

und gedankliche Ordnen des Bildaufbaues. "Das Gefüge als Ganzes, etwa ein Domchor, der eine Plastik einhüllt, führt zum Besonderen" (ebenda). Wenn man also ein Bild betrachtet in seinen Einzelheiten, so muß aber in der Phantasie das Ganze gegenwärtig sein. Alle nebeneinander ausgebreiteten optischen Prozesse führen selbst zu vergleichendem, vertiefendem und besonderem Sehen.

Das nebeneinander Erfassen des Sehens ist ein gutes Training für das nacheinander Erfassende. Das Auge wird durch das Hin- und Her-Wandern gezwungen, das ganze Bild zu durchschauen und zu erkennen. Der Schüler macht die Erfahrung, daß ein Film, ohne seinen Inhalt zu erfassen, kaum möglich ist. Da die fotografischen Aufnahmen unter besonderen optischen Praktiken geschehen (schärfste Linse, scharfes Licht), ist eine Umstellung auf die Sehstruktur der Linse erforderlich, die aber dem Schüler nicht geläufig ist und deshalb einer ständigen Übung bedarf.

Reichwein hat in seinen Schriften drei unterschiedliche Beispiele aufgezeigt, die das optische Filmgeschehen in den Mittelpunkt stellen:

Einige der schönsten Dinge in der Natur sind die Blumen. Wenn man eine Sonnenblume in der Natur betrachtet, so genießt man die Blume in ihrer vollsten Schönheit. Dem gegenüber ist das optische Betrachten einer Blume intensiver. Durch die Gesamtaufnahme eines Blütenkelches und freigelegten Fruchtsatzes usw. ist der biologische Erfahrungswert durch das Zerlegen der Gesamtstruktur in einzelne Elemente wesentlich erkenntnisreicher. Dieses optische Vorhaben kann für den Biologieunterricht nutzbar gemacht werden.

Im zweiten Beispiel bedient sich Reichwein einer Vergleichsanalyse. Man betrachtet eine Bilderfolge von einem vereisten Gewässer, in dem auf einer Nahaufnahme eingefrorene Luftblasen erkenntlich sind. Auf einem zugefrorenen See, den man mit Schlittschuhen befährt, sind diese Luftblasen wohl auch vorhanden und sichtbar, aber finden sie keine Beachtung. Durch das Betrachten der Bilderfolge wird man jedoch gewiß der Eisstruktur beim nächsten Schlittschuhlaufen größere Aufmerksamkeit schenken. Durch dieses Beispiel wird die große Bedeutung der optisch verfeinerten Fotografie, die das bisher Unsichtbare zum Besonderen werden läßt, erkenntlich.

Das dritte Beispiel zeigt ebenfalls, wie durch eine Bildbetrachtung die Fähigkeit des "folgerichtigen" Sehens gefordert wird. Die Großartigkeit eines Kunstwerkes wie etwa eines Baudenkmals, erschließt man sich nicht von selbst, sondern die verborgenen Schönheiten müssen erst gesucht werden. Aber wie kann das geschehen? Zunächst zeigt

man ein bauliches Kunstwerk in seiner Gesamtaufnahme. Anschließend wird der Außenbau aufgezeigt. Dann begibt man sich in Gedanken in das Innere des Bauwerkes. Durch die Betrachtung dieser Bilder wird man erzogen, " das einzelne immer aufs Ganze zu beziehen und das Ganze, seinen Stil, in den Einzelheiten zu erkennen. ... Eine einzige Bildgruppe dieser Art setzt uns instand, von hier aus den gesamten Kerngehalt unserer deutschen mittelalterlichen Kultur aufzuzeigen" (Reichwein 1967, S. 54 f.).

Durch Schwenkkameras wird es möglich, z. B. eine Plastik von außen her in Bewegung zu bringen, die dadurch eine Lebendigkeit erfährt, die durch eine einseitige Betrachtung niemals möglich wäre. Durch die Bewegung der Filmkamera, die Verwendung des Schwenkstativs, nicht zuletzt durch das Wechselspiel von Licht und Schatten werden filmische Möglichkeiten hervorgerufen, die einen hohen künstlerischen Erlebniswert vermitteln. Eine Vielzahl von erlesenen Kunstschatzen kann durch diese Filmtechnik in den Unterrichtsfilm einfließen. Carl Lamb hat in der Zeitschrift "Der deutsche Film" (Lamb 1937, S. 213) in einem Artikel über das Licht als Bewegungselement im Film darauf hingewiesen, wie man das Licht im Rahmen des Unterrichtsfilms für die Vermittlung von erlesenen Kunstgegenständen nützlich macht.

In den Filmen werden verschiedene und gegensätzliche Lebensformen dargestellt, die der Schüler in seiner so wichtigen dynamischen Wirkung für das Filmverständnis erst gar nicht wahrnimmt. Deshalb müssen sie geschult und erworben werden. Solche Spannungsvorhaben treten nach Reichwein in vielen Filmgruppen auf. "Aus den Naturfilmen greifen wir den "Fischadler" heraus (Raub- und Beutetier) aus den volkshundlichen Filmen "Erzbergwerk" "Dörfliche Lebensform - Maschine" "oder Sensen werden geschmiedet" "Handwerk - Industrie - Elektrizität... " (Reichwein 1967, S. 57). Diese Art von Filmen werfen soziale sowie politische Fragestellungen auf, thematisieren den existenziellen Lebenskampf und setzen neue Maßstäbe für Werte und Normen. Eine Bildbetrachtung der Bildgruppe ist immer wichtig für Sehen und Erfassen von inneren Zusammenhängen. Reichwein erreicht dies, indem er Bildergruppen koppelt und zur passenden Zeit einsetzt. Auf diese Art und Weise wird für die Schüler eine unmittelbare und inhaltlich eindeutige Vermittlung gewährleistet.

#### **4.3.9.4 Der Film als Verbindungsmittel zum Unterricht**

Im vorhergehenden Text wurden Wege aufgezeigt, wie Schüler für Filmaufnahmen, Bildbetrachtungen insbesondere für "folgerichtiges Sehen" geschult werden. Im



folgenden Beitrag soll erkenntlich gemacht werden, wie sich Filmgeschehen folgerichtig in das Vorhaben integrieren läßt. Sehr wichtig ist für eine gelungene filmische Unterrichtsintegration, wie oben erwähnt, eine gute Sehschule. Reichwein war fest davon überzeugt, "daß nur ein für die unmittelbare persönliche Begegnung mit Wort und Bild aufgeschlossenes Kind imstande ist, die Lern- und Erziehungsmöglichkeiten des Films auszuschöpfen" (Reichwein 1967, S. 63). Ob die Schüler also in der Lage sind, das Filmgeschehen theoretisch umzusetzen, hängt von mehreren Faktoren ab. Ein wichtiger von ihnen ist eine sachlich "gebundene Aufmerksamkeit". "Nur wenn er am rechten Ort und zur rechten Stunde, d. h. also einem größeren Vorhaben richtig zugeordnet, eingesetzt wird, spricht er das Kind vielseitig und nachhaltig an, dann nur trifft er auf die kindliche Bereitschaft" (Reichwein 1967, S. 64). Die Wirkung eines Unterrichtsfilmes soll ja anregend, mitdenkend und nachhaltig sein und nicht oberflächlich, wie bei einem sensationellen Spielfilm. Nur wenn der Schüler mit einer sachlichen Aufmerksamkeit die verschiedenen Themenstellungen verfolgt und auch wahrnimmt, hat die filmische Wirkung eines ihrer Ziele erreicht.

Was ist die Aufgabenstellung des Erziehers in diesem filmischen Vorhaben und welche Problematik tritt dabei auf?

Rechtzeitig hat der Erzieher die Filme bereitzustellen, sie auszuwählen und nach Sachgebieten zu ordnen. Die Voraussetzung für eine richtige Wahl ist die Erarbeitung eines Arbeitsschemas, das sich in einige Überbegriffe gliedert, von denen sich Unterrichtsfelder ableiten lassen. Diese ermöglichen, verschiedene Themenstellungen innerhalb eines Sachgebietes in Beziehung zueinander zu setzen. Jedenfalls, so Reichwein, "gibt uns das Schema eine Möglichkeit, die uns zur Verfügung stehenden Filme von den Sachen her zu ordnen und so einzusetzen, daß sie nicht in einer Isolierung bleiben, sondern sich gegenseitig tragen und ergänzen" (Reichwein 1967, S. 65). Dazu ein Beispiel:

#### Die Welt der Natur

1. Die heimischen Pflanzen und Tiere
2. Das Leben der Pflanzen und Tiere
3. Die Naturgestaltung

Mit einer solchen Gliederung kann man einen Unterrichtsstoff erfassen, ihn in Einzelelemente zerlegen und wieder zu einem Ganzen zusammenfügen.

#### **4.3.9.5 Anforderung an eine filmische Lernumgebung**

Eng mit der didaktischen Anforderung an einen Filmprozeß ist die methodische Gestaltung einer filmischen Lernumgebung verknüpft. Erst durch eine gut vorbereitete Lernumgebung können optimale Voraussetzungen für ein gutes filmisches Gelingen geschaffen werden. Wie kann das geschehen? Es muß ein äußerer Rahmen hergestellt werden, der eine schnelle und leichte Verfügbarkeit der Gegenstände sicherstellt, wie Reichwein ihn in Tiefensee geschaffen hat.

Ein Filmgerät, Stehbildwerfer sowie das gesamte Material des Bildarchivs soll stets greifbar sein. Das Ordnen der Bildsammlung nach Sachgebieten ist dazu dringend notwendig. Alles Anordnen von Gegenständen bedarf einer einfachen Handhabung, damit die Schüler ohne jede Hilfe und ohne großen Zeitaufwand die technischen Vorbereitungen übernehmen können. Für den Bildaushang müssen freie Wandflächen geschaffen werden. Zum Beispiel kann in Sehhöhe ein Geschichtsband mit einem schlagwortartigen Abriß der deutschen Geschichte befestigt werden, was von Fotos und Stichen unterstützt werden kann. Die Bilder sind auf Kartons aufzukleben und nach Sachgebieten geordnet unterhalb des Geschichtsbandes aufzuhängen. Das Eintragen in einen Terminkalender ist eine gute Voraussetzung für das Herstellen einer inneren Ordnung. Eine gut vorbereitete und schnell handhabende filmische Lernumgebung macht eine funktionierende Interaktion zwischen Lerner und Umwelt erst möglich.

#### **4.3.9.6 Handwerksfilme als Ergänzung für den Schulunterricht**

Reichwein bezeichnet die Volkskunde "als die Kunde vom schaffenden und gestaltenden Volksleben" (Reichwein 1978, S. 168). Sie trägt dazu bei, Vergangenheit und Gegenwart zu begreifen und in der Zukunft das fortzuführen, was die Überlieferung überlassen hat. Aus diesem Grund sind für Reichwein auch Handwerksfilme für seine pädagogische Schularbeit sehr wichtig, um die Inhalte der Volkskunde nachhaltiger zu machen. Sie sollen nach Reichwein wichtige Funktionen erfüllen:

1. Eine sittliche Wirkung üben und somit auch Charakter bilden.
2. Das Zusammenfließen von unterschiedlichen Gesichtspunkten und Betrachtungsebenen wie naturkundliche, mathematische, physikalische und geschichtliche.
3. Die Grundlagen des Gedankenguts der Volkskunde verdeutlichen.

4. Die Offenbarung der verschiedensten Werkstoffe und die damit verbundenen Werkvorgänge.
5. Das Aneignen und Verknüpfen von Tugenden und Werten durch handwerkliche Arbeit.
6. Die Ergänzung und Vertiefung der musealen Schulausstellungen.

Diese aufgezeigten Funktionen werden nicht nur wegen der kultur- und sozialgeschichtlichen Beiträge bevorzugt, sondern wegen ihrer großen Wirkung und des pädagogischen Nutzens.

Als erstes sollen die Handwerksfilme vorwiegend nicht nur eine Beigabe für den Geschichtsunterricht sein, sondern ebenso "eine sittliche Wirkung üben" (Reichwein 1978, S. 168). Zwar steht das Aneignen von Wissensbereichen für Schulfilme stets im Vordergrund, aber für Reichwein ist ebenso wichtig, daß Filme auch eine "sittlich erzieherische" Funktion beinhalten. Dazu ein Kommentar aus seinen Schriften: "Also nicht nur um seiner Zeitgebundenheit willen, weil er etwa für die bäuerlich-handwerkliche Epoche der deutschen Volksgeschichte besonders charakteristisch wäre, ... sondern wegen seiner zeitlosen, seiner zuletzt sittlichen Werte" (Reichwein 1978, S. 171) Mit dieser Argumentation will Reichwein das "menschliche Schaffen" als eine Arbeitsform darstellen, die mit Tugenden wie Sauberkeit, Sparsamkeit, Genauigkeit usw. einhergehen. Diese Werte sollen auch zukünftig mit der handwerklichen Arbeit verknüpft werden.

Als zweites wird aus dem Film ersichtlich, wie verschiedene Aspekte des Unterrichts zusammenfließen. Deshalb ist der Handwerksfilm insbesondere für den Gesamtunterricht geeignet, weil er sich durch die verschiedenen fachlichen Blickrichtungen auszeichnet und sich zu einem Ganzen verdichtet. Der Film z. B. "Handgedrucktes Bauernleinen" strahlt die Anregungen in alle wichtigen Unterrichtsfelder hinein. Der Schüler wird zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen angeregt, auch bei auseinanderklaffenden Ansichten mitzuwirken. Jedoch wird wie beim Film alles in ein Ganzes zusammenfließen.

Der Film will weiter nicht nur vermitteln, wie alles in der Vergangenheit stattgefunden hat, sondern will auch Impulse geben, wie man es zukünftig machen kann. "Er will Arbeitsvorgänge als Lebensvorgänge verdeutlichen, die sich in einem Gegenstand, etwas

Geschaffenem niederschlagen" (Reichwein 1978, S. 169). Der Handwerksfilm verdeutlicht beide Ansätze der Arbeits- und Werkserziehung. Einerseits wird klar erkenntlich gemacht, wie der Werksvorgang durch die Hand des Schaffens die angestrebte Form erhält, andererseits werden aber auch die Grenzen, die der Werkstoff in sich birgt, aufgezeigt.

Der Unterrichtsfilm zeigt die Arbeit an der Töpferscheibe mit dem weitverbreiteten Werkstoff Ton, der für den das Fach Geologie interessierten Schüler ein echtes Anschauungsmittel ist. Im späteren Verlauf des Filmes wird das Glasieren und Brennen aufgezeigt, was chemische und physikalische Fragestellungen aufwirft. Der somit aufgezeigte Arbeitsprozeß gibt Gelegenheit zur gesamtunterrichtlichen Auswertung.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Handwerks-Unterrichtsfilme eine wirkungsvolle Ergänzung für einen Unterrichtsprozeß bedeuten. Die Arbeitsabläufe und Werksvorgänge werden einfach und klar dargestellt und die damit verbundenen optimalen Fertigungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die gefertigte Werksform trägt einen sittlichen Wert in sich. Werkstoffe wie Holz, Ton, Stroh oder Weide sind Materialien aus dem heimatlichen Lebensraum, die auch schon in der "Frühzeit" zu Formen verarbeitet sowie veredelt wurden und richtungsweisend sind. In einer zu meist übersichtlichen Bildfolge wird die gesamte Leistung des Menschen aufgezeigt wie Arbeitsvorgang, Werksgesinnung, Fertigkeiten und Können, um das daraus resultierende Abgeleitete den Heranwachsenden näher zu bringen und zu verinnerlichen. Darum gehören die Handwerksfilme nicht nur in die Fachschulen, sondern wegen ihrer Bildungs- und Erziehungsqualität in alle Typen von Schulen.

#### **4.3.9.6.1 Der Film "Bauernkultur"**

Reichwein hat im Unterricht immer wieder die Unterrichtsinhalte auf das Bedeutende beschränkt, was allgemein von den Landlehrern praktiziert wurde. Aus seinen Schriften geht hervor, daß er mit einem einfachen Unterrichtsthema eine große Wirkung erzielt hat. Wenn Reichwein in seiner einklassigen Landschule ein Thema anschlug, so versuchte er, daß sich jedes Kind in jeder Altersstufe einen Weg zum Thema bahnte. Diese Thematik hatte aber für alle Altersstufen eine eigenständige Bedeutung. Die verschiedenen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge spielen dabei eine wichtige Rolle.

Eine Filmaufführung erleichtert den unterschiedlichen Ansatz aller Altersstufen, insbesondere dann, wenn er am Anfang eines Vorhabens steht.

Mit dem Film "Wir basteln einen Bauernhof" (Reichwein 1964, S. 68) hatte sich Reichwein einem Thema gewidmet, das bevorzugt für jüngere Schüler gedacht war. Wenn man diesem Thema einen Überbegriff zuordnet, z. B. "Bauernkultur", kann man auch das Interesse der älteren Schüler wecken. Zum Mittelpunkt dieser Thematik gehört das Bauernhaus als Gegenstand der ländlichen Heimat. Es prägt die ländliche Kultur der arbeitenden Landbevölkerung. Wer sind ihre Bewohner? Wie sind ihre Lebensformen und Lebensarten? Die Frage zum geschichtlichen Hintergrund kann mit älteren Schülern erörtert werden.

Der Film "Wir basteln einen Bauernhof" stellte Reichwein an den Beginn der Unterrichtsstunde. Die einfache Konstruktion "Schuhschachteln als Grundform, Blütenzauber aus farbigem Papier" (Reichwein 1967, S. 69) regte die Schüler zur Produktion und zum Nachdenken an. Aus Erfahrungswerten mit den eigenen Bauernhöfen flossen Ergänzungen und Kenntnisse in das Unterrichtsgeschehen ein. Nach einem zweiten Durchlauf des Films konnten die jüngeren Schüler mit den Arbeitsvorgängen beginnen. Ein solches Vorhaben mit ihren differenzierten Ideen läßt unterschiedliche Grundformen entstehen. Altbewährtes vermischt sich mit Modernem. Den Ideen und Phantasien der Schüler sind keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist, daß Stoffe aus ländlichen Umgebungen zum Einsatz kommen, die einer einfachen Handhabung bedürfen.

Durch den dargelegten Film werden die Kinder angeregt, selbst ein Stück ihrer Heimat zu erfahren.

#### **4.3.9.6.2 Der Film "Bergbau"**

Reichwein hat stets für den Unterrichtsprozeß eine Thematik ausgewählt, die einen Bezug zur Lebenswelt und zur ländlichen Arbeit aufweist.

Die Schüler sollen mit wirtschaftlichen und politischen Planungsaufgaben vertraut gemacht werden. Diesbezüglich hat Reichwein versucht, die Bodenschätze, die für das wirtschaftliche Dasein dringend notwendig sind, den Schülern näherzubringen. Wie kann



das geschehen? Mit Hilfe von Unterrichtsfilmen hat Reichwein den Schülern das Leben der Industrie nähergebracht und verinnerlicht.

"Das Landkind dringt durch diese Filme auch an die Wurzeln der Dinge und Geschehnisse vor, deren Wirkungen schließlich bis in die ländliche Welt hinausstrahlen" (Reichwein 1967, S. 111). Das harte Leben des Arbeiters, das die Schüler nur indirekt kennengelernt haben, wird durch die Aufzeichnung des Films und durch die Präzision des Lehrers erweitert und vertieft.

Dem Filmeinsatz geht aber stets eine eingehende Unterrichtsarbeit voraus. Wo können Rohstoffe gewonnen werden? Wie ist ihre Verarbeitung? Vergleiche zwischen Industriearbeit und bäuerlicher Arbeit.

Zunächst hat Reichwein die Thematik der Industrie zur unterrichtlichen Vorarbeit in vier Unterthemen eingeteilt:

#### "1. Technik

2. Geschichtliche Skizze des Bergbaues in Deutschland
3. Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie
4. Geologische Skizzen" (Reichwein 1967, S. 121 ff.)

#### 1. Technik

Zunächst wird ein Einblick in die Technik gewährt. Der Begriff Technik wird hinterfragt und in Beziehung zu anderen Gegenständen gebracht. Die Arbeit in Steinbrüchen wird den Schülern bekannt sein. Ein Einblick über die technischen Hilfsmittel, die dem Bergmann die Arbeit etwas erleichtern, wird gegeben. "Die Wirkung elektrischer Motoren, die Übertragung elektrischer Kraft", die für die Zwecke des Bergbaues von großer Bedeutung sind, werden für den Physikunterricht der älteren Schüler fruchtbar gemacht (Reichwein 1967, S. 121). Ebenso wird auf den Chemieunterricht hingewiesen sowie auf die Entstehung und Wirkung der Gase usw.. Im Geschichtsunterricht kann durch unterschiedliche Bilddarstellungen der vollzogene Wandel der Technik nähergebracht werden, der durch die industrielle Revolution hervorgerufen wurde.

#### 2. Geschichtliche Skizze des Bergbaues in Deutschland

Reichwein hat insbesondere auf die Bedeutung des Erzgebirges für den mittelalterlichen Bergbau hingewiesen sowie auf seine Standortverlagerung im 18. Jahrhundert nach

Westfalen und ins Rheinland. Die Neuordnung des Bergbaues ist ebenso ein Unterrichtsthema wie die Lagerstättenkunde von Braunkohle, Kohle und Eisen sowie eisenverarbeitender Industrie.

### 3. Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie

"Die Rohstofflage der deutschen Eisen- und Stahlindustrie wird als Kernproblem der gesamten industriellen Wirtschaft Deutschlands begriffen" (Reichwein 1967, S. 122). Die reichhaltige Kohle ist ein Ausgangsstoff für eine Reihe von chemischen Prozessen. Die deutsche Versorgung des Eisens wird durch eine Bildstatistik anschaulich gemacht, und Vergleiche werden mit Ländern hergestellt, die in großen Mengen über Eisen verfügen. Immer wieder wird auf ökologische Probleme der Rohstoffe und auf die damit verbundenen politischen Probleme hingewiesen.

### 4. Geologische Skizzen

Die geologischen Skizzen veranschaulichen den geschichtlichen Aufbau der Erdkruste. Nach den vorbereiteten Unterrichtsthemen, die in ihrer Ganzheit zum Teil aufgebaut sind, werden die Filme eingesetzt, z. B. "Braunkohlentagebau, Steinkohlenbergwerk, Abbau von Steinkohle, Kohlenschleppzug auf dem Mittelrhein" (Reichwein 1967, S. 112). Aus dem beginnenden Film "Braunkohlentagebau" wird das Tiefbauverständnis erkenntlich gemacht. Der Trickfilm vom "Steinkohlenbergwerk" vermittelt noch einmal die geologischen Grundlagen des Bergbaues und weist auf die Notwendigkeit des Schachtbaues hin. Nach dem Tag- und Stollenbau wird der Schüler an die Tiefbautechnik herangeführt.

Weiter zeigt der Film "Abbau von Steinkohle" die Härte des Arbeitslebens. Neben den Arbeitsprinzipien wird auch auf den Kameradschaftsgeist, der für ein gutes Gelingen eines Vorhabens unerlässlich ist, hingewiesen. In dem Film sieht der Schüler die Kolonne, die eng zusammengedrängt ist und mit ihren Lampen in den Stollen eindringt. Dem Schüler wird somit die Härte der Arbeit im Untertagebau und das starke Gefühl der Verbundenheit mit den Arbeitskollegen klar vor Augen gestellt.

Mit dem vierten Film "Kohlenschleppzug auf dem Mittelrhein" wird die Bedeutung des Rheins als Wasserweg für den Transport aufgezeigt. Der Rhein entpuppt sich hier erstmals als eine Arbeitslandschaft fern aller Romantik.

Reichwein ist es gelungen, neben der Fülle von schriftlichen Aufzeichnungen durch den Unterrichtsfilm das gesamte Gefüge der Kohlen- sowie Eisen- und Stahlindustrie in den

Lebensraum der Schüler einfließen zu lassen. "Unsere Jugend soll wissen, daß wir auf die Kraft und Ergiebigkeit des Bodens und der Schätze unter Tag angewiesen sind" (Reichwein 1967, S. 110). Wie könnte so ein Wissen besser vermittelt werden als durch das Aufgreifen von frühgeschichtlichen Betrachtungen, Daten, den Übergängen von Stein zu Bronze und Eisen und der ganzen Bedeutung dieses Wandels.

Anhand dieser vorher genannten vier Filmaufzeichnungen hat Reichwein aufgezeigt, wie mit Hilfe von Filmeinsätzen gezielt ein ganzes Unterrichtsvorhaben aufgebaut werden kann.

#### 4.4 Museumspädagogik

Nach einem erfolgreichen Wirken in Tiefensee wurde Reichwein am 22. Mai 1939 an das Staatliche Museum in Berlin berufen, um die Leitung der neu eingerichteten Abteilung "Schule und Museum" zu übernehmen. Grund dieser Übernahme war die sich zuspitzende politische Situation, die ihn näher zum Zentrum des politischen Geschehens führte, aber auch die Unabhängigkeit, die ihm für seine Aktivitäten mehr Raum ließ.

Im Jahre 1935 konnte das Schloß Bellevue nach jahrelangen Bemühungen als neue museumspädagogische Wirkungsstätte übergeben werden. Konrad Hahm, der damalige weltoffene Leiter des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunst, versuchte, "das Museumsgut so lebendig wie möglich an die Menschen, die Besucher und die junge Generation heranzutragen" (Schuchhardt 1981, S. 52).

In dem neu gegründeten Museum unter den Linden fanden wechselnde Ausstellungen statt wie z. B. die im Jahre 1936 eröffnete Ausstellung "Deutsche Bauernkunst". Da Hahm mit den schulpädagogischen Qualifikationen von Schuchardt vertraut war, beauftragte er ihn, mit Berliner Volksschulen, in enger Zusammenarbeit mit dem Museum, eine Arbeitsgemeinschaft zu gründen. Diese sollte zunächst mit der Aufstellung eines Jahresplanes beauftragt werden, der aus Seminaren für die Lehrer und Lehrstunden für die Schulklassen bestand. Zunächst lernten die beteiligten Lehrer, die vorwiegend an Volks- und Mittelschulen unterrichteten, das Museum durch eine Exkursion kennen. Schulstunden fanden regelmäßig im Vortragssaal des Museums statt. Durch die reichhaltigen Bestände des Museums war es möglich, einzelne Themen gezielt aufzugreifen und mit diesbezüglichen Unterrichtsfilmen zu konkretisieren.

"Der Unterricht, der um 10 Uhr begann und eine gute Stunde dauerte, wurde nach einer einleitenden Erzählung über Land und Landschaft, aus denen das Ausstellungsgut stammte, von dem Lehrer meist in Frage- und Antwortform durchgeführt" (Schuchardt 1981, S. 54). Danach erfolgte eine fruchtbare Nachbesprechung im Lehrerkollegium in Anwesenheit des Schulrates. Durch diese Aktivitäten konnten die Lehrer neue Impulse für ihren Unterricht gewinnen. Die umfangreichen Museumsschätze dienten somit als nützlichen und fruchtbaren Unterrichtsstoff.

Hahm verfolgte weitere Pläne mit dem Aufbau eines Volkskunsthistorischen Instituts, dessen Direktor er wurde. Sein Assistent wurde Schuchardt, der Reichwein für die Abteilung "Museum und Schule" zu gewinnen versuchte. Nach eingehender

Persönlichkeitsprüfung insbesondere wegen seiner politischen SPD-Vergangenheit wurde Reichwein die Leitung der Abteilung "Schule und Museum" übertragen.

Mit der Einstellung Reichweins war, wie Hahn es formulierte, "die grundsätzliche Bedeutung dieser Arbeit (der Berliner Arbeitsgemeinschaft zwischen Volkskundemuseum und Volksschulen seit 1935) für alle anderen Museen, insbesondere für das Heimatmuseum, nun von Seiten des Reichserziehungsministeriums anerkannt und Reichwein als besonderer Beauftragter für die Durchführung dieser Aufgaben an das Museum berufen" (Schuchhardt 1981, S. 56).

#### **4.4.1 Zur Geschichte der Museumspädagogik**

Im 19. Jahrhundert hatten die Museen zum ersten Mal den expliziten Auftrag der Bildungsfunktion. Insbesondere sollten die Handwerkerstände und das Proletariat davon profitieren. "Das Museum war unterrichtstauglich, die Nähe zum Volk sichtbar geworden" (Vieregg 1990, S. 9). Richtungsweisend für die pädagogische Museumsarbeit war die Zeit zwischen 1900 und 1930.

Einer der ersten Mitbegründer dieser Reformbewegung war Alfred Lichtwark (1852 - 1914), der die englische Museums-Bewegung nach Deutschland brachte. Bei Ausstellungen, Tagungen und Konferenzen, nicht zuletzt bei den Kunsterziehungstagen von 1901 - 1905 wies Lichtwark stets auf den bildungspolitischen Nutzen des Museums hin. So fand im Jahre 1903 in Mannheim unter der Leitung von Lichtwark eine Konferenz zum Thema "Die Museen als Volksbildungsstätten" statt (Keck 1997, S. 27). In seinem Vortrag signalisierte er den Bildungsmangel der Gesellschaft und dadurch bedingt auch das Desinteresse am Museum. Lichtwarks Forderungen waren dahingehend, daß das Museum sich für alle Schichten öffnen und somit verstärkt für allgemeine Bildungsinteressen zur Verfügung stehen müsse. Er beabsichtigte, das Museum als Lernstätte anzubieten, das Anschauen von Originalien zu fördern und somit eine Kunstverständnisaaneignung zu aktivieren. Lichtwarks Grundsatz, der auch heute noch Gültigkeit hat, lautete: "Was an Wissen und Erkenntnis nötig ist, sollte stets entwickelt, nie mitgeteilt werden" (Lichtwark 1992, S. 130).

Weiterentwickelt wurden die museumspädagogischen Initiativen auch vom Museumsdirektor Ludwig Bänfer, der zum Thema "Schule und Museum" 1931 in Hamm einen Vortrag hielt. Seine Thematik war verknüpft mit pädagogischen und didaktischen Kooperationen von Schule und Museum.



Im Jahre 1929 fand in Berlin ebenfalls eine Tagung des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht unter dem Titel "Museum und Schule" statt. Ludwig Pallat, der Schwiegervater von Adolf Reichwein, hatte diese Tagung organisiert. Die Aussage eines Tagungsteilnehmers wurde wie folgt kommentiert: "Hier eröffnete sich m. E. dem Museum eine fruchtbare Aufgabe" (Behne 1930, S. 44).

Vorher hatte es aber 40 internationale Schulmuseen in Großstädten gegeben, wie das Lexikon der Pädagogik von 1915 aufzeigte. Der Nutzen dieser Schulmuseen war von einem instrumentell-technischen Charakter geprägt. "Sie sind Dokumentationsstellen für Fortschritte in der Unterrichtstechnologie, stehen in didaktisch-methodischer Zurüstung - nicht zuletzt mit Blick auf eine Lehrerfort- und -weiterbildung. Sie sind Musterschauen für Schulmöbelkollektionen, Schulbibliotheken, sie enthalten auch in diesem Rahmen Modellklassenzimmer. Sie sind eine Art Permanente für eine fortschrittliche Schulbetriebsbranche" (Keck 1997, S. 29). Clemenz bezeichnete das Schulmuseum als "Sammelstätten von pädagogischer Literatur und pädagogischem Lehrgerät" (Clemenz 1915, S. 35). In dieser Sammelstätte hatte jeder die Möglichkeit zu prüfen und somit für sich das Nützliche zu finden.

Der Begriff "Museumpädagogik" trat im Jahre 1934 erstmalig im Aufsatz "Die Kulturgeschichtlichen Museen und die Schule" von H. Jakob-Friesen auf (Grote 1975, S. 62).

Georg Kerschensteiner hatte das Museum der Arbeitsschulbewegung zugeordnet. Die Organisation eines Museums setzte er mit einer Konstruktion des Lehrplanes gleich. Der Museumsnutzen für ihn bestand darin, die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Menschen zu mobilisieren. Die Funktion des Museums als Bildungsstätte sah Kerschensteiner in der Anschauung der Originalien und den dadurch gewonnenen gezielten Anregungen für spätere eigene Darstellungsformen. Nach Kerschensteiner konnte Bildung nur "durch den Umgang mit Kulturgütern erreicht werden" (Kerschensteiner 1925). Gegenüber einem Museumsbesuch gab es für ihn nichts Gleichwertiges.

Von Heinrich Klenk erschien im Winter 1927/28 zum Jahresbericht des Hessischen Realgymnasiums in Mainz eine Broschüre mit dem Titel "Museum und Schule" (Klenk 1928). Sein Anliegen war, "die Bestände des Römisch-Germanischen Zentralmuseums in Mainz methodisch an die heimatkundlichen und geschichtlichen Unterrichtsinhalte seiner Schule anzubinden" (Grote 1975, S. 45). Über die Lehrerweiterbildung gelang es Klenk,

ein vorbildliches System der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Museum und Schule aufzubauen.

Zu den o.g. Namen Lichtwark, Bänfer, Pallat und Kerschensteiner, die alle museumshistorische Zusammenhänge repräsentierten, gehört auch der Name Adolf Reichwein. Mit seiner Bildungsarbeit am Museum für deutsche Volkskunde in Berlin ging er in die Museumsgeschichte ein. Seine museumspädagogischen Aktivitäten gingen dahin, das Museum als Volksbildungsstätte zu nutzen und es als Erziehungsstätte zu begreifen. Dafür erarbeitete er eine didaktische und methodische Konzeption der Museumspädagogik.

Nach dem zweiten Weltkrieg hatten viele Museen durch Kriegs- und Nachkriegsfolgen ihre Originalien verloren. Vom Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin wurde berichtet, daß 75% seiner Bestände verloren gingen. Dieser Verlust erschwerte zunächst die pädagogische Zusammenarbeit von Schule und Museum. Zunächst konzentrierte man sich darauf, die Museumsbestände wieder zu ergänzen, aufzubauen und neu zu katalogisieren. Erst Mitte der 60er Jahre wurden museumspädagogische Fragestellungen neu aufgegriffen und erörtert.

Für Neuorientierung der Museumspädagogik sorgten die Kultusministerkonferenzen von 1963 bis 1969. Die Zielsetzung der Konferenzen war einerseits die Gleichstellung des Bildungsauftrages gegenüber anderen musealen Aufgaben, andererseits die Öffnung und Erschließung der historischen Museumsschätze für die Öffentlichkeit. Länder, Städte und Gemeinden wurden aufgerufen, die Öffentlichkeitsarbeit im Museum zu favorisieren und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen zu verstärken (vgl. Igl 1992, S. 132). In erster Linie sollte aber die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Museen gefördert werden, weil nach Ansicht von Reichwein sich dadurch ein "Arbeitsfeld erschließen läßt, das beiden Erziehungswelten zum Gedeihen und Nutzen gereichen würde: der Welt der Gegenstände und künstlerischen Zeugnisse, die Gewesenes lebendig und gegenwartsnah erhalten, und der Welt der heranwachsenden Jugend, die das bleibend Wahre und Schöne in diesem Erbe der Zukunft einverleiben soll" (Reichwein 1978, S. 167).

Mitte der 60er Jahre und in den 70er Jahren entstanden im Zuge der Institutionalisierung in den deutschen Großstädten z. B. Berlin, München, Nürnberg und Köln Außenämter von Museen, die die museumspädagogische Arbeit für kleinere Museen übernahmen,

allerdings mit unterschiedlichen Konzeptionen. Das "Nürnberger Modell" sowie das "Wormser Modell" hatten zwar bedeutende aber differenzierte Konzeptionen.

Einerseits leistete das "Nürnberger Modell" also die Schule einen Beitrag für das Museum, indem sie die Schüler zum Museumsbesuch befähigte und aus dem Museumsgut pädagogische Angebote für Schüler entwickelte. Andererseits stand das "Wormser Modell" mit seiner Konzeption im Dienste der Schule. Für das Curriculum wurden Unterrichtseinheiten erstellt, soweit geeignetes Material vorhanden war. Beide Modelle fanden große Beachtung und vielfache Nachahmung (vgl. Hug 1978, S. 14 f.).

Um 1970 war wieder eine neue Strömung zu beobachten. Die neue Generation von Wissenschaftlern, die von der Universität an die Museen kamen, befaßten sich zunächst mit der Grunddiskussion, ob sich das Museum als Bildungsstätte für die breite Bevölkerung behaupten kann. Diese Infragestellung der Bildungstheorie des Museums hatte zur Folge, daß die Planstellen für diese Institutionen reduziert wurden. Grote wies aber darauf hin, daß die harte Kritik dem Museum im allgemeinen nicht geschadet, sondern neue Impulse geschaffen hatte. "Man muß nur einsehen, daß die Bildungsstätte Museum gesellschaftliche Probleme nicht lösen, wohl aber bewußt machen und erhellen kann, und daß die Theoriediskussion den drängenden täglichen Problemen in der Öffentlichkeitsarbeit des Museums nicht vorangestellt werden kann, sondern im Sinne einer Evaluation folgen müßte" (Grote 1975, S. 55).

Durch die Reduzierung der Planstellen in den 70er Jahren stagnierte die Entwicklung neuer Museumskonzeptionen, bedingt durch das Fehlen von Fachpersonal. Inzwischen haben sich museumspädagogische Konzepte für den Bildungs- und Erziehungsbereich etabliert. Viele Museen insbesondere in Berlin, Flensburg und Münster haben das Museum als Unterrichtsstätte für die Schulen ihres Einzugsgebietes geöffnet. Jedoch sind die Rahmenbedingungen für die Museumspädagogik noch lückenhaft und bedürfen einer innovativen Verbesserung.

#### **4.4.2 Reichweins neue Arbeits- und Aufgabenfelder**

Reichwein war dazu auserwählt, aus dem toten Museum ein mit Leben erfülltes zu machen. Er verfolgte den Plan, das Museum als Lehranstalt zu benutzen. Mit großem Einsatz widmete er sich seinem neu zugewiesenen Arbeits- und Aufgabenfeld. Ziel seiner Arbeit war es, "eine umfassende Museumspädagogik praktisch zu erproben und

auszubilden" (Reichwein 1941, S. 3). Dazu sollten die Sammlungen in den Museen als Anschauungsmaterial dienen.

Die museumspädagogische Arbeit ist ein Teil der allgemeinen Museumsarbeit und unterliegt den Bindungen an Wissenschaft sowie politischen und gesellschaftlichen Strömungen. Da die Museumspädagogik in erster Linie für den Besucher aufgebaut ist, ist sie ein wichtiger Bestandteil der museumspädagogischen Praxis.

Eisenbeis hat diesbezüglich eine soziologische Erhebung mit folgendem Ergebnis vorgenommen: Die Besucher verbinden mit dem Museumsbesuch folgende Absichten: "Information und Bildung (54 % der Besucher) und Unterhaltung, Entspannung und ästhetischer Genuß (5 % der Besucher)" (Eisenbeis 1980, S. 16 ff.).

Wenn auch bei dieser Untersuchung der Bildungs- und Informationsbereich eine deutliche Gewichtung aufzeigt, so läßt sich doch feststellen, daß ein Museumsbesuch eine gemeinsame Bildungs- und Unterhaltungsabsicht aufweist. Gerade das Museum birgt in sich die Chance, als "Anschauungsstätte ein unschätzbares Urkundenmaterial zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes" bereitstellen zu können (Eisenbeis 1980, S. 3).

Museen mit historischem Volksgut haben mit ihren Originalien insbesondere für die in der damaligen Zeit geförderten "deutschkundlichen" Fächer wie Deutsch, Geschichte, Heimat- und Erdkunde sowie Musik und Kunst einen besonderen Beitrag leisten können.

Reichwein hat auf die Priorität mit der Verknüpfung der Anschauungswelt in den Museen und der Unterrichtsgestaltung in den Schulen wie folgt hingewiesen: "Wenn es gelingt, durch sachkundige Führung dem Kinde zu einer vertieften Anschauung der dargebotenen Dinge zu verhelfen, so wird es, innerlich angereichert von dem Gesehenen, aufgeschlossen, fragend und lebendig am darauffolgenden Unterricht teilnehmen und alle die Gegenstände im Geiste mitgestalten, an die der Unterricht es heranführt" (Reichwein 1978, S. 149).

Den Schulausstellungen gab Reichwein einen besonderen Stellenwert. Die bedeutendsten Ausstellungen, die zwischen 1939 und 1943 stattfanden, waren "Ton und Töpfern" (1939/40), "Holz im deutschen Volkshandwerk" (1940), "Weben und Wirken" (1941/1942) und "Metall im deutschen Volkshandwerk" (1943) (Reichwein, Roland 1996, S. 109). Diese Ausstellungen, die nach einem einheitlichen Grundkonzept sowie pädagogischen Prinzipien konzipiert wurden, berücksichtigten die Entwicklung des differenzierten Handwerks, hoben die Arbeitsvorgänge und die daraus resultierten,

unterschiedlichen Arbeitsergebnisse hervor. Dabei bezog Reichwein stets zeitgenössische Erzeugnisse ein.

Die Museumsobjekte dienten aber nicht nur der Anschauung, sondern sie wurden auch als Arbeitsstätte benutzt. Jugendliche konnten sich unter pädagogischer Anleitung mit den verschiedenen Handwerkertechniken vertraut machen.

Neben der internen Museumsarbeit pflegte Reichwein eine Lehr- und Vortragstätigkeit, die sich auf die Großstädte wie Karlsruhe, München, Königsberg usw. ausdehnten und viele Zuhörer anlockten. Diese Ausbreitung seiner Aktivitäten diente insbesondere dazu, "die Aufnahme und Pflege von Kontakten mit Vertretern der städtischen Schulverwaltung und des Reichserziehungsministeriums sowie die Beratung von Museumsleitern und Betreuern, die alle für eine weitere Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule gewonnen werden mußten", zu gewährleisten (Amlung 1991, S. 432).

Weiter befaßte sich Reichwein mit den speziellen Möglichkeiten des Volkskundemuseums. Im Rahmen der Schulausstellungen wurden wissenschaftliche Begleitschriften herausgegeben. Die Werkstoffgebiete der Töpferei und Weberei sowie der Holz- und Metallhandwerker wurden so detailliert im einzelnen dargestellt, daß sich ein abgerundetes Gesamtbild daraus entwickelte. In diesen Begleitschriften versuchte Reichwein, auf die erzieherische Bedeutung der Volkskunst hinzuweisen.

Ein weiteres Arbeitsfeld neben seiner museumspädagogischen Tätigkeit war die Übernahme der pädagogischen Betreuung der täglichen Schulfunkprogrammgestaltung. Reichwein hatte den Landschulfunk, der wöchentlich gesendet wurde, in Tiefensee selbst aufgenommen, vorbereitet und die Qualitätskontrolle übernommen.

Zusammenfassend waren Reichweins Schwerpunkte im Museumspalais einerseits die museumspädagogischen Aktivitäten, der Aufbau von pädagogischen Ausstellungen und die Führungen von Schulklassen, das Experimentieren von verschiedenen Arbeitsformen mit Vergleichsanalyse aus den unterschiedlichen Epochen. Andererseits stand die Kontaktaufnahme mit Referenten, Schulverwaltungen, Museumsleitern, Erziehungsministerium bis hin zu skandinavischen Museumskontakten, die alle für eine zukunftssträchtige und erzieherisch wertvolle Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule gewonnen werden mußten.



Ein solches Höchstmaß an pädagogischen und bildungspolitischen Tätigkeiten setzte für Reichwein geistige Flexibilität, Überzeugungskraft und Eigeninitiative voraus. Aus einem Brief vom 16.04.1940, den Reichwein an seine Eltern schrieb, schilderte er den komplexen Arbeitsablauf eines Tages: "Ich fahre morgens um 1/2 9 in die Stadt, bin um 9 Uhr im Prinzessinnenpalais und beginne meine wechselnde Arbeit; baue Ausstellungen für pädagogische Zwecke auf (gegenwärtig z. B. die 2. Schulausstellung "Holz im deutschen Volkshandwerk", die beide Geschosse des Gebäudes füllen wird), führe Lehrkörper und Schulklassen durch die Ausstellungen, in denen immer auch Handwerker (Töpfer oder Schnitzer) zeigen, wie gearbeitet wird, mache fast täglich nachmittags von 5-7 Lehrgänge und Praktika für Lehrer, in denen Volkskunde getrieben wird oder praktisch gebastelt wird (in Holz, Weiden, Textil usw.), je nach den Bedürfnissen der Knaben- u. Mädchenschulen. Dazwischen laufen redaktionelle Arbeiten für Jugendschriften, die volkskundliche Gegenstände in die Schule tragen sollen, Arbeiten an Lichtbildreihen zur Volkskunst für die Reichsanstalt für Film und Bild, Versuche mit farbigen Lichtbildern für die Schulen. Dazwischen immer Besuche von Referenten aus der Stadtverwaltung und dem Reichserziehungsministerium mit Aussprachen über die weiteren Arbeitsmöglichkeiten zwischen Museen und Schulen". (Reichwein 1974, S. 157 f.).

#### **4.4.3 Die pädagogischen Funktionen des Museums**

Ebenso wie im Schulsystem Tiefensee hat Reichwein auch als Leiter der Abteilung "Schule und Museum" keine allgemein gültige Theorie der Museumspädagogik erarbeitet. In all seinen Veröffentlichungen gibt es keinen direkten Hinweis für eine systematische Museumspädagogik. Seine diesbezüglichen theoretischen sowie praktischen Beiträge sind jeweils aus einem aktuellen Anlaß entstanden und sind nur Fragmente eines Gesamtwerkes (vgl. Fricke 1978, S. 30). Die Museen mit ihren umfangreichen, vielfältigen und gegenständlichen Sammlungen schaffen die Voraussetzung für eine erzieherische Schularbeit. Demnach hat das Museum für Reichwein fünf pädagogische Aufgabenfelder. Es soll als Anschauungsstätte dienen, die Charakterbildung des Schülers vervollkommen sowie Stätte des schöpferischen Schaffens und sozialen Lernens werden.

##### **1. Das Museum als "Anschauungsstätte"**

Der Begriff Anschauung läßt sich wie folgt definieren:

- Anschauung wird allgemein als "die auf Sinneswahrnehmung beruhende Aufnahme der Wirklichkeit, sowohl als Vorgang des Anschauens wie auch als dessen Ergebnis" gesehen (Brockhaus Enzyklopädie 1967).
- In der Psychologie spricht man von der sinnlichen Anschauung durch die unmittelbare Vergegenwärtigung der durch die Sinne vermittelten Eindrücke. Der Wahrnehmungsinhalt wird differenziert und strukturiert.
- Der Begriff der Anschauung wird in der Pädagogik definiert als die von der Betrachtung eines Gegenstandes durch die Sinnesorgane ausgehende Erarbeitung einer Vorstellung über das Objekt (vgl. Brockhaus Enzyklopädie 1967).

Für Reichwein ist das Anfassen und das Anschauen der originalen Museumsgegenstände für den pädagogischen Erziehungsprozeß nützlicher als jede theoretische Belehrung des Lehrenden. In diesem Zusammenhang äußerte er sich in seinen Schriften: "Die gegenständlichen Sammlungen unserer Museen sollen dem Unterricht als eine Welt lebendiger Anschauung erschlossen werden und es dem Lehrer ermöglichen, mit seinen Kindern jenen Weg zu gehen, der sich noch immer als der ergiebigste, kürzeste, unbeschwerteste und kindgemäße erwiesen hat, und der gelegentlich als der Weg von der Anschauung zum Begriff bezeichnet wurde" (Reichwein 1978, S. 42). Durch das Betrachten der Museumsgegenstände wird der Schüler für eine lebendige Teilnahme am Unterrichtsgeschehen motiviert.

Insbesondere in den sachkundlichen Fächern sowie Geschichte sieht Reichwein eine Möglichkeit, daß das Museum als Anschauungsstätte ein wertvolles Urkundenmaterial für den Unterrichtsstoff liefert. In der direkten Begegnung des Schülers mit dem Objekt soll der Erfahrungshorizont erweitert werden.

## 2. Das Museum als Anregung

Der Schüler versucht, das Aufgenommene umzusetzen. Dafür gibt es vielerlei Lösungsmöglichkeiten. Einerseits kann der Schüler zeichnerisch den aufgenommenen Gegenstand nachahmen und den Entwurf handwerklich umsetzen. Andererseits kann die Umsetzung des Geschauten in vielen Fächern insbesondere im Geschichtsunterricht erfolgen. Dazu ist es Aufgabe der Lehrerarbeitsgemeinschaft, die Auswertung dieses unterrichtlichen Geschehens für die Umsetzung pädagogisch vorzubereiten. Allerdings hat Reichwein stets darauf geachtet, daß das Gestalten immer eine schöpferische Tätigkeit beinhaltet und nicht nur ein bloßes Kopieren. Der Schüler wird angeleitet, im

Werkunterricht "das Erbe volkstümlicher Gestaltung, die Zeugnisse des überlieferten Volksgutes verpflichtend zu nehmen und auf eine persönliche und durchaus gegenwartsgebundene Weise in dem eigenen Schaffen zur Geltung zu bringen" (Reichwein 1978, S. 58).

### 3. Das Museum als Instrument der Charakterbildung

Wichtig ist für den Schüler das Kennenlernen von neuen Dingen, um daraus neues Können zu entwickeln. Denn gerade durch die Steigerung seines Könnens vertieft er sein Selbstbewußtsein. Die Tatsache, aus den Dingen, die einem bekannt sind, neues Können zu entwickeln, zählt Reichwein zu einer charakterlichen Erziehung.

### 4. Das Museum als Lehrmittel zur Geschmacksbildung

Reichwein setzt sich für eine grundlegende Geschmackserziehung ein, weil er die Meinung vertritt, daß die Ästhetik in der Gestaltung Defizite aufzeigt. Die Folge dieser Misere hat die industrielle Entwicklung mit sich gebracht. Die Überwindung dieses Übels kann nur dadurch geschehen, indem der Mensch ein neues Gefühl für Geschmackserziehung entwickelt. Reichwein ist fest davon überzeugt, "daß Mensch und persönlich gestaltete Umwelt in Beziehung zueinander stehen und daß unser Wohlbefinden nicht zuletzt von der inneren Ausgeglichenheit, dem farbigen Wohlklang und der Formschönheit unserer Umgebung abhängt" (Reichwein 1978, S. 33). Aus diesem Grunde soll von den schlichten handwerkergerichten Museumsgegenständen ausgehend eine fast verloren gegangene Kunsterziehung erneuert werden.

Beim ästhetischen Lernen verweist Otto "auf generelle, nicht nur auf Kunst sondern auch auf Trivialphänomene bezogene Wahrnehmungs-, Realisations-, Kommunikations- und/oder Interpretationsprozesse" (Otto 1975, S. 6). Für die Museumspädagogik ergibt sich durch die Eingliederung der Trivialphänomene ein weiteres Aufgabenfeld, das nicht nur einen analytischen Umgang mit der Ästhetik darstellt, sondern auch einen produktiven und aktiven Umgang mit Objekten im musealen Bereich herbeiführt. Auch Reichwein hat das Trivialphänomen für die Museumspädagogik erkannt und in diesem Zusammenhang handelnde Aufgabenfelder im musealen Bereich aufgezeigt.

Zu den ästhetischen Erziehungszielen gehörten neben den Raum- und Einrichtungsgestalten auch die Form- und Farbgestaltung, die mit wichtigen Unterrichtsinhalten gefüllt war und allen Schülern zugänglich gemacht wurde. Die Erforschung historischer Wandbemalungen gehörte ebenfalls zu einer ästhetischen Erziehung, die an den Bremer Versuchsschulen in der Weimarer Zeit durchgeführt

wurde. Die Richtlinien, die 1930 vom Kollegium dieser Schulen veröffentlicht wurden, betonten den Stellenwert der ästhetischen Erziehung. "Neben der Pflege des folgerichtigen Denkens steht gleichberechtigt die Bildung der Sinne, der Hand und des Körpers. (...) Kein Ausdrucksmittel ist nur einem Fach eigen: Geste, Rede, Schrift, Zeichnung, Bild, Werk, Lied, Spiel und Tanz sollen überall zur Verfügung stehen und gepflegt werden" (Stöcker 1997, S. 120).

#### 5. Das Museum als Ort der Vergleichsanalyse

Ein Neubeginn für das Berliner Museum wurde die im Jahre 1935 präsentierte Ausstellung "Deutsche Bauernkunst", die mit Namen von verwaltenden Mitarbeitern wie Konrad Hahn, Otto Bramm, Wolfgang Schuchhardt und Adolf Reichwein verbunden war. Das Konzept dieser Sammlung war keine Spezialisierung der deutschen Volkskultur, sondern ein in sich geschlossenes Gesamtkonzept. Die spezifische Aufgabe des Museums war neben der Vermittlung von volkstümlichen Lebenserkenntnissen eine Vergleichsanalyse. Vergleiche nach entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkten am Beispiel von Volksbrauchsgütern, Kulturgeräten sowie Lebensabläufen sind Stofflieferant für ein Unterrichtsvorgehen, wobei stets die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vergleichend mit eingeschlossen werden können. Nur durch eine gezielte professionelle Vergleichsanalyse der einzelnen Objekte kann der rasante Fortschritt der heutigen Industriegesellschaft erkenntlich gemacht werden. Insbesondere soll auch die Eigenständigkeit der schöpferisch handwerklich Arbeitenden im Gegensatz zur intellektuellen Schicht deutlich werden. Zu oft verharret das althergebrachte Volkskunsth Handwerk in der Vergangenheit, das aber wegen seiner Erprobung geschätzt wird und sich stets mit neuen Techniken verwirklichen läßt.

#### 4.4.4 Die Museumsmethodik

Reichweins Museumsmethodik erwächst aus den Unterrichtsmöglichkeiten der beiden Institutionen Schule und Museum. Ziel seiner Arbeit ist nicht die museale Erfassung von Gegenständen, sondern das, was die Museen für die Verarbeitung und Verwertung eines erzieherischen Unterrichtsprozesses zur Verfügung stellen. Um aber aus der Masse der Objekte eines Museums die pädagogische Maßnahme für eine Schularbeit auszuwerten, hat Reichwein Arbeitsformen vorgestellt, die er in eineinhalb Jahren seiner Tätigkeit ausgewertet und praktisch erprobt hat. Er will die Museumsbestände für sein Vorhaben nutzbar machen mit dem übergeordneten Ziel der Erneuerung der "gegenständlichen

Kultur" (Reichwein 1974, S. 178) zu einer "Geschmacksbildung aus dem Geist der alten Volkskunst" (Fricke 1978, S. 32).

In seinem Artikel "Schule und Museum" stellt Reichwein fünf Arbeitsformen wie folgt dar:

1. Die Schausammlung
2. Der Gelegenheitsbesuch im Museum
3. Die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Klasse in den Museumsräumen
4. Das Zusammenschließen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft
5. Die wissenschaftlichen Vortragsreihen sowie Lehrerpraktika als Informationsträger

#### 1. Die Schausammlung

Die Schausammlung ist für Reichwein die meist verbreitete Form der pädagogischen Museumsarbeit. Diese verfolgt das Ziel eines unterrichtlichen Vorhabens. Wenn das Museum als pädagogische Arbeitsstätte genutzt werden soll, muß eine Trennung zwischen Magazin und Schausammlung erfolgen. Das Magazin dient zur Aufbewahrung des Sammlungsbestandes, die der Anschauung zugänglich gemacht wird. Dagegen werden in der Schausammlung nur solche Gegenstände präsentiert, die zu einem gewissen Thema einen Beitrag leisten können. So hat Reichwein sich mit der Thematik "einer Kulturgeschichte, der grundlegenden Handwerke" auseinandergesetzt, sie pädagogisch aufbereitet und sie den Schülern dargestellt (Reichwein 1978, S. 36). Das pädagogische Konzept der Ausstellung besteht für Reichwein darin, ein Werkstück von den Anfängen ausgehend vom Werkstoff über den Werkvorgang bis zur fertigen Produktion für den Schüler sichtbar zu machen. Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, gliedert Reichwein die Ausstellung in zwei Teile, in einen historischen Teil, der die Entwicklung des betreffenden Handwerks zeigt und in einen, der die geschichtliche Entwicklung ausschließt und neuzeitliche Arbeiten hervorbringt. "Für die Jugend aber ... ebenso wie für die Masse der Laien ... kommt nur die klar umrissene, gedanklich einfache, um ein Idee gebaute und wirklich ausschöpfbare Schausammlung in Frage" (Reichwein 1978, S. 42).

Auch für eine Schulausstellung, die ein bestimmtes Ziel verfolgt, muß eine Schausammlung gewährleistet werden. Einerseits soll das Thema der Ausstellung den Lehrplanforderungen angemessen sein, andererseits dem Lebensbereich der Kinder entsprechen. Diesbezüglich argumentiert Reichwein: "Eine solche Ausstellung gelingt um so besser, je enger sie sich den sachlichen Bedürfnissen der Lehrpläne anpaßt und je



stärker sie ausstellungstechnisch in jeder Weise dem kindlichen Auffassungsvermögen angemessen ist" (Reichwein 1978, S. 44).

Ein weiteres Ziel der Ausstellung ist, den daraus bestmöglichen Nutzen für ein effektives Lernen zu ermöglichen. Die Schausammlung der volkshandwerklichen Thematik hat Reichwein so aufgebaut, "daß sie vom Werkstoff ausgehend über den Werkvorgang zur gestalterischen Leistung des Handwerks hinführt" (ebenda). Die Werkstoffe sind anschaulich, und die Werkvorgänge werden von Handwerkern geleitet. Somit kann die Mehrzahl an Handwerkstechniken aufgezeigt werden.

Es ist sicherlich pädagogisch wertvoll, wenn Schüler im Unterricht ein spezielles Thema durchleuchten und, um dieses zu vervollständigen, einen Museumsbesuch vornehmen. Ein Schüler, der dort antiquierte, selbstgefertigte Tonware in seiner gesamten Vielfalt erlebt und somit den Reichtum der bäuerlichen Töpferkultur kennenlernt, wird den frühgeschichtlichen Geschichts- sowie Deutschunterricht, der den Ursprung des Handwerks erörtert, besser verstehen und verinnerlichen. Wer den Werdegang "Tonklumpen bis zum fertigglasierten Gefäß nacherlebt", so Reichwein, wird nicht nur die Herkunft des Handwerks in sich vervollständigen, sondern auch nachvollziehen, welchen ökonomischen Wert das Handwerk für die Landbevölkerung hat (Reichwein 1978, S. 45).

Die Schulausstellung ist so geordnet, daß der Schüler über die ursprüngliche Töpferkunst zu den Formen und Verwendungszwecken des Töpferhandwerks geführt wird. Die sich anschließende "Töpferlandschaft" zeugt von einer "bodenständigen" und volkskünstlerischen Form und Technik.

## 2. Der Gelegenheitsbesuch im Museum

Neben den eigens für Schüler zusammengestellten Schulausstellungen gibt es auch genügend Anlässe, spontan einen Museumsbesuch vorzunehmen. Wenn das Thema "Ernte" in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt wird, kann der Lehrer sich bei der Museumsleitung rückversichern, ob in diesem Zusammenhang Ausstellungsgegenstände vorhanden sind, um diese Thematik weiter zu vertiefen. Auch das gehört, so Reichwein, "zu den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts ... daß es nicht auf die Vielzahl der Eindrücke und noch weniger auf die verwirrende Fülle ungeordneten Einzelwissens ankommt, als vielmehr auf den festen und unvergeßlichen Besitz einzelner bestimmender Eindrücke, möglichst aus gegenständlichen Begegnungen gewonnen, um die alles andere Wissen sich ordnen kann" (Reichwein 1978, S. 47).

### 3. Die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Klasse in den Museumsräumen

Die Arbeitsgemeinschaft einer Klasse ist für Reichwein eine weitere Arbeitsform seiner Museumspädagogik. Dieser Form des Vorhabens liegt der Gedanke zugrunde, die Nähe eines Originals für ein unterrichtliches Geschehen nutzbar zu machen. Eine Schülergruppe befaßt sich mit der wissenschaftlichen Erarbeitung eines Themas, wogegen eine andere sich der gegenständlichen Kunst nähert. Aber alle Teilnehmer leisten einen Beitrag zum Gesamtkonzept.

### 4. Das Zusammenschließen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft

Der Zusammenschluß der Lehrerarbeitsgemeinschaft entsteht aus einem Bedürfnis heraus, ihr pädagogisches sowie praktisches Fachwissen weiter zu vertiefen. Die Themen dieser Arbeitsgruppe werden nach den jeweiligen Anforderungen der Altersstufen, Schulgattung und Einzelinteressen vorgegeben. Es ist Aufgabe der Lehrergemeinschaft, die musealen Inhalte unter fachkundiger Leitung wissenschaftlich zu erarbeiten und pädagogisch auszuwerten.

### 5. Die wissenschaftlichen Vortragsreihen sowie Lehrerpraktika als Informationsträger

Neben den Arbeitsgemeinschaften werden wissenschaftliche Vortragsreihen angeboten, um sich mit Einzelthemen intensiver zu beschäftigen. Zur Vertiefung dieses Einzelwissens bieten sich für den Teilnehmer Arbeitsgruppen sowie Lehrerpraktika an, um das evtl. ins Auge gefaßte Ziel schneller zu erreichen. Die Lehrerpraktika erschließen sich über einen längeren Zeitraum. "In den neu eingerichteten Schulwerkstätten des Volkskundemuseums fanden sie seit 1942 als 3 - 5 tägige Kurzurse gehäuft - allein im ersten Jahr waren es 32 - in allen Teilen Deutschlands statt" (Huber 1981, S. 322). Durch die Erprobung von alten sowie neuen Werktechniken kann die Qualität des Werkunterrichts in Schulen verbessert werden.

#### **4.4.5 Die Kriterien der Themenauswahl der Museums-Schulausstellungen**

Reichwein war bei der Themenauswahl für die Museumsausstellungen stets darauf bedacht, durch das Einbeziehen von Lehrern eine Bedarfsanalyse zu erstellen. Außerdem standen im Jahresablauf viele Feste bevor, die vom Schüler seinem Alter, Können und Wissen entsprechend mitgestaltet und mitgetragen wurden. Die Vor- oder Nachbereitung solcher Feste (Ostern, Weihnachten) waren ebenfalls Kriterien, die Reichwein für die Themenauswahl seiner Schulausstellungen zugrundelegte. Schwerpunkte in der

Themenauswahl waren Ausstellungen, die manuell gestaltete Fähigkeiten der Schüler wecken sollten wie z. B. "Ton und Töpfern" und "Weben und Werken".

Reichwein hat seine Schulausstellung nach ganz bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt:

1. Die gegenständliche Ausstellung soll dem Schüler eine lebendige Welt erschließen.
2. Das Kennenlernen von neuen Gegenständen soll den geistigen Horizont der Schüler erweitern.
3. Durch die Überlieferung von traditionellem Volksgut soll ein Einblick in die kulturgeschichtliche volkstümliche Vergangenheit gewährleistet werden.
4. Praktische Kenntnisse und elementarische Arbeitstechniken sollen durch Handwerksarbeiten vermittelt werden.

#### **4.4.5.1 Ton und Töpfern**

Eine der wichtigsten Schulausstellungen ist die im Jahre 1943 durchgeführte Ausstellung "Ton und Töpfern".

Auf einem eigens für die Ausstellung konzipierten Plakat hat folgender Vers gestanden:

"Mit wenig Lehm und viel Verstand  
macht der Töpfer allerhand"  
(Reichwein 1939, S. 35 ff.)

Die Gesamtheit des Töpferhandwerks, die mit viel Geist sowie praktischem Tun einhergeht, hat Reichwein mit o. g. Vers besonders hervorgehoben..

Warum hat Reichwein gerade diese Ausstellung favorisiert?

Das Töpfern gehört zu den ersten handwerklichen Arbeiten und hat viele Traditionen überlebt. Dazu werden bei den Schülern Kindheitserinnerungen wachgerufen, die bereits schon im Kindergarten, aber auch in der häuslichen Umgebung mit Ton und mit dessen Eigenschaften der Knetbarkeit in Berührung gekommen sind. Aus diesem Grunde hat

man gerade die Tonwarenbestände des Museums, von denen eine große Wirkung ausgeht, für den Schulunterrichtsprozeß nutzbar gemacht. "Das anfängliche Modellieren mit Lehm und Ton (aus Acker und Grube)" führt "zur Nutzung des plastischen Stoffes für vielerlei gegenständliche Zwecke" (Reichwein 1964, S. 127). So erlebt der Stoff Ton einen Wandel in seiner Bedeutung. Aus dem Stoff Ton entwickelt sich dem Schüler schließlich der Sinn für die Brauchbarkeit von Gegenständen.

Die Ausstellung ist zweckmäßig aufgebaut. Sie führt von den frühesten Töpfergegenständen bis hin zu den verschiedensten Grundformen des heutigen deutschen Töpferkunsthanderkes. Am Ende der Ausstellung eröffnet sich für den Schüler ein Arbeitsraum, in dem der Handwerker Ton verwertet, der aus der heimatlichen Erde stammt. Eine ganze Tonlandschaft entsteht aus den Händen des Handwerkers. Der Schüler wird somit durch das handwerkliche Verfahren in die Praktiken eingeführt, die ihn zum Nachahmen anspornen. Außerdem schafft das Tonhandwerk neue "Anschauungsquellen", die für unterschiedliche Unterrichtsfächer ausgewertet und nutzbar gemacht werden können.

#### **4.4.5.2 Holz im deutschen Volkshandwerk**

Auch die zweite Ausstellung, die von Reichwein sachlich geplant und in ca. einem halben Jahr fertiggestellt worden ist, ist den Bedürfnissen der Lehrpläne sowie dem Auffassungsvermögen der Schüler angepaßt worden. Zur pädagogischen Erläuterung hat Reichwein eine Schrift herausgegeben, die einen Einblick in die verschiedenen Holzhandwerke gewährt und in einem kulturgeschichtlichen Kontext eingebettet ist. Somit hat Reichwein ein Lehrmittel für die Arbeitsvorbereitung der Museumsausstellung geschaffen.

Daß Reichwein gerade dem Werken mit Holz eine Ausstellung widmet, ist einleuchtend. "Holzarbeiten entspringen", so Reichwein, "immer wieder den Bedürfnissen der Erziehungsarbeit selbst" (Reichwein 1964, S. 104). Holz wird auch zukünftig immer ein beliebter Werkstoff sein, weil es viele technische Eigenschaften besitzt. Außerdem ist Holz dem Schüler als Werkstoff nicht unbekannt. Schon im Kindesalter hat er mit Holzgegenständen gespielt, gearbeitet und diese auf seine Tauglichkeit hin geprüft. Der Schüler erlebt und beobachtet das Wachstum des Holzes in Wald und Garten, den Wechsel von Frühjahr - und Herbstwuchs. "Das Organische zeigt sich in seinem Aufbau, das Kind findet hier durch Wachstum und Werden gestalteten und geformten Stoff und

erlebt somit seine Schönheit sowie seinen Charakter" (Reichwein 1978, S. 51). Die Holzcharaktere, die sich durch Vergleiche der einzelnen Holzarten herauskristallisieren, und ihre Pflege als Voraussetzung für eine Werkstoffkunde lassen sich ohne weiteres in ein schulisches Vorhaben einbauen. Werkstoffkunde wird auf jeden Fall immer Bestandteil einer echten Werkerziehung werden, die in den Berufs- und Fachschulen zum Unterrichtskern gehört.

Reichwein hat immer die Beobachtung als Anschauung eines Museumsgegenstandes in den Mittelpunkt des Lernens gestellt. Dies wird in seinen Schriften deutlich. "Das eigene Werk hat natürlich seinen wichtigsten Wert in sich, aber es ist zugleich auch die Probe auf die Beobachtung" (Reichwein 1978, S. 52). Insbesondere wird die Beobachtung des Holzes als ein Aspekt gesehen, von dem sich die Schüler in ihren Werken bestimmen lassen. Die Strukturen und der Wechsel von feinen und groben Maserungen sowie die helleren und dunkleren Verfärbungen sind die Grundlagen für schöpferische Gestaltungsformen. Diese innige Verbundenheit der Schüler mit dem beobachteten Werkstoff Holz läßt sich an vielen gelungenen Drechslerarbeiten erkennen.

Von der Schulausstellung mit ihren zum Teil mittelalterlichen Holzformen wird ein Zugang für das Werken in den Schulen geschaffen. Beim Werken soll es sich nicht um bloße Museumsnachahmungen handeln, sondern um das Erlernen der konstruktiven Grundübungen und des künstlerischen Gestaltens sowie den Umgang mit Werkzeugen für die Schüler.

Ein weiterer Aspekt für den Umgang mit Holz ist die Elementaraufgabe einer möglichen Aufgabenstellung. Jeder Schüler kann aus Holz etwas schaffen, das seinen Lernfähigkeiten entspricht. "Die Richtlinien drücken klar den Wunsch aus", so Reichwein, "daß in allen Schulen die Kinder mit Schöpfungen heimatlicher Volks- und Handwerkerkunst ... bekanntgemacht werden, d. h. also mit den vorbildlichen Schöpfungen der alten Holzhandwerke" (ebenda). Für das Thema Holz ist aus den Richtlinien zu entnehmen, daß sich aus den anfänglichen Bastelarbeiten mit leichten Werkstoffen einfache Holzarbeiten entwickeln sollen. Das Arbeiten mit Holzgegenständen in den Schulen hat Reichwein nach unterrichtlichen Gesichtspunkten aufgebaut: Nicht nur der Schwierigkeitsgrad sollte berücksichtigt worden, sondern auch die Zweckmäßigkeit des Gebrauchswertes. Für Mädchen sind bevorzugt Webkämme hergestellt worden.



#### 4.4.6 Das Museum als Vorbild für die handarbeitende Werksarbeit

Reichwein hat der weiblichen Handarbeit in Verbindung von "Schule und Museum" eine besondere Rolle zugeordnet. Mehr als andere Werksarbeiten kann diese Handarbeit auf museale volkstümliche Überlieferungen zurückgreifen, "als Zeugnisse, die aus dieser Sicht neues Leben gewinnen, weil sie Belege einer geistigen Erblinie sind, von der wir abirren, die wir aber nie verlieren dürfen" (Reichwein 1978, S. 63).

So wie die Handwerkstechniken und -vorgänge wieder zu alten Traditionen zurückfinden sollen, so sehr ist Reichwein ebenfalls bemüht gewesen, das Können und die Beherrschung von textilgerechten Techniken und Gestaltungsformen für den Handarbeitsunterricht anzustreben. Dafür muß ein ausreichender Rückgriff auf volkstümliche Textilarbeiten gewährleistet werden.

Reichwein hat stets für sein textilisches Werken ein sparsames, sauberes Arbeiten gefordert, aber ebenso ein gestalterisches Können. Beide Qualifikationen können aber nur gewonnen werden, wenn die Schülerinnen die geforderten Leistungsstufen besitzen. Reichwein sieht darin keine Probleme. "Wo der Könnenserwerb sich organisch vollzieht in der lebendigen Überlieferung ... von Mutter auf Tochter ... denn im häuslichen Gemeinwesen nimmt jeder nur das in sich auf, was er wirklich verarbeiten kann (Reichwein 1978, S. 64). Die Erfahrungen, die die Schülerinnen schon mit den Werkstoffen gemacht haben, sind nicht nur für das Wachstum erforderlich, sondern ebenso für gutes Gelingen. Die Form und Farbwerte sowie Stoffkunde bedürfen ebenfalls einer Vermittlung. Eine kurze Elementarlehre kann durch Arbeitsproben ergänzt werden.

Bei aller Wichtigkeit der Anknüpfung der Handarbeit an den landschaftsgebundenen Lebensstil darf man nicht übersehen, daß zu allen Zeiten ein lebendiger Austausch von Anregungen bis hin in die Großstädte stattgefunden hat. Zwar sind viele Einzelschöpfungen, die im Museum zu betrachten sind, in bestimmten Landschaften entwickelt worden, sie haben aber die Vorschriften für die Anwendung des Werkstoffes, Werkzeuges sowie Fertigungsverfahrenes geprägt. Somit kann auch der Handarbeitsunterricht, in dem die Themen nach Gebrauch sorgfältig ausgewählt werden, sich auch auf das städtische Schulwesen ausbreiten.

Für Reichwein ist es selbstverständlich gewesen, daß für die handarbeitende Schularbeit "es ihre erste Sorge sein muß, zunächst einmal die volksläufigen Formen überhaupt zu pflegen, daß sie daraus erst, wo es möglich ist, das landschaftlich Besondere entwickeln

mag" (Reichwein 1978, S. 70). Für alle Gebiete, ob Land oder Stadt, vom Sticken bis zum Drucken, gilt, "daß sie ihre reichsten Anregungen aus dem überlieferten Volksgut schöpfen können, wie es in unseren Sammlungen bewahrt wird, aus Zeugnissen also eines volkstümlichen Schaffens, das dem kindlichen innerlich aufs nächste verwandt ist" (Reichwein 1978, S. 75).

Reichwein hat aber durch die Favorisierung des Handarbeitsunterrichts zwischen Schule und Museum einen wichtigen Aspekt der Arbeitsleistungssteigerung angesteuert, insbesondere auf einem weiblichen Gebiet, auf dem wir heute einen weitgehenden Zerfall feststellen müssen.

#### 4.4.7 Zusammenfassung

Das Museum als "Anschauungsstätte", das durch die sinneswahrnehmende Betrachtung eines Gegenstandes eine Vorstellung des Objektes erhält, soll dem Schüler für seinen Schulunterricht wertvolles Urkundenmaterial liefern.

Das Museum als Anregung dient dazu, das vom Schüler Aufgenommene im Schulunterrichtsprozeß umzusetzen. Das kann einerseits im praktischen Unterricht durch praktische Tätigkeiten (Entwurf eines Gegenstandes) erfolgen. Andererseits können auch viele museale Anregungen in die verschiedensten Unterrichtsfächer insbesondere im Geschichtsunterricht einfließen.

Als Instrument der Charakterbildung verfolgt das Museum das Ziel, durch das Kennenlernen von neuen Dingen beim Schüler ein Steigerungspotential an Können zu bewirken. Gerade durch die Steigerung ihrer Fähigkeiten wird ihr Selbstbewußtsein vertieft und die damit verbundenen charakterlichen Eigenschaften erweitert.

Weiter beabsichtigt Reichwein mit dem Museumsbesuch eine bessere Geschmackserziehung. Durch die Folge der industriellen Entwicklung, die das Handwerk in seinen schönen ästhetischen Formen verdrängte, versucht er, durch das Aufzeigen von handwerksgerechten Museumsgegenständen diese zum Teil verlorengegangene Kunsterziehung wieder aufleben zu lassen.

Das Museum wurde auch zu einem Ort der Vergleichsanalyse. Es wurden Vergleiche nach entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkten an Volksbrauch und Kulturgütern

sowie Lebensläufen vorgenommen. Dabei wurden die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vergleichend einbezogen. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, daß das altbewährte Volkskunsth Handwerk, mit neuer Technik versehen, als Gebrauchsgegenstand der Zeit angepaßt werden kann. Dabei ist nicht zu übersehen, daß der rasante Fortschritt der heutigen Industriegesellschaft den neuen angepaßten Techniken kaum standhalten kann.

Neben der museumspädagogischen Zielsetzung ist Reichweins Museumsmethodik und ihre Vermittlungsarbeit für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum bedeutsam. Aus den umfangreichen Vermittlungsmethoden hat Reichwein fünf Arbeitsformen dargestellt, die alle einen Beitrag zum Schulgesamtkonzept leisten. Sein primäres Anliegen ist immer die Erneuerung der "gegenständlichen Kultur". Diese soll sich aus der "ästhetisch alten Volkskunst" entwickeln. Dazu muß Reichwein längst vergessene alte handwerkliche Fertigkeiten wie das Weben und Färben wieder aufleben lassen.

Reichweins Streben geht aber nicht dahin, bei seinen Besuchern nur das starke Interesse an der Vergangenheit zu stillen, sondern auch die Vergangenheit im Schulmuseum lebendig werden zu lassen. Max Liedtke stellt dieses Streben wie folgt dar: Die "vergangene Bildungs- und Schulgeschichte als Realgeschichte und als reduzierte Schulwirklichkeit vor allem mit originalen musealen Objekten zu dokumentieren, in einer erinnerungsträchtigen Atmosphäre - gegebenenfalls auch mit einem Hauch Nostalgie zu musealisieren - schließt ein, die Vergangenheit kritisch zu würdigen sowie der Gegenwart und Zukunft neue Impulse zu verleihen" (Liedtke 1989, S. 22).

Reichwein hält das Museumsgut für eine Bildungsaufgabe besonders geeignet, weil das Original eines Objektes eine authentische Anschaulichkeit vermittelt, und den Betrachter wie kein anderes Medium dazu anregt, ästhetische, historische, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen und die daraus resultierenden Ergebnisse nutzbar zu machen.

## 5. John Dewey und Adolf Reichwein, eine vergleichende Gegenüberstellung

Aus meinen Untersuchungen ergibt sich, daß Adolf Reichwein und John Dewey sich nie im Leben begegnet sind. Es gibt im Integrationsrahmen der deutschen Lehrermethodenforschung Ansätze, das deutsche reformpädagogische Konzept "Vorhaben" (Reichwein) mit dem amerikanischen "Projektplan" (Dewey/Kilpatrick) zu kontrastieren. Jedoch bleibt "die Klärung, inwieweit sich Reichwein an Deweys Gedankenkreis anlehnt" (Wittenbruch 1981, S. 170), aus.

"Möglicherweise ist Reichwein bereits auf seiner Amerikareise 1926/27 auf die "Projektmethode", wie sie John Dewey an seiner Universitätsschule in Chicago entwickelt hatte, aufmerksam geworden; doch das läßt sich nur vermuten, da einzelne Nachweise fehlen" (Amlung 1993, S. 327).

Wenn auch der Nachweis für das Zusammentreffen von John Dewey und Adolf Reichwein nicht eindeutig geklärt werden kann, so muß doch der Eindruck erweckt werden, daß Reichwein sich mit Deweys pädagogischen Konzepten beschäftigt hat, denn zwischen den schulpädagogischen Konzeptionen sind wesentliche Gemeinsamkeiten erkennbar.

Um die signifikanten Differenzen sowie Gemeinsamkeiten der beiden Pädagogen in ihren Unterrichts-, Bildungs- und Gesellschaftskonzeptionen zu analysieren, habe ich folgende sieben Thesen herausgearbeitet:

### 5.1 John Dewey und Adolf Reichwein treten für eine demokratische Erziehung ein

John Dewey hat in seinem Werk "Demokratie und Erziehung" aufgezeigt, wie eine demokratisch aufgebaute Erziehung gelingen kann, damit sie für den Schüler aber auch für die Gesellschaft von Nutzen ist. Demokratie und Erziehung stehen im Wechselverhältnis zueinander, denn die Demokratie kann sich ohne Erziehung nicht weiterentwickeln. Um aber dieses Ziel zu erreichen, hat John Dewey die Schule zu einem "Gemeinwesen im Kleinen" gemacht, "in welchem die einzelnen Glieder sich in praktischer Arbeit betätigen, dem Leben der größeren Menschengemeinschaft entsprechend, und das durchtränkt ist von dem Geist der Kunst und der Wissenschaft" (John Dewey 2002, S. 38).

Wie sieht John Deweys Demokratie-Konzeption aus, die er selbst zum Ideal deklariert hat? Damit meint er, wie Bohnsack sie darstellt, das "Zu-Ende-Denken von Strukturen", die in den Gesellschaftsverhältnissen schon vorhanden sind, aber einer stetigen Verbesserung bedürfen (Bohnsack 1976, S. 71). Diese Verbesserung bezeichnet John Dewey mit "inquiry" als Möglichkeit wissenschaftlicher Untersuchungen, um somit die Voraussetzungen zur Überwindung von autoritären Normen zu schaffen. John Dewey sieht in der Demokratie eine Lebens- und Sozialform, in der jede Person eine Mitbestimmung und Mitverantwortung trägt. Das heißt, daß Demokratie einerseits jedem Bürger sowohl Rechte als auch Pflichten zur Kontrolle von öffentlichen Angelegenheiten gibt, andererseits ihm aber durch die Beseitigung von Schranken die Werte der Selbstverwirklichung zuteil werden.

Für John Dewey ist die Schule eine soziale Institution, in der sich jeder Schüler selbst verwirklichen kann. In seiner Laborschule vollzieht sich außerhalb "die Erziehung fast vollständig durch Partizipation und d. h. durch Teilhabe am sozialen oder kommunikativen Leben der Gruppen, in denen der Einzelne Mitglied ist" (Dewey 1896, S. 418, zit. nach Schäfer 2004, S. 125). Die Schüler sind in Gruppenprozesse eingebunden, in denen sie Erfahrungen machen. Lehrer und Schüler kommunizieren und interagieren in einer solchen Schulform, die als kommunikative Lebensform sich selbst von unten selbstverantwortlich aufbaut und sich nicht einer von oben vorgegebenen Disziplinierung beugen muß. "Die Schule ist eine Institution, in der das Kind eine Zeitlang leben (to live) soll, um ein Mitglied kommunikativen und d. h. gemeinschaftlichen Lebens (community life) zu werden. Es soll fühlen, dass es am kommunikativen Leben teilnimmt und seinen eigenen Beitrag leistet" (Dewey EW 5.224,



zit. nach Schäfer 2004, S. 125). Diese von John Dewey als offene und freie Kommunikationsprozesse bestimmte Lebensformen sind demokratische Lebensformen, die John Dewey als Zielvorstellung für seine Laborschule gewählt hat. Eine solche Schule als eine Gemeinschaftsform bietet die Voraussetzung, daß jeder Schüler den anderen kennt. Dadurch wird eine gemeinsame Kommunikation geschaffen, die es möglich macht, "wünschenswerte Züge" gesellschaftlicher Wirklichkeit - gegebene kommunikative Bereiche - von "unerwünschten Zügen" - akommunikative Komplexe - zu unterscheiden" (Dewey MW 9. 89, zit. nach Schäfer 2004, S. 159).

Geistige und praktische Mitteilungen im Austausch von Ideen, Erfahrungen, Erfolgen aber auch Mißerfolgen schaffen eine soziale Basis für das Schulleben. Wenn sich die Schule als ein Gemeinwesen etabliert, das sich untereinander hilft und dadurch fördert, so muß jede Schule zu einer Institution heranwachsen, die diesen Zielen entspricht.

Ein gemeinschaftliches Leben kann aber nicht nur von "Interessenharmonie" getragen werden, sondern das Ziel besteht vielmehr in der pragmatistischen Kommunikationspädagogik, die aus der gemeinsamen Erfahrung heraus den Kommunikationsprozeß steuert. Die Sprache ist ein Verständigungsmittel, das den "Austausch von Erfahrungen" ermöglicht. "Nur weil Ego (ich) und Alter (der Andere) dieselbe Sprache erlernt haben, können die eigenen Handlungsintentionen erkannt und die Handlungs- bzw. Zweckintentionen des jeweils Anderen "antizipiert" oder "vorweggenommen" werden (Schäfer 2004, S. 161). Ein Schulprojekt, z. B. das John Deweys Bungalow-Projekt, kann nur verwirklicht werden, "weil die Antizipation der Zweckvorstellungen" der anderen Schüler und Lehrer dazu führt, "dass der Schnittpunkt der wechselseitigen Handlungsintentionen bzw. Perspektiven der am Projekt Beteiligten Schulkinder und Lehrer kommunikativ ermittelt wird" und durch Interaktion kooperativ realisiert wird (ebenda).

Neben den Kommunikationsprozessen steht die Handlungstendenz, die den Schulprozeß demokratisch werden läßt. Durch diesen Lernprozeß wird die Möglichkeit gegeben, sich mit der Umwelt zu verbinden und dadurch das Lernen für die Schüler attraktiver zu machen. Schule sollte niemals ein Ort sein, in dem man nur abstrakt lernt und jede Verbindung zur Außenwelt untersagt ist. In einem handlungsrelevanten gesteuerten Schulsystem nimmt das Kind gerne an der Arbeit teil, nicht um der Arbeit willen, sondern um ein Resultat zu erreichen. Alles was in der Schule durch manuelle Tätigkeit geleistet wird, darf nicht ökonomisch ausgenutzt werden. Durch dieses Freisein von nützlichen Zwängen wird erreicht, daß die praktischen Tätigkeiten ein Vorfeld für die

Naturwissenschaften werden. Durch die Gewinnung von tätigen naturwissenschaftlichen Kenntnissen wird die Teilnahme am modernen sozialen Leben bedeutungsvoll.

Im Vergleich zu John Dewey findet der Begriff "Demokratie" in den Schriften von Adolf Reichwein selten Verwendung. Er aber signalisiert Demokratie mit anderen Formulierungen wie "Die Verwirklichung der Volksgemeinschaft durch volkstümliche Erziehung", die echte Bildungsgemeinschaft der kleinen Gruppe, die zugleich volks- und staatsbewußte Erziehungsgemeinschaft sein sollte und "die staatliche Verantwortung des einzelnen" (Reichwein 1974, S. 255 f.).

Kippert hat Reichweins Vorstellung von Demokratie und Erziehung wie folgt charakterisiert: "Reichwein sieht den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung mit seiner Zeit darin, daß es gelingen muß, eine hinreichende Anzahl von Menschen in die Lage zu versetzen, trennende Sonderinteressen hintanzustellen, ja sie möglicherweise sogar aufzugeben und zu gemeinsamen Bindungen hinzufinden. Damit sieht Reichwein in einer völlig neuen Weise den Zusammenhang zwischen Demokratie und Erziehung" (Kippert 1961, S. 198 f.).

In seiner Schule in Tiefensee hat Reichwein eine humane Schule aufgebaut, "ein heimliches Modell freier Ordnung" (Reichwein 1964, S. 7). An anderer Stelle wird berichtet, wie ein Vater sagt: "Der Professor ... hat unsere Kinder freigemacht" (Reichwein 1964, S. 8). Das Wort freisein bedeutet für Reichwein, daß das Schulsystem frei sein soll von gesellschaftlichen Zwängen. Das Schulleben soll von einer inneren Ordnung geprägt werden, das einem freien Gemeinwesen entspricht, das Reichwein als solches vorschwebt.

Was versteht Reichwein unter einer freien Erziehung? Seine Schule ist eine "Schule der Tat", ... "Und ihre Erziehung wirkt durch Handeln und Teilnahme aller am Werk. Das Wort hat in ihr seinen neuen Ort und eine Bedeutung gefunden, die sich nicht in der Belehrung in der fürsorgenden Weitergabe vom Erzieher an der Jugend erschöpft, sondern es ist wieder verkörperte Sprache, selbst in den Stand der Tat eingesetzt" (Reichwein 1964, S. 19). Reichwein versucht, die alte traditionell geprägte geistige Schule in eine Schule der Tat umzuwandeln, in der das Wort also Kommunikation dazugehörte. Die Züge der Demokratie werden bei Reichwein auch dort erkennbar, wo gemeinschaftliches Leben und Schaffen insbesondere in den Vorhaben stattfindet.

Ein weiterer Grundsatz einer demokratischen Erziehung ist in Reichweins Sinne der Wille zur Gemeinschaftsleistung. Der persönliche erzieherische Wille zur Leistung mündet in ihr und bildet "einen einheitlichen Strom, das bewußt gewordene Leben des Volkes" (Reichwein 1964, S. 20). Die Schüler sollen nicht in eine wohl vorbereitete Zukunft geführt werden, sondern sie sollen dieselbe mitaufbauen. Deshalb argumentiert Reichwein: "So wie die politische Aufgabe von uns die soziale Ordnung der Kameradschaft fordert, so die erzieherische die Übung der Bereitschaft" (Reichwein 1964, S. 21). Bereitschaft üben heißt für Reichwein, daß jeder Schüler in der Lage sein sollte, sein Können und Wissen dort einzusetzen, wo es gerade gebraucht wird. Der Schüler soll also im persönlichen Schaffensbereich in der Lage sein, aus freiem Antrieb frei zu wählen, was er tut. Und dieses Freisein steigert die Lust an den Pflichten und hat mit Drill und Zwängen nichts gemeinsam. Reichwein hat stets die Werte der Sitte, Ordnung und des Gehorsams gefordert, denn keine Gemeinschaft kommt ohne diese Werte aus. Gerade diese Grundlagen sind für das eigene Können des Schülers von Wichtigkeit und stehen in einer demokratischen Gesellschaft für eine humane Erziehung.

Die enge Verbindung der Gruppe ist eine weitere wichtige sozial erzieherische Form der Erziehung. In Reichweins Schule dürfen die Schüler offen zu einander sein. Was bedeutet Offenheit für eine Gemeinschaft? Undurchsichtige, peinliche Geheimnisse müssen ein Ende haben. Sollten aber hartnäckige Hinterhältigkeiten in einer Gruppe vorzufinden sein, dann wird es der Gruppe anheim gestellt, sich gegen diesen Herd zu wehren, vielleicht sogar aufzulösen. Dieses sollte vielmehr durch Überzeugung geschehen als mit inhumanen strengen Mitteln.

Der Schüler wird, indem die Schule nach außen geöffnet wird, "in den Schaffensbund des Volkes" hineingewoben, denn eine gelungene Feier ist "Anschauung und Lehre" zugleich (Reichwein 1964, S. 28). Wenn der Schüler bei den Festvorbereitungen miteifert, wird er in die Erwachsenenwelt miteinbezogen. Solch ein Dienst ist selbst schon ein Stück Volksarbeit. Der Schüler wird die Nachbarschaft des Erwachsenen bei der Arbeit aufsuchen und somit Kenntnisse für das Arbeitsleben erwerben. Reichwein hat die Teilnahme des Landkindes am Arbeitsleben der Eltern geschätzt, die aber frei geblieben ist von der härtesten Form, "dem Lebenskampf um Brot und Dasein" (Reichwein 1964, S. 29). Die Schulgemeinschaft strebt das an, was wir in einer humanen demokratischen Gesellschaft als Ganzes und Großes erstreben. Sie lebt vor, daß jeder einzelne bestrebt ist, sein Bestes zu geben und sich doch in die Gruppe einzufügen.

Reichweins demokratisches Verständnis lag in der Vorstellung, ein Schulsystem für alle soziale Klassenschichten zu errichten. Obwohl man ihm eine Professur in der Türkei angeboten hatte, lehnte er dieses Angebot ab und begab sich nach Tiefensee, wo er vorwiegend mit Personen der untersten sozialen Gesellschaftsschicht zu tun hatte. Aber gerade der Umgang mit diesen Menschen lag Adolf Reichwein am Herzen und für deren Kinder baute er ein humanes Schulsystem auf. Gleichheit und Brüderlichkeit war seine Devise, die er bis an sein Lebensende bewahrte.

In weiteren aufschlußreichen Hinweisen auf sein Demokratieverständnis verwirklichte Reichwein sein sozial-pädagogisches Konzept als Leiter des Jugendarbeiterheimes am Beutenberg. Die Konzentration seines Wirkens bezog sich auf eine Gruppe von Jungarbeitern. Tagsüber arbeiteten sie im Zeißwerk und an drei Abenden in der Woche erarbeitete Reichwein mit ihnen gemeinsam soziale und wirtschaftliche Themenstellungen, die mit der "Diskrepanz zwischen hoher Arbeitsleistung und geringer Entlohnung" einhergingen (Fricke 1973, S. 214). Durch diesen Exkurs versuchte Reichwein die jungen Arbeiter darauf hinzuweisen, "daß man ohne sachliches Wissen und ohne Kenntnisse der Zusammenhänge nicht die bestehende Ordnung verbessern könne" (Bein 1926, S. 6). Wirtschaftsfragen wurden auch im Rahmen des Zusammenlebens erörtert. Dazu zählten sowohl die Selbstverwaltung als institutionalisierte Form "gelebter Demokratie" als auch auf Gemeinschaftssinn ausgerichtete Fähigkeiten und Formen.

Die beiden Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein haben versucht, ihr Schulleben demokratisch zu gestalten. Demokratie und Erziehung stehen sich nicht wie zwei getrennte Aspekte gegenüber, sondern sie münden in der Synthese. Um aber diesen demokratischen Wandel zu vollziehen, läßt John Dewey seine Schule zu einer demokratisch "gesellschaftlichen Lebenswelt im kleinen werden", in der das Leben von einer sinnvollen Arbeit und einer sozialen Beziehung umhüllt ist (Schäfer 1985, S. 222).

Adolf Reichwein hat dagegen die Schule als ein "Gemeinwesen" betrachtet, in der die Erziehung in Gruppenprozessen erfolgt. Das Tun als praktische Handlung ist ebenfalls wie bei John Dewey in soziale Situationen eingebettet, die eine humane Erziehung bewirkt. In beiden Schulformen haben die pragmatischen Kommunikationsprozesse, die für eine demokratische Erziehung unverzichtbar sind, eine bedeutende Rolle gespielt. Dadurch können durch Wort und Tat Desinteresse vermieden und Gemeinsamkeiten gefunden werden. Lehrer und Schüler agieren gerne in einer solchen freien Schulform, die nicht einem gesellschaftlichen System untergeordnet werden muß. Durch Öffnen der Schule zur Außenwelt wird sie aus ihrer Isolierung herausgeführt. Dies zeigt sich bei

John Dewey in seiner Theorie der Okkupation. Unter Okkupation, schreibt Dewey, verstehe ich "eine Art von Aktivität, die das Kind ausführt und die eine Form von Arbeit reproduziert, die im Leben der Gesellschaft außerhalb der Schule ihren Ort hat" (Dewey 1899-1901, S. 92, zit. nach Schäfer 1985, S. 232). In diesem Zusammenhang hat John Dewey Verbindungen mit dem gesellschaftlichen Leben geschaffen und auch aufrecht erhalten. Reichwein hat im Gegensatz zu John Dewey keine Theorie der Okkupation aufzuweisen. Aber durch praktische Tätigkeiten wie z. B. Vorhaben, an denen er fast das ganze Dorf hat teilnehmen lassen, und seine große Bereitschaft, bei Dorffeiern und Festen sich mit der gesamten Schulmannschaft nützlich zu erweisen, hat er ebenso wie John Dewey einen gesellschaftlichen Beitrag geleistet.

John Dewey und Adolf Reichwein haben sich gleichermaßen für ein gesellschaftsschichtabhängiges Schulsystem eingesetzt. Denn nur mit einem für alle Gesellschaftsschichten zugängigen Schulsystem kann der Demokratie Rechnung getragen werden.

Generell kann festgehalten werden, daß bei John Dewey Demokratie eine Lebensform ist, die für alle zur Verbesserung der Lebensziele führen soll. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eines der wichtigsten Aspekte die Kommunikation, die es ermöglicht, Grenzen zu überwinden, die immer wieder entstehen, wann und wo Menschen untereinander kommunizieren. Diese Vorgehensweise soll die Basis für die Wahl der Freiheit in allen Bereichen schaffen. Ein "besseres Leben" im Sinne von Freiheit charakterisiert das Demokratieverständnis von John Dewey.

Im Vergleich zu John Dewey hat Adolf Reichwein keine direkte Verfassung über Demokratie aufgezeigt. Auch in seinen Aufzeichnungen ist der Begriff Demokratie sehr selten erwähnt. Im Gegensatz dazu fällt aber oft der Ausdruck "Volksgemeinschaft". Dieser Begriff charakterisiert das Demokratieverständnis, vom Volk, für das Volk eine Vision einer neuen Gesellschaftsordnung, der Humanität und der sozialen Gerechtigkeit.



## **5.2 Deweys Laborschule in Chicago und Reichweins Reformschule in Tiefensee sind gegensätzliche Schulmodelle**

Die Laborschule wurde im Oktober 1896 in Chicago eröffnet. 32 Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren besuchten diese Schule. Sie war eine Herausforderung auf das Resultat der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der USA im 18. und 19. Jahrhundert.

Im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Vereinten Staaten von Amerika eine Agrargesellschaft, die aus Farmen unterschiedlicher Größe bestand. Die damalige Erziehung der Kinder war in die praktische Alltagserfahrung auf einer Farm eingebettet. Sie vollzog sich einerseits im praktischen Lebenszusammenhang der Farmerfamilien, andererseits in der Schule, die für den theoretischen Unterricht verantwortlich war.

Durch die wachsende Zunahme der Industrie wurde die Agrargesellschaft in eine Industriegesellschaft umgewandelt. Dies hatte zur Folge, daß eine Landflucht hin zu den Großstädten entstand, die eine Trennung von Wohn- und Arbeitsplätzen mit sich brachte. Die Kinder verloren also einerseits die Grundlage durch den Mangel an tätigkeitsbezogener Primärerfahrung, andererseits waren die zwischenmenschlichen Beziehungen durch die Industrialisierung gestört, die eines dringenden Aufbaues bedurften. Beide aufgeführten Aspekte konnten nur durch ein neues Erziehungssystem erneuert werden, war die Meinung damaliger Reformpädagogen. Aus diesem Grunde baute Dewey eine Schule auf, "die nicht von der Praxis losgelöstes Wissen in den Mittelpunkt rückt" (Schäfer 1985, S. 217), sondern eine praktische Tätigkeit, die eine soziale Beziehung einschließt, in den Unterrichtsprozeß stellt. Somit wurde die neu gegründete Laborschule ein pädagogisches Experiment der amerikanischen Schulgeschichte. Ziel dieses Schulkonzeptes war das Praktizieren einer Interaktionspädagogik, die Mensch und Umwelt verband. Dafür forderte Dewey Rahmenbedingungen, die einen Praxisbezug zum herkömmlichen Unterrichtsgeschehen herstellten.

Mit seiner Interaktionspädagogik schlug er durch die Verbindung der praktischen und sozialen Prozesse einen neuen Weg der Erziehung ein. An die Stelle der einseitigen dualistischen Theorie stellte Dewey die Theorie der dynamischen Wechselwirkung.

In seiner Laborschule sollte die Idee als Vision einer kommunikativen Gesellschaft durch ein aktives Schulleben erfahren werden. Sie sollte nicht isoliert dastehen, sondern als Netzwerk zu außerschulischen Institutionen fungieren.

John Dewey war der Theorie des Pragmatismus verpflichtet. Deshalb installierte er auch in der Laborschule Tätigkeitsfelder wie Kochen, Werken, textilisches Gestalten. Er vertrat aber die Ansicht, daß niemand allein nur durch praktisches Arbeiten lernt. Dies ist zwar die erste Grundlage des Lernens, aber für Deweys Pädagogik wird die primäre Erfahrung erst durch die Reflexion bedeutsam. Durch sie wird ein Denkprozeß ausgelöst, der Zusammenhänge erkennen und unterscheiden läßt.

Ebenso wie in Amerika setzte auch in Deutschland die Umwandlung aus einer überwiegend bäuerlichen Bevölkerungsschicht unter landesadliger Herrschaft in eine Industriegesellschaft mit wachsendem Proletariat ein. Reichwein hatte zu dieser Reformbewegung, die etwa 1890 einsetzte, eine enge Beziehung.

Als Reichwein im Jahre 1933 die Leitung der Schule in Tiefensee übernahm, machte er sie zum Mittelpunkt schöpferischer Arbeit. Nicht der Lernstoff stand im Vordergrund, sondern das Kind. Kinder von 6 bis 14 Jahren besuchten die Tiefensee-Schule, dessen Leitmotiv hieß: "Aus nichts etwas machen" (Henderson 1958, S. 136). Tatsächlich gelang es Reichwein, aus der Tiefensee-Schule, angelehnt an Deweys Laborschule eine eigene Welt zu schaffen. Die gestellten Unterrichtsthemen weckten das ganze Interesse der Kinder, weil sie in Verbindung mit lebendigem Erleben und praktischer Arbeit gefüllt waren.

Reichweins Schulmodell in Tiefensee war in seiner ganzen Ausrichtung ein Gegenkonzept zur "alten Schule". Die Jahrgangsklassen wurden aufgelöst und durch altersgemischte Gruppen ersetzt. Diese Umwandlung trug dazu bei, daß Schüler von einander lernten, halfen und sich gegenseitig berieten.

Das fächerübergreifende Vorhabenarbeiten löste das traditionelle Lernen ab. Die Vorhabenarbeit bestand aus differenzierten Teilaufgaben, die nach ihrer Bearbeitung wieder als Ganzes zusammengefügt wurden. Durch das Teilen der Aufgaben konnte jeder Schüler seine individuellen Fähigkeiten je nach Bildungs- und Wissensstand einbringen.

Das Schulleben war durchzogen von Fahrten, Feiern sowie den sommerlichen Großfahrten, die die Schüler zu selbständigem Handeln herausforderten. Reichwein hatte somit die Schule mit der Lebenswirklichkeit verbunden. Die Heimat- und Naturräume sowie die gewerblichen Betriebe wurden als Lernorte genutzt. Traten beim Vorhaben ungelöste Fragen wie beim Gewächshausbau auf, wurden sie von handwerklichen Fachkräften gelöst. Somit wurde das Schulleben eng mit dem Dorfleben verknüpft.

Neben den Kompetenzen des Wissens und Könnens versuchte Reichwein, den Schülern indirekte Erziehung durch "Werkschaffen" zukommen zu lassen. Dadurch sollte die Entwicklung durch ein einwandfreies Sozialverhalten verstärkt werden. Er forderte die "Charakterstärke der Sittlichkeit", die sich in Ordnungssinn niederschlägt.

Durch den Unterrichtsfilm, den Reichwein erstmalig in Tiefensee im Jahre 1934 einführte, setzte er ganz neue Akzente für den Schulprozeß. Der Schulfilm erneuerte und vertiefte das Lernen und zeigte somit ganz neue Perspektiven für ein fortschrittliches Schulmodell auf. Er durfte nicht als Ersatz, sondern als "Künder" dienen. Der Schulfilm war ein realistisches Hilfsmittel, das ein Stück unmittelbares Leben verdeutlichte. In Tiefensee bekam er einen Platz zugeordnet, der ein effektives Lernen vorantrieb.

John Deweys Laborschule und Adolf Reichweins Tiefenseeschule waren zwar räumlich weit voneinander getrennt, aber ihr inneres sowie äußeres Schulleben stimmten in vielerlei Hinsicht überein. Zunächst lieferten beide Schulmodelle Gegenkonzepte zur traditionellen Schule. Die Institution Schule wurde mit tätigen Lebensprozessen und nicht nur mit abstraktem Wissen gefüllt. Die Laborschule wurde eine konkrete gesellschaftliche Lebenswelt im kleinen. "In dieser Schule wird das Leben des Kindes zur alles bestimmenden Zielvorstellung" (Dewey 1899-1901, S. 24, zit. nach Schäfer 1985, S. 222). In dieser Schule hat das Leben des Kindes Priorität.

Dewey setzt voraus, daß das Kind eine genuine Aktivität besitzt, "dem nichts "eingetrichtert" werden muß, sondern das immer schon selbst "lebhaft tätig" ist. Die Erziehungsaufgabe besteht nun darin, diesen Tätigkeitsdrang zu fassen und ihm die Richtung zu geben" (Oelkers 1989, S. 102). Durch praktische Tätigkeiten macht das Kind selbständige Erfahrungen und da diese Erfahrungen mit Lernen definiert werden können, ist es umso verständlicher, wenn das Kind im täglichen Leben das Lernen zu verwerten versucht. Deshalb muß die traditionelle Schule, die nach außen geschlossen war, geöffnet werden. Dewey hat dies getan und sein Schulsystem mit der Außenwelt verknüpft. Somit war die Laborschule nicht von dem gesellschaftlichen Umfeld isoliert,

sondern sie selber war ein Teil der Gesellschaft. Deweys Bestreben war stets, möglichst viele und intensive Beziehungen sowie Verbindungen zum außerschulischen Leben zu schaffen, insbesondere zum Elternhaus. Auf diese Weise sollen die praktischen Tätigkeiten, die bereits in der Familie ihren Anfang nehmen, in den eigens für die Schule angelegten Tätigkeitsfeldern fortgesetzt werden. Soweit dies möglich ist, fungiert die Schule als Netzwerk und stellt Kontakte für ein späteres Berufsleben her.

In einer demokratischen Schule werden die Zielvorstellungen des Kindes in den Mittelpunkt gerückt. Praktisches Handeln als Basis des Lernens, Projektmethode als Ausgangspunkt für einen Unterrichtsprozeß sowie die Herausbildung eines Schullebens, welches dem Charakter einer Familie entspricht, sind die Hauptaufgaben der Laborschule.

Auch Reichwein hat ebenso wie Dewey die Schule zu einer gesellschaftlichen Lebenswelt gemacht. Die Schule ist stets mit der Umwelt der Schule, mit dem Elternhaus und der ganzen Dorfgemeinschaft verbunden. Der regelmäßige Kontakt zum Dorfleben und das Mitgestalten von Festen hat Schule und Außenwelt eng verbunden. "Die sommerliche Großfahrt ist eine bestimmte und schwer zu missende Ergänzung unserer heimischen Arbeit und Erfahrung ... ein gewichtiger Bau- und Eckstein im Gebäude unserer Erziehung" (Reichwein 1951, S. 94 f.). Außerdem sind für die vielen Vorhaben einheimische Handwerker, Spezialisten und Eltern in die Arbeit einbezogen. Diverse Museumsbesuche und Handwerksbetriebe unterstützen das Vorhabengeschehen.

### 5.3 Bildung und Erziehung folgen unterschiedlichen Erklärungsmustern

John Dewey hat sein Erziehungsverständnis als einen Interaktionsprozeß angesehen. Ausgangsbasis und Gegenstandsbereiche der Interaktionspädagogik sind Tätigkeitsfelder der Erziehung wie z. B. Familie, Schule, Einrichtungen vorschulischer Erziehung usw.. In diesen Tätigkeitsfeldern der Erziehung setzen sich Heranwachsende mit Lerninhalten auseinander und entwickeln gleichzeitig Interaktionsbeziehungen zu Personen. Interaktionen verbinden Mensch und Umgebung. Schäfer hat ausführlich die tätige "Inhaltsdimension in Gestalt von produktiv-sachbezogenen Interaktionsprozessen und die soziale Beziehungsdimension in Form von sozialen Interaktionen" unterschieden (Schäfer 1978, S. 11). Der Heranwachsende macht sachbezogene Erfahrungen mit praktisch-theoretischen Objekten. Soziale Interaktionsprozesse sind solche, die zwischen menschlichen Subjekten ablaufen.

Interaktionen sind einerseits Handlungen, die von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgelöst werden, andererseits passen sie sich den umgebenden Bedingungen an und nehmen eine Veränderung vor. "Interaktionen sind Koordinationen von Kind und Umgebung" (Schäfer 1978, S. 14). Wenn dieser Prozeß gelingt, dann ist die Interaktion erfolgreich gewesen. Ein wichtiges Ziel Deweys Interaktionspädagogik ist die Nichttrennung von Schule und Leben sowie Erfahrung und Erziehung.

Nach Schäfer versteht Dewey unter Bildung "forschendes Lernen", das "entdeckendes Lernen", "problemorientiertes Lernen" und "Projekt-Lernen" beinhaltet. Es ist "ein aktiv-passiver Prozess, bei dem die aktive und passive Seite des Lernens ausbalanciert werden müssen" (Schäfer 2004, S. 127). Die Lerninhalte können in einem solchen Prozeß niemals allein passiv aufgenommen werden, sondern nur mit der Aktivität gekoppelt werden.

Ein weiterer Aspekt der Bildung ist die "Bildsamkeit des Schulkindes" (ebenda). Sie ist die Voraussetzung für einen pädagogischen Unterricht. Durch Vererbung entstehen außer den angeborenen "zunächst nicht organisierte Impulse", die von der Umgebung auf ihre Formung und Weiterentwicklung beeinflusst werden (ebenda).

Zur Bildung gehört ein praktischer Erfahrungsraum, in dem Schüler praktische sowie theoretische Qualifikationen erwerben können. Ein solcher Erfahrungsraum kann eine Schule sein, aber auch weitere Praxisfelder, wo Menschen tätig sind. Durch den



praktischen Umgang mit den Dingen entsteht die äußere Erfahrung, die zur inneren führt. Innere praktische Erfahrungen sind Ergebnisse von durchgeführten Arbeitsprozessen, die sich stimulierend und motivierend auf neue Prozesse auswirken. Die innere Erfahrung ist also stets das Resultat eines äußeren Interaktionsprozesses.

Erziehung und demokratische Staatsform bedingen und fördern sich wechselseitig. Dewey hat das Alltagsleben mit dem Schulleben verknüpft, das in der traditionellen Schule kaum Beachtung findet. Gelerntes Alltagswissen der Schüler wird genutzt und dieses wiederum für das Leben brauchbar gemacht. Somit hat Dewey Unterricht mit Lebensqualität verbunden. Durch den Interaktionsprozeß mit der realen Welt kann das starre System der "Paukerei" endlich aufgehoben werden. "Relate the School to life and all studies are of necessity correlated" (Dewey 1899, S. 81). Dadurch, daß der Unterricht nicht nur mit bloßem purem Wissen, sondern auch mit praktischen Lebensinhalten gefüllt ist, wird der Unterricht belebt, befruchtet, ergänzt und somit erweitert.

Deweys Bildungsverständnis besteht also darin, Erziehung und Unterricht, die auseinanderklaffen, wieder zusammenzuschließen. Theorie und Praxis, die unvermittelt nebeneinander stehen, sollen also vereinheitlicht werden.

Dewey hat ein klar formuliertes Bildungsverständnis erkenntlich gemacht im Gegensatz zu Reichwein, der in seinen Schriften keine systematische Darstellung eines Bildungsbegriffes bekanntgegeben hat. Von ihm benutzte Begriffe sind ausschließlich auf die von ihm tätigen Arbeitsfelder bezogen. "Bildung", so argumentiert Klafki, "bezeichnet bei Reichwein die erworbene und immer neu zu erwerbende bzw. weiterzuentwickelnde Fähigkeit, das eigene Leben - wie schon die Meißnerformel der deutschen Jugendbewegung aus dem Jahre 1913 es ausdrückt - "in eigener Verantwortung" zu führen, eigene Entscheidungen treffen zu können, aber auch, sie vor den Mitmenschen zu verantworten" (Klafki 1999, S. 55). Damit ist Bildung bei Reichwein in den Kontext der sozialen Verantwortung eingebettet.

Reichweins "Schule des Sehens", die er in seinen vielen Varianten und Kombinationen beschreibt, weist eine Bildungstendenz auf.

Schwerpunkte bei Reichweins Bildungskonzeption sind, die im Kinde schlummernden Kräfte wach zu rütteln, zu stärken, um so den anspruchsvollen unterrichtlichen Anforderungen standzuhalten. Die Systematik in Reichweins Unterrichtung geht immer

vom Gegenstand und nicht von der Autoritätsbelehrung des Lehrers aus. Der Schüler soll selbst den Weg finden und ihn auch beschreiten. Ebenso wie bei Dewey werden die praktischen sowie geistigen Aktivitäten nicht isoliert betrachtet.

Die Überwindung der Klassengegensätze zwischen Bürgertum und Proletariern ist ein Bildungskonzept, das Dewey und Reichwein vertraten. Gleichwertige Bildungschancen sind ihr gemeinsames Ziel. So versteht Reichwein auch seine Bildungsarbeit als "Volksbildung", als "Kulturarbeit", insbesondere aber auch als "Arbeiterbildung". "Ich wußte ja, daß gerade die Menschen, die in "proletarischer Armut" leben mußten, notwendiger als andere Volksschichten durch eine neue Idee der "Bindung" und durch die selbsterzieherische Tat zu einem inhaltsvollen persönlichen Leben zurückgeführt werden mußten". ..... "In ungezählten Gesprächen mit jungen Arbeitern war ich bemüht, sie zu einem verantwortungsbewußten, auf eigene Kraft und Zucht gebauten Leben hinzuführen" (Reichwein 1974, S. 257). Reichwein ist überzeugt, daß persönliche Bildung dann gelingen kann, wenn das soziale Miteinander funktioniert. Um das umzusetzen, hat er das Jungarbeiterheim am Beutenberg ins Leben gerufen. Der wichtigste Zweck dieser Institution ist, daß sich jeder Einzelne durch die Einfügung in das Gemeinschaftsleben selbst erzieht und gewisse Werte von Disziplin und Verantwortung voll übernimmt.

Gerade in dem Deweys Projekt- und Reichweins Vorhabenprozeß wird erkenntlich, daß Lernen im Sinne beider Reformpädagogen von den Schülern selbst ausgeht. Die in diesen Lernprozessen entwickelte Übernahme der Eigenaktivität und Selbstverantwortung gewährleistet eine "soziale Dimension des Lernens" (Schäfer 2004, S. 127).

Bei beiden Pädagogen besteht das Lernen aus praktischem Tun, bezogen auf die Lebenswirklichkeit, eingebunden in eine humane Gemeinschaft und dem Endziel verpflichtet.

#### 5. 4 Spiel und Arbeit sind im Unterrichtsprozeß keine grassen Gegensätze

Da Dewey immer versucht hat, von den Fähigkeiten und Erfahrungen der Schüler auszugehen, hat er Betätigungsformen von Spiel und Arbeit in seinen Lehrplan integriert, mit dem sich die Schüler auch außerhalb der Schule beschäftigen.

Spiel und Arbeit sind in ihrem Wesen keine grassen Gegensätze. Beide Begriffe stehen für erstrebte Ziele da. Der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit liegt in der Zeitspanne, also zwischen Mittel und Zweck. Im Gegensatz zur Arbeit ist beim Spiel die Anteilnahme unmittelbarer, d. h. die Tätigkeit erfüllt keinen "außer ihr liegenden Zweck". Dieses bezeichnet Dewey als "Selbstzweck" (Dewey 1964, S. 269). Was versteht er unter dem Begriff Selbstzweck? Wenn Dewey eine Handlung als Selbstzweck bezeichnet, daß das, was man im Augenblick tut, in sich vollständig und geschlossen ist, dann ist die Handlung rein äußerlich und hat keinen Sinn. Das Kind führt eine nachahmende Beschäftigung aus, die nichts mit Arbeit zu tun hat.

Arbeit ist immer zweckorientiert im Gegensatz zum Spiel, das im wesentlichen zweckfrei ist. Um dieses näher zu erläutern, gehe ich im folgenden auf den Mittel-Zweck-Zusammenhang ein, der einer Klärung von Lernprozessen und Lernzielen dienen soll. "Zweck und Mittel gehören dem Bereich praktischer Tätigkeit an. Alles menschliche Handeln ist zweckbestimmtes Handeln, sofern es vernünftige und einsichtige Zwecke oder Absichten verfolgt" (Schäfer 1978, S. 44). Zwecke sind Vorwegnahmen von nicht umgesetztem praktischem Handeln. Aber Zwecke benötigen Mittel, um den Zweck zu erreichen. Der Segler, der sein Ziel erreichen will, benötigt Mittel dazu. Segelboot, Segelschein usw. sind solche, die vorhanden sein müssen, um das Ziel zu erreichen. Der äußere Zweck bestimmt, welche Mittel eingesetzt werden können. Die Zielursache wird als Zweck bezeichnet. Umgekehrt gilt die These: Zwecke können ohne eingesetzte Mittel nicht verwirklicht werden. Sie benötigen Mittel. Der Zweck kann aber nur durch wirkliche Ursachen, also durch Mittel wirklich werden. Wenn aber eines der oben genannten aufgeführten Mittel fehlt, z. B. das Segelboot, dann kann das Ziel nicht erreicht werden.

Die beiden Thesen lauten:

1. "Die Mittel sind vom Zweck abhängig".
2. "Zwecke sind von Mitteln abhängig" (Schäfer 1978, S. 45 f.)

Beide Aspekte, Zwecke und Mittel, stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, wobei dem Zweck der Vorzug eingeräumt werden soll. Der Zweck bestimmt stets das Ergebnis oder Ziel von Handlungsprozessen, während die Handlung dafür Sorge trägt, dieses Ziel zu erreichen.

Für Reichwein sind Spiel und Arbeit zusammenhängende Elemente im Erziehungsprozeß. "Das Spiel ist vom Kinde her unmittelbar als Ausdruck, mittelbar als Übung gemeint" (Reichwein 1993, S. 111). Damit assoziiert Reichwein das Spiel als einen Ausdruck seiner Bewegungen. In dieser Bewegung liegt bei Reichwein der tiefe Sinn des Spielens.

Als weiteres strebt das Kind im Spiel nach Gegensätzen, die immer wieder neu zu entdecken sind. Demnach teilt Reichwein das Spiel in zwei unterschiedliche Formen ein.

1. Das Spiel mit Gegenständen ist eine Grundform kindlichen Wirkens.
2. "Das spielende Gestalten erwächst ihm als höhere Form" (Reichwein 1993, S. 106).

Spiel wird auch mit Sinn verknüpft. "Aus dem Spiel mit den Stoffen entpuppt sich dem Kinde schließlich ihr Sinn und ihre Brauchbarkeit für die Sachen, die es später, im Werkalter, selbst schafft" (Reichwein 1993, S. 113).

In Reichweins Zielvorstellungen ist das Spiel ein Ausdruck von Bewegungsformen und das Spiel mit Gegenständen eine Grundform kindlichen Wirkens

Was versteht Reichwein unter Arbeit?

Aus dem Spiel wächst das Werk. Und dieses Vorhaben zur Schaffung eines Werkes definiert Reichwein mit Arbeit. Er sieht im Vorhaben eine Arbeitsform, die das Kind zu weiterem selbständigen Arbeiten anregt, aber auch Ziele, die erkämpft werden sollen. Wenn Reichwein in seinen Schriften immer wieder den Begriff Arbeit oder Arbeitsjahr gebraucht, dann werden alle Beispiele dem Unterricht im engen Sinne zugeordnet. Reichweins allumfassende These lautet: Jedes schulische Vorhaben ist eine Arbeitsform.

Der gravierende Unterschied zwischen Spiel und Arbeit liegt bei Reichwein wie folgt: "Das Spiel kann abgebrochen werden" ... "Das Werk aber will vollendet werden und einmal fertig sein" (Reichwein 1993, S. 40).

Spiel und Arbeit sind bei Dewey und Reichwein, wie oben genannt, keine grassen Gegensätze. Durch das Fehlen jeden wirtschaftlichen Zwangs im Schulunterricht wird Gelegenheit eingeräumt, Sachverhalte aus dem Arbeitsleben der Erwachsenen aufzubauen, auszuführen und zu wiederholen. Diese Tätigkeiten sind Formen des sozialen Lebens und werden um ihrer selbst willen praktiziert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß bei Dewey und Reichwein Spiel und Arbeit keinen außer der Tätigkeit und den sozialen Verhaltensweisen liegenden Zweck erfüllen. Das heißt: Spiel und Arbeit sind frei von jeglichen ökonomischen Prozessen.



### 5.5 Das praktische Tun wird als Unterrichtsmethode in den Vordergrund gestellt

John Dewey hat seine Pädagogik auf Jugenderfahrungen zurückgeführt, in denen Erziehung mit praktischem Tun in landwirtschaftlichen, häuslichen und gewerblichen Arbeitsfeldern verbunden ist.

William James hat Deweys Interesse an der Theorie des Pragmatismus geweckt. Die praktische Umsetzung dieser Theorie hat er in seiner "Laboratory School" vorgenommen. Der Schüler sollte sich nicht nur mit geistigem Lernen langweilen, sondern seinen eigenen praktischen Interessen folgen. Aus diesem Grunde hat Dewey in seiner "Laboratory School" das praktische Tun in den Mittelpunkt seines Unterrichts gestellt. Für seine Unterrichtsmethode hat er eigens das Fünfstufen-Modell entwickelt, welches das praktische Tun in seinem ganzen Umfang umfaßt. Außerdem hat Dewey die Theorie des Denkens entwickelt. Diese ist in seinem Werk "Wie wir denken" als eine Verteidigung "des Lernens durch Tun" erschienen (Suhr 1994, S. 18). Dewey hat die Theorie des Denkens immer als Theorie des Handelns herausgestellt, denn Handeln und Denken sind für ihn unzertrennliche Prinzipien. In der Untersuchung über den Denkprozeß habe ich herausgestellt, daß kein praktisches Tun ohne einen Denkprozeß zum Ziel führt.

Dewey hat das Kind immer als ein aktives Geschöpf angesehen, das mit seiner Umwelt in Aktion tritt. Und genau das ist Leben. Diesen Sachverhalt nutzt Dewey für seinen Unterricht in der Weise, "daß die auf planvolles Handeln gegründete Erziehung am besten auf das Leben vorbereitet" (Kilpatrick 1935, S. 166).

In der pädagogischen Provinz Tiefensee hat Adolf Reichwein in den Jahren 1933 bis 1939 ein Konzept praktischen Lernens entwickelt. Sein Lehrplan des Unterrichts ist nicht in Fächern und Stundenplan aufgebaut, sondern in fächerübergreifenden Vorhaben. "Die handwerkliche Arbeit bildet den Kern der Tiefenseer Schularbeit, manuelle Tätigkeiten begleiten und krönen die Vorhabengestaltung, sie vertiefen und veranschaulichen die Unterrichtsvollzüge in allen Schulfächern. Was die Hand geschaffen hat, begreift der Kopf um so leichter", lautet Reichweins pädagogischer Grundsatz (Amlung 1994, S. 58).

Das Vorhaben Reichweins basiert auf dem Prinzip der manuellen Arbeit. Immer wieder betont Reichwein, daß "die Sache zum Erzieher wird" (Reichwein 1964, S. 54). Das praktische Tun mit Dingen ist in der erzieherischen Werteskala ganz oben angesiedelt ist.

Im Gegensatz zu Dewey, der die Theorie des Pragmatismus bei all seinen Aktivitäten vor Augen hat, hat Reichwein an der Theorie des Pragmatismus kein großes Interesse. Seine Handlungen basieren zwar auf methodisch-praktischen Prinzipien, die aber mehr oder weniger von aktuellen Gelegenheiten ausgehen, aber nicht einem planlosen Gelegenheitsunterricht unterworfen sind. Das Fünf-Stufensystem, das bei Dewey ein fester Bestand seiner Methode ist, praktiziert Reichwein nicht. Die persönliche Begegnung mit der Sache, die in das kindliche Sein als Erfahrung eingeht, ist Reichweins Unterrichtsmethode.

## **5.6 Deweys Projekt und Reichweins Vorhaben weisen gemeinsame und differenzierte Charakteristiken auf**

Deweys Projektunterricht muß ganzheitlich und aktiv mit der Umwelt erfolgen und in eine soziale Umgebung eingebunden sein. Das theoretische und praktische Wissen soll miteinander verbunden werden. Die Theorie der Erfahrung, die ausführlich in meiner Arbeit auf Seite 52 aufgezeigt ist, muß ein wichtiger Bestandteil eines Projektes werden. Erfahrungen, die außerhalb der Schule gemacht werden, sollen in ein Projekt einfließen. Der Lehrstoff ist nicht passiv aufzunehmen, sondern muß erarbeitet werden.

Bei den tätigen Interaktionsprozessen, die die Grundlage für ein Projekt bilden, ist eine Inhaltsdimension, die produktiv sachbezogene Interaktionsprozesse beinhaltet, von einer sozialen Beziehungsdimension zu unterscheiden. Der Schüler macht sachbezogene Erfahrungen mit praktisch-theoretischen Objekten und soziale Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern. Die Unterrichtsmethodik muß sich in die Interaktionspädagogik einordnen und aus ihr erwachsen. Der Projektverlauf soll nach der auf Seite 97 aufgezeigten Stufentheorie erfolgen.

Dewey verfolgt im Projektunterricht die Theorie der Erfahrung, die er als Erziehungsgedanke in den Mittelpunkt stellt. Anhand der beiden wichtigsten Kriterien der Erfahrung, der Wechselwirkung und Kontinuität, hat Dewey die Theorie der Erfahrung verdeutlicht. Die Wechselwirkung findet zwischen einem Individuum und seiner Umgebung statt. Das Prinzip der Kontinuität erfaßt alle Erfahrungen lückenlos. Solche, die in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen gemacht werden, werden zu einem Ganzen zusammengefaßt.

Dewey hat ebenfalls die Theorie des Denkens aufgezeigt. Das Denken und Handeln sollen im Projektunterricht untrennbar miteinander verbunden werden.

Reichweins Vorhabenunterricht bedeutet, daß Erzieher und Schüler als eine aktive Gemeinschaft erfaßt werden. Diese aktive Gruppe ist selbstbestimmend, bedarf aber einer erzieherischen Begleitung.

Das begonnene Vorhaben darf nicht abgebrochen, sondern es muß im Gegensatz zum Spiel fertiggestellt werden. Somit fühlt sich Reichwein dem Vorhaben gegenüber höher verpflichtet als dem Spiel.

"Die Theorie des Interesses" ist ein wichtiger Ansatz für sein Vorhaben. Interesse wird hier als Tendenz aufgefaßt, sich auf Wirklichkeitsbereiche einzulassen und dadurch zu einer positiven Gefühlseinstellung zu gelangen, die eine Eigenständigkeit beim Schüler hervorruft.

Im Gegensatz zu Dewey verfolgt Reichwein keine geschlossene Theorie des Unterrichts. In seinen Schriften stellt er bestimmte Wege des erzieherischen Vorhabens dar. Diese bestehen aus kleinen Bausteinen, "die dem Kind jene Lehrgehalte vermitteln, die dem Aufbau eines durch Einsicht erhellten und von eigener Verantwortung erhöhten Lebens dienlich sind" (Reichwein 1964, S. 145). Diese Einsicht läßt sich nur über das Wissen und Können gewinnen.

John Dewey und Adolf Reichwein betonen gleichermaßen die Ganzheitlichkeit des Unterrichts und die Überwindung des Dualismus, d. h. das praktische Handeln in einer sozialen Umgebung und die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen. Ebenso können in beiden Unterrichtsverfahren des Projektes und Vorhabens durch den Zusammenschluß und die Arbeitsweisen der Schüler in Gruppen sozialerzieherische Werte wie Verantwortung, gegenseitige Hilfsbereitschaft, Vertrauen und Eigenverantwortung erworben werden.

Unterschiedliche Auffassungen gibt es auch in der Unterrichtsmethodik, die für ein Projekt und Vorhaben richtungsweisend sind. Dewey hat diesbezüglich eine klar formulierte Unterrichtsmethode entwickelt, die aus den Gedanken über die Methode des reflektierenden Denkens entstanden ist. Diese Methode ist in der "Laboratory School in Chicago" (1896 - 1903) überprüft und praktiziert worden. Zum Zweck des unterrichtsmethodischen Vorgehens hat Dewey das Fünf-Stufen-System entwickelt. Diese Unterrichtsmethodik soll immer "aus der Praxis für die Praxis" entwickelt werden und der Logik des aus der Praxis erwachsenden reflektierenden Denkens folgen (Schäfer 1985, S. 225).

Bei Reichwein gibt es kein klar definiertes Verfahren für eine Unterrichtsmethode. Seine wechselnden Sachangaben und Tatbestände des Unterrichts erfordern abwandelndes methodisches Vorgehen. Reichweins Weg, die Methode des "planenden Erziehers" (Reichwein 1964, S. 61), führt nur über kleine Einzelvorhaben, die als Ganzes gesehen werden müssen. Am Ende des Vorhabens werden die Beiträge der Schüler zusammenfließen und sich zu einem Ganzen abrunden. Auf diese Thematik hat Reichwein wie folgt hingewiesen: Die Formulierung "Dorf als Lebensgemeinschaft ist

schon ein Ergebnis, das aus unterrichtlichen Erfahrungen gewonnen wurde, bedeutet als Gesamtvorhaben eine Verdichtung, aus der sich dann im weiteren Arbeitsverlauf die Einzelvorhaben ablösen, um einzeln durchgearbeitet und schließlich im Gesamtergebnis wieder zusammengefügt zu werden" (Reichwein 1964, S. 56). Reichwein hat anhand eines "Parallelogramms von Kräften" seine Methode aufgezeigt.

Im Vergleich zu Deweys Konzeption der Unterrichtsmethode ist Reichweins Modell der Methode nicht zufriedenstellend. Zwar ist die eine oder andere Variante, z. B. die Methode des "Gesamtvorhabens", die aus Einzelvorhaben besteht, von ihm praktiziert worden, jedoch wird ein Konzept vermißt, das für den Lehrer ein festes Instrument beinhaltet, wonach er das Lernen der Schüler gleichlaufend ausrichten kann. Reichwein hat sich weder auf ein methodisches praxisrelevantes Verfahren noch auf ein Unterrichtsplanungsschema festgelegt.

Stets hat er sich in seinem Unterrichtsverlauf von einem Formalstufenschema distanziert. In all seinen Schriften hat Reichwein auf kein festes Gerüst für eine methodische Vorgehensweise wie etwa Dewey auf sein "Fünf-Stufen-System" hingewiesen.

Sein Konzept besteht darin, aus dem Unterricht selbständige Lernsituationen werden zu lassen. Reichwein betont, daß "fruchtbares Lernen von einem gebotenen Spielraum abhängt" (Wittenbruch 1993, S. 354). Aus diesem Zitat ist ganz klar zu entnehmen, daß es für ihn keine feste Unterrichtskonzeption gibt. Mit dieser Äußerung erteilt Reichwein zwar eine Absage an festgefügte, starre Unterrichtsprozesse und an allgemeingültige Unterrichtsvorgehensweisen. Er hat aber einen Weg beschritten, der gerade durch seine universelle Methode, die jeweils der konkreten Situation angepaßt worden ist, einen akzeptablen Erziehungsprozeß ausgelöst hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Deweys Projektmethode in einen Interaktionsprozeß eingebunden ist. Die Theorie des Pragmatismus, die Theorie des Denkens und die Theorie der Erfahrung sind ihre wichtigsten Bausteine. Demgegenüber hat Reichwein in seinem Vorhaben die "Theorie des Interesses" und die "Theorie der Darstellung von Wirklichkeit" in den Mittelpunkt gerückt.



### 5.7 John Dewey und Adolf Reichwein praktizieren einen indirekten Führungsstil

Nachdem Dewey ein völlig neues Schulkonzept eingeführt hatte, war er auch auf der Suche nach der Neubestimmung der Lehrerrolle. Die bisherige Lehrerautorität sollte den jeweiligen Schülerinteressen weichen.

Wie sollte die neue Lehrerrolle aussehen? Sollte sie lehrerorientiert oder lernerorientiert sein? Im ersten Falle ist der Lehrer selbst für das Auswählen und das Fruchtbarmachen des Lehrstoffes verantwortlich. Im zweiten Fall der Lernerorientierung trägt der Schüler die Verantwortung für die Inhalte des Lernens und für die Aufgabenlösung. Der Lehrer nimmt dabei nur eine indirekte Haltung ein (vgl. Schäfer 2004, S. 188). Deweys Lehrer- und Lernerorientierung stehen sich also wie zwei Pole gegenüber, die aber zu einem Ganzen zusammengefaßt werden müssen. Dazu entwickelt John Dewey zunächst die These, der er die Antithese gegenüberstellt, um sie am Schluß in der Synthese zu vereinigen. Bei der lehrerorientierten Unterrichtsmethode muß das vom Lehrplan vorgegebene Ziel erreicht werden. Demgegenüber ist bei der lernerorientierten Methode die Selbstverantwortung und Selbständigkeit des Schülers das angestrebte Ziel. Beide Methoden sollen sich in der Synthese wiederfinden und als Teilaspekt in den neuen Unterrichtsprozeß eingehen.

Wie kann dieses Ziel, wenn der Lehrer ständig die Führung übernimmt, überhaupt realisiert werden, ohne die Übernahme von Selbstverantwortungsprozessen für die Lerner zu blockieren? John Dewey empfiehlt in diesem Falle die "Methode der indirekten Erziehung", die in der Projektorientierung des forschenden Lernens zu suchen ist (Schäfer 2004, S. 169). Forschendes Lernen sind schülerorientierte Prozesse, indem der Schüler selbstverantwortlich, selbständig und selbsttätig ist.

Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Erziehung des forschenden Lernens indirekt zu lenken, ohne die Selbständigkeit des Schülers zu gefährden. In diesem Zusammenhang nutzen weder Vorschriften noch Verbote. Schüler, die intrinsisch motiviert sind, aus dem inneren Antrieb heraus lernen, weil sie Interesse am Lerngebiet oder Spaß an der Beschäftigung mit dem Lehrgegenstand haben, erzielen mit von außen aufgelegten zwanghaften Lernprozessen kein Wachstum. Wenn man aber die Lernumgebung in den pädagogischen Erziehungsprozeß einbindet, dann wäre hier ein Ansatz möglich. Das Arrangieren einer Lernumgebung, die Einfluß auf einen sozial-erzieherischen

Unterrichtsprozeß des Schülers nehmen kann, ist eine indirekte lehrerorientierte Erziehungsmaßnahme.

Dewey hat stets der Theorie des Pragmatismus den Vorrang gegeben. Insofern ist sein pädagogisches Unterrichtsmodell immer ein handlungsorientiertes Modell, das insbesondere in der Projektarbeit zum Tragen kommt. Diese von John Dewey installierte Projektarbeit ist lernerorientiert. Der Lehrer hat in diesem Modell nur ein indirektes Mitspracherecht. Er, so hebt Dewey hervor, "muß für Pläne und Projekte sorgen, die den Schüler zwingen, vorausszusehen und vorausszudenken" (Dewey 1933, S. 157).

Die Familie ist die kleinste Zelle, in der die ersten Erziehungsprozesse beginnen. Dann werden diese durch das allgemein bildende und berufsbildende Schulsystem bis hin zur gesellschaftlichen Lebenswelt weitergeführt. All diese Erziehungsprozesse unterliegen der Theorie der Erfahrung. John Deweys erfahrungsphilosophischer Ansatz macht deutlich, daß alle pädagogischen Bemühungen bei den Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen müssen. Dem Lehrer fällt somit die Aufgabe zu, ihre Interessen zu erkunden, zu lokalisieren und den pädagogischen Wert zu bestimmen. Durch die gewonnenen Erkenntnisse kann dem Schüler eine "pädagogische Umwelt" dargeboten werden, "die mit den vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Zöglinge so in Wechselwirkung kommt, daß wertvolle Erfahrungen ermöglicht werden" (Dewey 1974, S. 266). Lernen ist immer ein Prozeß von stetiger Erfahrungsaufbereitung. Es muß immer an Erfahrung angeknüpft werden. In diesem Zusammenhang muß der Lehrer indirekt tätig werden. Er muß Situationen schaffen, damit Erfahrungen nutzbar gemacht werden.

Dewey kritisiert stets die Idee, die Unterrichtsgestaltung allein in die Hände des Kindes zu legen. Oder an anderer Stelle argumentiert Dewey: "Nichts könnte pädagogisch unsinniger sein, als für Aktivität in der Schule einzutreten und gleichzeitig die Notwendigkeit einer fortschrittlichen und kindesgemäßen Planung des Bildungsgutes abzulehnen" (Dewey 2002, S. 276).

Bohnsack weist in seinen Schriften insbesondere darauf hin, daß das Prinzip der Partizipation (Dewey 1964, S. 491) als gemeinsamer Lernprozeß von Lehrer, Schüler und Eltern besonders eng in der "Dewey School" verbunden ist. Das Aufgabengebiet des Lehrers besteht vorwiegend darin, die objektiven Bedingungen des unterrichtlichen Interaktionsprozesses auszuwählen, insbesondere die Wahl für die materielle Ausrüstung und die soziale Zusammensetzung der Lernumwelt zu treffen (vgl. Bohnsack 1976, S. 492 f.).

Neben den Lehrern haben auch die Schüler der "Deweys School" eine Mitbestimmung für die Lerninhalte und Methoden. Der "Dewey School" Alltag beginnt daher mit einer Gruppendiskussion von Lehrern und Schülern und einem Rückblick auf das Vortagsergebnis. Im Anschluß daran werden neue Aufgaben geplant, verteilt, Vorschläge diskutiert und ein "leader" gewählt. Für die jüngeren Schüler ist der Lehrerbeitrag noch bedeutungsvoll. Dagegen akzeptieren die älteren Schüler die Lehrervorschläge nur insofern, als sie aus einem Gruppenprozeß hervorgegangen sind und jeder, also auch der Schüler, daran beteiligt ist (vgl. Mayhew u. Edwards 1966, S. 145). Der aus den Reihen der Schüler gewählte Gruppenleiter ist für den täglichen Arbeits- und Programmverlauf verantwortlich. Durch diese Mitbestimmung in der Planungsentscheidung wird einerseits die Motivation der Schüler vergrößert, andererseits kann durch das Vorhandensein eines Gruppenleiters der Arbeitsprozeß fortgesetzt werden, wenn der Zugriff auf die Lehrer nicht möglich ist. Während der methodische und inhaltliche Projektablauf in "Dewey School" weitgehend von den Schülern gesteuert wird, lenkt der Lehrer jedoch das Ziel indirekt durch spärliche Anweisungen und Zurückhaltung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Deweys Unterrichtsziele, die vom Lehrplan vorgegeben werden, lehrerorientiert sind. Die Zielorientierung muß in die geplante Synthese Eingang finden. Aber ebenso wichtig ist der lernorientierte Schülerspekt der Verantwortung und der Selbständigkeit für einen erziehenden Unterrichtsprozeß, der ebenfalls in die Synthese einfließen soll. Somit sollen beide in der Synthese vereinigten Elemente in der "neuen" Lehrerverordnung gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Ebenso wie Dewey veränderte auch Reichwein die bis dahin oft kritisierte Lehrerrolle. Welche Rolle praktizierte er aber? War sein Stil lehrer- oder schülerorientiert? In seinen Schriften wird Reichwein ebenso wie Dewey als Lenker und Vermittler von Lernprozessen beschrieben, in denen die Eigeninitiative des Schülers herausgefordert und gestärkt wird. Aus anderen Textstellen geht hervor, daß die Schüler den Lehrer Reichwein selbst als Fragenden und als Bittsteller von Hilfestellungen erlebt haben wie beim Gartenhausprojekt. Der Schüler erfuhr dann, so Reichwein, daß der Lehrer "nicht als solcher Autorität besitzt, sondern nur kraft dessen, was er ist - er kann nicht alles sein" (Reichwein 1946, S. 64). Daß Reichwein seinen Schülern zu verstehen gibt, daß er nicht alles weiß und auch nicht alles kann, macht ihn zu einem wirklichen Erzieher, der frei ist von Autorität.

Weiter verfolgt Reichwein als Lehrer ein Aufgabenfeld, das er im weiteren Sinn indirekt wahrnehmen kann. So zum Beispiel werden Fragen, die das Kind bedrängen, aufgenommen und in den Unterrichtsprozeß integriert. Es werden Begegnungssituationen geschaffen, um folglich die Beobachtung zum "planvollen Schauen" auszubauen. Um den Lernstoff voll auszuschöpfen, versucht Reichwein, den Blick in bezug auf die Zusammenhänge und die damit verbundenen Gründe zu vertiefen. Der Anstoß für etwas kommt vorwiegend vom Gegenstand. Er ist vom Lehrer lenkbar. "Es ist der Weg, dessen Marksteine die Sachen sind, denen das Kind begegnet und die Aufgaben erhalten, die es bewältigen soll. So wird die Sache zum Erzieher" (Reichwein 1964, S. 54). Ebenso wie der Anstoß ist der Anlaß eine Gelegenheit, ein Vorhaben zu starten, z. B. eine gute Wetterperiode. Beide Aspekte sind also Gelegenheiten, die einen Lehrer ständig herausfordern. Der Lehrer entscheidet, ob der Anstoß eines Gegenstandes (These) oder der Anlaß als Ursprung eines Vorhabens (Antithese), was zunächst getrennte Aspekte für ein Vorhaben sind, sich zusammenfindet (Synthese). Er und die Schüler erörtern dann gemeinsam die Sachlage.

Es gehört zu den Aufgaben des Lehrers, daß er Begegnungen herstellt, die an den Erfahrungsraum des Kindes anknüpfen. Offenbar haben die Schüler Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt mit in den Unterricht gebracht. Dort werden die Fragen von dem handelnden Lehrer aufgegriffen, gedeutet und der Erfahrungsraum der Schüler durch einen organisierten praktischen Vorhabenunterricht erweitert. Der Lehrer Reichwein wird vielfach als Initiator von Lernprozessen beschrieben, der die Eigenkraft des Kindes mobilisiert. In dieser Eigenschaft erscheint er als Vermittler von Wissen, aber auch als Erzieher, der unter anderem auch den Grundstein für die Leistungen und Regeln von Ordnung und Sitte legt.

Während in Reichweins Einzelvorhaben Aufgaben und Wege lernerorientiert bestimmt werden, verfolgt der Lehrer den Weg und das Ziel des Ganzen. Obwohl in diesem Zusammenhang der Anschein erweckt wird, daß der Lehrer autoritär bei der Bestimmung des "Ganzen" vorgeht, weil er das Ziel nicht aus den Augen verlieren darf, so nimmt er doch in der Wahrnehmung der Schüler eine indirekte Haltung ein. Wie ist das zu verstehen? Das Vorhaben als Einzelaufgabe bleibt immer für die Gruppe als Ganzes bestehen. Es ist dem Schüler auch als solches gegenwärtig, obwohl Reichweins Einzelvorhaben immer zu einem Ganzen zusammengefloßen sind und der Lehrer dafür verantwortlich gewesen ist. Aber dadurch, daß die Schüler in der Gruppe den Vorhabenprozeß in eigener Verantwortung gesteuert haben, haben sie den Lehrer nur indirekt erlebt.

Reichwein hat den Weg der Methode als einen Weg "der erziehenden Gemeinschaftsarbeit" bezeichnet (Wittenbruch/Meyer 1993, S. 352). Damit hat er klar ausgedrückt, daß er nicht allein den Erziehungsprozeß bestimmt, sondern ihn als eine Gemeinschaftsarbeit von Lehrern und Schülern auffaßt.

Nicht zuletzt hat Reichwein als Lehrer durch seine pädagogische Praxis Lernprozesse nachweisen können, durch die sich die Schüler durch Reflexion ihrer eigenen Lage in soziale und politische Strukturen hineinversetzen können. In seiner Veröffentlichung "Schaffendes Schulvolk" (Reichwein 1964) wird dieser Ansatz ausführlich dokumentiert, ausgehend von den praktischen Vorhaben des Häuserbaues bis hin zur Rekonstruktion ihrer Vorfahren. Durch den damit verbundenen historischen Rückblick können die Schüler die Produktionsverhältnisse und die Lebensweisen ihrer Vorfahren erschließen und sie auf die Gegenwart übertragen. Reichwein hat versucht, durch diese Vorgehensweise den Modernisierungsprozeß aktiv aber indirekt zu beeinflussen.

Um den Unterrichtsprozeß noch effektiver zu gestalten, hat sich Reichwein des Schulfilms bedient. Worte brauchen nicht immer eine Erklärung, so Reichwein, "ebenso wie das bedeutende Bild, dessen starke Wirkung gewiß nicht von einer Erklärung abhängt, sondern aus der überzeugenden Kraft bildlicher Sprache stammt" (Reichwein 1967, S. 27). Und an anderer Stelle schreibt Reichwein, "daß nämlich dichterische Sprache und bildliche Darstellung gleichermaßen aufs Unmittelbare gehen, auf den bildhaft gefaßten Ausdruck einer Wirklichkeit, kurz auf Anschauung" (Reichwein 1967, S. 32). Reichweins Erziehungsauftrag in Bezug auf das Filmgeschehen ist durch den Bildbeitrag im weitesten Sinn indirekt: Im engen Sinn, weil der Schüler zunächst die Anschauung des Bildes vornimmt und dadurch zum Selbstdenken angeregt wird, im weiten Sinn, weil die vom Lehrer selbst zusammengefaßten Texte den Filmunterricht unterstützen.

Eltern in Tiefensee haben wiederholt die Aussage gemacht, daß der Professor ihre Kinder frei gemacht habe. Daraus geht hervor, daß es Reichwein gelungen ist, die Schule als den Ort zu machen, der den Schülern einen eigenen freien Gestaltungsspielraum läßt. Dazu gehört in erster Linie, daß die bisherigen Verhaltensanforderungen an die persönliche Unterordnung der Schüler aufgehoben werden. An die Stelle setzt Reichwein den wahren und auch auf Vertrauen aufbauenden Umgang mit seinen Schülern. Durch dieses Vertrauensverhältnis kann der Grundstein für die Selbstbehauptung und Selbstverantwortung der Schüler gelegt werden.



Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein stellen das "praktische Tun" als Unterrichtsmethode in den Vordergrund, das allerdings unterschiedlich gewichtet werden muß. Während John Dewey Mitbegründer und Präger der Theorie des Pragmatismus ist, der das Tun als Bestandteil der handlungsorientierten Wissenschaft, wie auf Seite 14 ausführlich beschrieben, ins Zentrum der Pädagogik rückt, hat Adolf Reichwein das "praktische Tun" als ein pädagogisches Konzept betrachtet. Der handlungsorientierte Projekt- und Vorhabenunterricht ist eine Methode der indirekten Erziehung, d. h. der Schüler steuert in eigener Verantwortung den Unterrichtsprozeß und der Lehrer begleitet und wirkt, im Hintergrund stehend, auf das Unterrichtsgeschehen ein.

Bei John Dewey und Adolf Reichwein bilden Erfahrung und Erziehung eine Einheit. Sie knüpfen in ihrem Erziehungsprozeß an die von den Kindern gemachten Vorerfahrungen an, die sich in vielfältigster Weise wie Elternhaus, Umwelt usw. für sie aufgetan haben. Die Eigenerfahrung des Kindes muß in seiner Anschaulichkeit und Lebensnähe sichergestellt werden. Die Bereitstellung dieser Ressourcen wird sowohl in Deweys Laborschule als auch in Reichweins Tiefenseeschule gewährleistet.

Während John Dewey die Theorie der Erfahrung, die mit den wichtigsten Kriterien der Wechselwirkung und Kontinuität einhergeht, stets als Mittelpunkt in sein Erziehungskonzept einbaut, fühlt sich Reichwein dieser Theorie der Erfahrung nicht direkt verpflichtet. Wenn er von Erfahrung spricht, versucht er, den Erfahrungsraum der Schüler durch den Unterrichtsstoff, der den Schülern aus der unmittelbaren Lebenswelt bekannt ist, zu erweitern. Oder er knüpft an die Erfahrungen an, die seine Schüler im Kindesalter schon gemacht haben und unterstützt somit indirekt den laufenden Wachstumsprozeß der Erfahrung.

John Dewey und Adolf Reichwein haben gleichermaßen die Schule geöffnet und stets Verbindungen zum Elternhaus sowie zur gesellschaftlichen Institution hergestellt. Durch das Aufrechterhalten dieser Verbindungen außerhalb der Schulen haben sich beide Reformpädagogen Kontakte für das spätere Berufsleben der Schüler erhofft.

Gleiches Recht auf Bildung für alle ist ein Grundsatz, den John Dewey und Adolf Reichwein gleichermaßen vertreten haben. Damit haben sie ein gerechteres Gegenkonzept zum bisherigen Bildungssystem geschaffen.

## 6. Zusammenfassung

Die Darstellung der Pädagogik von John Dewey und Adolf Reichwein hat gezeigt, daß es pädagogische Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzierungen gibt. Aber welche erzieherische Bedeutung im Schulprozeß hat einerseits die Pädagogik von John Dewey, andererseits das Erziehungskonzept von Adolf Reichwein? In meiner vorliegenden Arbeit habe ich versucht, dieser Frage nachzugehen.

Im Erziehungskonzept von John Dewey, das ich in meiner vorliegenden Arbeit aufgezeigt habe, bildet die Theorie des Pragmatismus die Basis für sein Erziehungskonzept. Das praktische Tun wird in den Mittelpunkt gestellt. Die Theorie des Pragmatismus verneint die abendländische Tradition, in der Theorie und Praxis, Körper und Geist als Gegensätze betrachtet werden. An die Stelle einer einseitigen dualistischen Theorie stellt John Dewey die Theorie der dynamischen Wechselwirkung.

Die Bedeutung des Denkens ist ein wichtiger Aspekt in Deweys Schulprozeß. Das Denken ist unzertrennlich mit dem Handeln verbunden. In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung über den Denkprozeß, über seine Bedeutung und seine gemeinsamen Elemente aufgezeigt. Denken vollzieht sich nicht nach gesetzlichen Vorschriften, sondern es muß eine Gelegenheit vorhanden sein. Eine solche ist eine Problemsituation, die das Denken anregt und intensiviert. Die Tatsachen, die für eine Problemlösung zur Verfügung stehen, können zwar hinweisend, aber nicht lösend sein. Deshalb muß man nach Quellen suchen. Man greift auf früher gemachte Erfahrungen und erworbenes Wissen zurück. Wenn dieselben Elemente vorhanden sind, dann werden zweckdienliche Gedanken entstehen. Wenn dies aber nicht der Fall ist, dann ist es sinnlos, jemand zum Denken zu drängen. Ebenso sind sofort akzeptierte Gedanken unkritisch und führen nicht zum eigentlichen Ziel. Dies tritt auf, wenn man einem wirklichen Problem gegenübersteht und nicht ausreichende Erfahrungswerte vorhanden sind. In einem solchen Fall wird der Unterschied zwischen gutem und schlechtem Denken ersichtlich. Deshalb ist es wichtig, die unterschiedlichsten Methoden zu beherrschen, die die ersten Vermutungen wahrnehmen oder widerlegen.

Um aber die Bedeutung des Denkens klar zu erfassen, ist die Notwendigkeit einer Denkschulung unabdingbar. Dazu sind Hilfsmittel zielgerichtet einzusetzen. John Dewey hat stets auf die fünf Stufen des Denkens hingewiesen: Das Begegnen einer Schwierigkeit, die Abgrenzung, Lösungsmöglichkeit, Hypothesenbildung und ihre

Überprüfung. Wenn sich die letzte Stufe, die Idee einer Überprüfung, bewährt hat, dann ist das Experiment geglückt und hat Gültigkeit. Ein wichtiges Element für den Denkprozeß ist die Bedeutung. Sie muß zunächst einmal erfaßt werden. Dies kann durch praktisches Handeln geschehen. Erfassen, Erkennen und Unterscheiden von Bedeutungen schaffen die Basis für die Wissensforschung.

Die Ursache ist ein nützliches Werkzeug für einen Denkprozeß. Sie umfaßt nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch Zeichen oder Symbole. Zeichen grenzen nicht nur Einzelbedeutungen ab, sondern sie setzen auch Bedeutungen zueinander in Beziehung. Für Dewey hat die Sprache eine Kommunikationsfunktion. Um aber eine gute Kommunikation zu gewährleisten, müssen schlechte Sprachgewohnheiten verändert werden. Eine präzise Ausdrucksweise ist ebenso erforderlich wie ein erweiterter Wortschatz.

Eines der wichtigsten pädagogischen Aspekte in Deweys Erziehungsprozeß ist die Erfahrung. Sein ganzes Erziehungskonzept wird von der Theorie der Erfahrung durchzogen, die darauf ausgerichtet ist, Veränderungen im überlieferten Erziehungskonzept herbeizuführen. Dem Erzieher fällt somit die Aufgabe zu, Erfahrungen bereitzustellen. Aber wie soll das geschehen? Der Schüler muß zum Handeln aufgefordert werden, damit fruchtbare, schöpferische und sinnvolle Erfahrungen entstehen. Außerdem müssen alte Ordnungsprinzipien durch soziale, humane Beziehungen ersetzt werden.

Die beiden wichtigsten Kriterien der Erfahrung sind die Wechselwirkung und Kontinuität. Das erste wichtigste Kriterium der Erfahrung ist die Wechselwirkung. Dewey schreibt beiden Seiten der Erfahrung, den gegenständlichen und den zuständlichen Bedingungen, gleiche Rechte zu. Jede Erfahrung ist ein Wechselspiel dieser beiden Erfahrungen. Das zweite Kriterium der Erfahrung ist das Prinzip der Kontinuität. Darunter ist zu verstehen, daß erzieherisch wertvolle Erfahrungen in einem lückenlosen Zusammenhang erfaßt und zu einer Erfahrungseinheit zusammengefügt werden.

Das praktische Handeln bildet das Fundament für die Pädagogik, während die Erfahrung das Gerüst für den Erziehungsprozeß ist. Praktisches Handeln und Erfahrung geben dem Bildungsprozeß die Konstruktion und somit Stabilität. Wie schon erwähnt, macht der Schüler aus dem Handeln heraus seine Erfahrung. Was das für die Erziehungswissenschaft bedeutet, kann wie folgt festgehalten werden. Denken und

offenes Handeln ist zielgerichtet. Dadurch entstehen antizipierende Pläne und Ideen, die die uralte Trennung von Theorie und Praxis aufheben.

Beide Erfahrungen, sowohl die primäre als auch die sekundäre, sind für den Schulprozeß unverzichtbar. Während die Primärerfahrung einerseits in der Erfahrung des praktischen Handelns angesiedelt ist, hat andererseits die weitere primäre Erfahrung ihren Ausdruck im Erleben von Beziehungen. Zur sekundären Erfahrung gehört die Methode des theoretischen aber praxisbezogenen Reflektierens, die durch den Denkprozeß wichtige Elemente für die Pädagogik enthält.

Die Qualität der Erfahrung ist die Voraussetzung für einen Wachstumsprozeß. Aber was macht das Wesen einer Erfahrung aus? Der Begriff Erfahrung umschließt einerseits ein aktives Element, andererseits ein passives. Der aktiven Seite der Erfahrung wird das Ausführen einer Handlung zugeschrieben. Die passive Seite ist durch das Erleiden gekennzeichnet. Wenn diese beiden Seiten eng miteinander gekoppelt sind, ist ihr Wert um so größer.

Aber wie werden Erfahrungen gemacht? Erfahrungen entstehen fortwährend durch einen Interaktionsprozeß von Mensch und Umwelt. Dabei werden sowohl nützliche, wertvolle Erfahrungen, aber auch solche, die unnützlich sind, gemacht. Wertvoll ist dann eine Erfahrung, wenn jedes Teil lückenlos in die folgenden übergeht. Wenn aber Verbindungen zwischen Handeln und Erfahrungen nicht voll erfaßt werden, dann ist die Erfahrung unnützlich, bleibt also bedeutungslos.

Zu einer wertvollen Erfahrungspädagogik gehört das Analysieren, Bewerten von Lehrstoffen, Tatsachen, Ideen und Informationen. Dieser Prozeß kann nur mit Hilfe des Lehrers durchgeführt werden, der auch das Vorausblicken im Auge behält. Jede gegenwärtige Erfahrung kann einen Einfluß auf die zukünftige Erfahrung ausüben und somit den zukünftigen Erziehungsprozeß modifizieren.

Das Ziel der pragmatistischen Pädagogik ist, die Heranwachsenden zu aktiven und mündigen Teilnehmern einer demokratischen Gesellschaft zu machen. Um das zu ermöglichen, mußte eine neue Gesellschaftsordnung geschaffen werden, denn eine Erziehung, wie sie John Dewey anstrebte, kann nur in einer demokratischen Gesellschaftsordnung entstehen.

Erziehung ist für jedes Individuum, aber auch für eine Gesellschaft notwendig. Einerseits verweist John Dewey auf das unreife Mitglied, andererseits auf das reife, das schon soziale Kompetenzen besitzt. Das unreife Wesen muß also mit den Kenntnissen und Fähigkeiten der reifen Mitglieder versehen werden. Diesen Prozeß nennt Dewey Erziehung. Um diesen Prozeß der Erziehung möglich zu machen, hat er eine Erziehung in der Gemeinschaft vorgeschlagen. Soziales Leben in einer Gemeinschaft bedeutet eine fortlaufende Erfahrungserneuerung und -erweiterung, die mit einer Qualitätsverbesserung einhergeht.

Für John Dewey ist Erziehung eine Aufgabe der Gesellschaft. Welche Methode soll dabei angewendet werden? Der Mensch lebt in einer Umwelt, in der er mit anderen agieren kann. Dadurch wird die Voraussetzung für Dispositionen zum Handeln, aber auch Systeme von Verhaltensweisen geschaffen.

In sozialen Situationen müssen die Heranwachsenden ihre Handlungen in Beziehung zu anderen setzen. Dadurch wird in dieser Sache ein gemeinsames Ziel angestrebt. Selbst wenn die Handelnden unterschiedliche Handlungen ausführen, beabsichtigen sie alle dasselbe. Durch dieses gemeinsame Verstehen in bezug auf die Mittel und Ziele der Handlung geht der Einfluß einer Gemeinschaft auf den einzelnen über. Dies ist die Aufgabe der Erziehung, durch die Kontrolle der Gesellschaft gemeinsames Interesse und Verstehen herbeizuführen.

John Dewey hat sein Erziehungskonzept durch die Maßnahmen der Projektmethode erweitert. Durch praktisches Tun sollte der Schüler aktiv werden, eingebettet in einen sozialen Kontext und gemeinsam mit großem Interesse ein Ziel verfolgen. Nur durch theoretisches und praktisches Wissen kann der Dualismus überwunden werden. Anhand des Fünf-Unterrichtsstufensystems hat John Dewey den Projektverlauf wie auf Seite 97 f. aufgezeigt. Entscheidend an der Projektmethode ist, daß die Schüler die Möglichkeit haben, in einem Gruppenprozeß die erworbenen Kenntnisse an einem konkreten Fall anzuwenden.

Die dafür benötigte Lernumgebung ist für John Dewey das Fundament für alle Handlungsprozesse. Insbesondere sollte die Umgebung eine soziale sein. Durch das Eintreten der Schüler in einen Interaktionsprozeß entstehen wichtige Erziehungsfunktionen.



Weiter hat John Dewey mit seinem Erziehungskonzept den Wachstumsprozeß gefördert. Dieser kann aus den vielfältigsten Situationen entstehen. Ebenso ist eine mit Intelligenz und Vernunft ausgestattete Gewohnheit ein Ausdruck von Wachstum wie jedes Handeln, das aus der Erfahrung heraus entsteht und auf ein festes Ziel gerichtet ist.

Handeln im Hinblick auf ein wertvolles Erziehungsziel bedeutet aber, eine Auswahl von Möglichkeiten zu treffen. Zum Beispiel muß ein Erziehungsziel aus den Bedürfnissen und Bedingungen, die zur Verfügung stehen, wachsen. Es muß flexibel sein und den Umständen angepaßt werden. Das Ziel ist immer der Abschluß eines Vorganges, dessen Überblick nicht verlorengehen darf. Welche äußeren Ziele werden aber zur Zielverwirklichung benötigt? Eines der vordergründigsten Aspekte ist das Interesse, das darüber wacht, daß die Erziehungstheorie in die richtige Richtung gelenkt wird. Man versucht also, einen interessanten Stoff zu finden, der die Schüler zum Handeln auffordert.

Ein Problem des Unterrichtsprozesses ist die Methode. Einerseits wird im Schulunterricht die Handlung gefordert, andererseits muß der Übergang vom Handeln zum Wissen, von der Praxis zur Theorie geschaffen werden. Die Methode dient dazu, den Lehrstoff so fruchtbar wie möglich zu machen. Dies kann mit Hilfe der Beobachtung aus der Erfahrung heraus möglich gemacht werden. Zu einer guten Methode gehört Interesse, Bereitschaftswille zum Lernen, Zielorientierung und die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln und Denken.

Der Lehrstoff muß mit den Inhalten des Lehrplanes der Schule in Verbindung gebracht werden. Das heißt, daß es einerseits Aufgabe des Erziehers ist, eine Umgebung aufzubauen, die nützliche Reaktionen herausfordert, damit der Lernende in seinem Lernprozeß fortschreiten kann. Andererseits ist eine soziale Umgebung notwendig. Durch das Bilden von Gemeinschaften (s. Projektunterricht), in denen kommuniziert und gehandelt wird, wird eine soziale Grundlage geschaffen.

Adolf Reichweins Erziehungskonzept muß als ein pädagogisches Konzept gesehen werden, das von seiner persönlichen Lebenslage und dem damaligen politischen Hintergrund geprägt wurde.

Die auf dem Land als Sohn eines Lehrers verbrachte Kindheit, seine Zugehörigkeit zur Jugendbewegung, die in ihm ein neues Lebensgefühl aufkommen ließ, und seine

Studentenjahre in Frankfurt und Marburg, die mit politischem und sozialem Handeln einhergingen, setzten Akzente für seine Pädagogik.

Im Zentrum von Reichweins Pädagogik standen fünf Handlungsfelder, deren Anfang aber jeweils mit etwas Neuem verbunden war. Sein erstes Handlungsfeld war die Erwachsenenbildung, die wirtschaftliche, kulturelle und politische Aufgaben einschloß. Bildung wurde in Verbindung mit Politik verknüpft. Aus dieser Überlegung heraus übernahm er die Leitung der Volkshochschularbeit in Thüringen. Er griff den Bildungsgedanken von Nikolas Frederik Severin Grundtvig und Wilhelm Flitner auf und leitete die Volkshochschule nach seinen Vorbildern.

Reichwein sah in der Erwachsenenbildung eine lebensnahe bodenbeständige Bildung, die an sozial-demokratische Gesellschaftsvorstellungen gekoppelt war. Volksbildung als Gemeinschaftsbildung setzte die soziale Säule im Erziehungsprozeß. Reichwein wurde auf dieses Amt durch die Einflüsse der Akademischen Vereinigung Marburg vorbereitet, die das Toleranz- und Entscheidungsprinzip stets in den Mittelpunkt ihrer Diskussionen stellte. Seine Ferienarbeit in Bodenrod/Taunus, in der er eine Lebensgemeinschaft aus Studenten und Industriearbeitern gründete und gemeinsame pädagogische und politische Erziehungsziele verfolgte, beeinflusste sein Handeln. Ebenfalls gehörte die Gründung des Jungarbeiterheimes am Beutenberg, die zum Mittelpunkt für pädagogische Erwachsenenbildung wurde, zu seinem Bildungskonzept.

Reichweins zweites Handlungsfeld umfaßte die Lehrerbildung. Zunächst verfolgte er in seinem Konzept die Ausbildung zum Volkserzieher. Darunter verstand Reichwein eine Bildung, die aus der wirtschaftlichen und politischen Perspektive der Lebensprobleme der Bevölkerungsschicht erwachsen war.

Die Gruppendynamik war ein weiteres Teilkonzept seiner Lehrerbildung, die den Erziehungsprozeß stabilisierte.

Im weiteren Verlauf seiner Tätigkeit als Akademieprofessor hatte Reichwein die Lager- und Wandererziehung in den Lehrplan aufgenommen. Der pädagogische Wert dieser Aktion lag im Praktizieren der einfachen Lebensverhältnisse und der damit verbundenen Werteordnung.

Reichwein versuchte, den zukünftigen Lehrern nicht nur theoretische, sondern auch praktische Kenntnisse zu vermitteln. Dazu leitete er Exkursionen zu Genossenschaften

sowie ländlichen und industriellen Betrieben, um Studenten mit deren Arbeitsweisen vertraut zu machen.

Reichweins Lehrererziehungskonzept war von einer neuen Gesellschaftsordnung geprägt. Er übertrug den Gedanken der Humanität und fortschreitenden Demokratie auf seine Studenten.

Erziehung zur Selbständigkeit durchzog wie ein roter Faden sein Erziehungskonzept. Im Schüler das Bewußtsein von Können zu wecken und ihm dadurch zu einem stärkeren Selbstvertrauen zu verhelfen, war seit Beginn seiner Lehrtätigkeit sein Ziel. Außerdem strebte Reichwein eine autonome Verantwortung für jeden einzelnen Schüler an.

Reichweins Lehrererziehungskonzept schuf eine Brücke zur Arbeitswelt. Durch viele Aktionen wurde dieser Weg geebnet, primär durch den Einsatz von Industriefilmen und durch geschichtliche Diskurse. Stets verwies Reichwein auf die Vorhaben, die immer wieder herangezogen wurden, um eine Kooperation von Schule und Elternhaus zu schaffen.

Reichweins drittes Handlungsfeld stand im Zeichen des Nationalsozialismus. Seine Versetzung nach Tiefensee in eine einklassige Landschule war für ihn eine Herausforderung für ein neues Schulkonzept. Seine pädagogischen Überlegungen gingen von der individuellen Wirklichkeitserfahrung des Kindes aus. Einen Erziehungsansatz sah er in der Selbständigkeitsverwirklichung des Schülers, dessen Könnens-Grundlagen aber mit sittlichen Verhaltensweisen verbunden waren.

Das Unterrichtsvorgehen wurde von Reichwein vorwiegend geplant, aber auch spontan durchgeführt. Somit entstand der Lehrplan aus den individuellen Bedürfnissen der Schüler, aber auch aus einem spontanen Anlaß heraus. Reichwein überprüfte stets den Kenntnisstand seiner Schüler, um eine Über- oder Unterforderung sicherzustellen.

Im Gegensatz zu John Dewey, der die Projektmethode praktizierte, führte Reichwein die Vorhabenpädagogik, die von Otto Haase und Johannes Kretschmann vertreten wurde, ein. Für ihn war das Vorhaben eine Arbeitsform von Unterricht. Gemeinsames Erarbeiten eines Vorhabens, das Schaffen von Könnensgrundlagen durch mehrere Arbeitsfolgen und das Erzielen von sozialen und charakterlichen Werten durch gemeinsames Handeln waren die Prinzipien von Reichweins Vorhaben. Die Ansätze seines Vorhabens bestanden aus der "Theorie des Interesses" und der Theorie der "Darstellung von

Wirklichkeit". Nur wenn ein Interesse vorhanden war, konnte der Grundstein für eine Aufgabenbewältigung gelegt werden. Die Auswahl und die Repräsentation von Lehrstoffen war ein Kernstück der Theorie der "unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit". Ebenso wählte Reichwein die Methode so aus, daß immer eine Begegnung mit der Wirklichkeit stattfinden konnte.

Reichwein baute in sein Erziehungskonzept in Tiefensee den Film ein. Aber nur in solchen Situationen, in denen der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt nicht direkt gegeben war, versuchte er, den Schülern den Lebensbereich in Form eines Filmes näher zu bringen. Der Film hatte also nur eine Ersatzfunktion. Für Reichwein stand fest, daß das Filmsehen zunächst entwickelt und aufgebaut werden mußte. Die Voraussetzung dafür war, daß Einzelheiten und die Gesamtheit eines Bildes zusammen erfaßt wurden. Ebenso war das "vergleichende" und das "vertiefende Sehen" sowie die Übung im "sondernden Sehen" bedeutend. Reichwein stellte in seinen Schriften, wie auf Seite 199 aufgezeigt, drei unterschiedliche Beispiele dar, die die Wichtigkeit des optischen Filmgeschehens herausstellten.

Reichwein machte neben seiner Sehschulung auch erkenntlich, wie sich Filmgeschehen folgerichtig in das Vorhaben integrieren ließ. Dazu hielt er die "sachliche Aufmerksamkeit", mit der die Schüler die unterschiedlichsten Themenstellungen verfolgten, für unumgänglich. Ebenso bedeutsam war für Reichwein die methodische Gestaltung einer filmischen Lernumgebung, die erst eine gut funktionierende Interaktion zwischen Schüler und seiner Umwelt möglich machte.

Mit Hilfe von Handwerksfilmen brachte Reichwein nicht nur das aufsteigende Industrielieben den Schülern näher, sondern auch das harte Leben des Arbeiters. Seine Filmaufzeichnungen lieferten genügend Lehrstoff für wichtige Unterrichtsfelder. Außerdem sollten die Filmaufführungen nicht nur wichtige Impulse für bewährte Arbeitsabläufe geben, sondern darüber hinaus zeigen, wie sich Altbewährtes mit Modernem vermischt. Reichwein war es gelungen, mit Hilfe von Filmaufführungen ein ganzes Vorhaben aufzubauen und weiter zu entwickeln.

Wegen der sich zuspitzenden politischen Situation übernahm Reichwein nach einem erfolgreichen Wirken an der Tiefensee-Schule sein letztes Handlungsfeld. Er wurde Leiter der Abteilung Schule und Museum in Berlin und entwickelte sie weiter. Auch in dieser Eigenschaft schuf er ebenso wie in Tiefensee keine allgemein gültige Theorie der Museumspädagogik. Seine in diesem Zusammenhang veröffentlichten theoretischen und

praktischen Beiträge sind nur Fragmente eines Gesamtkonzeptes. Reichwein aber schuf für das Museum mehrere pädagogische Arbeitsfelder. Es wurde eine Stätte der Anschauung, der Anregung, der Charakterbildung und ein Ort der Vergleichsanalyse.

Die Museumsmethodik war neben der Zielsetzung bedeutsam. Auch hier sucht man vergebens nach einer festgesetzten Museumsmethodik. Reichwein legte aber fünf Arbeitsformen dar, die er in seiner Tätigkeit als Leiter des Museums praktisch erprobte und auswertete. Zu den wichtigsten Arbeitsformen gehörten die Schausammlung, der Gelegenheitsbesuch im Museum, die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Schulklass in den Museumsräumen, der Zusammenschluß einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und die wissenschaftlichen Vortragsreihen.

Reichweins primäres museumspädagogisches Anliegen war immer das Erneuern einer gegenständlichen Kultur. Außerdem hatte die Verknüpfung von musealer Anschauungswelt und der schulischen Unterrichtsgestaltung für ihn große Priorität. Die Schulausstellungen "Ton und Töpfern", "Weben und Werken" sowie "Holz im deutschen Volkshandwerk" hatten ebenfalls einen besonderen Stellenwert. Die Ausstellungen waren einheitlich und pädagogisch wertvoll aufgebaut. Die Entwicklung und Modernisierung der verschiedenen Handwerke und die aus den Arbeitsvorgängen hervorgehobenen Arbeitsergebnisse waren Ziele dieser pädagogischen Ausstellungen. Einerseits forderte Reichwein, daß die Ausstellungen mit den Bedürfnissen des Lehrplanes übereinstimmten, andererseits sollten sie dem Kenntnisstand der Schulkinder angemessen sein.

Die Museumspädagogik, sein letztes Handlungsfeld in seinem Berufsleben, hatte Reichwein nach ganz bestimmten Kriterien ausgerichtet. Den Schülern sollte eine nahe gebrachte lebendige Welt durch die Objekte im Museum erschlossen und um einiges Wissen erweitert werden. Aufgrund der traditionellen Volksgutüberlieferung konnte die kulturgeschichtliche Vergangenheit sichergestellt werden. Längst vergessene elementarische Arbeitstechniken, die durch Handwerker wieder aufgegriffen wurden, wurden von den Schülern neu erfaßt und nutzbar gemacht.

Was Erziehung im Sinne von John Dewey und Adolf Reichwein bedeutet, möchte ich kurz zusammenfassen:

Die Schriften der beiden Reformpädagogen sind ein pädagogischer Wegweiser für die moderne Gesellschaft. Er bildet ein Gegenkonzept zum traditionellen Denken. Erziehung ist keine Errungenschaft der Politik, wird weder von einer Instanz, noch einer Idee



bestimmt, sondern Erziehung kann nur aus einer pragmatischen Erfahrung heraus entstehen und ist somit eine lernende Erfahrung.

## **7. Der Einfluß von John Dewey und Adolf Reichwein auf unser heutiges Erziehungskonzept**

Wenn man über eine neue Bewegung im Erziehungssystem nachdenkt, dann schaut man auf Überlieferungen zurück und versucht, diese sinnvoll in das Schulsystem zu integrieren. Vieles ist durch den gesellschaftlichen Wandel längst überholt und paßt in unser heutiges Schulsystem nicht mehr. Trotz allem wäre es zweckmäßig herauszufinden, welche Anzeichen vorhanden sind, um die moderne Schulbewegung aus dem Geist von John Dewey und Adolf Reichwein neu hervorgehen zu lassen.

### **1. Der Einfluß von John Deweys Schriften**

Ein pädagogischer Lernprozeß für die deutsche Erziehungswissenschaft war, daß durch Deweys umfangreiche Schriften viele psychologische und sozial-erzieherische Ansatzpunkte aufgeworfen und diskutiert wurden. Bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten stieß man auf Ansätze, die weg von der traditionellen Denkweise und hin zur demokratischen neuen Erziehungsmethode führten. Erst durch die rege partnerschaftliche Kommunikation der Reformpädagogen und ihre Auseinandersetzung mit Deweys Schriften zeigte sich, daß man einerseits für ein globales Erziehungssystem offen war, andererseits ein großes Interesse an Deweys Interaktionspädagogik bestand. Besonders auffällig war das starke Interesse an Deweys problemlösendem Lernen. Es wurden Fragen nach dem Ursprungsgrund von Schulen, nach ihrer geschichtlichen Entwicklung, nach allgemeinen Zielrichtungen und dem Verhältnis der Schule zur Gesellschaft und Staat, nach der Methode, Didaktik und der sozial-gesellschaftlichen Ausrichtung aufgeworfen. Schule soll wandelbar bleiben und sich den gesellschaftlichen Verhältnissen anpassen. Der eigentliche Erzieher bleibt aber der Lehrer, der durch seine Unterrichtskonzeption für die Aufrechterhaltung der sozialen Disziplin sorgt und sie der sozialen Verantwortung anpaßt. Für ein gegenwärtiges und zukünftiges Schulkonzept ist es wichtig, sich mit den aufgezählten Kriterien auseinanderzusetzen.

### **2. John Deweys Erziehung**

Gemäß John Deweys Erziehungskonzept sind Theorie und Praxis gleichwertig zu betrachten, denn die neue Erziehung kann weder aus dem einen noch aus dem anderen, sondern nur als Ganzes bestehen. Die Pflege der Individualität wird hervorgehoben. Anstelle der statischen Ziele wird die Begegnung mit einer sich wandelnden zukünftigen Welt gesetzt. Dem Lernen aus Büchern wird das Lernen aus Erfahrung gegenübergestellt. Dewey ist stets davon überzeugt gewesen, daß eine wirkliche

Erziehung nur aus Erfahrung zustande kommen kann. Aber sie sollte wertvoll und nicht negativ ausfallen. Als negativ bezeichnet man den Zustand einer Erfahrung, die keinen Einfluß auf weitere Erfahrungen hat und eine Hemmung oder Einschränkung im Prozeß der Erfahrung bewirkt. Es ist deshalb ein zentrales Problem der Erziehung, solche Erfahrungen auszuwählen, die in den nachfolgenden Erfahrungen fortleben. Deshalb ist die Anforderung gerade an die neue Erziehung, insbesondere das Auswählen der Stoffe und Methoden sowie die soziale Organisation der Schule, sehr hoch.

### 3. Die Schule der pragmatischen Pädagogik

John Dewey hat sich stets in seinem pädagogischen Ablauf an der Theorie des Pragmatismus orientiert. Er hat das "Handeln" und "Tun" in den Mittelpunkt seines Unterrichtes gestellt. Damit hat er dem bislang traditionellen Schulsystem eine neue Richtung zugewiesen. Das aufgenommene Wissen hat nicht nur eine geistige Grundlage, sondern das "Tun", also das "Tätigsein" wird gleichwertig als Bestandteil des Wissens und Könnens festgelegt. Erst durch das Handeln wird der Grundstein für die Theorie des Pragmatismus gelegt. Durch die Einführung der verschiedenen praktischen Tätigkeiten wird der Schule die Möglichkeiten gegeben, "sich mit dem Leben zu verbinden", ... "anstatt nur ein Ort zu sein, in dem man seine Aufgaben lernt" (Dewey 1905, S. 11).

Heute steht zunehmend die Art, wie das Lernen in der Schule organisiert ist, im Widerspruch zu Deweys Denken. Einerseits bieten viele Schulen keinen Zugang zu Alltagserfahrungen und Zugangsweisen zu Gegenständen aus den Lebensbereichen. Andererseits können gerade diese Alltagserfahrungen, insbesondere für Kinder aus anregungsarmen, milieuschwachen Familien Anstöße für Interessenentwicklung sein. Schließlich kann durch praktisches Handeln erst der Erfahrungswert erzielt werden, der heute ebenso wie zu Deweys Zeiten für das schulische Erziehungswesen dringend erforderlich ist.

### 4. Das demokratische Schulsystem

Eine weitere Basis für eine menschenwürdige Erziehung ist die Akzeptanz einer Demokratie. John Dewey sah im demokratischen Schulsystem eine Sozialform, in der jeder Schüler ein Mitspracherecht erhält, aber auch eine Mitverantwortung tragen muß. Die soziale Einstellung ist im Fundament für ein positives Gemeinschaftsleben verankert. Der Lehrer trägt die Verantwortung dafür, den Schulprozeß so zu leiten, daß alle Schüler die Gelegenheit erhalten, an der Gemeinschaftsarbeit teilzunehmen und sich auch für den Arbeitsprozeß mitverantwortlich zu fühlen. Damit eine solche Gemeinschaftsarbeit gelingen kann, muß der Lehrer sie konsequent und zielgerichtet

planen. Für eine richtige Planung muß er die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schüler kennen, damit der Schüler mit dem Lehrstoff genügende Erfahrungen machen kann. Außerdem ist der Gemeinschaftsprozeß für eine Wertekonstellation nützlich. Jegliche Kommunikations- und Handlungsprozesse stehen für einen demokratischen Schulprozeß. Deshalb dürfen diese beiden wichtigen Prinzipien heute in keiner Schule fehlen. Wenn sie aber fehlen, ist die Erziehung weder demokratisch noch vollständig, sondern nur einseitig und beschränkt.

##### 5. Das Schaffen von Kriterien für einen Lernprozeß

Dewey hat zu seiner Zeit schon darauf hingewiesen, daß im fortschrittlichen Erziehungsdenken nichts Wichtigeres gibt, als an den Arbeitsplänen eines Lernprozesses mitzuwirken. Aber welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden? Zunächst muß die Motivation für eine Planung gegeben sein. Ein Plan umfaßt die Antizipation der Folgen. Es ist ein komplexer Vorgang, der die Bedingungen der Umwelt beobachtet, das Wissen um Vergangenheitsgeschehen bereitstellt und die beiden Aspekte von Beobachtung und Erinnerung kombiniert. Beobachtung, Information und Urteil sind also wichtige Kriterien für eine Planvorstellung. Der Lehrer hat die Aufgabe, zu einem zweckvollen Planen im Schulprozeß hinzuführen. Heutzutage distanziert er sich immer öfter von einem solchen Plan-Vorhaben. Dadurch befürchtet der Lehrer eine Einschränkung der Freiheit für den Schüler. Die Schüler mit genügend Lehrmaterial versorgen und sie dann sich selbst überlassen, genügt nicht. Die Aufforderung der Schüler zum Handeln sollte gegeben sein. Einerseits kann der Lehrer so die Vorschläge der Schüler mit seinen eigenen verbinden, andererseits kann gerade durch ein solches Gestalten ein pädagogisches Gemeinschaftswerk geschaffen werden. In einem solchen Fall ist der Plan kein Befehl, sondern die Herausforderung für ein gemeinschaftliches Werk, das aus der Wechselwirkung aller Beteiligten entsteht. Das primäre Ziel dabei ist, daß der Plan durch das gemeinsame Denken Gestalt annimmt.

##### 6. Die Schule als Vorbereitung für das Leben

Die Schule wird allgemein als Vorbereitung auf das Leben gesehen. In der Zeit vor Dewey versuchte man, die Schüler der höheren Schule auf den Besuch der Hochschule vorzubereiten. Aber die Anzahl der Schüler, die tatsächlich die Hochschule nach der Absolvierung der höheren Schule besuchten, war sehr gering. Für einen Hochschulbesuch fehlten dem größten Teil der Absolventen die finanziellen Mittel. Aus dieser Perspektive heraus versuchte Dewey, einerseits die höhere Schule als Zielvorstellung für die Vorbereitung auf das Hochschulstudium zu sehen, andererseits die Schüler auch auf das Berufsleben vorzubereiten. Diese Feststellung spiegelt die heutige

Situation wieder. Ein erheblicher Teil der Schüler der höheren Schule strebt zwar ein Hochschulstudium an, aber der Teil, der direkt nach dem Abitur eine Berufsausbildung bevorzugt, wird immer umfangreicher. Zwar wird heute durch den begrenzten Arbeitsmarkt der Weg zur Hochschule als Alternative gesehen, aber nur so lange, bis ein passender Arbeitsplatz in Aussicht gestellt wird. Deshalb ist es gegenwärtig um so wichtiger, an höheren Schulen praxisbezogene Handlungsfelder verstärkt in den Lehrplan aufzunehmen, und zwar kaufmännische Fächer sowie ein vielseitiges Computer-Angebot und den damit verbundenen Umgang mit Medien.

#### 7. Der Einfluß von Deweys Pädagogik auf den fächerübergreifenden Sachunterricht

Erst Mitte der siebziger Jahre hat der neue didaktische Diskurs in bezug auf die Einrichtung des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts Einfluß genommen. Günter Lind, unterstützt durch das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, hat sich mit der Motivation im naturwissenschaftlichen Unterricht auseinandergesetzt und hat Dewey in seine pädagogische Fragestellung einbezogen. Dabei hegt er Zweifel, ob bei Dewey "die Motivation für die Tätigkeit, aus der die Probleme erwachsen sollen: ... vorausgesetzt wird" (Lind 1975, S. 228). Obwohl man diese Zweifel im Umgang mit der natürlichen Umwelt ausschalten kann, werden allerdings in diesem Zusammenhang Fragen in der allgemeinen täglichen übergreifenden Sachunterrichtspraxis aufgeworfen. Motivationen seien nicht ausschließlich psychologischer Art, sondern müssen auch Fragestellungen von plantheoretischen Inhalten einbeziehen. Nicht alle Schüler interessieren sich für ein vorgegebenes Thema. Die Motivation der Schüler läßt dort nach, wo nur mit festgefahrenen allgemein gültigen Lerninhalten gearbeitet wird. Was kann und muß aber getan werden, wenn die Thematik allein nicht ausreicht, um die Schüler zu motivieren? Dem heutigen Motivationsproblem könnte Abhilfe geschaffen werden, wenn man den Sachunterricht projektbezogen ausrichtet. Außerdem motiviert eine gut vorbereitete Lernumgebung die Schüler.

Neben John Deweys Pädagogik bleibt auch Adolf Reichweins Schulmodell zukünftig Vorbild und Anregung für einen pädagogischen Schulprozeß.

#### 1. Die Schule als Ort der Erfahrung

Die Schule ist ein Ort der Erfahrung. Für die Auseinanderlegung dieser Aussage halte ich folgendes Beispiel für wichtig. In der Berufsausbildung ist es durchaus üblich, daß man handwerkliche Arbeiten erledigt und sie danach ausschließlich entsorgt. Dadurch wird aber dem Auszubildenden demonstriert, daß man eine Arbeit der Schulnot wegen verrichtet. Dies ist der einzige Nutzen aus dieser Tatsache. Ein ähnliches Beispiel stellen



die Hausaufgaben dar. Sie werden zum größten Teil von den Schülern angefertigt, weil der Lehrer sie nachschaut. Wenn das so ist, dann gewinnt das Tun des Schülers nur an Bedeutung durch die Bewertung aus dem schulischen Lernprozeß und nicht aus dem pädagogisch wertvollen Erfahrungsprozeß heraus. In diesem Zusammenhang sollte das "Tun" im schulischen Prozeß neu überdacht werden. Aus der Tätigkeit der Schüler sollte ein nutzbringender Erfahrungswert gezogen werden und nicht ein Ergebnis für den Lehrer.

Nur einige praktische Beispiele wie der Bau eines Gewächshauses, der optischen Geräte und Heimatreliefs usw. geben Zeugnis davon, wie Reichweins Schule immer wieder als ein Ort zu verstehen ist, wo wertvolle Erfahrungen gemacht wurden. Wenn man die Arbeit im Schulgarten zugrundelegt, dann wird einem klar, daß die Herstellung und das Pflanzen des Nutzgartens selbst schon ein Teil des Lernens ist und weiteres Interesse an dieser Arbeit bestehen bleibt. Es ist eine zentrale Aufgabe, die Schüler auf Probleme vorzubereiten und dadurch die Möglichkeit der Selbständigkeit zu gewährleisten. Zur Selbständigkeitserziehung gehört vordergründig die Problembewältigung, die aber mit Fehlern vielfach behaftet ist. Auch das Fehlermachen kann einen sinnvollen Erfahrungswert darstellen. Wenn für die Schüler aus ihrem Fehlermachen keine negativen schulischen Konsequenzen entstehen, dann kann man von einem modifizierten Lernprozeß sprechen.

## 2. Öffnung der Schule

Ein weiterer Aspekt, den Reichwein uns vorgelebt hat, ist die Notwendigkeit der Öffnung der Schule nach außen. Damit ist aber nicht nur eine Kooperation mit Elternhaus oder Institution außerhalb der Schule gemeint, sondern es geht hier auch um die Lehrerrolle, die sich heute von der traditionellen Lehrerrolle deutlich unterscheidet. Reichwein hat mit den Schülern ein Gewächshaus geplant und versucht, diese Aufgabe mit den Kindern allein zu lösen. Aber bei der ersten aufgetretenen Schwierigkeit hat er einheimische Handwerker in sein Projekt eingebaut, von denen er noch etwas hat lernen können. Reichwein ist charakterlich stabil genug gewesen, um zuzugeben, daß er nicht alles allein weiß, sondern selbst als Lehrer noch bereit ist, etwas dazu zulernen.

Wie schwer mag es Lehrpersonen fallen, die Rolle des Alleswissers zu verlassen und somit einen Kompetenzverlust hinzunehmen. Aber im Zeitalter der modernen Technik wird es immer wieder vorkommen, daß Lehrkräfte dem Umgang mit der neuen Technik unsicher gegenüberstehen. Es ist heute nicht selten, daß Schüler den Lehrern gegenüber Informationsvorsprünge haben und die Lehrer in diese einweisen. Wer damit

Schwierigkeiten hat, sollte sich an Reichweins pädagogischem Grundsatz orientieren, daß es auch für einen Lehrer wichtig ist, nicht nur der "Allesbesserwissende" zu sein, sondern hin und wieder auch in die Rolle des noch Lernenden zu schlüpfen. Dies bedeutet für den Lehrer keinen direkten Kompetenzverlust, sondern es ist pädagogisch wertvoll, auch vorhandene Schwächen zuzugeben.

Die derzeitige Diskussion um die "Öffnung der Schule" bedarf nach Reichwein eines festen pädagogischen Fundamentes des Schullebens. Dazu werden handlungsorientierte Formen des Lernens und Lehrens benötigt sowie die Intensivierung der Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft.

### 3. Die Umsetzung des Integrationsgedankens

Gegenwärtig muß man auf Bildungssysteme hinsteuern, die den Integrationsgedanken einfließen lassen und die Achtung vor der Individualität der Menschenrechte miteinander verknüpfen. Adolf Reichwein war eine Persönlichkeit, die versuchte, den Aspekt des Integrationsgedankens umzusetzen. Seine internationale politische Einstellung nicht zuletzt durch seine Bildungs- und Studienfahrten nach China und Skandinavien hätten ihn von jeglichem "Integrationszwang" frei gemacht. Durch die heutige bisher ungelöste Frage der Einwanderung entsteht eine Spaltung in der Gesellschaft, die auch in der Schule im Umgang mit ausländischen Schülern spürbar ist. Die Beschäftigung mit der Geschichte im Schulunterricht schafft aber eine Distanz zur Gegenwart und zwingt manchen Schüler dazu, nicht nur die eigenen, sondern auch die Vorstellungen anderer zu überprüfen und dadurch zu einem Konsens zu gelangen.

### 4. Erforderliche Lernwege zur Problembewältigung

Wenn die Wissensvermittlung in Schulen als zentrale Lebensaufgabe verstanden werden kann, sind Lernwege erforderlich, die die lebensweltlichen Problemlagen der Schüler aufgreifen, schrittweise erschließen und sie dann global vernetzen. Dazu sind methodische Verfahren erforderlich, die wie Reichwein durch das Denken und Handeln die Selbständigkeit der Schüler fördern. Inwieweit die von ihm bevorzugte Vernetzung von Fachunterricht und Vorhabenarbeit gegenwärtig weiterentwickelt werden kann, ist von derzeitigen schulischen Bedingungen abhängig.

### 5. Von der Selbstkraft zur Eigenverantwortung

In Reichweins Aufzeichnungen ist eine systematisch entwickelte Theorie nicht zu finden. Jedoch lassen sich Theorieansätze erkennen. Wichtig ist für Reichwein die Herausbildung

der Selbstkraft, "schon im Kinde erkannt und entfaltet, schlägt nicht ins Selbst zurück, sondern zündet hinaus in die Gemeinschaft" (Reichwein 1964, S. 177).

Wenn der Weg der Erziehung von der "Selbstkraft" sich auf die "eigene Verantwortung" hin bewegt, dann ist Erziehung und Bildung gleichsam eine Antwort auf die Herausforderung der Zeit. Dann gilt es nicht, ein politisches Erziehungskonzept zu schaffen, sondern die "Eigenständigkeit der Erziehung bezeugte und bezeugt sich immer nur in der Unantastbarkeit ihrer Ansätze, die vom Kinde stammen, von ihm bestimmt werden" (Reichwein 1964, S. 17). Dem Erzieher von heute bleibt nur eine Erziehung zu praktizieren, deren Ziel die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit ist, denn sowohl gegenwärtig als auch zukünftig wird von diesen Schülern Können und Eigenverantwortung gefordert werden.

#### 6. Das Einordnen von Bild und Film in den Unterrichtsprozeß

So wie die Sprache zu den wichtigsten Ausdrucksformen eines Kindes gehört, so versuchte Reichwein das Bild in demselben Sinne als eine neue Wirklichkeit zu erschließen. Sprache und Bild gehen aufs Unmittelbare, können Hintergründe erschließen und bedürfen deshalb einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit und Pflege. Reichwein hat aber stets den Filmunterricht als ein handlungsorientierter, selbständiger und freier Unterrichtsprozeß angesehen, in dem die Schüler zum Mitdenken aufgefordert wurden. "Wenn wir den Film nicht nur als Lern-, sondern auch als Erziehungsmittel auffassen, wollen wir doch, daß das Kind durch die scharfe Beobachtung seiner Abläufe, ebenso wie durch die Lebensvorgänge draußen in seiner Umwelt, angeregt wird zu eigenem Mitdenken, zum Fragen und Forschen aus sich selbst heraus" (Reichwein 1967, S. 57 f.). Gerade für unsere heutige Situation ist bedeutsam, wie Reichwein die Kinder zum Schauen und Hören befähigte. Täglich sitzen Kinder viele Stunden vor dem Fernsehen, schauen in die "sogenannte Röhre", ohne den tieferen Sinn des Dargebotenen in sich aufzunehmen. Damit diese heute oft verbreitete Situation erst gar nicht aufkam, hat Reichwein eine Filmschulung aufgebaut und sie im Unterricht praktiziert.

Wenn man das Medienspektrum in der heutigen Zeit näher betrachtet, dann scheinen Adolf Reichweins medienpädagogische Ansätze im Vergleich dazu völlig veraltet zu sein. Aber gerade durch das vermehrte Aufkommen der diversen Informationstechnologien besteht die Gefahr, von den Massen der Technologien beherrscht zu werden. Insbesondere in diesem Zusammenhang kann Adolf Reichweins Filmpädagogik sehr hilfreich sein. Sein Konzept ist durch das Einbeziehen von ethischen Elementen auf eine medienästhetische Erziehung angelegt, die für die heutige Zeit besonders wichtig ist. Weiter hat Reichweins Filmpädagogik noch eine wesentliche

Bedeutung für die künstlerischen Unterrichtsfächer. Insbesondere im Deutschunterricht können durch Vergleiche Wertigkeiten erzielt werden, die sowohl für die Primarstufe als auch für die Oberstufe des Gymnasiums relevant sind.

#### 7. Aneignen von Werten

Reichwein ging es in erster Linie um die Herstellung der sittlichen Grundlagen für die jungen Menschen. In vielen seiner Diskussionen, insbesondere die des Kreisauer Kreises und durch die Initiative zur Schaffung der Jugendbewegungen, hat er sich für die Werteordnung eingesetzt. Besonders in der heutigen Zeit, in der mehr denn je die Werte verloren gehen oder zum Teil schon nicht mehr vorhanden sind, wäre es ratsam, sich mit der anstrengenden Wertediskussion konstruktiv auseinanderzusetzen. Dabei ist es eher vorteilhaft, die Werte selbst durch praktische Gruppenarbeit erfahren zu lassen als durch oft nicht wahrgenommene theoretische, ethische Diskussionen. Insbesondere heute, wenn die Wertediskussionen wirkungslos bleiben und die Notwendigkeit einer Werteerörterung nicht einmal in Betracht gezogen wird, sollte man sich mit Reichweins Forderungen zur Schaffung von Wertebildung auseinandersetzen.

#### 8. Geschmackserziehung durch Museumsbesuche

Für Reichwein ist das Museum ein Ort der Vergleichsanalyse und somit ein Ort der Geschmackserziehung. Durch die stark fortschreitende Industrialisierung, die das Handwerk in seiner ästhetischen Form verdrängte, hat Reichwein durch das Anschauen von handwerksgerechten, formvollendeten Museumsobjekten den Kunstunterricht neu belebt.

In der heutigen Zeit, in der Ideen für handwerkliche Objekte durch die globalen Industrieprodukte verstärkt abnehmen, könnte ein Museumsbesuch die verlorengegangenen handwerklichen Techniken und Arbeitsvorgänge wieder vor Augen führen. In diesem Zusammenhang wäre neben einer Erneuerung der Könnensgrundlage auch eine Qualitätsverbesserung möglich. Durch das Hervorheben längst vergessener traditioneller Techniken könnte der Kunstunterricht eine kreative Bereicherung erfahren.

#### 9. Der Spielraum der Kinder und seine Grenzen.

Reichwein hat stets versucht, dem Spielraum der Kinder auch Grenzen zu setzen. Dazu gehört allerdings Mut, die Freiheit durch Grenzen einzuschränken. In diesem Zusammenhang betont Reichwein, "daß zu jeder Freiheit des Spiels, zu jeder Entwicklung im Spielraum zugleich eine Bändigung ins höhere Ganze gehört" (Reichwein 1964, S. 179). Damit verweist Reichwein auf die Werteordnung der

Disziplin, die einer "Ein- oder Unterordnung" bedürfen. Dafür müssen nicht bestimmte Regeln eingehalten werden, sondern ein Ordnungsprinzip soll entwickelt werden, das von "Fall zu Fall" neue Formen schafft.

Wie sieht es aber in unserm heutigen Schulsystem mit dem Aufstellen von Grenzen aus? Werden überhaupt noch Einschränkungen akzeptiert? Wenn nicht, dann mündet eine solche Erziehung, wie Reichwein es ausdrückt, in einer "falsch begriffenen Freiheit" (Reichwein 1964, S. 178). In diesem Zusammenhang wird von den heutigen Lehrern ein persönlicher Einsatz gefordert, der nicht durch Autorität Grenzen setzt, sondern durch Vorbildfunktion in der Überzeugung und Glaubwürdigkeit. Wo in der Erziehung Grenzen gesetzt werden, entsteht auch wieder Nähe.

#### 10. Das Prinzip einer humanen Schule

Jeder Erzieher kennt seine Sorgenkinder. Diesen hilfsbedürftigen Schülern bedarf es einer besonderen erzieherischen Sorgfalt, denn gerade für eine humane Gesellschaft ist auch das geringste Mitglied wichtig. Deshalb hat Reichwein diese These geprägt: "Es darf, so schwer die Verwirklichung auf dem Lande auch sein mag, kein Kind vernachlässigt oder gar, angeblich "minderen Anspruchs", ... offen oder insgeheim ausgeschieden werden" (Reichwein 1964, S. 185). In diesem Zusammenhang schlägt Reichwein das Prinzip der Hilfsbereitschaft vor. Diese Vorgehensweise hat er stets in seinem Vorhaben praktiziert. "Während der Arbeit stoßen die Gruppen" auf "Gegenseitige Hilfe", oder die Vorhaben sind so angelegt, "daß alle Arbeitsgruppen mitarbeiten können" (Reichwein 1964, S. 56). Mit dem Wort "alle" hebt Reichwein hervor, daß er keinen Schüler wegen seiner geringeren Begabung von einer Sache ausgeschlossen hat, oder wie es Singer ausdrückt: "Jede Unterrichtssituation ist verwerflich, in der leistungsschwache Schüler zurückbleiben" (Singer 1981, S. 68). Diesen Leitsatz sollte auch unser heutiges Schulsystem aufgreifen.

Für John Dewey und Adolf Reichwein ist die Erziehung eng mit den sozialen Beziehungen verbunden. "Soziale Erziehung ist die Voraussetzung von erziehenden Unterrichtsprozessen und damit von Bildungsprozessen" (Schäfer 2004, S. 193). Nur dort, wo heute diese Kriterien erfüllt werden, kann man von einer humanen Schule sprechen.



## 8. Literatur

### 8.1 Primärliteratur

Dewey, John: The University School. Report of an Address by Head Professor Dewey before the pedagogical Club, 1896. In: University Record, Chicago, Vol. I, No. 32, p. 418. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: My Pedagogic Creed (1897). In: The Early Works, Vol. 5, 1895-1898.

Dewey, John: Plan of Organization of the University Primary School; EW 5. 224. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: The School and Society. In: The Middle Works, Vol. 1, 1899-1901, London and Amsterdam 1976. Schule und öffentliches Leben. Übersetzt. von Else Gurlitt, Verlag Hermann Walther, Berlin 1905.

Dewey, John: The Child and the Curriculum. In: The Middle Works, Vol. 2, 1902-1903. Intr. by L. Carmichael. Chicago/London: the University of Chicago Press 1956.

Dewey, John: How we Think. In: The Middle Works, Vol. 6, 1910-1911. Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Hrsg. von Walter Robert Corti. Übers. von Alice Burgeni. Morgarten Verlag, Conzett & Huber, Zürich 1951.

Dewey, John: Democracy and Education. In: The Middle Works, Vol. 9, 1916. London and Amsterdam, 1981. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. - 3. Auflage. Übers. von E. Hylla, Braunschweig 1964.

Dewey, John: Democracy and Education, MW 9. 89. Übersetzt von K.-H. Schäfer.

Dewey, John: Reconstruction in Philosophy. In: The Middle Works, Vol. 12, 1920. (1.Aufl. New York 1920). Die Erneuerung der Philosophie. - 1. Aufl. - Hamburg: Junius-Verl., 1989 (Sammlung Junius; 9).

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von Erich Hylla. Hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers. - Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Dewey, John: Experience and Nature. In: The Later works, Vol. 1, 1925, London and Amsterdam 1981.

Dewey, John: The Quest for Certainty. In: The Later Works, Vol. 4, 1929. Die Suche nach Gewißheit: Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Übers. von Martin Suhr. - 1. Aufl. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

Dewey, John: How Much Freedom in New Schools? In: The Later Works, Vol. 5, 1929-1930. The New Republic LXIII (1930).

Dewey, John: The Way Out of Educational Confusion (1931). In: The Later Works, Vol. 6, S. 85.

Dewey, John: How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (1933). In: The Later Works, Vol. 8, S. 291.

Dewey, John: Art as Experience. In: The Later Works, Vol. 10, 1934. Kunst als Erfahrung. Übers. von Christa Velten... - 1. Aufl. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.

Dewey, John: Experience and Education. In: The Later Works, Vol. 13, 1938. Rev. ed. New York 1938.

Dewey, John: Erfahrung und Erziehung. In: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Hrsg. u. übertragen von Werner Correll. Verlag Julius Beltz. Weinheim/Bergstr. 1963.

Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingel., ausgew. u. kommentiert von Helmut Schreier. - Stuttgart: Klett - Cotta, 1986.

Dewey, John: Logic: The Theory of Inquiry. In: The Later Works, Vol. 12, 1938. Southern Illinois University Press, Carbondale 1986. Logik: Die Theorie der Forschung. Übers. von Martin Suhr. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2002.

Dewey, John; Kilpatrick, William Heard: Der Projekt-Plan Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, Hermann Böhlaus Nachfolger.

James, W.: Pragmatism. - a New Name for Some Old Ways of Thinking. New York, London, Toronto 1946 (1. Auflage 1907). Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Volkstümliche philosophische Vorstellungen. Verlag von Dr. Klinkhardt, Leipzig, 1908.

Peirce, Charles Sanders: Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Mit einer Einführung herausgegeben von Karl-Otto Apel. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1967.

Peirce, Charles Sanders: Schriften II. Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Aus dem Amerikanischen von Gert Wartenberg. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1970.

Peirce, Charles Sanders: Semiotische Schriften. Hrsg. u. übers. von Christian Kloesel u. Helmut Pape. - Frankfurt am Main: Suhrkamp. Bd. 1. - 1. Aufl. - 1986.

Reichwein, Adolf: China und Europa. Geistige und künstlerische Beziehungen im 18. Jahrhundert. Osterheld & CO. Verlag / Verlag 1923.

Reichwein, Adolf: Vom Gemeinschaftssinn der deutschen Jugendbewegung. Zugleich ein Abriß ihrer Soziologie, in: The New Student. Deutsche Sonderausgabe, New York, Leipzig 1923; wieder abgedruckt in: LBD II.

Reichwein, Adolf: Wirtschaftskunde. Anregung zu einer Arbeitsgemeinschaft. In: Blätter der Volkshochschule. Neue Folge der "Blätter der Volkshochschule Thüringen". Sechster Jahrgang (August 1924) Nr. 5.

Reichwein, Adolf: Die Rohstoffwirtschaft der Erde, Jena, Verlag von Gustav Fischer 1928.

Reichwein, Adolf: Mexico erwacht. Bibliographisches Institut AG./Leipzig 1930.

Reichwein, Adolf: Jungarbeitererziehung durch Auslandsreisen. In: Der Zwiespruch. Zeitung der jungen Generation, Berlin, 13, Blatt 27, 5.7.1931, S. 315-316.

Reichwein, Adolf: Pädagogische Akademien. Gefahr im Verzuge (1931). In: Reichwein, Adolf: Ausgewählte Pädagogische Schriften / besorgt von Herbert E. Ruppert u. Horst E. Wittig. - 1. Aufl. - Paderborn: Schöningh, 1978. (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).

Reichwein, Adolf: Schule und Museum. (aus: Deutsches SchulverwaltungsArchiv. N.F. des Volksschularchivs, Berlin, Bd. 38, 1941, S. 3-12, Heft 1/2. In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Vom Schauen zum Gestalten (aus: Ton und Töpfer, (1.) Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1939, S. 35-37). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Kinder werken in Holz (aus: Holz im deutschen Volkshandwerk, 2. Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1940, S. 70-80). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Schule und Handarbeit (aus: Weben und Wirken, 3. Schulausstellung des Staatlichen Museums für Deutsche Volkskunde, Berlin 1941, S. 118-136). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Reichwein, Adolf: Handwerksfilme der RWU volkscundlich gesehen. In: Film und Bild, Stuttgart, Berlin 9/1943/Nr. 3-4. - (APS - 5.4).

Reichwein, Adolf: Abenteuer mit Mensch und Tier. Cecilie Dressler Verlag Berlin 1949.

Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Georg Westermann Verlag, Braunschweig . Berlin . Hamburg . Kiel 1951 / 1964.

Reichwein, Adolf: Kritische Umrissse einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Hrsg. von Gottfried Hausmann. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Verlag Julius Klinkhardt . Bad Heilbrunn / OBB. 1963.

Reichwein, Adolf: Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten. Theorie und Praxis der Schule. Georg Westermann Verlag 1967.

Reichwein, Adolf: Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten. Ausgewählt von Rosemarie Reichwein unter Mitwirkung von Hans Bohnkamp, herausgegeben und kommentiert von Ursula Schulz, Sonderausgabe 1. Band. Gotthold Müller Verlag München 1974.

Reichwein, Adolf: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten, hrsg. und dokumentiert von Ursula Schulz, Sonderausgabe 2. Band der Lessing-Akademie Wolfenbüttel. Gotthold Müller Verlag München 1974.

Reichwein, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften / besorgt von Herbert E. Ruppert u. Horst E. Wittig. - 1. Aufl. - Paderborn: Schöningh, 1978.

## 8.2 Sekundärliteratur

Adelmann, Josef: Das "Vorhaben" als Grundform des "natürlichen Unterrichts", in: Pädagogische Welt, 10. Jg. 1956. S. ferner: Laubis, Johannes, Vorhaben und Projekte im Unterricht, Ravensburg 1976.

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. - Frankfurt am Main: dipa-Verl., zugl.: Marburg, Univ., Diss., 1991.

Amlung, Ullrich: Die alte Schule überwinden: Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a. M., 1992.

Amlung, Ullrich: Reformpädagogische Unterrichtspraxis in der Zeit des Nationalsozialismus: Der oppositionelle Lehrer Adolf Reichwein an der einklassigen Landschule in Tiefensee/Mark Brandenburg von 1933 bis 1939. In: Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Weinheim, Basel : Beltz, 1993.



Amlung, Ullrich: Hoch, Matthias, Meinel, Kurt; Münzer, Lutz (Hrsg.): Wir sind jung, und die Welt ist schön. Mit Adolf Reichwein durch Skandinavien. Tagebuch einer Volkshochschulreise 1928. Wartburg -Verlag, Jena und Weimar 1993.

Amlung, Ulrich: "Jungarbeitererziehung durch Auslandsreisen". Die Skandinavienfahrt Jenaer Volkshochschüler unter der Leitung von Adolf Reichwein im Jahre 1928. In: Jahrbuch Arbeit, Kultur, Bd. 14, 1996, S. 123-126. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen.

Amlung, Ullrich: ... in der Entscheidung gibt es keine Umwege: Adolf Reichwein ( 1898 - 1944), Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. - Schüren, 1994.

Amlung, Ullrich: Werkstattlernen bei Adolf Reichwein. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 3. Jahrgang, Heft 3 August 2003.

Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael: Aus Projekten lernen. München: Oldenbourg-Schulbuchverl., 2001.

Bachmair, B., Spanhel, D., De Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich, Opladen 2001.

Bänfer, K.: Schule und Museum (Städtisches Gustav-Lübecke-Museum Hamm, Museumsheft 4). Hamm 1931.

Bäuerle, Theodor: Arbeiterbildung. Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin 1924.

Baumgart, Franzjörg ... (Hrsg.): Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft: Festschr. für Klaus Schaller. Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang, 1985.

Bastian, Johannes ... (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. - 1. Aufl. - Hamburg: Bergmann und Helbig, 1997.

Becker, Carl Heinrich: Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (Leipzig 1926). In: Kittel, Helmut (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I): 1920-1932. Weinheim 1965.

Behne, A.: Kunst und lebendige Gegenwart. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Museum und Schule. Berlin 1930.

Bein, Willi: Unsere Arbeitsgemeinschaft. In: Blätter der Volkshochschule Jena 1926.

Bense, M., Walther, E.: Wörterbuch der Semiotik, Köln, 1973.

Berg, Hans Christoph: Den Bogen spannen: Reichweins neu Aktualität. In: Reichwein 1993.

Bittner, Stefan: Learning by Dewey?: John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900 - 2000. - 1. Aufl., - Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2001.

Blau, Joseph, L.: Philosophie und Philosophen Amerikas. Ein historischer Abriß. 1957, Verlag Anton Hain KG. Meisenheim/Glan.

Bodag, Joachim: Reichweins Medienpädagogik und die heutige Schule. In: "Wir sind die lebendige Brücke von gestern zu morgen": Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000.

Bohnsack, Fritz: John Deweys Theorie der Schule, Pädagogische Rundschau 18, 1964.

Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik u. ihre Bedeutung für d. Reform unserer Schule. Ravensburg: Maier 1976.

Bohnenkamp, Hans: Adolf Reichwein. In Pädagogik und Schule in Ost und West. 15. Jg., 1967, Heft 10.

Borinski, Fritz: Adolf Reichwein - sein Beitrag zur Arbeiterbildung und Erwachsenenbildung. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg.von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Brezinka, Wolfgang: Wandern und Reisen, in: Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1971, Sp.1264.

Buchwald, Reinhard: Dennoch der Mensch. Die Volkshochschule als geistige Bewegung. Zeitwende. Schriften zum Aufbau neuer Erziehung. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1925.

Burke, F. Thomas; Hester, D. Micah; Talisse, Robert, B.: Deweys Logical Theory: New Studies and Interpretations. Vanderbilt University Press Nashville 2002.

Chott, Peter: Projektorientierter Unterricht: eine Einführung - Weiden: Schuch, 1990.

Ciupke, Paul; Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Geschichte und Erwachsenenbildung. Bd. 6. Klartext: Essen, 1996.

Clemenz, B.: Schulmuseum. In: E. M. Roloff/O. Willmann (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 4. Freiburg i. Br. 1915.

Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Diss. Tübingen 1957.

Correll, Werner (Hrsg.): Die psychologischen und philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens John Deweys. In: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Verlag Julius Beltz, Weinheim/ Bergstraße, 1963.

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. R. Piper & Co. Verlag, München 1968.

Deuel, Leopold: Einleitung zu John Deweys Werk "Wie wir denken", 1949. In: Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektierenden Denkens zum Prozeß der Erziehung. Hrsg. von Walter Robert Corti. Übers. von Alice Burgeni. Morgarten Verlag, Conzett & Huber, Zürich 1951.

Dewey, John: Psychologische Grundfragen der Erziehung. 1. Teil: Der Mensch und sein Verhalten. 2. Teil: Erfahrung und Erziehung. Eingeleitet und hrsg.von Werner Correll. Ernst Reinhardt Verlag München, 1974.

Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944). Mit einer Einl. neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. - Zürich: Verl. Pestalozzianum, 2002.

Dewey, J., Bentley, A. F.: Reconstruction in Philosophy. Enlarged Edition with a new Introduction by the Author. Boston (The Beacon Press) 1963; Zitiert als R. Ph.

Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Verlag Julius Beltz . Weinheim . Berlin . Basel 1968.

Dieterich, Eberhard: Volkshochschule und geistige Entscheidung. Alfred Protte Verlag, Potsdam 1930

Eilers: Die nationalsozialistische Schulpolitik. 1963.

Einsiedler, W.: Schulpädagogischer Grundkurs. - Donauwörth 1974.

Eisenbeis, M.: Museum und Publikum - Ein Bericht über eine soziologische Erhebung in der BRD. In: Museumskunde 40 (1980), H. 1.

Fallada, Hans: Damals bei uns daheim. 1978.

Flitner, Wilhelm: Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin 1924.

Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften / Wilhelm Flitner. In Verbindung mit Walter Eisermann ... hrsg. von Karl Erlinghagen ... - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. Bd. 1.

Erwachsenenbildung / Nachw. von Hans-Hermann Groothoff. Quellennachweise u. Erl. von Ingeborg Wirth. - 1982.

Frey, Karl: Die Projektmethode. 8., überarbeitete Auflage 1998. - Weinheim; Basel: Beltz, 1982.

Fricke, Klaus: Versuch einer Darstellung der Pädagogik Adolf Reichweins unter dem Aspekt der Sozialerziehung. Diss. 1973.

Fricke, Klaus: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung. Bern /Frankfurt a. M. 1974.

Fricke, Klaus: Zur Museumspädagogik Adolf Reichweins (aus: Pädagogik und Schule in Ost und West, 24. Jg. 1976). In: Adolf Reichwein. Museumspädagogische Schriften. Museum für Deutsche Volkskunde Berlin 1978.

Fricke, Klaus: Die schulpädagogische Konzeption Adolf Reichweins. In: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Geisler, Georg: Das Landschulpraktikum der Pädagogischen Akademie. In: Die Erziehung, Jg. 8/1932, Heft 2.

Grimme, Adolf: Eine neue Zeitschrift? In: Bleibende Spur. Ein Gedenkbuch für Walter Hammer 1888-1966. Herausgegeben von Erna Hammer-Hösterey und Hugo Sieker. Hamburg 1967.

Götz, Bernd: John Deweys Philosophie der Erfahrung. Diss. der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen, 1970.

Grote, Andreas: Museen als Bildungsstätten. - In: Klausewitz, W., Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Deutscher Museumsbund e. V., Frankfurt am Main, 1975.

Groothoff, Hans-Hermann: Adolf Reichwein und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Groothoff, Hans-Hermann: Wilhelm Flitners Beiträge zur Erwachsenenpädagogik und die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung. In: Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften / Wilhelm Flitner. In Verbindung mit Walter Eisermann ... hrsg. von Karl Erlinghagen ... - Paderborn; München; Zürich: Schöningh. Bd. 1. Erwachsenenbildung / Nachw. von Hans-Hermann Groothoff. Quellennachweise u. Erl. von Ingeborg Wirth. - 1982.



Gruber, Franz: Der Erwachsenen-Unterricht. Grundlagen einer Didaktik für Volksbildner, besonders an Volkshochschulen. Druck und Verlag: Leohaus, Hauptstelle kath.-sozialer Vereine e. V., München 1922.

Grundtvig, N. F. S.: Volkheit. Schriften zur Volkserziehung und Volkheit II. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Johannes Tiedje. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1927.

Haase, Otto: In: Natürlicher Unterricht. Kretschmann, Johannes. Neu bearbeitet von Otto Haase. Wolfenbüttel-Hannover 1948.

Hänsel, Dagmar: Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986.

Hänsel, Dagmar: Handbuch Projektunterricht. 1997 Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln - 2., völlig überarb. u. erg. Aufl. - Berlin; Heidelberg; New York, 1988.

Henderson, James L.: Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie. Hrsg. v. Helmut Lindemann. Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart 1958.

Hentig, Hartmut von: Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen 1998.

Hitler, Adolf: Mein Kampf. Bd. 2. 1938.

Hohendorf, Gerd: Adolf Reichwein (1898-1944). In: Lebensbilder großer Pädagogen - Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf. Berlin / DDR: Volk und Wissen, 1967.

Hollmann, A. H.: Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie. Zweite, neu bearbeitete Auflage der Dänischen Volkshochschule. Berlin. Verlag von Paul Parey. 1919.

Hongler, Hanspeter; Willener, Alex: Die Projektmethode in der soziokulturellen Animation. Fachverl. HFS Zentralschweiz, 1998.

Horlacher, Rebekka (Hrsg.): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944) / John Dewey, Mit einer Einl., neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. - Zürich: Verl. Pestalozzianum, 2002.

Huang, Dong: Tao Xingzhi (1891-1946) und Adolf Reichwein (1898-1944): Zwei Reformpädagogen im Vergleich. - Hamburg: Kovac, 1999.

Huber, Wilfried; Krebs, Albert (Hrsg.): Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse. - Paderborn; München; Wien; Zürich; Schöningh, 1981.

Hug, W.: Schule, Museum und Öffentlichkeit - Grundfragen aus geschichtsdidaktischer Sicht. - In: Hug, W., Das historische Museum im Geschichtsunterricht, 1978.

Hüther, Jürgen: Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik. Mit Beiträgen von Ullrich Amlung ..., KoPäd Verlag München, 2001.

Igl, Josef: Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. Schule und Museum in der Region (1). Die Grundlagen. Gesellschaft, Erziehung und Bildung 19. Schäuble Verlag Rheinfelden und Berlin, 1992.

Karsen, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: Grimme, A. (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin: Weidemann 1930.

Karsen, Fritz: Reformpädagogik in Deutschland. In: Die Projektmethode von Karl Frey. 9. Auflage 2002. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Keck, Rudolf W.: Zur Entwicklung des Schulmuseums - Versuch einer Modellstrukturierung. In: Das Schulmuseum: Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven/ Ullrich Amlung ... (Hrsg.). - Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.

Kerschensteiner, Georg: Denkschrift zum Deutschen Museum, 1925.

Kerschensteiner, Georg: In: Johannes Kretschmann: Natürlicher Unterricht. Arbeitsbücher für die Lehrerbildung. Neubearbeitet von Otto Haase. Wissenschaftliche Verlagsanstalt KG. Hannover 1948.

Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 9. Aufl., 1965. R. Oldenbourg Verlag, München. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. 6. Aufl., 1963. R. Oldenbourg Verlag, München-Düsseldorf. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 10. Aufl., 1964. R. Oldenbourg Verlag, München-Düsseldorf. B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Im Kampf der Meinungen. In: Karl Odenbach: Die deutsche Arbeitsschule. Georg Westermann Verlag. 2. Auflage 1965.

Kilpatrick, William Heard: The Project-Method. In: Teachers College Record Vol. XIX, no. (Sept. 1918).

Kilpatrick, William Heard: Introductory Statement. Definition of Terms. In: Teachers College Record XXII, no. 4 (Sept. 1921).

Kilpatrick, William Heard: Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them - A Symposium. In: Teachers College Record. Vol. XXII. Sept. 1921. Nov. 4.

Kilpatrick, William Heard: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, Hermann Böhlhaus Nachfolger.

Kilpatrick, William Heard: Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Die Reformpädagogik des Auslandes. Hrsg. von Hermann Röhrs 1965. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, Düsseldorf und München.

Kippert, Klaus: Erzieher aus Leidenschaft, in: Hessische Blätter zur Volksbildung, 11/Mai-Juni 1961, Heft 3.

Kittel, Helmut: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung Bd. 1: 1920- 1932. Weinheim 1965.

Klafki, Wolfgang: Adolf Reichwein: Bildung und Politik. In: Adolf Reichwein - Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998; mit einem Jenaer Dokumentenanhang / Collegium Europaeum Jenense. Hrsg. von Martha Friedenthal Haase. - Erlangen; Jena: Palm und Enke, 1999.

Klafki, Wolfgang: Geleitwort von Wolfgang Klafki, 1992. In: Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften - Kommentierte Neuausg. /hrsg. von Wolfgang Klafki ... - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Klenk, H.: Museum und Schule, Mainz 1928 (= Beilage zum Jahresbericht des Hessischen Realgymnasiums zu Mainz 1927/28).

Knoll, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: Bildung und Erziehung. Herausgeber: Oskar Annweiler et al., 45. Jahrgang 1992. Bühlau Verlag Köln, Weimar, Wien.

Knoll, Michael: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702 - 1875, in: Pädagogische Rundschau, Heft 44/1991.

Knoll, Michael: Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von W. H. Kilpatrick, in: Pädagogik und Schulalltag, Heft 4/1993a.

Knoll, Michael: Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische "progressive education" in ihren politischen Optionen. In: Politische Reformpädagogik, Bern: Lang, 1998.

Kohlmann, Theodor: Wegweiser durch das Museum für Volkskunde. Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde Berlin 1977, Band 2.

Kranz, Herbert: Das Landschulpraktikum der Pädagogischen Akademie. In: Die Volksschule, 27. Jg. / 1931, Nr. 8 vom 15.7.1931.

Krauth, Gerhard: Leben, Arbeit und Projekt: e. konzeptionsgeschichtl. u. vergleichende Studie über d. gesellschaftl., pädag. u. didakt. Bedeutung d. Projektidee in reformpädagog. Bewegungen. Frankfurt a. M.; Bern; New York: Lang, 1985.

Krebs, Albert: Neue Beiträge zur Biographie. Erinnerungen eines Weggenossen. In: Adolf Reichwein: 1998-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse/hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München Zürich: Schöningh, 1981.

Kretschmann, Johannes: Natürlicher Unterricht. Arbeitsbücher für die Lehrerbildung. Neu bearbeitet von Otto Haase. Wissenschaftliche Verlagsanstalt KG. Hannover 1948.

Krings, H.; Baumgartner, H. M.; Wild, Chr. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1974, 6. Bd., S. 1817 ff.

Kroug, Wolfgang: Die Akademische Vereinigung, ihr Zweck und Wesen. Eine programmatische Erklärung. Marburg 1912.

Kroug, Wolfgang: Auf welche Art und in welchem Sinne suchte die "Akademische Vereinigung Marburg" ihre studentischen Mitglieder zu erreichen? In: Die studentische Universitätszeitung. 18 (1963) 9.

Kühnel, Johannes: Die Lehrerbildung auf der Hochschule. Beiträge zur Schulreform II. Alwin Huhle, Verlagsbuchhandlung, Dresden 1923.

Lamb, Carl: Zeitschrift "Der deutsche Film" Jan. 1937.

Lange, Konrad: Nationale Kinoreform. M.-Gladbach 1918.

Laubis, Johannes: Vorhaben und Projekte im Unterricht. (Schulwissenschaft Live ) - 1. Aufl. Ravensburg: Maier, 1976.

Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. - In: Igl, Josef, Schule und Museum in der Region (1) - Die Grundlagen. Rheinfelden/Berlin, 1992.

Liedtke, Max: Schulgeschichte und das Problem der Darstellbarkeit von Geschichtlichkeit. In: Mitteilungen & Materialien. Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e. V., Heft Nr. 28/1989 Berlin.



Lind, Gunter: John Dewey. In: Ders., Sachbezogene Motivation im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Darstellung der psychologischen und wissenschaftslogischen Grundlagen und ihrer unterrichtsmethodischen Konsequenzen, Weinheim : Beltz 1975.

Lingelbach, Karl Christoph: Annäherung an Adolf Reichweins Schulpädagogik in der Lehrerbildung. In: Ein Pädagoge im Widerstand: Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim, München: Juventa-Verl., 1996.

Lingelbach, Karl Christoph: Adolf Reichweins politische Auffassungen und das Schulmodell Tiefensee. In: Politische Reformpädagogik, Bern: Lang, 1998.

Lingelbach, Karl Christoph: Zur Orientierung des Schulmodells Tiefensee für schulinterne Reformen der Gegenwart. In: "Wir sind die lebendige Brücke von gestern und heute": Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins / Roland Reichwein (Hrsg.). - Weinheim , München: Juventa Verlag , 2000.

Löffelholz, Thomas: Die Rechtsphilosophie des Pragmatismus. Eine kritische Studie. Verlag Anton Hain KG, Meisenheim am Glan, 1961.

Magnor, Manfred: Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks. Diss. 76 / 3573, Universität Osnabrück 1976.

Martens, Ekkehard: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. - Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, 1979.

Martin, Jay: The education of John Dewey: a biography. Columbia University Press, New York 2002.

Max-Träger-Stiftung, Frankfurt (Hrsg.): Schafft eine lebendige Schule: Adolf Reichwein, 1898-1944; Dokumentation und Materialien einer Veranstaltung zum 40. Todestag. - Heidelberg: Winter, 1985.

Mayhew, K., C.; Edwards, A., C.: The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. New York 1966, 264).

Meyer, Peter: Adolf Reichwein und die Schule heute. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik, herausgegeben vom Arbeitskreis Peter Petersen e. V., Heft 6 (1988).

Meyer, Peter: Film in der Landschule. Reichweins medienpädagogisches Konzept zur Schulung des Sehens. In: Hüther, Jürgen (Hrsg.): Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik. KoPäd Verlag München, 2001.

Morris, Ch. W.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf, 1973.

Müssig, Klaus: Spezielle Strukturen in der Erwachsenenbildung bei Adolf Reichwein. Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg genehmigte Dissertation, 2000.

Nagl, Ludwig: Charles Sanders Peirce. - Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1992.

Nohl, Hermann: Aus einer Ansprache bei der Semester-Schlußfeier der Volkshochschule Jena. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1. Jg., Nr. 1, 1919.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl., Frankfurt/M. 1963.

Odenbach, Karl: Die deutsche Arbeitsschule. Westermann-Taschenbuch, 2. Aufl., Braunschweig 1965.

Odenbach, Karl: Das Vorhaben. In: Odenbach, K. Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig, Westermann 5. Auflage 1974.

Oehler, K.: Sachen und Zeichen: zur Philosophie des Pragmatismus. Frankfurt am Main: Klostermann, 1995.

Oelkers, Jürgen: Schulmodelle. Juventa Verlag Weinheim und München, 1989.

Otto, Berthold: In: Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland. Hrsg. von Fritz Terveen. Emsdetten, 1959.

Otto, G.: Texte zur Ästhetischen Erziehung, Braunschweig, 1975.

Pallat, Gabriele C.; Reichwein, Roland; Kunz, Lothar (Hrsg.): Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914-1944) Mit einer Einführung von Peter Steinbach. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1999.

Petersen, Peter: Pädagogik, Berlin: Mittler 1932.

Petersen, Peter: Entwicklung eines eigenen Schulwesens in den USA, Ablösung von Europa. In: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick, Weimar: Böhlau 1935.

Petersen, Peter: Der Kleine Jena - Plan, Braunschweig 1963.

Picht, Werner: Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig 1919.

Picht, Werner; Rosenstock, Eugen: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Schriften für Erwachsenenbildung. Im Auftrage der deutschen Schule für Volksforschung und Volksbildung, hrsg. von Robert v. Erdberg, 1. Band. Verlag Quelle & Meyer in Leipzig 1926.

Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Übersetzt von Reinhard Kaiser. S. Fischer Verlag, 1985.

Pretzell, Lothar: Volkskunst und Volkshandwerk. 75 Jahre Museum für deutsche Volkskunde. Stiftung preussischer Kulturbesitz, Staatliche Museen, Museum für deutsche Volkskunde. Ausstellung im Urania-Haus. Berlin 1964. Einführung.

Pütt, Heinz: Projekt und Vorhaben - Eine Begriffsgenese, in: Stach, Reinhard (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht, Ratingen 1978, S. 24 ff.

Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. - Kommentierte Neuausg. /hrsg. von Wolfgang Klafki ... - Weinheim, Basel: Beltz, 1993.

Reichwein, Adolf - Widerstandskämpfer und Pädagoge: Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998; mit einem Jenaer Dokumentenanhang / Collegium Europaeum Jenense. Hrsg. von Martha Friedenthal-Haase. - Erlangen; Jena: Palm und Enke, 1999.

Reichwein, Adolf: Pädagoge und Widerstandskämpfer: Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914-1944). Gabriele C. Pallat ... (Hrsg.). Mit einer Einf. von Peter Steinbach. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1999.

Reichwein, Roland (Hrsg.): Ein Pädagoge im Widerstand: Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag. - Weinheim; München: Juventa-Verl., 1996.

Reichwein, Roland (Hrsg.): Wir sind die lebendige Brücke von gestern und morgen: Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins. - Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000.

Richter, Werner: Zeitschrift "Bild und Film" (III. Jahrgang, 1913/14).

Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik des Auslands. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi. 1965.

Rölke, Bettina: Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919 bis 1932. In: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Hrsg.: Volkshochschule der Stadt Jena. 1. Auflage 1994.

Roon, Ger van: Widerstand im Dritten Reich.

Roon, Ger van: Neuordnung im Widerstand: Der Kreisauer Kreis innerhalb der deutschen Widerstandsbewegung. München 1967. In: Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein: 1898 - 1944; ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt am Main: dipa-Verl. 1991.

Rosenbusch, Heinz Stephan: Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. Frankfurt am M. 1973.

Rüttenauer, Isabella: Brennpunkt Tiefensee. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 10/1967.

Salzmann, Christian (Hrsg.): Pädagogik und Politik im Leben von Adolf Reichwein. Sonderhefte der Schriftenreihe des Fachbereichs 3, Universität Osnabrück, 1984.

Schäfer, K.-H., Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971; 2., verb. u. erw. Aufl. 1973.

Schäfer, Karl-Hermann: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. FernUniversität Hagen, 1978.

Schäfer, K.-H.: Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys. In: Baumgart, u. a. (Hrsg.): *Emendatio rerum humanarum*. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt a. M. 1985.

Schäfer, K.-H.: Franz Fischers Bildungskategoriale Pädagogik und die Interaktionspädagogik John Deweys. In: *Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik*. Hrsg.: Franz-Fischer-Kreis. 3. Jahrgang (1988), Heft ½.

Schäfer, K.-H.: Eugene Vales, John Deweys und Franz Fischers Beiträge zu einer neuen Medienpädagogik. In: *Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik* 5 (1990), Heft 2.

Schäfer, K.-H.: Bilder, Bildung und Wirklichkeit. Eine Interpretation von F. Fischers "Geometrie des Menschlichen", Teil I. In: *Pädagogische Rundschau* 48 (1994) 2, März/April 1994.

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Medienmethodik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Warzel, A./Zöllner, D. (Hrsg.): *Sinn und Wirklichkeit*. Franz Fischer Jahrbücher. Norderstedt 1996 (online verfügbar unter <http://www.fb12.uni-dortmund.de/poison/>).

Schäfer, K.-H.: Mediensemiotik und Medienpädagogik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D. (Hrsg.): *Werte II, Humanität und Wissenschaft*. Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. 1998 (online verfügbar).



Schäfer, K.-H.: 10 Thesen zur kommunikativen Computerpädagogik. In: Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D. (Hrsg.): Franz-Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. 1999 (online verfügbar).

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, St./Schulz-Zander, R./D. Spanhel (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen, 2000.

Schäfer, K.-H.: Medienpädagogik des Pragmatismus, in: Ben Bachmayer, D. Spanhel, C. de Witt (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 2, Verlag Leske + Budrich, Opladen 2000.

Schäfer, K.-H.: Kommunikation als Grundbegriff der Pädagogik. FernUniversität Hagen 2003.

Schernikau, Heinz: Adolf Reichwein - Der deutsche Sozialismus und der Vorhabenunterricht.

Schewkin, W. S.: Die Pädagogik J. Deweys. Volk und Wissen volkseigener Verlag Berlin - 1955.

Schiefele, Hans u. a.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. In: Z. f. Päd. 1/1979, S. 1-20.

Schreier, Helmut: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungsphilosophie des John Dewey. In: Ders., Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik, Paderborn: Schöningh 1982.

Schreier, Helmut: Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingel., ausgew., und kommentiert von Helmut Schreier. - 2. Aufl. - Stuttgart, Klett-Cotta, 1986.

Schuchhardt, Wolfgang: Begegnungen mit Adolf Reichwein. In: Adolf Reichwein: 1898-1944; Erinnerungen, Forschungen, Impulse / hrsg. von Wilfried Huber u. Albert Krebs. - Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. - München: Beck. Bd. 1. Sprachanalyse - Deduktion - Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. - 10., überarb. u. erw. Aufl. - 1983.

Singer, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt 1981.

Steinbach, Peter: Für die Selbsterneuerung der Menschheit. Zum einhundertsten Geburtstag des sozialdemokratischen Widerstandskämpfers Adolf Reichwein. Reihe Gesprächskreis Geschichte, Heft 21. Hrsg. v. Dieter Dowe. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. Herstellung satz + druck, Düsseldorf, 1998.

Steinmetz, Paul: Die deutsche Volkshochschulbewegung. Probleme der Staats- und Kultursoziologie, hrsg. von Alfred Weber, 5. Band. Verlag G. Braun in Karlsruhe 1929.

Stöcker, Hermann. Schulgeschichte als Bildgeschichte - Ein Beispiel aus dem Bremer Schulmuseum. In: Das Schulmuseum. Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven. Ullrich Amlung ... (Hrsg.). - Weinheim; München: Juventa Verlag 1997. Richtlinien für die Schularbeit, aufgestellt vom Kolloquium der Versuchsschule an der Helgolanderstraße, In: Bremische Lehrerzeitung. Jg. 10 (1931).

Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule, München 1971. Integrierte Gesamtschule Göttingen-Geismar, Planungsgruppe (Hrsg.), Informationen für Eltern, Göttingen, 1973.

Stubenrauch, Herbert: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: betrifft: Erziehung, 8. Jg. 1975, H. 1.

Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. - 1. Aufl. - Hamburg: Junius, 1994.

Suin de Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung. München 1975.

Terveen, Fritz: Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland. Emsdetten 1959.

Thomssen, Wilke: Hermeneutik versus Wissenschaft - Bildung als diskursives Verstehen. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd.11, 1993, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen.

Vieregg, Hildegard: Meilensteine in der Museumspädagogik. - In: Museumspädagogik - Grundlagen und Praxisberichte, Baltmannsweiler, 1990.

Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule Jena, 1919 bis 1994. Grußworte zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen. Hain Verlag, Rudolstadt & Jena, 1. Auflage 1994.

Vollbrecht, R.: Einführung in die Medienpädagogik. Beltz Verlag - Weinheim und Basel, 2001.

Wallner, Gerhardt: Wahrnehmen und Lernen: Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys. - Paderborn: Junfermann, 2000.

Weitsch, Eduard: Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1919.

Westbrook, Robert, E.: Dewey and American Democracy. Ithaca and London: Cornell University Press 1991.

Wirth, A. G.: John Dewey as Educator. His Design for Work in Education (1894-1904), New York etc. 1966.

Witt, Claudia de: Pädagogische Theorien der Interaktion im Zeitalter neuer Technologien: Versuch einer didaktischen Bewertung von interaktiven Computer- / Lernprogrammen - Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1993.

Wittenbruch, Wilhelm: In: Huber/Krebs: Adolf Reichwein 1898 - 1944, Erinnerungen, Forderungen, Impulse 1981.

Wittenbruch, Wilhelm; Meyer, Peter: Vorhaben als "Weg der Erziehung". Erfahrungen und Überlegungen zur Unterrichtsmethode in den schulpädagogischen Schriften Adolf Reichweins. In: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer

Schulschriften / Adolf Reichwein. - Kommentierte Neuausg./ hrsg. von Wolfgang Klafki  
... - Weinheim; Basel: Beltz, 1993.

Zierold, Kurt: Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland. In: Film und  
Bild, 10/1938 und 11/1938.

### **8.3 Lexika und Zeitschriften**

Brockhaus Enzyklopädie, F. A. Brockhaus Wiesbaden 1967

Lexikon der Pädagogik, III. Band, Verlag A. Francke AG, Bern, 1952.

### Erklärung

Hiermit versichere ich, daß ich die Arbeit selbständig verfaßt  
und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

Dortmund, den 06.12.2005

  
-----

(Theresia Lex)



Ich bedanke mich recht herzlich bei allen, die diese Arbeit durch wertvolle Anregungen unterstützt haben. Insbesondere danke ich Herrn Prof. Dr. Karl-Hermann Schäfer für die engagierte Betreuung der Dissertation. Ebenso gilt mein Dank an Herrn PD Dr. Manfred Heizer.