



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Der reformpädagogische Bildungsbegriff und dessen Einfluss auf den
Unterricht in der Volksschule**

vorgelegt von

Daniela Stefanie Pust, BEd

Betreuung

Dr.⁽ⁱⁿ⁾ Verena Hainschink

aus dem Bereich Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

00256681

Wortanzahl:

27.303

Linz, 08.10.2022

ABSTRACT

Der reformpädagogische Bildungsbegriff sowie dessen Einfluss auf den Unterricht in der Volksschule wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, wie Bildung heute verstanden wird und welchen Einfluss reformpädagogische Konzepte auf den Unterricht in der Volksschule haben. Für die Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit offenen Antwortformaten eingesetzt und für die Durchführung insgesamt sieben Interviewpartnerinnen befragt. Dabei wurden sowohl die persönlichen Sichtweisen der Lehrerinnen, als auch ihre pädagogische Haltung zum Thema Reformpädagogik und deren Lerntheorien sichtbar. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Durch die Ergebnisse der Arbeit wurden die Beschreibung unterschiedlicher Anschauungen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte sowie der Vergleich mit theoretischen Konzepten und Ergebnissen empirischer Untersuchung möglich. Ausgehend von den erfassten Sichtweisen konnten für den Einfluss von reformpädagogischen Konzepten im Volksschulunterricht fünf Dimensionen, wie zum Beispiel „Bildung“, „Schule im Idealfall“ sowie „Individualität“ abgeleitet werden. Diese sind für einen positiven Einfluss reformpädagogischer Konzepte relevant und zeigen die pädagogischen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag.

Schlüsselwörter: leitfadengestützte Interviews, Reformpädagogik, qualitative Inhaltsanalyse, pädagogische Auswirkungen

ABSTRACT

The progressive education and its influence on teaching in elementary schools, this article examines how education is understood today and what influence progressive education concepts have on teaching in elementary schools. For the study, guideline-based interviews with open answer format were used and a total of seven female interview partners were interviewed for the implementation. Both the personal perspectives of the teachers and their pedagogical attitude towards the topic of progressive education and their learning theories were surveyed. The evaluation of the collected data was carried out according to the guidelines of the qualitative content analyses according to Mayring (2015).

The results of the work made it possible to describe the different views of the participating educational staff and to compare them with theoretical concepts and the results of empirical investigations. Based on the views recorded, six dimensions, such as "school of the future", "education" and "individuality" could be derived for the influence of reform pedagogical concepts in elementary school lessons. These are relevant for a positive influence of reform pedagogical concepts and show the pedagogical effects on the students in everyday teaching.

Key words: guideline-based interviews, progressive education, qualitative content analysis, educational impact

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	8
2	THEORETISCHER TEIL	10
2.1	BEGRIFF „REFORMPÄDAGOGIK“	10
2.2	DER ALLGEMEINE BILDUNGSBEGRIFF	13
2.3	DER BILDUNGSBEGRIFF NACH WOLFGANG KLAFKI	14
2.3.1	<i>Materiale Bildungstheorie</i>	15
2.3.2	<i>Formale Bildungstheorie</i>	15
2.4	DER BILDUNGSBEGRIFF AUS REFORMPÄDAGOGISCHER SICHT	17
2.5	SCHULREFORM IN ÖSTERREICH.....	18
2.5.1	<i>Die österreichische Schulreform 1919</i>	18
2.5.2	<i>Kritik am österreichischen Bildungssystem im 21. Jahrhundert</i>	21
2.5.3	<i>Bildungsreform 2017</i>	22
3	EINFLUSSREICHE REFORMPÄDAGOGISCHE KONZEPTE	25
3.1	MONTESSORI-PÄDAGOGIK	25
3.1.1	<i>Porträt einer außergewöhnlichen Frau</i>	26
3.1.2	<i>Bild vom Kind – das Kind als „Baumeister seiner selbst“</i>	28
3.1.3	<i>Die vorbereitete Umgebung</i>	29
3.1.4	<i>Der vorbereitete Pädagoge</i>	31
3.1.5	<i>Die sensiblen Phasen</i>	32
3.1.6	<i>Die Freiarbeit im Unterricht</i>	33
3.1.7	<i>Montessori-Pädagogik International</i>	34
3.2	WILD-PÄDAGOGIK.....	34
3.2.1	<i>Entstehung der Wild-Pädagogik</i>	35
3.2.2	<i>Schulpädagogische Ansätze</i>	36

3.3 WALDORFPÄDAGOGIK	38
3.3.1 <i>Rudolf Steiner</i>	38
3.3.2 <i>Grundzüge seiner Pädagogik</i>	39
3.3.3 <i>Die wichtigsten Prinzipien der Waldorfpädagogik</i>	40
3.3.4 <i>Die Verbreitung der Waldorfpädagogik im internationalen Kontext</i>	41
3.4 DAS MODELL VON JOHN DEWEY	42
3.4.1 <i>Wer war John Dewey?</i>	43
3.4.2 <i>Dewey's pädagogische Grundhaltung</i>	44
3.4.3 <i>Erfahrung und Bildung</i>	45
3.4.4 <i>Schule und Erziehung</i>	47
3.4.5 <i>Wie sieht Dewey Curriculum und Unterricht?</i>	48
3.4.6 <i>Konstruktive Lerntheorie „Learning by Doing“</i>	50
4 UMSETZUNG REFORMPÄDAGOGISCHER KONZEPTE IN OBERÖSTERREICHISCHEN VOLKSSCHULEN.....	53
4.1 MONTESSORI SONNENHAUS LAMBACH	53
4.1.1 <i>Schulprofil</i>	53
4.1.2 <i>Pädagogik</i>	54
4.1.3 <i>Schulalltag</i>	56
4.2 BILDUNGSWERKSTATT KNITTLINGERHOF RIED.....	57
4.2.1 <i>Schulprofil</i>	58
4.2.2 <i>Pädagogik</i>	58
4.2.3 <i>So lernen die Kinder</i>	60
4.3 FREIE WALDORFSCHULE LINZ.....	61
4.3.1 <i>Schulprofil</i>	62
4.3.2 <i>Pädagogik</i>	63
4.3.3 <i>So lernen die Kinder</i>	64
4.4 STAATLICHE VOLKSSCHULE ISZ WELS	65
4.4.1 <i>Schulprofil</i>	65
4.4.2 <i>Pädagogik</i>	65
4.4.3 <i>Unterrichtsalltag</i>	67

5	EMPIRISCHER TEIL.....	69
5.1	FRAGESTELLUNG	69
5.2	STICHPROBE UND KONTEXT	70
5.3	UNTERSUCHUNGSPLAN.....	71
5.4	DATENERHEBUNGSMETHODE.....	72
5.5	DURCHFÜHRUNG	74
5.6	ANALYSEMETHODE	74
	5.6.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	75
6	ERKENNTNISGEWINN.....	76
6.1	BILDUNG	77
6.2	UNTERRICHT MIT REFORMPÄDAGOGISCHEN LERNTHEORIEN	79
6.3	BEDEUTUNG DES FRONTALUNTERRICHTS	82
6.4	INDIVIDUALITÄT UND PLANUNG DES EIGENEN UNTERRICHTS.....	85
6.5	DIE SCHULE IM IDEALFALL	88
6.6	CONCLUSIO.....	93
7	DISKUSSION.....	97
7.1	ZENTRALE RESULTATE	98
7.2	SCHLUSSBETRACHTUNG UND LIMITATIONEN.....	101
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	106
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	120
10	ANHANG.....	120
11	INTERVIEWLEITFADEN.....	122

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit thematisiert den Bildungsbegriff im reformpädagogischen Kontext sowie den Einfluss reformpädagogischer Konzepte auf den Unterricht.

Das Thema Bildung war viele Jahrhunderte lang ein Privileg der Mächtigen und Reichen, denn Wissen bedeutet ja bekanntlich Macht. Von den ersten Schulen, die damals in Griechenland entstanden, bis zum heutigen Schulsystem war es ein langer, zäher Weg, bei dem sich jedes Land seine eigenen Methoden aneignete. Die Aufgabe der damaligen Bildungsvermittlung war es, der Wirtschaft und dem Staat vielseitig verwendbare Fachkräfte ohne Persönlichkeitsmerkmale bereitzustellen. Es war bedeutend, treue Staatsdiener, Beamte und Angestellte nach den staatlichen Vorgaben einsetzen zu können. Jegliche Kreativität sowie die Vorbereitung auf eine aktive Lebensgestaltung waren ungewollt. Erst ab dem 18. Jahrhundert, so Precht (2013), bahnte sich in Europa das Zeitalter der Moderne und mit ihr ein neues Bildungsideal an. Demnach begriff sich der Mensch zunehmend als Produkt seines Denkens und seiner eigenen Fähigkeiten, man expandiert dadurch seinen Horizont. Blickt man auf Jean-Jaques Rousseaus Denkweise, so geht er davon aus, dass nicht diejenigen am meisten gelebt haben, die am ältesten werden, sondern diejenigen, die am meisten gefühlt haben. Somit differenziert erst eine umfassende Bildung unsere Gedanken, unsere Vorstellungen, mit ihnen unsere Gefühle. Auch nach Immanuel Kant (1724 – 1804) gilt die Pädagogik als eine „Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selber aber einen inneren Wert haben kann“ (Fichtner, 2016, S. 42). Zudem muss man sich dessen bewusst sein, welche Rolle man in der Gesellschaft spielen möchte.

Somit machte man zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Erziehung und Pädagogik einen Schritt auf das Kind zu, in dem man auf kindsgerechtes, auf Alter und Fähigkeiten abgestimmtes Lernen setzte, um den heranwachsenden Menschen auf die

Erfordernisse des Lebens vorzubereiten. „Non scholae, sed vitae discimus“ – Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. In diesem Zusammenhang hinterließen vor allem bekannte Reformpädagoginnen und Reformpädagogen mit ihren Lerntheorien bis heute nachhaltige Spuren, die in vielen, meist privat geführten Schulsystemen zu finden sind. Doch wie sieht die Situation in den staatlich geführten Schulen aus? Existiert dort tatsächlich trotz zahlreicher Schulreformen ein Lernen vom Kinde aus? Wie kann ich dort als Lehrkraft meinen Unterricht so gestalten, dass die Bedürfnisse und Individualität der Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden können? Ausgehend von diesen Aspekten liegt es für Lehrkräfte, vor allem aus der Primarstufe, auf der Hand, einen näheren Blick auf das aktuelle Bildungssystem im Zusammenhang auf die aktuellen Bedürfnisse von Kindern, die durch gesellschaftliche Konstrukte beeinflusst werden, zu werfen und diese wissenschaftlich zu untersuchen. Auch die ständige Reflexion über die Gestaltung des Unterrichts spielt dabei eine wichtige Rolle, denn grundsätzlich geht es bei der Schulbildung darum, dass Kinder und Jugendliche eingeladen, ermutigt und inspiriert werden sollen, sich all das Wissen anzueignen, und all die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die sie brauchen, um sich in dieser globalisierten Welt im 21. Jahrhundert auch wirklich zurecht zu finden und dabei ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Jedes Kind verfügt demnach über verborgene Anlagen und Talente, die während der Schulbildung zur Entfaltung gebracht werden sollen.

Ziel meiner Masterarbeit ist es, dass Leserinnen und Leser Anregungen finden, wie man den eigenen Unterricht in der Volksschule, egal ob in einer privaten oder staatlich geführten Bildungseinrichtung, durch reformpädagogischen Einflüsse kindesgerecht gestalten kann. Ich persönlich möchte meinen Wissensschatz, mit Blick auf die unterschiedlichsten Lerntheorien der Reformpädagoginnen und Reformpädagogen erweitern und mir selbst ein „Handwerkszeug“ im konkreten Handeln als Primarstufenpädagogin aneignen.

2 Theoretischer Teil

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Begriffe für die vorliegende Arbeit erklärt. Dabei liegt der Fokus auf den Begriff der Reformpädagogik und auf den Bildungsbegriff.

2.1 Begriff „Reformpädagogik“

“Unter der Bezeichnung Reformpädagogik befindet sich eine bunte, uneinheitliche und oftmals widersprüchliche Vielfalt von pädagogischen Ansätzen und Konzeptionen zur Erneuerung von Schule und Erziehung “ (Georg, 2009, S. 3).

„Reformpädagogik beruht auf dem Bestreben zur Reform von Erziehung, Schule und Unterricht. Neue schulische Formen, wie zum Beispiel Gesamtunterricht, Gruppenunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Gymnastik, Schülermitverwaltung, Werken und neue Erziehungsfelder, sollen entwickelt werden“ (Bahr 2010, S. 2).

“Unter Reformpädagogik versteht man alle Theorien und Maßnahmen, deren Ziel eine Veränderung in Erziehung, Schule und Unterricht ist. Die Geschichte der Reformpädagogik beginnt mit dem Anspruch der Modernen, ihre Hochphase erlebt sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ihre Grundkonzepte führen zu neuen schulischen Formen, die meist von privaten Schulträgern verwirklicht werden. Die Reformpädagogik ist eine internationale Strömung, die vor allem in der restlichen Welt anzutreffen ist, d.h. in Europa und dem USA“ (Baltes 2007, S. 3).

Unter dem Begriff „Reformpädagogik“ versteht Haarmann (1998) traditionellerweise ein Bündel von Ideen und Motiven, Praxen und Programmen pädagogischer Arbeiten zusammengefasst, die man seit dem 19. Jahrhundert beobachten kann. Die Reformpädagogik stellt den bewussten Versuch dar, öffentliche und private

Erziehung, außerschulische und schulische Bildungsarbeit nach eigener Gesetzmäßigkeit zu gestalten. Diese soll kindgemäß, der Logik des Lernens entsprechend, selbstbestimmt, wissenschaftlich begründet und professionell realisiert und betreut werden.

Für Eichelberger und Wilhelm (2003) steht bei der Reformpädagogik die Auseinandersetzung mit der Schule im kulturkritischen Hinblick im Blickpunkt. Eine eindeutige Aussage dazu überliefert Hermann Röhrs (1998) zu diesem Thema: „Durch eine neue Erziehung der jungen Menschen zu potenziell besseren Bürgern für eine neue Gesellschaft von morgen gilt es diesen Wandel ganz im Sinne Rousseaus einzuleiten“ (S. 143).

Jean-Jacques Rousseau war ein französisch-schweizerischer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist und gilt als Vorläufer der Reformpädagogik. Laut Böttcher (2009) beeinflusste er nachhaltig die spätere reformpädagogische Bewegung und entwarf im 18. Jahrhundert ein konkretes Erziehungsprogramm, dessen Ziel die Befreiung des Kindes von den Erwartungen der Erwachsenen ist, damit sich seine Fähigkeiten frei entwickeln können. Jean-Jacques Rousseau kritisierte die schädlichen, kulturellen Einflüsse und plädierte stattdessen für eine Rückkehr zur Natur. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, sich auszuprobieren und dadurch persönliche Erfahrungen zu machen. Lehrkräfte sollten einen eigenen Einfluss vermeiden, damit das Kind sich selbst ein Urteil bilden könne. Dabei sollte die Lehrperson im Hintergrund bleiben, um das Kind nicht zu beeinflussen. So wurde der Grundstein für die Erlebnispädagogik gelegt.

Rousseau forderte, Jugendliche und Kinder als Person mit eigenen Interessen und Bedürfnissen ernst zu nehmen. Im Mittelpunkt seines Erziehungskonzeptes stehen die individuelle Natur sowie die Befähigung, mit sich selbst und mit seiner Mitwelt in Moral zu leben. Er war gegen ein Verständnis von Bildung als Bücher-

wissen, sein Bildungsideal lag in der Entfaltung und Schulung der Sinne (Raithel et al., 2012).

Im heutigen Kontext in Verbindung mit Reformpädagogik denkt man vor allem an Rudolf Steiner, Celestin Freinet oder Maria Montessori. Diese drei Reformpädagogen sorgten im 20. Jahrhundert für eine Aufbruchsstimmung, die es aus pädagogischer Hinsicht zuvor noch nie gab. In allen Industriegesellschaften entwickelten sich neue Erziehungsstile: Man betrachtete das Kind als Subjekt statt als Objekt. Die damals autoritäre Erziehung wurde in Frage gestellt, die Rolle des Erziehers bzw. der Erzieherin überdacht. Somit orientierten sich Eltern und Lehrkräfte an diese neuen Konzepte, was schlussendlich zeigen sollte, dass Lehren und Lernen aus einem neuen Blickwinkel erfolgen kann (Oelkers, 2010).

Laut Stangl (2022) ist der Grundgedanke aller Reformpädagoginnen und Reformpädagogen, jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit zu sehen. Es soll gefördert und in seinen Kräften geweckt werden. Durch eine freie Aussprache, „learning by doing“ (Dewey, 1938) und Unterstützung der Selbsttätigkeit kann das Kind zu einem Individuum heranwachsen.

Eichelberger und Christian (2007) folgten diesen Grundgedanken reformpädagogischer Theorien: Dass man das Kind wachsen und gewähren lassen soll, auch in unterschiedlichen Akzentuierungen, die Vitalität und Freude des Kindes bewahren und fördern und dem Kind Vertrauen schenken, es in seinem Ich bestärken und auch manche Schritte machen lassen, die wir ihm möglicherweise nicht zutrauen würden.

„Autonomie gewinnen, das ist, letztlich, die leitende Formel. Selbständigkeit in der Abhängigkeit, Eigenzeit gegenüber der gesellschaftlichen Zeit, eigene Form gegenüber den Strukturen der Sozialisation, ein eigenes Handlungsmuster gegenüber Religion und Politik“ (Tenorth, 1992, S. 600).

2.2 Der allgemeine Bildungsbegriff

Bildung ist neben dem Begriff der Erziehung das zentrale Schlüsselwort in der Pädagogik und wird als wissenschaftliches Fachgebiet konstituiert. Nicht nur in der Vergangenheit, auch in der Gegenwart ist die Frage nach der Bedeutung von Bildung ein gesellschaftliches Thema.

In der Erziehungswissenschaft zählt der Begriff Bildung aufgrund der vielen, teils unterschiedlichsten pädagogischen Denkrichtungen zu den komplexen und schwierigen Begriffen, hat aber eine enorm große Bedeutung (Kaiser et al., 2010). Obwohl man im Alltag dem Thema häufig begegnet, existiert laut Kapella (2017) bis heute keine einheitliche Definition darüber, was genau Bildung eigentlich ist bzw. welche bestimmten Fähigkeiten es zu erlernen gibt, um eine „Grundbildung“ zu erlangen.

Aus den Überlegungen des Bildungsbegriffes der pädagogisch-aufklärerischen Sicht, welcher im 17. Jahrhundert entstanden ist, wird das Wort Bildung laut Bernhard (2014) vor dem Hintergrund komplexer ökonomisch-gesellschaftlicher Umwälzungen aus den religiösen Begründungszusammenhängen herausgelöst und verweltlicht:

„Bildung bezieht sich primär auf die Herstellung des tätig-intellektuellen Subjektvermögens des Menschen. Bildung ist nicht mehr Formung des Menschen nach göttlichem Plan, sie ist vielmehr eine Fähigkeit eines Menschen, insbesondere über Wissen sein intellektuelles Subjektvermögen zu entwickeln und dieses zur Basis seines Handelns in der Gesellschaft zu machen“ (Bernhard, 2014, S. 54).

Precht (2015) erwähnt in seiner Publikation Jean-Jacques Rousseaus reformpädagogischen Ansatz, dass man mit Bildung seinen Horizont expandiert und der ge-

bildete Mensch mehr von seinem Leben hat. Das gesellschaftliche Endziel der Bildung ist der souveräne Umgang mit der eigenen Freiheit in der Gesellschaft.

Aber was macht einen gebildeten Menschen aus? Was muss ein Mensch wissen, muss ein Mensch überhaupt etwas wissen, oder reicht es aus, Sachen zu können? Fragen über Fragen, mit denen sich auch eine Koryphäe der Wissenschaft, Wolfgang Klafki (1927 – 2016), seit Anfang des 19. Jahrhunderts intensiv beschäftigte.

2.3 Der Bildungsbegriff nach Wolfgang Klafki

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert entwickelte der Marburger Bildungsreformer und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki das Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik. Mit seinem Modell arbeiteten Generationen von Lehrpersonen. Dabei ist die kategoriale Bildungstheorie das zentrale Konstrukt von Klafki (1964), wenn er schlussendlich von der Bildung spricht. Er machte sich damals Gedanken, was Bildung überhaupt ist und wie sich Bildung in der Schule umsetzen lässt. Klafki (1964) stellte die Frage „mit welchen Inhalten und Gegenständen sich junge Menschen auseinandersetzen müssen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen“ (S. 31).

Dazu verglich er alle damaligen Theorien und stellte dabei fest, dass es zwei Strömungen dazu gab: zu einem die materielle Bildungstheorie, zu einem die formale Bildungstheorie.

2.3.1 **Materiale Bildungstheorie**

Damit beschreibt Klafki (2007) spezielle Arten von Bildungsvorstellung, die er unter diesem Begriff schlussendlich bündelt. Die materiale Bildungstheorie zeichnet sich schlussendlich dadurch aus, dass sich der Fokus auf der Sachebene konzentriert und somit objektbezogen ist. Der Mensch soll die Welt und deren Objekte verstehen. Dabei geht es nicht darum, dass der Mensch als Subjekt mit seinen Stärken und Schwächen in den Vordergrund rückt, sondern dass gezeigt wird, was es in der Welt alles gibt und es entsprechend verinnerlicht wird. Hier gibt es zwei Ansätze der materialen Bildungstheorie, die diese beschreiben:

Der erste objektivistische Ansatz sagt aus, dass die Schülerin bzw. der Schüler möglichst viel wissen soll, wie eine Art Enzyklopädie. Dabei sollen Wissen und Erkenntnisse auswendig gelernt werden und jederzeit abrufbar sein.

Der zweite Ansatz sagt letztendlich, dass es bestimmte Inhalte gibt, die besonders lesenswert sind oder die man selber durchlebt hat. Zusammenfassend kann man hier von einem Kanon sprechen – einen Wissenskanon und einen Erlebniskanon. Hat man die beiden verinnerlicht, dann gilt man laut dieser Bildungstheorie als gebildet (Klafki, 2007).

2.3.2 **Formale Bildungstheorie**

Diese zeichnet sich nach Klafki (2007) dadurch aus, dass sie subjektbezogen ist. Das bedeutet, dass Individuum soll Bildung erfahren. Das Subjekt steht im Mittelpunkt mit all seinen Fähigkeiten und man versucht, die darin verankerten persönlichen Kräfte zu wecken. Sie lässt sich in zwei Strömungen aufteilen:

1. Theorie der funktionalen Bildung: Hier liegt das Ziel bei der Entfaltung von den geistigen und seelischen Fähigkeiten des Individuums. Das Subjekt soll lernen zu denken, seine Vernunft zu beherrschen, dass es zur Mündigkeit geführt wird und dass es in der Lage ist, Entscheidungen bewusst und verantwortungsvoll zu treffen.
2. Theorie der methodischen Bildung: Damit ist gemeint, dass das Subjekt weiß, wie man etwas macht. Was ist eine objektive Betrachtung, was ist eine subjektive Meinung, wie kann ich die Welt erschließen, wie kann ich ein Problem strukturiert methodisch lösen. Letztendlich beschäftigt man sich mit dem „Wie“ und nicht mit dem „Was“.

Führt man nun das „Wie“ = formale Bildungstheorie und das „Was“ = materiale Bildungstheorie zusammen, so ergibt sich daraus die kategoriale Bildungstheorie (Klafki, 2007).

Zusätzlich liegt noch die „Allgemeinbildung“ seinem Bildungskonzept zu Grunde. Klafki (1996) versteht unter diesem Begriff den öffentlichen Zugang zu Bildung. Für ihn ist es elementar, dass die Möglichkeit für das Lernen einer Allgemeinbildung für jeden lernwilligen Menschen, um ein selbstbestimmtes und vernunftgeleitetes Leben zu führen, zugänglich ist. Das heißt, die Gesellschaft verschafft öffentliche Zugänge, die diese allgemeinen Bildungswege ermöglicht. Wichtig dabei ist, dass dies unabhängig von anderen Faktoren geschehen muss und es kein Ausgrenzungssystem gibt. Bei der Allgemeinbildung geht es zentralerweise um die allumfassende Förderung der Fähigkeiten und des Wissens. Dafür zentral sind auch die sogenannten Schlüsselprobleme, an die sich eine Gesellschaft und schlussendlich die Bildung orientieren soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Klafki (1991) sich mit vielen Bildungstheorien beschäftigt und damit gearbeitet hat. Die bildungstheoretische Reflexion wurde bereits 1770 und 1830 in verschiedensten Epochen und Disziplinen behandelt, da es die Pädagogik als eigene Disziplin noch nicht gab. Das Ziel der Reflexion war, den allgemeinen Bildungsbegriff zu definieren. Anthropologische Erörterungen gab es von Wieland, Herder, Fichte, Schiller, Lessing und Humboldt. Dichterisch wurde es von Goethe aufgefasst und Hegel nahm es als Teil seines gesamtphilosophischen Gesamtsystems auf. In Argumentation kam die pädagogische Reflexion bei den Reformpädagogen Pestalozzi, Kant, Herbert, und Fröbel ins Spiel.

2.4 Der Bildungsbegriff aus reformpädagogischer Sicht

„Bildung ist das, was zurückbleibt, wenn man das Gelernte wieder vergessen hat“

(Kerschensteiner, 2020, S. 31).

Georg Kerschensteiner, wie auch andere bekannte Reformpädagogen Pestalozzi und Dewey, waren davon überzeugt, dass es bei der Bildung im Wesentlichen darum gehen sollte, den Kindern mehr Wollen und Können statt Wissensfülle beizubringen. Sie nicht in passiver Belehrung zu unterziehen, sondern sie in ihrer Selbsttätigkeit in der Kindheit zu fördern. Ziel war es, wie auch Klafki es schlussendlich später in seiner Lerntheorie adaptierte, das Kind als eigene Persönlichkeit zu sehen, seine konstruktiven Kräfte zu erwecken und entsprechend zu fördern, damit es zu selbstsicheren und mündigen erwachsenen Menschen gelangen kann (Diederich, 2007).

Der Großteil der Reformpädagoginnen und Reformpädagogen forderte ab dem 16. Jahrhundert die individuelle Förderung und Chancengleichheit für alle Kinder, unabhängig ihrer Herkunft. Monotonie im Unterricht und in der Erziehung wird strikt abgelehnt. Auch der Notendruck, die physische und psychische Gewalt soll kein Bestandteil eines Unterrichtes in der Schule sein. Zu Beginn des 20. Jahrhun-

derts lehnten sich immer mehr pädagogisch Ausgebildete gegen das autoritäre Denken auf und riefen somit eine neue, andere Form der Erziehung und Bildung ins Leben. Der damit verbundene Gedanke war, dass nicht die autoritäre Lehrperson oder der gedrillte Unterricht im Mittelpunkt stand, sondern das Kind steht im absoluten Fokus. Anstatt dem autoritärem Unterrichtsstil soll es durch eine lernanregende Umgebung zur Selbsttätigkeit gelangen. Von Anfang an wirkte das reformpädagogische Denken in den Großstädten polarisierend und radikal. Begeisterte Kritikerinnen und Kritiker sowie Anhängerinnen und Anhänger waren von diesen pädagogischen Ansichten begeistert (Retter, 2007).

Nach und nach fanden viele reformpädagogische Grundsätze Einzug in öffentliche Regelschulen. Somit ist die Reformpädagogik nach Eichelberger und Wilhelm (2003) eine dauernde Bewegung, die nicht nur gestern aktuell war, sondern nach wie vor auch heute von wesentlicher Bedeutung ist. Die dadurch entstandenen Konzepte und Ziele schließen sich in der heutigen, modernen Schulentwicklung an.

2.5 Schulreform in Österreich

„Ohne die reformpädagogische Auffassung von den Persönlichkeitsrechten der Kinder, von ihrer Kreativität, der Ganzheitlichkeit der Lernbedürfnisse, der Vielfältigkeit der Entwicklungspotentiale und dem Bedürfnis nach sozialem Austausch von Geburt an kann es kein modernes Bildungsverständnis geben“ (Preuss-Lausitz, 1993, S. 20).

2.5.1 Die österreichische Schulreform 1919

Die Schulreform ist entsprungen aus der Not der Zeit, aus dem Elend der Jugend unseres Volkes. Die Demokratie kann nur dann als kulturbringender Faktor bestehen, wenn für eine umfassende und systematische Schul- und Volksbildung ge-

sorgt ist. Dazu ist ein modernes Schulwesen unerlässlich. Jedem Staatsbürger und jeder Staatsbürgerin muss die Möglichkeit geboten werden, jene Ausbildung zu genießen, auf die er oder sie auf Grund seiner Fähigkeiten Anspruch zu erheben berechtigt ist. Schulreform ist die Vorbedingung des Bestandes und Erfolges einer demokratischen Verwaltung (Fadrus, 1929).

Der Weltkrieg, der Zusammenbruch und die Nachkriegszeit brachten so tiefgehende Veränderungen im politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und geistigen Leben Österreichs, dass diese Änderungen auch zu einer Umgestaltung des gesamten Schulwesens drängten. Otto Glöckel stand bei der Übernahme der Leitung der obersten Unterrichtsbehörde in Österreich – am 15. März 1919 – vor der großen Aufgabe, das Bildungswesen der Demokratie zu schaffen und den neuen pädagogischen Geist zur Tat werden zu lassen. Mit Energie, Begeisterung und zielbewussten Willen schritt er dabei ans Werk.

Diese sogenannte „Wiener Schulreform“ von Otto Glöckel stützte sich nach Achs und Tesar (1985) auf drei Grundpfeiler:

1. „Demokratisierung der Schulverwaltung (Einrichtung von Elternvereinen und Lehrerkammern)
2. Vereinheitlichung der Schule im Mittelstufenbereich, Einführung der Hauptschule (gemeinsame Mittelstufe der 10- bis 14jährigen, Einheitsschule)
3. „Innere Schulreform“ mit den Prinzipien des Arbeitsunterrichts und einer Neuordnung der Unterrichtsstoffe“ (S. 34)

Die Schulreform soll ermöglichen, in die Werke und den Geist der Großen unseres Volkes einzudringen. Ausgehend von der Kenntnis der Heimat und Liebe zum Volksstamm bis zum Verständnis der Bestrebungen der ganzen Kulturwelt geführt werden. Das Ziel bestand darin, sittlich hochstehende, starke, aufrechte, arbeitsfreudige Tatmenschen heranzubilden für einen freien demokratischen Staat.

Die Auswirkungen der Bildungsreformbewegung wurden ebenfalls klar identifiziert. Zum Beispiel der Einfluss von Maria Montessori (1928), die das Kind als Individuum sah, das wachsen und sich „bilden“ konnte, wenn es die richtigen Anreize erhielt. Daher sollte statt einseitiger Wissensvermittlung die spontane Kreativität des Kindes freigesetzt und angeregt werden. Auch John Deweys Einfluss fasste Fuß in der Schulreform: Sein Prinzip lautet „learning by doing“, das sich durch Denken aus den alltäglichen Erfahrungen des Handelns bildet (Fadrus, 1929).

Somit integrierte die Wiener Schulreform laut Strauss (2018) verschiedene Ansätze zeitgemäßer Pädagogik. So etwa sollte die aus der Kunsterziehungsbewegung kommende Fachdidaktik zu einem tragenden Prinzip nicht nur der musischen Fächer werden, sondern auch im Sachunterricht, in Natur- und Heimatkunde Anwendung finden. Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund körperlicher oder geistiger Schwierigkeiten am Unterricht nicht teilnehmen konnten, wurden sogenannte Sonderschulen eingerichtet.

„Das österreichische Schulwesen ist 1962 durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt worden. Neben der Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre wurde eine neue Form der Pflichtschullehrerausbildung an Pädagogischen Akademien eingeführt. Seit 1993 besteht für beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler im Primarbereich, seit 1997 auch im Sekundarbereich (heutige Mittelschule, AHS-Unterstufe), die Möglichkeit, integrativ unterrichtet zu werden“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

2.5.2 Kritik am österreichischen Bildungssystem im 21. Jahrhundert

Im Rahmen einer Nationalrats-Sondersitzung (2017) wurde das heimische Bildungssystem von einigen Politikern schwer in Frage gestellt. Infolgedessen unternahm Österreich große Anstrengungen, um sein veraltetes Bildungssystem zu erhalten. Dies führe zu einer Privatisierung des Bildungswesens. Der Aufruf nach mehr Chancengleichheit, Autonomie der Schule und grundlegender Reformen, um das allgemeine Bildungsniveau zu heben, wird immer lauter. Zudem fordere man, die Ideologie aus den Schulen herauszunehmen und beispielsweise die unabhängige OECD mit ihrer internationalen Expertise heranzuziehen, um das heimische Bildungssystem objektiv zu durchleuchten. Die Freude am Unterrichten für die Lehrpersonen kann durch eine personelle und materielle Unterstützung gefördert werden. Eine leistungsstarke Schule ohne Angst soll die Zukunft sein, anstatt für private Nachhilfe jährlich einige hundert Millionen Euro auszugeben. Auch der Wunsch nach Ganztagesbetreuungen, den dafür notwendigen Ressourcen und zusätzlichen Fachkräften wird geäußert.

In der zukünftigen Schule müsse der Fokus außerdem auf die Grundkompetenzen gelegt werden: Mit sechs Jahren werden die Kinder in Österreich schulpflichtig, bringen aber die unterschiedlichsten Vorkenntnisse mit. Abhängig von der Dauer des Kindergartenbesuches, von der Bildung der Eltern und der individuellen Entwicklung des Kindes liegen die Entwicklungsstände bis zu zwei Jahre auseinander. Das heißt, die Kinder brauchen vor allem in der Grundstufe eine notwendige Zeit, um die Grundkompetenzen entwickeln zu können. Generell wird von einer Bildungspflicht anstatt von einer Schulpflicht gesprochen (Österreichischer Nationalrat, 2017).

Auch wenn nicht alle Anträge der unterschiedlichsten Parteien im neuen Bildungspaket verankert wurden, so wurde das neue Bildungsreformgesetz, in dem doch einiges implementiert wurde, im Jahre 2017 im Nationalrat beschlossen.

2.5.3 Bildungsreform 2017

Nach langem Ringen beschloss der Nationalrat am 28. Juni 2017 die Bildungsreform mit der erforderlichen Zweidrittelmehrheit. Für die damalige Bildungsministerin Sonya Hammerschmidt war die Bildungsfreiheit die Grundlage einer erfolgreichen Reform, die sie wie folgt im österreichischen Gesetzestext festlegte:

„Ziele der Bildungsreform:

- Maximale pädagogische Gestaltungsfreiheit am einzelnen Schulstandort zur Erstellung innovativer Bildungsangebote bei gleichzeitiger Planungs- und Ressourcensicherheit
- Ermöglichung regionaler Bildungskonzepte, in denen Schulprofile sinnvoll aufeinander abgestimmt und Übergänge für Schüler und Schülerinnen optimal gestaltet werden
- Bessere Qualifizierung von Schulleiter und Schulleiterinnen und bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort ausgerichtete Fort- und Weiterbildung für Lehrer und Lehrerinnen
- Erhöhung der Transparenz und verbesserte Steuerung des Schulsystems durch eine gemeinsame einheitliche Bund-Länder-Bildungsbehörde
- Gezielte Qualitätsentwicklung durch besseres Qualitätsmanagement und einheitliches Bildungscontrolling“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017)

Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Talente, Stärken und Bedürfnisse – jedes Kind und jede Schulgemeinschaft ist somit einzigartig. Auch das regionale Umfeld der Schulstandorte ist jeweils unterschiedlich. Diesen verschiedenen Anforderungen und Bedürfnissen muss das österreichische Schulsystem Rechnung tragen. Das kann nur gelingen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen, Schulleiterinnen und Schulleiter mehr Gestal-

tungsfreiheit haben“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017).

Mit dem Autonomiepaket wird der Gestaltungsspielraum durch pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume geschaffen:

„Autonomiepaket:

Das Autonomiepaket verfolgt das Ziel, dass der Bildungserfolg für alle Schulkinder gewährleistet sein muss, unabhängig von ihrer sozialer Herkunft, Sprache, Geschlecht, ethnischer/kultureller Herkunft, Religionszugehörigkeit und Beeinträchtigung. Die Schule hat, unabhängig von Schulart und Schultyp, die Verantwortung, die für die Kinder und Jugendlichen besten Rahmenbedingungen für einen Bildungserfolg zu schaffen. Die Veränderungen im Autonomiepaket und die erweiterten Freiräume schaffen die notwendigen Voraussetzungen für eine chancengebende, selbstverantwortete Schule:

- Die autonome Schule wird an dem Erfolg beurteilt, den sie unter Nutzung der Freiräume erzielt. Der daraus resultierende Erfolg wird an dem Bildungserfolg ihrer Schulkinder gemessen.
- Die autonome Schule nutzt die neu erschafften Freiräume, um die in den Bildungsstandards definierten Zielvorgaben bestmöglich zu erreichen und verwendet zudem Instrumente des Qualitätsmanagements zur Zielerreichung.
- Die Standorte wählen eigenständig und selbstverantwortlich, auf dem Stand der neuesten Wissenschaft, pädagogische Konzepte und Organisationsformen, um den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu wer-

den. Somit bekommt die lokale Schulentwicklung einen höheren Stellenwert.

Die Unterrichtsorganisation soll die Bildung von Gruppen nach inhaltlichen und fachlichen Gesichtspunkten (klassen-, jahrgangs- und fächerübergreifend, fächerverbindend und projektorientiert) und erweiterte Unterrichtsformen beinhalten (Projektunterricht, offene Lernformen, Freiarbeit, Peer-Learning). Außerdem sollen verschiedenste Diagnoseinstrumente im Unterricht (Sprachkompetenzdiagnose, Lernfortschrittgespräche) eingesetzt werden. Eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung soll ebenfalls bei der Notengebung berücksichtigt werden“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017).

Zusammenfassend erschließen sich aus dieser Reform durchaus reformpädagogische Ansätze, dessen Umsetzung in jeder Schule freigestellt und grundsätzlich auch empfohlen wird.

Nach Eichelberger (1997) ist das Interesse an der Reformpädagogik somit wieder erwacht. Die reformpädagogischen Lerntheorien beinhalten unterschiedliche pädagogische Strömungen und Aspekte, grundsätzlich haben sie jedoch als gemeinsames Merkmal, autoritäre Erziehungskonzepte durch demokratische, liberale und vor allem weniger leistungsorientierte Konzepte ersetzen. Im konkreten heißt das beispielsweise, dass die Noten und der Leistungsdruck abgelehnt werden und das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt stehen. Der Unterricht, die Bildung und die Erziehung verfolgen das Ziel, die Selbstständigkeit des Schulkindes zu fördern und dessen Selbstbildungsprozess anzuregen. Auch die Rolle der Lehrkraft wird neu definiert: Sie soll in erster Linie eine Lern- und Entwicklungsbegleiterin sein und keine Autoritätsperson darstellen. Der Unterricht soll das Ziel verfolgen, effektives, spielerisch-entdeckendes, individuelles und mo-

tiviertes Lernen zu fördern. Somit steht bei allen reformpädagogischen Konzeptionen das Kind im Mittelpunkt und ist die wichtigste Gemeinsamkeit.

Zudem erwähnt Eichelberger (1997), dass sich auch viele Eltern bereits eine reformpädagogische Schule für ihre Kinder wünschen. Der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer im Primarstufenbereich wollen nach reformpädagogischen Konzepten unterrichten, zumal sich die derzeitige Lehrerbildung auch stark auf eine „Pädagogik vom Kinde aus“ fokussiert. Welche Probleme sich jedoch bei der konkreten Umsetzung in einer staatlichen Schule mit gewissen Vorgaben ergeben, werden im empirischen Teil, anhand der geführten Interviews mit den Lehrkräften, sichtbar gemacht.

Im nachfolgenden Kapitel gehe ich nun näher auf die bekanntesten reformpädagogischen Konzepte ein, die sich bis in die Gegenwart durchgesetzt haben und wohl auch in Zukunft nachhaltig wirken werden.

3 Einflussreiche reformpädagogische Konzepte

Es gibt unzählige Reformpädagoginnen und Reformpädagogen, somit auch jede Menge unterschiedliche Richtungen und Ansätze. Jede Person verfolgt dabei ihre eigenen lerntheoretischen Ansätze. Dieses Kapitel setzt sich mit den vier bekanntesten und nachhaltig wirksamsten reformpädagogischen Konzepten auseinander.

3.1 Montessori-Pädagogik

Die sogenannte Montessori-Pädagogik ist international bekannt und mittlerweile weltweit verbreitet. In dessen Einrichtungen sollen die Kinder die Möglichkeit haben, selbsttätig zu lernen. Dabei stehen die Entwicklung und Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt. Es soll die Möglichkeit haben, in jeder Hinsicht selbständig zu handeln. Seine Unabhängigkeit sowie sein kreatives Problemlöseverhalten werden

gefördert. Ein wichtiges Ziel dabei ist, jedes Kind individuell zu unterstützen und vor allem ganzheitlich zu betrachten. Zudem wird großen Wert darauf gelegt, dass es bei dieser Methode zu keiner Ausgrenzung gegenüber sozialer, religiöser und ethnischer Art kommt. Das heißt für hochbegabte und lernbeeinträchtigte, für behinderte und nichtbehinderte, für eingewanderte und einheimische, für reiche und arme Kinder (Raapke, 2001).

3.1.1 **Porträt einer außergewöhnlichen Frau**

Weltberühmt wurde die Ärztin Maria Montessori als italienische Pädagogin. Sie kam am 31. August 1870 in der Provinz Ancona in Italien zur Welt. Als Einzelkind wuchs Montessori in gutbürgerlichen Verhältnissen auf und wurde als selbstsicher, willensstark, pflichtbewusst sowie enorm zielstrebig beschrieben. Bereits als junges Mädchen hatte sie mathematische Interessen und ihre Mutter ermöglichte ihr den Besuch in einer technisch-naturwissenschaftlichen Schule. Dadurch, dass Frauen zu dieser Zeit weder gesellschaftlich noch schulisch gefördert wurden, war eine weibliche Eigenständigkeit in dieser patriarchalen Gesellschaft auffallend und ungewöhnlich (Waldschmidt et al., 2009).

Nach Kramer und Theusner-Stampa (2016) wurde Maria früh dazu angehalten, sich sozial zu engagieren, indem sie beispielsweise für ärmere Familien Kleidung strickte und sich einem körperlich beeinträchtigten Mädchen annahm. Montessori hatte einen großen Wunsch, nämlich Medizin zu studieren, was zu dieser Zeit nur den Männern vorbehalten war. Schlussendlich gelang es ihr trotz großer Hindernisse, als erste Frau Italiens Medizin in Rom zu studieren und absolvierte den Doktor mit Erfolg im Jahre 1896. Unabdingbar hierfür waren nicht nur eine brillante Intelligenz, sondern vor allem ein zähes, unbeugsames Durchsetzungsvermögen und ein unglaublich starker Wille. Nachdem sie Ihr Studium absolvierte und als Ärztin tätig war, besuchte sie im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit auch Nerven-

heilanstalten, was prägend für ihre weitere berufliche Laufbahn als Pädagogin war.

Montessori setzte sich mit den Lernmaterialien der französischen Ärzte Édouard Séguin (1812-1880) und Jean Itard (1774-1838) auseinander. Beide waren davon überzeugt, dass die sinnliche Wahrnehmung dieser Kinder gefördert werden müsse. Auch Montessori war der Meinung, dass die Kinder nicht nur medizinisch versorgt und gepflegt werden müssten, sondern auch eine zusätzliche pädagogische Förderung erhalten sollten. Die Kinder sollten in der Lage sein, einfache Tätigkeiten im Alltag selbst bewerkstelligen zu können und dafür müssten ihre Sinne sowie Feinmotorik geschult werden. Séguin entwickelte somit eine Methode eines sonderpädagogischen Sinnestrainings mittels differenzierter Übungsmaterialien (farbiger Stäbe und Täfelchen, zu ertastender Hohlformen, Körpern mit verschiedenen rauen Oberflächen, akustischer Übungsmittel u.ä.).

Montessori begann sich nun von da an auch für die Pädagogik zu interessieren und beschäftigte sich mit den Ansichten von Rousseau und Pestalozzi und übernahm einige Ansichten von Fröbel. Nach Waldschmidt et al. (2009) wurde 1907 in Roms Armenviertel das erste Kinderhaus „Casa de Bambini“ eingerichtet, die Leitung übernahm Maria Montessori. In der dazugehörigen Modellschule begann Montessori, die von Séguin entwickelten Materialien zu verwenden, um die Wahrnehmung und Geschicklichkeit von behinderten Kindern zu fördern. Aufgrund der damit erzielten Erfolge, überlegte sie, ob nicht auch normal entwickelte Kinder von diesen Materialien profitieren könnten. Die Kinder zeigten großes Interesse an den Materialien und sie begannen bald konzentriert zu arbeiten, lernten eigenverantwortlich zu handeln, zu lesen und zu schreiben. So entstand das berühmte, noch heute eingesetzte „Montessori-Material“ (Ludwig & Montessori, 2017).

Ihre Arbeit mit den geistig beeinträchtigten Kindern wurde über die Grenzen Italiens bekannt, sie reiste sogar 1913 in die USA, um ihre pädagogischen Konzepte vorzustellen. Durch ihren stetigen Erfolg hielt sie weltweite Vorträge, unter anderem auch im Jahre 1923 in Wien. Ihr Ziel war es, die Gesellschaft ganzheitlich zu ändern, indem sie das Bild vom Kind neu definieren wollte. Montessori gestand Kindern ein Anderssein zu und in ihrer Auseinandersetzung mit Fragen „Wie entwickelt sich der Mensch?“ und „Wie lernt der Mensch?“ wird ihre Kritik am Bildungssystem besonders deutlich und lässt ihre Antwort zur Frage nach einer weit ausgreifenden Reform der Erziehung aufblitzen (Böhm, 2012).

3.1.2 Bild vom Kind – das Kind als „Baumeister seiner selbst“

„In Wirklichkeit trägt das Kind den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang an sich. Es verfügt über seinen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung“ (Montessori, 1952, S. 55).

Nach Schumacher (2020) geht Montessori davon aus, dass ein Entwicklungspotential erst dann ausgeschöpft werden kann, wenn die Kinder ihr Gehirn permanent einsetzen und benutzen wollen und dementsprechend eine permanente Aktivierung des Gehirns stattfindet. Das gelingt durch Beobachtung und Erfahrung in der Umwelt, das Kind erkennt den innewohnenden „Bauplan“ und wird somit „Baumeister seiner selbst“. Montessori geht in ihrem entwicklungspsychologischen Ansatz davon aus, dass endogene und exogene Ansichten kombiniert werden müssen, um einen inneren Bauplan des Kindes optimal zu verstehen, wobei der endogene Teil der wichtigere darstellt. Dieser innere Bauplan soll auf keinen Fall ausgeschöpft werden müssen, das heißt, es soll kein Entwicklungsdruck entstehen. Es sei die Aufgabe des Kindes, sein jeweiliges Potential auszuschöpfen. Dabei entscheidet das Kind, wann und was es lernen will. Das ganze basiert auf den Grundgedanken der sensiblen Phasen, die im Kapitel 3.3 noch näher erläutert werden.

„Die Biologie wird für Montessori zum zentralen Bezugspunkt ihrer Entwicklungstheorie, in deren Zentrum ein universaler Bauplan der Natur als Erklärungsschema für jeglichen Entwicklungsprozess auf physischem, psychischem und sozialem Bereich steht“ (Fuchs, 2003, S. 56).

Hansen-Schaberg (2002) erwähnt in diesem Zusammenhang das bekannte Motto von Maria Montessori: „Hilf mir es selbst zu tun“, das auch als Leitmaxime ihrer Methode gesehen werden kann und stellt das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen in den Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen. Sie propagierte mit ihrer Methode eine neue Sichtweise auf die Erziehung sowie auf die Entwicklung der Kinder. Vor allem das Kind und seine Entwicklungsbedürfnisse stehen dabei im Zentrum eines jeden pädagogischen Handelns.

„Erst in der Interaktion mit seiner Umwelt baut sich das Individuum auf und vollendet sich. Der Mensch gilt {...} als aktiver Baumeister und konstruktiver Bildner der eigenen Persönlichkeit und somit als Schöpfer seiner selbst“ (Klein-Landeck/Pütz, 2012, S. 19).

3.1.3 Die vorbereitete Umgebung

Montessori kritisiert das bestehende Bildungssystem und macht in ihrer Kritik deutlich, dass Kindern im Wesentlichen durch Zwang und Bevormundung die Lust am Lernen genommen werde. Sie favorisiert das Lernen in einer vorbereiteten Umgebung und einem vorbereitenden Pädagogen. Nach Montessori (1988) gelingen Lernprozesse besser, wenn die Kinder mit allen Sinnen lernen können. Der daraus resultierende Entwicklungsprozess kann aber nur erfolgreich gelingen, wenn die Bedingungen stimmen. Dafür muss dem Kind eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung stehen: „Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen, sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen“ (Montessori, 1988, S. 14). Sie war der Überzeugung, das Kind muss sich selbst entwickeln können, weil es

am allerbesten von sich selber weiß, was es braucht, um sich entwickeln zu können. Der Glaube an die Kinder und das Vertrauen an die Kinder, dass sie ihren Weg so gehen, wie er für sie Sinn macht, steht im Fokus. Niemand soll das Kind von außen gestalten, es sollen nur die Bedingungen in der vorbereitenden Umgebung dafür geschaffen werden.

Diese muss nach Hansen-Schaberg (2002) der jeweiligen Entwicklungsstufe der Kinder immer wieder neu angepasst werden. Aus diesem Grund ist diese vorbereitende Umgebung nichts starres, nichts gleichbleibendes, sondern sie muss flexibel sein und immer wieder neu gebildet werden.

Für Montessori (1988) gehörten 4 Dinge zur vorbereitenden Umgebung:

1. Die architektonische Gestaltung des Schulgebäudes: Diese sollte hell, lichtdurchflutet und von außen optisch ansprechend sein.
2. Die Räumlichkeiten: Diese sollten viel Tageslicht enthalten, zudem ästhetisch ansprechend und so groß sein, damit man sich frei bewegen kann. Wichtig war, dass sie so geschnitten waren, dass man sie möglichst unterschiedlich einrichten konnte und dass man räumlich Dinge abtrennen konnte.
3. Die Ausstattung des Gruppenraumes bzw. des Klassenzimmers: Grundsätzlich forderte Montessori, dass die Einrichtung das Bedürfnis der Kinder nach Bewegung, selbstständiger Aktivität und nach Abstraktion berücksichtigte. Sie forderte deshalb die gesamte Inneneinrichtung den Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Das bedeutete, dass auch das Mobiliar auf Kindergröße gestrickt ist. Auch Sanitäreinrichtungen sollen den Kindern angepasst sein. Die Raumeinteilung soll so gestaltet sein, dass sich alle Kinder frei bewegen können, auch wenn Kinder am Arbeiten sind. Eine große Rolle beim Mobiliar sowie auch bei den Materialien ist die Ästhetik. Viele Dinge sollen aus hochwertigem Material wie Holz, Porzellan oder Glas bestehen und für das Kind immer zugänglich sein.

4. Die Lehrkraft in der vorbereitenden Umgebung: Damit meint Montessori alle Menschen, die mit Kindern arbeiten und mit ihnen lernen. Dabei fordert sie folgende Qualitäten: das genaue Beobachten, um die Bedürfnisse in der sensiblen Phase zu erkennen; die Geduld zu haben, um warten zu können; Vertrauen in das Individuum zu haben mit der Überzeugung, dass es seinen Weg erkennen wird;

3.1.4 Der vorbereitete Pädagoge

Idel und Ullrich (2017) betonen, dass Montessori Kindern beim Lernen aktiv werden lassen will und man als Pädagoge helfen muss, es selbst zu tun. Diese freie Aktivität braucht wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben die vorbereitende Lernumgebung, ausgestattet mit den ästhetischen Materialien, die sie zu Bildungsbereichen wie Sinneswahrnehmung, Übungen des täglichen Lebens, Mathematik, Sprache, Religion und kosmischer Erziehung zusammengestellt und weiterentwickelt hat.

Klein-Landeck und Pütz (2012) erläutern, dass sich eine Lehrperson nicht zufrieden geben darf, nur eine hübsche Umgebung vorbereitet zu haben, sondern sie muss ständig an diese Umgebung denken, denn ein Großteil des Lernerfolges hängt von ihr ab. Das Entfaltungsmaterial wird dabei in tadelloser Ordnung gehalten, da es ansonsten für die Kinder nicht anziehend wirkt und somit sinnlos ist. Es muss Sorge getragen werden, dass jeder von den Kindern benützte Gegenstand einen bestimmten Platz hat, der auch leicht und ohne Hilfe einer anderen Person zu erreichen ist. Das Entfaltungsmaterial muss zudem den geistigen Kräften und dem Alter des Kindes entsprechen, damit es das Kind fesselt. Dadurch wiederholt es diese Übung und bildet dabei nicht nur seinen Geist, sondern auch seinen Charakter. Die Lehrperson darf sich während dieser Handlung niemals einmischen, weder durch einen Beifall noch mit Hilfestellungen, oder mit einer Unterweisung oder Verbesserung. Durch ein mögliches Eingreifen zerstört sie den Impuls des

Kindes oder bewirkt zumindest, dass das wahre „Ich“ des Kindes verborgen bleibt. Das Prinzip der Wahlfreiheit macht diese Freiarbeit zum Angelpunkt des Persönlichkeitsaufbaus (vgl. Pütz, 2009) und wird im Kapitel 3.1.5 noch einmal näher erläutert.

3.1.5 Die sensiblen Phasen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde erläutert, dass die vorbereitete Umgebung den Bedürfnissen des Kindes entsprechend gestaltet werden muss. Nach Esser und Wilde (2007) beobachtete Montessori bei drei- bis sechsjährigen Kindern ebenso wie beim Kleinkind die sogenannten sensiblen Phasen für Ordnung und Bewegung.

Montessori (1988) stellte bei ihrer Arbeit fest, dass Kinder in bestimmten Entwicklungsstufen eine besondere Akzeptanz für den Erwerb neuer Fähigkeiten zeigen. Zum Beispiel gibt es spezifische Schritte zur Beherrschung von Sprache, Bewegung, Ordnung und Moral. Sie nennt diese Entwicklungsperiode sensible Phasen oder sensitive Perioden.

In diesem Zusammenhang erläutern Klein-Landeck und Pütz (2012):

„Das Kind ist in dieser Phase sensibel für das Erlernen neuer Dinge ist. Sie ist allerdings nur von vorübergehender Dauer und dient dazu, dem Heranwachsenden den Erwerb bestimmter Fähigkeiten optimaler zu ermöglichen. Sobald gewisse Fähigkeiten erworben wurden, klingt die sensible Phase wieder ab. Die vorangegangene sensible Phase stellt das Fundament für die darauffolgende Phase dar. Wird ein Kind in einer für sich sensiblen Phase mit einer passenden Thematik konfrontiert, dann ist es zu tiefer Konzentration fähig“ (S. 45).

Montessori entwickelte dazu ein Stufenkonzept, ähnlich wie es Jean Piaget entwickelte, auf welches ich aber nicht näher eingehen werde.

3.1.6 Die Freiarbeit im Unterricht

Wie in den vorherigen Kapiteln immer wieder erwähnt, liegt im Mittelpunkt der Montessori-Methode die Freiheit und damit verbundene Freiarbeit.

„Freie Arbeit ihrerseits macht das Kind glücklich und wahrt letztlich seine Würde“ (Montessori, 1985, S. 122).

Bei der Konzeptidee der Freiarbeit geht es laut Ludwig et al. (2005) darum, dass es auf dem Grundgedanken der freien Entwicklung basiert. Montessori ist davon ausgegangen, dass eine Entwicklung des Kindes nur dann stattfinden kann, wenn diese frei von Druck ist. Das heißt mit der sogenannten Freiarbeit stellt sie nochmals ein Konzept vor, indem die Kinder ihre selbstgewählte Arbeit verrichten und dadurch eine freie Persönlichkeitsentwicklung erzielen können. „Frei“ lässt sich in diesem Kontext mit eigenständig und individuell vergleichen. Dabei geht sie von einem Lernen im eigenen Tempo aus, welches verhalten- und interessensgesteuert werden soll. Das Kind wählt somit eigenständig, mit welchem Thema es sich auseinandersetzen möchte und nimmt sich dazu die passenden Materialien. Es kann auch sein, dass sich das Kind dazu entscheidet, jetzt noch nichts zu tun. Möglicherweise möchte es noch warten, mit anderen in Kontakt Kindern zu treten, oder vielleicht ist es noch unentschlossen und wartet auf jemanden, damit es nicht mehr allein ist. Montessori (1988) war davon überzeugt, dass es sinnlos wäre, einem Kind eine Tätigkeit aufzuzwingen und dass die Wahl aus eigenem Interesse heraus stattfinden muss.

3.1.7 Montessori-Pädagogik International

Nachdem Maria Montessori ihre Methode („Il metodo“) veröffentlicht hatte, verbreitete sich 1912 die Montessori-Pädagogik neben Italien auch in vielen anderen Ländern wie beispielsweise in Österreich, Schweiz, Frankreich, England, Argentinien und USA. Ihre Pädagogik ist mittlerweile weltweit bekannt und findet nach Matthes (2020) mehr und mehr Anhänger. Derzeit gibt es weltweit um die 40.000 Montessori-Einrichtungen, in Deutschland alleine zählt man über 1.000 Kinderhäuser und Montessori Schulen. Österreich verzeichnet laut ÖMG (Österreichische Montessori-Gesellschaft, 2020) über 100 solcher Einrichtungen.

Im Jahre 1929 wurde die „Association Montessori Internationale“ (AMI) in Amsterdam von Maria Montessori gegründet, welche nach wie vor existiert. Die Mitglieder sind nationale und internationale Montessori-Gesellschaften die geeignete Qualifikationen aufweisen müssen, um der AMI anzugehören. Jährlich werden weltweite, große Kongresse veranstaltet, um aktuelle pädagogische Themen zu diskutieren und weiterzuentwickeln (Matthes, 2020).

Das nächste reformpädagogische Konzept begründete ein Ehepaar mit einer ebenso nichtdirekten Erziehungsmethode, die gleichermaßen stark angelehnt war am Modell von Maria Montessori sowie von Jean Piaget.

3.2 Wild-Pädagogik

Das Ehepaar Rebeca und Mauricio Wild gründete in Eigenregie im Jahre 1977 in Ecuador einen Kindergarten, der sich bis heute zur sogenannten „Pesta“ entwickelte – ein komplettes Fortbildungszentrum das aus Kindergarten und Schulen besteht, welches weltweit großes Interesse gefunden hat. Im Fokus ihrer Pädagogik steht das Erkennen und Respektieren des echten Lebensprozesses.

3.2.1 Entstehung der Wild-Pädagogik

In Deutschland wurde Rebeca Wild im Jahre 1939 geboren, wuchs dort auf und lernte ihren zukünftigen Mann Mauricio Wild kennen. Sie studierte Germanistik, Montessori- und Musikpädagogik in München, New York und Puerto Rico. 1961 beschloss das Ehepaar, Deutschland endgültig zu verlassen um nach Ecuador auszuwandern, dem Heimatland ihres Mannes. Dort arbeiteten beide zunächst als eine leitende Funktion in einer Plantage, bis sie schlussendlich Eltern wurden und sich konkrete Fragen zu der Erziehung ihres Kindes stellten. Die Angst, etwas falsch zu machen, der Wunsch, das Kind auch richtig zu lieben, und das Entdecken, dass man es schlussendlich anders praktizierte, als es ideal gewesen wäre, brachte das Ehepaar dazu, sich immer wieder Fragen zu stellen. Wie kann man ein Kind so lieben, wie man sich selber lieben möchte? Kann man die Bedürfnisse eines so kleinen Wesens tatsächlich entdecken, wahrnehmen und irgendwie dazu beitragen, dass es sich wohlfühlt? Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Kindern stoß Wild (2009) auf Maria Montessoris Buch „Die Umgebung dem Kind anpassen“ und fasste den Entschluss, dass die Erwachsenen sich dem Kind anpassen sollen und nicht umgekehrt. Wild kam zu der Erkenntnis, dass es im Grunde genommen keine großen Schritte braucht, um ein Kind immer wieder aus neuen Blickwinkeln zu entdecken, um es so besser wahrzunehmen. Dabei gibt es aber keine einzigartige feste Methode, die garantiert, dass dabei die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Kindern immer richtig umgehen. Mit der Unterstützung von Eltern, die ebenfalls nach einer alternativen Erziehung ihrer Kinder suchten, besuchten immer mehr Kinder die „Pesta“, anfangs noch nicht legitimiert wurde, aber durch den immer größeren Ansturm schlussendlich 1982 als offiziell anerkannt wurde.

3.2.2 Schulpädagogische Ansätze

Eine Grundaussage für den pädagogischen Ansatz vom Ehepaar Wild ist die Nichtdirektivität: „Unter Direktivität verstehen wir bewusstes oder unbewusstes Verhalten, das die Kinder in ihren Interessen, ihrer Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt bestimmt. Hervorgerufen wird Direktivität vor allem dadurch, dass wir glauben zu wissen, was gut für ein Kind ist und was nicht, was es lernen sollte, auf was es seine Aufmerksamkeit richten sollte“ (Wild, 1998, S. 21).

In der Publikation „Erziehung zum sein“ beschreibt Rebecca Wild (2022) sehr anschaulich, wie so ein Schulalltag der Kinder aussieht, wie sie dort leben und lernen. Die Kinder wechseln vom „Pesta“ Kindergarten im Alter von sechs Jahren in die „Pesta-Primaria“, wobei es eine Pflicht der Eltern ist, einen entsprechenden Einführungskurs zu machen, um die wesentlichen Grundlagen dieser alternativen Schulform besser kennenzulernen, um dann zu entscheiden, ob sie sich eine solche andere Art von Schulerfahrung für ihre Kinder überhaupt wünschen. Die Schulkinder sind in einer Lebensgemeinschaft mit Kindern, die zur selben Entwicklungsstufe gehören, die sogenannte „operative Etappe“ nach Piaget. Das ist die Etappe, bei der die Kinder operativ etwas tun, die Welt verändern und schauen, was passiert und daraus etwas lernen. Die Kinder haben eine Umgebung, in der das möglich ist. Es gibt keine Lehrer oder Lehrerinnen, sondern Lernbegleiter oder Lernbegleiterinnen, die verschiedene Bereiche betreuen, keine fixen Schulstunden, sondern freie Lernphasen, es gibt keinen Unterricht, keine Noten, keine Klassenzimmer, dafür umso mehr Freude und Begeisterung.

Wie auch bei Montessori findet man die sogenannte vorbereitete Umgebung, die so gestaltet ist, dass Kinder jeden Morgen aus einem großen Angebot heraus wählen können, was zu ihrem jetzigen Zustand passt. Die vorhandenen Materialien entsprechen den kulturellen Erwartungen, das heißt, es gibt Materialien für die Sprache, Mathematik, Geografie, Biologie, Geschichte usw. Das Grundlegende ist, dass

den Kindern dabei nichts beigebracht wird. Die Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleiter sind lediglich dazu da, um diese Vorbereitete Umgebung zu behüten, aber nicht die Kinder anzuregen, irgendetwas zu tun oder die Kinder zu fördern, oder sie dazu zu bringen, sie auf irgendetwas aufmerksam zu machen. So beginnt ein Schultag für jedes Kind individuell. Nach Ankunft in der Schule muss jedes Kind für sich selbst wählen, sich entscheiden: Was will ich tun? Die ersten fangen vielleicht gleich an, ihre Jause auszupacken, während andere sich sofort in die Arbeit stürzen. Die einen wandern vielleicht erst mal in die Hängematte, die anderen gehen zum Bach, um sich nass zu machen, andere gehen in das Mathematiklabor. Auch die Schreinerei, das Musikzimmer und die Bücherecke werden morgens gerne aufgesucht. Es gibt eine ganze Reihe von Möglichkeiten, aus denen die Kinder auswählen können, wenn sie etwas tun wollen. Oder sie wählen aus, dass sie sich vorerst nur umschaun. Auch das ist möglich. Die Pädagoginnen bzw. Pädagogen nehmen wahr, wo ein Kind eventuell Zuwendung benötigt, möglicherweise benötigen, vor allem die kleineren Kinder, noch menschliche Wärme, bevor sie irgendetwas unternehmen wollen. Erst in der zweiten Hälfte des Vormittages bieten die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Lernaktivitäten an, die sich in einer Woche täglich wiederholen, damit sich die Kinder an der Folge der Aktivitäten orientieren können. Dabei entscheidet jedes Kind für sich selber, ob es an einem Angebot teilnehmen möchte oder nicht, so folgen sie ihrem „Inneren Lehrer“, der genau weiß, wann es zu welchen Prozesse aufnahmebereit ist. Dadurch erfolgt das Lernen effizienter, als wenn es von jemand oder von außen bestimmt wird. Kinder sind kein Ton, den man aus seinen Vorstellungen nach kneten kann, sondern Kinder sind lebendige Wesen und das Kennzeichen jedes lebendigen Wesens ist die Selbstorganisation. „Die individuellen Entwicklungsbedürfnisse sind wichtiger als der festgefahrene Lehrplan“ (Wild, 2022, S. 45).

3.3 Waldorfpädagogik

Auch diese Pädagogik wird der alternativen und reformpädagogischen Schulform zugordnet. In 70 Ländern wird heute nach dem Prinzip der Waldorfschule unterrichtet. So auch an 21 Schulen in Österreich und über 250 in Deutschland. Damit ist sie einer der größten freien Schulbewegungen weltweit. Ihr Gründer ist der Österreicher Rudolf Steiner.

3.3.1 Rudolf Steiner

„Es ist, als sei Steiner immer und von Anfang an zum großen Lehrer bestimmt gewesen“

(Prange, 2000, S. 37).

Nach Idel und Ullrich (2007) gehört Rudolf Steiner zweifellos zu den interessantesten und gleichzeitig zu den umstrittensten Persönlichkeiten am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert. 1861 wird er in Kraljevec, damals Kaisertum Österreich, heute Kroatien, geboren. Er wächst in Niederösterreich in einer von Technik geprägten gleichzeitig aber auch von naturverbundenen Umgebung auf, später studiert er an der Universität in Wien zahlreiche Fächer erfolglos, promoviert aber schließlich doch zu Doktor der Philosophie. Sein philosophisches Interesse führt 1902 zur theosophischen Gesellschaft, einer Organisation mit mystisch-religiöser Weltanschauung. Sie gilt heute als Wegbereiter der modernen Esoterik. Er reist durch Europa und hält zahlreiche Vorträge. Knapp 6200 sind es bis zu seinem Tod. Dadurch steigt er zu einer stark polarisierten Person des öffentlichen Lebens auf, mit vielen Anhängerinnen und Anhängern, sowie auch mit vielen Gegnerinnen und Gegnern.

Nach und nach entwickelte er seinen eigenen spirituellen Denkansatz, die Anthroposophie, die Weisheit vom Menschen. Einige seiner Grundgedanken, wie die ganzheitliche Betrachtung von Mensch und Natur, sind heute noch präsent in der

anthroposophischen Medizin, der biodynamischen Landwirtschaft und der Waldorfpädagogik. Diese findet ihren Ursprung 1919 in Zeiten großer, sozialer Ungleichheit. Emil Molt, der Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, beauftragte Rudolf Steiner mit der Gründung einer Schule samt pädagogischem Konzept für seine Arbeiterkinder, um ihnen eine bessere Lebenschance zu ermöglichen. Als Alternative zum staatlichen System wurde eine freie Schule für alle gesellschaftlichen Gruppen eingerichtet, die jedes Kind unabhängig von Religion, Herkunft oder Nationalität aufnahm (Frielingsdorf, 2019).

3.3.2 Grundzüge seiner Pädagogik

„Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, In Liebe erziehen, In Freiheit entlassen“ (Rudolf Steiner, 1989, S. 11).

Steiners Pädagogik ist nach der Freien Pädagogischen Vereinigung (1976) eine Frucht der Anthroposophie. Das heißt, sie ist erwachsen aus seiner umfassenden Erkenntnis des Menschen, seiner Natur, seiner Stellung in Welt und Geschichte. Grundlage ist die Menschennatur selbst und das Ziel deren allseitige Entwicklung. Steiner ist davon überzeugt, dass mit dieser Zielsetzung auch für die sozialen Probleme der Gegenwart und Zukunft am besten gesorgt ist. Seine Pädagogik ist keine Theorie, sie ist vielmehr eine Anleitung zum intimen Beobachten der Kinder. Die Lehrerin bzw. der Lehrer wird in zunehmenden Maße befähigt, die kindliche Entwicklung zu verfolgen, die typischen Merkmale einer Altersstufe festzustellen, die Sonderart einer Klasse wahrzunehmen, die seelisch-geistige Eigenart der einzelnen Kinder zu erkennen – und seinen Unterricht nach diesen Gegebenheiten zu gestalten und zu differenzieren. Das Kind benötigt dabei Sicherheit und Orientierung, die Lehrperson vermittelt diese Orientierungsmöglichkeiten und tritt dabei sicher und kraftvoll auf.

In diesem Zusammenhang erwähnt Prange (2000) die Autorität der Lehrperson: diese muss die Schülerin bzw. der Schüler von sich aus und vor allem freiwillig anerkennen. Diktatur, körperliche oder seelische Gewalt, Strafen oder andere bösar-tige Handlungen sind strikt abzulehnen. Jedes Schulkind muss stets mit dem Ge-fühl verbunden sein, dass die Lehrperson unterstützend an seiner Seite ist.

Die Anthropologie Rudolf Steiners (1989) bildet da eine bestimmte Leitlinie. Dem-nach durchläuft jeder Mensch bestimmte, grundlegend unterschiedliche Entwick-lungsphasen, die in tendenziell und naturgegeben deutlicher Bindung an das Le-bensalter auftreten. Unterricht und Erziehung setzen hier an, um die von Lebens-abschnitt zu Lebensabschnitt spezifischen Individualisierungs- und Entwicklungs-prozesse anzuregen.

Steiner (1989) begründet dies wie folgt: „Der Verstand ist eine Seelenkraft, die erst mit der Geschlechtsreife geboren wird [...]. Bis zur Geschlechtsreife soll sich der junge Mensch durch das Gedächtnis die Schätze aneignen, über welche die Menschheit gedacht hat“ (S. 44).

3.3.3 Die wichtigsten Prinzipien der Waldorfpädagogik

Der offensichtlichste Unterschied zu den herkömmlichen Regelschulen: keine No-ten und kein Sitzenbleiben. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten stattdessen ei-ne detaillierte, schriftliche Beurteilung ihrer Fortschritte. Die Regelschulzeit be-trägt 12 Jahre, bis zur Oberstufe werden die Kinder vom selben Lehrer unterrich-tet. Der Hauptunterricht findet in sogenannten Epochen statt. In sich geschlosse-ne Themenblöcke, die über 3 bis 4 Wochen am Stück behandelt werden, wie zum Beispiel das Thema „Elektrizität“, „Europa“ oder „Die Antike“. Ab der ersten Klasse lernen die Kinder neben Englisch eine weitere Fremdsprache wie zum Beispiel Spanisch. Kreative und praktische Kompetenzen werden gleichermaßen gefördert. Handwerken ist beispielsweise genauso wichtig wie Mathematik. Die Bewegung

ist zudem zentraler Bestandteil beim Vermitteln des Lehrstoffes. Buchstaben werden in die Luft gemalt, Ein-mal-Eins Reihen werden gesprungen. Auch jüngere Studien weisen darauf hin, dass Bewegung positiven Einfluss auf Konzentration und Gedächtnis hat. In Österreich und Deutschland sind Waldorfschulen als Privatschulen staatlich anerkannt. Meist erheben sie abhängig vom elterlichen Einkommen Schulgeld. Der Waldorfabschluss ist bisher nur über Umwege anerkannt. Es können aber alle staatlichen Abschlüsse direkt an der Waldorfschule oder in einer externen Prüfung abgelegt werden (Frielingsdorf, 2019).

Die Waldorfpädagogik - ein Konzept, das nach Prange (2000) bis heute polarisiert. Befürworter verweisen auf den Ansatz des alternativen Lehransatzes, frei von jeglichem Leistungsdruck. Skeptiker betrachten diese Schulen genau deshalb als lebensfern. Trotz der Kritik zeigen Vergleiche der PISA Studie zuletzt 2018, dass die Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler nicht schlechter als ihre Regelschulkolleginnen und Regelschulkollegen abschneiden. Im Gegenteil: Bei der Lesekompetenz und Naturwissenschaften liegen sie signifikant über dem österreichischen Durchschnitt. Bei Mathematik schneiden sie etwa gleich ab. Und unterm Strich geben die Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler an, mehr Freude und Motivation am Lernen zu haben. Einen Abschlusslehrgang hat Rudolf Steiner leider nicht mehr erlebt. Nur sechs Jahre nach seiner Schulgründung stirbt er. Sein Erbe dagegen lebt weiter. Besonders seine Denkansätze polarisieren heute noch genauso wie vor 100 Jahren.

3.3.4 Die Verbreitung der Waldorfpädagogik im internationalen Kontext

Bevor der 2. Weltkrieg begann, wurden in Deutschland, Holland, England, Schweiz, Norwegen, Schweden, Ungarn, Österreich sowie in den USA über 30 weitere Waldorfschulen eröffnet. Nachdem die Nationalsozialisten aber die Herrschaft ergriffen, musste der Großteil dieser Schulen in vielen Ländern wieder

schließen. Einzig in den USA, in England und in der Schweiz hielten die Schulen stand und erweiterten sich sogar während des Krieges (Göbel, 2020).

Die globale Ausbreitung erfolgte nach Göbel (2020) schlussendlich ab Mitte der 1980er Jahre, welche bis heute andauert. Somit kann man sagen, dass das Interesse an der Waldorfpädagogik in knapp einhundert Staaten, unabhängig von Sprache, demokratischen oder tendenziellen totalitären Regimen und Religionszugehörigkeiten, besteht. Es gibt mittlerweile auf allen Kontinenten Waldorfkindergärten und Waldorfschulen mit den entsprechend notwendigen Ausbildungen dazu. Vor allem sind es die Eltern, die für dieses stetige Wachstum sorgen.

Die Waldorfschulbewegung ist bis heute zur größten freien Schulbewegung weltweit geworden, nach Angaben des Bundes gibt es derzeit weltweit 1.214 Waldorfschulen, wobei sich die meisten in Deutschland (252) befinden, gefolgt von den USA (123) und den Niederlanden (115).

3.4 Das Modell von John Dewey

Ein weiteres reformpädagogisches Konzept überliefert der Amerikaner John Dewey: Selbst bestimmen, wo, wie und vor allem was man lernen möchte. Keine Lehrkraft, flexible Unterrichtszeiten - sogenannte demokratische Konzepte, die in Alternativschulen umgesetzt werden, sind eine spezielle Form, die Kriterien wie selbstbestimmtes Lernen, keine verbindlichen Lehrpläne und vor allem Bewegungsfreiheit erfüllen. „Das Lernen muss primär von den Fragen des Kindes ausgehen und nicht auf einem für das Kind notwendig abstrakt erscheinenden Programm beruhen“ (Aden-Grossmann, 2011, S. 144).

Für den Großteil der Schülerinnen und Schüler des 21. Jahrhunderts ist das wohl eine abstrakte Vorstellung, weit entfernt von der Realität eines normalen Schulall-

tages mit strukturiertem Lehrplan, fix geregelten Unterrichtszeiten und zugewiesenen Räumlichkeiten. Doch wo genau liegen die Anfänge dieser freiheitsorientierten Schulbewegung?

3.4.1 Wer war John Dewey?

John Dewey kann man wohl ohne zu übertreiben als einen der bedeutendsten Philosophen des 20. Jahrhunderts bezeichnen. Mit seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ und sein für die damalige Zeit revolutionären Ideen und Ansichten hat er nach Atzler (2014) den amerikanischen Erziehungsgedanken maßgeblich geprägt. Obwohl die Person Dewey und seine Veröffentlichungen auch international wahrgenommen wurden, ist sein Name in Europa eher unbekannt. Vielleicht zu Unrecht, denn seine Reformideen könnten die aktuellen Diskussionen über eventuelle notwendigen Umstrukturierungen des aktuellen Schulsystems durchaus bereichern.

John Dewey wurde 1859 in Vermont, USA, geboren, wo er seine Kindheit und Jugend verbrachte. Durch den Schulbesuch und sein anschließendes Philosophiestudium in Burlington erkannte er somit relativ früh den Mangel der öffentlichen Bildungsanstalten. Neben seiner universitären Ausbildung arbeitete Dewey als Highschool-Lehrer und bemerkte dabei, wie stark die Schulpädagogik vom Leben der Jugendlichen abweicht. Rückblickend muss diese Zeit für ihn sehr prägend gewesen sein, denn das Thema Schule, Erziehung und Bildung beschäftigten ihn von da an sein ganzes Leben lang. Der Lehrerberuf war noch nicht das Ende seiner Karriere, da er sich 1882 an der John Hopkins Universität einschrieb und diese mit einem Doktor in Philosophie verließ (Oelkers, 2009).

Zu dieser Zeit bot sich laut Atzler (2014) viel Spielraum für Experimente für die Entwicklung des Bildungssystems in den USA an, in dem John Dewey über Jahre hinweg aktiv beteiligt war. Zu Beginn beeindruckten ihn die Thesen von einem den

wichtigsten US-Schulreformer, Charles Eliots, der ein Befürworter einer „New Education“ war und sich von den europäisch pädagogischen Konzepten distanzierte. Stattdessen sollten sich die Auszubildenden der Herausbildung einer Demokratie stellen und konkrete Erfahrung machen. Diese Grundgedanken fielen bei John Dewey auf fruchtbaren Boden, da er ein Anhänger der philosophischen Schule des Pragmatismus war. Somit gründete er 1896 in Chicago die „Laboratory School“, ein landesweit beachteter Schulversuch für progressive Erziehung. Dort unterrichtete Dewey Philosophie und begann parallel dazu eine autonome Pädagogik zu kreieren.

Bis zu seinem Tod im Jahre 1952 war Dewey laut Idel und Ullrich (2017) weiter bemerkenswert produktiv: Er lehrte an weiteren Universitäten, war Vorsitzender verschiedener Verbände, unternahm zahlreiche Vortragsreisen und veröffentlichte bis in das hohe Alter eine unglaubliche Anzahl an Büchern und Artikeln. Ein Werk sticht jedoch besonders hervor: das erstmals veröffentlichte Buch von 1916 „Demokratie und Erziehung“, welches maßgeblich zu einem Paradigmenwechsel in der amerikanischen Pädagogik beitragen sollte.

3.4.2 Deweys pädagogische Grundhaltung

Gebildet zu sein bedeutete nach Ratzenböck (1989) im 19. Jahrhundert damals vor allem einen großen Wissensschatz zu haben und erzogen waren diejenigen Kinder, die sich der Autoritäten unterordneten und gehorchten. Entsprechend dieser Haltung wurde in den Schulen der Lernstoff vermittelt. Die Kinder mussten die Inhalte der verschiedenen Fächer auswendig lernen und aufsagen. Und wer Grenzen überschritt oder bestehende Regeln brach, der musste diszipliniert werden. Nicht selten auch durch körperliche Gewalt. Was einem solchen Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt, ist ein defizitäres Bild vom Kind. Auf die Idee, dass Kindern Wissen mit Strenge und Drill eingetrichtert werden muss, kommt man nur dann, wenn man davon ausgeht, dass das Kind von Geburt an ein

unbeschriebenes Blatt ist. Ein unbeschriebenes Blatt ist unvollständig und bedeutungslos. Es muss von den Eltern und Lehrkräften und natürlich auch von der Gesellschaft beschrieben werden, um seine Bedeutung zu erlangen. Bei diesem Bild vom Kind wird das Kind zu dem, was die Gesellschaft aus ihm macht.

Dewey stellt dieses Menschenbild auf den Kopf, indem er davon ausgeht, dass das Kind mehr ist, als ein unbeschriebenes Blatt. Er versteht das Kind als eine Persönlichkeit mit individuellen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen. Er glaubt nicht an ein unvollständiges, unvollkommenes Kind, sondern an ein kompetentes Wesen. Vertritt man dieses andere Bild vom Kinde, so hat dies Folgen für die pädagogische Haltung. Wer davon ausgeht, dass das Kind als eigenständige Persönlichkeit von Geburt an Kompetenzen mitbringt und aus einer eigenen Motivation heraus daran interessiert ist, aktiv zu sein, mit anderen zu interagieren, zu forschen, sich selbst zu verwirklichen, sich auszuprobieren, der dressiert das Kind nicht. Wesentlich angemessener und weiterführender ist es doch, wenn für kompetente Kinder eine anregende Umgebung geschaffen wird, in der sie in Eigeninitiative agieren und ihre Persönlichkeit entwickeln können (Idel & Ullrich, 2017).

Dewey macht hier etwas, was anders als zu seiner Zeit in der heutigen Pädagogik als allgemeiner Konsens gilt: Er rückt, ähnlich wie Montessori, die Bedürfnisse des Kindes ins Zentrum der Erziehung und Bildung. Gemeint sind die Bedürfnisse eines kompetenten Kindes, sich die Welt selbst aktiv zu erschließen, sich mit anderen zu solidarisieren und Kompetenzen zu entwickeln und somit handlungsfähig zu werden (Oelkers, 2009).

3.4.3 **Erfahrung und Bildung**

Dewey sah den Menschen als ein aktives, neugieriges, lernwilliges Individuum, das danach strebte, sich selbst zu verwirklichen und in einem kontinuierlichen Handlungskreislauf mit seiner physischen und sozialen Umwelt stand.

Wenn der Kreislauf der ständigen Interaktion und Kommunikation durch Hindernisse oder Widerstände beeinträchtigt wurde und die Situation nicht durch Routine oder Aktivierung von Vorwissen gelöst werden konnte, begann der Mensch nachzudenken. Das heißt, der Mensch geht methodisch vor. Dewey unterschied hier zwei Arten von Erfahrungen, je nach Anteil des methodischen Denkens zur Lösung einer Problemsituation: Die „primäre Erfahrung“, die sich durch Irrtum und Versuch einstellte, und die „sekundäre Erfahrung“, die sich durch Wissenschaft und System auszeichnete. Die ersehnte für Dewey war die sekundäre Erfahrung, denn sie wirkte bildend. Dazu musste das Individuum aber den „ganzen Akt des Denkens“ ausführen und alle Phasen der „wissenschaftlichen Methode“ absolvieren. Konrad und Knoll (2018) beschreiben wie folgt die fünf Stufen von Dewey der „denkenden“ oder bildenden Erfahrung“:

1. Begegnet der Mensch einer Situation, die er als schwierig, problematisch, unklar wahrnimmt, so folgt der Zweifel, die Verwirrung und die Befremdung.
2. Anschließend versucht er, dass er die Situation klärt, indem das Problem definiert wird und überlegt, wie seine nächsten Schritte aussehen sollen.
3. Nun wird das Problem beleuchtet, indem der Mensch die Faktoren für diese Störung aufspürt, sie anschließend prüft, analysiert und bewertet.
4. Es folgt die Entwicklung einer Hypothese, die hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen und praktischen Konsequenzen durchdacht werden.
5. Anschließend erfolgt die Erarbeitung eines Handlungsplans, der verifiziert wird, indem die Anwendung auf die konkrete Situation erfolgt.

3.4.4 Schule und Erziehung

Laut Schäfer und Bohnsack (2004) betrachtete Dewey die Schule als zentrale Instanz für Sozialisations- und Bildungsfragen, die sich aus dem bevorstehenden gesellschaftlichen Wandel ergeben, gegenüber der traditionellen Bildungsautorität von Familie, Gemeinde und Kirche. Sie hatte laut Dewey eine zweifache Aufgabe: Erstens sollte sie die Emanzipation des Menschen fördern, zweitens sollte die Schule die Demokratisierung der Gesellschaft vorantreiben. Somit legte Dewey das „Wachstum“ zum allgemein bedeutenden Erziehungsziel. Für den Unterricht bedeutete dies, dass sich die Auszubildenden den Willen und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen aneignen und ihre Erfahrungsqualität kontinuierlich verbessern müssen.

Um die Schule zu einem wertvollen Werkzeug des Lebens und zu einer brauchbaren Erfahrung zu machen, identifizierte Dewey drei Kriterien, die dabei helfen sollten. Erstens sollte die Schule das Leben „vereinfachen“, damit die Kinder die Komplexität der Umwelt und Welt durchschauen können. Zweitens sollte die Schule „reinigen“, das bedeutet, dass die Kinder sozial wünschenswerte Verhaltensweisen und Einsichten erwerben. Drittens sollte die Schule „bereichern“, damit die Kinder ihre Erfahrungen über ihre soziale Schicht, familiäre Herkunft, regionale Beschränktheit hinaus erweitern und rationale Verfahren zur Bewältigung von Wirklichkeit und Alltag erlernen. Somit sollte der Unterricht nach Dewey aus „Problemsituationen“ und „Beschäftigungen“ bestehen, die reale Auszüge des angenehmen Lebens darstellen und die Schülerinnen und Schüler nicht überanstrengen. Zudem sollten die Schulkinder durch reizvolle Tätigkeiten und Fragestellungen angeregt werden, beharrlich ihren Horizont zu erweitern und Neues zu entdecken und zu erforschen (Schäfer & Bohnsack, 2004).

3.4.5 Wie sieht Dewey Curriculum und Unterricht?

In der Elementarstufe will Dewey (1985) auf Fächer verzichten und den Unterricht an dem ausrichten, was die Kinder für wichtig, spannend und lehrreich halten. Grundsätzlich ist bei ihm das Curriculum ein Bezugsrahmen, welcher Perspektiven und Anregungen bietet und die Lehrpersonen als Orientierung dient.

Dewey war somit kein Vertreter eines Gelegenheitsunterrichts, der unstrukturiert und willkürlich vonstattenging. Ohne das Korsett eines Lehrplans, der ein Mindestmaß an kultureller Gemeinsamkeit garantierte, kam seines Erachtens auch eine fortschrittliche Schule nicht aus. Er entwickelte laut Retzl (2014) daher ein didaktisches Schema mit drei Elementen, mit dessen Hilfe das Können und Wissen der Schülerinnen und Schüler gefestigt und vervollständigt werden sollte.

Das erste Element war das „psychologische“, das heißt den Kräften und Absichten, die beim Kind von Natur aus vorhanden und so zu nutzen waren, dass die Schulkinder die vorgesehenen Aufgaben, Probleme und Projekte akzeptierten und möglichst selbständig bewältigen konnten.

Das zweite Element ist das „soziologische“, den Werten und Verhaltensweisen, welches sich Kinder aneignen mussten, damit sie sozial bestehen und zur Weiterentwicklung der Kultur, Gesellschaft und Demokratie beitragen konnten.

Und das dritte und letzte Element, das „logische“, das heißt die Inhalte und Methoden, die sich die Schulkinder erarbeiten sollten, um die Strukturen der Fächer zu erkennen und die Verfahren der Wissenschaft zu erleben, die sie brauchten, damit sie materielle überhaupt überleben und den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt gewährleisten konnten. Kinder sollen geeignete Probleme des praktischen Lebens von verschiedenen Perspektiven her betrachten und zu lösen versuchen (Retzl, 2014).

Zusammenfassend setzt sich Dewey ein für Lernen in Gemeinschaft an Dingen, welche für die Kinder und ihr Umfeld eine wesentliche Bedeutung haben. Und die beste Möglichkeit, diese Interessen zu befriedigen, sah er darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den Grundbedürfnissen des Menschen auseinandersetzen, nämlich mit einem Verlangen nach Nahrung, Wohnung und Kleidung. Dies bedeutete nach Hohl und Retter (2008) eine durchgreifende Veränderung des Unterrichts. Dewey sprach dabei anstelle des Lesens, Schreibens und Rechnens dem Nähen, Kochen, Schreiners oberste Priorität zu. Da dies nämlich vielschichtige Angelegenheiten waren, sollte die Schularbeit somit ganzheitlich und fächerübergreifend organisiert werden. Diese manuellen Fertigkeiten, so Dewey (1985), waren wegen ihrer Aktivitätsdichte und Lebensnähe höchst motivierend und aufgrund ihrer Anschaulich- und Nützlichkeit hervorragend dazu geeignet, die Kinder nicht nur mit den chemischen, physikalischen, biologischen Gegebenheiten und den Hintergründen ihrer geschichtlichen, wirtschaftlichen, sozialen Bedeutung bekannt zu machen. Sie boten zugleich die beste Gelegenheit, quasi nebenbei und anstrengungs- und zwanglos, die Kulturtechniken zu erwerben, die zum Leben in einer fortschrittlichen Gesellschaft notwendig waren und sich herkömmlicherweise nur mit Druck und Mühe vermitteln ließen. Beim Kochen sollten die Schulkinder Lesen lernen, wenn sie Rezepte entzifferten, das Schreiben lernen, wenn sie ihre Lieblingsgerichte notieren wollten, und Rechnen lernen, wenn sie Mehl wogen, Eier zählten und die Milch abmaßen.

Der Unterricht konnte nach Dewey somit nur gelingen, wenn die Lehrperson die Bedürfnisse und Neigungen der Kinder berücksichtigte und sie dazu brachte, ein Thema oder Problem als ihr eigenes zu erkennen, so dass sie von sich aus tätig würden und selbst nach einer passenden Lösung suchten (Simpson et al., 2005).

3.4.6 Konstruktive Lerntheorie „Learning by Doing“

Wesentliche Grundannahmen des konstruktivistischen Erkenntnisbildes und erste wichtige konstruktivistische Ansätze in Bezug auf Bildung und auf das Lernen als konstruktiven Prozess finden sich bei John Dewey wieder. Seine pragmatische Lerntheorie sieht menschliche Erfahrung als eine Vermittlung von erzeugten und erfahrenen Handlungen. Reich beschreibt diesen pragmatischen Ansatz wie folgt: „Der Lerner wird als ein aktiver Vorgang begriffen, keineswegs äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern in den Handlungsprozessen selbst erst herstellt. Solche Handlungen geschehen in Situationen, die mit dem Begriff *experience* bezeichnet werden“ (Reich, 2008, S. 71).

John Dewey setzte sich ein für Demokratie, Selbststeuerung und das Lernen am konkreten und bedeutungsvollen Gegenstand. Lernen durch Nachahmung ist für die Entwicklung der Kinder wichtig, führt aber nicht zum Denken oder zu wahrhafter Bildung. Diese entsteht nach Dewey einzig, indem sich Kinder mit echten Schwierigkeiten auseinandersetzen. Dadurch werden Kräfte und Kompetenzen der Kinder stimuliert und sie erleben sich als aktiven Teil einer demokratischen Gemeinschaft, die gemeinsam etwas verändern kann und zu der auch die Lehrperson gehört. Ebenso wichtig wie das Lernen von Inhalten ist das selbstgesteuerte Lernen, da in der Zukunft immer neue, unvorhersehbare Problemlösungen erforderlich sein werden, und Lernen deshalb nie abgeschlossen werden kann. Lernende können laut Dewey nicht auf bestimmte Ziele hin trainiert werden. Die Korrektur und Erweiterung des Wissens und Könnens muss immer weitererfolgen und durch die Reflexion des Erlebten vertieft werden. Ziel dabei ist es, ohne Furcht aufzuwachsen und zu verantwortungsvollen, empathischen und selbstbewussten Menschen zu werden (Drescher, 2014).

Laut Dewey (1985) fängt die Demokratisierung im Klassenzimmer an. Eine Pädagogik der „Experience“ kann nicht allein nur kognitiv oder theoretisch kommuni-

ziert werden. Wenn das Handeln nur durch ein gezieltes Erlernen der unverständlichen Abstraktion erreicht werden kann, so wird das Lernen durch das Tun verfehlt. Kaiser (2012) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Wissen durch experimentelles Handeln, Forschen und Neugierde dabei konstruiert wird. Dewey war ein Verfechter des *Learning by Doing*, auch bekannt als orientiertes Lernen. Er beobachtete, dass Kinder besser lernen, wenn sie aktiv beteiligt sind, weil sie in die Gegenwart eintauchen und nicht in eine ferne Zukunft. In Biologie beispielsweise lesen die Kinder keine Bücher, sondern bauen Pflanzen an, ernten Früchte und füttern diese dann an Schnecken, um zu sehen, was passiert. Die Schülerinnen und Schüler machen sich dazu Aufzeichnungen zu ihren Beobachtungen. Am Ende jeder Stunde fassen sie das Gelernte zusammen und diskutieren dann darüber. Die Diskussionen bereiten die Kinder auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vor. Einer Gesellschaft, in der Entscheidungen auf vernünftigen Argumenten beruhen sollten. Durch die Debatten lernen die Kinder ihre eigenen Ideen zu formulieren. Sie üben, andere zu überzeugen und lernen die Welt aus anderen Blickwinkeln zu sehen (Kaiser, 2012).

Im Besonderen setzt sich Dewey auch mit dem künstlerischen Gedanken auseinander. Nach ihm ist ein Kunstwerk zu einem durch die äußerliche und körperliche Existenz eines von einem Künstler kreierten Produkts, und zum anderen durch aktives Erleben dieses Produkts gekennzeichnet. Das Erleben und Betrachten dieses entstandenen Kunstwerkes findet dabei nicht nur beim Konstrukteur des Kunstwerkes, sondern auch bei dem jeweiligen Betrachter statt. Aufgrund dieses Erlebnisses führen Kunstwerke zur verfeinerten und vertieften Form von *experience*, mit denen Dewey die für ihn fundamentalen Grundzüge innerhalb dieser Welt untersucht (Kaiser, 2008).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Lernen laut Dewey (1985) ein konstruktiver Prozess ist:

„Jeder Lerner auf der Grundlage seines „Experience“ lernt, dabei eigene Überzeugungen, Werte, Vorerfahrungen und Muster einsetzt. Besonders Interaktionen mit anderen Menschen sind dafür ausschlaggebend, wie das Lernen angenommen, weitergeführt und entwickelt wird. Dabei ist entscheidend, inwieweit es dem Lerner gelingt, eine eigene Perspektive auf sein Lernen einzunehmen, indem er sich selber motiviert, sein Lernen selbst organisiert, sich seiner Muster und Schematisierungen bewusst wird und diese handlungsorientiert entwickelt. Dazu gehört auch, eine fremde Perspektive einzunehmen, sich „von außen“ zu betrachten, um Lücken, Fehlstellen, Schwierigkeiten des eigenen Lernens zu beobachten und neue, kreative Wege zu erschließen, um das Lernverhalten zu verändern“ (S. 25).

Im nächsten Kapitel werden einige Volksschulen vorgestellt, die aktuell mit bekannten reformpädagogischen Konzepten arbeiten. Diese sind meist als private Volksschulen ausgewiesen, ich möchte aber auch Einblick in eine staatlich öffentliche Volksschulen geben, deren Schulprofil durch Anwendung reformpädagogischer Konzepte gekennzeichnet ist.

4 Umsetzung reformpädagogischer Konzepte in oberösterreichischen Volksschulen

Reformpädagogische Schulen gibt es in ganz Österreich bereits seit vielen Jahrzehnten. In der Bildungslandschaft haben sie sich einen eigenen Platz erobert und glänzen vor allem durch ihre pädagogische Vielfalt und Experimentierfreudigkeit. Vorbildlich in ihrer gelebten Autonomie und dem großen Einsatz, den sowohl Eltern als auch die Begleit- und Lehrpersonen erbringen, gebühren großer Anerkennung.

In den nächsten Unterkapiteln möchte ich vier Schulen in Oberösterreich vorstellen, die sich mit bekannten reformpädagogischen Konzepten auseinandersetzen und nicht nur die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, sondern dass jedes Kind eine verantwortungsvolle und vor allem selbstständige Persönlichkeit wird.

4.1 Montessori Sonnenhaus Lambach

Das Montessori Sonnenhaus in Lambach liegt in einer ländlichen Umgebung und wurde im September 2002 erstmals mit einem Kindergarten von Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen eröffnet. Zwei Jahre später wurde die dazugehörige Schule adaptiert.

4.1.1 Schulprofil

Seit dem Jahre 2006 wird das Sonnenhaus unter dem Öffentlichkeitsrecht als Privatschule geführt. Die Familien sorgen als Vereinsmitglieder für den organisatorischen Rahmen von der Schule und dem Kindergarten. Den Kindern wird hier die Möglichkeit geboten, in neun Pflichtschuljahren (acht Schulstufen und Vorschule) eine ganzheitliche Bildung zu erwerben, indem sie selbstbestimmt Lernen. Im Vordergrund stehen ihr eigenes Tempo

und ihre eigenen individuellen Entwicklungsphasen. Somit widmet sich das Sonnenhaus der wichtigen Aufgabe, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu erkennen, sie darin zu begleiten, um ihre Einzigartigkeit zu bewahren. Als Fundament dienen die Lerntheorien von Maria Montessori, Erkenntnisse von Emmi Pikler, die praktische Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild sowie die Ansätze der „Sensorischen Integration“ (Montessori Sonnenhaus Lambach, 2006).

Das zweistöckige Wohnhaus mit familiärer Atmosphäre und einem geräumigen Garten bietet Platz für bis zu 50 Kinder. Kindergarten und Schule werden vom Verein „Montessori Sonnenhaus – Verein für ein ganzheitliches Leben mit Kindern auf Basis der Montessoripädagogik“ getragen. Der Kindergarten des Sonnenhauses versteht sich auch als Vorbereitung auf die Sonnenhaus-Schule. Die Pädagoginnen und Pädagogen von Schule und Kindergarten stehen in kontinuierlichem Austausch.

4.1.2 Pädagogik

Die Grundlage der pädagogischen Arbeit im Sonnenhaus beruht auf den Erkenntnissen Maria Montessoris.

„Erziehung bedeutet für uns, dass der Mensch als Einheit von Körper, Geist und Seele gesehen und dass alle Lebensprozesse, in die der Mensch eingebunden ist, als miteinander vernetzt betrachtet wird. Unsere zentrale Aufgabe besteht darin, Kinder in ihren Entwicklungsbedürfnissen wahrzunehmen und darin behutsam zu begleiten, damit sie ihre Spontaneität, Einzigartigkeit und Lebendigkeit ungestört entfalten können. Nach Montessori bieten wir die vorbereitete Umgebung sowie der dafür notwendige respektvolle Umgang an. Dem Kind stehen genügend Freiräume und Angebote für sein schöpferisches Tun zur Verfügung. Alle dort tätigen Lehrpersonen verfügen über die Montessori Ausbildung und begleiten die Kinder mit viel Geduld und Vertrauen“ (Montessori Sonnenhaus Lambach, 2006).

Die Schulkinder verbringen in zwei offenen, altersgemischten Gruppen in dieser Einrichtung ihre Kinderhauszeit. Die Erziehungsmethode von Maria Montessori basiert hier auf vier wesentlichen Grundpfeilern:

1. Die sensiblen Phasen
2. Die vorbereitete Umgebung
3. Die neue Erzieherin
4. Polarisierung der Aufmerksamkeit

(Montessori, 1992)

Den Kindern stehen strukturierte und unstrukturierte Materialien zu den verschiedenen Lernthemen in separaten Bereichen zur Verfügung: Schreinerei, Forscherraum, Musikzimmer, Mathematiklabor, Spracheraum, Bibliothek, Rollenspielzimmer, Bewegungsraum, Aufenthaltsraum mit Küche sowie der großzügige Garten. Anhand dieser unterschiedlichen Räumlichkeiten erarbeiten die Kinder ihre Lerninhalte, wobei ihre eigenen Interessen im Vordergrund stehen. Sie entscheiden selbst, welches Spiel-, Lern- oder Arbeitsangebot sie annehmen, welcher Aufgabe sie sich innerhalb welches Zeitrahmes zuwenden, mit wem sie zusammenarbeiten und wo sie ihren Arbeitsplatz vorbereiten. Mit anderen Worten können die Kinder im Sonnenhaus jederzeit Ort, Zeit und Sozialform ihres Tuns und Lernens selbst bestimmen. Die Lehrpersonen verstehen sich als Begleitende und regen mittels Materialdarbietungen und gezielten Angeboten diese Lernprozesse an. Somit werden die sozialen Prozesse, die zur Regelung der Freiarbeit notwendig sind, zum integrativen Bestandteil der Entwicklungsarbeit (Pütz et al., 2019).

Die Angebote der „Vorbereiteten Umgebung“ nach Maria Montessori (2021) orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder. Eine der schwierigsten Aufgaben des Erwachsenen ist es, dem Kind einerseits zu helfen, wo es Hilfe braucht, ihm aber auf der anderen Seite ausreichend Zeit und Gelegenheit zur Selbsttätigkeit zu lassen, sodass der eigene Lernprozess und die Freude daran, „es allein geschafft“ zu haben, erhalten bleiben. Dies setzt eine genaue Beobachtung der Kinder voraus und wird täglich anhand von einer Beobachtungsmappe und einem Portfolio von den Lernbegleitern dokumentiert. Diese Beobachtungen stellen einen wichtigen Bestandteil der pädagogischen Arbeit dar: Um pädago-

gisch sinnvoll planen und handeln zu können, werden Informationen über das Kind benötigt; die Beobachtung des Kindes und die darauf folgende Dokumentation ist daher nach Boer und Reh (2012) eines der wichtigsten Instrumente, um die individuellen Entwicklungsschritte zu erkennen und die entsprechend notwendige Lernumgebung danach ausrichten zu können. Zudem erlaubt er es einzuschätzen, ob sich das Kind im sozialen und physischen Umfeld wohl fühlt, ob es für seine Entwicklung die nötigen Ressourcen, Impulse und Rückmeldungen erhält. Die gewonnenen Einschätzungen sind Materialien, aus denen sich Konsequenzen im Feld pädagogischen Handelns ergeben wie beispielsweise die Information an die Eltern, etwaige Erwägung spezieller diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen (z.B. Logopädie, Motopädie) sowie das mögliche Überdenken der eigenen pädagogischen Praxis. Durch das aufmerksame, einfühlsame, von Respekt und Wertschätzung getragene Beobachten, wird die Individualität jedes Kindes erkannt – seine Stärken, Talente und Schwächen. Anhand dieser Aufzeichnungen wird auch das sogenannte Zeugnis ausgestellt, welches nur verbal zwischen Eltern und den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern stattfindet.

4.1.3 Schulalltag

Am Vormittag wählen die Kinder aus dem vielfältigen Angebot ihre tägliche Freiarbeit aus. Sprache ist dort in vielfältiger Form durch Reime, Lieder, Fingerspiele und Geschichten erlebbar. Dadurch wird der Wortschatz der Kinder erweitert und die Sprachkompetenz gefestigt. Maria Montessori spricht von der sensiblen Phase für Schreiben und Lesen ab dem 4. Lebensjahr. Der eigene Name, sowie „Mama“ und „Papa“ sind erste Wörter, die die Kinder gerne verschriftlichen wollen. Mit reichhaltigen Sprachmaterialien, wie Sandpapierbuchstaben und großem beweglichen Alphabeth fangen viele Kinder bereits im Kindergartenhaus zu lesen und zu schreiben an. Diese Sinnesmaterialien helfen dem Kind, die vielen Eindrücke, die es seit seiner Geburt gesammelt hat, zu strukturieren. Im Atelier haben die Kinder die Möglichkeit, sich kreativ zu verwirklichen, durch Malen und Basteln. Die eigene Schreinerei bietet die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichsten Handwerkzeugen auseinanderzusetzen. Die Kinder helfen bei täglichen Arbeiten wie Tisch decken, Obst schneiden und Blumen gießen. Wöhler et al. (2018) betonen, dass Kinder neugierige und ernste Forscher sind, die sich die Welt erschließen wollen. In dem „Welt-erkunden-Bereich“ finden die Kinder Entwicklungsmaterialien aus der Biologie, Erdkunde

und Geschichte. Die Musikecke lädt die Kinder dazu ein zu singen und verschiedenste Instrumente kennenzulernen und auszuprobieren.

Nach Lorenz et al. (2015) beginnen Kinder schon früh, mathematisch zu denken. Sie vergleichen Mengen, schätzen und erfassen unterschiedliche Größen und beginnen zu zählen. Die vorbereitete Umgebung hält für die Kinder eine reiche Auswahl an Materialien bereit. Dadurch begreifen sie mit Hand und Geist die Zahlenwelt und lernen zum Beispiel mit einfachen Methoden addieren und subtrahieren.

Die Nachmittage werden im naturbelassenen Garten verbracht. Dieser bietet den Kindern viel Platz zum Fahrzeuge fahren, zum Klettern und Schaukeln, oder im Sandkasten zu spielen. Bei der Pflege des Gartens helfen die Kinder fleißig mit (Montessori Sonnenhaus Lambach, 2006).

„Das Leben anzuregen – und es sich dann frei entwickeln zu lassen – hierin liegt die erste Aufgabe des Erziehens“, postulierte einst Maria Montessori (1992, S. 12) und verband damit den Freiraum, der den Kindern ermöglicht, sich zu selbstbewussten und eigenverantwortlichen Individuen zu entwickeln. Diese pädagogischen Ansätze versucht das Sonnenhaus in Lambach seit vielen Jahren erfolgreich umzusetzen.

4.2 Bildungswerkstatt Knittlingerhof Ried

"Je freier das Kind aufwächst, je weniger es trainiert und methodisch gefördert wird, desto intelligenter wird es"

(Wolfgang Bergmann, 2011, S 21).

Unter diesem Motto stellt sich die Bildungswerkstatt Knittlingerhof in Ried vor, welche 1990 von engagierten Eltern gegründet und im Jahre 1993 vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst als Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht von der 1. bis zur 9. Schulstufe anerkannt wurde. Diese Schule ist somit den öffentlichen Schulen rechtlich gleichgestellt.

4.2.1 Schulprofil

Diese Einrichtung, ein ehemaliger Bauernhof mit Stall, bietet Platz für 70 Schulkinder und 20 Kindergartenkinder, die von ca. 10 Betreuerinnen oder Betreuern begleitet werden. Ähnlich wie im Sonnenhaus werden keine Jahrgangsklassen angeboten, es gibt keine Prüfungen und keine Benotungen. Stattdessen steht das gemeinsame Lernen aller Kinder in ihrem eigenen Tempo und inneren Struktur entsprechend im Vordergrund. Die von der Bildungswerkstatt ausgestellten Zeugnisse haben allgemeine Gültigkeit.

„Wir sind überzeugt, dass jeder Mensch sein volles Potenzial in sich trägt und in einer entsprechenden Umgebung alle Entwicklungs- und Lernprozesse vollziehen kann, die nötig sind, um sich selbst zu verwirklichen. Wir wollen die Form, den Zeitpunkt und die Dauer der Entwicklungsschritte eines jeden Kindes respektieren und nicht durch Einwirkung und Manipulation so lenken, wie es unseren eigenen Vorstellungen entsprechen würden. Wir vertrauen darauf, dass jedes Kind selbst auswählt, wann welche Schritte für sein Wachsen und für die Erfüllung seines Lebensplans wichtig sind - sofern es die dafür nötigen Lebensbedingungen vorfindet. Wir bemühen uns deshalb, diese Bedingungen in Form einer entspannten Atmosphäre, respektvoller Beziehungen und einer vorbereiteten Umgebung zu schaffen“ (Knittlingerhof, 2006).

4.2.2 Pädagogik

Durch die offenen Strukturen gibt es im Knittlingerhof keine üblichen Klassen, sondern die Kinder bewegen sich frei nach Aktivitäts- und Wissensbereichen gegliederten Räumlichkeiten und im Außenbereich herum. Es gibt eine Gruppe pro Jahrgang, die einer Lehrperson zugewiesen ist. Dabei wird das Kind in seiner individuellen Entwicklung dauerhaft begleitet. Auch hier findet sich nach Montessori (1996) die „Vorbereitete Umgebung“, da alle Räume sowie der Außenbereich mit reichlichen Materialien ausgestattet sind, die den individuellen Lernbedürfnissen

und Interessen der Kinder entsprechen. Zudem wird viel Wert auf eine entspannte Atmosphäre und respektvolle zwischenmenschliche Beziehungen gelegt. Durch das freie Spiel, die freie Bewegung und die daraus resultierenden Spielimpulse wird die Grundlage für die schöpferische Intelligenz und den Aufbau von Verständnisstrukturen gefördert. Nach Wild (2013) leben Kinder in ihren individuellen Entwicklungsstadien. Diese Struktur wird entsprechend berücksichtigt, indem weder beschleunigt noch abstrahierend durch Lob und Tadel eingegriffen wird. Kognitives Lernen erarbeitet sich nach Kolodziej (2009) durch konkrete Tätigkeiten mit entsprechenden Lernmaterialien, die es dem Schulkind ermöglicht, die Welt zu „begreifen“ und zu „erfassen“. Es ermöglicht ihm, Dinge und Verhältnisse zu durchschauen und Gesetzmäßigkeiten selbst herauszufinden. Hier finden sich die Ansätze des Konstruktivismus wieder. Somit ist jedes Kind eine eigenständige Persönlichkeit mit eigenem Lerntempo, Lernausdauer und Konzentration, welches durch eine Lernbegleitung eine mögliche Hilfestellung oder ein Angebot in Anspruch nehmen kann. Jedes Kind bekommt am Ende jedes Schuljahres ein verbales Zeugnis. Zum Ende der Schulpflicht erhalten alle Schüler ein anerkanntes Abschlusszeugnis. Bis zum Schulabschluss absolvieren alle Kinder mehrere Praktika in den verschiedensten Berufssparten.

Im Knittlingerhof wird die Grundaussage der Nichtdirektivität als pädagogischer Ansatz vom Ehepaar Wild (1998) übernommen. Das bedeutet, dass die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter die heranwachsenden Persönlichkeiten als autonome Wesen mit eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen wahrnehmen und diese nach eigenen Gesetzen leben. Damit es gelingt, die Kinder autonom arbeiten lassen zu können, gibt es klare Regeln sowie das Setzen von Grenzen. So wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, Übereinstimmung mit den eigenen Gefühlen zu lernen und zu wachsen. Dieses soziale Lernen passiert durch die Interaktion mit unterschiedlichen Menschen, die gemeinsam tätig sind. Zudem werden die Kinder in Konfliktsituationen begleitet, indem man aber nicht die Lösung vorgibt, sondern diese durch ein wöchentliches Forum mit der gesamten Schulgemeinschaft be-

sprochen werden. Diese Form der Besprechung lässt sich mit der Struktur des Klassenrates vergleichen, die aus der Freinet Pädagogik bekannt ist und als „demokratische Gesprächsrunde zu festgelegten Zeiten, in der sich Schüler und Lehrkräfte gemeinsam mit konkreten Situationen beschäftigen“ (Straessle, 2021, S. 12) verstanden wird. Kiper et al. (1997) heben dabei besonders die positiven Auswirkungen auf die Beziehung untereinander vor: Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Beziehungen zueinander zu pflegen und für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. Die Kinder beginnen, ihre Konflikte wahrzunehmen und erfahren, dass diese ein Teil des Zusammenlebens von Menschen sind, dass in ihnen unterschiedliche Perspektiven, Erlebniswelten und Interessen zum Ausdruck kommen und dass manche Konflikte bearbeitet und gelöst werden können. Sie werden motiviert, sich zu artikulieren, persönlich Stellung zu beziehen und sich eigenverantwortlich zu engagieren. Die Schulkinder erfahren, wie erfolgreich kommuniziert und miteinander umgegangen werden kann. Sie entwickeln Vertrauen in ihre Problemlösungskompetenz.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Knittlingerhof ist die Eingliederung der Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, sie mit ihren Rechten und Pflichten ernst zu nehmen. Es wird dabei kein spezielles Förderprogramm angeboten, sondern man vertraut darauf, dass alle Kinder mit ihren unterschiedlichsten Begabungen in entsprechender Eigenverantwortung mit- und voneinander lernen. Dabei wird der Grundstein zu einer toleranten und inklusiven Haltung gelegt und ein Verständnis von Diversität aufgebaut. Es profitieren alle Kinder davon, da jedes Kind mit seinen individuellen Eigenschaften an- und wahrgenommen wird (Heimlich et al., 2014).

4.2.3 So lernen die Kinder

In den verschiedenen Lernbereichen ist jeweils eine Lehrperson präsent, die vormittags unterschiedlichste Aktivitäten anbietet. Ob und wann ein Kind daran

teilnimmt, entscheidet es selbst. Somit erfolgt der Grundsatz der Montessori Pädagogik mit dem Postulat der freien Wahl, bei dem sich das Kind seinen eigenen Rhythmus bewahrt, aus individuellen Interessen folgend lernt, dabei Selbstvertrauen entwickelt und das Gelernte so am besten verinnerlicht (Ludwig & Montessori, 2017). Dazu stehen dem Kind im Knittlingerhof genügend Montessori Materialien zur Verfügung. Das Kind soll sich zudem in der gegebenen Atmosphäre geborgen fühlen und bekommt auch nur dann eine Hilfestellung, wenn es diese auch tatsächlich benötigt. Jedes Kind wird in dieser Bildungseinrichtung einer bestimmten Betreuungsperson zugeteilt. Diese ist dafür zuständig, das Kind zu beobachten, es individuell zu begleiten und entsprechend zu fördern. Dazu wird ein detaillierter Entwicklungsbericht erstellt, der jährlich als Grundlage für das verbale Zeugnis dient und als Besprechungskriterium bei den regelmäßigen, intensiven und offenen Gesprächen mit den Eltern fungiert. Sobald die Schulpflicht beendet wurde, bekommt jedes Schulkind ein staatlich anerkanntes Abschlusszeugnis, mit dem es eine Lehre beginnen oder auch eine weiterführende höhere Schule besuchen kann.

4.3 Freie Waldorfschule Linz

Als erste Schule mit einem alternativpädagogischen Konzept eröffnete in der Landeshauptstadt Linz im Jahre 1977 die Freie Waldorfschule, die sich bis heute stark entwickelt hat und aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken ist.

„Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“
(Steiner, 1919, S. 27)

Mit diesen pädagogischen Grundgedanken stellt die Freie Waldorfschule in Linz den entwickelnden Menschen in den Vordergrund mit dem Auftrag, ihn in seiner Entwicklung individuell zu begleiten.

4.3.1 Schulprofil

Im absoluten Fokus steht das ganzheitliche Menschenbild mit der verbundenen Individualität des heranwachsenden Kindes, wo Kopf, Herz und Hand in einem ausgewogenen Verhältnis angesprochen werden. Einen besonderen Stellenwert neben dem wissenschaftlich-kognitiven Lernen hat dabei das künstlerisch-kreative und handwerkliche Tun, was auch der Schwerpunkt der Schule darstellt. Ziel dieser Bildungseinrichtung ist es, freie, aber moralisch verantwortungsbewusste Menschen hervorzubringen, die über ein hohes Maß an sozialer Kompetenz und kreativen Fähigkeiten verfügen. Faktenwissen, Hausaufgaben und Testergebnisse haben weniger Gewichtung. Geschichten erzählen und experimentieren sind die Hauptlehrmethode, Lehrbücher werden vermieden. Während des 12-jährigen Lehrplans lernen die Schülerinnen und Schüler Mathematik, Literatur, Geschichte und Naturwissenschaften, so wie eine Vielzahl an Künsten und praktischen Fertigkeiten. Die Grundschulkinder malen, stricken, weben und formen mit Wachs. Ältere stellen Muster, Bücher, Töpferwaren und Steinskulpturen her. Jede und jeder lernt Musik zu machen. Zuerst spielen alle Kinder Flöte, dann spielen einige Streichinstrumente und andere schließen sich dem Chor an. Zudem werden Lern- und Begegnungsräume geboten, die den Kindern Vertrauen, Geborgenheit, Zuwendung, Freude am Lernen, aber auch gewissen Herausforderungen bieten. Ganz nach den pädagogischen Grundwerken von Rudolf Steiner (1919).

Durch den Entfall von Noten und den damit verbundenen Leistungsdruck, lernen die Kinder bereitwilliger und motivierter. Im Geiste der Zusammenarbeit und ohne Wettbewerb wenden sich die Lehrerinnen und Lehrer an die gesamte Klasse und nicht an einzelne Personen oder Gruppen. Sie beurteilen die individuelle Entwick-

lung des Schülers oder der Schülerin. Benotungen folgen erst in den oberen Klassen.

„Positiver Abschluss der 8. Schulstufe ist dem der 4.Klasse NMS gleichgestellt; Waldorfschulabschluss nach der 12. Schulstufe; Anschlusslehrgang (13. Schulstufe), dessen positiver Abschluss zum Antritt zur Reifeprüfung vor einer Externistenkommission berechtigt; Ausbildungslehrgang – Handwerk -, dessen positiver Abschluss berechtigt, das Ansuchen um Zulassung zur Lehrabschlussprüfung (Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer) zu stellen. In diesem Lehrgang werden die Fächer Deutsch, Englisch, Russisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Bildnerische Erziehung, sowie Philosophie und Psychologie von September bis Mitte Mai unterrichtet. Nach der schriftlichen Reifeprüfung werden die Kandidaten/innen auf die Ende Juni oder Anfang Juli stattfindende mündliche Reifeprüfung vorbereitet. Im Anschlusslehrgang Matura, unterrichten AHS-Lehrer/innen, die von der Bildungsdirektion OÖ (ehem. Landesschulrat OÖ) dafür autorisiert sind. Er findet seit dem Jahr 1995 an der Schule statt“ (Waldorf Linz, 2022).

Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler schneiden bei den staatlichen Abschlussprüfungen statistisch gesehen gut ab.

4.3.2 Pädagogik

Diese Pädagogik setzt vor allem auf Bewegung, die Verbindung von theoretischen und praktischen Lernen. Die Kinder spielen kollaborative Spiele, ein dafür wichtiges Element ist die Eurythmie, die Bewegung zu Takt und Musik. Sie schult die Wahrnehmung im Raum. Der Tanz und die esoterischen Theorien Rudolf Steiners (1979) stehen dabei seit Anbeginn in der Kritik, für diese Bildungseinrichtung ist es pädagogisch jedoch hochaktuell. Zudem betreiben die Kinder biologischen Landbau und lernen zwei Fremdsprachen ab der ersten Klasse, die durch Lieder, Geschichten und Gesprächen unterrichtet werden. Besonders hervorzuheben ist der projektbezogene Ansatz für fast alle akademischen Hauptfächer. Anstelle von sich

wiederholenden Stundenplänen dominiert ein bestimmtes Fach, wie zum Beispiel Geschichte, Mathematik, Deutsch oder Naturwissenschaften über einen längeren Zeitraum.

4.3.3 So lernen die Kinder

Der projektbezogene Unterricht findet in sogenannten Epochen statt, wobei eine Epoche ungefähr vier Wochen pro Fach andauert. Die jeweiligen Hauptfächer Deutsch, Mathematik, Geschichte oder Naturwissenschaften werden täglich in diesen geblockten Unterrichtseinheiten von acht bis zehn Uhr unterrichtet. Anschließend folgt der sonstige Fachunterricht wie zum Beispiel der Sprachunterricht, die künstlerischen Fächer oder das Handwerk. Dieser besondere Epochenunterricht befähigt die Kinder laut Rudolf Steiner (1979) dazu, dass sie den Stoff einfacher erlernen, wenn die jeweiligen Themen geblockt über einen längeren Zeitraum unterrichtet werden.

Des Weiteren wird großen Wert auf das Künstlerische, Musische und Handwerkliche gelegt. Viermal im Jahr wird an einem Samstag unterrichtet, da findet die sogenannte „Monatsfeier“ statt. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, ihr Gelerntes der Öffentlichkeit aus den verschiedensten Bereichen vorzustellen. Die einen tragen beispielsweise ein Gedicht vor, das sie gerade gelernt haben, die anderen machen ein englisches Theaterstück, andere präsentieren ihre mathematischen Kenntnisse. Steiner (1979) erfand auch einen experimentellen Ansatz für die Naturwissenschaften, bei dem die Schülerinnen und Schüler wissenschaftliche Konzepte in ihren eigenen Worten und Zeichnungen beobachten und später beschreiben, anstatt den Konzepten erstmals in einem Lehrbuch zu begegnen. Auch Computer und andere digitale Medien werden erst im Teenager-Alter eingesetzt, da man der Meinung ist, dass sich die Kinder zuvor grundlegende bewährte Methoden zum Entdecken von Informationen und zum Lernen aneignen sollen (Waldorf Linz, 2022).

Vor allem für kreative Menschen bietet die Waldorfschule eine Alternative zum staatlichen Schulsystem.

4.4 Staatliche Volksschule ISZ Wels

Seit dem Schuljahr 1997/1998 bietet diese staatliche Schule, geführt unter den Namen „Integratives Schulzentrum“ in Wels, Volksschulklassen mit Alternativpädagogik an und ist stetig bemüht, den aktuellen pädagogischen Erfordernissen zu entsprechen.

4.4.1 Schulprofil

Diese Bildungseinrichtung soll für die Kinder ein Ort des Wohlfühlens, Lebens und Lernens darstellen. Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben sich zu offenbaren. Nach diesem Zitat von Maria Montessori bietet das ISZ viele unterschiedliche Unterrichtsräumlichkeiten, um die Voraussetzungen für eine optimale pädagogische und therapeutische Förderung zu erfüllen. Zudem werden seit dem Schuljahr 2015/2016 Ganztagesklassen mit pädagogisch hochwertiger Nachmittagsbetreuung für Kinder, auch mit Beeinträchtigungen, angeboten. Der Fokus dieser Schule liegt vor allem auf das gemeinsame Miteinander von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen (ISZ Wels, 2016).

4.4.2 Pädagogik

Jede Klasse wird von zwei Volksschullehrerinnen geführt, die zum Großteil ihren Ausbildungsschwerpunkt im Bereich der Inklusion absolviert haben, um den Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen das gemeinsame Lernen zu ermöglichen. Unterrichtet wird nach dem allgemeinen Lehrplan der Volksschule und Schülerin-

nen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bedarf es dem entsprechenden Sonderschullehrplan (ISZ Wels, 2016).

Die Umsetzung des Lehrplans erfolgt auf der Basis alternativpädagogischer Konzepten von Maria Montessori, Rudolf Steiner und John Dewey. Die Bildung wird hier nicht nur als Vermittlung von Wissen angesehen, sondern die Kinder werden dazu geführt, sich zu verantwortungsvollen und selbstständigen Personen zu entwickeln, damit sie für die Gesellschaft einen individuellen Beitrag leisten können. Vor allem Deweys pädagogische Grundhaltung lässt sich hier wiederfinden: Demokratie, Selbststeuerung und das Lernen am konkreten und bedeutungsvollen Gegenstand sind großer Bestandteil im pädagogischen Alltag. Lernen durch Nachahmung ist für die Entwicklung der Kinder wichtig. Diese entsteht nach Dewey einzig, indem sich Kinder mit echten Schwierigkeiten auseinandersetzen, die sich im wöchentlichen Klassenrat darbieten. Dadurch werden Kräfte und Kompetenzen der Kinder stimuliert und sie erleben sich als aktiven Teil einer demokratischen Gemeinschaft, die gemeinsam etwas verändern kann und zu der auch die Lehrperson gehört (Dewey, 1985).

Auch künstlerische und praktische Tätigkeiten sowie das Vermitteln von Wissen und besonderen Fertigkeiten werden in dieser Einrichtung als gleichwertig angesehen. Ziel dabei ist es, dass die Kinder die Schule als kreative Menschen verlassen (Steiner, 1989). Im Vordergrund steht nicht der Leistungsdruck, sondern dem Kind wird die Möglichkeit geboten, in seinem individuellen Lerntempo gemäß den Anforderungen der jeweiligen Schulstufe gerecht zu werden. Gelingt dies dem Kind nicht, so wird mit Hilfe des Sonderpädagogischen Zentrums und einer eventuellen Lehrplanumstufung versucht, durch geeignete Förderungen das Schulkind im vertrauten Klassenverband zu behalten.

Eine weitere wichtige Rolle im pädagogischen Konzept spielt die Eurythmie, bei dem die Sprache und Musik den Gestaltungsinhalt, das der eigene Körper ist, dar-

stellt. Der oder die Bewegende ergreift dabei in der künstlerischen Umsetzung von Dichtung und Musik kulturelle Inhalte nicht nur mit dem Verstand, sondern mit all seinen Sinnen. Von der ersten bis zur vierten Klasse werden die Kinder gemäß ihrer natürlichen Entwicklung in der Körperkoordination und Geschicklichkeit entsprechend geschult. Der künstlerische Umgang mit Musik und Sprache unterstützt soziale, individuelle und feinsinnige Prozesse (Hasler & Jeuken, 2021).

Unterstützend im Unterricht wird zudem die Kybernetische Methode nach Hariolf Dreher in der Grundstufe eingesetzt. Dabei können die Kinder im Umgang mit ihrem Körper ihr eigener „Steuermann“ werden, was bedeutet, dass sie ihr zielstrebiges Handeln und Lernen selber lenken. Durch spezielle und individuelle Übungen wird die Wahrnehmung verbessert und die Kinder lernen, ihre Mund- und Handbewegungen bewusst zu lenken. „Ausgangspunkt der Kybernetischen Methode ist deshalb die Förderung von Wahrnehmung und Bewegung als wichtige Basisfähigkeiten für schulisches Lernen. Mit der Kybernetischen Methode werden so zentrale Bereiche des Gehirns trainiert, welche für das weitere Lernen Schlüsselfunktion haben“ (Lindtner, 2012, S. 23).

4.4.3 **Unterrichtsalltag**

Hohen Stellenwert hat der künstlerische Unterricht, wobei das Malen, Plastizieren, die künstlerische Gestaltung der Hefte, Musizieren, Rhythmisieren von Gedichten und das Aufführen von Rollenspielen ein großer und vor allem bedeutsamer Bestandteil ist. Ab der ersten Klasse ist das Musizieren einer Flöte im Schulalltag integriert. Laut Rothkegel (2015) ist es für die gesunde Entwicklung des Kindes wichtig, das Jahr, das Monat, die Woche sowie jeden einzelnen Schultag rhythmisch zu gliedern. Diesem Prinzip folgt der Unterricht am ISZ, wobei hier die Elemente alternativpädagogischer Konzepte eingesetzt werden.

In jedem Klassenraum gibt es eine Lese- und Schlafecke, wo sich die Kinder zurückziehen können. Verschiedenes Unterhaltungsprogramm wie Brett- und Kartenspiele, Kinderlektüren, Bastelmaterial, Bücher von Künstlern und Wirtschaftsforschern stehen den Kindern dort zur Verfügung. Der Schultag beginnt mit dem „Guten-Morgen-Gebet“ von der Waldorfpädagogik, welches durch entsprechende Mimik und Gestik artikuliert wird. Anschließend folgt der rhythmische Teil, indem Lieder gesungen und Gedichte gesprochen werden, Instrumente eingesetzt und verschiedenste Rhythmusübungen geübt werden. Nach diesen Morgenritualen erfolgt der Epochenunterricht mit den kognitiven Fächern, ganz nach dem Konzept der Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner (1989). Nach einer bewegten Jausenpause folgt die Freiarbeit, die Sport, Handwerk, Englisch, Französisch und Religion beinhaltet. Zudem werden in der Grundstufe zwei besondere Projekte während des ganzen Schuljahres angeboten:

„Jedes Jahr beschäftigt sich die 3. Klasse mit dem Thema "vom Korn zum Brot". Die Kinder lernen über die verschiedenen Getreidearten. Anschließend bearbeiten die Kinder händisch ein Feld und säen biologisches Wintergetreide. Die 4. Klasse bastelt für die 3. Klasse eine Vogelscheuche, die das Feld beschützt. Zu Schulbeginn ernten die Kinder das Getreide und dreschen es händisch unter Anleitung von Bauern. Dazu fahren die Kinder ins Freilichtmuseum Stehrerhof zu den Dreschwochen. Das Korn wird zu Mehl gemahlen und anschließend zu Brot verarbeitet. Nicht aus nostalgischen Gründen werden alle diese Arbeiten mit der Hand gemacht, sondern um den Kindern den lebendigen Zusammenhang von Mensch, Natur und Arbeit näher zu bringen. Achtung vor der Arbeit und Dankbarkeit gegenüber der Natur soll in ihnen geweckt werden“ (Integratives Schulzentrum, 2015).

Das ISZ Wels ist eine Bildungseinrichtung mit besonderen Schülerinnen und Schülern, das man als Besucher rasch bemerkt. Es sind alle Kinder willkommen, mit oder ohne Beeinträchtigung und das gemeinsame Miteinander steht hier im Fokus.

5 Empirischer Teil

In diesem Abschnitt wird die Methode zur Beantwortung der Fragestellung dargestellt. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bildet das Grundgerüst für dieses Kapitel.

5.1 Fragestellung

Angesichts der unterschiedlichsten Möglichkeiten und Zugänge, wie eine allgemeine Ausbildung, die vor allem auf das Kind ausgerichtet ist, im 21. Jahrhundert an einer Schule erfolgreich gelingen kann, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, welchen Einfluss reformpädagogische Konzepte auf den Schulunterricht in der Grundschule haben. Im Zentrum der Untersuchung steht das Anliegen, praktizierende Lehrerinnen und Lehrer zu Wort kommen zu lassen und ihre persönlichen Anschauungen und Erfahrungen hinsichtlich reformpädagogischer Konzepte zu erfassen und zu analysieren.

Ziel dieser Studie ist es, Erkenntnisse darüber zur Verfügung zu stellen, wie Lehrpersonen reformpädagogische Konzepte wahrnehmen, wie sie sie in ihrem Unterricht einsetzen und folglich, welche Auswirkungen die jeweils eingesetzte Lerntheorie auf den Unterricht und schlussendlich auf das Kind hat. Dabei wird ersichtlich, welche Faktoren einen reformpädagogischen Unterricht beeinflussen und wodurch die Bildung verbessert werden kann.

Es wurde eine qualitative Forschungsmethode zur Beantwortung der genannten Forschungsfrage ausgewählt. Die Begründung wird im Folgenden der vorliegenden Forschungsrichtung dargestellt.

5.2 Stichprobe und Kontext

Es wurden sieben Einzelinterviews in der jeweiligen Bildungseinrichtung der befragten Lehrperson durchgeführt und dienen als Grundlage dieser Stichprobe. Die teilnehmenden Lehrerinnen verfügen zwischen fünf und zwanzig Dienstjahren in einer Volksschule. Die Befragten sind alle weiblich, wohnen und arbeiten in Oberösterreich, die Altersspanne dieser Pädagoginnen reicht von 28 bis 50 Jahre.

Alle Teilnehmerinnen absolvierten das Lehramt für die Volksschule, drei der befragten Lehrerinnen belegten noch externe Weiterbildungen im Bereich der Reformpädagogik und Inklusion. Die Teilnahme am Interview erfolgte auf freiwilliger Basis, der Interviewleitfaden wurde auf Wunsch der Befragten vorab per E-Mail übermittelt, damit das Interview für die jeweiligen Teilnehmerinnen angenehmer und ohne Druck stattfinden konnte. Dieser Interviewleitfaden wurde während der Verschriftlichung des theoretischen Teils der vorliegenden Masterthese aufbereitet und ist im Anhang ersichtlich.

Das jeweilige Interview wurde in der praktizierenden Volksschulklasse der Lehrerin abgehalten und dauerte im Durchschnitt um die dreißig Minuten. Die jeweilige Gesprächssituation wurde per Tonspur aufgezeichnet, worüber die befragten Lehrpersonen anfangs informiert wurden. Diese Aufzeichnungen wurden auf einem digitalen Datenträger abgespeichert und stellen die Grundlage der Transkription dar. Während der Befragung war die Atmosphäre angenehm und ruhig, es gab keine nennenswerten Störfaktoren.

Im Folgenden werden die Interviewteilnehmerinnen aufgelistet und kurz beschrieben:

- Interviewpartnerin 1: weiblich, verheiratet, zwei Kinder, Volksschullehrerin im Bezirk Wels-Land, neunzehn Dienstjahre

- Interviewpartnerin 2: weiblich, in Partnerschaft lebend, keine Kinder, Volksschullehrerin im Bezirk Linz-Land, fünf Dienstjahre
- Interviewpartnerin 3: weiblich, verheiratet, keine Kinder, Volksschullehrerin im Bezirk Wels-Land, acht Dienstjahre
- Interviewpartnerin 4: weiblich, geschieden, ein Kind, Sonderschullehrerin im Bezirk Wels-Stadt, siebzehn Dienstjahre
- Interviewpartnerin 5: weiblich, in Partnerschaft lebend, keine Kinder, Volksschullehrerin im Bezirk Wels-Stadt, fünf Dienstjahre
- Interviewpartnerin 6: weiblich, verheiratet, drei Kinder, Volksschullehrerin im Bezirk Linz-Land, achtzehn Dienstjahre
- Interviewpartnerin 7: weiblich, geschieden, ein Kind, Volksschullehrerin im Bezirk Wels-Stadt, zwanzig Dienstjahre

5.3 Untersuchungsplan

Die vorliegende empirische Untersuchung bedient sich nach den Prinzipien der qualitativen Forschung nach Mayring (2015). Der Grundgedanke der qualitativen Forschung stellt eine detaillierte und umfassende Rekonstruktion der Realität dar. Zu einem ermöglicht dies nach Mayring (2015) eine bewusste Fallorientierung, zum anderen wirft es einen Blick auf die Hintergründe einer Gegebenheit.

Bei dieser Forschungsmethode wird anhand von kleinen Stichproben induktiv geforscht. Anschließend wird versucht, von diesen Ergebnissen allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. Diese qualitativen Daten sind immer kontextabhängig, das heißt, die Rahmenbedingungen müssen bei dieser Methode in Betracht gezo-

gen werden. Somit ist dieser Prozess der qualitativen Forschung explorativ angelegt und hypothesengenerierend ausgerichtet, was schlussendlich ermöglicht, konkrete Hypothesen auf Basis der untersuchten Realität herauszuarbeiten. Um ein strukturiertes und nachvollziehbares Vorgehen zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, dass eine reflektierte Herangehensweise an das Forschungsfeld sowie eine Überprüfung der Angemessenheit von Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgte. Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen und das regelgeleitete Vorgehen sichtbar zu machen, wurden die jeweiligen Schritte der Untersuchung offengelegt. In Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, wird besondere Beachtung der Stichprobe und deren Auswahl gelegt.

Es wurden themenzentrierte Interviews durchgeführt. Bei der Vergleichsstudie steht die Vielzahl von Fällen in Hinblick auf spezifische Teilaspekte im Vordergrund, welche einander vergleichend gegenübergestellt werden. Das Erkenntnisinteresse der Interviewmethode liegt auf personenbezogenen Themen. In diesen werden ein gewähltes Thema und Einzelaspekte dazu genutzt, einen Leitfaden zu entwickeln, der dem Interview als Grundlage dient. Die themenzentrierten Interviews wurden mithilfe eines halbstrukturierten Leitfadens durchgeführt. Dieser diente als Unterstützung und orientierte sich an dem Prinzip der Offenheit nach Mayring (2015). Die Erhebungsmethode lehnt sich an das problemzentrierte Interview an, in welchem gesellschaftlich relevante Probleme im Fokus stehen.

5.4 Datenerhebungsmethode

Für die Erfassung der subjektiven Sichtweisen eignet sich in der qualitativen Forschung die Durchführung von Interviews mit offenen Antwortformaten. Nach Mayring (2015) können qualitative Interviews als Experteninterviews, in denen die befragten Personen als Spezialisten für ein Themengebiet gelten, oder als Interviews, in denen die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst im Zentrum stehen, genutzt werden. Für die vorliegende Master-

arbeit wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrerinnen mit genug Praxiserfahrung geführt. Dadurch wurden deren Sichtweisen und auch Meinungen zum Thema reformpädagogische Konzepte und dessen Auswirkungen auf den Unterricht und schlussendlich auch auf die Bildung deutlich.

Ein weiteres Merkmal und von großer Bedeutung für die Interviewdurchführung ist die Offenheit. Das problemzentrierte Interview nach Mayring (2016) lässt die befragten Personen möglichst frei zu Antwort kommen, ohne geschlossenen Antwortmöglichkeiten. Das Interview ist aufgebaut auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer klar darstellt. Die Problemstellung und die zu klärende Frage werden zuvor erarbeitet und durch literarische Belege analysiert. Im Leitfaden, welcher als Unterstützung zur Durchführung des Interviews erstellt wird, wird die Problemstellung in allen Fragen berücksichtigt. Die subjektive Erfahrung der Interviewerin soll genauso wie die Literatur in den Leitfaden einfließen. Die Problemzentrierung nach Mayring (2016) meint, dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt wird, deren Aspekte sich der Forschende vor der Interviewphase erarbeitet. Wie schon oben genannt, wurde die Vorarbeit durch den theoretischen Teil und durch die Auseinandersetzung mit bestimmter Literatur geleistet. Die Gegenstandsorientierung des Verfahrens meint, dass seine konkrete Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann. Bei der Prozessorientierung geht es schließlich um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, einer schrittweisen Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen. Für die vorliegende Arbeit eignet sich das problemzentrierte Interview, weil die Meinung und die persönliche Einstellung der Lehrenden durch die gestellten Fragen erforscht werden.

5.5 Durchführung

Mit der Durchführung von Interviews ist die Phase des Forschungsprozesses erreicht und die Erhebung von Daten kann starten. Die Phase der Durchführung beginnt nach Kaiser (2014) mit der Erstellung des Interviewleitfadens und wird durch die Protokollierung der Befragungen abgeschlossen. Die Voraussetzung für das Interviewen ist die langfristige Planung, welche durch die Erarbeitung des Theorie- teils und die gute Kenntnis im Untersuchungsfeld beeinflusst wird. Der Interview- leitfaden erfüllt drei zentrale Funktionen. Er strukturiert eine konkrete Gesprächs- situation in der bevorstehenden Befragung, die Anzahl der Fragen wird vorgege- ben, und auch die Reihenfolge wird festgelegt. Insgesamt gilt es für diese Master- arbeit, sechzehn Fragen zu beantworten, aber auch Zwischenfragen, welche sich aus dem Gespräch ergeben, können gestellt werden.

5.6 Analysemethode

Bei der Analyse der erhobenen Daten wird im Auswertungsprozess auf ein syste- matisches Vorgehen geachtet. Dies führt zu einer besseren Nachvollziehbarkeit, auch für außenstehende Personen. Für die vorliegende Forschung wurde das Ver- fahren zur Auswertung der Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse von May- ring (2015) ausgewählt. Bevor die Auswertung beginnen kann, wurde das Material verschriftlicht, beziehungsweise wurden die Interviews in maschinengeschriebe- ner Form transkribiert. Mayring (2015) unterscheidet bei der qualitativen Inhalts- analyse zwischen mehreren Techniken, die für die Analyse wertvoll sind. Drei Ana- lysetechniken nach Mayring (2015) lassen sich wie folgt erklären: Die Zusammen- fassung hat das Ziel, das Material so zu reduzieren, dass nur die wesentlichen In- halte bestehen bleiben. Die Explikation verfolgt das Ziel, zusätzliches Material zu einzelnen fraglichen Textteilen heranzutragen, um das Verständnis zu weiten. Die Strukturierung zielt darauf ab, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufil- tern, um das Material nach bestimmten Kriterien einzuschätzen.

5.6.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

In der vorliegenden Untersuchung wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse angewandt. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse beinhaltet eine induktive Vorgehensweise, deren Ziel es ist, das Material durch die Kategorien zu definieren. Die Kategorien werden nach Mayring (2015) und dessen Interpretationsregeln zur zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zusammengestellt. Die Interpretationsregeln nach Mayring (2015) befinden sich im Anhang. Die Entwicklung dieser Kategorien erfolgte mit der Erstellung von tabellarischen Übersichten, die den Prozess der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduzierung verdeutlichen. Die Vorgehensweise lässt sich durch folgende Grafik verdeutlichen:

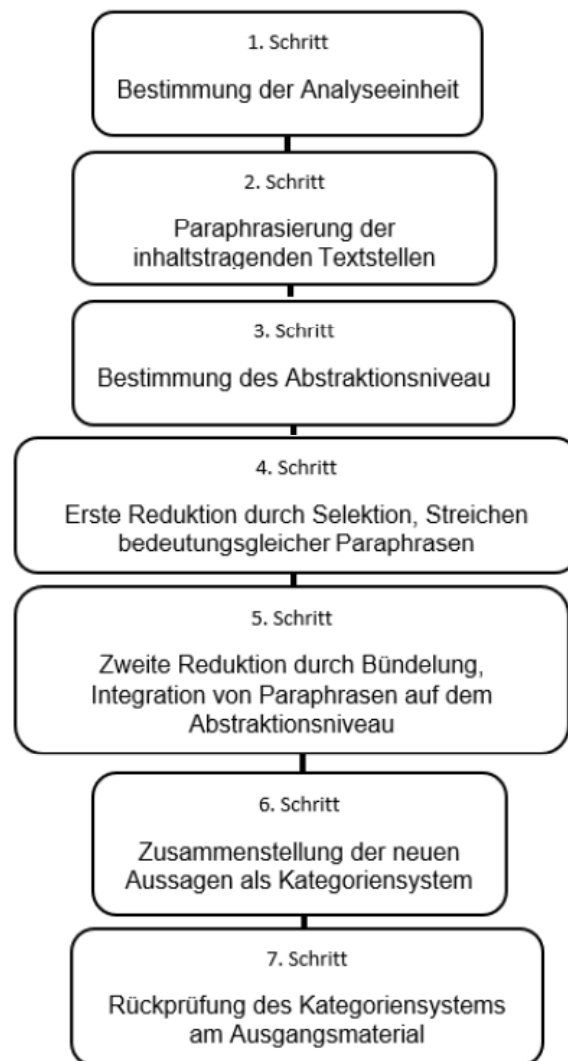


Abbildung 1: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse (angelehnt an Mayring 2015, S.70)

Die Auswertung der kodierten Textbestandteile kann im Hinblick auf mehrere Aspekte erfolgen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine kategorienbasierte Auswertung im Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen durchgeführt. Die größte Kodiereinheit stellen ganze Sätze der Transkripte dar, die kleinsten Einheit sind einzelne Wörter. Die Kodierung in dieser Masterarbeit wurde von zwei Personen durchgeführt, um eine höhere Übereinstimmung der Kategorien zu erlangen. Es zeigt sich, dass 70 Prozent der Kodierungen übereinstimmen. Der Rest, 30 Prozent der Uneinigkeiten, wurden in einem Diskursverfahren gemeinsam einer Kategorie zugeordnet. Anhand der Analysemethoden wurden die Ergebnisse den Kategorien zugeordnet. Im folgenden Kapitel werden die Kategorien aufgelistet und dienen zur Beantwortung der Fragestellung: „Welchen Einfluss haben reformpädagogische Konzepte auf den Unterricht?“

6 Erkenntnisgewinn

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse der Studie dargestellt, worin die Sichtweisen der befragten Pädagoginnen zum Ausdruck kommen. Die Vorgehensweise der Kategorienanalyse der Interviews ist induktiv und die Ergebnisse wurden nach den erstellten Kategorien eingeteilt, die im Anhang nach dem Kategorienleitfaden nach Mayring (2015) festgehalten werden. Diese wurden hierarchisch nach Wichtigkeit zur Beantwortung der Forschungsfrage gereiht. Um die Anonymisierung der befragten Gesprächsteilnehmerinnen sicherzustellen, wurden die Pädagoginnen in den wörtlichen Zitaten beispielsweise „Befragte 1“ genannt. Es soll nun die Frage beantwortet werden, welchen Einfluss reformpädagogische Konzepte auf den Unterricht haben. Des Weiteren wird auch ein Blick in die Zukunft geworfen, wie denn die „ideale“ Schule künftig aussehen sollte. Die formulierten Kategorien geben einen Überblick über die wichtigsten Aussagen der befragten Personen, woraus sich folgende Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage formulieren lassen:

6.1 Bildung

Nach Gerald Hüther (2016) werden heutzutage schöne Worte zum Thema Bildung und Schulentwicklung gesprochen, aber leider wird im staatlichen Bildungssystem wenig davon umgesetzt. Im Grunde genommen geht es bei der Schulbildung darum, dass die Kinder und Jugendlichen eingeladen und ermutigt werden, sich all das Wissen anzueignen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die sie brauchen, um sich in dieser globalisierten Welt im 21. Jahrhundert zurecht zu finden und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Anlagen und Talente, die in jedem Kind verborgen sind, zur Entfaltung zu bringen. Dies kann aber in Bildungseinrichtungen nicht funktionieren, wo nach „gut“ oder „schlecht“ ausselektiert, nach strikten Lehrplänen unterrichtet und schlussendlich nicht auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung Rücksicht genommen wird. In diesem Zusammenhang erwähnt auch heute, im 21. Jahrhundert, der Philosoph Richard David Precht (2014, S. 56): „In der Geschichte von Schule sei es nie um die Vermittlung von Bildung gegangen.“ Lediglich den bekannten Reformpädagoginnen und Reformpädagogen sei es tatsächlich um Bildung gegangen, diese haben aber in der Geschichte der Schulentwicklung leider keine Rolle gespielt. Egal ob Maria Montessori, Georg Kerschensteiner oder Rudolf Steiner – sie alle hatten ein Bildungsideal, auf die es den staatlichen Schulen aber nicht ankam. Dazu erläutert Precht (2014) einen guten Grund: Dieses Bildungsideal der Persönlichkeitsentfaltung ist etwas, was die Staaten in allen Zeiten nicht gebrauchen konnten. Die Grundfrage für den jeweiligen Staat, der eine Schule eröffnete, lautete: „Was für Staatsbürger gehen daraus hervor, wie ich in diesem Staat in bestimmten Funktionen gebrauchen kann“. Dabei ging es aber nie um die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Precht (2014) fordert eine totale Bildungsrevolution – nicht länger Wissen eintrichtern, sondern Kreativität und selbstständiges Denken fördern. Ähnliche Sichtweisen dazu erläutern auch die befragten Lehrpersonen:

„Der gebildete Mensch lernt nie aus. Er setzt sich kritisch und schöpferisch mit seiner Umwelt und Gesellschaft auseinander. Dies geschieht auch schon in der Volksschule, zum Beispiel im Klassenrat, wo es um das demokratische Handeln geht oder in der Freiarbeit, bei der das Kind selbst entscheidet, mit was es arbeiten und lernen möchte. Soziales Lernen ist zudem bei uns ein wichtiges Ziel im Schulentwicklungsplan.“ (Befragte 4, Zeile: 12ff)

„Bildung ist für mich das Erlernen von aktuellen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und allem voran steht natürlich die Persönlichkeitsbildung, die bei jedem Kind individuell ist. Die Begabung, die jedes Kind hat, muss entsprechend gefördert werden. Bedürfnisorientiert sollte man das Kind im eigenen Tempo lernen lassen. Dadurch kann nachhaltige Bildung gelingen.“ (Befragte 2, Zeile: 6ff)

„Das was man lernt, muss bedeutsam sein. Das heißt, es muss unter die Haut gehen und eine ehrliche Begeisterung dabei sein, damit im Hirn die emotionalen Zentren aktiviert werden. Das ist sozusagen die Gießkanne im Hirn mit dem Dünger. Wenn dieses Gießen ausbleibt, kann man lernen was man will, es wird nicht nachhaltig sein. Diese Art von Beteiligung, die wirklich dazu führt, dass man sich für die Welt öffnet, dass man sich selbst als kleiner Entdecker und Gestalter dieser Welt fühlt, die heißt für mich definitiv Begeisterung, was schlussendlich zu einer Bildung führt.“ (Befragte 7, Zeile: 4ff)

Für die Befragten spielen somit einige Faktoren zusammen, die für eine Bildung ausschlaggebend und hauptsächlich auf die Lerntheorien der Reformpädagogik zurückführen sind. Wie sieht aber nun ein Unterricht in einer staatlichen Volksschule, mit Berücksichtigung eines Lehrplans aus, damit möglichst viele Faktoren berücksichtigt werden können und das Kind trotz allem die Freude am Lernen bewahrt?

6.2 Unterricht mit reformpädagogischen Lerntheorien

„Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles, was man gelernt hat, wieder vergessen hat“, postulierte einst Georg Kerschensteiner (2022, S. 45), ein weiterer berühmter Reformpädagoge im 20. Jahrhundert. Er ist der Meinung, dass eine Lernschule ein Ort sein soll, wo man nicht nur durch Worte und Bücher, sondern vielmehr durch praktische Erfahrungen lernt, angelehnt an die Ideen der Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner (1989). Wissen anhäufen ist nicht lernen und schon gar keine Bildung. Es ist vergessliches, schnelles Wissen, welches kurz angewendet und dann auch wieder vergessen wird. Was am Ende von einem Lernzyklus tatsächlich festgehalten wird, sind die damit verbundenen Erlebnisse, die der Mensch damit hat. Das ist nach Kerschensteiner (2020) echte Bildungsvermittlung und demnach müssen die Schule und der Unterricht anders funktionieren, als nach strikten Lehrplänen und vorgegebenen Regeln, wie Ordnung, Sauberkeit, Gehorsamkeit und Fleiß zu unterrichten. Es muss mehr Augenmerk auf die Begabungen der Kinder geachtet werden, wie auch Maria Montessori (2021) in ihrer Pädagogik immer betont. Für Kerschensteiner (2022) ist relevant, in der Wirklichkeit zu lernen, das Hier und Jetzt zu beobachten. Drei klare Tätigkeiten äußert er, die ein Kind bzw. Jugendlicher tun sollte: Schaffen, Kreieren und Wirken. Wenn diesen Tätigkeiten nachgegangen werden kann, dann entwickeln sich Persönlichkeiten, die gewissenhaft selbstverantwortlich und schöpferisch unterwegs sind. Deshalb war ihm wichtig, dass die pädagogische Arbeit praktisch veranlagt ist. Die Theorie dann erklärt wird, während das Schulkind tätig geworden ist. Auch der kreative Bereich spielt bei ihm, wie auch bei Steiner (1989), eine wichtige Rolle. Bei gestalterischen Tätigkeiten wie zum Beispiel beim Malen oder Werken schöpft man unglaublich viele Ideen. Parallelen dazu lassen sich bei den befragten Pädagoginnen finden, die ihren Unterricht auf diese Weise gestalten:

„Jeder von uns, egal ob Kind oder Erwachsener, möchte eine Welt erleben, in der man erstens Aufgaben findet, an denen man persönlich wachsen kann,

dass diese Erwartungshaltung „Ich bin jemand, der sich entfalten kann“ auch gestellt werden kann und dass man Gemeinschaften braucht, in denen man sich zugehörig, aufgehoben und gebraucht fühlt. Die Kinder sollen Freude daran haben, etwas zu lernen, nicht nur kognitiv, sondern auch handwerklich. Sie sollten dazu eingeladen, ermutigt und inspiriert werden, sich als kleine Weltentdecker auf dem Weg machen zu wollen. Deshalb ist bei uns die tägliche Freiarbeit mit 2 Einheiten fixer Bestandteil des Unterrichts. Dabei beobachte ich begeisterte und motivierte Kinder, die mit- und voneinander lernen. Ich trete während dieser Zeit in den Hintergrund und beobachte. Sollte ein Kind eine Frage haben oder Hilfe benötigen, helfe ich natürlich gerne. Aber im Großen und Ganzen arbeiten die Kinder selbständig und interessiert.“ (Befragte 1, Zeile: 24ff)

„Wenn das Kind malt oder zeichnet, lernt es, seine Welt besser zu verstehen. Es verarbeitet dabei Gefühle und Ereignisse und schult gleichzeitig Fantasie und Kreativität. Malen und Zeichnen sind bestens geeignet, die motorische Entwicklung und Kreativität zu fördern und die Wahrnehmung zu schulen. Dabei versuche ich, den Kindern ausreichend Material zur Verfügung zu stellen und alle Versuche des Malens zu respektieren. Für mich gibt es kein „Das kannst du aber besser“ oder „Das gefällt mir nicht“. Jedes Kind bringt beim Malen seine eigene, individuelle Kreativität zum Ausdruck.“ (Befragte 6, Zeile: 67ff)

Bei der Fragestellung, welche reformpädagogischen Lerntheorien im Unterricht erfolgreich ein- und umgesetzt werden, werden durch verschiedene Einsätze beantwortet. Das heißt, dass die Befragten unterschiedliche Zugänge zur Thematik haben. Um die Unterschiede deutlich zu machen, werden im nächsten Bereich drei Ausschnitte aus den Interviews gegenübergestellt:

„Während meiner Ausbildung bekam ich Eindrücke von der Montessori Pädagogik, die mich damals schon faszinierte. Als ich dann im Lehrerberuf stand, hatte ich immer wieder das Gefühl, den Schülern nicht gerecht zu werden. Die einen waren unterfordert, die anderen überfordert. Deshalb machte ich eine zusätzliche Ausbildung zur Montessori Pädagogik. Dabei wurden mir inhaltlich in Bezug auf Deutsch und Mathematik die Augen geöffnet und ich selber hatte ein besseres und vor allem klares Verständnis. Ich verwende in meinem Unterricht hauptsächlich das Montessori Material in Mathematik. Dadurch, dass das Kind das Material selber im Unterricht anwendet und legt, sehe ich, dass es versteht, was es zum Beispiel beim Malrechnen macht. Die logischen Zusammenhänge werden dadurch klar vermittelt.“ (Befragte 4, Zeile: 256ff)

„Bei uns spielt der Klassenrat bzw. die Kinderkonferenz eine wichtige Rolle und ist jeden Freitagvormittag fixer Bestandteil des Unterrichts. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, Strukturen, Organisation, Regeln einer Einrichtung zu partizipieren. Dabei können Sie ihre Themen, Ideen, Fragen oder Sorgen einbringen und gemeinsam besprechen. In dieser Konferenz können wir die Themen aufgreifen, darüber diskutieren und abstimmen. Im besten Fall wird dann von den Schülern etwas Neues entwickelt.“ (Befragte 7, Zeile: 321ff)

„In unserer Schule ist der Epochenunterricht ein wesentliches Merkmal, der in allen Klassen eingesetzt wird. Derzeit beschäftigen wir uns zum Beispiel mit dem Thema „Steinzeit“ über einen Zeitraum von ca. drei bis vier Wochen. Dabei holen wir uns Experten in die Schule, wie beispielsweise Museumsangestellte oder Paläontologen. Passend zum Thema werden Geschichten vorgelesen, Kurzfilme gezeigt, verschiedenste Referate dazu gehalten und „selbst hergestellte“ Fossilien kreativ gestaltet. Als Abschluss für dieses Thema planen wir ein selbstgeschriebenes Theaterstück, das das Leben in der Steinzeit darstellen soll.“ (Befragte 1, Zeile: 303ff)

Auffällig bei der Analyse war, dass keine der befragten Lehrpersonen den klassischen Frontalunterricht erwähnte. Bei der Frage, welche Rolle denn der altherkömmliche Frontalunterricht überhaupt noch spiele, ist sich der Großteil der Pädagoginnen einig, wie im nächsten Unterkapitel dargestellt wird.

6.3 Bedeutung des Frontalunterrichts

Jeder, der sich näher mit Lernen und Lehren beschäftigt, wird feststellen, dass sich der Frontalunterricht für gewisse Themen gut eignet und zu einem fortschrittlichen Lernen dazugehört. Dabei steht die Lehrperson vor der Klasse und vermittelt frontal ihr Wissen und gibt dabei das Tempo vor. Jedoch kann es passieren, dass die Zuhörenden vom Thema gedanklich abschweifen und unaufmerksam werden, dadurch das Interesse verloren geht und die Kinder schlussendlich froh sind, wenn dieser Teil des Unterrichts wieder zu Ende ist. Aber auch das Gegenteil kann eintreten: Das interessierte und aufmerksame Zuhören, das Empfinden, dass die Zeit schnell vergeht und im besten Fall sogar mit eigenen Fragen ergänzen. Somit hängt der gelungene Frontalunterricht stark davon ab, ob man das notwendige Interesse mitbringt und sich darauf einlässt und vor allem, dass die Person, die vorträgt, die Kinder in den notwendigen Bann ziehen kann. Vom Frontalunterricht profitieren vor allem Kinder, denen es nicht gelingt, selbständig Strategien zu entwickeln (Gudjons, 2011).

Welche Rolle bei den befragten Pädagoginnen der Frontalunterricht spielt, lässt sich in der nächsten Gegenüberstellung dreier Interviews herauslesen:

„Beim gemeinsamen Erarbeiten eines gewissen Themenbereiches kann es schon vorkommen, dass der Frontalunterricht einfacher ist. Wie zum Beispiel beim Einführen von ganz neuen Themenbereichen. Mir ist dabei wichtig, den Kindern mal „vorab“ zu erklären, mit was wir uns als nächstes beschäftigen. Zur visuellen Unterstützung verwende ich die Tafel oder passende Tafelbil-

der. Im Anschluss nehme ich auch immer gerne offene Fragen der Kinder an und kann diese dann im Folgeunterricht berücksichtigen.“ (Befragte 5, Zeile: 412ff)

„Natürlich hat der Frontalunterricht Sinn, wie zum Beispiel beim Einführen neuer Lerninhalte, wobei auch hier reformpädagogische Lernmaterialien ihren Einsatz finden. Beim Einführen neuer Lerninhalte sollte man den Kindern die Gelegenheit und Möglichkeit geben, um selbst auf Ideen und zu möglichen Lösungen zu gelangen. Dass im Klassenverband dann gemeinsam darüber diskutiert wird. Kinder die selbst keine eigenen Strategien finden, können sich an die erlernten Gesetzmäßigkeiten halten, üben und festigen.“ (Befragte 2, Zeile: 477ff)

„Ganz ohne Frontalunterricht geht es bei uns im Schulalltag nicht. Vor allem wenn neue Themenbereiche eingeführt werden, nutze ich diese Art von Unterricht. Dabei kann ich viele Informationen vermitteln, die ich als wichtig empfinde.“ (Befragte 6, Zeile: 401ff)

„Anpassen an die Funktion, anstatt ideologischer Auseinandersetzung“, äußert sich Precht (2014), wenn es um den erfolgreichen Unterricht in der Schule geht. Demnach ist auch er der Meinung, dass bei einem passenden Thema mit interessierten Kindern der Frontalunterricht wunderbar funktioniert, es gäbe aber auch Themenbereiche, wo er sich absolut nicht eignet und möglicherweise Gruppenerarbeitungen besser passen würden. Somit entscheidet schlussendlich immer die jeweilige Lehrperson, wann und ob sie einen Frontalunterricht als effektiv empfindet oder nicht.

Bei der Fragestellung, wie sich der heutige Unterricht im Vergleich zu der damaligen, eigenen Schulzeit unterscheiden lässt, spielte der Frontalunterricht dennoch eine signifikante Rolle:

„Zu meiner Volksschulzeit, also vor ca. 35 Jahren, gab es ausschließlich den klassischen Frontalunterricht, den ich aber durchwegs positiv in Erinnerung hatte, vor allem weil ich meine Lehrerin sehr gern hatte. Wobei anschauliche und unterschiedliche Lernmaterialien meinem Verständnis, vor allem im mathematischen Bereich, gut getan hätten. Man legte hauptsächlich Wert auf das Auswendiglernen und nicht auf das Verstehen von Zusammenhängen. Das Kind als Individuum zu unterrichten, war damals gar kein Thema. Es wurde weder differenziert noch gefördert.“ (Befragte 1, Zeile: 512ff)

„Ich hatte in meiner Volksschulzeit zwei unterschiedliche Lehrpersonen, die beide den klassischen Frontalunterricht in allen Themenbereichen einsetzten. Die eine war immer gut gelaunt und hatte immer viel zu erzählen. Ich mochte es, ihr zuzuhören. Langweilig wurde mir dabei nicht. Die andere war eher zurückhaltender und hatte eine ganz leise Stimme, sodass ich immer Mühe hatte, ihr aufmerksam zuzuhören. Ich verlor meistens schon nach ein paar Minuten das Interesse, wenn sie uns etwas erzählte. Somit empfand ich den ganzen Unterricht eher als langweilig. Freiarbeit oder ähnliches gab es nicht. Die Individualität und Persönlichkeitsentwicklung fehlte in meiner ganzen Schulausbildung.“ (Befragte 4, Zeile: 412ff)

Auch bei den anderen befragten Pädagoginnen lässt sich zusammenfassen, dass der klassische Frontalunterricht in der eigenen Schulzeit dominierte und auf die Individualität des einzelnen Kindes nicht Rücksicht genommen wurde. Doch welche Bedeutung hat die Individualität im heutigen Unterricht bei den befragten Lehrerinnen? Spielt sie dabei eine wesentliche Rolle bei der Unterrichtsplanung?

6.4 Individualität und Planung des eigenen Unterrichts

Egal ob Maria Montessori, Rudolf Steiner, John Dewey oder Rudolf Kerschensteiner – sie alle waren sich einig, dass jedes Kind ein eigenes Individuum ist und dementsprechend der Unterricht gestaltet und geplant werden muss. Hierzu muss man weg von den starren Strukturen, die das staatliche System vorgibt. Der Unterricht muss flexibler gestaltet werden und vor allem auf die Begabung jedes Kindes eingegangen werden (Steiner, 1989). Doch lässt sich heute das individuelle Unterrichten tatsächlich in unseren staatlichen Schulen aufgrund umsetzen?

Befragte 4 erwähnte im Zusammenhang der Individualität folgendes:

„(...) Individualität ist für mich einer der wichtigsten Aspekte im Umgang mit Kinder. Jedes Kind handelt und denkt in seiner Weise, dies muss unbedingt im Unterricht berücksichtigt werden. Ich sehe viele Vorteile in der Vielfalt eines Kindes und einer Schulklasse. Dennoch braucht es für den Umgang mit Individualitäten auch offene und freie Unterrichtskonzepte, die der Individualität gerecht werden.“ (Befragte 4, Zeile: 567ff)

Auch für die Befragte 2 ist es von großer Bedeutung, die Individualität der eigenen Kinder zu sehen und danach zu unterrichten:

„Es ist das wichtigste, die einzelnen Persönlichkeiten, die Interessen, die Vorlieben, aber auch die Probleme der Kinder kennenzulernen. Je besser ich ein Kind kenne, umso mehr gelingt es mir, dieses individuell zu fördern. Dazu muss man Zeit und vor allem Geduld einplanen, damit dies gelingen kann. Die dafür geeignete Unterrichtsmethode ist natürlich auch ein wichtiger Bestandteil. Dennoch bin ich mir sicher, dass es noch viele Verbesserungspunkte in unserem Schulsystem gibt, um die Persönlichkeitsentwicklung jedes

Kindes noch besser zu unterstützen. Vor allem was die dafür notwendigen Ressourcen betrifft.“ (Befragte 2, Zeile: 499 ff)

In diesem Zusammenhang hängt somit viel davon ab, nach welchen Parametern die jeweiligen Lehrpersonen ihren Unterricht planen:

„Grundsätzlich halte ich mich beim Planen des Unterrichts an den Lehrplan, um der Lernverlaufsdokumentation, die wir verwenden müssen, gerecht zu werden. Leistungsschwächere Schüler bearbeiten weniger und inhaltlich einfachere Aufgaben. Diversität ist eine Bereicherung, aber leider in Großteil der staatlichen Schulen, wo der Schwerpunkt in den sogenannten Hauptfächern liegt, nicht so wichtig. Kinder die musikalisch, künstlerisch, sportlich oder sonst wo ihre Begabung haben, kommen in unserem derzeitigen Schulsystem viel zu kurz, was ich persönlich unheimlich schade finde.“ (Befragte 2, Zeile: 711ff)

Auch die Befragte 6 äußerte sich ähnlich dazu:

„Zum einen achtet man natürlich auf den Lehrplan, der zu befolgen ist. Dann versucht man auf das Kind geschnittene Aufgaben und Formen zu finden. Zum Beispiel muss man hier auch auf Wochenpläne setzen, die aber für jedes Kind gerecht sind. Eines meiner Kinder hat Dyspraxie und braucht einen speziellen Rahmen für kontrollierte Handlungsabläufe. Jedes Kind ist anders und sollte auch so betreut werden. Leider gelingt das nicht immer, da die Ressourcen und notwendigen Lehrkräfte fehlen.“ (Befragte 6, Zeile: 619ff)

Auffallend dabei ist, dass sich die befragten Lehrpersonen strikt an den Lehrplan halten, da dies im staatlichen System so verankert und entsprechend von der Schulleitung verlangt wird. Zudem herrscht Ressourcenknappheit sowie ein Lehrermangel. In weiterer Folge wird darüber geklagt, dass die Anforderungen an die

Schulen stetig ansteigen, vor allem der bürokratische Aufwand sei kaum mehr zu bewältigen.

„(...) leider hält mich die Bürokratie oft vom Unterrichten ab. Mittlerweile gibt es fast keinen pädagogischen Schritt mehr, der nicht protokolliert, dokumentiert und evaluiert werden müsse. Somit bleibt mir als Lehrerin weniger Zeit für die Unterrichtsvorbereitung sowie für den Unterricht, was schlussendlich ein Nachteil für die Kinder ist.“ (Befragte 2, Zeile: 512ff)

Auch Befragte 1 ist fast gleicher Meinung und äußert sich dazu:

„(...) Aufgrund der vielen zusätzlichen Arbeiten, die sich schleichend in das Schulsystem einnisten, bleibt oft leider nicht mehr die Zeit, die Kinder individuell in ihren Stärken und Schwächen zu fördern und die Unterrichtsplanung entsprechend zu vorzubereiten.“ (Befragte 1, Zeile: 474ff)

Eine andere Pädagogin schildert in diesem Zusammenhang:

„(...) ich fühle mich zum Teil überfordert, diesen ganzen administrativen Arbeiten überhaupt gerecht zu werden. Auch die digitalen Kommunikationsformen mit den Eltern sind manchmal belastend und zeitaufwändig. Schlussendlich leiden dann die Kinder darunter, weil ich weniger Zeit für den tatsächlichen Unterricht, für die Kinder und schlussendlich ihre persönlichen Anliegen habe.“ (Befragte 4, Zeile: 612ff)

„Schulprobleme von Kindern sind oft Lebensprobleme“, betitelt Hentig (2003, S. 23) und weist darauf hin, dass ein wichtiges pädagogisches Instrument verloren geht, wenn keine Zeit mehr für das Beobachten und für die Kinder bleibt. Nämlich die vertrauensvolle Zuwendung zum Schulkind. Viel wichtiger wäre es, dass die Lehrperson genügend pädagogischen Freiraum bekommt, um die Talente, Stärken

und Schwächen der Kinder erkennen und entsprechend handeln zu können. Die eingesetzten standardisierten Tests schicken alle Kinder durch das gleiche Tor und werden damit aussortiert, was wiederum bewirkt, dass sich die Lehrperson auf diese Test-Fächer konzentriert und nicht auf die anderen Stärken der Kinder. Das frustriert viele Lehrerinnen und Lehrer, da damit auch das individuelle Unterrichten nicht mehr stattfinden kann. Zudem steigt die Ermüdung von dauernden Reformen, die oft nach Umsetzung erst wieder über Bord geworfen werden.

Demnach wurden die Pädagoginnen dazu befragt, wie denn für sie die ideale Schule nun aussieht. Die Ergebnisse werden im nächsten Kapitel erläutert.

6.5 Die Schule im Idealfall

Grundsätzlich sollte die Schule so sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits am Sonntag auf die Schule freuen. Die Schule sollte nicht pflichtgemäß von den Kindern absolviert werden, sondern in der Schule soll etwas passieren, was so spannend ist, dass die Schulkinder dorthin wollen. Voraussetzung, dass die Kinder in der Schule ihre Potentiale entfalten, sich anstrengen, sich Wissen aneignen und sich konsequent an gewissen Themen zu versuchen und gewisse Dinge auch umzusetzen, ist, dass man ihnen Aufgaben gibt, an denen sie wachsen können, gemeinsam mit anderen Kindern in einer Umgebung, wo sie sich wohlfühlen. Dazu braucht es hochkompetente Erwachsene, die sie auf diesem Weg begleiten (Hüther et al., 2020). Diese These lässt sich auch durch die Aussagen der Pädagoginnen bestätigen:

„(...) die ideale Schule benötigt vorab die besten Lehrer und da ist schon der erste Haken. Nicht die Lehrperson, mit den besten Leistungsergebnissen ist für mich ein guter Lehrer, sondern jemand, der einfühlsam, geduldig und inhaltlich korrekt Lerninhalte vermitteln kann und die Schüler auf ihrem Lebensweg begleitet und unterstützt.“ (Befragte 6, Zeile: 877ff)

„Im Schulsystem werden Lehrpersonen benötigt, die nicht die Vorstellung haben, dass sie die Kinder nach ihren Vorstellungen bilden, sondern das müssen Suchende sein, die erkennen, was in den Kindern angelegt ist, wie zum Beispiel ihre Besonderheiten, Talente, Begabungen. Dementsprechend sollte dann der Unterricht erfolgen, der sich auch gerne als gemeinsame Entdeckungsreise sehen lassen kann.“ (Befragte 7, Zeile 931ff)

„Ob das Kind gerne in die Schule geht und lernen möchte, liegt meiner Meinung nach nur am Lehrer. Dabei reicht nicht nur das Fachwissen. Ich finde es wichtig, dass man über ein umfassendes pädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen verfügt und die Bereitschaft dazu hat, den Kindern Werte und Lerninhalte zu vermitteln, von die sie im späteren Leben profitieren können.“ (Befragte 1, Zeile 979ff)

Die von Hüther (2020) angesprochene Lernumgebung, die auch nach Montessori (2021) einen wichtigen Beitrag zum freudigen und erfolgreichen Lernen führt, hat auch für die befragten Lehrpersonen einen hohen Stellenwert in einer idealen Schule:

„Die Lernumgebung sollte ästhetisch ansprechend eingerichtet und mit genügend Lernmaterialien ausgestattet sein. Mehrere unterschiedliche Lernzonen für die Freiarbeitsphasen wären ideal.“ (Befragte 1, Zeile: 1011)

„(...) Außerdem bin ich für offene, lichtdurchflutete Lernräume mit unterschiedlichen Sitznischen oder Sitzgelegenheiten. Auch Rückzugsorte, Experimentierzimmer oder Lesecken sind erwünscht. Viele ästhetische und vor allem hochwertige Materialien sollten in Klassenstärken verfügbar sein. Idealerweise gibt es einen großen Garten, in dem die Kinder die Natur erforschen und genug Zeit an der frischen Luft verbringen können.“ (Befragte 2, Zeile: 901ff)

Neben den architektonischen Wünschen, wie die ideale Schule aufgebaut und ausgestattet werden sollte, gab es noch Äußerungen zur jeweiligen optimal eingesetzten Unterrichtsform, die bei einigen befragten Pädagoginnen ebenfalls ähnliche Antworten überlieferten:

„(...) Ich wünsche mir eine absolut freie Schule, die Jahrgangsmischung praktiziert, das heißt Grundstufe 1 und 2 in einer gemeinsamen Klasse. Mehr Personal, das spezifische Fachbereiche lehrt. Außerdem Betreuungslehrer, die die Klassen unterstützen. Für mich ist Inklusion ein Hauptgedanke, weil ich gerade in einer Integrationsklasse tätig bin. Individualität spiegelt sich nicht nur in der Schule, sondern auch im Leben. Deshalb darf kein Kind aufgrund von Einschränkungen ausgeschlossen werden. Eine perfekte Schule wird es nicht für jedes Kind geben, denn genau so unterschiedlich wie es die Kinder sind, müsste auch die Schule sein. Aber mit den reformpädagogischen Ansätzen mit offenen Lernmethoden und das Wollen der Lehrkräfte schafft man einen Ausgleich für die Schüler und ihre Individualität. (Befragte 2, Zeile: 1102ff)

„(...) Aus meiner Sicht sollte auch schon im Volksschulbereich nicht nur eine Lehrperson in der Klasse unterrichten, sondern es müssen echte Profis eingesetzt werden. Es braucht beispielsweise Profis in Musik, Werken und Sport etc. Unterschiedlichste Menschen aus Berufen müssen eingeladen werden. Der damit verbundene Projektunterricht wäre eine ideale Ergänzung für das praktische Lernen. Ich finde es schon wichtig, dass es grundsätzlich eine Bezugsperson bzw. einen Klassenvorstand für eine Klasse gibt, aber diese Profis fehlen definitiv an der Schule. Meiner Meinung nach müsste auch die komplette Ausbildung der Primarstufenlehrer überdacht und umgestellt werden. Es ist unmöglich, dass eine Persönlichkeit in allen Bereichen ein Profi ist und

das in der Schulpraxis verlangt wird, dass wir alle Bereiche kompetent abdecken.“ (Befragte 4, Zeile: 1221ff)

Daraus lässt sich schließen, dass vor allem externe Menschen fixer Bestandteil in einer Volksschule sein sollten sowie das Umdenken der eingesetzten Unterrichtsformen im Vordergrund steht. Dazu erläutert auch Precht (2014) in seiner Publikation, dass besonders das Unterrichten in Projekten jede Menge Vorteile mit sich bringt, vor allem, wenn nicht nur die Lehrpersonen, sondern eben Expertinnen und Experten aus dem jeweiligen Gebiet eingesetzt werden. Dadurch erlernen die Kinder viele unterschiedliche Berufe, was auch in der Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner (1989) ein wichtiger Bestandteil ist.

Ein weiterer Punkt, den die ideale Schule mit sich bringen sollte, war bei einigen befragten Lehrpersonen die Abschaffung der Noten, denn es wurde berichtet, dass Noten sowohl Stress als auch Druck auslösen können:

„(...) Schlussendlich leiden die leistungsschwächeren Kinder unter den Noten, wodurch das Selbstwertgefühl stark beeinträchtigt werden kann, auch wenn es beispielsweise in Musik oder in Sport eine besondere Begabung hat. Diese Fächer haben jedoch in unseren staatlichen Schulen so gut wie keine Bedeutung und hier wird auch nicht „geprüft“ (...) Ich finde eine verbale Leistungsbeurteilung angemessener, vor allem, weil sie zu Gunsten des Kindes aufgebaut werden kann.“ (Befragte 3, Zeile: 1011ff)

Eine ähnliche Denkweise äußert dazu die Befragte 4:

„Nachdem hauptsächlich in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik regelmäßig geprüft wird, lastet auf den Kindern schon mal der Druck, dass besonders in diesen Fächern die Noten wichtig und ausschlaggebend für ihre Zukunft sind. Wie oft höre ich vor einer Schularbeit „Ich muss einen Einser

oder einen Zweier schaffen, da meine Eltern ansonsten mit mir schimpfen“. Dieser Druck, der auf den Kindern lastet, ist absolut kontraproduktiv, wenn es um das effektive Lernen geht. Hier wird den Kindern definitiv ein falsches Bild vermittelt.“ (Befragte 4, Zeile: 1189ff)

Doch neben Druck und Stress zählt die Angst zu den gängigen Emotionen, die in Verbindung mit Noten verspürt wird. So schildert Befragte 1 folgendes Szenario:

„(...) Wenn man bedenkt, dass Noten in unserer Gesellschaft oftmals dazu führen, welchen Beruf das Kind überhaupt wählen kann, müssten die Noten sofort abgeschafft werden. Jedes Kind hat ein Talent, aber wenn es in den Hauptfächern wie Deutsch und Mathematik weniger Begabung hat, hat es beispielsweise keine reale Chance, nach der Volksschule eine höhere Schule zu besuchen, was wiederum dazu führt, dass ein mögliches Studium vorweg eher schon ausgeschlossen ist. Diese Barrieren, die den Kindern da gelegt werden, finde ich absolut ungerechtfertigt. Für mich sagen Noten nichts aus, außer den Zustand auf eine Momentaufnahme. Zudem kommt auch noch die Prüfungsangst, die viele Kinder in der Volksschule bereits verspüren. Ich versuche, die Kinder vor einer Schularbeit mental zu beruhigen, der Großteil hat aber Angst davor. Wie oft höre ich, dass die Nacht zuvor nicht geschlafen wird, weil die Angst und Aufregung so enorm sind. Und das tut mir als Lehrerin dann auch weh, wenn sich die Kinder solchen Emotionen aussetzen müssen, die im Grunde genommen nicht notwendig wären. In meiner Idealschule gäbe es keine Ziffernnoten, sondern ich würde das Arbeiten mit Portfolios befürworten. Es sagt einfach viel mehr über eine Persönlichkeit aus, als „irgendeine“ Ziffer.“ (Befragte 1, Zeile: 1221ff)

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die ideale Schule laut den befragten Pädagoginnen viele unterschiedliche Räumlichkeiten für das individuelle Lernen bieten muss, dass die dafür notwendigen Materialien verfügbar

sind, absolut freie Unterrichtskonzepte wie beispielsweise der Projektunterricht eingesetzt wird, der schlussendlich von echten Profis unterstützt werden sollte, sowie die Abschaffung der Ziffernnote.

6.6 Conclusio

Um die Forschungsfrage, inwieweit reformpädagogische Konzepte Einfluss auf den Unterricht in der Volksschule haben, zu beantworten, müssen alle oben genannten Kategorien berücksichtigt werden. Die Bildung vom Kinde aus kann in der Volksschule nur dann gelebt werden, wenn sich die Lehrpersonen mit den jeweiligen Disziplinen wie Individualität, Diversität und entsprechende Planung des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt auseinandersetzen. Der bedürfnisorientierte, inklusive Unterricht und die gesellschaftlichen sowie schulischen Erwartungen stellen heutzutage eine große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer in einer Volksschule dar. Die befragten Pädagoginnen nennen Schwierigkeiten wie Zeit- und Ressourcenmangel für einen kindesorientierten Unterricht, zu wenig pädagogische Handlungsfreiheit und immer mehr werdenden bürokratischen Arbeiten, die schlussendlich viel kostbare Unterrichtszeit in Anspruch nehmen.

Die Interviewten unterrichten im Durchschnitt zirka fünfzehn Jahre an einer Volksschule und haben sich im Laufe der Zeit ihren eigenen Unterrichtsstil angeeignet. Dies führt schlussendlich dazu, dass man nicht mehr aus der Komfortzone des Unterrichtens hervorkommt, sondern in der gut gelingenden Unterrichtsform bleibt. Beim Umgang mit Bildung und Individualität sind sich die befragten Personen einig, dass reformpädagogische Unterrichtsmodelle oder offene Lernkonzepte angewandt werden müssen.

Die oben dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass sich für bedürfnisorientiertes Lernen nur offene Unterrichtsformen, wie Planarbeit oder Projektarbeit, die individuelles, selbstgesteuertes Lernen schulen, eignen. Alternative reformpädagogische Ansätze, wie Waldorf- oder Montessori-Schulen, bilden das höchste Maß an Bildung, Lernen im eignen Tempo und führen zu einer individuellen Persönlichkeitsbildung. Dennoch setzen zirka 90 Prozent der befragten Pädagoginnen nur Teile von reformpädagogischen Konzepten in ihrem Unterricht ein, die zudem zeitlich begrenzt sind. Beispielsweise wurde der Klassenrat genannt, der einmal in der Woche durchgeführt wird, oder die Freiarbeit, die ein bis zweimal pro Woche Bestandteil des Unterrichts ist. Ab und zu kommt Montessori Material zum Einsatz, jedoch wird nicht das ganze Konzept von Maria Montessori übernommen. Somit wird das offene Arbeiten, der Einsatz von Montessori Material und Klassenrat nur temporär eingesetzt und wird somit als „belohnendes“ Highlight für die Kinder deklariert. Auch der klassische Frontalunterricht spielt noch eine bedeutende Rolle im Schulalltag, den die Lehrkräfte vor allem bei Einführung von neuen Themen gerne noch einsetzen.

Verstärkend kommt hinzu, dass sich die befragten Lehrpersonen beim Differenzieren allein gelassen fühlen, weil das staatliche Schulsystem nicht auf die Unterstützung und Förderung von Vielfalt ausgerichtet ist. Dazu bräuchte es nach den befragten Lehrerinnen Stützsysteme, welche die Lehrkräfte im Lehreralltag zur Seite stehen, sowie die Reduzierung von den bürokratischen Aufwände und zeitliche Flexibilität beim Vermitteln und Bearbeiten des Lernstoffes, damit das individuelle Lernen im eigenen Tempo für jedes Kind möglich wird. Zudem äußert der Großteil der befragten Lehrkräfte, dass die Noten abgeschafft werden sollten, damit die Kinder dem enormen Leistungsdruck nicht mehr ausgesetzt sind.

Grundsätzlich sollte die Schule so sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits am Sonntag auf die Schule freuen. Die Schule sollte nicht pflichtgemäß von den Kindern absolviert werden, sondern in der Schule soll etwas passieren, was so spannend ist, dass die Schulkinder dorthin wollen. Voraussetzung, dass die Kinder in der Schule ihre Potentiale entfalten, sich anstrengen, sich Wissen aneignen und sich konsequent an gewissen Themen zu versuchen und gewisse Dinge auch umzusetzen, ist, dass man ihnen Aufgaben gibt, an denen sie wachsen können, gemeinsam mit anderen Kindern in einer Umgebung, wo sie sich wohlfühlen. Dazu braucht es hochkompetente Erwachsene, die sie auf diesem Weg begleiten (Hüther et al., 2020). Diese These lässt sich auch durch die Aussagen der Pädagoginnen bestätigen:

„(...) die ideale Schule benötigt vorab die besten Lehrer und da ist schon der erste Haken. Nicht die Lehrperson, mit den besten Leistungsergebnissen ist für mich ein guter Lehrer, sondern jemand, der einfühlsam, geduldig und inhaltlich korrekt Lerninhalte vermitteln kann und die Schüler auf ihrem Lebensweg begleitet und unterstützt.“ (Befragte 6, Zeile: 877ff)

„Im Schulsystem werden Lehrpersonen benötigt, die nicht die Vorstellung haben, dass sie die Kinder nach ihren Vorstellungen bilden, sondern das müssen Suchende sein, die erkennen, was in den Kindern angelegt ist, wie zum Beispiel ihre Besonderheiten, Talente, Begabungen. Dementsprechend sollte dann der Unterricht erfolgen, der sich auch gerne als gemeinsame Entdeckungsreise sehen lassen kann.“ (Befragte 7, Zeile 931ff)

„Ob das Kind gerne in die Schule geht und lernen möchte, liegt meiner Meinung nach nur am Lehrer. Dabei reicht nicht nur das Fachwissen. Ich finde es wichtig, dass man über ein umfassendes pädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen verfügt und die Bereitschaft dazu hat, den Kindern

Werte und Lerninhalte zu vermitteln, von die sie im späteren Leben profitieren können.“ (Befragte 1, Zeile 979ff)

Die von Hüther (2020) angesprochene Lernumgebung, die auch nach Montessori (2021) einen wichtigen Beitrag zum freudigen und erfolgreichen Lernen führt, hat auch für die befragten Lehrpersonen einen hohen Stellenwert in einer idealen Schule:

„Die Lernumgebung sollte ästhetisch ansprechend eingerichtet und mit genügend Lernmaterialien ausgestattet sein. Mehrere unterschiedliche Lernzonen für die Freiarbeitsphasen wären ideal.“ (Befragte 1, Zeile: 1011)

„(...) Außerdem bin ich für offene, lichtdurchflutete Lernräume mit unterschiedlichen Sitznischen oder Sitzgelegenheiten. Auch Rückzugsorte, Experimentierzimmer oder Lesecken sind erwünscht. Viele ästhetische und vor allem hochwertige Materialien sollten in Klassenstärken verfügbar sein. Idealerweise gibt es einen großen Garten, in dem die Kinder die Natur erforschen und genug Zeit an der frischen Luft verbringen können.“ (Befragte 2, Zeile: 901ff)

7 Diskussion

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Forschungsfrage, welchen Einfluss reformpädagogische Konzepte auf den Unterricht in der Volksschule haben und folglich, welche Auswirkungen es auf den heutigen Bildungsbegriff hat. Jede Lehrperson sollte sich kritisch mit dem heutigen Bildungssystem in den Volksschulen auseinandersetzen. Auch in Bezug auf das Einsetzen unterschiedlichster Unterrichtsmethoden. Heute steht das Kind als eigene Konstrukteurin oder eigener Konstrukteur ihrer/seiner Welt im Vordergrund. Die neue Betrachtungsweise kindlicher Entwicklung bedingt nach Liegle (2006) auch eine Veränderung in den schulischen Strukturen. Die innovative Forderung an der Schule ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu eigenem Lernen und Forschen angeregt werden. Dies gelingt durch entsprechend anregende Lernsituationen, die durch belebende Klassengestaltung und vor allem durch offene Lernmodelle gestützt werden. Um der Frage nachzukommen, ob dabei reformpädagogische Konzepte Einfluss auf den Unterricht haben, wurden Befragungen in unterschiedlichen, staatlich geführten Schulen durchgeführt.

Die vorliegende Forschung unterliegt den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Basis der qualitativen Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung des Materials, um die Forschungsfrage der Arbeit zu beantworten. Das Besondere an der qualitativen Forschung ist ihre Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld. Somit können neue Erkenntnisse gewonnen werden. Mithilfe dieser Form der Forschung wird in die „Lebenswelt Volksschule“ hineingeblickt, woraus die schulische Realität beschrieben und interpretiert werden kann. Es geht hauptsächlich darum, wie im 21. Jahrhundert unterrichtet wird, welchen Stellenwert dabei das Kind hat und wie es möglich werden kann, dass sich die Schule und der Unterricht so verändern, dass sich dabei jedes Kind als Individuum und eigene Persönlichkeit entfalten kann, indem man auf die reformpädagogischen Konzepte im Unterricht zurückgreift. Dies bedingt, dass man die Perspektive der befragten

Personen mit einbezieht. Dazu wurden sieben Personen im Bezirk Wels und Linz gesucht, die sich dazu bereit erklären, anhand eines Fragebogens ein Interview abzuhalten. Die interviewten Pädagoginnen wurden im Schnitt dreißig zwanzig Minuten zu diesem Themenbereich befragt. Die Fragen wurden im Vorfeld auf Basis der Literaturrecherche formuliert und auf dem Themengebiet der Reformpädagogik aufgebaut. Die transkribierten Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und ausgewertet. Anschließend wurden induktiv Kategorien gebildet, welche die wichtigsten Inhalte der Befragungen widerspiegeln. Die Auswertung der erhobenen Daten wurde mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse gemacht. Das Ziel dieser Inhaltsanalyse ist, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Abschließend wurden die herausgefilterten Kategorien mit den Aussagen der Pädagoginnen verbunden und interpretiert. Die Hauptkategorien lauten: Bildung, Unterricht mit reformpädagogischen Lerntheorien, Bedeutung des Frontalunterrichts, Individualität und Planung des Unterrichts, Die Schule im Idealfall.

7.1 Zentrale Resultate

Die gewonnen zentralen Resultate werden in diesem Abschnitt verbunden, mit den jeweiligen Kategorien aufgelistet und näher beschrieben. In der unten angeführten Tabelle zeigen sich die häufigsten Faktoren, welche zu einer gelingenden Bildung unter Einfluss von reformpädagogischen Konzepte in den Interviews genannt wurden.

Tabelle 1: reformpädagogischer Einfluss auf den Unterricht und Bildung

Kategorien	Bedingung der Pädagoginnen
Bedeutung von Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische und schöpferische Auseinandersetzung mit Umwelt und Gesellschaft • Erlernen von aktuellen Kulturtechniken • Bedürfnisorientierte Persönlichkeitsbildung

	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratisches Handeln
Reformpädagogische Lerntheorien	<ul style="list-style-type: none"> • Entdeckerische Freude und Begeisterung am Lernen • Ermutigung und Inspiration für kreatives Handeln • Freiarbeit, Klassenrat, Epochenunterricht, Wochenplan • Selbstständigkeit
Frontalunterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von gewissen Themenbereichen • Einführen von neuen Lerninhalten • Vorteil für Kinder ohne eigenen Strategien
Individualität und Planung des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Individualität jedes Kindes • Offene und freie Unterrichtskonzepte • Individuelle Förderung • Berücksichtigung des Lehrplans
Die Schule im Idealfall	<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetische Lernumgebung, die an das Kind angepasst ist • Ausstattung von hochwertigen Materialien • Kompetente Lehrkräfte, die nach Talenten, Begabungen und Besonderheiten im Kind suchen • Abschaffung der Noten • Lernen im eigenen Tempo

Anmerkung: Es wurden nur die Kategorien mit den häufigsten Nennungen für die zusammenfassende Darstellung genutzt.

Die pädagogischen Fachkräfte haben während ihrer Dienstjahre einige Erfahrungen in Hinblick auf Bildung und Unterrichtsgestaltung gesammelt, welche von den Reformen und gesellschaftlichen Verhältnissen stetig beeinflusst werden. Die Pädagoginnen sind durchschnittlich 15 Jahre im Beruf tätig und haben sich viel Wissen über eine kompetente, kindesorientierte Unterrichtsgestaltung angeeignet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Lehrerinnen mit der Thematik Bildung und reformpädagogische Konzepte im Volksschulbereich durchaus auseinandersetzen. Sichtbar wird dies in vielerlei Hinsicht, wie zum Beispiel die Aus- und Weiterbildung im reformpädagogischen Bildungsbereich. Des Weiteren wer-

den auch ohne zusätzliche Ausbildungen reformpädagogische Lerntheorien im Unterricht fix verankert und sind somit fester Bestandteil während der ganzen Volksschulzeit. Da jedoch jeder Lehrperson ihren Unterricht grundsätzlich frei gestalten darf, hängt es stark von ihr ab, wie und welche Lerntheorien in den Unterricht tatsächlich mit einfließen. Anzumerken ist jedoch, dass das Einsetzen solcher Konzepte nur von der jeweiligen Lehrperson abhängt, inwieweit reformpädagogische Konzepte im Unterricht Platz finden, sofern es sich nicht um eine privat geführte Alternativschule handelt, sondern um eine staatliche Bildungseinrichtung, die sich stark nach dem Lehrplan richtet und somit gewisse Einschränkungen mit sich trägt.

Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther (2020) setzt sich schon seit Jahren dafür ein, dass sich das staatliche Schulsystem demnach grundlegend ändert. Vor allem, wie zum Großteil gelehrt wird, sieht er als nicht mehr zeitgemäß. Schulkritik kann nur dann geäußert werden, wenn man weiß, wie es besser gemacht werden kann, was schlussendlich dazu führt, dass man damit die ganze Gesellschaft in Frage stellt, was die sogenannten Reformschulen früher schon gemacht haben. Viele dieser Schulen haben sich bis heute gehalten und werden zum Großteil eben nur als Privatschulen geführt. Die Frage lautet deshalb für ihn: Warum haben sich diese Schulen staatlich nie richtig ausgebreitet? Egal ob Montessori-, Waldorf- oder Freinet-Pädagogik: Die Kennzeichen solcher Bildungseinrichtungen sind, dass sie den jungen heranwachsenden Menschen das Gefühl vermitteln, sei seien eigenständige entscheidungsfähige Persönlichkeiten. Sie werden nicht zu Objekten des Unterrichts gemacht, sondern lassen sie in ihrer Subjekthaftigkeit als Entdecker und Gestalter in der Schule tätig sein. Seiner Meinung nach ist die staatliche Schule immer schon ein Ort gewesen, an dem Kinder und Jugendliche so vorbereitet worden sind, dass sie dann später das betreffende staatliche System stabilisieren können. Die eigene Individualität, die Begabungen oder die Persönlichkeitsentwicklung standen demnach nie im Vordergrund. Stattdessen werden die Lehrkräfte jedes Jahr mit neuen administrativen Aufgaben konfrontiert, die Kinder auf

vorgegebene definierte Kompetenzanforderungen geprüft und danach ausselektiert.

Auch aus der Analyse der Interviewten geht hervor, dass die Anforderungen an die staatlichen Schulen stetig ansteigen, vor allem der bürokratische Aufwand wirkt sich negativ auf die Lehrkräfte und schlussendlich auch auf die Kinder aus. Erforderlich ist daher ein Umdenken in Hinblick auf die freie Gestaltung des Unterrichts ohne zusätzlichen administrativen Aufwand für etwaige Statistiken etc. Leider gibt es fast keinen pädagogischen Schritt mehr, der nicht protokolliert, dokumentiert und evaluiert werden muss. Dies kostet unheimlich wertvolle Zeit, die beim Unterrichten verloren geht. Die Stärken und Schwächen der Kinder können möglicherweise dadurch nicht mehr individuell gefördert werden, weil schlichtweg keine Zeit dazu bleibt.

7.2 Schlussbetrachtung und Limitationen

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war, inwieweit reformpädagogische Konzepte im Unterricht zur Bildung des Kindes in der Volksschule beitragen. Die Untersuchung zeigt, dass die befragten Lehrpersonen von vielen reformpädagogischen Lerntheorien überzeugt sind und dessen Konzepte, oder Teile davon, im Unterricht, soweit es die Zeit und jeweilige Schule zulässt, einsetzen. Dennoch wird kritisch auf die aktuelle Bildungsvermittlung, vor allem in den staatlichen Bildungseinrichtungen, geblickt. Denn die Umsetzung von reformpädagogischen Konzepten, welche vorrangig an die Bedürfnisse der Kinder angepasst sind, ist in der Praxis nur zum Teil vorhanden, da sie erstens stark von der jeweiligen Lehrperson abhängt und zweitens das aktuelle Bildungssystem oftmals nicht die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt. Die meisten Interviewpartnerinnen unterrichten nach wie vor mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden, welche der Verschiedenartigkeit der Kinder nicht gerecht werden. Zwar fließen einige reformpädagogische Konzepte im Unterricht ein, wie zum Beispiel die Freiarbeit, der Klassenrat

oder das Einsetzen von Montessori Material, aber zum Großteil bleibt die tatsächliche, individuelle und vor allem langfristige Förderung jedes einzelnen Kindes auf der Strecke, zumal sich der Unterricht auch stark nach dem Lehrplan richtet. Das heißt, es besteht ein gewisser Zeitdruck, dem man nachkommen muss. Das Lernen im eigenen Tempo ist durch diese Vorgaben schlichtweg nicht möglich. Zudem wird in den Hauptfächern geprüft und gewissen Begabungen in Nebenfächern zählen in staatlichen Bildungseinrichtungen nicht.

Mir ist bewusst, dass sich die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte oftmals als schwierig gestaltet, da eben aufgrund dieser staatlichen Vorgaben das ganze Bildungssystem sowie die gesellschaftlichen Anforderungen in Frage gestellt werden müsste. Die Schule ist demnach auf unaufrichtiges Interesse aufgebaut und vom Wissen bleibt wenig übrig. Was Ellen Key (1905) in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ formuliert hat, gewinnt im Sinne der aktuellen Schulsituation wieder an Bedeutung: „Einzelreformen in der modernen Schule bedeuten nichts, solange man durch dieselben nicht bewusst die große Revolution vorbereitet, die, welche das große jetzige System zertrümmert und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen lässt“ (S. 275).

Zur Diskussion stehen hier Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen, die sich dessen bewusst sind, was es für einen individuellen Unterricht trotz der Vorgaben des Staates braucht. In diesem Zusammenhang wäre es noch interessant, auch Eltern zu interviewen, was ihnen wichtig ist für die Ausbildung ihres Kindes – ob es vorrangig in seiner Individualität und Persönlichkeit gestärkt werden sollte, oder dass es sich später auf das allgemeine Berufsleben und in der Gesellschaft so integrieren kann, damit es diesen gesellschaftlichen Anforderungen „entspricht“ und in seiner Norm nicht „abweicht“.

Die erhobene Forschungsfrage wirft somit neue und offene Fragen auf, die sich auch direkt auf die betroffenen Schülerinnen und Schülern richtet. Dazu wäre es informativ, eine erneute Untersuchung durchzuführen, bei der Kinder in den

staatlichen Schulen und Kinder in alternativ geführten Bildungseinrichtungen interviewt und über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Dabei könnte man durch Hospitationen herausfinden, mit welcher Begeisterung die Kinder die jeweilige Bildungseinrichtung besuchen, ob Freude und Motivation beim Lernen herrscht, wie der soziale Umgang miteinander wirkt, welche Rolle die Lehrperson in der Klasse spielt und welcher persönlicher Lernerfolg in der 4. Klasse von jedem Kind wahrgenommen wird.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sich die gewonnenen Forschungsergebnisse der Interviews in der dazu vorhandenen Literatur wiederfinden. Als Nachteil dieser durchgeführten Interviews, die als Datenerhebungsmethode gewählt wurde, gilt die Beeinflussung persönlicher Meinungen durch die einzelnen Lehrpersonen. Für umfassendere und allgemeingültige Erkenntnisse müsste die Forschung mit einer größeren Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt werden, welche auch quantitativ anhand eines Fragebogens durchgeführt werden könnte.

Durch das Verfassen dieser Arbeit wurde das Bewusstsein geschärft, dass der Unterrichtsalltag, egal in welcher Bildungseinrichtung, unterschiedliche Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler haben und das weitere Leben stark beeinflussen. Vor allem in den staatlichen Bildungseinrichtungen werden laut Precht (2013) die Kinder grundsätzlich als „kleine“ Erwachsene behandelt. Es wird unheimlich viel Stoff innerhalb kürzester Zeit eingetrichtert, was der Staat schlussendlich als hohes Bildungsniveau darstellt. Den Kindern wird dabei die eigene Kindheit genommen. Wenn man jedoch wirklich Bildung erhalten möchte, dann benötigt man Muse, man muss frei kombinieren können, man darf nicht im permanenten Stress sein und man muss sich in seinem eigenen Tempo frei entwickeln können. Dieser Ansicht war bereits der Großteil der Reformpädagoginnen und Reformpädagogen im 20. Jahrhundert, die mit ihren Lerntheorien versuchten, das staatliche Bildungssystem nachhaltig zu beeinflussen, denn in den Schulen geht es um unsere

Kinder und unsere künftige Gesellschaft. Wenn die Kinder alle im Gleichschritt das „gleiche“ machen müssen und dafür Ziffernnoten erhalten, dann wird man dadurch funktionalisiert. Auch was unsere Kinder im staatlichen Bildungssystem lernen, gilt als umstritten. Es geht darum, dass die Schulkinder verstehen, wie Algorithmen funktionieren, damit sie kompetent durch die digitalisierte Welt gehen können. Die Kinder sollten jedoch in der Lage sein, für sich selber Lösungen finden, für das, was sie jetzt gerade machen. Dies findet man vor allem in Schulen, die anders sind. Die ohne Noten und Leistungsdruck arbeiten. Schulen, die mehr sind, als reine Lernorte, wie Rudolf Steiner (1989) immer wieder betonte: Lernen vom Leben – für das Leben. Auch der ehemalige Schulleiter und Lehrer Oliver Hauschke (2019) schrieb ein radikales Buch über das heutige Bildungssystem. Zwar war er einst Fürsprecher der klassischen Schulbildung, heute aber fordert er eine fundamentale Veränderung des Schulsystems. Auch wenn sich die Methoden da oder dort ein wenig verändert haben, das Grundprinzip Schule ist jedoch gleichgeblieben. Seine Vision: Weg vom Klassensystem, dafür mehr Projektarbeit, freies Lernen, individuelles Arbeiten und Gleitzeit. Die Schule müsse den Mut haben, sich von den klassischen Fächern zu trennen, weniger Unterrichtsstoff durchzunehmen und vor allem müssen die Noten abgeschafft werden. Noten spornen nach Hauschke (2019) in die falsche Richtung an, machen unnötig Druck und sie sagen über die Kinder überhaupt nichts aus. Vor allem sieht er auch eine große Problematik in den Lehrkräften, die er in seiner Schulzeit oftmals als empathielos wahrnahm und diese sich nicht für die Schulkinder interessierte. Auch hier herrscht ein großer Kritikpunkt, dass so gut wie jede Person Lehrer oder Lehrerin werden kann, egal, ob man diese notwendige Empathie, wie sie auch Maria Montessori (1929) immer wieder erwähnt, mit sich bringt oder nicht.

Hauschkes (2019) Fazit: Das heutige Bildungssystem vermittelt den Kindern kein Wissen, sondern Frust und Demotivation. Und damit sieht er die staatlich öffentlichen Schulen als verschwendete Lebenszeit der Kinder.

Die Erkenntnis, dass sich das staatliche Bildungssystem nicht durch kleine Reformen, sondern durch eine große Transformation ändern sollte, lässt dieses Thema umso wichtiger werden. Letztendlich braucht es neue Strukturen, vor allem eine neue Grundhaltung, wie die Kinder künftig gelehrt und unterrichtet werden. Die Vordenker und Reformpädagogen und Pädagoginnen aus den früheren Jahrhunderten, wie Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Steiner, Freinet, Peterson usw. verfolgten trotz heterogenen Ansätzen schlussendlich doch ein gemeinsames Ziel: den heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung seiner Individualität zu helfen. Die pädagogischen Grundsätze reformpädagogischer Konzepte sollten als Leitlinien der künftigen Schulentwicklung dienen, damit eine kindesorientierte Pädagogik hergestellt werden kann.

8 Literaturverzeichnis

Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte - Entwicklung - Konzepte* (1. Aufl.). Beltz GmbH, Julius.

Atzler, L. (2014). *Demokratie und Erziehung. Das pädagogische Werk von John Dewey* (1. Aufl.). GRIN Verlag.

Bahr, J. (2010). *Konzept zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Mathematik und Musik: Unter Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte* (2. Aufl.). GRIN Verlag.

Baldes, C. (2007). *Deutsche Reformpädagogik: Die pädagogische Bewegung am Beispiel dreier Schulkonzepte* (1. Aufl.). GRIN Verlag.

Benner, D. & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Beltz Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.) *Bildungsreform 2017*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.) *Geschichte des österreichischen Schulwesens.*

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html

Bildungswerkstatt Knittlingerhof. (2020). Knittlingerhof.

<https://www.knittlingerhof.at/>

Boer, D. H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (2012. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik: Montessori, Waldorf und andere Lehren (Beck'sche Reihe)* (1. Aufl.). C.H.Beck.

Böttcher, N. (2009). *Jean-Jacques Rousseau und der Einfluss seiner Werke auf das Leben und Handeln von Johann Heinrich Pestalozzi und die Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). GRIN Verlag.

Dewey, J. (2009). *Democracy and Education*. SMK Books.

Diederich, G. (2007a). *Georg Kerschensteiner: „Lernen durch Tun“ und das Arbeitsschulprinzip*. Grin Verlag.

Dreis, G. U. A. (1987). *Bibliographie Georg Kerschensteiner: Im Druck Erschienene Schriften, Reden Und Nachgelassene Manuskripte. (= Forschungsberichte Des Landes Nordrhein- Reden und nachgelassene Manuskripte (1987. Aufl.).* Vs Verlag für Sozialwissenschaften.

Drescher, S. (2014). *Die Begriffe Erfahrung und Erziehung bei John Dewey mit aktuellem Bezug: Reformpädagogische Ansätze (1. Aufl.).* GRIN Verlag.

Drews, U. & Wallrabenstein, W. (2002). *Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis (Beiträge zur Reform der Grundschule) (1., Aufl.).* Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.

Eichelberger, H. & Christian, L. (2007). *Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule (zahlreiche s/w-Abbildungen Aufl.).* Studien Verlag.

Eichelberger, H. & Wilhelm, M. (2003). *Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung (Werkstatt Schulentwicklung) (1. Aufl.).* Studien Verlag.

Esser, B. & Wilde, C. (2007). *Montessori-Schulen.* Beltz Verlag.

Fadrus, V. (1929). *Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe.* Paul Gerin Wien.

Freie Pädagogische Vereinigung. (1976). *Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen*. Herder.

Fichtner, A. (2016). *Die Grundbegriffe „Erziehung“ und „Bildung“ nach Immanuel Kant und Wilhelm von Humboldt: Eine kritische Reflexion ihrer Aktualität unter Berücksichtigung des historischen Kontextes*. (1. Aufl.). GRIN Publishing.

Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik: Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart* (1. Aufl.). Beltz.

Georg, P. (2009). *Pädagogische Konzepte der Reformpädagogik: Flanagan und Makarenko* (1. Aufl.). GRIN Verlag.

Göbel, N. (2020). *Die Geschichte der Waldorfschule*. Eine Initiative der Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung. <https://www.waldorf-100.org/waldorfpaedagogik/geschichte/>

Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen* (3. Aufl.). UTB GmbH.

Haarmann, D. (1998). *Wörterbuch Neue Schule - Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion*. Beltz.

- Hansen-Schaberg, I. (2002). *Montessori-Pädagogik*. Beltz Verlag.
- Hasler, S. & Jeuken, M. (2021). *Eurythmie: – der Mensch in Bewegung*. Verlag am Goetheanum.
- Hauschke, O. (2019). *Schafft die Schule ab: Warum unser Schulsystem unsere Kinder nicht bildet und radikal verändert werden muss*. mvg Verlag.
- Heimlich, U., Kahlert, J. & Greving, H. (2014). *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle (Praxis Heilpädagogik - Handlungsfelder)* (2. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH.
- Held, W. (2019). *Das ist Waldorfschule!: Sieben Kernpunkte einer lebendigen Pädagogik* (Originalausgabe Aufl.). Freies Geistesleben.
- Hentig, H. V. (2004). *Rousseau: oder Die wohlgeordnete Freiheit (Beck'sche Reihe)* (1. Aufl.). C.H.Beck.
- Hohr, H. & Retter, H. (2008). *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys (Klinkhardt forschung. Studien zur historisch-systematischen Erziehungswissenschaft)* (1., Aufl.). Klinkhardt, Julius.

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen - ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, G., Heinrich, M. & Senf, M. (2020). *#Education For Future: Bildung für ein gelingendes Leben* (Originalausgabe Aufl.). Goldmann Verlag.

Idel, T. & Ullrich, H. (2017). *Handbuch Reformpädagogik (Beltz Handbuch)* (1. Aufl.). Beltz.

ISZ Wels . *Integratives Schulzentrum Wels - Stadt*. (2015). <https://www.isz-wels.at/>

Kaiser, L. S. (2012). *Konstruktivismus in der Elementarpädagogik: Wie Kinder ihre Welt erschaffen und erforschen* (1., Aufl.). Diplomica Verlag.

Kerschensteiner, G. (2020). *Begriff der Arbeitsschule*. Independently published.

Kerschensteiner, G. (2022). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. (1. Aufl.). Berlin, B.G. Teubner,.

Key, E. (2012). *Das Jahrhundert des Kindes*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik: Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* (13. Aufl.). Freies Geistesleben.

Kiper, H., Pozar, T. S. & Piper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule*. Beltz Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Beltz Bibliothek)* (5. Aufl.). Beltz.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Beltz Bibliothek)* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

Klein-Landeck, M. (2015). *Fragen an Maria Montessori (Montessori Wissen / Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Montessori-Gesellschaft e.V.)* (1. Aufl.). Verlag Herder GmbH.

Kolodziej, L. (2009). *Lernen am Modell. Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura und ihre sozialpsychologische Bedeutung für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). GRIN Verlag.

Konrad, F. & Knoll, M. (2018). *John Dewey als Pädagoge: Erziehung - Schule - Unterricht* (1. Aufl.). Klinkhardt, Julius.

Kramer, R. & Theusner-Stampa, G. (2016). *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau* (1. Aufl.). FISCHER Taschenbuch.

Lexikon Stangl. (2022). *Reformpädagogik – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/2299/reformpaedagogik>

Lindtner, M. (2012). *Die kybernetische Methode zur Förderung eines legasthenen Kindes: Eine Einzelfallstudie*. AV Akademikerverlag.

Lorenz, J., Holodynski, M., Gutknecht, D. & Schöler, H. (2015). *Kinder begreifen Mathematik: Frühe mathematische Bildung und Förderung (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit)* (2. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH.

Ludwig, H., Fischer, C., Fischer, R. & Klein-Landeck, M. (2005). *Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik: Theorie und Praxis einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“ (Impulse der Reformpädagogik)* (1., Aufl.). LIT.

Ludwig, H. & Montessori, M. (2017a). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte* (1. Aufl.). Verlag Herder GmbH.

Matthes, G. (2020). *Montessori Einrichtungen*. Montessori Landesverband.
<https://www.montessoribayern.de/landesverband/einrichtungen>

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2009a). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (9. Aufl.). FISCHER Taschenbuch.

Meyer, H. (2016). *Der Bildungsbegriff nach Wolfgang Klafki. Von der bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (1. Aufl.). GRIN Verlag.

Montessori, M. (1992). *Kinder sind anders*. dtv Verlagsgesellschaft.

Montessori, M. (2021). *Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik* (13., unveränd. Aufl.). Quelle & Meyer.

Montessori Sonnenhaus Lambach. (2006). Montessori Sonnenhaus.

<https://www.sonnenhaus.at/>

Nachlassverwaltung, R. S. & Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik: Neun Vorträge in verschiedenen Städten 1923/24 (Rudolf Steiner Gesamtausgabe: Schriften und Vorträge)* (1. Aufl.). Rudolf Steiner Verlag.

Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik* (Originalausgabe Aufl.). Beltz.

Österreichischer Nationalrat. (2017). *Nationalrat: Alle fordern weitere Bildungsreformen, Konsens noch in weiter Ferne (PK-Nr. 1020/2017) | Parlament Österreich.*

Republik Österreich Parlament.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2017/PK1020/

Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik* (3., erw. Aufl.). Klinkhardt, Julius.

Precht, R. D. (2014). *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern.* Goldmann Verlag.

Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts (Reihe Pädagogik).* Beltz.

Pütz, T. & Klein-Landeck, P. M. (2019). *Montessori-Pädagogik: Einführung in Theorie und Praxis (Montessori Praxis)* (1. Aufl.). Verlag Herder.

Pütz, T., Klein-Landeck, P. M., Allmann, S. & Stein, E. (2019). *Freiarbeit und Leistung: in der Montessori-Pädagogik* (1. Aufl.). Verlag Herder.

Raapke, H. (2001). *Montessori heute: Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule* (4. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2012). *Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen (German Edition)* (3., durchges. Aufl. 2009 Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ratzenböck, V. (1989). *Die zwei Wahrheiten. Schüler forschen Zeitgeschichte. Bildung - Schule - Erziehung. Damals - Heute 1938–1988*. Löcker,.

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (Beltz Pädagogik)* (4. Aufl.). Beltz.

Retter, H. (2007). *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie: Studien zur Pädagogik Peter Petersens: Studien Zur Paedagogik Peter Pe-*

tersens (Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Band 1) (New Aufl.). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Retzl, M. (2014). *Demokratie entwickelt Schule: Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey* (2014. Aufl.). Springer VS.

Röhrs, H. (1998). *Die Reformpädagogik* (4., Aufl.). Deutscher Studienverlag.

Rothkegel, A. M. (2015). *Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule: Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt (Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik)* (2., unveränderte Aufl.). Lutzverlag GmbH.

Schäfer, A. & Bohnsack, F. (2004). *John Dewey: Ein pädagogisches Porträt* (1. Aufl.). UTB.

Schatz, H. L., Fischer, R. & Helming, H. (1998). *Montessori - Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung.* Herder Verlag GmbH.

Schumacher, E. (2020). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung (Individualisiertes Lernen mit Montessori)* (2., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

Simpson, D., Jackson, M., Aycock, J., Jackson, M. J. B. & Aycock, J. C. (2005). *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice* (New Aufl.). SAGE Publications, Inc.

Steiner, R. (1989). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule: Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer 1919–1924*. Rudolf Steiner Verlag.

Straessle, B. (2021). *Klassenrat: Die Basisdemokratie im Schulzimmer* (2021. Aufl.). Hartung-Gorre.

Strauss, W. (2018). *Otto Glöckel im Spiegel des gegenwärtigen Schulsystems: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit vor dem Hintergrund der Entwicklung des Geschichtsunterrichts*. AV Akademikerverlag.

Tenorth, H. (1992). *Reformpädagogik. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Antrittsvorlesung*. Humboldt-Universität zu Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften,.

Waldschmidt, I., Eckert, E. & Standing, M. E. (2009). *Maria Montessori: Leben und Werk (Impulse der Reformpädagogik)* (2., Aufl.). LIT.

Wild, R. (1998). *Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: Was Kinder von uns brauchen*. Arbor.

Wild, R. (2009). *Mit Kindern leben lernen: Sein zum Erziehen (Beltz Taschenbuch / Pädagogik)* (3. Aufl.). Beltz.

Wild, R. (2013). *Entwicklungsetappen*. Appenzeller Volksfreund.

Wild, R. (2022). *Erziehung zum Sein*. Arbor-Verlag.

Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (2018). *Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forsuchen mit Kindern und Jugendlichen (Grundlagentexte Methoden)* (1. Aufl.). Beltz Juventa.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse (angelehnt an Mayring 2015, S.70)	76
---	----

10 Anhang

Z-Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, Mayring (2015, S.72)

Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrase auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/ Integration)!

Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/ Integration)!

Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

11 Interviewleitfaden

Persönliche Daten:

Name des/der Interviewpartners/Interviewpartnerin:

Alter:

Geschlecht:

Familienstand:

Berufsbezeichnung:

Berufsausübung seit:

Datum des Interviews:

Ort:

Uhrzeit (von-bis):

Titel: Der reformpädagogische Bildungsbegriff und dessen Einfluss auf den Unterricht in Volksschulen

Fragestellung: Welchen Einfluss haben reformpädagogische Konzepte auf den Unterricht und Bildung des Kindes in der Volksschule?

1. Was bedeutet für Sie Bildung?
2. Wie wird Bildung für Sie sichtbar?
3. Gibt es für Sie grundlegende Veränderungen, die getätigt werden müssen, um das Bildungsniveau und die Freude am Lernen zu steigern?
4. Spielen für Sie dabei reformpädagogische Konzepte eine Rolle?
5. Setzen Sie reformpädagogische Konzepte in Ihrem Unterricht ein, wenn ja welche und warum?

6. Welche Chancen ermöglicht ein Unterricht bzw. Schullalltag jenseits des klassischen Frontalunterrichts?
7. Wo ist der klassische Frontalunterricht sinnvoll? Gibt es Anlässe für klassischen Frontalunterricht?
8. Wie nehmen Sie Individualität innerhalb einer Volksschulklasse bzw. Gruppen-gemeinschaft wahr?
9. Wie würden Sie den heutigen Unterricht beschreiben in Vergleich zu Ihrer da-maligen Schulzeit?
10. Welche Bedeutung haben Ihre Schülerinnen und Schüler für Sie?
11. Wie erleben Sie Ihre Kinder im Unterricht bzw. im Schulalltag?
12. Nach welchen Parametern planen Sie Ihren Unterricht? (in Richtung Differenzierung, Inklusion, Diversität ...)
13. Wer trifft unterrichtsrelevante Entscheidungen? (LP, Schüler, Eltern, Schulleitung)
14. Was ist Ihnen an Ihrer beruflichen Aufgabe besonders wichtig bzw. was ist Ihnen ein echtes Herzensanliegen?
15. Wie sieht die ideale Schule für Sie aus (geografisch, optisch, architekto-nisch, Lernumgebung, Notengebung, Unterrichtsumsetzung – Learning by Doing, Förderung/Forderung, Inklusion)?

Kategorienleitfaden nach Mayerling (2015)

	Kategorie	Beschreibung der Kategorie	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1	Bildung	Bei der Schulbildung geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen eingeladen und ermutigt werden, sich all das Wissen anzueignen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die sie brauchen, um sich in dieser globalisierten Welt im 21. Jahrhundert zurecht zu finden und ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sowie die Anlagen und Talente, die in jedem Kind verborgen sind, zur Entfaltung zu bringen.	B2 „Allem voran steht natürlich die Persönlichkeitsbildung, die bei jedem Kind individuell ist. Die Begabung, die jedes Kind hat, muss entsprechend gefördert werden. Bedürfnisorientiert sollte man das Kind im eigenen Tempo lernen lassen. Dadurch kann nachhaltige Bildung gelingen.“	Diese Kategorie beschreibt alle Äußerungen zum Beschreiben von Bildung.
K2	Unterricht mit reformpädagogischen Lerntheorien	Die Schule soll ein Ort sein, wo man nicht nur durch Worte und Bücher, sondern vielmehr durch praktische Erfahrungen lernt. Reines Wissen anhäufen ist nicht lernen. Es ist vergessliches, schnelles Wissen, welches kurz angewendet und dann auch wieder vergessen wird. Was am Ende von einem Lernzyklus tatsächlich festgehalten wird, sind die damit verbundenen Erlebnisse, die der Mensch damit hat.	B1 „Die Kinder sollen im Unterricht Freude daran haben, etwas zu lernen, nicht nur kognitiv, sondern auch handwerklich. Sie sollten dazu eingeladen, ermutigt und inspiriert werden, sich als kleine Weltentdecker auf den Weg machen zu wollen. Nicht länger Wissen eintrichtern, sondern Kreativität und selbstständiges Denken fördern.“	Reformpädagogische Lerntheorien, welche im Unterricht eingesetzt werden, werden in dieser Kategorie beschrieben.
K3	Bedeutung des Frontalunterrichts	Ein gelungener Frontalunterricht hängt stark davon ab, ob man das notwendige Interesse mitbringt und sich darauf einlässt und vor al-	B2 „Der Frontalunterricht hat beim Einführen neuer Lerninhalte Sinn. Dabei sollte man den Kindern die	Die Bedeutung und Anwendung des Frontalunterrichts im Volksschulunterricht

		<p>lem, dass die Person, die vorträgt, die Kinder in den notwendigen Bann ziehen kann. Vom Frontalunterricht profitieren vor allem Kinder, denen es nicht gelingt, selbstständig Strategien zu entwickeln.</p>	<p>Gelegenheit und Möglichkeit geben, um selbst auf Ideen und zu möglichen Lösungen zu gelangen. Kinder die selbst keine eigenen Strategien finden, können sich an die erlernten Gesetzmäßigkeiten halten, üben und festigen.“</p>	<p>wird hier erläutert.</p>
K4	Individuelle Planung des Unterrichts	<p>Jedes Kind ist ein Individuum und dementsprechend sollte der Unterricht gestaltet und geplant werden. Hierzu muss man weg von den starren Strukturen, die das staatliche System vorgibt. Der Unterricht muss flexibler gestaltet und vor allem auf die Begabung jedes Kindes eingegangen werden.</p>	B4 <p>Individualität ist für mich einer der wichtigsten Aspekte im Umgang mit Kinder. Jedes Kind handelt und denkt in seiner Weise, dies muss unbedingt im Unterricht berücksichtigt werden. Es braucht für den Umgang mit Individualitäten auch offene und freie Unterrichtskonzepte, die der Individualität gerecht werden.“</p>	<p>Ergänzend zum Frontalunterricht wird in dieser Kategorie die individuelle Planung des Unterrichts beleuchtet.</p>
K5	Schule im Idealfall	<p>Voraussetzung, dass die Kinder in der Schule ihre Potentiale entfalten, sich anstrengen, sich Wissen aneignen und sich konsequent an gewissen Themen zu versuchen und gewisse Dinge auch umzusetzen, ist, dass man ihnen Aufgaben gibt, an denen sie im eigenen Tempo wachsen können, gemeinsam mit anderen Kindern in einer Umgebung, wo sie sich wohlfühlen und genügend Material zur Verfügung steht. Dazu</p>	B1 <p>„Die Lehrpersonen müssen Suchende sein, die erkennen, was in den Kindern angelegt ist, wie zum Beispiel ihre Besonderheiten, Talente, Begabungen. Dementsprechend sollte dann der Unterricht erfolgen, der sich auch gerne als gemeinsame Entdeckungsreise sehen lassen kann. Die Lernumgebung sollte ästhetisch ansprechend eingerichtet und mit genügend Lernmaterialien</p>	<p>Alle Aussagen, wie die Schule im Idealfall aussehen sollte, kommen in der K5 vor.</p>

		braucht es hochkompetente Erwachsene, die sie auf diesem Weg individuell begleiten und fördern.	ausgestattet sein. Mehrere unterschiedliche Lernzonen für die Freiarbeitsphasen wären ideal.“	
--	--	---	---	--

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Datum

Unterschrift