unter den deutschsprachigen Reformschulen.

Auch in manch anderen Elementen unterscheidet sich die Waldorfpädagogik von anderen reformpädagogischen Schulkonzeptionen deutlich. Dies gilt insbesondere für die Rolle der Lehrer*innen. In der Waldorfpädagogik ist die Lehrperson nicht, wie in vielen anderen reformpädagogischen Konzepten, Lernbegleiter oder Lerncoach sondern „richtungsgebende Persönlichkeit“ (Leber) oder „geliebte Autorität“ (Steiner) und der Unterricht damit auch lehrerzentrierter und frontaler geprägt (vgl. Ullrich, 2019).

Diese Hierarchisierung spiegelt sich aber nicht in der Governance-Struktur der Schule wieder, denn diese ist basisdemokratisch geprägt. In der Waldorfschule gibt es keine feste Schulleitung; vielmehr wählt das Lehrer*innenkollegium aus ihrer Mitte Träger*innen von Leitungsfunktionen auf Zeit und ohne finanzielle Zulage (vgl. ebd.).

Steiners anthroposophische Lehre vom Menschen, aus wissenschaftlicher Perspektive eher esoterisch geprägt, war fundamental für die Ausgestaltung seiner Waldorfpädagogik. Steiner ging in seiner Anthroposophie grundsätzlich vom dreigliedrigen Menschen aus, der aus Körper, Geist und Seele besteht. Darüber hinaus entwickelte Steiner eine Anthropologie (Menschenkunde) der vier „Wesensglieder“: Dem physischen Leib (bestehend aus Mineralen), dem Lebensleib (bewirkt Wachstum und Stoffwechsel), dem Astralleib (trägt das Bewusstsein über Emotionen) und dem Ich-Leib (verleiht Freiheit und Urteilskraft) (vgl. Barz, 2018c, S. 92). Das Zusammenspiel der vier Leiber ergibt den Charakter bzw. das Temperament des Menschen. Hier rekurrierte Steiner auf die spätantike Temperamentstypologie – melancholisch, phlegmatisch, sanguinisch und cholisch. Ein weiteres wichtiges Element für Steiners Waldorfpädagogik war die Vorstellung von der Entwicklung der Leiber in 7-Jahreszyklen, demnach der Mensch mit 21 Jahren seinen Ich-Leib erhielt und zum freien, selbstständigen Wesen wird. Ähnlich wie bei seiner Temperamentlehre griff Steiner hier auf antik-mittelalterliche Denk- und Ordnungsformen zurück (vgl. ebd.; Ullrich, 2019). Diese und weitere anthroposophisch-anthropologischen Grundannahmen waren substanziell für die Waldorfpädagogik „und vor allem auch für ihre Didaktik“ (Rittelmeyer zit. nach Loebell 2018, S. 254).

Insgesamt sind die Waldorfpädagogik und ihre Didaktik und Methodik auch heutzutage noch besonders durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 249f.):

- Koedukation der Geschlechter
- Aufhebung des dreigliedrigen Schulsystems
- Klassenlehrer*innenprinzip in den ersten acht Schuljahren

³ In der Anthroposophie knüpfte Steiner an die Weimarer Klassik (v.a. Goethe) und der Philosophie des Deutschen Idealismus an und versucht diese mit christlicher Mystik, fernöstlichen Lehren (z.B. Reinkarnationslehre) aber auch den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen seiner Zeit (z.B. Darwins Evolutionsgedanke, den er auf seine Theorie der spirituelle Entwicklung anwendet) zu verbinden. Steiner verstand unter seiner Anthroposophie zum einen eine umfassende Anschauung des Menschen, zum anderen aber auch einen Erkenntnisweg zur Erforschung der „geistigen Welt“, die er der Einseitigkeit einer „bloßen Natur-Erkenntnis“ gegenüberstellen wollte.

- großer Klassenverband (früher um 40 Schüler*innen, heute wird dies nicht mehr überall durchgeführt)
- ein an der Entwicklung der Kinder orientierter Lehrplan
- Epochenunterricht (Beschäftigung mit einem Thema über einen mehrwöchigen Zeitraum aus verschiedensten Perspektiven)
- Verzicht auf Lehrbücher
- Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse
- Betonung des musischen, handwerklichen und künstlerischen Unterrichts
- Verzicht auf Noten, Ziffernzeugnisse und Sitzenbleiben, stattdessen Berichtszeugnisse
- landwirtschaftliche, technische und soziale Praktika
- Gartenbauunterricht
- Feste und Feiern in regelmäßigen Abständen
- altersspezifische Auswahl der Unterrichtsstoffe und Verbindung von Entwicklungsaufgaben mit Kompetenzen

Diese Elemente werden ständig überprüft und in vielfältiger Weise modifiziert, um sie den gesellschaftlichen Entwicklungen aber auch den Bedingungen an den Einzelschulen bzw. Einzelklassen anzupassen (vgl. ebd.).

Waldorfschulen zählen grundsätzlich zu den staatlichen Ersatzschulen und sind alle im [Bund der Freien Waldorfschulen](#) zusammengeschlossen. Dieser Verband organisiert auch die Ausbildung zum/zur Waldorfpädagog*in.

Einen umfassenden Überblick über die Grundlagen der Waldorfpädagogik, u.a. auch mit Blick auf die neuere empirische Forschung, bekommen sie in dem Aufsatz des Erziehungswissenschaftlers Heiner Ullrich:

<https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfpaedagogik>

Hier merkt Ullrich an, dass Waldorfpädagogische Einrichtungen oft weltanschaulich geprägt sind und daher eigentlich nicht zur Reformpädagogik gezählt werden sollten. Interessanterweise wählen Eltern diese Einrichtungen für ihre Kinder aber nur selten aus weltanschaulichen Gründen aus.

Videomaterial

Erklärvideo Waldorfschule

<https://www.youtube.com/watch?v=DG0RUCSfjXA>

Internationale Waldorfpädagogen nehmen Stellung zu aktueller Bildung

<https://www.youtube.com/watch?v=tglSonolQ-U>

John Dewey und die Laboratory School

John Dewey (1859-1952), US-amerikanischer Philosoph und Pädagoge, gründete 1896 zusammen mit dem damaligen Universitätspräsident William R. Harper die „Dewey-School“ als Grundschule der Universität von Chicago. Sie war damit die erste Versuchsschule überhaupt, die an einer Universität angegliedert war. Später wurde sie in „Laboratory School“ umbenannt. Sie gilt „bis heute als eine der innovativsten und

fortschrittlichsten Versuchsschulen der reformpädagogischen Ära“ (Mayhew, Edwards 1936; Knoll 2013, 2014). Mit dem Gedanken, dass pädagogische Praxis an Wissenschaft gebunden werden muss und umgekehrt, begründete Dewey eine Tradition, die u.a. die bekannteste deutsche staatliche Versuchsschule – die Laborschule Bielefeld – stark geprägt hat.

Ihrem Namen und ihrer Anbindung an die Universität entsprechend, stellte sich Dewey seine Schule als wissenschaftliches „Labor“ vor, das mit universitär ausgebildeten Lehrer*innen besetzt ist und sich dem Experimentieren, der Forschung und der pädagogischen Innovation widmete. In diesem Sinne gab er den Lehrer*innen auch kein festes Curriculum vor, sondern machte auch für das schulische Lernen das problemorientierte Lernen zur Grundlage seiner Pädagogik. Dewey war aber kein Verfechter eines unstrukturierten Unterrichts, vielmehr entwickelte er ein (an Herbart orientiertes) didaktisches Schema, das als Grundlage für die Erarbeitung eines am Kind orientierten Unterrichts dienen sollte, gleichzeitig aber auch die sozialen und wissenschaftlich/fachlichen Belange berücksichtigte. Entsprechend bestand dieses Schema aus drei Elementen: dem Psychologischen (natürliche Impulse und Interessen der Kinder, die pädagogisch/motivational genutzt werden können), dem Soziologischen (die sozialen Werte und Verhaltensweisen, die die Schüler*innen kennen bzw. sich aneignen müssen) und dem Logischen (Inhalte und Methoden, die benötigt werden, um die Substanz und die Struktur von Fächern und Wissenschaft zu erlernen). Alle drei Elemente mussten für Dewey im Unterricht berücksichtigt werden, wobei dem ersten Element, dem Psychologischen, die wichtigste Rolle zukommt (vgl. Knoll, 2018, S. 206 f.). An der ‚alten‘ Schule kritisierte Dewey, dass sie sich oft mit Problemen befasste, die im Grunde nur vorgetäuscht waren, also nicht das eigentliche Leben bzw. die Lebenswelt der Kinder betrafen, d.h. das Element des Psychologischen nicht berücksichtigte. Daher war nach Dewey eine ‚progressive‘ Schule gefordert, „Themen und Probleme zu finden, die dem Leben der Kinder entstammten und die an ihren dauerhaften objektiven – und nicht ihren vorübergehenden, subjektiven – Interessen“ (ebd., S. 207) orientiert sind.

Deweys pädagogisch-didaktischer Ansatz war aufs Engste verknüpft mit seinem Menschenbild. Für Dewey war der Mensch aktiv, neugierig, lernwillig und nach Selbstverwirklichung und Selbstausdruck strebend und dabei im ständigen Handlungskreislauf mit seiner sozialen und physischen Umwelt (vgl. ebd, S. 204). Oft war dieser Handlungsverlauf unproblematisch und eingebettet in weitgehend habitualisierte Erfahrungskontexte, in denen nicht weiter über die Handlung nachgedacht werden musste – Dewey nannte dies *primary experience*. Kam es aber zu Irritationen bzw. einer Problemsituation, in der die bewährten Handlungs- und Deutungsmuster versagten, fing für Dewey das Denken und Reflektieren und das Lernen an. Auf dieser Ebene – Dewey nannte sie *secondary* oder *reflective experience* – konnte (mehr oder weniger methodengeleiteter) Erkenntnisgewinn und damit Lernen stattfinden. Lernen, im Sinne einer bildenden oder reflektierten Erfahrung, war für Dewey also stark mit dem Akt einer denkenden, reflektierenden Problemlösung verbunden.

Die Ermöglichung von dieser Art von erfahrungs- bzw. problembasiertem Lernen war grundlegend für Deweys pädagogisch-didaktischen Ansatz. Entsprechend definierte

Dewey auch die Rolle des Lehrers um. Idealerweise verstand er ihn als Ermöglicher (*facilitator*), „als „Arrangeur von Problemsituationen, der möglichst im Hintergrund blieb und den Lernprozess erleichterte, indem er die Schüler behutsam, d.h. vorschlagend, unterstützend, helfend, auf ihr zukünftige Leben vorbereitete.“ (Ebd., S. 210)

Die Entwicklung von (wissenschaftlicher) Problemlösefähigkeit (Element des Logischen) stellte Dewey als Voraussetzung für die Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft dar, welche Dewey – neben der Emanzipation des Individuums – zu dem wichtigsten Ziel von Schule zählt. Diese beiden Ziele gehörten für Dewey untrennbar zusammen. So wollte Dewey Schule als „embryonic society“ konzipieren, in der sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen intellektuelle Freiheit und das Recht auf Initiative und Beteiligung an Entscheidungsfindung und Lehrplanung hatten, gleichzeitig die Schüler*innen „soziale Tüchtigkeit“ erwarben, d.h. die Fähigkeit, frei und voll am sozialen Leben teilnehmen zu können (vgl. ebd., S. 205). Die Schule als „Gemeinschaft im Kleinen“ bzw. „Gesellschaft im Werden“ hatte nach Dewey die Aufgabe, Demokratie als Lebensform (Element des Soziologischen) altersgemäß einzuüben. Altersgemäß hieß für Dewey aber auch, dass Schule nicht unbedingt ein Konzept der „kooperativen Demokratie“ vertrat, indem alle die gleichen Mitbestimmungsrechte haben. Demokratie in der Schule bedeutete für Dewey weniger die „Freiheit zum Wählen“ sondern mehr die „Freiheit zum Widerstand“. Die Schüler*innen sollten das Recht haben, Entscheidungen und Pläne der Lehrer*innen aus guten Gründen zu kritisieren und darüber auch Veränderungen herbeiführen zu können (vgl. ebd., S. 208).

Wenn Sie sich intensiver mit der Pädagogik und Philosophie John Deweys und der laboratory school auseinandersetzen möchten, finden Sie zahlreiche Informationen auf folgender Seite: <https://www.mi-knoll.de/39994.html>

Célestin Freinet und die l'École Moderne

Célestin Freinets (1896-1966) Pädagogik war stark von seinen biografisch-politischen Zusammenhängen geprägt, ließ sich aber nicht darauf reduzieren. Zwar hatte ihn das dörfliche Leben seiner Kindheit und Jugend stark beeinflusst und ist Inspirationsquelle für die Entwicklung seiner Pädagogik – erkennbar z.B. „an seiner Wertschätzung der bildend-erziehenden Wirkung der Arbeit, der Konzeption der Arbeitsateliers, der Idee der Schule als Kooperative“ (Skiera, 2003, S. 312) Gleichzeitig war er sehr fortschrittsorientiert, sowohl in sozialer wie in technologischer Hinsicht (vgl. ebd.). Auch die Erfahrungen der Weltkriege und seine Kriegsverletzung, deren Folgen ihn dazu zwangen, eine ganz andere Art von Unterricht zu entwickeln, prägten ihn stark. Politisch verortete er sich sozialistisch und antifaschistisch, gleichzeitig betonte er aber, dass die Pädagogik nicht politisch instrumentalisiert werden, „der Pädagoge als solcher kein Politiker sein darf.“ (Ebd., S. 318) Entsprechend lehnt er in der Pädagogik „jede propagandistische Bearbeitung, sei sie von rechts oder von links, regierungsfreundlich oder oppositionell“ (Freinet zitiert nach ebd., S. 319) ab.

1933 gründete er mit seiner Frau Élise Freinet im südfranzösischen Vence die *l'École Moderne* – eine Grundschule, die noch heute nach den Grundsätzen der Freinet-Pädagogik arbeitet. Schon im Jahr 1923 führte er ein zentrales Element seiner

Pädagogik ein: die Schuldruckerei. Sie ersetzte die traditionellen Schulbücher und damit „die didaktische Dominanz beziehungsloser, fremder Texte“ (ebd., S. 314). Freinet begann, seine Schüler*innen freie Texte drucken zu lassen, die u.a. zu Klassenzeitungen/Wandzeitungen und für die Arbeitsbibliothek verarbeitet wurden. Diese Praktik, in der „den Kindern das Wort gegeben wird“, galt als wichtiger Schritt in der Entwicklung der Freinet-Pädagogik und ist bis heute eines ihrer „Markenzeichen“. Heutzutage wird die Druckerei aber oft durch digitale Kommunikationsmedien ersetzt. Ein weiteres zentrales didaktisches Element seiner Pädagogik waren die Ateliers – thematisch abgetrennte Bereiche in der Klasse, aber auch außerhalb der Klasse, in denen die Kinder interessengeleitet und in ihrer eigenen Geschwindigkeit arbeiten konnten. Damit ersetzte Freinet den lehrerzentrierten Unterricht durch schülerzentrierten Unterricht. Die Schülerzentrierung spiegelte sich auch in der sozialen Organisation der Klasse wieder. Elemente wie Lernkarteien, Arbeitsbibliothek und individueller wöchentlicher Arbeitsplan, führten zu einer Selbstorganisation und Selbstbestimmung von Lernen. Elemente wie Klassenrat oder Klassenkorrespondenz (durch z.B. Wandzeitung) betonten zudem die Wichtigkeit von Gemeinschaft, Mitbestimmung und Kooperation in der Pädagogik Freinets.

Zusammenfassend kann man vier grundlegende Prinzipien der Freinet-Pädagogik beschreiben:

1. Freie Entfaltung der Persönlichkeit
2. Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit
3. Selbstverantwortlichkeit
4. Kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt

Falls sie sich weiter über die Freinetpädagogik informieren möchten – auch in praktischer Hinsicht – finden sie interessante Informationen auf den Seiten der [Freinet Kooperative e.V.](#), dem Bundesverband von Freinet-Pädagog*innen in Deutschland.

Videomaterial

Die Freinet-Pädagogik am Beispiel des Kinderhauses Görlitz

<https://www.youtube.com/watch?v=RO8Vbis-lvg>

Zum Weiterlesen:

Einen vertiefenden Überblick über weitere, vor allem klassische „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart“ bekommen Sie im gleichnamigen Buch von Ehrenhard Skier. Im Universitätsnetz online verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/214253>

Im „Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik“ (2018) von Heiner Barz finden sie im Kontext von Bildungsreformen einen breiten Überblick über die (Vor-)Geschichte der Reformpädagogik bis hin zu sehr spannenden aktuellen Ansätzen und vieles mehr. Im Universitätsnetz online verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-07491-3.pdf>

1.2 Die klassische Reformpädagogik heute

Welchen Anteil die klassische Reformpädagogik konkret an der Entwicklung des staatlichen Schulwesens hin zu einer moderneren Schule hatte, lässt sich nur ungefähr abschätzen und es gibt keine (empirischen) Studien, die eine generelle Beurteilung gestatten.

Entsprechend wird der (mögliche) Beitrag der klassischen Reformpädagogik an der Schulveränderung der letzten 100 Jahre durchaus kontrovers diskutiert. Zum einen können viele Konzepte, die in der heutigen Schulpraxis sehr aktuell sind, wie der Morgenkreis, die Freiarbeit, das Lernen im eigenen Tempo, altersgemischte Klassen, fächerübergreifender Unterricht, direkt aus der klassischen Reformpädagogik abgeleitet werden (Montessori, Petersen, Freinet usw.) Zum anderen gibt es aber auch manche Erziehungswissenschaftler*innen, die in ihrer historischen Herleitung dieser Konzepte ohne die großen Namen aus der Geschichte der Reformpädagogik auskommen. Ihrer Ansicht nach sind es eher die unzähligen Praktiker*innen in den unterschiedlichsten Organisationen, die den Prozess der Schulreform vorangetrieben haben und nicht die großen Klassiker aus der Reformpädagogik. Exemplarisch für diese Position steht der bekannte Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers.

Insgesamt ist für Oelkers die Reformpädagogik „weder eine reine Erfolgsgeschichte noch ein einfaches Vorbild ist, und es ist sehr die Frage, ob mit ihren Konzepten auf die Modernisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts reagiert werden kann. Auf Globalisierungsprozesse in postindustriellen Gesellschaften, mit hohen Risiken von Arbeit, Lernen und Beschäftigung wird man kaum mit normativer ‚Kindzentrierung‘ antworten können“ (Oelkers, zit. aus Ullrich, 2008, S. 103).

An dieser Stelle kann man aber auch fragen, ob nicht gerade die Schulen der klassischen oder neuen Reformpädagogik die zentralen pädagogischen Herausforderungen des reflexiven Modernisierungsprozesses eher gewachsen sind, wie z.B. die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die damit zusammenhängende Notwendigkeit der individuellen Förderung oder die wachsende Bedeutung von Kommunikation, Partizipation und Evaluation an der Einzelschule. Die immer häufiger zu registrierende Übernahme reformpädagogischer Praxiselemente in staatlichen Regelschulen kann für die zweite Auffassung sprechen (vgl. ebd., S. 103f.). Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die steigenden Zahlen an Schulen der klassischen Reformpädagogik in den letzten Jahren; obschon sie im Vergleich zur Anzahl der Regelschulen statistisch nicht relevant sind und wohl auch nie werden.

- Montessori Schulen (in Deutschland über 400 – weltweit in über 110 Ländern)
- Freie Waldorfschulen (in Deutschland 226 – weltweit über 1000),
- Jena-Plan-Schulen (ca. 50 in Deutschland – ca. 220 in den Niederlanden)
- Freinet (in Deutschland über 20, aber das Konzept ist in ‚Normalklassen‘ weit verbreitet; internationale Vereinigung, vor allem im romanischen Sprachraum)

Auch wurden in den letzten Jahren immer mehr reformorientierte Schulen in freier Trägerschaft, die nicht der klassischen Reformpädagogik zuzuordnen sind, gegründet. Hier findet man Schulen der neuen Reformpädagogik (s. nächstes Kapitel), vermehrt „aber auch eine ganze Reihe von Schulen mit teilweise anspruchsvollen Innovationsansätzen, die im Umfeld von finanzstarken Unternehmen und unternehmensnahen Stiftungen gegründet wurden.“ (Barz, 2018b, S. 440)

2. Die neue Reformpädagogik

Die neue Reformpädagogik hat ihre Wurzeln in den gesellschaftskritischen Bewegungen der 60er und 70er Jahre. Teilweise knüpft die neue Reformpädagogik an Ideen der klassischen Reformpädagogik an, geht aber darüber hinaus. Sie ist von einer radikaleren Kritik an der Institution Schule und deren gesellschaftlichen Funktion getragen und orientiert sich vor allem an den politischen Prinzipien der basisdemokratischen Autonomie aller schulischen Akteur*innen, sowie an den pädagogischen Grundsätzen der kooperativen Selbstbestimmung und des gegenseitigen Respekts in der Lerngruppe und der Selbsttätigkeit des individuellen Lernprozesses orientieren (vgl. Idel/Ullrich 2008, S. 363)

Neben den basisdemokratischen Prinzipien prägen auch pazifistische, feministische und ökologische Impulse diese Bewegung und brachten in den 60er Jahren die ersten Kinderläden und freien Alternativschulen hervor.

Als wachsende Bewegung sind viele Schulen, die sich an diesen Prinzipien orientieren, im [„Bundesverband der freien Alternativschulen e.V.“](#) organisiert. Damit handelt es sich bei diesen Schulen nicht um staatliche Regelschulen, sondern um staatliche Ersatzschulen. Mit registrierten 107 Schulen und 29 Gründungsinitiativen sind die Schulen der neuen Reformpädagogik aber längst nicht so zahlreich wie die Schulen der klassischen Reformpädagogik

Vergleicht man klassische und neue Reformpädagogik können folgende Punkte Unterscheidungsmerkmale sein:

- Die Schulen der neuen Reformpädagogik haben eine multipersonale Urheberschaft, d.h. es wird sich nicht auf eine Gründungsfigur berufen.
- Sie haben eine eher sozialisationstheoretische als anthropologische Fundierung, d.h. sie beziehen sich auch nicht so sehr auf feste (teilweise eher unwissenschaftlich bis ideologische) Menschenbilder, sondern auf Konzepte der Sozialisationsforschung.
- Sie haben eine größere konzeptionelle Flexibilität, d.h. die didaktischen Konzeptionen und Modelle sind oft vielfältiger und fluider. Sie haben keinen didaktischen Kanon ausgebildet, wie z.B. die Montessoripädagogik.
- Da Partizipation, Demokratisierung und Gleichberechtigung Grundprinzipien der neuen Reformpädagogik sind, kennzeichnet diese Schulen oft eine sehr starke Elternpartizipation.
- Aufgrund ihrer Entstehungshistorie in städtischen, linksorientierten Milieus haben sie eine eher urbane als naturhafte Ausrichtung der Lernumgebung, wie es in manchen Ansätzen der klassischen Reformpädagogik der Fall, die sich z.B. im Zuge der Lebensreformbewegung entwickelt haben.
(vgl. auch Ullrich, 2008)

Beschäftigt man sich mit neueren reformpädagogischen Ansätzen, lohnt sich auch der Blick über die Landesgrenzen, wie z.B. zur Reggio-Pädagogik, benannt nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass internationale reformpädagogische Ansätze teilweise so different zur deutschen Gesetzeslage sind (z.B. Schulpflicht), dass sie nicht 1:1 in Deutschland umgesetzt werden können. Es gibt aber durchaus

Adaptionen, in denen versucht wird, das spezielle pädagogische Konzept in den Grenzen des deutschen Schulrechts umzusetzen. Als Beispiel sei hier das aus den USA stammende [Sudbury-Modell](#) erwähnt, das in seinem Ursprung auf größtmögliche Freiheit (auch bzgl. des Schulbesuchs) setzt. Gerade im Kontext Demokratischer Schulen bzw. demokratischer Schulentwicklung haben sich internationale Netzwerke entwickelt. Die [EUDEC \(European Democratic Education Community\)](#) ist z.B. eine europaweite Vereinigung, deren Ziel die Förderung demokratischer Bildung in Europa ist.

3. Reformpädagogische Versuchsschulen

Drei sehr bekannte und im Text schon angesprochene reformpädagogische Versuchsschulen, die in der deutschen Schulreformdiskussion eine wesentliche Rolle gespielt haben und zum Teil immer noch spielen, sind: die Laboratory School von John Dewey, die von 1896 – 1904 an der University of Chicago angesiedelt war, die Jena-Plan Schule von Peter Petersen und die Laborschule Bielefeld, die 1974 von Hartmut von Hentig als Versuchsschule des Landes NRW an der Universität Bielefeld gegründet wurde und bis heute existiert.

Zur Vertiefung: Karin Kleinespel (1998): Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim: Beltz

Heutzutage sind staatliche Versuchsschulen zeitlich unbefristet (im Unterschied zu befristeten Schulversuchen).

Aufgaben der heutigen staatlichen Versuchsschulen sind es neue Formen des Lehrens und Lernens wissenschaftsbasiert zu entwickeln und gleichzeitig als Modellschulen die Weiterentwicklung des staatlichen Schulsystems mit voran zu treiben.

Ein Beispiel dafür ist in NRW der [Schulversuch Primusschulen](#) zum längeren gemeinsamen Lernen, der stark von den jahrzehntelangen Erfahrungen der Laborschule Bielefeld inspiriert ist.

Einen [interessanten Aufsatz](#), warum Reformschulen (in diesem Kontext vor allem Versuchsschulen) wichtig sind und inwiefern Regelschulen von deren Erfahrungen und Konzepten lernen können, hat Susanne Thurn, ehemalige Leiterin der Laborschule Bielefeld, veröffentlicht.

Neben der [Laborschule Bielefeld](#) sind die [Helene-Lange-Schule](#) in Wiesbaden oder auch die [Glockseeschule](#) in Hannover bekannte reformpädagogische Versuchsschulen. Daneben gibt es aber auch noch eine Reihe weiterer Versuchsschulen, wie die [Steinwaldschule Neukirchen](#), die [Offene Schule Kassel Waldau](#) und die Reformschule Kassel.

4. Innovative Regelschulen

Nun gibt es auch in den Grenzen des deutschen Regelschulsystems viele Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben. Neben staatlichen Regelschulen, die sich an

bestimmten reformpädagogischen Ansätzen orientieren (z.B. Jenaplan oder Freinetpädagogik), gibt es viele Schulen, die alleine oder gemeinsam eigene Wege einschlagen. Sie sind in der Regel reformpädagogisch beeinflusst, aber nicht einem einzigen Ansatz verpflichtet und haben darüber hinaus auch noch andere Inspirationsquellen.

Oft organisieren und engagieren sich diese reformorientierten Schulen in Schulverbänden und Schulnetzwerken:

Einer der ältesten Schulnetzwerke ist der Schulverbund [Blick über den Zaun](#), in dem in 16 Arbeitskreisen mehr als 130 Schulen vertreten sind. Hier versammeln sich Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, von denen viele in staatlicher Trägerschaft sind.

Eine weitere interessante Initiative ist [Schule im Aufbruch](#). Die 2012 von den Wissenschaftlern Prof. Dr. Stephan Breidenbach und Prof. Dr. Gerald Hüther und der Bildungsinnovatorin und langjährigen Schulleitern Margret Rasfeld gegründete Initiative hat sich zum Ziel gesetzt, das Schulsystem von unten zu verändern. Sie versteht sich als ein Netzwerk, in dem alle an Schule Beteiligten (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, Vertreter*innen der Schulaufsicht und Mitglieder von Universitäten und Hochschulen) zusammen kommen, sich austauschen und zusammen arbeiten können. Sie versteht sich als eine Bewegung, die eine neue Lern- und Beziehungskultur an Schulen anstrebt, um eine wirkliche Potenzialentfaltung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen.

Einen weiteren Einblick in die Landschaft innovativer (Regel-)Schulen bekommen sie auch, wenn sich das Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises anschauen: <https://www.deutsche-schulakademie.de/preistraegerschulen/>

Der Deutsche Schulpreis gehört zu den renommiertesten Schulpreisen. Bewerben können sich alle Schulformen, sowohl in staatlicher wie auch in privater Trägerschaft. Auch die vor einigen Jahren neu gegründeten 4 [Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln](#) geben ein gutes Beispiel dafür, wie man auch im Rahmen der ‚normalen‘ deutschen Schulaufsicht in enger Kooperation mit der Universität innovative Konzepte für eine Schule der Zukunft entwickeln kann.

Verfasser*innen des Basistextes:

Dahlmanns, Claus; Lemke, Lisa; van der Beek, Kimberley

Literaturverzeichnis

Barz, Heiner (2018a): Einleitung zum Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13

Barz, Heiner (2018b): Pädagogische Innovationsimpulse der Gegenwart. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 437 – 444

Barz, Heiner (2018c): Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Eichelberger, Harald & Filice, Eva (2003): Freinet-Pädagogik- ein Konzept für jede Schule. In: Eichelberger, H. (Hrsg.). Freinet-Pädagogik und die moderne Schule. Innsbruck: Studienverlag.

Fitzner, Thilo; Kalb, Peter E.; Risse, Erika (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik in der Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (2008): Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, Werner, Böhme Jeanette: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363-383

Kerbs, Diethart; Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: P. Hammer.

Knoll, Michael (2018): John Dewey pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, Heiner (2018) (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 203 - 216

Knoll, Michael (2013): Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. Pädagogische Rundschau 67 (Mai-Juni), S. 253 - 289.

Koerrenz, Ralf (2018): Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Barz, Heiner (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 157 - 168.

Link, Jörg W. (1994): Reformpädagogische Landschulen in der NS-Zeit 1933-1939. Ein Werkstattbericht. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen im Übergang zur NS-Zeit. Hamburg: Curio, S. 112 - 126.

Link, Jörg-W. (2018). Reformpädagogik im historischen Überblick. In: Barz, Heiner (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.15 - 30.

Loebell, Peter (2018): Waldorfpädagogik. In: Barz, Heiner (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.242 - 256.

Ludwig, Harald (2018). Maria Montessoris pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, Heiner (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.179 - 190.

Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (2018): Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In: Barz, Heiner (2018) (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31 - 41

Mayhew, Katherine C.; Edwards, Anna C. (1936): The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. New York: Appleton.

Ortmeyer, Benjamin (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen

Pätzold, Henning & Schmelzer, Albert (2018). Rudolf Steiners pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, Heiner (2018) (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 169 - 178.

Petersen, Peter (1926): Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.

Retter, Hein (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena: IKS Garamond.

Retter, Hein (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, Heiner (2018) (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.191 - 202.

Seydel, Otto (k.A.). Reformpädagogik als kritisches Korrektiv. Schulentwicklung als Pendelbewegung.

Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.

Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogische Schulmodelle und ihr Einfluss auf die Schulreform der Gegenwart in internationaler Sicht. In: Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (Hrsg.) (2013): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 137 - 154.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 585–604.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 5. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Ullrich, Heiner (2008): Ursprünglich für die Schwachen. Die Schulen der klassischen Reformpädagogik - was sie waren und was aus ihnen geworden ist. In: Wiebke Lohfeld (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79 - 107.

Ullrich, Heiner, 2019. *Waldorfpädagogik* [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, 06.05.2019 [Zugriff am: 14.02.2020]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfpaedagogik>