



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Inwiefern ist das Pfadfindertum ein
reformpädagogisches Konzept?**

**Der Versuch eines Vergleichs der Grundsätze und
Ideen von Baden-Powell mit der Pädagogik der
Landerziehungsheimbewegung bei Hermann Lietz.“**

Verfasserin

Stefanie Seitz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und,

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich vor allem bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß bedanken, der mich während des gesamten Entstehungsprozesses der Arbeit unterstützt hat, schon bei der Findung der Fragestellung hilfreich zur Seite gestanden ist und zahlreiche Anregungen zur Verbesserung der Arbeit gegeben hat. Weiters gilt mein Dank Dr. Elisabeth Sattler, die gerade in der Endphase wichtige Impulse für die Arbeit geben konnte.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Freunden bedanken, die mir durch ihre Aktivitäten bei den PfadfinderInnen einen ersten Einblick und Anregungen für meine Diplomarbeit gegeben haben. Sie waren mir damit eine große Hilfe für die darauf folgende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Außerdem gilt mein Dank natürlich auch meinen nicht-pfadfinderischen Freunden, die mich mein ganzes Studium lang unermüdlich begleitet und mich immer wieder ermutigt und motiviert haben.

Tiefer Dank gebührt schlussendlich meiner Familie, vor allem meinen Eltern, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt und mich gerade in der Zeit der Entstehung der Diplomarbeit in meinen Plänen bestärkt haben. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, die vorliegende Diplomarbeit zu verfassen und das Studium zu absolvieren.

Inhaltsverzeichnis

0 Vorwort	1
1 Theoretische Grundlagen	5
1.1 Annäherung an die verschiedenen Verständnisse Vergleichender Erziehungswissenschaft	6
1.2 Vergleichende Erziehungswissenschaft bei Hilker	9
1.2.1 <i>Der Vergleich an Sich</i>	10
1.2.2 <i>Schritte und Stufen des Vergleichs</i>	11
1.3 Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Pädagogik als Wissenschaft	12
1.4 Vergleichende Erziehungswissenschaft als Basis der Arbeit	14
1.4.1 <i>Begründung der Methode</i>	14
1.4.2 <i>Anwendung der Methode</i>	15
1.5 Reformpädagogik	16
1.5.1 <i>Geschichte der Reformpädagogik</i>	17
1.5.2 <i>Grundsätze der Reformpädagogik</i>	20
1.5.3 <i>Theorie und Wirklichkeit der Reformpädagogik</i>	23
2 Lietz' Landerziehungsheime	26
2.1 Hermann Lietz – Begründer der Landerziehungsheime	26
2.2 Lietz und die Unterrichtsschule	27
2.2.1 <i>Lietz' eigene Schulerfahrungen</i>	28
2.2.2 <i>Lietz' Kritik an der Unterrichtsschule</i>	30
2.3 Lietz und die Erziehungsschule	32
2.4 Lietz' Landerziehungsheim	33
2.4.1 <i>Ziel des Landerziehungsheimes</i>	34
2.4.2 <i>Grundsätze des Landerziehungsheimes</i>	35
2.4.3 <i>Unterricht im Landerziehungsheim</i>	38
2.4.4 <i>Leben im Landerziehungsheim</i>	39
2.4.5 <i>Der/die ErzieherIn im Landerziehungsheim</i>	41
2.5 Zusammenfassung Lietz' Landerziehungsheime	45
3 Baden-Powells Pfadfindertum	47
3.1 Robert Baden-Powell – Begründer des Pfadfindertums	47
3.2 Baden-Powells prägende Lebenserfahrungen in Bezug auf die Entwicklung des Pfadfindertums	49
3.3 Die Pfadfinderbewegung	53
3.3.1 <i>Ziel der Pfadfinderbewegung</i>	55
3.3.2 <i>Grundsätze der Pfadfinderbewegung</i>	56
3.3.3 <i>Lernen als PfadfinderIn</i>	60
3.3.4 <i>Leben als PfadfinderIn</i>	62
3.3.5 <i>Der/die PfadfinderleiterIn</i>	64
3.4 Zusammenfassung Baden-Powells Pfadfindertum	66

4 Vergleichende Erziehungswissenschaft, Lietz’ Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum	69
4.1 Vergleich Lietz’ Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum	69
4.1.1 <i>Verstehen der Kinder</i>	70
4.1.2 <i>Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit</i>	73
4.1.3 <i>Begabungen finden und fördern</i>	76
4.1.4 <i>Ganzheitlich lehren und lernen</i>	77
4.1.5 <i>Bezug zur Lebenswelt</i>	79
4.1.6 <i>Relevanz der Gemeinschaft</i>	81
4.1.7 <i>Stille und Konzentration</i>	84
4.1.8 <i>Verantwortung</i>	85
4.1.9 <i>Kultur des Zusammenlebens und –arbeitens</i>	87
5 Conclusio und Ausblick	90
Quellenverzeichnis	94
1 <i>Bibliografie</i>	94
2 <i>PDF-Dokumente</i>	99
Anhang 1: Kurzfassung	100
Anhang 2: Abstract	101
Anhang 3: Lebenslauf	102

0 Vorwort

Der Idee, meine Diplomarbeit den Themen Pfadfindertum und Reformpädagogik, im Speziellen Hermann Lietz zu widmen, gehen zwei unterschiedliche Intentionen beziehungsweise Interessen voraus.

Es war mir, da ich seit vielen Jahren in der freiwilligen Jugendarbeit tätig bin, ein Anliegen, dieses Thema pädagogisch zu beleuchten. Denn oft wird unentgeltlicher Freizeit- und Jugendgruppen-Arbeit nicht zugetraut, ernstzunehmende pädagogische Absichten und Ziele zu verfolgen. Es wird ihr jedwede pädagogische Relevanz abgesprochen und der Nutzen der Freizeitaktivität nur auf den Zeitvertreib für Jugendliche reduziert. Aus dieser Alltagsmeinung heraus entstand für mich der Wunsch, die Bedeutung der freiwilligen Jugendarbeit für Bildung und Erziehung der Jugend darzustellen.

Um allerdings nicht der Kritik der Subjektivität zu unterliegen, wollte ich bewusst nicht die Jugendarbeit, in der ich tätig bin, als Beispiel heranziehen. Die Gefahr, den eigenen Arbeitsbereich positiver, beziehungsweise in diesem Fall pädagogischer darzustellen, als er tatsächlich ist, ist durchaus gegeben, weswegen ich mein Augenmerk auf eine Jugendgruppe richten wollte, von der ich selbst nicht mehr wusste als das, was man allgemein von ihr erfährt. Deshalb entschied ich mich nach weiteren Überlegungen für die Kinder- und Jugendarbeit des Pfadfindertums, da PfadfinderInnen durch spezielle Merkmale (beispielsweise Kleidung, Halstuch,...) im Alltag eindeutig erkennbar sind, und sie durch das Tragen dieser „Uniform“ ihr Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Gruppe offen zeigen.

Nun, da eine Jugendbewegung, der ich unvoreingenommen und objektiv gegenüber stand¹, gefunden war, musste noch geklärt werden, ob es überhaupt möglich ist, diese hinreichend pädagogisch zu durchleuchten ohne den Rahmen einer Diplomarbeit zu sprengen. Daraus ergab sich für mich die Einschränkung der Untersuchung auf eine spezielle Form der Pädagogik.

¹ Eine absolute Objektivität einem Forschungsgegenstand gegenüber ist dabei nie gegeben. Denn „ein Verhältnis des Wissenschaftlers zu dieser Sache ist überhaupt die Voraussetzung für die Möglichkeit von Wissenschaft. Es kann Wissenschaft nur geben, wenn der Mensch schon in einem vorwissenschaftlichen Verhältnis zu der Sache, dem Gegenstand, steht“ (Landmesser 1999, S. 170). Allerdings kann man die Objektivität des/der Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin auf andere Weise erkennen: Sie „zeigt sich darin, daß [sic] sie [die Objektivität der Wissenschaft; Anm. Autorin] *nicht an bestimmten Ergebnissen ihrer Forschung interessiert* ist. Jedes Ergebnis ist gleich gut; denn jedes Ergebnis bedeutet ja die Erkenntnis des Gegenstandes, so wie er wirklich ist, und eben dies zu sehen, ist das Ziel der Wissenschaft“ (Bultmann 1984, zit. n. Landmesser 1999, S. 178f). Eine absolute Objektivität ist demnach zwar nicht gegeben, da ein Bezug zum Forschungsgegenstand immer vorhanden ist, doch gibt es, laut Bultmann, eine wissenschaftliche Objektivität, deren Kenntnis die Basis jeder wissenschaftlichen Untersuchung sein sollte. (Vgl. Landmesser 1999, S. 170ff)

Aus der Vielzahl der pädagogischen Strömungen (pädagogischer Pessimismus/Optimismus, pädagogischer Realismus, Reformpädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik, kritisch-emanzipatorische Pädagogik, neokonservative Pädagogik²) galt es nun, eine spezielle Richtung auszuwählen und aus dieser einen/eine einzelnen/einzelne VertreterIn herauszusuchen, dessen/deren Ideen für einen Vergleich mit dem Pfadfindertum geeignet scheinen. Durch ein Gegenüberstellen von Grundsätzen und Zielen können durch diesen Vergleich Parallelen und Gegensätze zwischen den gewählten Vergleichsobjekten herausgearbeitet werden und dadurch die pädagogische Bedeutung des Pfadfindertums anhand eines kleinen Ausschnittes der Pädagogik theoretisch bearbeitet werden. Da es sowohl zeitliche als auch inhaltliche Überschneidungen gab, entschloss ich mich für die Reformpädagogik als Vergleichsgegenstand.

Da diese Entscheidung einmal gefallen war, musste auch das Thema Reformpädagogik eingeschränkt und daher die Gesamtheit der Reformpädagogik für die vorliegende Arbeit auf die Ideen eines/einer einzigen Reformpädagogen/Reformpädagogin reduziert werden. Ausgehend von vielen unterschiedlichen ReformpädagogInnen (u.a. Kerschensteiner, Steiner, Montessori, Neill), fiel die Wahl schließlich auf einen deutschsprachigen Pädagogen, dessen Ideen auch heute noch Basis einiger Schulen im deutschsprachigen Raum sind³. Das Interesse an der Pädagogik Hermann Lietz' entstand schon vor mehreren Jahren, als ich die Gelegenheit hatte, das Landerziehungsheim Haubinda zu besuchen und einige, wenige Eindrücke zu sammeln. Da ich aufgrund der kurzen Zeit nur Andeutungen der Lietz'schen Pädagogik erkennen konnte, war es schon immer mein Wunsch, mich genauer in seine pädagogischen Maßstäbe, Hintergründe und Ziele zu vertiefen. Insofern bietet sich hier in der Diplomarbeit eine gute Möglichkeit, mich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Ein zusätzlicher Aspekt, der die Entscheidung für Hermann Lietz unterstützt hat, war die Tatsache, dass er selbst in einer seiner Veröffentlichungen die PfadfinderInnen als positives Beispiel für Veränderungen des Umgangs mit der Jugend erwähnt hat. „Bewegungen waren aufgekommen und hatten Erfolg gehabt, die wenigstens der Forderung einer besseren körperlichen Ausbildung der Jugend gerecht wurden. So die Bestrebungen des Freiherrn v. Schenkendorf, der Wandervogel und die Pfadfinder“ (Lietz 2005, S. 50).

² Die Einteilung der Pädagogik in diese Strömungen wurde folgendem Lehrbuch entnommen: Bründler, Paul; Bürgisser, Daniel u.a. (2004): Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar. Zürich.

³ Nicht nur die von Lietz selbst gegründeten Schulen in Haubinda und Bieberstein folgen seiner ursprünglichen Landerziehungsheim-Idee. Lietz' Grundsätze sind Basis zahlreicher weiterer Schulgründungen, wie zum Beispiel der Schulen Marienau oder Grovesmühle. Eine detaillierte Auflistung der Schulen findet sich bei: Harder, Wolfgang (2002): Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. In: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 2. Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren. S. 250-270.

Um die Fragestellung „Inwiefern ist das Pfadfindertum ein reformpädagogisches Konzept? Der Versuch eines Vergleichs der Grundsätze und Ideen von Baden-Powell mit der Pädagogik der Landerziehungsheimbewegung bei Hermann Lietz“ bearbeiten zu können, wird in der vorliegenden Diplomarbeit folgendermaßen vorgegangen:

Im ersten Teil werden theoretische Grundlagen der Arbeit vorangestellt. Hier wird zu Beginn die verwendete Methode erläutert. Durch die Vergleichende Erziehungswissenschaft gelingt es, unterschiedliche pädagogische Ideen systematisch miteinander in Verbindung zu setzen, beziehungsweise herauszufiltern, inwieweit sich in einem Konzept pädagogische Ansätze wieder finden lassen. Da es keine einheitliche Meinung über den Begriff der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt, wird vorerst ein Versuch unternommen, sich dem Forschungsgebiet anzunähern (1.1). Davon ausgehend wird exemplarisch auf eine Betrachtungsweise des Themas genauer eingegangen (1.2) und erläutert, worin die Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Pädagogik als Wissenschaft besteht (1.3). Darauf aufbauend wird die Begründung und Anwendung der Methode in der vorliegenden Arbeit erklärt (1.4). Mit dieser Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass kein einseitiger Blick auf das Thema Vergleichende Erziehungswissenschaft geworfen wird. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit vor allem Hilkers Ausführungen für den Vergleich herangezogen werden, soll doch die Komplexität des Themas nicht hinter einer einzigen Sichtweise verschwinden.

Ein zweiter Begriff, dem in diesem ersten Teil auf den Grund gegangen wird, ist der Begriff der Reformpädagogik (1.5). Da die Reformpädagogik als *tertium comparationis* (siehe 1.2.1) dient, ist es für den/die LeserIn von Bedeutung, eine Definition der Reformpädagogik zu kennen. Vorerst wird dafür ein kurzer geschichtlicher Einblick gegeben (1.5.1), um Lietz' Konzept, das für den späteren Vergleich herangezogen wird, zeitlich, beziehungsweise nach Flitners Phasen der Reformpädagogik (vgl. Prondczynsky 1996, S. 77f), einordnen zu können. Des Weiteren werden, ebenfalls angelehnt an Flitner, Grundsätze der Reformpädagogik (1.5.2) vorgestellt, anhand derer die Konzepte von Lietz und Baden-Powell miteinander verglichen werden. Am Ende des ersten Teiles wird außerdem auf das Problem der Differenz von Theorie und Wirklichkeit (1.5.3) eingegangen. Die vorliegende Arbeit legt lediglich theoretische Parallelen und/oder Differenzen zwischen Lietz' und Baden-Powells Ideen dar, doch darf dabei nicht unerwähnt bleiben, dass die Arbeit, wäre sie auf die Wirklichkeit ausgerichtet, andere Ergebnisse hervorbringen würde.

Nach den Begriffsbestimmungen folgen die Abschnitte der zu vergleichenden Theorien. Vorerst wird dabei auf Hermann Lietz und sein Landerziehungsheim eingegangen. Um Lietz' Gründung der Landerziehungsheime zu verstehen, ist es essentiell, sein Leben zumindest ausschnittsweise zu kennen. Daher wird anfangs ein kurzer biografischer Überblick gegeben (2.1) und davon ausgehend Lietz' Kritik an der Unterrichtsschule (2.2) dargestellt. Dabei wird vorerst seinen persönlichen Schulerfahrungen (2.2.1) Platz eingeräumt, um darauf aufbauend Lietz' Kritik an der Unterrichtsschule (2.2.2) beleuchten zu können. Erst durch die Kenntnis von Lietz' Leben erschließt sich der Grund seiner Idee von Schule (2.3). Auf seine Definition von Schule wird im Anschluss daran im nächsten Teil eingegangen. Vorerst wird der Begriff des Landerziehungsheimes in seine Bestandteile zerlegt (2.4), um zu veranschaulichen, dass Lietz schon mit der Namensgebung seiner Schule seine Prioritäten in und für Bildung und Erziehung setzt. Ausgehend von der Begriffsanalyse des Landerziehungsheimes, werden Ziele (2.4.1) und Grundsätze (2.4.1) ebendieses dargestellt, das Lernen (2.4.3) und Leben (2.4.4) im Landerziehungsheim vorgestellt und die besonderen Anforderungen an die ErzieherInnen (2.4.5) in Lietz' Erziehungsschule dargelegt. Diese dienen am Ende der Arbeit als Basis für den Vergleich von Lietz' Landerziehungsheimen und Baden-Powells Pfadfindertum.

Im darauf folgenden Teil wird auf Baden-Powells Pfadfindertum eingegangen. Auch hier wird der Fokus vorerst auf Baden-Powells Leben (3.1) gelegt um herauszuarbeiten, wie das Pfadfindertum entstanden ist. In seinem Leben lassen sich Ereignisse herausdifferenzieren, die seine Sicht auf die Jugend verändert, seine Idee von Individualität und die Arbeit in Gruppen geprägt (3.2) und dadurch Baden-Powells Idee der PfadfinderInnen bestimmt haben. Diese Idee wird im folgenden Teil expliziter dargestellt, indem eine Analyse der Eigendefinition der PfadfinderInnen (3.3) vorgenommen wird. Ausgehend davon werden ebenfalls Baden-Powells Ziele (3.3.1) und Grundsätze (3.3.2) vorgestellt, das Lernen (3.3.3) und Leben (3.3.4) als PfadfinderIn erläutert und das besondere Verhältnis zwischen PfadfinderleiterIn und JungpfadfinderIn (3.3.5) erörtert. Diese Darstellungen werden am Ende der Arbeit für den Vergleich herangezogen.

Ausgehend von den eben erwähnten Darstellungen über Baden-Powells und Lietz' Theorien, werden diese im Anschluss nach den anfangs dargestellten reformpädagogischen Grundsätzen miteinander verglichen (4), wodurch herausgefiltert wird, inwiefern im Pfadfindertum reformpädagogische Ideen zu entdecken sind. Am Ende der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten zu dieser Thematik gegeben (5).

1 Theoretische Grundlagen

Die Entwicklung der Forschungsfrage „Inwiefern ist das Pfadfindertum ein reformpädagogisches Konzept? Der Versuch eines Vergleichs der Grundsätze und Ideen von Baden-Powell mit der Pädagogik der Landerziehungsheimbewegung bei Hermann Lietz“ entstand aus der Notwendigkeit heraus, das Pfadfindertum pädagogisch zu hinterfragen, da es sich selbst als „Erziehungsbewegung“ (WOSM 1997, S. 2) definiert.

Will man sich heute wissenschaftlich mit dem Pfadfindertum auseinandersetzen, findet man zahlreiche Literatur zu dem Thema. Bei genauerer Betrachtung fällt allerdings auf, dass die Thematik sehr einseitig beleuchtet wird. Das Interesse an der Geschichte der PfadfinderInnen ist sehr groß, denn viele Werke widmen sich Baden-Powells Leben, dem Entstehen der PfadfinderInnen und der Gründung und Weiterentwicklung des Pfadfindertums außerhalb des „Ursprungslandes“. Zum einen gibt es zahlreiche Werke, die die Geschichte der PfadfinderInnen im gesamten deutschsprachigen Raum behandeln, beziehungsweise diesen auf Deutschland und Österreich aufteilen (vgl. hierfür beispielsweise Seidelmann 1977; Ertlthaler 1994), zum anderen wird auch die Entstehung und Geschichte einzelner, kleiner Pfadfinder-Gruppen erläutert (vgl. hierfür beispielsweise Pulker 2003; Wabra 2001). Andererseits gibt es nur einige wenige Werke, die auch den pädagogischen Aspekt der PfadfinderInnen zum Thema haben (vgl. hierfür beispielsweise Gerr 1981; Fiala 2006). Das Hauptaugenmerk der Forschung liegt immer mehr auf der Geschichte des Pfadfindertums. Auch Arbeiten, die sich mit der Pädagogik hinter der Pfadfinderbewegung beschäftigen, sind auf die allgemeine Pädagogik beschränkt (vgl. beispielsweise Gerr 1998) und eine genauere Spezifizierung auf Teilbereiche der Reformpädagogik liegt kaum vor. Zwar wurden einige Vergleiche mit der Erlebnispädagogik gezogen (vgl. beispielsweise Zett 2004), die in der Reformpädagogik verwurzelt ist, doch Gegenüberstellungen wie die, der vorliegenden Arbeit wurden noch nicht vorgenommen.

Die Arbeit soll daher einen theoretischen Einblick in die Konzepte Lietz' und Baden-Powells geben um damit zu klären, ob zwischen Pfadfindertum und Reformpädagogik ein Zusammenhang festzustellen ist. Dadurch soll eine neue Sichtweise auf das Themengebiet PfadfinderInnen erschlossen werden und durch sie ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung pädagogischer Instanzen geleistet werden.

Am Beginn der Arbeit ist es wichtig, die relevanten Begriffe zu erläutern um sicherzustellen, dass Autorin und LeserInnen dasselbe Verständnis der Begrifflichkeiten haben, um

Missverständnissen vorzubeugen und eine gemeinsame Kenntnis des Gegenstandes zu gewährleisten. Daher muss an dieser Stelle auf die Begriffe Vergleichende Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik eingegangen werden und diese müssen, dem Zweck der Arbeit entsprechend, erläutert werden.

1.1 Annäherung an die verschiedenen Verständnisse Vergleichender Erziehungswissenschaft

Wie sich in der Literatur zeigt, wurde bis jetzt noch keine einheitliche Definition für die Vergleichende Pädagogik gefunden. Schneider schreibt im Vorwort zu seinem Werk "Vergleichende Erziehungswissenschaft"⁴, dass "auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Laufe ihrer Entwicklung sich nicht (...) bei ihren Vertretern eine Übereinstimmung im Begrifflichen und Terminologischen und in der Methodologie einstellte, sondern daß [sic] (...) eine Mannigfaltigkeit von einander widersprechenden Auffassungen sich entwickelte" (Schneider 1961, S. 6). Weiters schreibt er, und zitiert an dieser Stelle Nicholas Hans, der zu dieser Zeit am King's College London lehrte, dass "die Auffassungen von Inhalt und Umfang des Begriffes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Comparative Education) (...) weder bei den Vertretern dieser Disziplin in demselben Land und noch weniger bei denen verschiedener Länder überein [stimmen]" (Hans 1949, zit. n. Schneider 1961, S. 83).

Und auch bei Vertretern der damaligen Sowjetunion findet sich die Meinung, dass "die heutigen Komparatisten keine einheitliche Vorstellung vom Inhalt des Begriffs 'Vergleichende Pädagogik' haben, noch davon, wie vergleichend-pädagogische Untersuchungen aussehen müssen" (Malinin 1968, S. 189).

Schon 1949 wurde demzufolge innerhalb des Faches international kritisiert und diskutiert, dass es keine klare Definition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt und diese Diskussion setzt sich, wie man an Schneider und Malinin sieht, bis in die späten 60er Jahre fort. (Vgl. Schneider 1961, S. 83ff; Malinin 1968, S. 185-217)

Und auch heute ist die Disziplin schwer darzustellen, wie Dietmar Waterkamp 2006 erläutert: "Die Tatsache eines so langen Fehlens eines Lehrbuches für diese Wissenschaftsdisziplin kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die Vergleichende Erziehungswissenschaft sich stark verzweigt und diversifiziert hat, so dass es kaum noch möglich erscheint, *das*

4 Schneider, Friedrich (1961): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg. S. 5-7.

Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu schreiben" (Waterkamp 2006, S. 10). Im weiteren Verlauf macht er darauf aufmerksam, dass es viele Sichtweisen gibt, die jedoch ebenso zum Diskursfeld gehören und deswegen nicht minder wichtig für die Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sind. (Vgl. ebd.)

Die Vergleichende Pädagogik befindet sich immer noch in einer Phase der theoretischen Unsicherheit. Diese zeigt sich dadurch, dass „die theoretische Reflexion mit der praktischen Forschungsarbeit, den Erwartungen, die man an sie stellt, und den Resultaten, die sie erbringt, nicht immer Schritt hält“ (Anweiler 1967, S. 19). Diese Unsicherheit ist teilweise wohl auf ihr junges Alter zurückzuführen, da die Vergleichende Pädagogik zwar schon lange besteht, der Beginn ihrer Konstituierung als erziehungswissenschaftliche Disziplin allerdings noch nicht so lang zurückliegt und auch noch nicht abgeschlossen ist. Die unterschiedlichen Konzeptionen, die es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt, dürfen allerdings nicht als Schwäche angesehen werden, sondern als Stärke da sie dadurch nicht einer Isolierung und dogmatischen Einseitigkeit unterworfen ist. (Vgl. a.a.O., S. 20)

Ausgehend von den vorhergehenden Erläuterungen, ist es auch an dieser Stelle schwierig, eine klare Definition zu finden, doch soll hier ein Versuch gewagt werden, die Vergleichende Erziehungswissenschaft etwas klarer und, zumindest für den Zweck der Arbeit, fassbarer zu machen.

Je nach AutorIn wird, wie eben erwähnt, die Vergleichende Erziehungswissenschaft different betrachtet. Einige Ansätze und Denkweisen werden an dieser Stelle angeführt, um auf die Komplexität der Vergleichenden Pädagogik und ihrer Situierung in der wissenschaftlichen Diskussion aufmerksam zu machen, bevor am Ende eine spezielle, sehr umfassende und detaillierte Definition genauer erläutert wird, von der ausgehend die Methode in der Arbeit angewandt werden kann. Julliens Auffassung wird allen anderen vorangestellt, da seine Schriften (s. unten) „die Entstehung einer vergleichenden Pädagogik förderten“ (Hilker 1962, S. 20). Des Weiteren wird Schneiders Ansatz dargestellt, der Julliens Begriff etwas weiter fasst und mit seinem Begriff der Richtungen einen neuen Aspekt in die Diskussion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bringt. Mit Anweiler, Wiloch, Schneider und Hilker werden außerdem die unterschiedlichen Sichtweisen um den Umfang des Forschungsfeldes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verdeutlicht und damit noch einmal gezeigt, wie konträr die Auffassungen über die Aufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft innerhalb der Disziplin sind.

Marc-Antoine Jullien, mit dessen Werk “Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée”⁵ Anfang des 19. Jahrhunderts von WissenschaftlerInnen der Disziplin der Beginn der Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesiedelt wird (vgl. Schneider 1961, S. 15), sieht die Aufgabe der Vergleichenden Pädagogik darin, die pädagogische Welt in ein System zu bringen und anhand der Einordnung der verschiedenen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden diese einander gegenüberzustellen. Die ursprüngliche Methode, um die vorliegende pädagogische Realität mehrerer Länder zu vergleichen, war bei Jullien ein Fragenkatalog, der Antworten zu den Themen Erziehung und Schule in unterschiedlichen Ländern suchte.⁶ Jullien ging es dabei vorrangig darum, aktuelle, gegenwärtige Daten zu sammeln und diese für einen Vergleich heranzuziehen. (Vgl. Hilker 1962, S. 22)

Anders stellt das Schneider dar. Er betont die zwei Richtungen, die es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu entdecken gibt. Zum einen existiert die horizontale Richtung, die wie bei Jullien ungefähr zeitgleiche Phänomene verschiedener Länder untersucht. Doch zum anderen gibt es auch die vertikale Richtung, die pädagogische Gegebenheiten verschiedener Zeiten (innerhalb eines Landes/Volkes) miteinander vergleicht. (Vgl. Schneider 1961, S. 87f)

Ein weiterer Aspekt, bei dem es keine einheitliche Meinung innerhalb der Disziplin gibt, ist die Auffassung der Größe des Untersuchungsbereiches der Vergleichenden Pädagogik.

Wiloch sieht es als Pflicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die Gesamtheit der Pädagogik zu untersuchen. “Die vergleichende Pädagogik ist eine Wissenschaftsdisziplin, die pädagogische Erscheinungen in der Gesamtheit ihrer Wirklichkeitsstrukturen analysiert und einschätzt, um Möglichkeiten einer Optimierung der Bedingungen für pädagogische Prozesse darzulegen. Im Prinzip muß [sic] sie den Gesamtbereich der pädagogischen Problematik umfassen” (Wiloch 1969, S. 133). Laut Wiloch und anderen PädagogInnen dieser

5 Der komplette französische Titel lautet “Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe ; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but” (UNESCO 2000, S. 12); der deutsche Titel lautet in voller Länge: “Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung, bestimmt zunächst für die zweiundzwanzig Kantone der Schweiz und für einige Teile Deutschlands und Italiens, die aber nacheinander nach demselben Plane alle Staaten Europas in sich einbeziehen soll – und Fragenserien über die Erziehung, dazu bestimmt, als Materialien für vergleichende Beobachtungsstellen solchen Menschen zu dienen, die willens sind, sich über den gegenwärtigen Stand der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts in den verschiedenen Ländern Europas zu orientieren, und gleichzeitig bereit sind, an der gemeinsamen Arbeit mitzuwirken.” (Schneider 1961, S. 16)

6 Bei Jullien gibt es sechs Serien von Fragen, die es möglich machen sollen, in je 9 Punkten Material zu sammeln, das für einen Vergleich herangezogen werden kann. Eine genauere Darstellung der Fragenserien und Interessensgebiete findet sich bei Hilker 1962, S. 22.

Auffassungen⁷, soll Vergleichende Pädagogik nicht auf die Analyse von Schulsystemen beschränkt sein, sondern deutlich weiter gefasst werden. So sollen unter anderem auch Erziehungsideale, Inhalt und Methode der Erziehung untersucht werden. Vergleichende Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, „Erziehungsphänomene in ihrem allseitigen Zusammenhang zu betrachten“ (a.a.O., S. 138) und, wenn es notwendig ist, dabei auch die Grenzen der Fachwissenschaft zu überschreiten (vgl. ebd.). Und auch Friedrich Schneider sieht, laut Hilker, die Aufgabe der Vergleichenden Pädagogik darin, „pädagogische Theorien und selbst Fragen der Philosophie der Erziehung“ (Hilker 1962, S. 102) zu diskutieren und meint, dass wirklich „alle pädagogischen Fragen Gegenstand vergleichender Untersuchung sein könnten“ (ebd).

Anweiler erwähnt wiederum die Position, dass „die systematische vergleichende Analyse (...) sich um Klassifikationsschemata [bemüht], die den komplexen Zusammenhang von Erziehung, Kultur und Gesellschaft erfaßt [sic], auf eine Totalanalyse jedoch – zumindest vorläufig – verzichtet und sich auf eine möglichst exakte Erhellung von pädagogischen Teilbereichen beschränkt“ (Anweiler 1967, S. 21). Es geht also nicht darum, die gesamte pädagogische Realität darzustellen, sondern lediglich gewisse Teilaspekte miteinander zu vergleichen und systematisch zu erläutern.

All diesen Definitionen steht Hilker skeptisch gegenüber, da er bei solch allseitig interessiertem und fächerübergreifendem Denken, die Gefahr des Verlusts der Eigenständigkeit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gegenüber der allgemeinen Pädagogik sieht. (Vgl. Hilker 1962, S. 102)

Da Hilker und Schneider als „fathers of comparative education in Germany“ (Rust 1967, zit. n. Hartmann 2009, S. 54) gelten, wird im folgenden Kapitel eine der beiden deutschsprachigen Theorien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, stellvertretend für viele unterschiedliche internationale, beschrieben und dient als Grundlage für die vorliegende Arbeit. Die Wahl fiel auf Hilker, da sich seine ausgearbeitete Vorgehensweise, wie sich in den nächsten Abschnitten zeigt, im Sinne der Bearbeitung der Fragestellung klar umsetzen lässt.

1.2 Vergleichende Erziehungswissenschaft bei Hilker

Um ein Problemfeld wissenschaftlich aufarbeiten zu können, muss man erst die vorwissenschaftliche Erfahrung und das unbewusste Erkenntnisinteresse strukturieren (vgl.

7 Wiloch erwähnt an dieser Stelle vor allem den polnischen Pädagogen Suchodolski und seine Werke.

Berstecher 1972, S. 37). Hierfür ist der Vergleich ein geeignetes Instrument, da ein Schritt der Methode das Sammeln jeglicher Information das Interessensgebiet betreffend ist, wodurch eine Klassifikation der Dinge erst möglich gemacht wird. Im folgenden Schritt wird genauer erklärt, was unter dem Vergleich und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft⁸ nach Hilker verstanden wird.

1.2.1 Der Vergleich an Sich

Hilker geht in seiner Definition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vorerst von dem rein sprachlichen Gebrauch des Wortes "Vergleich" aus. Dabei macht er darauf aufmerksam, dass "Vergleichen' (...) *alle Möglichkeiten der Beziehung* vom 'Gleichsein' über das 'Ähnlichsein' bis zum 'Verschiedensein' [umfasst]" (Hilker 1962, S. 98). Ausgehend von dieser Definition wird in weiterer Folge das Vergleichen als geistige Operation erklärt. An dieser Stelle erwähnt Hilker einen "doppelten Aspekt" (a.a.O., S. 99) des Vergleichens. Zum einen den deskriptiven Aspekt, der Vergleichen als anschauende, analysierende und ordnende Tätigkeit einstuft. Am wichtigsten hierbei ist die ordnende Tätigkeit. Diese ist vor allem geprägt durch das "tertium comparationis"⁹, das einen wissenschaftlichen Vergleich erst möglich macht. Zum anderen den funktionalen Aspekt, in dem ein Beziehungsdenken stattfindet, das zeigen soll, inwieweit etwas gleich, ähnlich oder verschieden ist. Auch hier ist ein tertium comparationis notwendig um zu einer Erkenntnis zu gelangen. (Vgl. a.a.O., S. 99ff)

In weiterer Folge wagt Hilker einen ersten Definitionsversuch: "*Vergleichen bedeutet das Aufsuchen von Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen mehreren erscheinungsmäßig gegebenen Wirklichkeiten und ihre Bewertung nach übergeordneten Gesichtspunkten*" (a.a.O., S. 101). Ausgehend von dieser Definition, wird noch einmal genauer auf die einzelnen Aspekte eingegangen: Der Ausgang einer vergleichenden Untersuchung liegt an der konkreten Erscheinung und breiten Darstellung eines Phänomens,

⁸ An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in dieser Arbeit synonym mit dem Begriff „Vergleichende Pädagogik“ verwendet wird. Eindeutige Begriffsunterscheidungen von Vergleichender Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die zum Beispiel durch einen historischen Wandel der Begrifflichkeiten zustande kommen, haben sich derzeit noch nicht herauskristallisiert, bzw. wurden noch nicht klar definiert (vgl. Adick 2008, S. 36ff), weshalb in dieser Arbeit von einer Synonymität der Begriffe ausgegangen wird.

⁹ Um Objekte vergleichen zu können, wird "ein der Erkenntnisabsicht entsprechendes 'Drittes' eingeführt, in Hinblick auf welches verglichen wird, also Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt und im folgenden erklärt werden. Für dieses 'Dritte' wurde der Begriff 'tertium comparationis' eingeführt" (Busch 1974, S. 18). Dieses tertium comparationis ist ein übergeordneter Wert, der einen Vergleich zweier Objekte erst möglich macht. "Dieser Vereinigungspunkt (...) hatte immer eine prinzipielle Bedeutung, denn in ihm konzentrierte sich das philosophische, methodologische Wesen des Vergleichs" (Malinin 1968, S. 204). Steht ein tertium comparationis fest, ist dementsprechend die Fragestellung festgelegt, nach der die Vergleichsobjekte untersucht werden (vgl. auch Schneider 1961, S. 110; Hilker 1962, S. 99; Waterkamp 2006, S. 194ff).

wodurch das Feld klarer und das Finden gemeinsamer höherer Gesichtspunkte (tertium comparationis) nachvollziehbar wird. Um eine vergleichende Untersuchung durchführen zu können, müssen des Weiteren mindestens zwei Vergleichsobjekte derselben oder ähnlicher Art herangezogen werden. Um einen Vergleich so genau wie möglich bearbeiten zu können, müssen die pädagogischen Erscheinungen möglichst großräumig dargestellt werden, um die gesamte Komplexität des Bereiches erfassen zu können. Zusätzlich zu den vorher genannten Aspekten ist es unerlässlich, auch tatsächlich miteinander vergleichbare Phänomene heranzuziehen, wofür, wie schon erwähnt das tertium comparationis unerlässlich ist.¹⁰ (Vgl. a.a.O., S. 101ff)

Ausgehend von diesen Erläuterungen kommt Hilker zu dem Schluss, dass man seinen ersten Definitionsversuch folgendermaßen vereinfacht darstellen kann: *“Vergleichen ist ein geistiges Verfahren, das, von der Betrachtung realer Gegebenheiten ausgehend, auf dem Wege der Analyse und der Wertunterscheidung zu gültiger Erkenntnis gelangt”* (a.a.O, S. 106).

1.2.2 Schritte und Stufen des Vergleichs

Hilker beschreibt nun, da er den Vergleich ausreichend analysiert hat, die Arbeitsschritte, die nötig sind um die Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft anzuwenden, da der Vergleich *“keine einfache Denkopration”* (Hilker 1962, S. 106) ist, sondern ein komplexes Verfahren, das *“nicht nur Sammlung von Material in übersichtlicher Ordnung, sondern die Gewinnung neuer Erkenntnis, die nur auf diesem Wege möglich ist”* (a.a.O., S. 65) zum Ziel hat.

Der erste Schritt zur Erreichung des Ziels des Erkenntnisgewinns liegt in der Deskription. Hier geht es vor allem darum, sich einen Überblick über die zu untersuchenden Gegenstände zu verschaffen. Um diese Bestandsaufnahme durchzuführen, gibt es verschiedene Vorgehensweisen. Vorerst ist eine persönliche Kenntnisnahme des Phänomens, inklusive aller individueller Lücken und Missverständnisse, vonnöten. Um diese subjektiven Eindrücke stützen zu können, ist des Weiteren die Hinzunahme von literarischen Quellen notwendig, um von der Subjektivität zu wissenschaftlicher Objektivität gelangen zu können. Des Weiteren soll noch dokumentarisches Material, wie zum Beispiel statistische Berichte oder gesetzliche Bestimmungen, herangezogen werden, um eine vollständige Beschreibung der Phänomene möglich zu machen. (Vgl. a.a.O., S.107ff)

10 Hilker verwendet für die eben dargestellten Aspekte die Bezeichnungen *“Phänomenalität des Ansatzes”*, *“Pluralität der Objekte”*, *“Globalität der pädagogischen Situation”*, und *“Komparabilität der Phänomene”* (vgl. Hilker 1962, S. 101-106).

Im zweiten Schritt soll eine Interpretation der gesammelten Daten vorgenommen werden. Dieser Schritt dient noch einmal dazu, das gesammelte Material nach gewissen Gesichtspunkten zu ordnen. An dieser Stelle werden die Informationen der Untersuchungsobjekte immer noch nicht in Zusammenhang gebracht. Bei den beiden ersten Schritten handelt es sich also um Vorarbeiten für den eigentlichen Vergleich. (Vgl. a.a.O., S. 113)

Der dritte Schritt (Juxtaposition) kann als „Übergang zur eigentlichen Vergleichung“ (a.a.O., S. 121) betrachtet werden. An dieser Stelle werden die zu vergleichenden Themen einander systematisch, nach zum Thema passenden Gesichtspunkten, allerdings immer noch voneinander getrennt, gegenübergestellt. Durch diesen Vorgang soll der definitive Vergleich vereinfacht werden, da aufgrund der Nebeneinanderstellung schon ein Überblick darüber gegeben wird, was gleich, ähnlich oder verschieden ist. (Vgl. a.a.O., S. 121ff)

Als letzten Schritt der Methode gilt es dann, anhand der vorhergehenden Vorbereitungen, den richtigen Vergleich (Komparation) durchzuführen. Hierfür ist es notwendig, einen übergeordneten Wert zu definieren und festzusetzen, der über dem Vergleich steht und dazu dient, die gefundenen Merkmale unterzuordnen. An dieser Stelle entfernt man sich vom rein empirischen Material und widmet sich nun endlich dem Teil, der auf wissenschaftlichem Denken aufgebaut ist und damit die Vergleichende Methode als geisteswissenschaftlich-pädagogische Methode legitimiert. (Vgl. a.a.O., S. 124ff)

1.3 Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Pädagogik als Wissenschaft

Bevor auf den Grund der Auswahl der Methode für die vorliegende Arbeit eingegangen werden kann, muss vorerst geklärt werden, worin überhaupt die Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Pädagogik als Wissenschaft besteht.

Hilker hat drei wesentliche Punkte beschrieben, die die Bedeutsamkeit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft darlegen:

Erstens geht es um eine „*Aufhellung pädagogischer Probleme aus ihrer räumlichen und zeitlichen Verschiedenheit*“ (Hilker 1962, S. 128). Denn in verschiedenen Ländern oder zu unterschiedlichen Zeiten lassen sich gleiche oder ähnliche pädagogische Probleme finden und dadurch leichter Lösungen erarbeiten oder Schlüsse für die Zukunft ziehen. Dabei ist es nicht wichtig, quantitativ Vergleiche zu ziehen und herauszufiltern, wie viele Probleme in welchen

Ländern zu finden sind, sondern es geht darum, qualitativ herauszuarbeiten, wo sich ähnliche pädagogische Situationen finden lassen und inwiefern diese Beachtung gefunden haben, beziehungsweise wie auf sie reagiert wurde. (Vgl. ebd.)

Zweitens geht es um die „*Schätzung der Wahrscheinlichkeit pädagogischer Entwicklung*“ (a.a.O., S. 129). Durch Vergleiche der momentanen Standorte lassen sich Schlüsse ziehen, wie eine Weiterentwicklung aussehen kann. So kann man, trotz unterschiedlicher pädagogischer Motivation, Parallelen entdecken, die auf die zukünftige Entwicklung der Pädagogik oder einer pädagogischen Richtung hindeuten. (Vgl. a.a.O., S. 129ff)

Drittens geht es um eine „*Vergleichende Analyse als Instrument pädagogischer Planung*“ (a.a.O., S. 133). Durch die Möglichkeit der Einschätzung der pädagogischen Entwicklung anhand der vergleichenden Analyse, ergibt sich die Möglichkeit, sofort auf diese zu reagieren und dadurch etwaige zukünftige Probleme schon im Vorfeld, vor ihrer Entstehung zu beseitigen, beziehungsweise zu relativieren. (Vgl. a.a.O., S. 133ff)

Auch Malinin spricht der Vergleichenden Pädagogik einen Nutzen zu, der sie von anderen pädagogischen Methoden unterscheidet: So werden durch einen Vergleich, wie auch Hilker schon andeutet, eigene Probleme transparenter. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass eigene Untersuchungen verkürzt werden können, da schon Ergebnisse aus ähnlichen Untersuchungen vorliegen, was das Weiterarbeiten beschleunigt und es leichter macht, neue, darauf aufbauende Erfahrungen zu machen. Davon ausgehend ist es von großem Wert, fremde Erkenntnisse zu begreifen um aus den eigenen Denkschemata auszubrechen und sich eine weiter gefasste Weltanschauung anzueignen. (Vgl. Malinin 1968, S. 212)

Durch diese Punkte wird die Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft deutlich und sie hebt sich dadurch von anderen pädagogischen Forschungsrichtungen, wie zum Beispiel der allgemeinen Pädagogik, ab (vgl. Hilker 1962, S. 102). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft kann die Möglichkeit schaffen, sich Erkenntnisse anderer Länder oder pädagogischer Richtungen zunutze zu machen. Durch den Vergleich trägt sie ein großes Potenzial, was die Vorhersage und dadurch etwaige Diskussionen über Veränderungen der pädagogischen Wirklichkeit betrifft, in sich. Die Thesen und Theorien, die durch diese Erkenntnisse gewonnen werden, können in weiterer Folge als Anhaltspunkte für die Praxis dienen.

1.4 Vergleichende Erziehungswissenschaft als Basis der Arbeit

An dieser Stelle muss nun erläutert werden, warum die Vergleichende Erziehungswissenschaft zur Bearbeitung der Forschungsfrage herangezogen wurde. Dabei soll vorerst die Wahl der Methode an sich begründet werden und im Anschluss daran, die Anwendung der Methode in der Diplomarbeit erläutert werden.

1.4.1 Begründung der Methode

Ausgehend von der Formulierung der Fragestellung der Arbeit, war die Wahl der Forschungsmethode schnell klar. Die Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist am besten dazu geeignet, die beiden pädagogischen Ansätze zu untersuchen und miteinander in Verbindung zu setzen, da das „*Vergleichen*“ (...) Personen, Dinge oder Geschehnisse nebeneinander [stellt], um sie auf ihre Beziehungen zueinander zu prüfen und zu bewerten. Es kann dabei auf Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten hinauslaufen“ (Hilker 1962, S. 97). Nicht nur die Methode ist für die geplante Diplomarbeit dadurch legitimiert, sondern diese Methode weist zusätzlich auch auf die Relevanz der Methode des Vergleichens an sich hin, denn es „wird eine vergleichende Betrachtung der Erziehungssysteme anzustellen sein und sie wird ergeben, daß [sic] gerade hier die Einzelformen durch die voranschreitende Entwicklung der Menschheit miteinander verbunden sind“ (Dilthey o.J., zit. n. Hilker 1962, S. 14). Hier zeigt sich, dass ein Vergleich von Erziehungssystemen, wie zum Beispiel das der PfadfinderInnen und das der Landerziehungsheimbewegung, wichtig sind, um zu zeigen, dass verschiedene pädagogische Ansätze, trotz unterschiedlicher Entstehung, eine gewisse (geistige) Verbindung aufweisen können.

Betrachtet man nun die im vorangegangenen Kapitel erläuterte Relevanz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Hinblick auf das Thema der Diplomarbeit, lässt sich Folgendes feststellen: Trotz räumlicher Distanz zwischen den Ursprüngen des Pfadfindertums und der Entwicklung der Landerziehungsheim-Pädagogik, ist es sinnvoll, die beiden Strömungen miteinander zu vergleichen, da sich eventuell, pädagogisch gesehen, Parallelen finden lassen. Diese herauszuarbeiten kann insofern relevant sein, als sich das Pfadfindertum dadurch pädagogisch etablieren kann und nicht nur als Freizeiteinrichtung angesehen wird. Des Weiteren lässt sich, sofern das Interesse besteht, in die Zukunft schauen und das Pfadfindertum in Hinsicht auf zukünftige Entwicklungen betrachten. So lassen sich unter

Umständen Konstitutionsprobleme vermeiden und es entsteht Klarheit darüber, welche Ziele das Pfadfindertum in Zukunft verfolgen möchte und wie diese erreicht werden können.¹¹

Ein Vergleich ist insofern sinnvoll, als dadurch die Möglichkeit geschaffen wird, PfadfinderInnen nicht eingeschränkt zu betrachten, sondern ihr etwaiges pädagogisches Potenzial zu entdecken und Interessierten zugänglich zu machen.

1.4.2 Anwendung der Methode

Um nun die Fragestellung der Diplomarbeit gemäß der Methode untersuchen zu können, muss in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme durchgeführt werden. Dazu werden unterschiedliche Texte zu den Themen PfadfinderInnen und Landerziehungsheimbewegung herangezogen, da „nicht für jeden die Möglichkeit des Studiums fremden Bildungswesens an Ort und Stelle besteht und außerdem die eigene Anschauung in allen Fällen der Ergänzung und Kontrolle bedarf, muß [sic] als weitere Grundlegung für eine objektive Deskription die gedruckt vorliegende Literatur über den Vergleichsgegenstand genannt werden“ (Hilker 1962, S. 109). Insofern ist es gerechtfertigt, die Fragestellung anhand einer reinen Literaturanalyse zu bearbeiten, da es kaum möglich ist, sich den Beginn des Pfadfindertums und der Landerziehungsheime anders zu erschließen. Um eine möglichst umfassende Darstellung von Baden-Powells und Lietz' Konzepten zu gewährleisten, werden einerseits Original-Texte herangezogen, die unverfälscht die jeweiligen Ideen veranschaulichen. Andererseits werden wissenschaftliche Arbeiten verwendet, in denen unter anderem Literatur, die nicht öffentlich zugänglich ist, bearbeitet wurde. Des Weiteren werden außerdem Texte mit persönlichem Bezug der AutorInnen (SchülerInnen der Landerziehungsheime, PfadfinderInnen, Bekannte von Lietz/Baden-Powell) hinzugezogen, die einen zusätzlichen Einblick in die Themengebiete Pfadfindertum und Landerziehungsheim bringen sollen.

Im zweiten Schritt wird eine Juxtaposition (Nebeneinanderstellung) durchgeführt¹², die eine „Vorstufe des eigentlichen Vergleichs, der *Komparation*“ (Busch 1974, S. 18) ist. Hier werden die zu vergleichenden Themen einander systematisch, nach zum Thema passenden Gesichtspunkten, gegenübergestellt (vgl. Hilker 1962, S. 121ff). Dieser Arbeitsschritt wird in der Diplomarbeit dadurch verwirklicht, dass in separierten Kapiteln der Platz geschaffen wird,

¹¹ Dies sind Ideen dazu, inwiefern ein Vergleich des Pfadfindertums mit der Reformpädagogik in weiterer Folge von Bedeutung sein kann. In dieser Arbeit wird allerdings das Hauptaugenmerk lediglich auf den Vergleich an sich gelegt.

¹² In einem Zwischenschritt werden, nach Hilkers Beschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, noch die Ergebnisse der Deskription (Bestandsaufnahme) interpretiert (vgl. Hilker 1962, S. 113 ff.), was in diesem Fall als Verstehen der Daten übersetzt werden muss. Verstehen bedeutet hier „die Bearbeitung der gesammelten Informationen“ (Liu 2008, S. 26). Im Fall der vorliegenden Arbeit fällt dies mit der Deskription zusammen, da von all den gesammelten Informationen über PfadfinderInnen und Landerziehungsheime vorrangig nur jene Informationen erwähnt werden, die für den zu ziehenden Vergleich von Bedeutung sind.

Landerziehungsheim-Pädagogik und Pfadfindertum getrennt, jedoch nach vergleichbaren Merkmalen, darzustellen.

Als letzten Schritt der Methode muss nun, ausgehend von den bisher geleisteten Vorbereitungen der richtige Vergleich (Komparation) durchgeführt werden. Hierfür „bedarf es (...) der (...) hypothetischen Setzung eines *übergeordneten* Wertes, unter den die einzelnen Merkmale subsumiert werden“ (a.a.O., S. 124). In der Arbeit ist dieser übergreifende Wert die reformpädagogische Idee, die durch den Vergleich der Landerziehungsheimpädagogik mit den PfadfinderInnen bei ebendiesen identifiziert werden soll.

Hinzugefügt muss an dieser Stelle allerdings werden, dass das durch die Vergleichende Erziehungswissenschaft untersuchte Feld, selbst wenn es auf die Forschungsfrage der geplanten Diplomarbeit reduziert wird, derart groß und komplex ist, dass es sich bei vielen Komparationen nur um eine Vorarbeit oder einen Versuch des Vergleichs handelt (vgl. a.a.O., S. 125f), weswegen auch die vorliegende Arbeit den Versuch eines Vergleichs darstellt und aufgrund dessen, ebendiesen auch im Titel trägt.

1.5 Reformpädagogik

Reformpädagogik ist ein schwer zu fassender Begriff, denn Reform bedeutet nicht mehr, „als daß [sic] etwas anders werden soll als es bisher war“ (Flitner 1992, S. 9), da man sich mit der bisherigen Situation nicht mehr abfinden möchte. Auch wenn es schon des Öfteren Reformbewegungen in der Pädagogik gegeben hat, so findet an dieser Stelle vor allem die des 20. Jahrhunderts Erwähnung, da sie für die weitere Arbeit von Bedeutung ist. Denn in dieser Zeit, hat sich „Erziehung (...) verändert wie nie zuvor“ (a.a.O., S. 10). Ausgehend von dem wirtschaftlichen Wandel, den veränderten Lebenswelten und den sozialen Veränderungen zu dieser Zeit, ist es unmöglich, Erziehung noch auf dieselbe Art zu sehen, wie die Jahre davor. Ein Wandel in der Wahrnehmung der Erziehung ist dementsprechend unaufhaltsam. So lassen sich einige neue Grundgedanken identifizieren, auf denen vorerst jede Reformpädagogik basiert: Erstens kann Lernen „nicht als ein System des Wissens und der Verhaltensformen an die Kinder weitergegeben“ (a.a.O., S. 27) werden, sondern muss von jeder Generation neu als Aufgabe erkannt und entsprechend tradiert werden. Geht man vom ersten Punkt aus, ergibt sich sofort, dass, zweitens, die Pädagogik immer wieder neu durchdacht und auf die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden muss. Dabei muss, drittens, auch das Sozialleben der zu Erziehenden beachtet werden. Da das Leben der Kinder im Mittelpunkt steht, muss,

viertens, darauf geachtet werden, dass nicht nur theoretisches Wissen erarbeitet, sondern auch die Praxis gelernt wird. Das soll, fünftens, in einem Rahmen geschehen, der es ermöglicht, all diese Dinge in geschütztem Raum zu erleben und moralisches Leben zu erfahren. (Vgl. a.a.O., S. 27ff)

Diese fünf Basisgedanken sind Ausgangspunkt für die verschiedensten Vertiefungen der unterschiedlichen Strömungen in der Reformpädagogik. Jede weitere Ausführung der Prinzipien der Reformpädagogik kann auf irgendeine Weise wieder auf diese fünf Punkte zurückgeführt werden. So sind auch die später folgenden Erläuterungen zu den „Grundsätzen der Reformpädagogik“ nur genauere Ausführungen dieser wenigen Richtsätze.

Trotz dieser gemeinsamen Richtsätze, gibt es immer wieder verschiedene Richtungen, in denen Reformpädagogik unterschiedlich definiert wird. So gibt es unterschiedliche Herangehensweisen um ihre Relevanz aufzuzeigen. Sei es, ihr Kritikcharakter an bisherigen pädagogischen Systemen, ihre Neuerungen in der pädagogischen Welt, ihre geschichtliche Einordnung, ihre personelle Vielfalt. Dies sind nur wenige Beispiele dafür, wie man theoretisch an die Reformpädagogik herantreten kann.¹³ Doch genau diese Vielfalt ist auch das Problem der ReformpädagogInnen, denn „mit der Erweiterung der Forschungsansätze droht nun die Auflösung des Begriffs selber – und es fehlt nicht an Vorschlägen, ihn wegen seiner Unschärfe fallenzulassen [sic]. Allerdings fehlen bisher konsensfähige Vorschläge, die die heute mit dem Begriff verbundenen Vorstellungen, Einsichten und Erfahrungen zu repräsentieren vermögen“ (Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, Einleitung zu Teil I). Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle ein kleiner geschichtlicher Eindruck gegeben werden und einige Grundsätze der Reformpädagogik genauer erläutert werden, um einen Einblick zu geben, was unter anderem unter Reformpädagogik verstanden wird, da eine gewisse Kenntnis darüber vonnöten ist, um herauszufiltern, inwiefern im Pfadfindertum reformpädagogische Ideen zu finden sind.

1.5.1 Geschichte der Reformpädagogik

Der Beginn der Reformpädagogik lässt sich nur schwer auf ein bestimmtes Datum, beziehungsweise eine besondere Jahreszahl, festlegen. Denn sie entsteht nicht mit „der Reflexion der aktuellen Schul- und Lebenssituation“ (Potthoff 2003, S. 7) zu einer bestimmten Zeit, „sondern ist tief im Geistesleben vergangener Jahrzehnte und Jahrhunderte verwurzelt“ (ebd.). So haben unter anderem die Ideen und Gedanken von Aristoteles (384-322

¹³ Eine genauere Betrachtung der verschiedenen Sichtweisen auf die Reformpädagogik kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, eine sehr gute Einsicht in die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Begriff „Reformpädagogik“ liefert allerdings Ralf Koerrenz (2004) in: Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena.

v.Chr.)¹⁴, Comenius (1592-1670)¹⁵, Rousseau (1712-1778)¹⁶ und Humboldt (1767-1835)¹⁷ wesentliche Impulse für die Reformpädagogik geboten. Dadurch ist es den ReformpädagogInnen möglich, nicht nur eine vollkommen neue Bewegung zu schaffen, sondern diese „gezielt in einen pädagogischen Traditionskontext“ (Prondczynsky 1996, S. 72) zu setzen, wodurch sie sich „als ‚Erbe‘ einer viel weiter zurückreichenden Überlieferung“ (ebd.) situieren und dadurch legitimieren kann.

Um nun die reformpädagogische Bewegung zumindest bis zu einem gewissen Teil einordnen zu können, hat Wilhelm Flitner ein „Dreiphasenmodell der Pädagogischen Reformbewegung“¹⁸ erstellt, das Hermann Röhrs Jahre später um drei Phasen erweitert hat (Vgl. a.a.O., S. 77f; Skiera 2010, S. 460ff):

Die erste Phase der pädagogischen Reform, beginnend um 1890, ist von vielen verschiedenen Einflüssen und Personen, wie oben erwähnt, geprägt. Die Menschen in der Latenzphase sind beeinflusst von unterschiedlichen Ideen, die zwar Gemeinsamkeiten aufweisen, diese werden in jener Zeit allerdings nicht als solche wahrgenommen, sondern es werden lediglich die Unterschiede zwischen den ungleichen ideellen Vorbildern kritisiert. Zeichen der Latenzphase ist damit eine Fülle an Individualismus, Einzelpersonen und Einzelreformen ohne Willen, eine gemeinsame, große, verändernde Reform zu entwickeln und unterstützen. (Vgl. Prondczynsky 1996, S. 77; Potthoff 2003, S. 7ff; Skiera 2010, S. 460)

Die zweite Phase ist geprägt von einem Gemeinschaftsgedanken, auf den nun Rücksicht und Bezug genommen wird, wenn von der Reformpädagogik die Rede ist. In dieser Zeit erscheinen viele unterschiedliche pädagogische Werke¹⁹, die „die Breite und die Vielschichtigkeit der in Gang kommenden pädagogischen Bewegung“ (Potthoff 2003, S. 10) ankündigen. Auch wenn diese pädagogischen Werke unter Umständen nationalistisch geprägt sind und individuelle Züge aufweisen, so werden nun ebenso die Gemeinsamkeiten und Verbindungen gesucht und entdeckt. (Vgl. a.a.O., S. 9f; Prondczynsky 1996, S. 77; Skiera 2010, S. 460)

¹⁴ Aristoteles beschreibt in seinem „Organologischen Bildungsbegriff“, dass „der Mensch seine Wesensform von Geburt an als natürliche ‚Anlage‘ in sich“ (Potthoff 2003, S. 37) trägt und nach Selbstverwirklichung strebt. (Vgl. ebd.)

¹⁵ Vor allem das Werk „Didactica magna“ und Comenius' Grundsatz „Omnes, Omnia, Omnino“, der darauf hinweist, dass jeder Mensch alles in passender Form lernen kann. (Vgl. Skiera 1996, S. 13ff)

¹⁶ Vor allem der Erziehungsroman „Émile ou de l'éducation“ (1762) und das darin beschriebene Verhältnis von Natur und Vernunft.

¹⁷ Humboldt betont die „harmonische Ausbildung aller Kräfte“ (Potthoff 2003, S. 37) und betont die Relevanz „einer entfalteten Ganzheit“ (ebd.).

¹⁸ Erstmals veröffentlicht 1928; nachzulesen in: Flitner, Wilhelm (hrsg. 1987 v. Erlinghagen, Karl u.a.): Die pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Gesammelte Schriften Band 4. Paderborn.

¹⁹ Unter anderem Ellen Key (1900) „Barnets århundrade“ (Das Jahrhundert des Kindes), Cecil Reddie (1900) „Abbotsholme, 1889-1899; or ten years in an educational laboratory“, Berthold Otto (1901) „Der Lehrgang der Zukunftsschule“.

Die dritte Phase ist geprägt von einer Kritik der Reformbewegung an der Reformpädagogik selbst. Sowohl die Möglichkeiten und Ziele, als auch die Grenzen der Reformpädagogik werden genauer inspiziert und müssen den kritischen Blicken der außenstehenden PädagogInnen, wie auch der ReformpädagogInnen selbst standhalten. Dieser kritische Moment birgt allerdings viele Chancen für die reformpädagogische Bewegung, die sich und ihre Relevanz in diesem Augenblick argumentieren muss. Dadurch wird über den wissenschaftlichen Wert und eine Akademisierung nachgedacht und diese angestrebt. (Vgl. Prondczynsky 1996, S. 77f)

An dieser Stelle hat Flitner sein Phasenmodell beendet und für vollständig erklärt. Um aber einen noch genaueren Einblick in die Geschichte der reformpädagogischen Bewegung zu bekommen, werden hier zusätzlich die weiteren Phasen nach Hermann Röhrs erläutert:

Die vierte Phase beginnt, laut Röhrs, je nach Land „um 1934“ (Röhrs 1986, zit. n. Skiera 2010, S. 461) und „zu Beginn des Zweiten Weltkrieges“ (ebd.). In dieser Zeit verliert die Reformpädagogik sehr stark an Bedeutung. Vor allem der Nationalsozialismus prägt die reformpädagogische Landschaft auf unterschiedliche Weise (Emigration, Anpassung, taktisches Handeln) und wirkt damit auf die Entwicklung in eine bestimmte Richtung und bewirkt letztendlich einen Stillstand der reformpädagogischen Idee, beziehungsweise der Pädagogik im Allgemeinen. (Vgl. Prondczynsky 1996, S. 79ff; Skiera 2010, S. 461)

In einer fünften Phase sieht Röhrs ein Wiederaufleben der reformpädagogischen Gedanken, anfangs allerdings nur in den USA in den siebziger Jahren. Diese neuen reformpädagogischen Ideen bezeichnet er als relativ unabhängig von der ursprünglichen, ersten Reformbewegung. Erst in den Achtzigern lässt sich dann in der sechsten Phase auch wieder eine reformpädagogische Tendenz im deutschsprachigen Raum erkennen. (Vgl. Skiera 2010, S. 461)

Diese Phasen dürfen allerdings nicht als festgesetzte Konstanten gesehen werden, sondern lediglich als Versuch, die Reformpädagogik fassbarer zu machen. Die Reformpädagogik lässt sich weder zeitgeschichtlich, noch ideengeschichtlich klar ein- und zuordnen, sondern hat „sowohl in Bezug auf ihre Vorgeschichte wie ihre Zukunft offene Grenzen“ (Prondczynsky 1996, S. 79). Dadurch ist es schwer, die reformpädagogische Bewegung allgemeingültig zu erklären, denn mit jeder unterschiedlichen, wissenschaftlichen Sichtweise, ergeben sich andere Erklärungs- und Aufarbeitungsversuche, die immer ein jeweils anderes Moment der vielfältigen Bewegung beleuchten. Dennoch ist es für die weitere Arbeit relevant, die vorangegangenen Erläuterungen zu kennen um nun im folgenden Teil vorerst einige

Grundsätze der Reformpädagogik verstehen zu können und im Anschluss daran, im nächsten Kapitel das reformpädagogische Konzept von Hermann Lietz, zumindest ungefähr geschichtlich, beziehungsweise ausgehend von den Phasen, einteilen zu können.

1.5.2 Grundsätze der Reformpädagogik

Wie schon erwähnt ist die Reformpädagogik kein eindeutig definierbarer Begriff. Das hängt vor allem damit zusammen, dass der Reformgedanke nie an ein bestimmtes Ziel kommt, sondern die ReformpädagogInnen „in immer wieder neuen Verhältnissen ihre kritische Botschaft anders ausrichten und ihre praktischen Möglichkeiten neu finden“ (Flitner 1992, S. 210) müssen. Aufgabe der Reformpädagogik ist es, sich immer wieder die Frage zu stellen, ob das derzeitige Schul-, Erziehungs-, pädagogische System dem aktuellen Leben gerecht wird. Trotzdem ist es an dieser Stelle wichtig, einen Versuch zu wagen, die Reformpädagogik dem Zweck der Arbeit entsprechend zu definieren, da sonst ein Vergleich der Lietz'schen Pädagogik und Baden-Powells Grundsätzen, mit der Reformpädagogik als *tertium comparationis*, nicht gezogen werden kann. Bei einer Definition der Reformpädagogik kann „man versuchen (...), eine Analyse ihrer Problemlagen, ihrer typischen Themen und der in sie eingehenden Motive pädagogischer Reform“ (Oelkers 1989, S. 7) durchzuführen. Das soll hier auch geschehen. Die Überprüfung der pädagogischen Situation soll daher anhand einiger wichtiger Reformthemen und Grundsätze der Reformpädagogik vor sich gehen, die an dieser Stelle erläutert werden²⁰:

Ein wichtiges Thema der Reformpädagogik ist das Verstehen der Kinder in ihrer eigenen Persönlichkeit. Es geht in der Erziehung nicht darum, die Kinder nach erwachsenen Maßstäben zu verstehen und zu messen, sondern darum, sich auf die zu Erziehenden, ihr Denken und Erleben einzulassen. Und nicht nur der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem soll an dieser Stelle berücksichtigt werden, sondern auch die Individualität und Natur jedes einzelnen Zöglings gegenüber seiner MitschülerInnen. (Vgl. Flitner 1992, S. 210f; Oelkers 1996, S. 186f)

Ein weiteres Thema ist die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der SchülerInnen. Eng mit dem Verstehen der Kinder verbunden, muss hierbei darauf Bedacht genommen werden, dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, Dinge selbst zu erfahren und zu tun. Selbsttätigkeit soll in jedem Arbeitsprozess in der Schule passieren, „beim Zielsetzen, beim Ordnen der Arbeitsgänge, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten,

²⁰ Diese Liste, angelehnt an einige von Flitners „Themen der Reform“ (vgl. Flitner 1992, S. 209-231), erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein und alle Grundsätze der Reformpädagogik zu erfassen, soll aber einen ersten Einblick in wichtige Themengebiete der Reformbewegung geben.

bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein“ (Gaudig 1922 , zit. n. Potthoff 2003, S. 67f). Denn das, was man am eigenen Körper erfährt und aus sich und seinen Intentionen heraus lernt, bleibt wirkliches Wissen und „wird Teil des eigenen Selbst“ (Flitner 1992, S. 213). Durch diese Selbsttätigkeit in jedem Bereich der Schule und Erziehung, bekommt der Zögling die Chance, die Selbstständigkeit zu entwickeln, die nötig ist, um sich nicht mehr fremdbestimmen zu lassen. (Vgl. a.a.O., S. 212f; Potthoff 2003, S. 67f)

Ein weiteres Anliegen der Reformpädagogik ist es, Begabungen zu finden und zu fördern. Jedes Kind hat Begabungen, die es in sich trägt, aber unter Umständen noch nicht entdeckt und entfaltet hat. Eignungen müssen noch nicht ausgebaut und aktiviert sein, sondern es reicht aus, wenn sich das Kind „als lernfähig, als begabt erleben kann“ (Flitner 1992, S. 218). Zusätzlich sollen allerdings jene Seiten, bei denen keine besonderen Begabungen vorliegen, nicht vergessen, sondern ebenso trainiert werden. (Vgl. ebd.)

Diese ersten drei Themen der Reformpädagogik lassen sich in den ersten zwei der am Anfang des Kapitels schon erwähnten Basisgedanken wieder finden. So muss Pädagogik immer wieder neu gedacht und von jeder Generation auf die Kinder bezogen werden. Sie darf keiner Routine unterliegen, sondern muss sich immer wieder einer internen Prüfung unterziehen, damit sie nicht Gefahr läuft, aufs Neue nur dem Wissen unterworfen zu sein.

Auch die Begriffe „Ganheitlich lehren und lernen“ (a.a.O., S. 215) sind stark mit der Reformpädagogik verbunden. So geht die Reformpädagogik davon aus, dass nur dann Wissen erlangt wird, wenn man mit allen Sinnen lernt und lehrt. „Das Postulat der Ganzheit erlaubte es, (...) die Einseitigkeit des schulischen Unterrichts anzuklagen und die harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen zu verlangen“ (Oelkers 2005, S. 48). Wichtig hierbei ist es auch, nicht nur den Zusammenhang von intellektueller und physischer Seite des Zöglings zu berücksichtigen, sondern auch die Beziehung zwischen Wissen des Lernenden und seiner/ihrer Lebenswelt zu beachten. (Vgl. Flitner 1992, S. 216)

Ein weiteres wichtiges Thema ist, wie gerade erwähnt, also der Bezug zur Lebenswelt. So sollen Schule und Lernen nicht abgetrennt vom Leben seinen Platz haben, sondern Teil des Lebens sein und damit verdeutlichen, dass sie Teil der sozialen Wirklichkeit sind. (Vgl. a.a.O., S. 226f)

Diese beiden Themen lassen sich mit dem Basisbegriff der „Praxisrelevanz“ zusammenfassen. Schule und Lernen soll nicht als eigenständige, theoretische Arbeitswelt wahrgenommen werden. So soll nicht nur einseitig gelernt werden, sondern mit allen Sinnen und immer darauf

bedacht, erkennen zu lassen, inwiefern das Gelernte in der Lebenswelt von Vorteil ist und welchen Praxisbezug das neue Wissen vorweisen kann.

Ein anderes wichtiges Thema ist die Relevanz der Gemeinschaft. Nicht nur die Individualität jedes einzelnen Kindes zu fördern ist ein Anliegen der Reformpädagogik, sondern auch das Erziehen, Lehren und Lernen in und mit der Gemeinschaft. Ziel ist es, Beziehungen zu anderen Menschen, in der Schule und in weiterer Folge in der Gesellschaft, nicht als Zweckgemeinschaften wahrzunehmen, sondern als Bereicherung für den eigenen Entwicklungsprozess zu erkennen. Dabei ist es außerdem wichtig sich bewusst zu werden, dass alle Mitglieder der Gemeinschaft gleichberechtigt sind und Konflikte gemeinsam gelöst werden können. (Vgl. Winkel 1993, S. 60; Weiss 1996, S. 152f)

Essentiell für das erfolgreiche Lehren und Lernen sind außerdem die Stille und die dadurch erst mögliche Konzentration. Gerade in der immer schneller werdenden Gesellschaft, die die Kinder durchgehend mit Sinneseindrücken bombardiert, ist es wichtig, den SchülerInnen auch einen Ort der Ruhe zu geben, um sich danach mit Konzentration den Aufgaben widmen zu können. Haben Jugendliche es gelernt, sich diese Stille selbst zu genehmigen, ist auch ein erfolgreiches und motivierendes Lernen wieder möglich. (Vgl. Flitner 1992, S. 225f)

Diese beiden Themen weisen auf die anfangs erwähnte Grundidee, Kindern einen geschützten Raum zur Entfaltung zu bieten. So gibt es einerseits die geschlossene Gemeinschaft der Schule, die es ermöglicht, soziale Erfahrungen im kleinen Rahmen zu machen und andererseits die Zeit und die Möglichkeiten, Ruhe zu genießen und auf sich selbst konzentriert zu sein.

Ein zusätzliches Interesse hat die Reformpädagogik daran, den SchülerInnen ihre eigene Verantwortung bewusst zu machen. Nicht nur fachliches Wissen ist gefragt, sondern vor allem auch Verantwortungsbewusstsein in jedem Lebensbereich. Ziel muss es sein, den SchülerInnen „Einsicht in diese Verantwortung des Menschen für die Schöpfung“ (Ortling 1993, S. 27) zu geben. So sollen aktuelle Weltsituationen, aber auch zukünftige Probleme und Chancen den zu Erziehenden näher gebracht werden. Geübt wird diese Verantwortung gleich in der Schule, in der jeder dafür verantwortlich ist, dass die gemeinsame Arbeit funktioniert und ein gemeinsames Ziel erreicht wird. (Vgl. Flitner 1992, S. 227ff; Potthoff 2003, S. 132)

Ein weiteres Thema der Reformpädagogik ist es eine „Kultur des Zusammenlebens und –arbeitens“ (Flitner 1992, S. 230) zu entwickeln und damit eine Balance zwischen dem Arbeiten, beziehungsweise Lernen, und dem Leben zu schaffen. Natürlich muss in Schulen gelernt werden, doch darf in ihnen das Leben der SchülerInnen, aber auch der LehrerInnen,

nicht vergessen werden. An dieser Balance müssen alle Beteiligten interessiert sein und sie ist abhängig davon, dass sie von allen getragen wird.

Diese beiden Themen weisen auf die eingangs erwähnte Relevanz des Soziallebens hin. In reformpädagogischen Schulen wird nicht nur theoretisches Wissen gelehrt, sondern auch der soziale Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt. Es werden hierbei die Möglichkeiten gegeben, in kleinerem Rahmen als der Gesamtgesellschaft, Zusammenzuleben zu üben und soziale Verantwortung zu verinnerlichen.

Wie man erkennen kann, lassen sich diese Grundsätze jederzeit unter den anfangs erläuterten fünf Basisgedanken subsumieren. Diese können daher immer als Referenz herangezogen werden, um zu prüfen, inwiefern ein Konzept reformpädagogische Züge aufweist.

1.5.3 Theorie und Wirklichkeit der Reformpädagogik

Betrachtet man die Reformpädagogik, muss auch darauf geachtet werden, inwieweit Theorie und Praxis übereinstimmen. Denn „nicht das Konzept ist entscheidend, sondern die Entwicklungen der Praxis (...). Pädagogische Theorien idealisieren die Wirklichkeit, sie gehen vom besten Fall aus und rechnen nicht damit, dass sie scheitern könnten“ (Oelkers 2012, S. 1). Die Reformpädagogik ist durch ihre Sprache stark einnehmend und „auf Zustimmung angelegt, weil angesichts der Ideale niemand ‚nein‘ sagen kann, der nicht auf der falschen Seite stehen will“ (a.a.O., S. 18). Dass diese Ideale allerdings schwer in die Praxis umzusetzen sind, wird in der Beschreibung der unterschiedlichen reformpädagogischen Theorien oft übersehen.

Gerade wenn man die vorangehenden Grundsätze der Reformpädagogik betrachtet, lassen sich einige Schwierigkeiten der Umsetzung in der Praxis erkennen. So müssen sich alle, demnach auch reformpädagogische, Schulen an vorgegebene Lehrpläne halten. Die Freiheiten, die ErzieherInnen in reformpädagogischen Schulen zu haben scheinen, sind daher trotzdem auf ein vom Staat vorgegebenes Ziel gerichtet. Schließlich muss die Schule gewährleisten, dass gewisse Bildungsstandards erreicht werden und SchülerInnen die für den weiteren Bildungsweg erforderlichen Zeugnisse erlangen. Damit ist die Ausbildung der SchülerInnen schon klar auf bestimmte Themenbereiche beschränkt, die zwingend erarbeitet werden müssen, vorzugsweise auch in derselben Zeit, wie das in Regelschulen geschieht. Denn „ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Bildungsversorgung, die Gewähr bietet, das Angebot einheitlich regeln zu können. Unterricht setzt Lehrmittel voraus und ohne formalisierte Abschlüsse hat kein schulischer Unterricht einen Verwendungswert“ (a.a.O., S. 19). Das widerspricht mehreren Grundsätzen der

Reformpädagogik, denn durch diese staatlichen Vorgaben wird der Fokus, der eigentlich auf das Kind gelegt werden soll, auf den Lehrplan gelenkt. Diese Tatsache macht es schwierig, beim Unterrichten von den SchülerInnen, ihren Fähigkeiten und Interessen auszugehen und diese individuell zu fördern und zu unterstützen, da auch in reformpädagogischen Einrichtungen die Zeit dafür fehlt.

Auch die Tatsache, dass reformpädagogische Einrichtungen auf monetäre Hilfen angewiesen sind, zeigt deutlich, dass sie nicht so unabhängig von Staat und den Eltern der SchülerInnen sind, wie es den Anschein hat. Im Gegenteil, sie sind derart auf sie angewiesen, dass Einsprüche von Staat und Eltern ernst genommen und gegebenenfalls auch in der Schule umgesetzt werden müssen, um ein weiteres Bestehen der Einrichtung gewährleisten zu können. (Vgl. Badry 1976, S. 225)

Ein weiterer Aspekt, der in der Umsetzung schwierig erscheint, ist das Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Kindern. Der Grat zwischen der nötigen Distanz, um als Lehrperson ernst genommen zu werden und dem der Erziehung dienlichen, freundschaftlichen Verhältnis ist schmal. Und gerade das nahe Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist sehr anfällig für Abweichungen vom normalen Beziehungsverhältnis. Jürgen Oelkers macht in vielen seiner Vorträge darauf aufmerksam, dass Beziehungsgrenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in reformpädagogischen Einrichtungen nicht eingehalten wurden²¹ und auch in den Quellentexten, die Benner und Kemper herausgegeben haben²², lassen sich schwierige Beziehungsverhältnisse wieder finden.

Dies sind nur wenige Beispiele für Probleme, die in der Praxis auftreten können. Wichtig ist es allerdings, sich bewusst zu sein, dass es gerade in der Reformpädagogik, aufgrund der hochgesteckten Ziele, oft zu Differenzen zwischen Theorie und Praxis kommt. „Was sich historisch rekonstruieren lässt, ist (...) nie die Annäherung an das Ideal, sondern nur ein Ensemble von mehr oder weniger geglückten, oft genug aber auch gescheiterten Versuchen“ (Oelkers 2012, S. 18). Doch auch die Versuche, ob geglückt oder nicht, machen die Relevanz der Reformpädagogik für die gesamte Pädagogik aus. Denn auch wenn „noch jede reformpädagogische Bewegung in den letzten Jahrhunderten zu anderen als den zunächst von ihr intendierten Resultaten geführt hat“ (Benner/Kemper 2001, S. 11), sind es „gerade die

²¹ Einige von Jürgen Oelkers Vorträgen zu diesem Thema sind unter <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers.html> abrufbar und auch in seinem Buch „Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik“ (2011) widmet er sich ausführlich der Thematik Nähe und Distanz in der Reformpädagogik.

²² Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (Hrsg.) (2011): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim.

jeweiligen Differenzen zwischen Intention und Wirkung“ (ebd.), die „die Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft gefördert und bestimmt haben“ (ebd.).

Wie schon erwähnt, erheben die vorangegangenen Erläuterungen zu Geschichte und Grundsätzen der Reformpädagogik nicht den Anspruch, einen vollständigen Überblick über diese vielfältige Bewegung zu geben. Dafür ist sie zu vielseitig, zu vielschichtig und zu komplex, um alle Richtungen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Dennoch ist Reformpädagogik „als Begriff der pädagogischen Historiographie, als Sammelbegriff spezifischer Richtungen der Schulreform, als Begriff zur Beschreibung bestimmter Bereiche des Schulwesens, als Begriff spezifischer methodischer und pädagogischer Handlungsweisen und Vorstellungen trotz seiner Unschärfe unverzichtbar“ (Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, Einleitung zu Teil I). In diesem Sinne sollen die bisherigen Erklärungen nur einen kleinen Einblick darin geben, wie umfangreich die reformpädagogische Bewegung ist und sie, für den Zweck der Arbeit, greifbarer machen. Für den Vergleich, der am Ende der Arbeit gezogen wird, wird die Reformpädagogik als tertium comparationis, als höherer Vergleichswert, dienen. Um nun allerdings das komplexe Gebilde der Reformpädagogik für die Fragestellung, inwiefern das Pfadfindertum ein reformpädagogisches Konzept ist, fassbarer zu machen, wird im folgenden Kapitel die Landerziehungsheimbewegung, als Beispiel für ein reformpädagogisches Konzept, herangezogen. Ausgehend vom Vergleich mit diesem Konzept am Ende der Arbeit wird klar, inwiefern sich im Pfadfindertum Parallelen zur reformpädagogischen Bewegung finden lassen.

2 Lietz' Landerziehungsheime

Die Entwicklung der Landerziehungsheime ist eine Folge von Lietz' eigenen Schulerfahrungen und seiner Unzufriedenheit mit dem herrschenden Schul- und Unterrichtssystem. Um die pädagogischen Hintergründe, seine Ideen und Visionen von Schule zu verstehen ist es daher notwendig, vorerst auf Lietz' Leben, seine Schulzeit und seine darauf aufbauende Kritik an der Unterrichtsschule einzugehen. Im Anschluss daran wird das Konzept seiner Erziehungsschule, dem Landerziehungsheim, vorgestellt. Dabei wird zunächst auf das Ziel des Landerziehungsheimes und seine Grundsätze eingegangen und die Art, wie Lietz sich Unterricht in seiner Schule vorstellt, beschrieben. Am Ende wird anhand der Beschreibung des Lebens im Landerziehungsheim und der Beziehung zwischen ErzieherInnen und SchülerInnen verdeutlicht, wie wichtig das Prinzip der Gemeinschaft und des Zusammenlebens im Schulkonzept der Landerziehungsheime ist.

2.1 Hermann Lietz – Begründer der Landerziehungsheime

„Die Entstehung des Deutschen-Landerziehungsheimes und seine Zielsetzung ist untrennbar mit dem Leben, Wirken und Charakter seines Gründers verbunden, so dass für ein richtiges Verständnis der Heime die Kenntnis des Menschen Hermann Lietz notwendig erscheint“ (Michel 1936, S. 9). Daher wird an dieser Stelle zunächst dem Leben und der Person Hermann Lietz Platz eingeräumt.

Hermann Lietz wird 1868 in Dumgenewitz auf der Insel Rügen geboren. Dort erfährt er täglich, was es heißt, in einer gut funktionierenden Gemeinschaft zu leben und zu arbeiten. Er lernt die Natur und den durch sie bestimmten Lebens- und Arbeitsrhythmus kennen und die Kraft des Zusammenhalts mit Eltern und Geschwistern. (Vgl. a.a.O., S. 9f; März 1984, S. 124; Henke 1993, S. 71f; Littig 2004, S. 49; Koerrenz 2005, S. 11)

Seine Schullaufbahn sieht er hingegen als Leidensweg, der geprägt ist von Motivationslosigkeit seinerseits, die sowohl durch das Desinteresse der LehrerInnen an den SchülerInnen als auch durch den zu vermittelnden Stoff entsteht. Gefragt ist nicht mehr, was von praktischem Nutzen ist, sondern was in, meist willkürlichen, Prüfungen erwartet wird. (Vgl. März 1984, S. 124; Henke 1993, S. 72; Koerrenz 2005, S. 11)

Er studiert Theologie und Philosophie und gewinnt durch diesen freien, selbsttätigen Wissenserwerb die Freude am Leben und Lernen zurück. Während dieser Zeit lernt er

Wilhelm Rein²³ und die Begriffe „erziehender Unterricht, Selbsttätigkeit der Schüler, Schulleben und Schulreisen“ (Henke 1993, S. 72) kennen, die ihn von diesem Zeitpunkt an sein ganzes Leben lang begleiten werden. Wilhelm Rein ist es auch, der ihn zu Cecil Reddie an die New School Abbotsholme vermittelt. Beeindruckt vom dortigen Schul- und Erziehungssystem, entscheidet er nun endgültig, eine Schule zu gründen, deren Grundsatz es sein soll „Kinder zu harmonischen selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, mutig und stark wollen“ (Lietz 1910, zit. n. Henke 1993, S. 73) zu erziehen. 1898 gründet Lietz in Ilsenburg das erste Landerziehungsheim. Diesem ersten Heim folgen, in je drei Jahren Abstand, die Heime Haubinda und Bieberstein. Nach seiner Heirat mit Jutta von Petersenn, gründet seine Frau eigene Heime für Mädchen. Lange Zeit sind die Heime nur Kindern reicher Eltern vorbehalten, da Lietz finanziell auf diese angewiesen ist. 1914 schafft er es, wirtschaftlich so unabhängig zu sein, dass er das Landwaisenheim Veckenstedt eröffnen kann. Freiwillig stellt er sich danach dem Kriegsdienst, aus dem er 1917 aufgrund einer Erkrankung entlassen wird. Bis zu seinem Tod 1919 setzt er seine Arbeit in den Landerziehungsheimen gewissenhaft fort. (Vgl. Michel 1936, S. 9ff; März 1984, S. 123ff; Henke 1993, S. 71ff; Littig 2004, S. 43ff; Koerrenz 2005, S. 11ff)

2.2 Lietz und die Unterrichtsschule

Um Lietz' Intention hinter der Gründung seiner Landerziehungsheime zu erkennen, ist es notwendig, seine Sicht auf die Unterrichtsschule kennen zu lernen. Ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen mit Unterricht und Schule, entwickelt Lietz sein Erziehungskonzept, mit dem er es schafft, das alte Schulsystem nicht nur zu kritisieren, sondern auch einen Lösungsansatz zu kreieren und einen Vorschlag für eine bessere Unterrichts- bzw. Erziehungsmethode zu bringen.

Der folgende Teil gibt nun vorerst Einblick in Lietz' Schulzeit, seine Erfahrungen mit Unterricht, Wissensvermittlung und Lehrpersonal und zeigt im Anschluss daran, Lietz' Kritikpunkte an dem damaligen Schulsystem, bevor im nächsten Kapitel auf Lietz' Meinung zur Erziehungsschule im Gegensatz zur Unterrichtsschule eingegangen wird.

²³ Wilhelm Rein leitet zu dieser Zeit ein pädagogisches Universitätsseminar und eine Übungsschule in Jena, die darauf bedacht ist, nicht nur theoretisch Wissen zu vermitteln, sondern dieses auch praktisch anzuwenden. Lietz besucht das Universitätsseminar, wird später Lehrer in Reins Übungsschule und lernt dort einen neuen Umgang zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern kennen. Damit ist Rein der erste, der Lietz Impulse für seine zukünftigen Landerziehungsheime gibt. (Vgl. Andreesen 1934, S. 71ff)

2.2.1 Lietz' eigene Schulerfahrungen

Informiert man sich näher über Lietz' eigene Schulerfahrungen und der damit verbundenen Konfrontation mit der Lehrerschaft, so erkennt man, dass der Auslöser für sein Idealbild der Schule in seiner eigenen Kindheit und Jugend liegt.

Lietz, der bis zu seinem Schuleintritt sehr an seiner Umwelt interessiert ist, muss nun das lernen, was ihm in der Schule, meist sehr theoretisch, vorgesetzt wird. „Er, der bis dahin ganz im Anschaulichen, Lebendigen gelebt hatte, sollte nun plötzlich nur aus den zunächst leeren Begriffen der Büchergelehrsamkeit sich nähren“ (Andreesen 1934, S. 56). Eine einheitliche Didaktik gibt es nicht, alle LehrerInnen unterrichten so, wie sie es selbst erlebt haben oder es für gut befinden. „Das alte Lehrgeschlecht hat es als seine Hauptaufgabe angesehen, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Rechnen und Schreiben und Lesen, Katechismus u.s.w. [sic] mit der Jugend zu treiben. Dabei hat es gemeint, wenn es selbst nur Kenntnisse und Fertigkeiten in diesen Fächern besitze, würden die Schüler diese auch schon bekommen. Einer besonderen ‚Unterrichtskunst‘ bedürfe es nicht“ (Lietz 1897, S. 82).

Dadurch ist das Hauptaugenmerk des Unterrichts nicht auf die SchülerInnen gerichtet, sondern allein auf das Wissen und die Vermittlung dessen, was die Lehrerschaft für wichtig erachtet. Daraus folgt, dass auf die SchülerInnen nicht eingegangen und kein Wert auf ihre individuellen Fähigkeiten gelegt wird, sondern ganz im Gegenteil, „Lieblingsneigungen wurden durchaus nicht gefördert, vielmehr bekämpft. Gleichmäßige Kenntnisse in allen Fächern waren das Ziel“ (Lietz 1935, zit. n. Steinhaus 1965, S. 121). Dieser Fokus auf die Wichtigkeit der gleichmäßigen Kenntnisse zeigt zusätzlich, dass die LehrerInnen ihren Sinn vor allem darin sehen, die SchülerInnen auf das vorzubereiten, was sie für die vorgeschriebenen Prüfungen brauchen werden.

Doch die übermäßige Bedeutung des Lernstoffes ist nicht das einzige Problem, mit dem die SchülerInnen zu kämpfen haben. Hinzu kommt, dass sie sich gegen die herrschende Lehrerschaft nicht wehren können, da die DirektorInnen auf der Seite der finanziell abhängigen LehrerInnen stehen. „Aus Mitleid beließen die Direktoren darum wohl oft Kollegen, die gänzlich unfähig waren, im Amte und wiesen ihnen die ‚Nebenfächer‘ Religion, Erdkunde, Geschichte, Naturkunde, Schreiben zu“ (Lietz o.J., zit. n. Dietrich 1967, S. 8). Und selbst wenn die Stimmen gegen eine/n „unfähige/n“ LehrerIn einmal doch zu laut werden, ist es schwierig, ihn/sie aus seiner Position zu bekommen. „Die Folge ist, daß [sic] kaum ein Lehrer, mag er auch noch so wenig ausrichten, aus freien Stücken den Dienst verlassen will, ehe er seine volle Pensionsberechtigung erlangt hat, daß [sic] andererseits städtische oder staatliche Verwaltungen abgeneigt sind, früher zu ‚pensionieren‘, als sie dazu verpflichtet

sind, um nicht die Stadt- oder Staatskasse zu sehr zu belasten, und daß [sic] Schulleitung und Aufsichtsbehörden kaum erfolgreiche, sichere Mittel in der Hand haben, einen unfähigen, aber fest angestellten Beamten zu beseitigen, der äußerlich seine Pflicht tut“ (ebd.). Demzufolge ist es fast unmöglich, eine/n LehrerIn, der/die eigentlich nicht zum Unterrichten geeignet ist, vom Unterricht fernzuhalten.

LehrerInnen sind, wie oben schon erwähnt, laut Lietz, sowohl des Stoffes, den sie vermitteln sollen, als auch geeigneter didaktischer Mittel nicht mächtig. Aber nicht nur dadurch wird der Unterricht und die Vermittlung von Wissen negativ beeinflusst, sondern auch, und das ist wahrscheinlich Lietz' größter Kritikpunkt, durch die Unnahbarkeit und das Desinteresse der LehrerInnen (vgl. Steinhaus 1965, S. 120). Oft haben sie es durch ihre Distanz zu den SchülerInnen schwer, diese unter Kontrolle zu bringen. Denn in der Schule gibt es nur „ein überaltertes Lehrerkollegium, ohne jedes Verhältnis zur Jugend, darunter z.T. arge Disziplinarier, die mit Mühe nur ihre stets gefährdete Autorität aufrecht erhielten“ (Andreesen 1934, S. 56). Diese Autorität erlangen die Lehrenden meist nur noch durch Prügelstrafen, die in den LehrerInnenkreisen durchaus ein anerkanntes Mittel zur Disziplinierung ist (vgl. Dietrich 1967, S. 9). Dagegen gibt es selten Lob und Anerkennung vonseiten der LehrerInnen für die Leistungen der SchülerInnen. „Einer von ihnen nahm sich vor, überhaupt nicht mehr zu loben, weil er sein Lob kurz darauf immer wieder zurücknehmen mußte [sic]“ (Lietz o.J., zit. n. Dietrich 1967, S. 11).

Hinzu kommt, dass sich die LehrerInnen für die privaten Probleme der Zöglinge überhaupt nicht interessieren, da sie mit ihrem eigenen Leben und ihrer Arbeit schon überfordert genug sind. „Kein Lehrer kümmerte sich um unsere häuslichen Verhältnisse. Einige mußten [sic] durch Privatstunden und Unterricht an Mädchenschulen ihr geringes Gehalt aufbessern. Andere waren überhaupt unfähig, irgendwelche Zucht zu halten. Dritte waren unbarmherzig streng, und ihr einziges Zuchtmittel war der Stock“ (a.a.O., S. 9). Durch diese Distanz und Gewalt zwischen LehrerInnen und Zöglingen ist es den Unterrichtenden unmöglich, individuelle Defizite, aber auch Möglichkeiten bei den SchülerInnen zu erkennen. „Fast kein Lehrer kannte seine Schüler auch nur einigermaßen genau, zumal solche nicht, welche gut zu täuschen verstanden, und solche, welche vom Durchschnitt abwichen“ (a.a.O., S. 11).

Abgesehen von der Distanz zwischen Lehrerschaft und SchülerInnen, gibt es auch kaum Zusammenarbeit der Lehrenden untereinander und Kommunikation zwischen Eltern und Unterrichtenden, wodurch auch hier die Möglichkeit versagt bleibt, die SchülerInnen und deren Fähigkeiten besser kennen zu lernen und unterstützen zu können. (Vgl. a.a.O., S. 10)

Die Überforderung der LehrerInnen zeigt sich auch in ihren außerschulischen, wie Lietz betont „lasterhaften“, Tätigkeiten, die sich die Zöglinge als Vorbild für ihr eigenes Leben nehmen. „Da sitzen sie denn auf den ‚Buden‘ oder in den Hinterstuben der Kneipen und spielen ihren Skat oder Boston, gerade so eifrig, wie – die meisten ihrer Herren Lehrer“ (Lietz 1897, S. 103). Genau darin sieht Lietz das Problem des damaligen Schulsystems, dass LehrerInnen nicht darauf bedacht waren, inwieweit sie den Kindern Vorbild sind und sein müssen.

2.2.2 Lietz' Kritik an der Unterrichtsschule

Wie sich an Lietz' Biografie erkennen lässt, ist sein Plan, eine Erziehungsschule zu gründen aus seinen eigenen schulischen Erfahrungen entstanden. Ausgehend von seinen vorwiegend negativen Erlebnissen, soll sein Schultyp der Erziehungsschule wieder auf die wesentlichen Dinge der Erziehung und des Lebens Rücksicht nehmen.

So beschreibt er in seinem, Cecil Reddie und seiner New School Abbotsholme gewidmeten, Roman „Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit?“²⁴ sein Empfinden über die alte Unterrichtsschule und seine Ideen über die neue Erziehungsschule. Stellt er diese beiden Schultypen einander gegenüber, so verkörpert die alte Schule alles Schlechte, die neue, alles Gute und Zukünftige.

Demgemäß kritisiert Lietz vor allem das unpädagogische Vorgehen der Lehrerschaft in den Schulen, denn diese besitzen kein methodisches, didaktisches oder pädagogisches Verständnis, sondern erwarten, dass die SchülerInnen durch ihr Wissen profitieren und es ohne großartige Erziehungskunst zum Wissen der Kinder wird. Lietz meint in weiterer Folge, dass diese Art des Unterrichts zu gewissen Zeiten in der Geschichte durchaus ausreichend gewesen ist, da Familie und Natur ihr übriges getan haben um zu erziehen. Nun aber, da sich die Gesellschaft und das Leben verändert und verlagert hat und die Zeit und Gelegenheit für die Erziehung oft nicht mehr zur Verfügung steht oder wahrgenommen werden kann, muss die Schule ihren Teil dazu beitragen, die Jugend zu erziehen. (Vgl. Lietz 1897, S. 82ff)

Abgesehen von der Relevanz der Erziehung, die von nun an in die Aufgabe der Schulen integriert werden muss, sieht Lietz auch viele weitere Kritikpunkte an der alten Schule, die in seiner Idee von Schule und Erziehung auf keinen Fall weiter bestehen dürfen:

Zum einen hat man, bei der Erstellung „der Lehrpläne eben fast nur die Menge der Kenntnisse berücksichtigt, die der Schüler wissen müsse“ (a.a.O., S. 91). Weder der geistige Fortschritt der SchülerInnen, das Aufbauen von Inhalten aufeinander, noch das Verbinden von Fächern

²⁴ Lietz, Hermann (1897): Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin.

für ein besseres Verständnis der Inhalte sind berücksichtigt worden, wodurch es immer wieder zu Überforderung kommt und infolgedessen Mutlosigkeit und Motivationslosigkeit auf Seiten der SchülerInnen, aber auch der Unterrichtenden. Und selbst wenn LehrerInnen ihr pädagogisches Verständnis in den Unterricht integrieren wollen, verhindert der straffe Lehrplan jede methodische Absicht, denn er ist so konstruiert, dass „die Jugend nach den Bedürfnissen, Neigungen, Kräften von Erwachsenen“ (a.a.O., S. 105) beurteilt wird, denn es wird, laut Lehrplan, dasselbe Arbeitspensum von SchülerInnen erwartet, wie es Erwachsene gerade schaffen würden. (Vgl. a.a.O., S. 90ff)

Zum anderen ist auch der Beweggrund der SchülerInnen, zu lernen, nur mehr auf die Erlangung bestimmter Berechtigungen ausgerichtet. Es geht also lediglich darum, die Schule zu bestehen, um eine weitere Ausbildung und damit verbunden materielle Verbesserungen im Leben erreichen zu können. (Vgl. ebd.)

Dieser Punkt verweist auch auf das nächste Problem, das Lietz in der alten Schule sieht. Die SchülerInnen sehen die Unterrichtenden (ebenso wie die Eltern und andere ältere Bezugspersonen) als Vorbild und versuchen diese nachzuahmen. Das betrifft allerdings auch Dinge wie Materialismus und Genussucht. So sieht er das Problem des Alkoholismus und Nikotinismus (die er selbst auf das Schärfste verurteilt) darin, dass Jugendliche ebendiese bei ihren Vorbildern sehen und diesen und ihren Angewohnheiten nacheifern. (Vgl. a.a.O., S. 106)

Weiters beanstandet er die rein intellektuelle Bildung und kritisiert: „Warum behandelt man ihn [den/die SchülerIn; Anm. Verfasserin] so, als wenn er nur ein Kopf wäre, nur Gehirn hätte, aber keine Hände und Arme, Beine, Augen, Ohren und vor allem kein Herz?“ (a.a.O., S. 109f). Es soll in der Schule nicht nur darum gehen, Wissen anzuhäufen (wenn das in einer derartigen Schulform denn überhaupt möglich ist), sondern der Mensch als Ganzes gebildet werden.

Lietz bemängelt die Funktionslosigkeit der traditionellen Unterrichtsschule. Sie unterstützt nicht die Charakterbildung der Jugendlichen, sondern gibt im Gegenteil noch Raum für unmoralisches Leben. Sie schränkt die leibliche Gesundheit der Heranwachsenden ein und verhindert das Ausbilden aller Sinne (vgl. a.a.O., S. 126ff). Dementsprechend betont er auch, dass die Unterrichtsschule keinen auf das Leben ausgerichteten Plan hat, sondern nur für und in sich selbst funktioniert, denn „die Mittel dürfen nicht die Ziele verdrängen. Das war der Fehler der Unterrichtsschule bei allem fast, was sie that [sic]“ (a.a.O., S. 154). So folgt die Unterrichtsschule eigentlich einem falschen Ziel, nämlich dem, der reinen Wissensanhäufung,

aber nicht mehr dem, der Aneignung von Fähigkeiten und Charakterbildung, die für das weitere Leben benötigt werden.

Am Ende seiner Kritik macht Lietz noch einmal darauf aufmerksam, dass der Unterrichtsschule und ihren LehrerInnen bis zu dieser Zeit kein Fehler vorgeworfen werden kann, denn „Jedes Ding hat seine Zeit“ (a.a.O., S. 132), doch dass nun der Zeitpunkt da ist, etwas an der bisherigen Schule zu ändern und „das Signal zu einer Reformation der Erziehung“ (a.a.O., S. 70) gesetzt ist. Denn „was an seinem Platze und zu seiner Zeit ein Segen gewesen ist, kann, hartnäckig festgehalten und fortgesetzt, zu späterer, unrechter Zeit am falschen Platze zum Fluch werden. So ist's auch mit der Unterrichtsschule“ (a.a.O., S. 133).

Ausgehend von diesen Kritikpunkten kommt Lietz zu dem Schluss, dass der Zweck der Unterrichtsschulen „Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Wissen, von Gelehrsamkeit“ (a.a.O., S. 138) ist, was für ihn in dieser Zeit ein unhaltbares Ziel ist, das unter allen Umständen überdacht und geändert werden muss. Auch die nicht vorhandene positive Vorbildwirkung der Lehrerschaft erweckt in ihm immer mehr die „Überzeugung von der Notwendigkeit einer Neugestaltung des öffentlichen Erziehungswesens“ (März 1984, S. 123). So sieht er letztendlich in der Erziehungsschule die Zukunft der Heranwachsenden und der Gesellschaft und die Basis eines neuen Schulsystems.

In weiterer Folge werden nun Lietz' Erziehungsschule und ihre Merkmale und Grundsätze erläutert um zu durchleuchten, inwiefern er darin die Grundlage der neuen Schule und Erziehung sieht.

2.3 Lietz und die Erziehungsschule

Die Erziehungsschule bei Lietz soll vor allem eines sein – ein Kontrast zur bisherigen Unterrichtsschule. Hat die Unterrichtsschule sich nur für ein paar Stunden mit den SchülerInnen beschäftigt, so macht es sich die Erziehungsschule zur Aufgabe, die Zöglinge den ganzen Tag lang zu betreuen. Während die „alte Schule“ vor allem theoretisches Wissen in Klassenräumen vermittelt, betont Lietz die Relevanz der Entwicklung theoretischen und praktischen Wissens nicht nur in geschlossenen Räumen, sondern auch in der unmittelbaren Umgebung (die, seinem Konzept nach, die reine Natur ist). Auch die Lehrerschaft muss sich einer anderen Bedeutung ihrer selbst bewusst werden. Nicht mehr die guten Zeugnisse sind

wichtig, um in der Erziehungsschule angestellt zu werden, sondern vor allem der eigene Charakter und die Identifikation mit der Lietz'schen Schul-Idee. (Vgl. Lietz 1897, S. 163ff)

Doch nicht nur die deutliche Abgrenzung von vielen Grundgedanken der Unterrichtsschule macht seine Erziehungsschule, das so genannte Landerziehungsheim, aus, sondern ein sehr klar durchdachtes Konzept, das in den folgenden Abschnitten erläutert wird.

2.4 Lietz' Landerziehungsheim

Lietz gibt mit der Namensgebung seiner Schule schon deutlich vor, in welche Richtung seine Idee von Erziehung und Unterricht geht. Trennt man das Wort Landerziehungsheim in seine drei Bestandteile auf, erkennt man, was Lietz mit seiner Art der Erziehungsschule bewirken möchte:

Der Begriff „Land“ steht im Wort Landerziehungsheim für den idealen Ort, an dem Schule und Erziehung vonstatten gehen sollen. In der Stadt wirken viele schlechte Einflüsse auf die heranwachsende Generation. Nicht nur die Gefahr einer Sucht zu unterliegen sieht Lietz in der Stadt, sondern auch die permanente Reizüberflutung und durchgehende Ablenkung von den wirklich essentiellen Dingen. Daher reicht es auch nicht, das Erziehungsheim am Stadtrand zu errichten, da die negativen Einflüsse der Stadt zu präsent sind. Die Natur am Land bietet eine „allweise und allwirksame, unübertroffene Erzieherin“ (Lietz 1897, S. 85). Sie fordert den Menschen durch die unterschiedlichen Jahreszeiten heraus und stellt mit ihrer Unbestechlichkeit eine natürliche Herausforderung für die Kinder dar. Das Landleben lehrt, den Überfluss in der Stadt nicht mehr als selbstverständlich anzusehen, sondern verweist auf die naturgegebenen Voraussetzungen und lehrt erste ökologische Vorstellungen. Außerdem zeigt die Natur eine Freiheit und Offenheit, die die Stadt in ihrer Enge und Hektik nicht bieten kann, die allerdings für eine gesunde Entwicklung, nach Lietz, notwendig ist. Mit diesen Möglichkeiten sind, laut Lietz, das Land und die Natur unersetzbarer Garant für eine gute Entwicklung und Erziehung der Kinder. (Vgl. Schwerdt o.J., S. 58; Lietz 1897, S. 85; Badry 1976, S. 100; Henke 1993, S. 77; Koerrenz/Toder 1996, S. 17f)

Der Begriff „Erziehung“ soll verdeutlichen, dass in dieser Art der Schule nicht mehr der reine Unterricht und die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, sondern der Fokus auch auf die Erziehung der Heranwachsenden gelegt wird. Die Notwendigkeit der Erziehung in der Schule ergibt sich aus den veränderten familiären Gegebenheiten. Da in den Familien oft nicht mehr erzogen wird, beziehungsweise Vorbild und Vorleben der Erwachsenen nicht

mehr gegeben sind, sieht Lietz die Aufgabe der Schule auch darin, diese Funktion der Familie zu übernehmen. Im Landerziehungsheim wird also nicht mehr auf die rein intellektuellen Fähigkeiten der Kinder Wert gelegt, sondern vor allem die Charakterbildung gefördert. Demnach liegt das Hauptaugenmerk nicht mehr allein auf der geistigen Bildung, sondern eine ganzheitliche Erziehung wird angestrebt. Ein Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand ist das Ziel der Lehrenden im Landerziehungsheim und damit eine Erziehung und eine Entwicklung des Kindes, die nicht Wissen, sondern das Leben lehrt. (Vgl. Schwerdt o.J., S. 58f.; Lietz 1897, S. 150ff; Badry 1976, S. 100; Henke 1993, S. 77; Koerrenz/Toder 1996, S. 18f)

Der Begriff „Heim“ definiert den Ort, an dem die Erziehung vonstatten gehen soll. Das Heim ist kein Ort, an den Kinder geschickt werden, um sie für einen bestimmten Zeitraum, in dem die Eltern keine Zeit für sie haben, untergebracht und versorgt zu wissen, sondern es ist ein Ort, an dem sich die Heranwachsenden heimisch und zu Hause fühlen. Das Heim bildet den nötigen Rahmen für die von Lietz angestrebte Erziehung, indem es von den äußeren, negativen Einflüssen abschirmt und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, in einer familiären Atmosphäre mit MitschülerInnen und LehrerInnen zusammen zu leben. Durch das Leben im Heim wird außerdem gewährleistet, dass Lietz' pädagogischem Konzept durchwegs nachgegangen wird, da dieser Wohn- und Lebensentwurf Teil seiner pädagogischen Idee ist. Durch das Heim wird demnach eine Welt geschaffen, die den Kindern (familiäre) Sicherheit und Vertrautheit bietet und die gleichzeitig darauf ausgerichtet ist, pädagogische Ziele zu erreichen und einen sicheren Rahmen für Erziehung und Entwicklung zu gewährleisten. (Vgl. Schwerdt o.J., S. 59; Badry 1976, S. 100; Henke 1993, S. 77f; Koerrenz/Toder 1996, S. 19f)

Mit der Namensgebung seiner Erziehungsschule definiert Lietz demnach schon sehr deutlich, was ihm in seiner Schule relevant erscheint. Welche Grundsätze er in seinen Landerziehungsheimen realisiert sehen möchte und wie das Leben in ihnen vor sich gehen soll, wird in den weiteren Kapiteln unter die Lupe genommen.

2.4.1 Ziel des Landerziehungsheimes

Es ist nicht einfach, aus Lietz' Schriften ein kurz formuliertes, klares Ziel seiner Pädagogik herauszulesen. Nichtsdestotrotz lassen sich zwei Zielsetzungen klar erkennen, die in eine bestimmte Richtung gehen und auf ein Hauptziel hindeuten.

Zum einen soll durch das Landerziehungsheim eine neue Schule entwickelt werden, die als Modell für das staatliche, seiner Meinung nach zu bürokratisierte, Bildungswesen wirken soll.

Ein Ziel ist es also, eine Schulreform in Gang zu setzen, die die Zukunft der Bildung und Erziehung prägen soll.

Zum anderen soll durch das Landerziehungsheim ein „Beitrag zur allgemeinen Lebensreform“ (Schwerdt o.J., S. 66) geleistet werden und damit ein Umdenken und das Fokussieren auf die, nach Lietz' Meinung, relevanten Themen des Lebens stattfinden.

Mit diesen zwei Zielsetzungen weist er, wie schon erwähnt, darauf hin, was in seinen Landerziehungsheimen oberste Priorität haben muss, nämlich die „Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, mutig und stark wollen“ (Lietz 1910, zit. n. Henke 1993, S. 73). Schule soll damit nicht mehr nur Ort der Wissensvermittlung und Bürokratie sein, sondern soll die SchülerInnen zu eigenen Charakteren heranwachsen lassen, die nicht nur Wissen anhäufen, sondern dieses auch anwenden können und wollen. Dieses Ziel wird insofern erreicht, als das gesamte Leben der zu Erziehenden in den Landerziehungsheimen entsprechend den dortigen Grundsätzen modifiziert wird. Diese Prinzipien, die von nun an das Leben der Zöglinge leiten, werden im folgenden Kapitel angeführt.

2.4.2 Grundsätze des Landerziehungsheimes

Für Lietz ist das höchste Prinzip der Erziehungsschule, „Beobachtung der Natur der Zöglinge und ein derartiges erzieherisches Verfahren, was dieser genau entspricht. – Diesem obersten Grundsatz gemäß muß [sic] aufs Denken, Fühlen und Wollen des Zöglings eingewirkt, muß [sic] er zum richtigen Gebrauch seiner Sinne und aller seiner Glieder gebracht werden“ (Lietz 1897, S. 151).

Diesem Prinzip unterliegt und auf dieses weist jede weitere Regel des Zusammenlebens, -lernens, und -arbeitens in der Erziehungsschule. 1912 formuliert Lietz die Grundsätze, die er in den Landerziehungsheimen „erstrebt sehen möchte“ (Lietz 1912a, S. 81) folgendermaßen:

Die Erziehung im Landerziehungsheim muss dahin streben, die Zöglinge in gutem Umfeld ohne schlechte Einflüsse, für Lietz fern von den Städten in der Natur, zu freien Menschen mit „religiös-sittlichen Charakteren“ (ebd.) zu erziehen, die das Gute wollen und der Menschheit zu „höherer Kulturentwicklung“ (ebd.) verhelfen. Lietz will demnach das Gute im Menschen erwecken und damit, wie schon erwähnt, einen Beitrag zur allgemeinen Lebensreform leisten, wodurch die Kultur der Menschheit sich zum Besseren wandelt. (Vgl. ebd.)

Damit diese Erziehung gelingen kann, ist es unerlässlich, dass jede Lehrperson mit Begeisterung bei der Sache ist und hinter dem Konzept des Landerziehungsheimes steht. Die

LehrerInnen müssen bestrebt sein, den Kindern so gut wie möglich ihre Familien zu ersetzen, sodass die Schule nicht nur Lern-Ort, sondern vor allem ein Zuhause ist. Denn da nicht mehr nur das reine Lernen im Vordergrund steht, sondern auch die Erziehung, bedarf es eines Konzepts, das die traditionellste Erziehungsform, die Familie, imitiert. (Vgl. a.a.O., S. 82; Koerrenz 2005, S. 17)

Um dieses Heim als ihre Heimat wahrnehmen zu können, darf es unter den SchülerInnen keine Rivalitäten geben. Darum müssen die ErzieherInnen darauf achten, alle Zöglinge gleich zu behandeln, unabhängig von ihrem sozialen Stand, den geistigen Fähigkeiten oder körperlichen Kräften. Im Landerziehungsheim sind alle SchülerInnen gleichberechtigt und sollen das auch durch das Verhalten der anderen erkennen können. (Vgl. Lietz 1912a, S. 81)

Die Lebensweise im Landerziehungsheim soll ausgerichtet sein auf ein bedürfnisloses Leben ohne Luxus und Genüsse. Dadurch wird das wirklich Wichtige, das was ewig bleibt, mehr geschätzt. Dieses Leben ohne Luxus darf allerdings nicht nur für die Kinder gelten, sondern auch die ErzieherInnen sollen diesem Lebensstil folgen und den zu Erziehenden damit als gutes Beispiel vorangehen. (Vgl. a.a.O., S. 82)

Der körperlichen Erziehung soll im Landerziehungsheim ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Durch physische Arbeit, Entbehungen und Anstrengungen in der Natur, aber auch durch Spiele im Freien soll sich der Körper gesund entwickeln und neben der intellektuellen Entwicklung des Kindes nicht unbeachtet bleiben. Durch tägliches körperliches Training wird ein Gleichgewicht zwischen psychischer und physischer Entwicklung hergestellt. (Vgl. ebd.; Lietz 1898, S. 31)

Im Landerziehungsheim wird nicht nur auf theoretisches Wissen Wert gelegt, auch die praktische Arbeit ist Teil der Erziehung. Dabei ist es allerdings wichtig, dass sich diese Arbeit nicht auf bloße Anweisungen geben vonseiten der LehrerInnen und Ausführen der Befehle vonseiten der Kinder beschränkt, sondern dass alles, was von den Zöglingen erwartet, auch von der Lehrerschaft ausgeführt wird. Zusätzlich muss darauf geachtet werden, dass die Arbeiten der Entwicklung der Kinder entsprechen, diese fordern, aber nicht überfordern und sie sowohl geistig als auch körperlich anregen. (Vgl. ebd.)

Der Unterricht im Landerziehungsheim darf die Kinder nicht einengen, nicht überfordern und vor allem nicht langweilen. Er soll viel eher dazu beitragen, das Interesse der Zöglinge an ihrer Umwelt zu wecken, sodass sie gewillt sind, sich selbst auf ihre persönliche Weise Wissen anzueignen, damit Lernen und Wissbegierde nach der Schullaufbahn nicht aufhören, sondern die zu Erziehenden auch danach noch Lust auf neue Erkenntnisse und Wissen haben. (Vgl. Lietz 1912a, S. 82f)

Neben Arbeit und Unterricht soll auch das künstlerische Schaffen und Interesse der SchülerInnen nicht vergessen werden. Musik, Literatur und Kunst sollen nicht in Vergessenheit geraten, es soll Begeisterung für diese Dinge, sowohl in der Betrachtung als auch im eigenen Schaffen, im Kind geweckt werden. (Vgl. a.a.O., S. 83)

Die religiös-sittlichen Anlagen der Kinder sollen sich entwickeln. Durch vorgelebte religiöse und moralische Werte sollen sich diese Anlagen entfalten. Dabei ist allerdings darauf zu achten, keinem Fanatismus zu verfallen oder bestimmte kirchliche Werte zu vertreten, da es lediglich um den sittlichen Charakter der Lehren geht, nicht um die Zuordnung zu einer bestimmten Konfession. Die religiös-sittlichen Werte sollen nicht nur täglich im Unterricht vermittelt werden, sondern haben zusätzlich in Andachten²⁵ Zeit und Raum, der nur ihnen gewidmet ist. (Vgl. ebd.; Lietz 1898, S. 32)

Mit diesen Wertvorstellungen soll auch ein nationaler, staatsbürgerlicher Gedanke einhergehen. So sollen in der kleinen Schulgemeinschaft schon staatsbürgerliche Ordnungen und Pflichten eingeübt und erfüllt werden, sodass die SchülerInnen in Zukunft in ihrem Land als gute StaatsbürgerInnen leben und arbeiten können. Damit soll gewährleistet werden, dass jeder mündige Mensch sich die Zukunft seines Landes zu Herzen nimmt und sich bemüht, diese nach bestem Können mitzugestalten. (Vgl. Lietz 1912a, S. 84; Lietz 1911, S. 84)

Letztendlich soll sich jede/r MitarbeiterIn im Landerziehungsheim mit diesen vorangehenden Prinzipien identifizieren. Er/sie soll diese nicht nur bei Dienstantritt verinnerlicht haben, sondern sich selbst und seine/ihre Einstellung immer wieder aufs Neue prüfen und nach den Vorgaben arbeiten, aber vor allem auch leben und damit den SchülerInnen als Vorbild dienen. (Vgl. Lietz 1912a, S. 84)

Mit diesen Grundsätzen beschreibt Lietz, welche Ideen er in seinem Landerziehungsheim verwirklicht sehen möchte. In den folgenden Kapiteln werden diese Grundsätze noch einmal differenzierter betrachtet. Mit den Abschnitten Unterricht, Leben und ErzieherIn im Landerziehungsheim wird dabei auf schulisches, wie außerschulisches Leben eingegangen und das Konzept des Zusammenlernens und -lebens in den Landerziehungsheimen deutlicher dargestellt.

²⁵ Lietz errichtet für das ruhigere Leben in seinen Landerziehungsheimen so genannte „Kapellen“. Sie sind ein regelmäßiger Versammlungsort (bei gutem Wetter auf einer Wiese, bei schlechtem in einem extra dafür geschaffenen Raum) für Andachten oder meditative Zusammenkünfte, bei denen Texte gelesen, Lieder gesungen, Vorträgen zugehört oder Berichte aus dem Unterrichts- oder Schulleben gegeben werden. Auch wenn das Wort „Kapelle“ religiösen Charakter besitzt, sind diese Zusammenkünfte nicht an eine bestimmte Konfession gebunden, sondern dienen lediglich der Charakterförderung der SchülerInnen und dem Gemeinschaftsleben der Schule. (Vgl. Michel 1936, S. 31f; Potthoff 2003, S. 77; Littig 2004, S. 115ff)

2.4.3 Unterricht im Landerziehungsheim

Unterricht im Landerziehungsheim gestaltet sich anders als in den bisher gewohnten Unterrichtsschulen. Im Mittelpunkt steht nun nicht mehr der Unterrichtsstoff, sondern das Kind. So soll von der Lehrerschaft zunächst herausgearbeitet werden, welche Themen dem Alter entsprechen. Bei der Auswahl der Themen muss vom geistigen Leben, von der Reife, von der Entwicklung des Zöglings ausgegangen werden, sodass in Zusammenarbeit von ErzieherIn und SchülerIn der Unterrichtsstoff „gemeinsam geistig erarbeitet wird, vor ihnen gewissermaßen entsteht“ (Lietz 1897, S. 152). Durch die Forderung, von der Reife der Kinder auszugehen, wird darauf geachtet, dass die SchülerInnen nicht vom Lernstoff überfordert werden. Sie sollen nur das gelehrt bekommen, was ihrem geistigen Niveau entspricht. Dadurch wird garantiert, dass die Zöglinge nicht an sich selbst und ihren Fähigkeiten zweifeln und das Interesse am Erarbeiten des Lernstoffes behalten. Dadurch ist außerdem eine längerfristige Wirkung des Gelernten gewährleistet, denn was man sich selbst erarbeitet, was man durch eigenes Erleben erfährt, bleibt länger und eindrucksvoller im Gedächtnis. (Vgl. Lietz 1913b, S. 121ff)

Im Unterricht muss außerdem darauf geachtet werden, dass die SchülerInnen das Ziel ihres Lernens und ihrer Arbeit kennen, da es motivationsfördernd ist, zu wissen, worauf man hinarbeitet. Um zu erkennen, welches Ziel man erreichen kann, ist es wiederum notwendig, vom Wissen der Kinder auszugehen und in Erfahrung zu bringen, welche Vorstellungen die SchülerInnen zu gewissen Themen schon besitzen. Wenn es nun um die Vermittlung eines Lehrstoffes geht, soll dabei „*dem Gang der Forschung*“ (a.a.O., S. 123) gefolgt werden. Dabei geht es darum, nicht vorhandenes Wissen als gegeben anzusehen und auswendig zu lernen, sondern sich, wie oben erwähnt, das Wissen von Beginn an selbst zu erarbeiten. Auch wenn es natürlich auch Wissen gibt, das nicht selbst erarbeitet werden kann, so soll dieses zumindest so fesselnd wie möglich gelehrt werden. (Vgl. a.a.O., S. 121ff)

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsfächer miteinander. Nicht jede Stunde und jedes Fach steht für sich selbst, sondern es soll versucht werden, die Gegenstände miteinander zu verbinden, sodass die SchülerInnen auch den gemeinsamen Sinn hinter den unterschiedlichen Themenbereichen sehen. (Vgl. Lietz 1897, S. 152)

Basis jeder gelungenen Wissensvermittlung ist, bei Lietz, das Verständnis des Lernstoffes. Erst Wissen, das von allen SchülerInnen verstanden und nachvollzogen werden kann, ist Wissen, das länger im Gedächtnis bleibt und nicht nur für die Schule gelernt wird. Um Erlerntes auch wirklich in Erinnerung zu behalten, ist es notwendig, immer wieder zu

wiederholen, allerdings nicht in abschreckender, prüfender, sondern in vom Zögling ausgehender, erzählender Form. So wird deutlich, was gelernt und gemerkt und bei welchen Themen der Unterricht nicht kindgerecht vermittelt wurde. (Vgl. Lietz 1913b, S. 121ff)

Der Unterricht hat vor allem die Aufgabe, erzieherisch und charakterbildend zu sein, sowie die Naturwissenschaft näher zu bringen. Bei all seinen Vorstellungen von Unterricht geht Lietz vom Geist und der Entwicklung des Kindes aus, doch muss hier auch erwähnt werden, dass bei aller Offenheit auch Lietz' Schulen auf die staatlichen Prüfungen vorbereiten müssen, um den Schulabschluss der SchülerInnen zu sichern und das Weiterbestehen der Landerziehungsheime zu gewährleisten. Insofern sind Lietz' Freiheit, was den Unterricht betrifft doch auch gewisse Grenzen gesetzt. (Vgl. Badry 1976, S. 225)

Auffallend an der Lietz'schen Pädagogik ist, dass der Unterricht in seiner Schule nicht die Hauptrolle spielt. Sie ist ein Teil der Erziehung, der aber keineswegs die anderen Erziehungs-Praktiken im Landerziehungsheim in den Schatten stellt. Im Gegenteil, der Unterricht ist „eines unter den anderen pädagogischen Mitteln“ (a.a.O., S. 224). Genau diese Gleichberechtigung von unterschiedlichen erzieherischen Mitteln macht das Wesen der Erziehungsschule aus. So leisten neben dem Unterricht auch die gemeinsame körperliche Arbeit und vor allem das Zusammenleben in der Erziehungsschule einen wesentlichen Beitrag zur Charakterbildung der Zöglinge (vgl. Lietz 1897, S. 153), wie im nächsten Teil genauer erläutert wird.

2.4.4 Leben im Landerziehungsheim

Immer wieder erwähnt Lietz, dass Erziehung „etwas anderes und mehr als Wissensvermittlung“ (Henke 1993, S. 77) ist. Damit gibt er zu verstehen, dass seine Erziehungsschulen, nicht wie Unterrichtsschulen auf einen gewissen Wissenspegel, den jede/r SchülerIn erreichen soll, ausgerichtet sind, sondern dass in seinen Landerziehungsheimen andere Dinge, und zwar vor allem die Erziehung der Zöglinge, im Vordergrund stehen. Lietz geht mit der Gründung der Landerziehungsheime der Idee, „daß [sic] gemeinsames Leben, Arbeiten und Feiern die wirksamsten Formen für Erziehung“ (ebd.) sind, nach und sieht im gemeinschaftlichen Tun die Lösung von Erziehungsproblemen.

In den Landerziehungsheimen ist, wie eben erwähnt, also nicht nur der Unterricht wichtig, sondern vor allem auch das Zusammenleben der Menschen in dieser Umgebung. Landerziehungsheime sind eine Art „pädagogische Provinz“ (Böhm 1982, zit. n. Littig 2004, S. 21), eine „ideale Erziehungsstätte“, „in Form einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft,

in der alle menschlichen Tätigkeiten in den Dienst der Erziehung gestellt werden“ (ebd.). Das komplette Leben in den Heimen ist der Erziehung der Heranwachsenden gewidmet und darauf ausgerichtet, sie charakterlich zu bilden. Das bedeutet allerdings auch, dass die Aufgabe der LehrerInnen nach dem Unterricht nicht beendet ist. So schafft Lietz im Landerziehungsheim ein System, durch das die Lehrerschaft am kompletten Leben der SchülerInnen teilnimmt. Er teilt die gesamte Belegschaft und die SchülerInnen in so genannte Familien ein, deren Mitglieder nach dem Unterricht füreinander verantwortlich sind. Ein/e LehrerIn ist damit für bis zu zwölf Jugendliche verantwortlich, lebt mit ihnen zusammen und behandelt sie, erziehungstechnisch gesehen, wie die eigenen Kinder. Damit ist auch ein gewisses Freundschafts- und Vertrauensverhältnis verbunden, denn diese Familien sollen einen hinreichenden Ersatz für die echte Verwandtschaft darstellen. (Vgl. Steinhaus 1965, S. 140ff; Henke 1993, S. 78; Potthoff 2003, S. 77; Littig 2004, S. 108)

Hier lässt sich deutlich erkennen, dass die Gemeinschaft im Landerziehungsheim eine wichtige Rolle spielt. Erst dieser Zusammenhalt macht das Leben in der Erziehungsschule aus und prägt alle dort lebenden SchülerInnen und ErzieherInnen. Doch nicht nur das gemeinsame Leben im Heim ist für Lietz relevant, sondern auch das Arbeiten in der und für die Gemeinschaft.

Auch das Arbeiten geschieht teilweise in einem Gemeinschaftssystem. So gibt es so genannte Gilden in denen sich die SchülerInnen, je nach Fähigkeiten und Interessen einbringen. Diese Gilden sind wirtschaftliche Gemeinschaften in der Schule, in denen es, je nach Schwerpunkt, unter anderem landwirtschaftliche, handwerkliche oder kreative Tätigkeiten zu verrichten gibt. In diesen Gruppen durchmischen sich die einzelnen Familien wieder und auch die ErzieherInnen haben unterschiedliche Interessen, die sie an dieser Stelle für die Schulgemeinschaft einbringen. (Vgl. Henke 1993, S. 78)

Dem Arbeiten liegt einerseits ein ökonomischer Gedanke zugrunde, da es Lietz' Idee ist, das Landerziehungsheim, so gut es geht, autark zu organisieren und wenig Hilfe von außen zu beanspruchen und dadurch in eine Abhängigkeit zu geraten. Andererseits dient das Arbeiten der Entwicklung des Charakters der SchülerInnen, da jeder Zögling am eigenen Leib erfährt, dass Arbeit notwendig ist, um das Überleben zu sichern. Damit wird nicht nur die Einsatzbereitschaft gefördert, sondern auch soziales Denken und Verhalten unterstützt, da jeder die eigenen Stärken und Schwächen erkennt und dabei die Relevanz der Hilfe der anderen bemerkt. Denn SchülerInnen, die zum Beispiel im Handwerk oder bei der Feldarbeit nicht begabt sind, sind dafür in der Küche unersetzbar. So finden alle, entsprechend ihrer

persönlichen Eignung, ihren Platz in der Schulgemeinschaft. (Vgl. Michel 1936, S. 38f; Badry 1976, S. 206ff.; Littig 2004, S. 94ff.)

Neben Zusammenleben und –arbeiten ist das gemeinsame Feiern ein wichtiger Bestandteil der Erziehungsschule. So werden, wie in der richtigen Familie, Geburtstage in der Schulfamilie gemeinsam gefeiert. Lebensmittel, wie Torte und Süßigkeiten, die das Geburtstagskind von den Eltern geschickt bekommt, werden geteilt und gemeinsam bei einer kleinen Geburtstagsfeier verzehrt (vgl. Andreesen 1934, S. 204). Auch große Feste, wie Weihnachten oder bestimmte Feiertage, werden mit der ganzen Schulgemeinschaft gefeiert und oft in größeren Feierlichkeiten mit Theateraufführungen und besonderen Abendessen zelebriert (vgl. Badry 1976, S. 202).

Dieses gemeinsame Leben, Arbeiten und Feiern im Landerziehungsheim ist essentiell für Lietz' Gedanken der Charakterbildung. Das gemeinsame Tun ist „Basis für den Erwerb von sozialen Wahrnehmungsfähigkeiten und –bereitschaften, von Verhaltensweisen und Werthaltungen, von sozialen Techniken (...) und Eigenschaften“ (Badry 1976, S. 212). Damit dient die Erziehungsschule als Gesamtkonzept der (Charakter-)Entwicklung des Kindes, da Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Tatkraft allein durch die Idee des Zusammenlebens in der Gemeinschaft gefördert werden.

Diese Gemeinschaft funktioniert allerdings nur, wenn alle in ihr Lebenden und Arbeitenden ebendiese unterstützen. Insofern ist es unerlässlich, dass auch die ErzieherInnen hinter Lietz' Schulkonzept stehen und das verkörpern, was er sich für seine Schule und Gemeinschaft vorstellt. Diesem Erzieherbild von Lietz ist das folgende Kapitel gewidmet.

2.4.5 Der/die ErzieherIn im Landerziehungsheim

Lietz hat sehr genaue Vorstellungen davon, welche Voraussetzungen ein/e zukünftige/r ErzieherIn im Landerziehungsheim mit sich bringen muss. Vorerst ist er davon überzeugt, dass die besten ErzieherInnen jene sind, die selbst in einem Landerziehungsheim erzogen worden sind und das dortige Arbeiten, Lernen und Leben schon durch persönliche Erfahrungen kennen (vgl. Badry 1976, S. 215f). Da aber diese Voraussetzung nur wenige Menschen erfüllen, hat er seine Idee der perfekten Lehrperson genau definiert:

Erstens muss die Person „überzeugt sein von der Reformbedürftigkeit des Lebens und gewillt sein, an der Vorbereitung einer Erneuerung zu arbeiten“ (Lietz 1909, zit. n. Badry 1976, S. 216). Dementsprechend setzt er aufseiten der Lehrerschaft ein gewisses Wissen von und Verlangen nach einer doppelten Zielsetzung der Schule voraus. Zum einen soll ein neues Schulmodell realisiert werden, das der bürokratisierten staatlichen Schule als Vorbild dienen

soll. Zum anderen soll damit eine Verbesserung des Lebens erwirkt werden (vgl. Schwerdt o.J., S. 66). Diese Dinge müssen auch Ziel der Lehrerschaft sein, die im Landerziehungsheim lebt, sie muss sich mit dieser Zielsetzung identifizieren und danach streben, ihre Arbeit und ihr Leben im Heim immer danach zu richten, dieses Ziel zu unterstützen.

Zweitens muss der/die ErzieherIn versuchen, „mit dem Kinde zu fühlen, mit ihm als Kamerad und Freund zu leben, vor allem aber ihm ‚etwas sein [zu] können‘“ (Lietz 1909, zit.n. Badry 1976, S. 216). Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn soll nicht allein durch das Autoritäts- und Berufsverhältnis geprägt sein, da es „jedes nicht ganz oberflächlichen Schülers Wunsch ist (...), nicht bloß mit bezahlten Amtspersonen zu tun zu haben, die nach äußeren Leistungen urteilen, sondern mit hingebenden, jugendlichen, warm mitfühlenden, zu kameradschaftlichem Verkehr fähigen und gewillten Menschen, echten Freunden der Jugend“ (Lietz 1917, S. 35). Daher ist es wichtig, dass der/die ErzieherIn sich selbst nicht als Person sieht, die Macht über den Zögling ausübt, sondern als Mensch, der einem gleichberechtigten Menschen etwas zeigen, beziehungsweise vorleben kann. „Er sollte zum Schüler in ein persönliches Verhältnis treten und ihm zeigen, ‚daß [sic] er (...) nicht ein Unterthan [sic], sondern ein Freier, ein werdender Mann (...) ist, und daß [sic], wenn er mit Lehrern verkehrt, er nicht wie ein Unterthan [sic] mit Oberen verkehrt, sondern wie ein Mann mit einem anderen Mann, der nur in bezug [sic] auf die Lebenserfahrung höher steht als er‘“ (Lietz 1902, zit. n. Schwerdt o.J., S. 59f). Gibt es nun so ein Verhältnis der Gleichberechtigung, dann ist das nächste Ziel, dass sich dieses zu einer Freundschaft entwickelt. „Die menschliche Ebenbürtigkeit soll sich zur Freundschaft steigern. In dieser Freundschaft gelangt die Lebensgemeinschaft von Erzieher und Zögling im Landerziehungsheim zu ihrer eigentlichen Bestimmung und vollen erzieherischen Wirkung“ (Steinhaus 1965, S. 149). Wichtig hierbei ist allerdings, dass dem Zögling diese Freundschaft nicht aufgezwungen wird, sondern er sich aus freien Stücken zu dieser Freundschaft entschließt. „Der Erzieher darf sich nicht aufdrängen, er soll sich finden lassen. Und niemals darf ein Freundschaftsverhältnis zu weichlicher Schwäche oder Bevorzugung führen; strengere Pflichterfüllung wird der Erzieher von seinem Freund fordern als von jedem anderen“ (Andreesen 1934, S. 121). Ein freiwilliges, freundschaftliches aber ebenso autoritäres und forderndes Verhältnis zwischen ErzieherIn und SchülerIn ist also Voraussetzung dafür, dass Erziehung gelingen kann.

Ein weiterer Aspekt, der in der schon erwähnten Phrase „ihm ‚etwas sein können‘“ (Badry 1976, S. 216) zum Ausdruck kommt, ist die immerwährende Vorbildwirkung der ErzieherInnen. So lautet Lietz' Forderung an jeden seiner LehrerInnen: „Gebt selber das auf,

was Ihr als Laster bei Eurem Schüler bestraft“ (Lietz 1897, S. 106). Denn, „das stumme Beispiel von Lehrern und guten Mitschülern wirkt mehr, als vieles Gerede und viel Schläge“ (a.a.O., S. 49). Nur wenn der/die ErzieherIn selbst ein moralisches Leben führt, wird auch für den Zögling ein sittlich gutes Leben zum obersten Ziel. Darum ist auch „jeder Widerspruch zwischen Lehre und Leben des Erziehers (...) der Sache schädlich. Das Beispiel des Lebens wirkt vor allem. Darum muss z.B. vom Erzieher vorausgesetzt werden, daß [sic] er seine Leidenschaften zu beherrschen weiß und selbst vermeidet, was er als unbedingt schädlich und sinnlos beim Zögling bekämpfen muß [sic]“ (Lietz 1913a, S. 86). Denn der/die ErzieherIn kann nur das an den/die SchülerIn weitergeben, was er auch selbst besitzt und wovon er überzeugt ist. „Das *Beispiel reinen, inhaltreichen wertvollen Lebens* von seiten des Erziehers darf (...) auf diesem Schauplatz nicht fehlen. Damit er Wertvolles, Edles, Schönes bieten kann, sucht der von Liebe erfüllte Erzieher im eignen Geist und Gemüt das Wertvollste aus Natur und Kultur aufzunehmen, um von solchem Schatz dann um so reichlicher abgeben zu können“ (Lietz 1913c, S. 45).

Drittens sollen die LehrerInnen „sittlich hochstehende, ehrfurchtsgebietende, wahrheitsliebende, großzügige Menschen“ (Lietz 1909, zit. n. Badry 1976, S. 216) sein. Damit bringt Lietz zum Ausdruck, wie wichtig ihm der Charakter des Menschen ist. Seiner Ansicht nach gibt es vier Attribute, die jede/r LehrerIn in seinem Charakter vereinen muss. Er hebt immer wieder hervor, wie sehr ihn die Anfälligkeit der Menschheit für Lasterhaftigkeit bedrückt. Lietz betont, wie schon erwähnt, das Öfteren, die Gefahren und Verführungen, die das Leben zu bieten hat. So verpönt er Alkoholismus und Nikotinsucht. „Denn weil wir die medizinische Thatsache [sic] ernst nehmen, daß [sic] Alkohol in jeglicher Gestalt und Menge dem kindlichen Organismus schädlich ist, und weil wir ferner von der sozial-politischen Wahrheit durchdrungen sind, daß [sic] fast alles Unglück, Verbrechen u.s.w. vom Alkohol herrührt“ (Lietz 1897, S. 19), wird nicht nur erwartet, dass SchülerInnen ohne diese Sucht auskommen, sondern vor allem auch von den LehrerInnen Abstinenz gefordert. Wie oben angeführt, sind ErzieherInnen immer auch Vorbild und sollen das in ihrer täglichen Lebensführung immer berücksichtigen. Daher bildet die Keuschheit einen, für Lietz, wesentlichen Charakterzug der Lehrerschaft in den Landerziehungsheimen. Denn zeigen LehrerInnen ein Leben ohne Genuss- und Spielsucht vor, so haben auch die SchülerInnen kein Bedürfnis ihr Leben diesen „lasterhaften“ Dingen zu widmen. Ein weiteres wichtiges Attribut ist die Armut der ErzieherInnen, womit gemeint ist, dass materielle Werte immer hinter die ideellen zu stellen sind. So wird auch in den Landerziehungsheimen, zumindest zu Lietz' Zeiten, auf Luxus jeder Art verzichtet, sondern stattdessen jegliches Gut für das Wohl

der gesamten Gemeinschaft verwendet. Zusätzlich zu Keuschheit und Armut, spielt Tapferkeit eine große Rolle. Mit dieser Tapferkeit soll jeder Mensch seine sittlichen und sozialen Ideale verteidigen. Auch hier zeigt sich wieder der Gedanke an die Gemeinschaft, denn sie soll mit aller Kraft unterstützt und geschützt werden. Ein letztes Attribut bildet der Gehorsam. Durch ihn soll gewährleistet werden, dass der/die ErzieherIn sich den Ideen und Interessen der (Schul-)Gemeinschaft unterordnet und nach diesen lebt. Lietz weiß, wie man sehen kann, sehr genau, wie der Charakter der ErzieherInnen beschaffen sein muss und sucht genau diese Eigenschaften in seinen LehrerInnen. (Vgl. Littig 2004, S. 102)

An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig die Charaktere der Lehrerschaft für Lietz sind. Für ihn ist es selbstverständlich, dass alle ErzieherInnen eine ausgeprägte Persönlichkeit besitzen, bevor sie in der Schule eine Beziehung zu den SchülerInnen aufbauen können. „Die Entfaltung der Eigenart und persönlichen Kraft des einzelnen Erziehers, seine Initiative und Lebendigkeit ist die Voraussetzung für das verwandelte Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling“ (Steinhaus 1965, S. 127). Man benötigt demnach, laut Lietz, schon eine gefestigte Persönlichkeit, um den Beruf des/der Erziehers/Erzieherin ausfüllen zu können. Diese Erlaubnis zum Erziehen liegt für die Lehrerschaft daher „nicht in der staatlich anerkannten Unterrichtsbefähigung, sondern in der erzieherischen Kraft und im Reformwillen seiner Persönlichkeit“ (a.a.O., S. 124). Zusätzlich verlangt Lietz, wie schon erwähnt, dass diejenigen, die eine „perfekte“ Persönlichkeit vorweisen, voll und ganz hinter seiner Erziehungsidee stehen. „Als Erzieher und Lehrer wirken nur solche Persönlichkeiten bei uns, die meist aus freien Stücken zu uns gekommen sind, weil sie gerade unseren Grundsätzen entsprechend sich als Erzieher betätigen wollten und denen gegenüber begründete Hoffnung besteht, dass sie Fähigkeit und guten Willen bringen, die Jugend zu verstehen und mit ihr erfolgreich zusammen zu leben und zu arbeiten“ (Lietz 1912b, S. 118f).

Eine vierte Voraussetzung, die Lietz in seiner Lehrerschaft sehen möchte, ist die „ernste Arbeit an sich selbst“, „nicht wissenschaftliche Qualifikation“ (Lietz 1909, zit. n. Badry 1976, S. 216). Damit wird gewährleistet, dass nicht das Wissen im Vordergrund steht, sondern das individuelle Lehren und Lernen mit den Jugendlichen und die Bereitschaft der LehrerInnen, sich abhängig davon, immer wieder weiterzuentwickeln um auf neue Situationen, SchülerInnen, Interessen,... reagieren und mit ihnen arbeiten zu können. Um Kinder unterrichten zu können, ist es, laut Lietz, unverzichtbar, Wissen um den Inhalt, den man zu vermitteln versucht und eine Arbeitsweise, durch die das Kind Interesse am Stoff gewinnt, innezuhaben. (Vgl. Lietz 1913b, S. 113-128)

Und fünftens soll, neben der geistigen Fitness, „die körperliche Elastizität, die Fähigkeit (...) mit der Jugend zu wetteifern“ (ebd.) vorhanden sein. Dadurch soll gewährleistet sein, dass der/die LehrerIn mit den SchülerInnen mithalten kann, denn „sie verlangen nichts von ihren jungen Freunden, was sie selber nicht auch thun [sic] oder thun [sic] würden“ (Lietz 1897, S. 63). Lietz bringt den Begriff der Persönlichkeit der LehrerInnen an dieser Stelle auch mit der äußeren Erscheinung des/der Lehrers/Lehrerin in Zusammenhang. „Trefflich ist’s auch, daß [sic] hier nicht schwächliche, körperlich gebrochene, nervöse Bleichgesichter, die nur halb sehen und hören können, als Erzieher vor der ungebrochenen Jugend leben, sondern kräftige, männliche Gestalten“ (a.a.O., S. 62). Er sieht die Vorbildwirkung also nicht nur von der moralischen Seite, sondern durchaus auch von einer physischen.

In seiner gesamten Vorstellung der Lehrerschaft lässt Lietz immer wieder durchschimmern, dass die ErzieherInnen Vorbilder sind, sie sich dessen ihr ganzes Leben lang bewusst sein und jede Handlung dementsprechend durchdenken und setzen müssen. Hat ein/e LehrerIn nun all die genannten Charakterzüge und Persönlichkeitsmerkmale in sich vereint, ist ein Großteil der Vorgaben, die für die SchülerIn wichtig sind, um sich sozusagen freiwillig erziehen zu lassen, schon erfüllt, denn „die notwendige Voraussetzung des Erfolges in der Erziehung ist Achtung vor der Persönlichkeit des Erziehenden von seiten des Zöglings und Gehorsam gegenüber den Anordnungen der Erziehung. Aber das L.E.H. will diese Vorbedingungen nicht durch äussere [sic] Veranstaltungen und Furcht vor Strafen durchsetzen, sondern durch innere Einwirkung einer kraftvollen, durchaus achtungswerten Erzieherpersönlichkeit (...) durch die Natur- und Vernunftgemässheit [sic], die innerlich überzeugende Wirkung der vorgeschriebenen Lebens- und Arbeitsweise“ (Lietz 1912b, S. 122f).

2.5 Zusammenfassung Lietz’ Landerziehungsheime

Die vorangehende Beschreibung der Landerziehungsheime zeigt den Kontrast zwischen der bis dahin üblichen Unterrichtsschule und der reformpädagogischen Idee der Erziehungsschule bei Lietz. Seine Pädagogik geht von den Fähigkeiten und dem Wissen des Kindes aus, versucht bei der Wissensvermittlung an diese anzuknüpfen um sicherzustellen, dass der Zögling dem Unterrichtsstoff folgen, vorzugsweise diesen sogar selbst erarbeiten kann. Der Unterricht ist nicht von reinem Auswendiglernen geprägt, sondern von einer Interaktion zwischen SchülerIn, LehrerIn und dem zu vermittelnden Lehrstoff. Dabei ist die Beziehung

zwischen Kindern und Lehrerschaft wichtig, um sich auf das Wesen und Wissen der Kinder stützen zu können. Die Beziehungsarbeit, die dafür geleistet werden muss, ist nach dem eigentlichen Unterricht allerdings nicht vorbei, sondern setzt sich im gesamten Leben der Landerziehungsheime fort. Im Zusammenleben, -arbeiten, und -feiern wird das Konzept einer Familie imitiert, das dem Zögling Sicherheit und das Gefühl von Heimat geben soll. In diesem Gefühl von Geborgenheit kann sich das Kind entwickeln und entfalten ohne dabei Angst vor Enttäuschungen und Fehlschlägen haben zu müssen. Fern von den städtischen Versuchungen wird darauf geachtet, das Kind in einem gesunden Umfeld, in der Natur, in einer funktionierenden Gemeinschaft aufwachsen zu lassen.

All das dient dazu, Lietz' pädagogische Idee zu verwirklichen: „Nicht Kenntnisse, Wissen, Gelehrsamkeit, sondern Charakterbildung; nicht alleinige Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses, sondern Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit; (...) Leben lehren; das ist das ideale Ziel“ (Lietz 1897, S. 138f).

3 Baden-Powells Pfadfindertum

Das Pfadfindertum ist untrennbar mit dem Leben seines Gründers Robert Baden-Powell verbunden. Daher muss, bevor das Konzept der Pfadfinderbewegung erläutert wird, auf sein Leben eingegangen werden. Vorerst allgemein, dann werden bestimmte Ereignisse, Einflüsse und ihre prägende Wirkung auf Baden-Powell genauer dargestellt. Diese sind Auslöser für die Entwicklung der Pfadfinderbewegung und Ausgangspunkt der Grundsätze, die Baden-Powell in seinem Pfadfindertum verwirklicht sehen möchte. Im Anschluss daran wird auf das Pfadfindertum an sich eingegangen. Zunächst wird eine Begriffsbestimmung der Pfadfinderbewegung aufgegriffen und diese erklärt. Des Weiteren werden Ziel und Grundsätze des Pfadfindertums erläutert. Davon ausgehend, wird das Leben als PfadfinderIn beschrieben, indem auf das Lernen und die Prinzipien des alltäglichen Miteinanders in der Pfadfindergemeinschaft eingegangen wird. Am Ende wird die Beziehung zwischen erwachsenen PfadfinderInnen und JungpfadfinderInnen beschrieben, um zu verdeutlichen, in welcher Beziehung PfadfinderInnen unterschiedlichen Alters zueinander stehen. Zum Abschluss des Kapitels wird noch eine kurze Zusammenfassung über die gewonnen Erkenntnisse über Baden-Powell und das Pfadfindertum gegeben.

3.1 Robert Baden-Powell – Begründer des Pfadfindertums

Um die Entstehung der Pfadfinderbewegung begreifen zu können, bedarf es des nötigen Hintergrundwissens über das Leben des Gründers. Dieses soll hier skizziert werden um im darauf folgenden Teil bestimmte Aspekte aus Baden-Powells Leben hervorzuheben und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Pfadfindertums und ihrer Ideen zu verdeutlichen.

Robert Baden-Powell wird 1857 in London geboren, wo er die ersten Jahre in wohlbehüteter Umgebung aufwächst. Seine Mutter lehrt ihn Verantwortungsbewusstsein und Ritterlichkeit und nach dem Tod seines Vaters kümmert sich Baden-Powells Großvater um ihn. Diese Zeit ist vor allem durch Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur gekennzeichnet, die ihn sein weiteres Leben lang prägen. Mit acht Jahren, nach dem Tod seines Großvaters, lernt er erstmals die Großstadt und die dort herrschenden sozialen Ungleichheiten kennen und fasst schon damals den Entschluss, in Zukunft etwas an dieser Situation zu ändern. (Vgl. Denk 2000, S. 16; Zett 2004; S. 28f; Fiala 2006, S. 6)

Auch seine Schulzeit ist geprägt von Unternehmungen in der Natur. Für die Schule selbst wendet er nur genügend Mühe auf, um keine Klasse wiederholen zu müssen. Schon hier bemerkt er, dass Erfahrungen in der Natur den Charakter schulen und sich auf die Persönlichkeit auswirken, die Schule allerdings, seiner Meinung nach, nur aus Pflicht besucht wird. Nach seinem Schulabschluss bewirbt er sich an der Militärakademie Sandhurst, wo es nicht auf schulisches Wissen ankommt, sondern „auf natürliche Intelligenz und Initiative, auf Entschlusskraft und Kombinationsfähigkeit und auf die Fähigkeit, in unerwarteten Situationen das Richtige zu tun“ (Zett 2004, S. 30). Aufgrund seiner Erfahrungen in der Natur und seiner in ihr erworbenen Selbstständigkeit, absolviert er die Aufnahmeprüfung als einer der Besten, weswegen er den dortigen Grundkurs nicht besuchen muss, sondern gleich in den Militärdienst in Indien eintritt. Auch dort zeichnet er sich durch besondere Fähigkeiten und großes Interesse aus und bekommt daher die Aufgabe, Rekruten auszubilden. Dabei bemerkt er, dass die große Gruppe, die ihm anvertraut wird, lediglich Befehle ausführt und teilnahmslos die Pflichten erfüllt. Daher entwickelt er das so genannte Patrullen-System²⁶. Er teilt die Rekruten in Gruppen von 6-8 Personen, die von nun an füreinander verantwortlich sind. Dadurch bewirkt er, dass sich jeder seiner Verantwortung bewusst wird und niemand mehr in einer anonymen Masse verschwindet. (Vgl. Fux 1971, S. 1f; Hansen 1999, S. 13; Denk 2000, S. 16f; Zett 2004, S. 29ff; Fiala 2006, S. 6f)

1899 schreibt er das Buch „Aids to Scouting for N.C.Os & Men“, in dem er seine bisherigen Erfahrungen aus dem Militärdienst zusammenfasst. Große Berühmtheit auch außerhalb der militärischen Gruppen erlangt er mit seinem Einsatz in Mafeking, einer Stadt in Afrika, die er durch seine strategischen Überlegungen, trotz deutlicher Überzahl der Gegner, verteidigen kann. Im Zuge dieser Verteidigung stellt er fest, dass auch junge Menschen fähig sind, Verantwortung zu übernehmen und genauso diszipliniert sind, wie Erwachsene. (Vgl. Fux 1971, S. 2f; Denk 2000, S. 18f; Zett 2004, S. 35f; Fiala 2006, S. 6f)

Nach seinem Erfolg in Mafeking wird sein Buch auch außerhalb der militärischen Welt gelesen. Vor allem Jugendliche schätzen seine Erzählungen. Sie imitieren das darin beschriebene Kundschaften, machen Orientierungsübungen und lernen die Natur kennen. Ausgehend von der Tatsache, dass sein Buch eigentlich für Soldaten und den Kriegsdienst gedacht ist, sieht er sich veranlasst, ein Pfadfinderbuch für Jungen zu schreiben. Vorerst muss er seine Pläne allerdings wegen des Militärdienstes zurückstellen. (Vgl. Zett 2004, S. 37)

²⁶ Über die Schreibweise von Patrouille, beziehungsweise Patrouille gibt es keine einheitliche Regelung. In der deutschen Übersetzung von „Scouting for Boys“, die in dieser Arbeit verwendet wird (Baden-Powell, Robert (1955): Wie man Pfadfinder wird. Ein Handbuch zur Heranbildung guter Staatsbürger durch Betätigung in der freien Natur. Wien.), wird Patrouille geschrieben. Daher wird diese Schreibweise auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Nachdem er 1907 teilweise aus dem Kriegsdienst entlassen wird (als Berater muss er weiterhin zur Verfügung stehen), veranstaltet er mit ungefähr 20²⁷ Jungen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten das erste Pfadfinderlager. In kurzen Artikeln berichtet er in der neu gegründeten Zeitschrift „The Scout“ von den dortigen Erlebnissen und Erfahrungen. Diese kleinen Texte werden 1908 in dem Buch „Scouting for Boys“ zusammengefasst. Und dieses wird sofort ein Bestseller. Von diesem Zeitpunkt an ist die Pfadfinderbewegung nicht mehr aufzuhalten und breitet sich nicht nur in England, sondern auf der ganzen Welt aus. Durch die Internationalität der Bewegung bestärkt, organisiert er 1920 das erste Weltpfadfindertreffen, das Jamboree²⁸, das von diesem Zeitpunkt an cirka alle vier Jahre²⁹ stattfindet. Baden-Powell setzt sich in Afrika zur Ruhe, wo er 1941 stirbt. (Vgl. Fux 1971, S. 4f; Hansen 1999, S. 14; Denk 2000, S. 20ff; Zett 2004, S. 38; Fiala 2006, S. 8f)

3.2 Baden-Powells prägende Lebenserfahrungen in Bezug auf die Entwicklung des Pfadfindertums

Um zu verstehen, wie und warum Baden-Powells Pfadfindertum entstanden ist, werden an dieser Stelle jene Lebensereignisse vorgestellt, die die Entwicklung der PfadfinderInnen beeinflusst haben. Diese werden nicht nur vorgestellt, sondern auch in Verbindung mit ihrer Bedeutung für die Entstehung des Pfadfindertums gesetzt. Daraus ergeben sich Erkenntnisse darüber, warum Ziel und Grundsätze der Pfadfinderbewegung von Baden-Powell so gewählt wurden und warum sie immer noch Bestand haben.

Wie schon erwähnt, entdeckt Baden-Powell schon mit acht Jahren die Kluft zwischen Arm und Reich und ist in so jungen Jahren schon gewillt, diese Zustände zu ändern. Er schreibt schon damals: „Ich werde die armen Leute so reich machen, wie wir sind und sie verdienen es, so glücklich zu sein, wie wir, und alle, die auf den Straßen schreiten, sollen den Armen etwas Geld geben und man soll Gott dafür danken, was er uns gegeben hat (...) ich kann Euch sagen, wie man gut ist. (...) Ihr müsst Euch sehr hart bemühen, gut zu sein“ (Baden-Powell 1865, zit. n. Ertlthaler 1994, S. 61f). Hier lässt sich erkennen, dass er mit den gesellschaftlichen Zuständen nicht einverstanden ist, allerdings das Gefühl hat, dass jeder

²⁷ In der Literatur finden sich unterschiedliche Angaben, über die Anzahl der Jungen, die an dem Lager teilgenommen haben. Es dürften zwischen 20 und 22 Buben gewesen sein. (Vgl. Baden-Powell 1955, S. 336; Knobel 1962, S. 197; Fux 1971, S. 4; Denk 2000, S. 20; Zett 2004, S. 38; Fiala 2006, S. 8)

²⁸ Das Wort „Jamboree“ ist ein nordamerikanisches Wort und bedeutet „friedliche Zusammenkunft der Stämme“ (Hansen 1999, S. 55).

²⁹ Während des zweiten Weltkrieges wurde kein Jamboree veranstaltet und auch 1979 wurde das Jamboree in Persien aus politischen Gründen abgesagt (vgl. Hansen 1999, S. 55).

Mensch etwas zur Verbesserung der Welt beitragen kann, indem er „gut“ ist. Auch wenn er in seiner Kindheit noch nicht ausdrücken kann, was mit „gut sein“ gemeint ist, so hat er in seinem späteren Leben genaue Vorstellungen davon, wie ein Mensch „gut ist“ und weist mit jeder seiner Lebensregeln (s. 3.3.2) darauf hin.

Ein weiterer wichtiger Abschnitt in Baden-Powells Leben, der sein pädagogisches Verständnis beeinflusst hat, ist wohl die Militärzeit. Hier lassen sich viele Ansätze finden, die prägend auf die spätere Pfadfinderbewegung gewirkt haben. Als er als Ausbilder der Scouts eingesetzt wird, legt er vor allem auf die Selbstständigkeit der Auszubildenden wert. Er möchte keine willenlosen Wesen ausbilden, die nur Befehlen folgen, sondern verfolgt das Ziel, Scouts heranzubilden, die selbstständig Lösungen erarbeiten, die Gefahren erkennen und auf sie reagieren können und die sich ihrer eigenen Verantwortung bewusst sind. Ein wichtiger Leitsatz ist: „Learning by doing“. Demnach lernt man am besten, wenn man sich selbst den Herausforderungen stellt und Dinge einfach ausprobiert. Relevant hierbei ist vor allem, dass Baden-Powell dazu ermutigt, trotz Angst vor Schwierigkeiten oder Fehlern, nicht aufzugeben. Er betont sogar, dass jeder Mensch, der etwas tut, Fehler macht und machen muss um sich weiterentwickeln zu können. Menschen, die scheinbar im Leben noch nichts falsch gemacht haben, haben, seiner Meinung nach, noch nie etwas getan. Gerade den JungpfadfinderInnen macht er durch seine Einstellung Mut, Dinge selbst zu erarbeiten, die Natur zu erforschen und dabei trotz Schwierigkeiten nicht aufzugeben. Ebenso wie bei den militärischen Scouts darf die Freiheit der PfadfinderInnen nicht durch Befehle eingeengt sein, sondern noch Möglichkeit zu eigenem Denken und Handeln wahren. Auch diese Einstellung zu Eigenständigkeit lässt sich in Baden-Powells Lebensregeln wieder finden. (Vgl. Denk 2000, S. 17f; Zett 2004, S. 32f)

Ein weiterer Aspekt, der Baden-Powell als Ausbilder auffällt, ist die Tatsache, dass der einzelne Soldat in der Masse untergeht und sich dadurch einer gewissen Verantwortung für sich selbst und die anderen entzieht. Durch die großen Gruppen bleibt jeder Einzelne anonym und fühlt sich nicht für Aufgaben oder Probleme zuständig. Deswegen erachtet es Baden-Powell für wichtig, diese Anonymität aufzuheben und mehr Persönlichkeit in das Militärwesen zu bringen. Das schafft er einerseits durch das schon erwähnte Patrullen-System und andererseits durch einen persönlicheren Umgang mit den Auszubildenden, zum Beispiel durch gemeinsame Lieder- oder Theaterabende. Das genannte Patrullen-System bietet auch im Pfadfindertum eine wichtige Basis für das Miteinander aller Mitglieder (s. 3.3.4). Durch die kleineren Gruppen wird nicht nur ein persönlicheres Verhältnis der Mitglieder unterstützt, sondern auch die Verantwortung jedes/jeder Einzelnen bewusst. (Vgl. Denk 2000, S. 17)

Auch der Einsatz in vielen unterschiedlichen Ländern hat ihn für sein weiteres Leben, und auch die Pfadfinderbewegung geprägt. Zum einen, weil er verschiedene Kulturen kennen und von ihnen unterschiedliche Scouting-Techniken gelernt hat, die er auch in seinen Texten beschrieben hat. Und zum anderen, weil er die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Völkern erlebt hat. Die Kenntnis von und Achtung und Respekt vor anderen Völkern, Ländern und Kulturen bildet für ihn den Schlüssel für ein friedliches Zusammenleben. In seinen internationalen Jamborees versucht er daher, genau diesen Zusammenhalt zwischen den verschiedenen Nationalitäten anzuregen. (Vgl. a.a.O., S. 18; Zett 2004, S. 34f)

Eine weitere wichtige Erfahrung seiner Militärzeit ist die Verteidigung von Mafeking. Da die Gegner mit einer Übermacht vor den Toren stehen, setzt Baden-Powell, neben seinen Soldaten, die Jungen der Stadt für kleine militärische Aufgaben ein. Sie überbringen Nachrichten, Munition und Proviant, bergen Verletzte und übernehmen Sanitätsdienste. In dieser Zeit stellt Baden-Powell fest, dass den Jungen bis dahin zu wenig zugetraut worden ist. Denn sie meistern ihre Aufgaben ohne Probleme, übernehmen selbst Verantwortung für sich, ihre Kollegen und die Soldaten. Sie wissen die Gefahren einzuschätzen und kennen ihre eigenen Grenzen und die der anderen. Basis für die Motivation und den Einsatz der Jungen ist lediglich das Vertrauen, das man ihnen entgegenbringt und die Überzeugung, dass sie ihre Aufgaben ohne Probleme meistern werden.³⁰ Die Erkenntnis, dass auch Jugendlichen Verantwortung gegeben werden kann, ist um 1900 in der Pädagogik noch nicht weit verbreitet und daher auch für Baden-Powell eine neue Erfahrung, die ihn und sein Pfadfindertum noch sehr stark prägen wird. (Vgl. Denk 2000, S. 18f; Zett 2004, S. 35f)

Die Erkenntnis, dass sein Buch „Aids to Scouting for N.C.Os & Men“ von Jugendlichen begeistert aufgenommen wird, findet Baden-Powell bedenklich. Die Tatsache, dass der Text ursprünglich für militärische Zwecke gedacht ist, widerspricht seinem eigentlich friedliebenden Wesen. Auch wenn die Jugendlichen vor allem die Abenteuerlust, die Anleitungen zur Orientierung, die Wettkämpfe und die scoutischen Tätigkeiten in der Natur aus dem Buch herauslesen, ist Baden-Powell nicht zufrieden damit, dass sie aufgrund seines Buches unter Umständen Freude am Militärwesen verspüren. Seiner Meinung nach muss Literatur für Jugendliche anders gestaltet werden als für Erwachsene. Auch diese Einstellung, dass man erzieherisch auf die Jugend anders zugehen muss, als auf Erwachsene ist, zu dieser Zeit, noch relativ neu. (Vgl. Denk 2000, S. 19; Zett 2004, S. 36f)

Prägend für sein „Scouting for Boys“ ist, abgesehen von seiner eigenen Idee, dass Literatur für Jugendliche nicht-militärisch sein soll, das Buch „Kim“ von seinem Freund Rudyard

³⁰ Die Erlebnisse in Mafeking beschreibt Baden-Powell in seinem Buch „Scouting for Boys“ (o.J.) auf den Seiten 16-17; in der deutschen Ausgabe „Wie man Pfadfinder wird“ (Baden-Powell 1955) auf den Seiten 19-21.

Kipling. Darin beschreibt Kipling das Leben des Waisen-Jungen Kim, der in Indien aufwächst und sich eine besondere Beobachtungsgabe aneignet, die ihm im späteren Leben weiterhilft.³¹ Relevant für Baden-Powell ist hierbei, dass Kim sich sein Wissen und seine Fähigkeiten vor allem durch Spiele aneignet. Genau das will Baden-Powell auch in seinem „Scouting for Boys“ verwirklicht sehen, scoutisches Wissen, das sich nicht auf militärische Übungen und Strategien stützt, sondern das sich Kinder auf spielerische Weise aneignen können. (Vgl. Denk 2000, S. 19)

Nach der Militärzeit versucht er, seine pfadfinderischen Ideen in die Praxis umzusetzen. Wie schon erwähnt, sammelt er ungefähr 20 Jungen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten (hier zeigt sich wieder sein sozialer Wille, alle Menschen zu vereinen) zusammen und hält mit ihnen das erste Pfadfinderlager ab. Auch hier bestätigt es sich, wie wichtig es ist, die Gruppen klein zu halten, sodass jedes Mitglied des Lagers eine Aufgabe zu erfüllen hat und nicht in der großen Gruppe untergeht. Die Erlebnisse mit den Jugendlichen, das Arbeiten, Spielen, Ausbilden und miteinander Leben prägen ihn und seine Idee vom Pfadfindertum und sind der letzte Anstoß, Texte für Jugendliche zum Thema Scouting zu veröffentlichen. (Vgl. a.a.O., S. 20; Zett 2004, S. 38)

In der durchwegs positiv verfassten Literatur³² wird Baden-Powell als ein von Kindheit an sozial geprägter Mensch mit großer Naturverbundenheit dargestellt. Was zu Hause begonnen hat, durch die soziale Erziehung seiner Mutter und die Erlebnisse mit seinem Großvater in der Natur, sind erste Anhaltspunkte, wenn es darum geht, Baden-Powells Werk zu verstehen. Des Weiteren lässt sich die Basis seiner Ideen in seinem gesamten Leben wiederfinden. Nach seiner Jugend in der Zeit des Militärs, wo er viel darüber gelernt hat, was Zusammenhalt, Kommunikation, Motivation und Selbstständigkeit im Erwachsenenalter bedeuten und wie sich Anonymität in der Masse im Gegensatz zu Individualität und Persönlichkeit in kleinen Gruppen auf die persönliche Motivation und Leistungsbereitschaft auswirkt. Aber auch, wie wenig man Jugendlichen zutraut und wie viel Verantwortung sie doch übernehmen können, wenn man ihnen nur das Vertrauen und den Glauben an sie schenkt. Gleichzeitig sich aber auch bewusst sein muss, dass sie bei allen Fähigkeiten, die sie besitzen, weiterhin Menschen sind, die sich noch in der Entwicklung befinden und einer besonderen Aufmerksamkeit und

³¹ Einige von Kims Erlebnissen schildert Baden-Powell in seinem Buch „Scouting for Boys“ (o.J.) auf den Seiten 14-16; in der deutschen Ausgabe „Wie man Pfadfinder wird“ (Baden-Powell 1955) auf den Seiten 16-19.

³² Die meisten Biografien sind von offiziellen Biografen der Pfadfinderbewegung verfasst worden. Daraus ergibt sich ein positiver Blick auf Baden-Powell. Bis zum jetzigen Zeitpunkt hat sich lediglich Tim Jeal (Baden-Powell: Founder of the Boy-Scouts, London 1989) mit dem „echten Baden-Powell“ befasst, sein Privatleben, seine Probleme und Legenden über ihn anhand Original-Tagebücher belegt oder widerlegt. (Vgl. Ertlthaler 1994, S.75)

entsprechenden Zuwendung bedürfen. Damit ist auch die Tatsache verbunden, dass Kinder anders lernen als Erwachsene.

Baden-Powell hat aufgrund seiner Erfahrungen selbst erkannt, wie wichtig es ist, jeden Menschen als Individuum wahrzunehmen und jedem Menschen Vertrauen entgegenzubringen und Verantwortung zu übertragen. Diese Grundsätze spiegeln sich auch in seiner Pfadfinderbewegung wieder, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll.

3.3 Die Pfadfinderbewegung

1977 bringt die WOSM (World Organization of the Scout Movement) auf der Weltpfadfinderkonferenz die „Fundamental Principles“ des Pfadfindertums heraus und definiert die Bewegung der PfadfinderInnen in diesen folgendermaßen: „Eine freiwillige, nicht-politische Erziehungsbewegung für junge Leute [,] die offen ist für alle, ohne Unterschiede von Herkunft [,] Rasse oder Glaubensbekenntnis, übereinstimmend mit dem Zweck, den Prinzipien und der Methode, die vom Gründer der Bewegung entwickelt wurden“ (WOSM 1997, S. 2).

Diese Definition muss, zum besseren Verständnis über die Selbstsicht der PfadfinderInnen³³, in verschiedene Wort- beziehungsweise Satzteile unterteilt werden:

Das Wort „freiwillig“ besagt, dass jeder Mensch, der Mitglied des Pfadfindertums ist, sich aus freiem Willen dazu entschlossen hat, den PfadfinderInnen anzugehören und damit auch hinter den Grundsätzen und Idealen steht. Das bedeutet, man muss sich selbst immer wieder einer Art Selbstprüfung unterziehen, um zu erkennen, ob man sich mit den Grundlagen der Pfadfinderbewegung weiterhin identifizieren kann. (Vgl. a.a.O, S. 3)

„Nicht-politisch“ soll nicht ausdrücken, dass PfadfinderInnen am politischen Leben in ihrem Land kein Interesse haben. Im Gegenteil, sie sollen sich sogar mit Politik beschäftigen. Allerdings dient die Beschäftigung mit den politischen Gegebenheiten lediglich dem Ziel, verantwortungsbewusste StaatsbürgerInnen zu werden, denn um ein solcher zu werden, bedarf es auch des Wissens um die politische Lage. Auch die Relevanz von politischem Engagement soll damit nicht in den Hintergrund geraten, denn Demokratie soll nicht nur ein Begriff sein, sondern von PfadfinderInnen auch gelebt werden. Nicht-politisch bedeutet an

³³ Die Definition beinhaltet ein Ideal, das die PfadfinderInnen anstreben wollen. Fraglich ist, inwieweit dieses auch in der Wirklichkeit umgesetzt wird. Beispielsweise ist das Ideal der Glaubensfreiheit in manchen Pfadfindergruppen durch die Anbindung an katholische Institutionen nicht mehr gegeben (vgl. Ertlthaler 1994, S. 146ff). Dennoch soll hier von der reinen Theorie hinter dem Konzept des Pfadfindertums ausgegangen werden, da in der vorliegenden Arbeit lediglich ein Vergleich der theoretischen Konzepte gezogen wird.

dieser Stelle, dass das Pfadfindertum selbst „sich nicht am politischen Machtkampf beteiligt und keine politische Partei unterstützt“ (Zett 2004, S. 65), keinem Mitglied eine politische Richtung aufgedrängt wird und es jedem frei steht, sich zu einer Partei zu bekennen. (Vgl. WOSM 1997, S. 3; Denk 2000, S. 27)

Das Pfadfindertum sieht sich selbst als „Erziehungsbewegung“. Bewegung aufgrund seiner global und regelmäßig organisierten Aktivitäten, die auf ein bestimmtes Ziel (s. 3.3.1) ausgerichtet sind. Bewegung bedeutet auch, dass die PfadfinderInnen sich nicht auf ihren bisherigen Erfolgen ausruhen können. Das Pfadfindertum muss sich wandeln, sobald in Gesellschaft und Welt Veränderungen eintreten. Es muss sich und seine Arbeitsweise ständig neu definieren, um modern und jugendlich und dadurch attraktiv zu bleiben, dabei aber die ursprünglichen Ideen Baden-Powells nicht außer Acht lassen. (Vgl. Denk 2000, S. 25)

Das Wort „Erziehung“ soll noch einmal verdeutlichen, dass sich das Pfadfindertum nicht nur als reine Freizeitbewegung sieht, sondern sich einer pädagogischen Aufgabe bewusst ist und dieser auch bestmöglich gerecht werden möchte. Auch wenn das Wort „Erziehungsbewegung“ im alltäglichen Sprachgebrauch oft mit speziellem Wissenserwerb (wie zum Beispiel dem in der Schule) in Verbindung gebracht wird und daher dem Pfadfindertum pädagogischer Nutzen abgesprochen wird, sieht das Pfadfindertum seine Aufgabe darin „zu erziehen, nicht nach Deinem Willen formen, sondern zu erziehen, d.h. befähige den Jungen, für sich selbst, durch seine eigenen Ansprüche die Dinge zu lernen, die dazu beitragen, seinen Charakter zu bilden“ (Baden-Powell 1919, zit. n. WOSM 1997, S. 3). Die Pfadfinderbewegung ist demnach nicht dem Zweck gewidmet, Kinder und Jugendliche in der Freizeit zu beschäftigen, sondern verfolgt eine pädagogische Idee. (Vgl. a.a.O., S. 3f)

Auch wenn in der obigen Definition das Pfadfindertum auf „junge Menschen“ (a.a.O., S. 4) abzielt, gibt es keine offiziellen Altersgrenzen. Doch gibt es das Ziel der erwachsenen PfadfinderInnen, „jungen Menschen zu helfen, die Ziele des Pfadfindertums zu erreichen“ (ebd.). Daraus ergibt sich, dass man das Pfadfindertum an sich ab einem gewissen Alter nicht mehr unbedingt als erzieherischen Faktor im Leben braucht. „The upper age limit would normally correspond to a general level of maturity at which a person no longer needs Scouting’s structured educational approach in order to continue the process of self-education“ (WOSM 1998, S. 4). Durch den selbst gewählten Zweck, Menschen bei der Entwicklung zu unterstützen und zu erziehen, ergibt sich daher der Begriff der jungen Leute in der Definition. (Vgl. WOSM 1997, S. 4)

Das Pfadfindertum ist „offen für alle“, egal, welcher Religion sie angehören oder aus welchem Land sie kommen. Relevant ist nur, dass alle Mitglieder die Grundsätze der

PfadfinderInnen vertreten und die Methoden und das Ziel der Pfadfinderbewegung anerkennen. (Vgl. ebd.)

Anhand der vorangehenden Definition und den weiterführenden Erläuterungen lässt sich erkennen, dass das Pfadfindertum sich nicht auf eine Freizeitbewegung reduzieren lassen möchte. Die PfadfinderInnen sind sich ihrer erzieherischen Arbeit sehr wohl bewusst und haben nicht nur Gewissheit über ihre pädagogische Relevanz, sondern auch den Drang, diese dem Rest der Welt zu erklären. Die Pfadfinderbewegung setzt sich, ihrer Definition folgend, für Kommunikation, Internationalität, Engagement, Respekt und Akzeptanz ein und leistet damit einen wichtigen erzieherischen Beitrag in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Das (pädagogische) Ziel des Pfadfindertums und auf welchen Grundsätzen es basiert, um die vorangehenden Attribute bei der Jugend zu fördern, wird in den nächsten Kapiteln erläutert.

3.3.1 Ziel der Pfadfinderbewegung

Baden-Powell sieht in seiner Bewegung die Chance auf eine Veränderung der Gesellschaft. Dementsprechend sind seine Zielvorstellungen ausgerichtet. So sollen PfadfinderInnen sich nicht durch Einzelheiten ablenken lassen, sondern das höhere Ziel im Auge behalten. Auch die Methoden, wie Erfahrungen in der Natur fördern, gemeinsam Lager besuchen oder Jamborees veranstalten sind nur Mittel zum Zweck um das Ziel der Pfadfinderbewegung zu erreichen: „Charakter – Charakter mit einem bestimmten Zweck“ (Baden-Powell o.J., zit. n. Bendl 1964, S. 4). Die Charakterbildung des Menschen ist demnach das wirkliche Ziel der Pfadfinderbewegung. Der Charakter muss, Baden-Powells Meinung nach, erzogen werden zu „hohen Idealen, zu Selbstvertrauen, zu Pflichtgefühl, zu Tapferkeit, zu Selbstachtung, zur Rücksichtnahme auf andere“ (ebd.).

Weiters ist es Ziel des Pfadfindertums, „zur Entwicklung junger Menschen beizutragen, damit sie ihre vollen körperlichen, intellektuellen, sozialen und geistigen Fähigkeiten als Persönlichkeiten, als verantwortungsbewusste Bürger und als Mitglieder ihrer örtlichen, nationalen und internationalen Gemeinschaft einsetzen können“ (WOSM 1997, S. 4). Damit ist das Ziel der Pfadfinderbewegung klar definiert. Es geht vor allem darum, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, Menschen mit Charakter und Persönlichkeit zu werden. Dabei wird darauf geachtet, dass jedes Kind seine individuellen Fähigkeiten, sei es physisch oder psychisch, entfalten kann um sich zu einem verantwortungsvollen Menschen in der und für die Gesellschaft entwickeln zu können. Wichtig ist allerdings, dass das Pfadfindertum

keine Intention besitzt, andere Erziehungsinstanzen, wie Familie oder Schule, zu ersetzen, es will diese unterstützen, ihre Arbeit weiterführen und ergänzen.

Durch welche Grundsätze Baden-Powell das Ziel der Charakter- und Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen erreichen will, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

3.3.2 Grundsätze der Pfadfinderbewegung

Im Pfadfindertum gibt es drei Prinzipien, die Basis jedes weiteren pfadfinderischen Grundsatzes sind:

Das erste Prinzip ist die „Pflicht gegenüber Gott“: Laut Baden-Powell ist es unerlässlich, dass jedes Mitglied der PfadfinderInnen religiös ist. „No man is much good unless he believes in God and obeys His laws. So every Scout should have a religion“ (Baden-Powell o.J., S. 187). Auch wenn Baden-Powell in seinem „Scouting for Boys“ von Gott und Religion spricht, ist es wichtig, seine Meinung zu diesen Themen genauer zu erläutern: Zum einen will er mit dem Wort „Religion“ nicht auf den institutionellen Glauben hinweisen. Es ist für ihn nicht wichtig, regelmäßig Gottesdienste zu besuchen, relevant ist das Wissen, dass es etwas Höheres gibt, das für die schönen Dinge in der Natur, der Gesellschaft, der Welt verantwortlich ist. Zum anderen geht es ihm nicht darum, eine bestimmte religiöse Richtung, wie zum Beispiel das Christentum, einzuschlagen, das würde dem Prinzip der Offenheit für alle widersprechen. Wichtig ist viel eher, das Leben nach religiösen Grundsätzen zu gestalten. Für Baden-Powell heißt das, sich nicht von materiellen Werten leiten zu lassen, in seinem Leben moralischen und ethischen Wegen zu folgen und das „Anerkennen von Verpflichtungen, die daraus erwachsen“ (WOSM 1997, S. 5). Gott und Religion sind daher keine allgemeinen, für alle PfadfinderInnen gleichartigen Lebensvorschriften, sondern viel mehr individuelle Anweisungen zu naturgebundenem, nicht-materialistischem und moralischem Leben in der und für die Gesellschaft. (Vgl. WOSM 1997, S. 5f; WOSM 1998, S. 9; Denk 2000, S. 73ff; Zett 2004, S. 66f)

Das zweite Prinzip ist die „Pflicht gegenüber Dritten“: Mit diesem Prinzip verweist Baden-Powell auf die Tatsache, dass kein Mensch nur für sich allein steht. Jeder Mensch ist auf seine Mitmenschen und seine Umgebung angewiesen, braucht Kontakt, Kommunikation und manchmal auch Hilfe. Gleichzeitig hat er aber auch Rechte, Gefühle und Hoffnungen, auf die die umgebenden Menschen, laut Baden-Powell, Rücksicht nehmen müssen. Die PfadfinderInnen haben, ausgehend davon, die Pflicht, die Würde aller Menschen zu respektieren und Hilfe zu leisten, wo sie gebraucht wird. Hier zeigt sich wieder die Internationalität der PfadfinderInnen, denn das Unterstützen der Menschen ist nicht nur auf

direkte Nachbarn bezogen, sondern betrifft die ganze Welt. Wo PfadfinderInnen gebraucht werden (und es möglich ist zu helfen), dort sind sie an ihre Pflicht gebunden, Unterstützung zu bieten. Baden-Powell will mit dieser Pflicht auf „national friendship round the world“ (Beaumont 1949, S. 28) hinweisen. Alle PfadfinderInnen sind untereinander in nationaler Freundschaft verbunden, egal aus welchen Ländern und Erdteilen sie kommen. (Vgl. WOSM 1997, S. 6f; WOSM 1998, S. 9; Denk 2000, S. 87ff; Zett 2004, S. 67f)

Gleichzeitig ist mit „Dritten“ auch die Natur gemeint, auf die genauso Rücksicht genommen werden muss. Der Mensch ist auf die Umwelt angewiesen und jede Verletzung der Natur wirkt sich auch auf den Lebensraum der Weltbevölkerung aus. Daher darf nur verantwortungsbewusst mit der Umwelt umgegangen und die Natur nicht ausgebeutet werden. (Vgl. WOSM 1997, S. 7)

Das dritte Prinzip ist die „Pflicht gegenüber sich selbst“: Mit diesem Prinzip bringt Baden-Powell die Intention zum Ausdruck, dass jeder Mensch selbst verantwortlich für sich und seine Entwicklung ist. Dementsprechend ist es Pflicht für alle PfadfinderInnen, sich ihrer eigenen Entwicklung zu widmen und diese so gut es geht voranzutreiben. Entwicklung meint dabei, die Ausbildung aller physischen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten. Aber nicht nur auf die Entwicklung ist zu achten, auch der Respekt vor dem eigenen Körper ist relevant. So sollen sich alle PfadfinderInnen um ihre körperliche und seelische Gesundheit kümmern und für ihre Rechte und ihr Inneres einstehen. Denn dieses sich selbst und auf sich selbst achten trägt zur Persönlichkeitsbildung der PfadfinderInnen bei. (Vgl. WOSM 1998, S. 9)

Da diese drei Pflichten für Kinder und Jugendliche unter Umständen zu abstrakt und allgemein wirken, hat Baden-Powell die Pflichten in ein Pfadfindergesetz formuliert, die den jungen PfadfinderInnen als „Lebensregeln“ (Baden-Powell 1955, S. 34) dienen sollen:

1. Der Ehre eines Pfadfinders darf vertraut werden:

Damit drückt Baden-Powell die Ehrlichkeit und Motivation seiner PfadfinderInnen aus. Einerseits ist, was sie mit ihrer Ehre versehen, wie ein Versprechen, das sie jemand anderem geben. Andererseits kann auch darauf vertraut werden, dass sie alle Aufgaben, die ihnen zugetragen werden, mit bestem Wissen und Gewissen ausführen. (Vgl. ebd.)

2. Ein Pfadfinder ist treu dem König, seinem Vaterland, seinen Pfadfinderführern, seinen Eltern, seinen Arbeitgebern und seinen Untergebenen:

Baden-Powell drückt damit die Loyalität der PfadfinderInnen gegenüber der sie umgebenden Mitmenschen aus. In der Loyalität lässt sich auch die vorangehende Ehre der PfadfinderInnen wieder finden, die sich den Mitmenschen immer mit ganzem Herzen zuwenden und ihnen treu bleiben. (Vgl. a.a.O., S. 34f)

3. Es ist Pflicht eines Pfadfinders, sich nützlich zu machen und andern zu helfen:

In diesem Gesetz sind zwei weitere wichtige Leitsprüche Baden-Powells enthalten. Zum einen „allzeit bereit“ (a.a.O., S. 35), was soviel bedeutet, wie durchgehende Bereitschaft, anderen zur Seite zu stehen und zu helfen, wo Unterstützung gebraucht wird. Zum anderen „jeden Tag wenigstens eine gute Tat“ (ebd.). Erwähnenswert ist, dass diese Pflicht wichtiger als Vergnügen ist und demnach unter Umständen eine helfende Handlung Freizeit und Spiel vorgezogen werden muss. (Vgl. ebd.)

4. Ein Pfadfinder ist allen ein Freund und jedem andern Pfadfinder ein Bruder, ohne Rücksicht darauf, welcher Gesellschaftsklasse der andere angehört:

Baden-Powell zeigt hier die Notwendigkeit von Akzeptanz und Toleranz. PfadfinderInnen sind vorurteilsfrei gegenüber anderen Menschen und begegnen jedem mit Respekt. Damit will Baden-Powell erreichen, dass alle Menschen, so gut es geht, miteinander auskommen. (Vgl. ebd.)

5. Ein Pfadfinder ist höflich:

PfadfinderInnen gehen mit anderen Menschen respektvoll um und erwarten sich für ihre Hilfsbereitschaft keinerlei Gegenleistung. Vorbild sind die Ritter, denn sie hatten ebenfalls den Vorsatz, Gutes zu tun. Die Idee des Rittertums war, „that everyone must die, but you should make up your mind that before your time comes you will do something good. Therefore do it at once, for you never know when you may be going off“ (Baden-Powell o.J., S. 175). Mit diesem Gedanken, geht auch die schon erwähnte Idee der täglichen guten Tat einher. (Vgl. Baden-Powell 1955, S. 35)

6. Ein Pfadfinder ist ein Tierfreund:

Genau wie Menschen, müssen auch Umwelt und Tiere mit Respekt behandelt werden, da alle Lebewesen aufeinander angewiesen sind. Das gesamte Ökosystem der Erde funktioniert nur, so lange nichts und niemand ausgebeutet wird, darum ist der richtige Umgang mit Natur und Tier essentiell für die PfadfinderInnen. (Vgl. a.a.O., S. 36)

7. Ein Pfadfinder gehorcht den Befehlen seiner Eltern, seines Kornetten³⁴ oder Feldmeisters ohne jede Widerrede:

³⁴ Kornetten sind, im pfadfinderischen Leben, die LeiterInnen der Patrullen (Gruppe von gleichaltrigen PfadfinderInnen). (Vgl. Bendl 1964, S. 10)

Mit dieser Pflicht drückt Baden-Powell die Ergebenheit der jungen PfadfinderInnen gegenüber ihren „Höheren“ aus. Es soll hier allerdings nicht blindes Folgen das Ziel sein. Auch wenn die Befehle vorerst ausgeführt werden sollen, darf sehr wohl, im Nachhinein, Kritik geübt werden. Zunächst geht es allerdings darum, sich in Disziplin zu üben, auch wenn die gestellte Aufgabe unter Umständen zuwider ist. (Vgl. ebd.)

8. Ein Pfadfinder lächelt und pfeift bei allen Schwierigkeiten:

Baden-Powell zeigt an dieser Stelle, dass auch Probleme PfadfinderInnen nicht aus der Bahn werfen können. Um Kindern Mut zu machen, sagt er Folgendes: „a difficulty is no longer a difficulty when once you laugh at it – and tackle it“ (Baden-Powell o.J., S. 191). Damit ermutigt er dazu, mit positiver Einstellung an Schwierigkeiten und Hindernisse heranzugehen. (Vgl. Baden-Powell 1955, S. 36)

9. Ein Pfadfinder ist sparsam:

PfadfinderInnen legen keine Wert auf materielle Güter, sondern sparen ihr Geld, damit sie im Notfall nicht auf andere Menschen und deren Hilfe angewiesen sind, beziehungsweise selbst anderen in der Not helfen können. (Vgl. ebd.)

10. Ein Pfadfinder ist rein in Gedanken, in Worten und Taten:

Selbst wenn auf PfadfinderInnen Versuchungen zukommen, schlecht über andere Menschen zu denken und zu reden oder schlechte Taten zu vollbringen, sollen sie sich bemühen, ihr Gewissen rein zu halten. (Vgl. a.a.O., S. 36f)

In diesen Lebensregeln lassen sich Baden-Powells Pflichten wieder finden. PfadfinderInnen sind Gott, den anderen und sich selbst verpflichtet. In allen Regeln lassen sich das moralische Leben, das Überdenken der eigenen Einstellung und Lebensweise, der Respekt der Natur und die Toleranz allen Menschen gegenüber entdecken. Trotzdem sind sie eine wichtige Erweiterung zu den oben genannten drei Pflichten, weil sie gerade jungen PfadfinderInnen nachvollziehbare Anweisungen geben, wie man sich als Mitglied der Pfadfinderbewegung verhalten soll.

Auffallend ist, dass die Regeln allesamt positiv formuliert sind. Sie setzen dadurch die PfadfinderInnen nicht unter Druck, in dem sie das Gefühl erwecken, Strafen nach sich zu ziehen, sondern verdeutlichen jedem einzelnen, mit welcher Einstellung PfadfinderInnen durch die Welt gehen und ihren Mitmenschen und der Natur begegnen. (Vgl. Denk 2000, S. 33)

Im folgenden Abschnitt wird nun erläutert, inwiefern das PfadfinderIn-Sein das tägliche Leben beeinflusst, was es heißt, Teil des Pfadfindertums zu sein, wie die Mitglieder einander begegnen und welche Erfahrungen sie gemeinsam machen.

3.3.3 *Lernen als PfadfinderIn*

Die im vorangehenden Kapitel erwähnte dritte Pflicht, gegenüber sich selbst, beinhaltet das Schauen auf sich selbst und seine eigene Entwicklung. Damit geht auch eine gewisse Lernbereitschaft einher. PfadfinderInnen dürfen sich nicht mit der gegenwärtigen Lebenssituation zufrieden geben, sondern sollen stets versuchen, ihre geistige, körperliche und soziale Entwicklung voranzutreiben. Baden-Powell meint dazu: „Those who are Scouts now should determine to be better Scouts“ (Baden-Powell o.J., S. 216). In sehr viel PfadfinderInnen-Literatur findet sich die Aufforderung, sich stetig mit seiner eigenen Ausbildung zu beschäftigen. So steht am Beginn des Buches „Wie man Pfadfinder 1. Klasse wird“³⁵ in der an die LeserInnen gerichteten Einleitung, dass „kein Pfadfinder (...) lange Zweitklass-Pfadfinder sein wollen [wird], und daher wirst du, sobald du nur kannst, Erstklass-Pfadfinder werden“ (Klarer/Kerber 1959, S. 3). Doch auch nach diesem Aufstieg in der „PfadfinderInnen-Hierarchie“, ist die Weiterentwicklung nicht abgeschlossen, wie sich im Nachwort des genannten Buches erkennen lässt: „Du bist Erstklass-Pfadfinder geworden, ein wirklicher Pfadfinder. Meinst du aber, daß [sic] du endgültig am Ziele bist und in keiner Hinsicht mehr fortschreiten muß [sic]? Das kann doch nicht dein Ernst sein“ (a.a.O., S. 93). Es ist demnach klar, dass das Leben der PfadfinderInnen stark mit Lernen und Entwicklung verbunden ist.

Wenn man das Lernen im Pfadfindertum betrachtet, gibt es verschiedene Richtungen, die für PfadfinderInnen relevant sind:

Erstens wird das soziale Lernen großgeschrieben. Soziales Lernen bedeutet einerseits, Selbstkompetenz zu entwickeln, andererseits auch Sozialkompetenz zu unterstützen. Im Pfadfindertum ist es daher wichtig, sowohl die Persönlichkeit des Kindes zu beachten und zu fördern, gleichzeitig aber auch der Kommunikation und Konfliktlösung in größeren Gruppen Beachtung zu schenken. Da das Pfadfinderleben auf viele gemeinsame Aktivitäten aufgebaut ist, kann es immer wieder zu gruppeninternen Problemen kommen, die das soziale Gefüge beeinflussen. Doch gerade an der Bewältigung dieser Konflikte lernt jedes Mitglied der PfadfinderInnen seine „eigenen Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen“ (Gerr 1998, S. 24)

³⁵ Klarer, Adolf; Kerber, Roger (1959): *Wie man Pfadfinder 1. Klasse wird*. Wien.

und gleichzeitig das „Akzeptieren anderer Auffassungen und Überzeugungen“ (ebd.). (Vgl. a.a.O., S. 23ff)

Hinter allen Pflichten und Lebensregeln Baden-Powells „steht das Leitbild des ‚guten und nützlichen Staatsbürgers‘“ (Börner 1994, S. 17). Daraus ergibt sich das zweite wichtige Thema, das politische Lernen. Wie schon erwähnt ist das Pfadfindertum eine nicht-politische Erziehungsbewegung. Dennoch wird das politische Lernen in der Hinsicht relevant, dass PfadfinderInnen Demokratie kennen lernen. Dadurch haben sie die Möglichkeit, diese in Zukunft mitzugestalten. Demokratie ist allerdings nicht nur politisch relevant, sondern ist eine „Lebensform“ (Gerr 1998, S. 25), die in „Alltagssituationen immer wieder neu errungen werden [muss]“ (ebd.). Gerade in Gruppensituationen, wie wöchentlichen Pfadfinderstunden oder auf Gruppenlagern, ist es wichtig, sich einer demokratieähnlichen Umgangsform zu bedienen. Politisches Lernen bedeutet demnach nicht, politische Systeme und deren Vor- und Nachteile aufgezählt zu bekommen, sondern diese im Pfadfinderalltag kennen zu lernen und zu leben. (Vgl. a.a.O., S. 25ff)

Drittens ist internationales Lernen wichtig. „Für Baden-Powell waren die internationalen Beziehungen zwischen den Pfadfindern ein Beitrag zur Friedenserziehung“ (Conze/Witte 2012, S. 97). Der Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen ist ein weiterer Aspekt, der dazu beiträgt, Toleranz und Verständnis zu entwickeln. Die Kommunikation mit anfangs fremden Menschen, baut Vorurteile ab und zeigt die soziale Realität der Welt. Baden-Powell hat mit seinen Jamborees das Zusammentreffen möglichst vieler unterschiedlicher Nationen gefördert und sieht darin auch einen wichtigen Bestandteil des Pfadfindertums. Zusätzlich zur internationalen Kommunikation impliziert der Begriff internationales Lernen auch die Beschäftigung der PfadfinderInnen mit globalen Problemen. Sie sollen damit für die Ungleichheiten und Umweltprobleme der Welt sensibilisiert werden und nach Möglichkeit, dem pfadfinderischen Gedanken getreu, versuchen, etwas, wenn auch eventuell nur mit kleinen Gesten, an der Situation zu ändern. (Vgl. Gerr 1998, S. 88ff)

Auch im Begriff des Lernens bei den PfadfinderInnen lassen sich wieder die drei Pflichten Baden-Powells finden. Das Lernen in seinem Sinn führt zu einer Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu moralischen Menschen, die sich um sich, Mitmenschen und die Umwelt kümmern. Auffallend ist, dass Lernen im Pfadfindertum nicht als solches wahrgenommen wird. Das Lernen ist eine natürliche Konsequenz aus dem Miteinander der PfadfinderInnen und ihrer Naturverbundenheit. Daher wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen, wovon

das Leben der PfadfinderInnen, das scheinbar große Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat, geprägt ist.

3.3.4 Leben als PfadfinderIn

Das Leben im Pfadfindertum, wie Baden-Powell es sieht, ist gekennzeichnet durch ein Aktivitätsprinzip vonseiten der PfadfinderInnen. Wie sich schon in seiner Militärzeit zeigt, ist ein wichtiger Leitgedanke „Learning by Doing“. Auch sein Buch „Scouting for Boys“ ist sowohl durch den, die jugendlichen LeserInnen ansprechenden, Schreibstil, als auch durch den Inhalt geprägt von vielen Anleitungen, die zu eigener Tätigkeit aufrufen. Daher wird auch im pfadfinderischem Leben dem Tatendrang der PfadfinderInnen genügend Platz eingeräumt. Auf unterschiedliche Arten wird die Eigen-Aktivität jedes einzelnen Pfadfindermittgliedes unterstützt und gefördert. Zum einen durch Verleihung von Abzeichen als Belohnung, da jeder Mensch erkennen will, „daß [sic] er in seiner Geschicklichkeit und in der Kenntnis praktischer Dinge vorwärts kommt“ (Bendl 1964, S. 9). So haben alle PfadfinderInnen Ansporn, noch mehr aus sich und ihren Fähigkeiten herauszuholen. Zum anderen bietet ihnen das Pfadfindertum jene Aktivitäten, die ihren Bedürfnissen nach Abenteuer und Entdeckungen entsprechen. Sei es im Lagerleben oder bei gemeinsamen Spielen in der Natur. „Baden-Powell sieht den Zweck seiner Spiele in der Ausbildung wesentlicher physischer, charakterlicher und handwerklicher Eigenschaften“ (Gerr 1981, S. 78). Dass die Spiele auch erzieherischen Charakter haben, wird von den PfadfinderInnen kaum bemerkt, vorrangig ist der Spaß, der bei allen Beteiligten aufkommt. (Vgl. a.a.O., S. 73ff; Fiala 2006, S. 28f)

Baden-Powell sieht in der Natur eine große Erzieherin. Für ihn ist das Leben der PfadfinderInnen untrennbar mit Aktivitäten in der Natur verbunden. Er sieht in der „Hochzivilisation“ (Gerr 1981, S. 81) einen „moralischen Verfall“ (ebd.) und die Gefahr „einer körperlichen Verweichlichung“ (ebd.). Die Städte und ihr Luxus führen zu Bequemlichkeit, Inaktivität und zur Tendenz, sich nicht mehr für andere Personen und die Umwelt zu interessieren. In der Natur hingegen wird die Gesundheit jedes Menschen gefördert, die Einfachheit der gegebenen Bedingungen erfordert eigenes Handeln. Mit wenig zur Verfügung stehenden Mitteln müssen Probleme gelöst werden, was Einfallsreichtum und Kreativität fordert und fördert. Auch hier wirkt ein erzieherischer Faktor, der von den PfadfinderInnen wiederum nicht gesehen wird. Für sie zählen die Erlebnisse in der Natur, auf sich allein, beziehungsweise, die Gruppe gestellt zu sein und vor allem der Kontrast zur gewohnten städtischen Umgebung und deren Luxus. All das macht den Reiz der naturverbundenen Aktivitäten der PfadfinderInnen aus und lässt sie, aufgrund der zahlreichen

Ablenkungen und Möglichkeiten in der Natur, einen erzieherischen Wert überhaupt nicht erkennen. (Vgl. Gerr 1981, S. 81ff; Fiala 2006, S. 31)

Ein weiterer Aspekt, der das pfadfinderische Leben prägt, ist das Gemeinschaftsprinzip. Auch seine Idee des Gemeinschaftssystems hat Baden-Powell in seiner Militärzeit entwickelt. Trotz einer großen Anzahl an PfadfinderInnen ist es wichtig, die einzelnen Individuen nicht in der Masse verschwinden zu lassen. Darum wird jede größere Pfadfindergruppe in kleinere Gruppen, so genannte Patrullen, geteilt. Damit ist erstens die Anonymität der einzelnen Mitglieder aufgehoben, da die Patrullen-Mitglieder sich untereinander schnell kennen lernen, und zweitens die Gefahr der Teilnahmslosigkeit gebannt. In den kleineren Gruppen wird sich jedes Mitglied der Aufgaben, die gemacht werden müssen, bewusst und beteiligt sich selbst an den Arbeiten, die erledigt werden müssen. Ein Merkmal der Patrullen ist, dass alle Mitglieder dasselbe Alter haben. Dadurch ist es für die PfadfinderInnen einfacher, sich in den Gruppen zurechtzufinden und anzufreunden, da sie gemeinsame Interessen und Probleme haben. Baden-Powells Ziel ist es, PfadfinderInnen „zu einer dauernden Freundesschar unter der Führerschaft von einem aus ihrer Mitte zu vereinigen“³⁶, weil das ihre natürliche Organisation für Bubenstrieche und Unterhaltung ist“ (Baden-Powell o.J., zit. n. Bendl 1964, S. 10). Diese Gruppen von sechs bis acht Gleichaltrigen sehen sich, bestenfalls, als gemeinsame Familie, die in allen Aufgaben zusammenhält und einander hilft. Damit wird ein Gemeinschaftsleben gelebt und gelernt, das auf gegenseitige Unterstützung und Vertrauen aufgebaut ist. Auch an dieser Stelle zeigt sich wieder, dass das Leben im Pfadfindertum darauf ausgerichtet ist, auf kindgerechte Weise, für das Leben zu lernen. (Vgl. Gerr 1981, S. 84ff.; Fiala 2006, S. 32f)

Doch nicht nur durch das Leben, Spielen und Arbeiten mit Gleichaltrigen in Patrullen entwickeln die PfadfinderInnen ihre Persönlichkeit und ihr Vertrauen in andere Menschen und die Gemeinschaft, sondern auch durch die Beziehung zu älteren PfadfinderInnen. Diese sind als so genannte TruppenführerInnen für mehrere Patrullen verantwortlich und leiten und lenken die JungpfadfinderInnen auf andere Weise, als Gleichaltrige das tun können. Wie die Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen und erwachsenen PfadfinderInnen aussieht, soll daher im nächsten Kapitel erläutert werden.

³⁶ Jede Patrulle wird von einem gleichaltrigen Mitglied aus der Gruppe geleitet, das von allen anderen gewählt wird. Diese Leitungsposition ist mit der eines Kapitäns einer Sportmannschaft zu vergleichen. Die Position hat zwar relative Autonomie, bedarf allerdings trotzdem noch der Führung der älteren PfadfinderInnen. (Vgl. Baden-Powell 1955, S. 45f; Gerr 1981, S. 84ff)

3.3.5 Der/die PfadfinderleiterIn

Die Position der PfadfinderleiterInnen bringt eine große Aufgabe mit sich. Es geht nicht darum, die jungen PfadfinderInnen zu überwachen oder ihnen Anweisungen für ihr Leben zu geben, sondern darum, ihnen bei ihrer Entwicklung helfend zur Seite zu stehen. Baden-Powell hat genaue Vorstellungen, wie die Hilfe der PfadfinderleiterInnen auszusehen hat: „Bring aus ihnen [den JungpfadfinderInnen; Anm. d. Verfasserin] heraus, durch Zuhören oder Fragen, welche Tätigkeiten ihnen am meisten zusagen und dann prüfe, wie weit du diese Tätigkeiten in Schwung bringen kannst, das heißt, ob sie geeignet sind, den Buben zu nützen“ (Baden-Powell 1922, zit. n. Bendl 1964, S. 8). Baden-Powell spricht sich demnach dafür aus, sich viel mit den anvertrauten Kindern zu beschäftigen, denn nur dann kann man herausfinden, welche Aktivitäten sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Um zu gewährleisten, dass für die PfadfinderleiterInnen die einzelnen JungpfadfinderInnen im Vordergrund stehen, müssen sie folgende Eigenschaften in sich vereinen, die Baden-Powell als Attribute des „Boy-Man“ (Baden-Powell 1953, zit. n. Gerr 1998, S. 93) bezeichnet:

Erstens müssen PfadfinderleiterInnen die Fähigkeit haben, sich in die JungpfadfinderInnen hineinzusetzen und Dinge aus ihren Blickwinkeln zu sehen, sie aus dieser Sichtweise für Themen zu begeistern und ihnen den rechten Weg zu zeigen. Dabei soll zwischen PfadfinderleiterIn und JungpfadfinderIn ein geschwisterliches Verhältnis herrschen, das positiv dazu beiträgt, dass das Kind die Ratschläge und Hilfe des Erwachsenen annimmt. PfadfinderleiterInnen sollen als „ältere Brüder oder Schwestern ihre jüngeren Geschwister in eine gesunde Umgebung stellen und sie zu gesunden Tätigkeiten ermuntern“ (Baden-Powell 1944, zit. n. Gerr 1981, S. 81). Die Beziehung darf demnach nicht auf ein autoritäres Verhältnis weisen, sondern soll das eines familiären Gefüges sein. Baden-Powell meint dazu: „Like the true older brother he has to realize the traditions of the family and see that they are preserved, even if considerable firmness is required“ (Baden-Powell 1920, S. 6). Durch das persönliche Verhältnis wird „das Bedürfnis nach Lenkung durch einen anerkannten Erwachsenen“ (Börner 1994, S. 22) berücksichtigt, denn Kinder brauchen zwar die Führung eines anderen Menschen, möchten diese allerdings auf persönliche, sie berücksichtigende Weise, erleben. (Vgl. Gerr 1998, S. 93)

Zweitens kennen PfadfinderleiterInnen die „Bedürfnisse, Aussichten und Wünsche der verschiedenen Bubenalter“ (Baden-Powell 1953, zit. n. Gerr 1998, S. 94). Auch hiermit geht das Hineinversetzen in die JungpfadfinderInnen einher. Außerdem ist es wichtig, immer wieder Abwechslungen zu bieten, um nicht Gefahr zu laufen, die Jugendlichen zu langweilen und dadurch den Kontakt zu verlieren. Baden-Powell erwartet, dass seine

PfadfinderleiterInnen „dauernd auf dem Auslug nach neuen Wegen seien, um die Buben anzuziehen und zu halten“ (Bendl 1964, S. 8). Um JungpfadfinderInnen halten zu können, ist es daher auch relevant, der modernen Entwicklung aufgeschlossen gegenüberzustehen und Aktivitäten an die Gegebenheiten der aktuellen Lebenssituationen der Kinder anzupassen. (Vgl. ebd.; Denk 2000, S. 25)

Drittens erkennen PfadfinderleiterInnen die Relevanz der Individualität. Sie betrachten nicht die Gruppe als Ganzes, sondern widmen sich jedem Gruppenmitglied persönlich. Dieser Punkt weist noch einmal auf das familiäre Verhältnis zwischen JungpfadfinderInnen und PfadfinderleiterInnen hin. Und auch wenn eine Pfadfindergruppe aus Gleichaltrigen besteht, ist doch jedes Mitglied ein Individuum mit eigenen Interessen, Vorstellungen und Gefühlen, auf die Rücksicht genommen werden muss. (Vgl. Gerr 1998, S. 94)

Viertens sollen PfadfinderleiterInnen das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe fördern. Das Gemeinschaftsgefühl kann durch gemeinsam gelöste Probleme, die die PfadfinderleiterInnen an die Gruppe herantragen, entstehen. Da sich die JungpfadfinderInnen in ähnlichen Entwicklungsstufen befinden, können Gespräche über die aktuelle Lebenssituation oder auch gemeinsame Aktivitäten dazu beitragen, einen Gemeinschaftsgedanken zu entwickeln. Die Aufgabe der PfadfinderleiterInnen ist es lediglich, kleine Anleitungen zu geben und Hilfestellung, falls die Gruppe doch einem scheinbar unlöslichen Problem gegenübersteht. (Vgl. ebd.; WOSM 1997, S. 10)

Diese vier Eigenschaften bringt ein einziger Grundsatz, den alle PfadfinderleiterInnen beachten sollen, auf den Punkt: „Look at the Boy“ (Gerr 1998, S. 92). Dieser Satz gibt PfadfinderleiterInnen die Anweisung, sich bei allem Tun auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu berufen und sich an ihnen zu orientieren. Baden-Powell selbst kritisiert die schulische Methode der Vermittlung von Kenntnissen ohne Rücksicht auf die SchülerInnen. Für ihn ist Schlüssel zu jedem Wissen, das eigene Erfahren und Handeln. Genau das will er auch im Pfadfindertum verwirklicht sehen. Aufgabe der PfadfinderleiterInnen ist es, den JungpfadfinderInnen, gemäß ihrem Entwicklungsstand und ihrem Wissen, Gelegenheit zu eigenen Erfahrungen und zur eigenen Entwicklung zu geben. (Vgl. a.a.O., S. 92ff)

Grundsätzlich kann jeder, „der die entsprechende sittliche, geistige und körperliche Eignung besitzt und den Zielen der Pfadfinder dienen will“ (Ertlthaler 1994, S. 310), PfadfinderleiterIn werden. Doch, wie Baden-Powell immer wieder betont, ist die Ausbildung und Weiterentwicklung jedes Menschen wichtig. Daher erwartet er auch von erwachsenen PfadfinderInnen, täglich an sich zu arbeiten. Um den jungen PfadfinderInnen ein Vorbild sein zu können, ist es essentiell, sich weiterzubilden. Aufgrund dieser Tatsache, errichtet Baden-

Powell in der Nähe von London ein internationales Ausbildungszentrum für PfadfinderleiterInnen. Damit möchte er erreichen, dass die Grundlagen der pfadfinderischen Idee und Methode, trotz nationaler Unterschiede und neuer Trends, erhalten bleiben. Auch wenn keine Verpflichtung zur Weiterbildung besteht, besagt es doch die Pfadfinderehre, an sich zu arbeiten und das Beste aus sich herauszuholen. Darum sehen viele PfadfinderleiterInnen es als ihre Pflicht an, Kurse zu pfadfinderischen, pädagogischen und methodischen Themen zu besuchen, bevor sie ihr Wissen und Können an JungpfadfinderInnen weitergeben. (Vgl. Knobel 1962, S. 218; Ertlthaler 1994, S. 309ff)

Da ein Großteil der vorangehenden Erläuterungen auf Baden-Powells Buch „Scouting for Boys“, Veröffentlichungen der World Organization of Scout Movement (WOSM) und Literatur pfadfinderaffirmativer AutorInnen gestützt ist, liegt der Verdacht nahe, eine einseitige Darstellung des Pfadfindertums durchgeführt zu haben. In der Literatur findet sich allerdings tatsächlich wenig Kritisches über die PfadfinderInnen. Gerade was das theoretische Konzept des Pfadfindertums betrifft, ist es scheinbar schwierig, der Idee Baden-Powells etwas entgegenzusetzen. Um die Fragestellung bearbeiten zu können, wird lediglich von der Theorie Baden-Powells ausgegangen, gerade weil sie viele Aspekte der Bildung und Erziehung enthält (Entwicklungsförderung durch Gleichaltrige und Ältere, Weiterbildung, soziales Lernen,...) und zahlreiche Anforderungen an den Menschen stellt (Vertrauenswürdigkeit, Sparsamkeit, Höflichkeit,...). Damit bietet die Theorie eine umfangreiche Möglichkeit der Erforschung des Themengebietes Pfadfindertum und in weiterer Folge eine ausgiebige Bearbeitung der Forschungsfrage. Dennoch muss auch hier wiederum auf die Differenz von Ideal und Wirklichkeit aufmerksam gemacht werden.

3.4 Zusammenfassung Baden-Powells Pfadfindertum

Die Erläuterungen der vorangehenden Kapitel zeigen, warum Baden-Powell das Pfadfindertum entwickelt. Auch wenn er anfangs nicht die Absicht hat, eine Jugendbewegung zu gründen, entsteht diese, aufgrund des Erfolges seines Buches „Aids to Scouting for N.C.Os & Men“ fast von selbst. Da es ihm widerspricht, dass Jugendliche ein militärisches, für Erwachsene geschriebenes, Buch lesen, verfasst er „Scouting for Boys“, was den letzten Anstoß für den Beginn des Pfadfindertums gibt. Dieses eigene Schriftstück für Jugendliche, die ansprechende, direkte Art der Sprache und die klaren Anweisungen in ihm, weisen auf

erste pädagogische Intentionen bei Baden-Powell hin. Durch sie kann daher auch ein erster Zusammenhang zwischen Baden-Powells Pfadfindertum und der Pädagogik entdeckt werden, der im folgenden Kapitel durch den Vergleich von Lietz' und Baden-Powells Ideen genauer ausgeführt wird.

Zentral in Baden-Powells Werk und Denken sind der Bezug zur Natur und das Lernen in und durch sie. Kinder und Jugendliche sollen nicht länger von der Stadt und ihrem Luxus dominiert werden, sondern Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur machen. Auch hier spiegeln sich Baden-Powells pädagogische Gedanken wieder. Er sieht die Relevanz des Pfadfindertums nicht nur in der Auslebung kindlicher Abenteuerlust, sondern sieht auch einen Entwicklungsprozess, der durch die Beschäftigung in der Natur positiv beeinflusst wird.

Ebenso ist es wichtig, diese Dinge in einer Gemeinschaft zu erleben, die einerseits durch Gleichaltrige geprägt ist, mit denen man gemeinsame Probleme und Interessen teilt, andererseits allerdings auch durch erwachsene LeiterInnen, die Anstoß und Hilfe zum selbstständigen Denken und Handeln geben und die Gruppengemeinschaft fördern. Damit macht Baden-Powell darauf aufmerksam, wie wichtig das Miteinander aller Altersgruppen ist. Lern- und Entwicklungsprozesse werden nicht nur durch Erwachsene in die Wege geleitet, sondern auch von Gleichaltrigen unterstützt und gefördert.

Baden-Powell setzt nicht nur auf den Einfluss der Gruppe auf jede/n Einzelne/n, sondern spricht, gerade in seinen Schriften, jede/n PfadfinderIn persönlich an. Er gibt mit seinen Lebensregeln klare Richtlinien vor, wie ein/e PfadfinderIn zu sein hat, formuliert diese Grundsätze allerdings nicht negativ, sondern auf eine Art und Weise, die Kinder und Jugendliche anspricht und diese motiviert, den Lebensregeln entsprechend zu leben. Seine Grundsätze wiederum betonen die wichtigsten Pflichten des pfadfinderischen Lebens, die Pflicht „Gegenüber Gott“, „Gegenüber Dritten“ und „Gegenüber sich selbst“. Damit weist er auf das Essentielle im Leben jedes Menschen hin, die Verantwortung, die man in der Welt hat. In seinem letzten Brief an die PfadfinderInnen zeigt er noch einmal, was das Ziel seiner Pfadfinderbewegung sein soll: „Versucht, diese Welt um ein wenig besser zu hinterlassen, als Ihr sie vorgefunden habt; dann könnt Ihr, wenn Ihr an der Reihe seid, glücklich in dem Bewußtein [sic] sterben, daß [sic] Ihr jedenfalls Eure Zeit nicht vergeudet, sondern Euer Bestes getan habt“ (Baden-Powell 1955, S. 340).

Dass Baden-Powells Pfadfindertum mit Pädagogik in Verbindung gesetzt werden kann, lässt sich an den eben erläuterten Grundsätzen, Lebensregeln und seinem Ziel festmachen. Er hat ein deutliches Bild davon, welche Dinge, Verhaltensweisen und Umgebungen Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und was das Ziel der Entwicklung sein soll. Inwiefern allerdings ein

reformpädagogisches Konzept hinter Baden-Powells Idee des Pfadfindertums steht, wird im nächsten Kapitel deutlich, das durch den Vergleich mit Lietz' Landerziehungsheim den Übergang von allgemeinen pädagogischen Vorstellungen zur Idee der Reformpädagogik erleichtert.

4 Vergleichende Erziehungswissenschaft, Lietz' Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum

Um der Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gerecht zu werden, muss einleitend an dieser Stelle noch einmal die bisherige und weitere Vorgehensweise dargestellt werden. Die ersten Schritte, die gemacht wurden, sind Deskription und Interpretation. Die bis dahin subjektiven Eindrücke der Vergleichsthemen wurden mit wissenschaftlicher Literatur belegt und bearbeitet um zur Objektivität zu gelangen. Aus der Fülle der Informationen, die in der Deskription gefunden wurden, wurden durch Interpretation die unterschiedlichen Inhalte der zwei Themenbereiche herausgearbeitet. In den Kapiteln „Lietz' Landerziehungsheime“ und „Baden-Powells Pfadfindertum“ wurden danach die Themen, die für die Beantwortung der Fragestellung der Arbeit relevant sind, angegeben und beschrieben. Mit der Erläuterung der grundlegenden Ideen von Lietz und Baden-Powell wurde auch schon der nächste Schritt, die Juxtaposition (Nebeneinanderstellung) durchgeführt. Dabei war es wichtig, jedem der beiden pädagogischen Systeme Platz zu gewähren und diese nach vergleichbaren Kriterien darzustellen. Der letzte Schritt der Methode, die Komparation, wird nun im nächsten Kapitel durchgeführt. Anhand des *tertium comparationis*, das an dieser Stelle die Reformpädagogik ist, werden die bisher gewonnenen Erkenntnisse über Lietz' Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum verglichen, um festzustellen, inwiefern der pfadfinderische Gedanke reformpädagogische Züge in sich trägt.

4.1 Vergleich Lietz' Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum

Als Robert Baden-Powell 1899 „Aids to Scouting for N.C.Os & Men“ veröffentlicht, hat er nicht im Sinn, Ausgangspunkt einer Jugendbewegung zu werden. Ursprünglich ist diese Publikation, wie schon erwähnt, als Hilfe für das Militärwesen gedacht, wird jedoch von der Jugend der damaligen Zeit mit Begeisterung aufgenommen. Ausgehend von diesem unerwarteten Erfolg veröffentlicht Baden-Powell 1908 ein weiteres Werk, das nun tatsächlich für die Jugend gedacht ist. Was also als vor-militärische Erziehung beginnt, wird nun sehr rasch zu einer Jugendbewegung mit pädagogischer und sozialer Relevanz für die gesamte Erziehungsrealität. Schon im Vorwort zu seinem Buch „Scouting for Boys“ geht Baden-Powell darauf ein, dass seinem ursprünglichen Werk, beziehungsweise dem Scouting, erzieherischer Wert zugesprochen wird. „Scouting has been described by more than one

enthusiast as a revolution in education” (Baden-Powell o.J., Preface). Auch wenn Baden-Powell selbst nicht so enthusiastisch über die Pfadfinderbewegung spricht, gesteht er ihr doch auch erzieherischen Wert zu (vgl. ebd.). Auch von anderer Seite wird relativ bald nach Aufkommen der Pfadfinderbewegung die Verbindung von Pfadfindertum und Pädagogik erkannt. Schon 1912 hält und veröffentlicht der spätere Reichsfeldmeister Carl Freiherr von Seckendorff, 3 Jahre nach der ersten Gruppenbildung im deutschsprachigen Raum³⁷, zwei Vorträge zum Thema „Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung“³⁸. Nach dem anfänglichen, auch pädagogischen, Interesse am Pfadfindertum ist, geschichtlich bedingt, im deutschsprachigen Raum ein Bruch, was die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema betrifft. Erst nach dem zweiten Weltkrieg, als sich die Pfadfindergruppen wieder zusammenfinden³⁹, steigt auch das Interesse an der pädagogischen Relevanz des Pfadfindertums wieder. Dieser pädagogische Wert der Pfadfinderbewegung soll nun im abschließenden Teil, dem Vergleich von Lietz’ Pädagogik mit Baden-Powells Pfadfindertum, herausgearbeitet werden.

Zum Vergleich werden die im Kapitel „Grundsätze der Reformpädagogik“ erwähnten reformpädagogischen Themen von Flitner herangezogen. An ihnen kann man erkennen, inwieweit das Pfadfindertum relevant für Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist und welche Parallelen, aber auch Differenzen, sich zwischen der Pädagogik der Landerziehungsheime und der Idee der Pfadfinderbewegung erkennen lassen.

4.1.1 Verstehen der Kinder

Die Reformpädagogik sieht die Pädagogik vom Kind aus als einen ihrer Grundpfeiler an. Das bedeutet, dass PädagogInnen versuchen, sich in das Kind hineinzusetzen. Ausgehend von den kindlichen Gedanken und ihrem Erleben, wird gelehrt und gelernt, wodurch gewährleistet wird, dass kein Kind überfordert wird. Dabei ist vor allem hervorzuheben, dass alle Kinder als Individuen betrachtet werden und sie nicht, aufgrund desselben Alters oder ähnlicher bisheriger schulischer Erfahrungen und Leistungen, gleich behandelt werden. Für die ErzieherInnen ist es demnach vor allem relevant, zu lernen, Heranwachsende nicht nach erwachsenen Maßstäben zu messen, sondern ihre Kindlichkeit und Individualität zu schützen

³⁷ Die erste Pfadfindergruppe bildete sich 1909 in Bamberg. (Vgl. Ertlthaler 1994, S. 91)

³⁸ Seckendorff, Carl Freiherr von (1912): Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung. 2 Vorträge. München.

³⁹ Die zwei Weltkriege hatten auf das Pfadfindertum im deutschsprachigen Raum großen Einfluss. Da das Pfadfindertum stark von Nationalismus geprägt war, meldeten sich viele PfadfinderInnen zum Militärdienst. Nach dem 1. Weltkrieg orientierten sich die PfadfinderInnen aufgrund gesellschaftlicher Probleme neu. Schon ab 1930 wurden das Pfadfindertum in ihrer Eigenständigkeit stark eingeschränkt und 1938 schließlich von der NSDAP aufgelöst und verboten. (Vgl. Seidelmann 1977, S. 40-89; Ertlthaler 1994, S. 157ff; Fiala 2006, S. 9ff)

und zu fördern und dementsprechend mit ihnen zu agieren. (Vgl. Flitner 1992, S. 210f; Oelkers 1996, S. 186f)

Lietz verfolgt genau diesen Gedanken der Reformpädagogik. Für ihn ist es eine Selbstverständlichkeit, die SchülerInnen zu verstehen, da er sein Schulkonzept vor allem aufgrund seiner eigenen, schrecklichen Schulerfahrungen entwickelt hat. Der/die LehrerIn „hat den geistigen Prozeß [sic] im Kinde zu beobachten, zu begleiten, vorsichtig zu leiten. Der Lehrer hat das Interesse des Kindes zu benutzen, darauf zu achten, wohin es ihn weist; ihm dahin zu folgen und von da weiter zu dem der jedesmaligen geistigen Stufe entsprechenden Ziele zu führen“ (Lietz 1897, S. 89). Nachdem er als Schüler selbst motivationslos und desinteressiert gewesen ist, obwohl bis dahin der Wille zum Lernen vorhanden gewesen ist, möchte er genau das den SchülerInnen seiner Landerziehungsheime ersparen und drückt das auch in einem Appell an die Lehrerschaft aus⁴⁰, in dem er erklärt, wie man SchülerInnen für den Unterricht begeistern kann (vgl. Lietz 1913b, S. 121ff). Er erwartet von seinen LehrerInnen, dass sie seinem Beispiel folgen und die Seele des Kindes zu verstehen versuchen. Er erwartet, wie sich ebenfalls an seinem Brief an die Lehrerschaft zeigt, ein besonderes Verständnis für die SchülerInnen vonseiten der ErzieherInnen (vgl. ebd.). Die Lehrerschaft soll zu den Zöglingen ein vertrautes Verhältnis aufbauen, das einer Freundschaft gleicht⁴¹. Durch das Entstehen der Freundschaft lässt sich erkennen, dass eine besondere Art des Vertrauens vorhanden ist. Gleichzeitig gibt er die Devise vor, nur das von den Kindern zu erwarten, was die ErzieherInnen auch tun oder lernen würden, denn Motivation kann man nur so lange aufrecht erhalten, wie die vermittelnden Personen sie auch aufweisen. Durch das freundschaftliche Verhältnis und den Vorsatz, nur Realistisches von den Kindern zu erwarten, zeigt sich, was für eine große Rolle das Thema Verständnis in der Landerziehungsheimbewegung spielt. Für Lietz ist es außerdem unerlässlich, den Unterricht danach zu gestalten, was Kinder begeistert. ErzieherInnen müssen vor dem Unterricht auswählen, welche Themen wie an SchülerInnen herangetragen werden können, sodass diese nicht überfordert, gleichzeitig aber auch nicht gelangweilt sind. Auch hier muss wiederum das Kind beobachtet, auf seine Entwicklung Rücksicht genommen und dabei vor allem die

⁴⁰ Lietz, Hermann (1913): Der Beruf des Erziehers. Ein Brief. In: Lietz, Hermann (hrsg. 1970 v. Lassahn, Rudolf): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn. S. 113-128.

⁴¹ Für Lietz ist die Freundschaft zwischen Lehrenden und SchülerInnen wesentlich, um einen Erziehungsprozess fördern zu können. Diese Freundschaft muss sich allerdings von einer Freundschaft zwischen Gleichaltrigen unterscheiden, um eine pädagogische Wirkung haben zu können. Für Buber gründet sich Freundschaft auf „konkrete und gegenseitige Erfahrung“ (Buber 1925, zit. n. Musolff/Hellekamps 2006, S. 200), erzieherisches Verhältnis unterliegt allerdings einseitiger Erfahrung (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass ErzieherInnen „das Erziehen-Werden des Zöglings [erkennen]“ (ebd.), aber der kann „das Erziehen des Erziehers nicht erfahren“ (ebd.). Erzieherische Verhältnisse bestehen, laut Buber, wie Freundschaften aus wechselseitigen Beziehungen, sind allerdings zusätzlich auch auf einseitige Verhältnisse angewiesen. Denn „ohne diese Einseitigkeit gibt es keine pädagogische Haltung“ (Musolff/Hellekamps 2006, S. 200).

Differenzen der unterschiedlichen Individuen im Blick behalten werden. Für Lietz ist demnach das Verständnis für die Zöglinge ein wichtiger Faktor, wenn es um die Erziehung und Entwicklung der Kinder im Landerziehungsheim geht. „Der Erzieher soll für jede Eigenart Verständnis aufbringen, nur das Notwendige fordern, berechnete Freude und Freiheit gewähren, für Wertvolles begeistern und durch sein Beispiel zur Pflichterfüllung anleiten“ (Michel 1936, S. 30). Schule darf demnach nicht länger davon ausgehen, was von den zu Erziehenden an Prüfungsleistungen in einem gewissen Alter erbracht werden muss, sondern muss sich am Leben der SchülerInnen und dem dafür Nützlichen und Notwendigen⁴² orientieren. Dabei ist es wichtig, nicht vom eigenen Standpunkt auszugehen, sondern zu beobachten, welche Kenntnisse, Interessen und Fähigkeiten SchülerInnen haben. Auf das Verständnis der Eigenart des Kindes aufbauend kann dann ein Lehren und Lernen vor sich gehen, das dem Wesen der SchülerInnen entspricht und sie auch für die Zukunft motiviert. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

In Baden-Powells Pflicht gegenüber Dritten lässt sich die Verantwortung, die man anderen Menschen gegenüber hat, klar erkennen. Daher gibt Baden-Powell als eine Voraussetzung der PfadfinderleiterInnen an, dass diese die Fähigkeit besitzen, sich in die Kinder hineinversetzen zu können. Das Leben mit Kinderaugen zu betrachten und dementsprechend zu handeln, ist ein wichtiger Teil des Pfadfindertums. Dabei ist es wichtig, die JungpfadfinderInnen genau zu beobachten, sich mit ihnen zu beschäftigen und dadurch ihre Sorgen und Probleme, aber auch ihre Interessen und Fähigkeiten kennen zu lernen. Ein wichtiger Leitspruch bei Baden-Powell ist „Look at the Boy“ (Gerr 1998, S. 92). Dieser Satz bringt seine gesamten Ausführungen auf einen Punkt: PfadfinderleiterInnen müssen Kinder „anschauen“, sich mit ihnen beschäftigen, um sicherzustellen, dass es ihnen gut geht, sie sich nicht überfordert oder unterfordert fühlen, sie in der Gruppe zurecht kommen und sich mit ihrem Pfadfinderdasein identifizieren können. Das stellt natürlich eine gewisse Herausforderung an die PfadfinderleiterInnen dar, da sie mehrere Kinder zu beobachten haben, doch nur dadurch wird gewährleistet, dass das Pfadfindertum, ihre Aktionen und Tätigkeiten der Entwicklung des Kindes entsprechen und dieser nicht schadet. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

⁴² Die Begriffe Nützlichkeit und Notwendigkeit sind in der Erziehungswissenschaft aufgrund mehrerer Kritikpunkte different zu betrachten. Einerseits, weil davon ausgegangen wird, dass „das gegenwärtig Nützliche und Notwendige auch zukünftig nützlich und notwendig sein wird“ (Pfeiffer 2007, S. 45) und damit die Gefahr besteht, den Lernstoff lediglich auf gegenwärtig Sinnvolles einzugrenzen und nicht in die Zukunft zu denken. Damit geht andererseits auch ein zweiter Kritikpunkt einher. Wenn eine Beschränkung auf Nützliches und Notwendiges gemacht werden muss, muss auch eine Wertung vorgenommen werden, welche Lehrinhalte für das Leben sinnvoll sind. Dadurch ist nicht direkt anwendbares Wissen immer wieder einer Prüfung ihrer Relevanz für das Leben unterworfen. (Vgl. Kapp 1833, S. 110)

Sowohl für Lietz als auch für Baden-Powell ist der Ausgangspunkt aller (pädagogischen) Aktivitäten und Handlungen das Kind. In beiden Konzepten wird von den Erwachsenen erwartet, das Kind in den Fokus zu setzen, von seinem Wissensstand und seiner Entwicklung auszugehen und nach diesen Beobachtungen zu handeln. Was bei Lietz das tägliche Leben im Landerziehungsheim betrifft, entspricht bei Baden-Powell jeder Gruppenstunde und allen Lagern. Erst wenn man Zöglinge versteht, kann man ein pädagogisches System entwickeln, von dem Heranwachsende profitieren. Durch Kenntnis der Fähigkeiten und Interessen der anvertrauten Kinder wird gewährleistet, dass sie sich wohl fühlen, weder unter- noch überfordert werden. Im besten Fall entwickeln sie dadurch Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten und gewinnen Motivation, auch ohne vorgegebene Aufgaben die Welt zu erkunden. Das Verstehen der Kinder ist demnach für Lietz und Baden-Powell Ausgangspunkt jeder Tätigkeit, die die Erziehung und die Entwicklung des Heranwachsenden unterstützen und fördern soll.

4.1.2 Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit

Mit dem Verlangen der ReformpädagogInnen, sich in Kinder hineinzusetzen, geht auch das Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit einher. Jede/r Heranwachsende hat den Drang in sich, Dinge zu erforschen und zu entdecken. Dabei möchte er/sie allerdings nicht überwacht werden, genauen Anweisungen folgen oder, im schlimmsten Fall, Angst haben, Fehler zu machen und bestraft zu werden. Daher sollen ErzieherInnen, nach Ansicht der Reformpädagogik, die Selbsttätigkeit der Kinder unterstützen und ihnen so wenige Vorschriften wie möglich machen, um zu gewährleisten, dass sie sich durch etwaige Probleme nicht sofort unter Druck gesetzt fühlen. Selbsttätigkeit heißt unter anderem, Kindern Aufgaben zu geben, die diese auf ihre eigene Weise bearbeiten und lösen können. Es wird ihnen damit die Möglichkeit geboten, Dinge selbst zu erfahren und zu tun. Mit dem selbsttätigen Tun entwickelt sich nach einiger Zeit eine Selbstständigkeit. Sie bewirkt, dass die Heranwachsenden nicht mehr auf die Anweisungen anderer Menschen angewiesen sind, sondern Probleme und Aufgaben selbst sehen und sich derer annehmen. Nicht nur beim Arbeiten und Lernen ist diese Selbstständigkeit wichtig, sondern vor allem auch für das Leben, um nicht mehr auf die Bestimmung erfahrener Menschen angewiesen zu sein, sondern sein Leben und Handeln selbst in die Hand nehmen zu können. (Vgl. Flitner 1992, S. 212f; Potthoff 2003, S. 67f)

Auch im Landerziehungsheim sind Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit⁴³ Ziele, die es in der Erziehung zu erreichen gilt. So sieht Lietz die Aufgabe der Erziehungsschule darin, Kinder zu „selbständigen Charakteren“ (Lietz 1910, zit. n. Henke 1993, S. 73) heranwachsen zu lassen. Selbstständigkeit im Zusammenhang mit Wissenserwerb entwickelt sich dort, wo man SchülerInnen Lernthemen für sie ansprechend aufbereitet. Ist erst einmal das Interesse für ein Themengebiet geweckt, ergibt sich die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit von selbst. Denn ist ein Thema spannend, entwickelt sich bei SchülerInnen der Drang, weiterzuforschen und mehr über das Thema zu erfahren. Daher ist es, laut Lietz, Pflicht aller Lehrenden, das Interesse der Zöglinge an für die Entwicklung förderlichen Inhalten zu wecken und den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, diese selbst zu erarbeiten und nur bei Problemen hilfreich zur Seite zu stehen. Zusätzlich wird die Entwicklung der Kinder zu selbstständigen Personen durch die Freiheiten, die sie im Landerziehungsheim genießen, gefördert. Sie erhalten zwar Aufgaben, nicht nur schulische, sondern auch gemeinschaftsdienliche, bekommen allerdings von den Lehrpersonen das Vertrauen, diese allein und unter eigener Verantwortung zu bewältigen. Sie haben damit die Kontrolle über ihr eigenes Tun und müssen sich selbst, und ihre SchulkollegInnen organisieren. Dabei müssen sie lernen, einzuschätzen, wie viel Zeit für eine Arbeit eingeplant werden muss, wie viel Personen für eine Tätigkeit gebraucht werden und welche zusätzlichen Ressourcen (wie zum Beispiel Werkzeug, Wasser,...) notwendig sind. Auch im Zusammenleben in den Schul-Familien lernen sie, selbstständig zu sein, denn sie sind selbst dafür verantwortlich, wie das Leben in der Familie funktioniert. Sie müssen selbst einteilen, welche Hausarbeiten wann erledigt werden müssen und wer für welche Tätigkeiten verantwortlich ist. Daraus ergibt sich einerseits das eigenständige Tun, da alle SchülerInnen Arbeiten, die gemacht werden müssen, sehen, andererseits auch eine Selbstständigkeit, da sie nicht mehr auf anfallende Tätigkeiten aufmerksam gemacht werden müssen, sondern diese selbst bemerken und aus der Welt schaffen wollen. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Bei Baden-Powell lassen sich, ebenso wie bei Lietz Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit als grundlegende Ziele seiner pfadfinderischen Idee entdecken. Schon zu seiner Militärzeit hat Baden-Powell seine Soldaten dazu aufgefordert, nicht bloß Befehle auszuführen, sondern

⁴³ Der Begriff der Selbsttätigkeit ist durch Comenius geprägt. Er betont in seinem „Prinzip der Selbsttätigkeit“ (Comenius o.J., zit. n. Skiera 2010, S. 38), dass „Tätigkeit (...) durch Tätigkeit gelernt werden [soll]“ (ebd.). „Der Begriff (...), wie er in der Reformpädagogik verstanden wird“ (Potthoff 2003, S. 67), ist in weiterer Folge unter anderem geprägt von Pestalozzi, der „Selbsttätigkeit als Voraussetzung jeder möglichen Erkenntnisbildung des Zöglings“ (Schröder 1999, S. 141) betrachtet. Diese Selbsttätigkeit wird angeregt durch äußere Gegebenheiten (z.B. Vorbereitungen der LehrerInnen,...) und soll, laut Montessori, die Basis für Selbstständigkeit sein, durch die eine „Fremdbestimmung des Kindes weitgehend vermieden werden kann“ (Potthoff 2003, S. 68) und ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht werden soll. (Vgl. ebd.)

diese auch zu hinterfragen. Auch den PfadfinderInnen will er die Bereitschaft zu selbstständigem Tun mit auf den Weg geben. Immer wieder betont er, es ist besser Fehler zu machen, als Dinge gar nicht erst zu probieren. Fehler kann man allerdings nur machen, wenn man nicht blind Anweisungen folgt, sondern sich selbsttätig für eine Sache einsetzt. Der Satz „Learning by Doing“ prägt sein ganzes Verständnis von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit. Nur wer wagt, Tätigkeiten ohne Anleitungen durchzuführen, kann dabei auch für sich selbst etwas lernen. Baden-Powell betont häufig, dass es keine Schande ist, Fehler zu machen, denn die können jedem Menschen, in jedem Alter, bei jeder Tätigkeit passieren. Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit spricht er auch in seinem Prinzip der Pflicht gegenüber sich selbst an. Denn alle PfadfinderInnen haben die Aufgabe, sich weiterzuentwickeln. PfadfinderInnen dürfen sich mit ihrer gegebenen Lebenssituation nicht zufrieden geben, sondern sollen das Verlangen verspüren, sich weiterzubilden, in körperlichem, seelischem und sozialem Sinn. Und auch diesem Verlangen kann nur durch selbstständiges Handeln und Denken nachgegeben werden. Auch die dritte Lebensregel „Es ist Pflicht eines Pfadfinders, sich nützlich zu machen und andern zu helfen“ (Baden-Powell 1955, S. 35) verweist auf die Selbsttätigkeit der PfadfinderInnen. Sie warten nicht darauf, dass man sie um Hilfe bittet, sondern sehen selbst, wo sie gebraucht werden und machen sich dementsprechend nützlich. Das Konzept des Pfadfindertums sieht vor, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der jungen PfadfinderInnen zu fördern. Daher gibt es diverse Abzeichen, die den Kindern und Jugendlichen zeigen, wie sehr sie sich weiterentwickelt haben und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie sich selbst erworben haben. Baden-Powells Intention ist dabei immer, die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit nicht durch Anweisungen zu unterdrücken, sondern einen Weg zu finden, der den JungpfadfinderInnen Raum lässt, ihren Weg und sich selbst möglichst allein zu finden. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sehen Lietz und Baden-Powell als menschliche Eigenschaften, die es anzustreben gilt. Beide Attribute sind Teil eines Charakters, der sich bei jedem Menschen erst entwickeln muss. Ziel des Landerziehungsheimes, sowie des Pfadfindertums ist es, diese menschlichen Eigenschaften zu fördern. Im täglichen Leben bei Lietz und in den pfadfinderischen Pflichten und Lebensregeln lässt sich das Ziel klar erkennen. Durch die Einteilung in Familien beziehungsweise Gruppen bekommen alle Heranwachsenden bestimmte Aufgaben, die sie selbsttätig und selbstständig erledigen müssen. Dabei wird von den Erwachsenen darauf geachtet, dass keine Scheu vor dem Tun entsteht. Gerade durch die familiären und freundschaftlichen Beziehungen ist es für die Zöglinge einfacher, sich auf ihre Aufgaben einzulassen. Durch das Vertrauen, das ihnen

entgegengebracht wird, wird der Wille zur Selbsttätigkeit gefördert und geht nach einiger Zeit zur Selbstständigkeit über. Sowohl in Lietz' Landerziehungsheim als auch im Pfadfindertum erkennen die Heranwachsenden bald selbst, wo ihre Unterstützung gebraucht wird und helfen aus eigener Motivation heraus, selbsttätig und selbstständig, wo sie können.

4.1.3 Begabungen finden und fördern

Die Reformpädagogik spricht sich gegen eine Gleichbehandlung aller Heranwachsenden aus. Das betrifft auch das Thema Talente und Begabungen. ReformpädagogInnen haben es sich nicht zum Ziel gesetzt, Kinder zu Menschen mit gleichmäßigem Wissen und Fähigkeiten zu erziehen, sondern betonen immer wieder die Individualität jedes Kindes. Aufgrund der Eigenart jedes Menschen besitzt auch jedes Individuum eigene Begabungen, die es zu finden und zu fördern gilt. Daher muss Erziehung so aufgebaut sein, dass die Möglichkeit besteht, besondere Begabungen herauszukristallisieren und auf diese individuell einzugehen. Wichtig ist allerdings, jene Dinge, die dem/der Heranwachsenden nicht liegen, ebenso zu trainieren, damit die Gefahr einer einseitigen Schulung des Kindes, gebannt wird. Durch die Förderung der Begabungen und die Übung der „normalen“ Fähigkeiten, wird das Kind in seinem Selbstvertrauen gestärkt, da es seine Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Heranwachsenden wahrnimmt, diese allerdings nicht als positiv oder negativ kategorisiert, sondern sich dadurch lediglich als Individuum in der großen Gruppe Gleichaltriger erkennt. (Vgl. Flitner 1992, S. 217ff)

Auch das Thema Begabung liegt Lietz aufgrund seiner eigenen Schulerfahrungen am Herzen. Seine Schulzeit war geprägt von Ignoranz vonseiten der Lehrenden. Vorrangig war es damals, SchülerInnen gleichmäßiges Wissen beizubringen, wodurch Talente und Fähigkeiten nicht gefördert, meist gar nicht bemerkt wurden. Dieser Erfahrung tritt Lietz mit seinem Konzept des Landerziehungsheimes entgegen. Hier soll auf die Kinder eingegangen werden und ihre Begabungen, nicht nur im schulischen Bereich, entdeckt und gefördert werden. So werden gerade im täglichen Leben die Fähigkeiten aller SchülerInnen benötigt, um das System und die Eigenständigkeit der Erziehungsschule aufrechtzuerhalten. Alle Zöglinge beteiligen sich am täglichen Geschehen des Landerziehungsheimes, indem sie bei der Landwirtschaft, im Haus oder bei handwerklichen Tätigkeiten helfen. Dadurch erkennen alle SchülerInnen ihre eigene Bedeutung im Schulleben und schätzen auf der anderen Seite auch die Dinge, die andere SchülerInnen erledigen. Mit diesem Selbstbewusstsein, dass jede/r seine/ihre Aufgabe hat, können sie ihren Platz in der Gesellschaft mit Selbstsicherheit einnehmen, wissen gleichzeitig allerdings auch, dass jeder Mensch seine Begabungen und Fähigkeiten hat und all

diese zusammengenommen erst das tadellose Funktionieren einer Gemeinschaft ausmachen und das Fehlen einer einzigen Begabung oder Fähigkeit zu Schwierigkeiten in der Gesellschaft führen kann. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Baden-Powell geht in seinem Konzept des Pfadfindertums davon aus, dass, gerade weil auf die Kinder, ihre Entwicklung und Fähigkeiten geachtet wird, besondere Begabungen entdeckt und gefördert werden können. Mit der Pflicht gegenüber Dritten haben alle PfadfinderInnen die Aufgabe, auch auf andere Menschen zu schauen, wodurch die Möglichkeit entsteht eventuell auch besondere Fähigkeiten zu entdecken. Auch hier muss das System der Abzeichen als Belohnung erwähnt werden. Denn an ihnen kann man bemerken, welche Talente ein Kind hat. Bekommt es viele Abzeichen in einem bestimmten Bereich, lässt sich erkennen, dass an ihm entweder ein besonderes Interesse besteht oder sogar eine gewisse Begabung. In beiden Fällen ist der Ansporn noch größer, wenn der/die JungpfadfinderIn sieht, dass die Begeisterung oder die Begabung entdeckt und belohnt wird. Dadurch wird die Motivation, sich mit einem gewissen Thema oder einer besonderen Tätigkeit mehr zu beschäftigen noch größer. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Lietz sieht es als Aufgabe des Landerziehungsheimes, Begabungen zu entdecken und für jedes Kind die passende Bestimmung und Aufgabe zu finden. Baden-Powells Konzept äußert sich nicht so konkret zur Förderung von Fähigkeiten, doch durch die Verleihung der Abzeichen, lassen sich, ebenso wie bei Lietz, Begabungen und Interessen entdecken, denen nachgegangen wird und die dann gefördert werden. Und auch im Lagerleben gibt es Einteilungen, die sich nach den Fähigkeiten und Interessen der Kinder richten. Insofern lassen sich durch das Konzept der genauen Beobachtung der Heranwachsenden bei Lietz und Baden-Powell die Chance und der Wille zur Förderung von Begabungen identifizieren.

4.1.4 Ganzheitlich lehren und lernen

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit in Lehren und Lernen ist ein essentieller reformpädagogischer Gedanke. Wissen kann nur dann vollständig erlangt werden, wenn man die neuen Dinge mit allen Sinnen wahrnehmen kann. Betrachtet man in dem Zusammenhang das Lehren, so müssen LehrerInnen darauf bedacht sein, den zu vermittelnden Stoff aus so vielen verschiedenen Perspektiven wie möglich zu durchleuchten. Die Wissensvermittlung darf nicht nur theoretisch vor sich gehen, sondern muss für SchülerInnen auch praktisch erfahrbar sein. Damit wird ein weiteres Mal auf das kindliche Wesen eingegangen, das nicht bloß mit dem Kopf erfahren, sondern sein ganzes Dasein für neue Erfahrungen einsetzen möchte. Betrachtet man im Zusammenhang mit der Ganzheitlichkeit das Lernen, dann geht es

dabei darum, den Heranwachsenden die Relevanz der Förderung aller intellektuellen und physischen Anlagen zu zeigen. Das Lernen ist vor allem dann besonders spannend und vor allem auch wirkungsvoll, wenn der Zögling alle Sinne verwenden kann und darf. Erlebt man Wissen durch theoretische und praktische Zugänge, bleibt das Erfahrene eindrucksvoller und länger im Gedächtnis. (Vgl. Flitner 1992, S. 215ff)

Durch den Begriff der „Erziehung“ in Lietz’ Schulkonzept, lässt sich seine Absicht erkennen, den Fokus des Lernens nicht allein auf Unterricht zu legen. Hinter Lernen und Wissen steht mehr als das bis zu seiner Zeit übliche Konzept des Auswendiglernens und Abfragens. Lernen bedeutet für Lietz, sich nicht nur theoretisch mit einem Thema zu befassen, sondern auch zu lernen, das Wissen praktisch anzuwenden. Es ist demnach, bei Lietz, nicht nur geistige Bildung gefragt, sondern wichtig für die Entwicklung der Zöglinge sind jegliche Kenntnisse, die praktisch gelehrt und gelernt werden. Eine ganzheitliche Bildung der SchülerInnen ist demzufolge relevant für eine Erziehung, wie sie Lietz vorschwebt. Ein weiterer Aspekt, der ihm wichtig ist, ist, dass Wissen nur dann vermittelbar ist, wenn mit allen Sinnen gelernt werden kann. Im Landerziehungsheim ist daher der Unterricht nur ein Teil des Lernvorganges. Das gesamte Leben im Landerziehungsheim zielt darauf ab, die SchülerInnen zu bilden. Dabei kommt es, wie gesagt, nicht nur auf das schulische Wissen, sondern vor allem auch darauf an, welche praktischen Fähigkeiten man sich neben der Schule aneignen kann. Im Landerziehungsheim wird das ganzheitliche Lernen durch das gesamte Leben in der Schulgemeinschaft gefördert. Der Unterricht in der Klasse ist ein Teil des Schulkonzepts, das für Lietz auch darin besteht, den Körper zu trainieren. Sein Ziel sieht er darin, die Zöglinge „körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch“ (Lietz 1910, zit. n. Henke 1993, S. 73) auszubilden. Damit zeigt er, wie sehr er allen menschlichen Seiten Bedeutung beimisst. Es geht Lietz eben nicht nur darum, lediglich intellektuell zu bilden, sondern das ganze Wesen des Kindes zu bilden und zu erziehen. Damit fügt auch er seine Schulidee des Landerziehungsheimes in den reformpädagogischen Grundgedanken der „Ganzheitlichkeit“. (Vgl. Kapitel 2 Lietz’ Landerziehungsheime)

Baden-Powell spricht sich schon in seiner Militärzeit gegen eine einseitige Entwicklung der menschlichen Anlagen aus. Er möchte keine willenslosen, Befehle ausführenden Soldaten ausbilden, sondern möchte alle Teile des menschlichen Wesens entwickelt sehen. Darin sieht er auch die Aufgabe des Pfadfindertums. Ziel der Pfadfinderbewegung ist es, „zur Entwicklung junger Menschen beizutragen, damit sie ihre vollen körperlichen, intellektuellen, sozialen und geistigen Fähigkeiten“ (WOSM 1997, S. 4) entwickeln. In dieser Definition zeigt sich, dass das Pfadfindertum seinen Fokus bei der Schulung der Kinder nicht nur auf

Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der freien Natur und im Pfadfindertum selbst benötigt werden, legt. Nicht nur handwerkliche Fähigkeiten sollen geschult werden, sondern auch das Wissen um sie. Hier lässt sich erkennen, dass es Baden-Powell um eine ganzheitliche Entwicklung der PfadfinderInnen geht. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

In den Definitionen beider pädagogischer Systeme lässt sich der Drang zur Ganzheitlichkeit identifizieren. Lietz, wie auch Baden-Powell streben die Entwicklung der Kinder zu Menschen mit intellektuellen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten an. Lietz will sein Schulsystem nicht auf das Lernpensum einer normalen Schule reduziert sehen und Baden-Powell sein Pfadfindersystem nicht auf das einer reinen naturverbundenen Freizeitbewegung. Beide sehen in der Ausbildung aller Kräfte des Menschen das Ziel jeder Erziehung und Entwicklung. Mit ihren pädagogischen Systemen haben es sich beide zur Aufgabe gemacht, einen Teil zur ganzheitlichen Entwicklung der Kinder beizutragen.

4.1.5 Bezug zur Lebenswelt

Schule und Lernen soll nicht abgetrennt von der Lebensrealität geschehen. Kritik der ReformpädagogInnen ist vor allem, dass Schule lediglich theoretisches Wissen vermittelt, das im Alltag kaum Relevanz hat, beziehungsweise dessen Praxisbezug man nur schwer erkennen kann. Bei jeder Wissensvermittlung ist es daher wichtig, den SchülerInnen den praktischen Nutzen zu verdeutlichen. Erst wenn die Lernenden erkennen, wozu etwas geübt wird, entwickelt sich Lernmotivation. Schule soll demnach ein Ort sein, der alltägliches Wissen vermittelt, aber auf einem wissenschaftlicheren Weg. Die Grenzen zwischen Schule und Alltag dürfen nicht mehr so streng gezogen werden, da sonst Wissen und Wissensanwendung in unterschiedliche Richtungen gehen und die Schule jeden Reiz verliert. Erst wenn SchülerInnen die Bedeutung der Schule für ihr Leben erkennen, haben sie auch Anreiz, in ihr zu lernen. (Vgl. Flitner 1992, S. 226f)

Durch das Landerziehungsheim schlägt Lietz eine Brücke zwischen Schule und Lebenswelt. Vieles, was gelernt wird, kann entweder noch im oder direkt nach dem Unterricht im Landerziehungsheim praktisch angewandt werden, wodurch sich für die SchülerInnen der Sinn des Lernens erweist. Auch die Unmittelbarkeit von Leben und Schule in Lietz' Konzept weist auf die Tatsache hin, dass schulisches und alltägliches Lernen nicht getrennt werden können. Leben und Schule sind in Lietz' Schulkonzept unmittelbar miteinander verbunden. Der Unterricht ist Teil des Erziehungsalltages im Landerziehungsheim, das Leben im Heim gehört allerdings für die SchülerInnen ebenso zum Lernen. Für Lietz ist es selbstverständlich, dass nicht nur im Unterricht gelehrt und gelernt wird, sondern alles, was die Zöglinge im

Alltag erfahren, zu ihrer Erziehung beiträgt. Mit seinem Konzept der Familien schafft er eine eigene, neue Lebenswelt, die darauf ausgerichtet ist, sein Schulsystem zu unterstützen. Durch die Familienoberhäupter, die LehrerInnen des Landerziehungsheimes sind, wird die Schule in das Alltagsleben integriert und es als selbstverständlich angesehen, auch sozialen Kontakt mit den Lehrpersonen zu haben. Damit meint Lietz, die Lernbereitschaft zu fördern, da Schule nicht mehr eine Institution ist, in der SchülerInnen ihre Zeit absitzen. Stattdessen erkennen sie den Zusammenhang zwischen Unterricht und Alltag und bemerken, dass schulisches Wissen auch im alltäglichen Leben relevant ist. Gerade durch Lietz' Konzept, seine Schule nahe der Natur zu errichten, entwickelt er einen zusätzlichen Aspekt bezüglich der Lebenswelt. Denn für ihn müssen Natur und Umwelt in die Erziehung der Kinder einbezogen werden, um sie vollständig bilden zu können. Das Landleben stellt eigene Anforderungen an die SchülerInnen, mit denen sie umgehen müssen. Die Natur kann man sich nicht durch Tricks unterwerfen oder zueigen machen, jeder Mensch muss sich ihren Jahreszeiten anpassen und sein Leben der Natur entsprechend einrichten. Damit lernen SchülerInnen, das vorerst theoretische Wissen, in ihrer Umgebung praktisch anzuwenden. Ein weiteres Konzept, das den Bezug zur Lebenswelt deutlich macht, ist die Schule als Gesellschaftssystem. In ihr lernen und üben die SchülerInnen all das, was sie an Wissen im späteren Leben in der Gesellschaft benötigen. Sie lernen das Miteinander, die Unterschiede zwischen Menschen, verschiedene Konfliktlösungsstrategien, Demokratie und die verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft kennen. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Baden-Powell hat sein Konzept des Pfadfindertums immer als Lebenskonzept gesehen. Es geschieht nicht von der Welt abgeschieden, auf Lagern oder in Gruppenstunden, sondern es ist eine Lebensweise, die das ganze Dasein der PfadfinderInnen beeinflusst. Das zeigt er deutlich an seinen Pflichten und Lebensregeln. PfadfinderInnen stehen nicht für sich allein. Wer PfadfinderIn ist, ist es sein ganzes Leben lang und verpflichtet sich dadurch zu einer Lebensweise, die nicht nur pfadfinderintern gilt, sondern sich auf das gesamte Leben auswirkt. PfadfinderInnen haben, durch Baden-Powells Richtlinien, eine gewisse Lebensart, die sich täglich zeigt. Mit seinen Lebensanweisungen schlägt er eine Verbindung zwischen theoretischen Anweisungen und praktischer Anwendung, da sie in deutlicher Form angeben, was von PfadfinderInnen erwartet wird. So sind unter anderem die Lebensregeln „Ein Pfadfinder ist allen ein Freund und jedem andern Pfadfinder ein Bruder, ohne Rücksicht darauf, welcher Gesellschaftsklasse der andere angehört“ (Baden-Powell 1955, S. 35), „Ein Pfadfinder ist höflich“ (ebd.) oder „Ein Pfadfinder lächelt und pfeift bei allen Schwierigkeiten“ (a.a.O., S. 36) so klar beschrieben, dass sie sofort umgesetzt werden

können. Bei all seinen Regeln betont er allerdings auch, dass es schwierig ist, genau nach ihnen zu leben, alle PfadfinderInnen allerdings danach streben sollen, sie in ihrem Leben zu verwirklichen. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Baden-Powell und Lietz weisen unterschiedliche Richtungen vor, durch die der Bezug zur Lebenswelt geschaffen wird. Während Lietz durch seine Schule ein kleines Gesellschaftssystem entwickelt, in dem alle Zöglinge in geschlossenem Rahmen die Dinge lernen, die in der Gesamtgesellschaft wichtig sind, gibt Baden-Powell Lebensregeln an, an die PfadfinderInnen sich halten sollen. Durch beide Ideen werden Heranwachsende auf das Leben vorbereitet. In Lietz' Landerziehungsheim erkennt jedes Kind seine Aufgabe und Stellung im Leben, weiß Familie und Freunde zu schätzen und vergisst dabei nie die Abhängigkeit von der Natur. Baden-Powells PfadfinderInnen haben genau definierte Anleitungen, an die es sich im Leben zu halten gilt. Auch damit wird ihnen ein Weg gewiesen, wie sie sich im Leben, zu anderen Menschen und zur Natur verhalten sollen. Der Bezug zur Lebenswelt ist daher bei Baden-Powell und Lietz gegeben, wenn auch in unterschiedlicher Ausführung.

4.1.6 Relevanz der Gemeinschaft

Auch wenn das Thema der Individualität in der Reformpädagogik groß geschrieben wird, ist den ReformpädagogInnen auch das Thema Gemeinschaft ein Anliegen. Man bewegt sich nicht nur täglich in einer Gemeinschaft, sondern muss sich in ihr auch zurecht und seinen Platz finden. Gefördert werden sollen vor allem die Beziehungen in der Gesellschaft, sodass Kinder lernen, nicht nur Zweckgemeinschaften zu führen, sondern richtige Beziehungen aufzubauen, die bei der weiteren Entwicklung unterstützen. Lehren und Lernen darf daher nicht auf Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden basieren, sondern durch eine Beziehung zueinander unterstützt werden. Diese Beziehung ist getragen von einer Gleichberechtigung aller Beteiligten. So ist es möglich, mit Respekt voneinander zu lernen und Konflikte gemeinsam zu lösen. Die Bedeutung der Gemeinschaft in pädagogischen Systemen sehen ReformpädagogInnen vor allem auch in der Kraft der Vorbildwirkung, denn wenn Kinder schon früh lernen, Gemeinschaft zu erleben, wissen sie sich auch in der Gesellschaft zu platzieren und ihr Können und Wissen für sie einzusetzen. (Vgl. Winkel 1993, S. 60; Flitner 1992, S. 219ff; Weiss 1996, S. 152f)

Auch für Lietz ist die Gemeinschaft ein wichtiger Faktor in der Erziehung. Sein gesamtes Konzept des Landerziehungsheimes weist auf die Bedeutung der Gemeinschaft hin. So sind die Familien, die in der Schule gebildet werden, eine erste Gruppierung, auf die es in der Schule ankommt. Gerade weil die richtige Familie, aus diversen Gründen, nicht mehr alle

früheren familiären Verpflichtungen (wie zum Beispiel Erziehung, familiäres Gemeinschaftsleben) übernehmen kann, ist es Aufgabe des Landerziehungsheimes, den Kindern nicht nur Schule, sondern durch die Schulfamilien auch ein neues Zuhause zu bieten. In ihnen wird gelernt, was Zusammenleben unter einem gemeinsamen Dach bedeutet. Aufgaben müssen aufgeteilt und erledigt, Konflikte im kleinen Kreis gelöst werden. Dadurch ergibt sich einerseits ein Gefühl von Vertrauen, das Wissen, dazuzugehören und geborgen zu sein, andererseits auch die Verantwortung für andere Menschen, mit denen man Haus, Freizeit und Essen teilt. Die SchülerInnen haben dadurch Bezugspersonen, denen sie sich anvertrauen können und die ihnen helfend zur Seite stehen. Das Familienkonzept unterstützt außerdem die Beziehungen zwischen SchülerInnen und Erziehenden. Durch die Tatsache, dass LehrerInnen nicht nur im Unterricht Zeit mit den Kindern verbringen, wird dem früher distanzierten und uninteressierten Verhältnis zwischen Erziehenden und Zöglingen entgegengewirkt. SchülerInnen lernen dadurch die Lehrerpersönlichkeiten nicht nur als Autoritäten kennen, die Wissen abfragen, sondern fühlen sich im alltäglichen Leben, wenn es gilt, Probleme oder Konflikte zu lösen, gleichberechtigt. Ihre Meinung wird genauso berücksichtigt wie die der Älteren und wird, wenn ihre Argumente überzeugen, der Ansicht der Lehrenden vorgezogen. Dadurch wird im kleinen Rahmen gelernt, wie das Leben in einer Gemeinschaft funktioniert, was zu Problemen führen und wie man diese Konflikte wieder lösen kann. Doch nicht nur im Konzept der Familie zeigt sich die Relevanz der Gemeinschaft im Landerziehungsheim, auch im gesamten Schulsystem lässt sie sich identifizieren. Bei fast jeder Tätigkeit, der SchülerInnen nachgehen, befinden sie sich in einem Gemeinschaftssystem. Sei es in künstlerischen Gruppen, wenn sie bei der Landwirtschaft oder im Schulhaus helfen, überall lässt sich ein Zusammenspiel aller Landerziehungsheim-Mitglieder erkennen. All diese kleinen Gemeinschaften, die Familie und die Interessensgruppen, weisen auf und unterstützen die gesamte Schulgemeinschaft. Jedes Landerziehungsheim ist auf das Zusammenspiel aller Gruppen angewiesen, sowohl von ökonomischem, als auch von sozialem Standpunkt aus. Das Schulsystem kann nur dann ein Erfolg werden, wenn die Gemeinschaft als Ganzes funktioniert. Das bemerken die SchülerInnen, denn sie sehen, dass ihre Fähigkeiten, Hilfe und Tatkraft in der Schule gebraucht werden. Dadurch erkennen sie ihren eigenen Wert und die Bedeutung jedes Einzelnen für die Gemeinschaft. Alle erkennen durch einfaches Leben in der Gemeinschaft, wie viel Arbeit dahinter steckt und wie sehr sich jeder Mensch daran beteiligen muss, damit das System der Schulgemeinschaft, und im weiteren Sinn, die Gesellschaft, in der sie sich nach dem Landerziehungsheim bewegen, funktioniert. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Baden-Powells Konzept des Pfadfindertums ist auf dem Prinzip der Gemeinschaft aufgebaut. Auch wenn es eine große Anzahl von PfadfinderInnen gibt, darf jede/r einzelne nicht in der Masse untergehen, darum entwickelt Baden-Powell das Patrullen-System. Durch die nun kleineren Gruppen wird die Individualität jedes/r Einzelnen gewahrt, gleichzeitig aber auch die Gemeinschaft gestärkt, da sich nun jede/r für seine/ihre Gruppe verantwortlich fühlt. Die Mitglieder der Patrullen lernen sich untereinander besser kennen und werden offener. Dadurch wird der Zusammenhalt noch mehr gestärkt, da sich die einzelnen Mitglieder über ihre Interessen und Probleme austauschen können. Auch Baden-Powell sieht die kleinen Gruppen als Familien, in denen großes gegenseitiges Vertrauen herrscht. „Oberhäupter“ der Familie sind die PfadfinderleiterInnen, deren Aufgabe ebenfalls darin besteht, Gemeinschaft zu fördern. Das geschieht durch Aufgaben, die an die Gruppe gestellt werden oder gruppeninterne Aktivitäten, die von den GruppenleiterInnen organisiert werden. Doch nicht nur im kleinen Rahmen ist Gemeinschaft wichtig, sondern auch in der großen Gemeinschaft des Pfadfindertums. Baden-Powell sieht in der Organisation der Jamborees einen wichtigen Schritt in Richtung Gemeinschaft aller PfadfinderInnen, oder „national friendship round the world“ (Beaumont 1949, S. 28). Baden-Powell strebt eine friedvolle Gemeinschaft aller Völker an und sieht im Pfadfindertum und seinen Veranstaltungen einen ersten Schritt in diese Richtung. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Lietz und Baden-Powell messen der Gemeinschaft in der Entwicklung des Kindes eine große Bedeutung zu. In beiden Konzepten lassen sich zum einen die Kleingruppen, Familien, Gilden oder Patrullen wieder finden. In ihnen wird Verantwortung für sich und die anderen geübt. Alle Heranwachsenden bekommen ihre Aufgaben und sind dafür verantwortlich, diese so gut wie möglich auszuführen. Durch die kleinen Gruppen haben alle das Gefühl, zusammenzugehören, sie können sich mit den anderen Mitgliedern identifizieren und wissen die Tätigkeiten der anderen zu schätzen. Es entstehen besondere Beziehungen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich durch die gemeinsamen Erlebnisse entwickelt und bestärkt. Zum anderen ist in beiden Konzepten auch das große Gemeinschaftssystem wichtig. Bei Lietz befinden sich alle SchülerInnen in einem Schulsystem, in dem jede/r seine/ihre Aufgabe hat und alle erkennen, dass jede Aufgabe erledigt werden muss und alle Hände wichtig sind, damit das Leben im Landerziehungsheim funktioniert. Baden-Powell betont die Gesellschaft, für die jeder Mensch verantwortlich ist und in der jede/r einen Zweck zu erfüllen hat. An dieser Stelle ist es daher wichtig zu erkennen, dass beide Systeme auf das Prinzip der Gemeinschaft aufgebaut sind und ohne sie nicht existieren könnten.

4.1.7 Stille und Konzentration

Um erfolgreich lernen zu können, ist es wichtig, zu gewissen Zeiten Ruhe zu finden um sich konzentrieren zu können. Gerade weil Kinder im Alltag immer weniger die Gelegenheit haben, sich zurückzuziehen um das Erlebte zu verarbeiten, plädieren ReformpädagogInnen dafür, Kindern Raum und Möglichkeiten der Stille zu geben. Durch die Ruhe ist es einfacher, sich auf den Lernstoff zu konzentrieren, das Lernen geht einfacher und der/die SchülerIn ist dadurch deutlich motivierter. Stille fördert allerdings nicht nur schulisches Lernen, es ist auch für das weitere Leben von Bedeutung, da durch regelmäßige Ruhe das seelische Gleichgewicht gewahrt bleibt und etwaige aufregende Erlebnisse und Erfahrungen noch einmal ohne Hektik und persönliche Anteilnahme durchdacht und reflektiert werden können. (Vgl. Flitner 1992, S. 225f)

Lietz verlangt von seinen SchülerInnen den ganzen Tag lang Einsatzbereitschaft für den Unterricht und das Leben im Landerziehungsheim. Es scheint, als ob sie durch die Beschränkung des ganzen Lebens auf einen einzigen Ort, nämlich das Landerziehungsheim, keinen Platz der Ruhe finden können. Durch die Untrennbarkeit von Leben, Arbeiten und Lernen im Landerziehungsheim ist es schwierig zu erkennen, inwiefern SchülerInnen Zeit gewährt wird, sich auf sich selbst zu konzentrieren. Doch auch der Ruhe hat Lietz in seinem Landerziehungsheim Platz eingeräumt. In den regelmäßig stattfindenden Kapellen bekommen SchülerInnen unter anderem bei Meditationen die Gelegenheit, den Tag Revue passieren zu lassen, über Ereignisse nachzudenken und ihr eigenes Handeln und das der anderen zu überdenken. Ein weiterer Aspekt, der zum Thema Stille berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass die Landerziehungsheime bewusst abgeschieden von der Stadt ihren Platz gefunden haben. Lietz' Meinung nach bietet die Stadt zuviel Lärm und Ablenkung und hindert Kinder und Jugendliche daran, sich in ihrer eigenen Geschwindigkeit und Art und Weise zu entwickeln. Durch die Abgeschiedenheit und das ländliche Umfeld finden sich die SchülerInnen automatisch in einer ruhigeren, konzentrierteren Lebensweise wieder. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

In Baden-Powells Konzept des Pfadfindertums lassen sich zwar keine eindeutigen Indizien für Orte der Stille oder die Relevanz von Konzentration finden, doch kann man an seinen Pflichten und Lebensregeln erkennen, dass ihm sehr wohl wichtig ist, sich auf sich selbst zu besinnen. Wenn er von der Pflicht gegenüber sich selbst spricht und dabei auf die Entwicklung und Förderung der eigenen Anlagen eingeht, kristallisiert sich die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit heraus. Um sich mit sich selbst zu beschäftigen und seine eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, bedarf es der Reflexion und Konzentration auf sich selbst. Auch

wenn das Pfadfindertum nicht unbedingt Platz dafür im gemeinsamen Leben oder in den Zusammenkünften bietet, so haben doch alle PfadfinderInnen die Möglichkeit und auch Pflicht, sich selbst ihre Ruhepausen zu gönnen. Erst dadurch können sie erkennen, wie ihre eigene Entwicklung voranschreitet, was sie selbst noch an sich fördern können und inwieweit sie die pfadfinderischen Regeln in ihr Leben integriert haben. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Setzt man Stille und Konzentration mit Zeit für sich selbst und Zeit der Reflexion gleich, dann lässt sich auch dieses reformpädagogische Thema in beiden Konzepten wieder finden. Sowohl Lietz als auch Baden-Powell wollen keine willenlosen Kinder schaffen, sondern streben eine Selbstständigkeit der Individuen an. Um zur Selbstständigkeit zu gelangen, bedarf es einer gewissen Reflexionsfähigkeit. Im Landerziehungsheim wird in den Kapellen Raum für Nachdenken und Meditieren gegeben. Im Pfadfindertum gibt es zwar keine besonderen Einrichtungen, die für diesen Zweck errichtet werden, doch will auch Baden-Powell in seinen PfadfinderInnen den Willen zur Ruhe sehen, da sie erst durch das Nachdenken über sich und das Pfadfindertum erkennen können, inwieweit sie sich weiterentwickelt haben. Während Lietz also einen offiziellen Ort einrichtet, um zur Ruhe zu kommen, erwartet Baden-Powell von seinen PfadfinderInnen, dass sich diese nach ihrem eigenen Ermessen einen Raum der Stille finden.

4.1.8 Verantwortung

Neben dem fachlichen Wissen, das SchülerInnen erlangen müssen, ist es ReformpädagogInnen außerdem wichtig, diese auf ihre Verantwortung im Leben hinzuweisen. Kinder sollen lernen, Verantwortung für sich, für andere Menschen und die Umwelt zu übernehmen. Das Verantwortungsbewusstsein wird schon in der kleinen pädagogischen Gemeinschaft gelernt und geübt, indem jedes Mitglied für einen gewissen Bereich verantwortlich ist. Jede/r hat seine/ihre Aufgaben in der Gemeinschaft zu erfüllen, so wie es auch in der Gesellschaft ist. Durch die Aufgaben, die jedem/r Einzelnen aufgetragen werden, sind auch alle für das Funktionieren der Gemeinschaft verantwortlich und dafür, dass die gesteckten Ziele auch erreicht werden. Dadurch erkennen die Kinder und Jugendlichen, dass sie Verantwortung übernehmen müssen, damit Gesellschaft und Welt funktionieren. (Vgl. Flitner 1992, S. 227ff)

In Lietz' Landerziehungsheim gibt es unterschiedliche Arten der Verantwortung. Zum einen übernimmt man in seiner Familie Verantwortung für das Gelingen des Alltags. Alle SchülerInnen, und LehrerInnen sind dafür verantwortlich, dass das Leben in der Familie

funktioniert. Jedes Familienmitglied ist sich dieser Aufgabe bewusst und versucht, diese nach bestem Wissen und Können zu erfüllen. Zum anderen sind alle SchülerInnen dafür verantwortlich, dass die Schulgemeinschaft gelingt. Auch hier hat wiederum jedes Schulmitglied die Verantwortung, zum Gelingen beizutragen. Die Verantwortung, die jedem/jeder Einzelnen auferlegt wird, geschieht allerdings nicht auf eine Weise, die den SchülerInnen Druck macht. Im Gegenteil, alle Zöglinge bemerken von sich aus die Verantwortung, die sie in der Gemeinschaft tragen. Dadurch erkennen sie selbst, wie wichtig ihre Arbeit und ihr Einsatz sind und übernehmen freiwillig diese Verantwortung. In der Schulgemeinde werden, laut Lietz, staatsbürgerliche Ordnungen und Pflichten in kleinem Rahmen geübt und im täglichen Leben verinnerlicht. Gerade wenn die SchülerInnen die Relevanz ihrer Aufgaben im normalen Schulalltag sehen, entsteht die Verantwortung für die ihnen anvertrauten Arbeiten von selbst. Dadurch entwickeln alle Zöglinge ein Verantwortungsbewusstsein, das nicht auf Pflichtbewusstsein aufgebaut ist, das durch das Wort Pflicht, etwas machen zu müssen, negativ behaftet ist. Stattdessen sehen sie ihre eigenen Fähigkeiten gewürdigt und bestätigt, da ihnen das Vertrauen entgegengebracht wird, ihnen Verantwortung übergeben zu können. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Schon in seiner Militärzeit bemerkt Baden-Powell, dass Kindern und Jugendlichen zu wenig Vertrauen geschenkt und Verantwortung übertragen wird. Wie er in Mafeking feststellt, sind Kinder, wenn ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, zu vielem fähig. Ein weiterer Punkt, der ihm in seinem Dienst auffällt ist, dass Menschen oft in der Masse verschwinden, sich ihrer Verantwortung durch die vielen anderen Personen nicht bewusst sind und sich auf die anderen verlassen. Um nun die jungen PfadfinderInnen auf ihre Aufgaben aufmerksam zu machen, teilt er sie in so kleine Gruppen ein, dass jedes Gruppenmitglied eine Aufgabe zu erfüllen hat. Dadurch fühlen sich alle für das Funktionieren der Gruppe verantwortlich. Ein weiterer Aspekt, den Baden-Powell mit seiner Pflicht gegenüber Dritten ausdrückt, ist die Verantwortung, die jeder Mensch gegenüber der Natur hat. Auch wenn PfadfinderInnen sich oft im Freien aufhalten und viele Aktivitäten unter freiem Himmel haben, gilt es dabei immer zu beachten, die Natur nicht zu zerstören, denn die Menschen sind ihr verpflichtet. Auch Baden-Powells Lebensregel „Der Ehre eines Pfadfinders darf vertraut werden“ (Baden-Powell 1955, S. 34) weist darauf hin, dass PfadfinderInnen zu verantwortungsbewussten Menschen erzogen werden sollen. Mit seinen Lebensregeln und den Pflichten zeigt Baden-Powell, dass PfadfinderInnen Menschen werden sollen, die sich verantwortlich für sich, für andere Menschen und die Natur fühlen und ihr Leben dementsprechend ausrichten. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Baden-Powell und Lietz zielen beide darauf ab, Heranwachsenden ihre eigene Verantwortung bewusst zu machen. Indem die Kinder schon im Landerziehungsheim beziehungsweise im Pfadfindertum lernen, Aufgaben allein oder in ihren Gruppen zu erledigen, lernen sie von Beginn an, dass alle Menschen Pflichten zu erfüllen haben. Gleichzeitig erkennen sie auch die Notwendigkeit, für gewisse Dinge Verantwortung zu übernehmen, damit die Gemeinschaft funktionieren kann. Das Prinzip der Verantwortung ist sehr stark mit der Relevanz der Gemeinschaft verbunden. Daher ist es sowohl in Baden-Powells Pfadfindertum, wie auch in Lietz' Landerziehungsheim wichtig, dass alle Heranwachsenden lernen Verantwortung zu übernehmen, aber auch zu übertragen, damit das Gemeinschaftssystem, das beiden Konzepten zugrunde liegt, funktionieren kann.

4.1.9 Kultur des Zusammenlebens und –arbeitens

Das Zusammenleben und –arbeiten ist unerlässlich im reformpädagogischen Gedanken. Essentiell ist vor allem das Wort „zusammen“. Es geht nicht darum, nebeneinander zu leben, sondern das Leben so zu arrangieren, dass alle ihren Platz finden. ReformpädagogInnen sind der Ansicht, dass gerade im schulischen Kontext dem Leben der SchülerInnen und LehrerInnen nicht genug Achtung beigemessen wird. Gerade der menschliche Aspekt wirkt sich förderlich auf das Lernen und Lehren aus, wenn ihm genug Aufmerksamkeit geschenkt wird. Er kann aber auch, wenn die Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht oder nur im negativen Sinn vorhanden ist, hinderlich für jeden Lernprozess sein. Daher ist es wichtig zu realisieren, dass auch die persönlichen Beziehungen Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess haben. (Vgl. Flitner 1992, S. 230f)

Das Landerziehungsheimsystem stützt sich auf das System des Zusammenlebens, -arbeitens, -lernens und –feierns. Auch bei Lietz ist daher der Gedanke des Gemeinsamen ein wichtiger Aspekt der Erziehung und Bildung. Der Kontakt zwischen allen SchülerInnen, aber auch die Beziehung von LehrerInnen zu Zöglingen muss im Erziehungsprozess beachtet werden. Denn erst, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Erwachsenem und Kind vorhanden ist, ist die Basis für ein gelingendes Lernen und Lehren für das Leben gegeben. Immer wieder betont Lietz, dass LehrerInnen mit den SchülerInnen zusammenleben, sich ihnen zwar nicht aufdrängen, aber ein vertrautes Verhältnis zu ihnen suchen sollen. Erst durch einen verständnisvollen Umgang und Vertrauen wird die Lehrperson von den Zöglingen als Vorbild empfunden. Genau diese Vorbildfunktion macht einen großen Teil des Wesens der Landerziehungsheime aus. Durch das Vorbild der LehrerInnen und das Vertrauen zwischen Lehrperson und SchülerIn wird erst Motivation geschaffen, etwas zu lernen. Nicht umsonst

meint Lietz, dass LehrerInnen „nicht unnahbare Autorität, sondern teilnehmender Freund und Kamerad“ (Michel 1936, S. 30) sein sollen. Auch in diesem Punkt geht es demnach wieder darum, in einer echten Gemeinschaft zusammen zu leben und nicht nebeneinander, ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der anderen. Es ist sowohl Aufgabe der Lehrenden, auf die Zöglinge, ihre Interessen und Anliegen einzugehen, als auch Angelegenheit der SchülerInnen, die Bedürfnisse aller Landerziehungsheimmitglieder zu beachten. (Vgl. Kapitel 2 Lietz' Landerziehungsheime)

Alle Pflichten und Lebensregeln Baden-Powells sind auf eine Kultur des Zusammenlebens gerichtet. Sie geben genaue Anweisungen, wie man mit Achtung mit anderen Menschen, der Natur und Tieren umgeht. Diese Pfadfinderregeln weisen auf ein respektvolles Miteinander aller Menschen hin. Im Kleinen wird das schon in der Pfadfinder-Patrulle geübt, in der auf die verschiedenen Individuen, ihre Fähigkeiten und Interessen eingegangen wird und Konflikte gemeinsam, in der Gruppe, gelöst werden. Ein weiterer Aspekt in der kleinen Gruppe, der auf die Kultur des Zusammenlebens hinweist, ist die Beziehung unter den Mitgliedern und die Beziehung zu den GruppenleiterInnen. Durch die gleichaltrigen Gruppenmitglieder entwickeln sich oft tiefe Freundschaften, die geprägt sind vom Diskutieren über ähnliche Interessen oder Probleme. Aber auch der/die GruppenleiterIn ist ein wichtiger Teil der Gruppe. Er/sie ist Vorbild, indem er/sie vorlebt, wie man respektvoll mit anderen Menschen umgeht, die Individualität jedes Menschen berücksichtigt und Toleranz übt. In der kleinen Gruppe wird demnach schon erlebt, wie das Zusammenleben in der Gesellschaft funktionieren kann. Bei den Jamborees wird noch einen Schritt weitergegangen und Toleranz und Respekt in größerem Rahmen erfahren. Durch das Zusammentreffen verschiedener Kulturen und Lebensstile, wird großer Wert auf die Achtung jeder einzelnen Kultureigenheit gelegt und dabei versucht, von dieser zu lernen und etwas für das Leben mitzunehmen. Damit gibt Baden-Powell einen Weg für ein friedliches Zusammenleben und respektvollen Umgang miteinander vor. (Vgl. Kapitel 3 Baden-Powells Pfadfindertum)

Damit das System der Gemeinschaft gelingen kann, ist es wichtig, eine Kultur des Zusammenlebens und –arbeitens zu entwickeln und zu fördern. Lietz' Landerziehungsheim und Baden-Powells Pfadfindertum bauen darauf auf, dass zwischen allen Mitgliedern eine Vertrauensbasis besteht und einander mit Respekt begegnet wird. Bei Lietz lässt sich diese besondere Verbundenheit vor allem im täglichen Umgang miteinander erkennen, in der Beziehung zwischen ErzieherIn und Zögling, aber auch im Umgang der SchülerInnen untereinander. Basis der Gemeinschaft ist der Gedanke, dass alle Mitglieder ihre Talente und Aufgaben haben, die zu respektieren sind. Diesem Gedanken folgt auch Baden-Powell, der

den Gemeinschaftsgedanken nicht nur in der Gruppenarbeit der PfadfinderInnen verwirklicht sehen möchte, sondern der sich für Toleranz und Gemeinschaft der verschiedenen Kulturen einsetzt. Lietz und Baden-Powell sehen daher in einer Kultur des Zusammenlebens, die durch Respekt, Toleranz und Verständnis für die Eigenarten des Gegenübers geprägt ist, die Basis jeder Gemeinschaft.

5 Conclusio und Ausblick

Obwohl Baden-Powells Absicht nicht darin bestand, mit seinen Texten eine pädagogische Bewegung in Gang zu setzen, entwickelt sich anhand seiner Schriften und Lebenseinstellung das Pfadfindertum sehr rasch zu einer erzieherisch nicht zu unterschätzenden Instanz. Um herauszuarbeiten, inwieweit ein Bezug zwischen Pädagogik und Baden-Powells Ideen hergestellt werden kann, wurde folgende Fragestellung gewählt: „Inwiefern ist das Pfadfindertum ein reformpädagogisches Konzept? Der Versuch eines Vergleichs der Grundsätze und Ideen von Baden-Powell mit der Pädagogik der Landerziehungsheimbewegung bei Hermann Lietz.“

Diese Fragestellung wurde mithilfe der Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nach Hilker bearbeitet. Vorerst wurden Lietz' und Baden-Powells Grundsätze, Konzepte und Ziele isoliert betrachtet um im Anschluss daran miteinander in Verbindung gesetzt und verglichen werden zu können. Durch den Vergleich lassen sich sehr viele Motive erkennen, die den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Pfadfinderbewegung zum Vorschein bringen und deutlich machen, dass das Pfadfindertum Grundsätze, die auch der Reformpädagogik als Basisgedanken dienen, vertritt. Diese wurden in der Arbeit genauer betrachtet und sollen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden:

Schon die Tatsache, dass Baden-Powell sein Buch „Aids to Scouting for N.C.Os & Men“ dem kindlichen Wesen entsprechend umgeschrieben und in „Scouting for Boys“ neu herausgebracht hat, zeigt Baden-Powells Ansatz, das Kind und seinen Entwicklungsstand in den Vordergrund zu rücken und es altersgerecht zu behandeln. Dieser reformpädagogische Ansatzpunkt lässt sich auch im Pfadfindertum wieder finden. Die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der JungpfadfinderInnen müssen beachtet werden. Daher ist es wichtig, sich als PfadfinderleiterIn auf das Kind einzulassen, es zu verstehen und es davon ausgehend zu fördern und seine Eigentätigkeit zu unterstützen. Diese Eigentätigkeit soll allerdings nicht nur einseitig passieren, sondern dient dazu, alle menschlichen Anlagen zu unterstützen. Ziel ist es, sich intellektuell, körperlich, sozial und geistig weiterzuentwickeln. Damit geht Baden-Powell dem Konzept der Ganzheitlichkeit, das auch in der Reformpädagogik relevant ist, nach. All die entwickelten Fähigkeiten sollen nicht abgeschottet von der Welt ihren Nutzen finden, sondern in der Lebenswelt angewandt werden. Baden-Powell stellt klare Lebensregeln auf, die das Leben jedes Menschen beeinflussen und Anleitung zu einem täglichen Miteinander geben. Damit schafft er es, das Pfadfindertum nicht als geschlossene Einheit von der Welt zu isolieren, sondern es in den Alltag zu integrieren und dadurch für alle Menschen, auch

Außenstehende, greifbar und relevant zu machen. Denn die pfadfinderischen Regeln sollen nicht nur innerhalb des Pfadfindertums für ein harmonisches Miteinander sorgen, sondern auch über seine Grenzen hinaus. Damit weist Baden-Powell auch auf ein weiteres Thema der Reformpädagogik hin, die Relevanz der Gemeinschaft und die Verantwortung jedes Einzelnen für sie. Die Gemeinschaft dient einerseits dazu, die Entwicklung der Kinder zu unterstützen, andererseits ist sie abhängig davon, dass sich jeder Mensch an ihr beteiligt und seinen Beitrag dazu leistet, sie zu erhalten. Durch eine Kultur des Zusammenlebens und –arbeitens ist die Gemeinschaft der PfadfinderInnen und in weiterem Sinn auch eine gute Entwicklung der Gesellschaft gewährleistet. Bei allem Bezug zu Gemeinschaft und Miteinander der Menschen wird bei Baden-Powell auch immer wieder auf die Individualität jedes/jeder Einzelnen Rücksicht genommen und ihm/ihr Platz zur Entwicklung eingeräumt.

Der Vergleich von Lietz' Konzept der Landerziehungsheime und Baden-Powells Pfadfindertum zeigt deutlich, dass Baden-Powell, ohne sich dessen bewusst zu sein, reformpädagogische Grundsätze in seiner Idee aufgenommen hat. In der Pfadfinderbewegung lassen sich Gedanken von Individualität, Ausbildung aller Kräfte des Menschen und Verantwortung für sich und die Gesellschaft wieder finden, die nicht nur Teil von Lietz' Schulkonzept, sondern vor allem reformpädagogische Ansätze sind.

Damit zeigt sich zumindest in theoretischer Hinsicht ein Zusammenhang zwischen Baden-Powells Pfadfindertum und der Reformpädagogik. Die vorangehenden Erläuterungen sind Zeichen dafür, dass PfadfinderInnen, wenn auch ursprünglich nicht so gedacht, pädagogische Ziele haben und zumindest ihren Grundsätzen nach erzieherischen Aufgaben nachgehen. Durch den Vergleich konnte gezeigt werden, in welchen Themengebieten Parallelen zu finden sind, aber auch welche unterschiedlichen Auffassungen über ähnliche Themen vorhanden sind. Damit wurde ein Bezug zwischen Baden-Powells Pfadfindertum und der reformpädagogischen Idee gefunden und erläutert, inwiefern sich dieser nachweisen lässt.

An dieser Stelle muss abschließend noch einmal auf die schon erwähnte Differenz von Theorie und Wirklichkeit der Reformpädagogik aufmerksam gemacht werden. Wie schon beschrieben, ist die Theorie nicht ohne weiteres in die Praxis umzusetzen, die Umsetzung hat mit diversen Schwierigkeiten und Grenzen zu kämpfen. Ein weiteres Problem, das sich bei der Setzung von Theorien zeigt, ist, dass sie nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit erhellen und erklären können und die Realität auf bestimmte Aspekte reduziert wird.

Auch die vorliegende Arbeit ist aufgrund der methodischen Vorgangsweise auf eine bestimmte Sichtweise begrenzt. Der gezogene Vergleich der Landerziehungsheime mit dem Pfadfindertum ist auf die theoretischen Konzepte der Gründer beschränkt. Es wäre allerdings

interessant, in einer weiteren Forschungsarbeit die Praxis der beiden Konzepte zu vergleichen. Dieses Themengebiet kann einerseits durch Lektüre autobiografischer Texte erarbeitet werden, andererseits durch Forschung im jeweiligen Praxisfeld. Indem man Mitglieder der Landerziehungsheime und des Pfadfindertums befragt oder sie und die Praxis beobachtet, können Erkenntnisse über die Wirklichkeit der theoretischen Konzepte gewonnen werden. Dabei ist vor allem von Interesse, inwieweit die beiden Vorstellungen in die Praxis umgesetzt werden können und inwieweit sie von ihren ursprünglichen Gedanken abweichen müssen. Gerade der Unterschied von Lietz' Landerziehungsheim, das an Regeln und Gesetze des Staates angepasst werden muss, um als Schule weiter bestehen zu können und Baden-Powells Pfadfindertum, das auf Freiwilligkeit basiert und das sich keinen gesellschaftlichen Verpflichtungen unterwerfen muss, bietet dabei spannende Ansatzpunkte. Auch die Realisierung der Beziehungs-Konstellationen bei Lietz und Baden-Powell und die Probleme, die damit einhergehen können, sind wichtige Aspekte, die interessante Ergebnisse bringen können. Mit den daraus gewonnen Erkenntnissen lassen sich in weiterer Folge pädagogische Ideen, wie zum Beispiel dem/der ErzieherIn als Freund der Kinder, erklären, begründen oder widerlegen und bieten damit Ansatzpunkte für weitere erziehungswissenschaftliche Forschungen.

Die Ergebnisse des Vergleichs der theoretischen Konzepte von Lietz und Baden-Powell bieten demnach nur einen kleinen Einblick in den reformpädagogischen Bezug der beiden Ideen. Durch die theoretische Analyse der beiden Ideen ist es lediglich möglich, einen Bruchteil der umfangreichen Konzepte darzustellen. Der Aspekt der Wirklichkeit beider Konzepte fehlt in der Bearbeitung der Fragestellung. Daher wäre es ein weiterer wichtiger Schritt, die Praxistauglichkeit und Umsetzung zu vergleichen um davon ausgehend festzustellen, inwieweit sich nicht nur die Theorien von Reformpädagogik, Landerziehungsheim und Pfadfindertum ähneln, sondern inwieweit sie auch in der Wirklichkeit Bestand haben.

Quellenverzeichnis

1 Bibliografie

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Andreesen, Alfred (1934): Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. München.
- Anweiler, Oskar (1967): Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In: Busch, Adelheid; Busch, Friedrich u.a. (1974): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach bei München. S. 19-26.
- Baden-Powell, Robert (1955): Wie man Pfadfinder wird. Ein Handbuch zur Heranbildung guter Staatsbürger durch Betätigung in der freien Natur. Wien.
- Badry, Elisabeth (1976): Pädagogische Genialität in einer Erziehung zur Nicht-Anpassung und zum Engagement. Studien über Gründer der frühen deutschen Landerziehungsheimbewegung: Hermann Lietz und Gustav Wyneken. Bonn.
- Bendl, Josef (1964): Grundgedanken der Pfadfindermethode. Wien.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (Hrsg.) (2001): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim.
- Berstecher, Dieter (1972): Bemerkungen zur Logik Vergleichender Forschung. In: Busch, Adelheid; Busch, Friedrich u.a. (1974): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach bei München. S. 36-43.
- Börner, Karsten (1994): Robert Baden-Powell. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Ein Versuch zur Beantwortung der Frage, ob zwischen seinem Werk und der modernen Erlebnispädagogik ein relevanter Zusammenhang festzustellen ist. Lüneburg.
- Bründler, Paul; Bürgisser, Daniel u.a. (2004): Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar. Zürich.
- Busch, Adelheid; Busch, Friedrich u.a. (Hrsg.) (1974): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach bei München.
- Conze, Eckart; Witte, Matthias (2012): Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht. Wiesbaden.
- Denk, Leopold (2000): Haben die acht Schwerpunkte der Pfadfinderbewegung heute noch Gültigkeit? Wien.
- Dietrich, Theo (Hrsg.) (1967): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Ertlthaler, Thomas (1994): Die Geschichte der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs im internationalen Konnex. Wien.

- Fiala, Barbara (2006): Das Pfadfinden als Erziehungsform. Eine sozialpädagogisch-historische Betrachtung. Wien.
- Flitner, Wilhelm (hrsg. 1987 v. Erlinghagen, Karl u.a.): Die pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Gesammelte Schriften Band 4. Paderborn.
- Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. München.
- Fux, Manfred (1971): Geschichte der österreichischen Pfadfinderbewegung. Von den Anfängen bis zum „Jamboree der Einfachheit“ (1912-1951). Wien.
- Gerr, Hans (1981): Baden-Powells Entwurf einer Erziehung durch SCOUTING. Einflüsse und Entwicklungstendenzen. Würzburg.
- Gerr, Hans (1998): Pfadfinden. Erziehungsziele, pädagogische Grundsätze und bedürfnisorientierte Arbeit in den Altersstufen. Baunach.
- Hansen, Walter (1999): Das Pfadfinder-Lexikon. Wien.
- Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 2. Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren.
- Harder, Wolfgang (2002): Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. In: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 2. Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren. S. 250-270.
- Hartmann, Barbara (2009): Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider. Frankfurt am Main.
- Henke, Hartwig (1993): Hermann Lietz und die nach ihm benannten Schulen sowie Landerziehungsheime. In: Winkel, Rainer (Hrsg.) (1993): Reformpädagogik konkret. Hamburg. S. 71-83.
- Hilker, Franz (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München.
- Jeal, Tim (1989): Baden-Powell. Founder of the Boy Scouts. London.
- Kapp, Alexander (1833): Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig.
- Klarer, Adolf; Kerber, Roger (1959): Wie man Pfadfinder 1. Klasse wird. Wien.
- Knobel, Bruno (²1962): Das große Abenteuer Lord Baden-Powells. Sein Leben und Werk. Zürich.

- Koerrenz, Ralf; Toder, Dieter (Hrsg.) (1996): Schule als Gemeinde. Bernhard Hells schulpädagogische Schriften. Weinheim.
- Koerrenz, Ralf (2004): Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena.
- Koerrenz, Ralf (2005): Hermann Lietz – Reform der Schule durch Reformschulen. In: Lietz, Hermann (hrsg. 2005 v. Koerrenz, Ralf): Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften. Jena. S. 9-25.
- Landmesser, Christof (1999): Wahrheit als Grundbegriff neutestamentlicher Wissenschaft. Tübingen.
- Lietz, Hermann (1897): Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin.
- Lietz, Hermann (1898): Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheimes von Dr. H. Lietz bei Ilseburg im Harz. In: Lietz, Hermann (hrsg. 1970 v. Lassahn, Rudolf): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn. S. 31-36.
- Lietz, Hermann (1911): Die Deutsche Nationalschule. In: Lietz, Hermann (hrsg. 1970 v. Lassahn, Rudolf): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn. S. 83-102.
- Lietz, Hermann (1912a): Was ich immer in den L.E.Hen. erstrebt sehen möchte. In: Lietz, Hermann (hrsg. 2005 v. Koerrenz, Ralf): Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften. Jena. S. 81-84.
- Lietz, Hermann (1912b): Deutsche Land-Erziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen. In: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 2. Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren. S. 109-132.
- Lietz, Hermann (1913a): Wie ich mir die Mitarbeit in den Land-Erziehungsheimen denke. In: Lietz, Hermann (hrsg. 2005 v. Koerrenz, Ralf): Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften. Jena. S. 85-88.
- Lietz, Hermann (1913b): Der Beruf des Erziehers. Ein Brief. In: Lietz, Hermann (hrsg. 1970 v. Lassahn, Rudolf): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn. S. 113-128.
- Lietz, Hermann (1913c): Ein Rückblick auf die Entstehung, Eigenart und Entwicklung der Deutschen Land-Erziehungsheime nach 15 Jahren ihres Bestehens. In: Dietrich, Theo (Hrsg.) (1967): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn/Obb. S. 41-56.
- Lietz, Hermann (1917): Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungs-Heime? In: Lietz, Hermann (hrsg. 2005 v. Koerrenz, Ralf): Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften. Jena. S. 33-39.

- Lietz, Hermann (hrsg. 1970 v. Lassahn, Rudolf): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Lietz, Hermann (hrsg. 2005 v. Koerrenz, Ralf): Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften. Jena.
- Littig, Peter (2004): Reformpädagogische Erfahrungen der Landerziehungsheime von Hermann Lietz und ihre Bedeutung für aktuelle Schulentwicklungsprozesse. Eine schultheoretische Studie. Frankfurt am Main.
- Liu, Bo (2008): Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich. Ausgewählte Beispiele. Köln.
- Malinin, V.I. (1968): Notizen zur Vergleichenden Pädagogik. In: Busch, Adelheid; Busch, Friedrich u.a. (1974): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach bei München. S. 185-217.
- März, Fritz (1984): Pädagogenprofile. Miniaturen großer Erzieher und bedeutender pädagogischer Denker. Band II. Donauwörth.
- Michel, Georg (1936): Das Landerziehungsheim in Deutschland und Oesterreich. Mit einem Lebensbild seines Gründers Dr. Hermann Lietz. Wien.
- Musolff, Hans-Ulrich; Hellekamps, Stephanie (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. München.
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München.
- Oelkers, Jürgen (1996): Erziehung vom Kinde aus. Über die Macht pädagogischer Bilder. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren. S. 178-194.
- Oelkers, Jürgen (⁴2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel.
- Ortling, Peter (1993): Maria Montessori und die nach ihr benannten Schulen. In: Winkel, Rainer (Hrsg.) (1993): Reformpädagogik konkret. Hamburg. S. 17-33.
- Pfeiffer, Ursula (2007): Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Kempten.
- Potthoff, Willy (⁴2003): Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik. Freiburg.
- Pronczynsky, Andreas von (1996): Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in der Geschichte der Pädagogik. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.)

- (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren. S. 70-110.
- Pulker, Jochen (Hrsg.) (2003): Geschichte der Pfadfindergruppe Gföhl 1953-2003. Gföhl.
- Schneider, Friedrich (1961): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg.
- Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim und München.
- Schwerdt, Ulrich (o.J.): Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“. In: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 2. Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren. S. 52-108.
- Seckendorff, Carl Freiherr von (1912): Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung. 2 Vorträge. München.
- Seidelmann, Karl (1977): Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte. Teil 1 – Darstellung. Hannover.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren.
- Skiera, Ehrenhard (1996): Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren. S. 2-22.
- Skiera, Ehrenhard (²2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München.
- Steinhaus, Hubert (1965): Das Bild des erziehenden Lehrers in der deutschen pädagogischen Bewegung dargestellt an dem pädagogischen Selbstverständnis Rudolf Hildebrands, Ernst Lindes, Heinrich Scharrelmanns, der Hamburger Schulreformer, Berthold Ottos und Hermann Lietz's. Münster.
- Wabra, Gerhard (2001): 75 Jahre Pfadfindergruppe Laa an der Thaya: 1926-2001. Laa an der Thaya.
- Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster.
- Weiss, Edgar (1996): Gemeinschaftserziehung - Zur pädagogischen Konstitution der Beziehung zum anderen. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael; Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren. S. 149-157.
- Wiloch, Tadeusz (1969): Zur Stellung der vergleichenden Pädagogik im System der pädagogischen Wissenschaften. In: Busch, Adelheid; Busch, Friedrich u.a. (1974):

Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach bei München. S. 133-141.

Winkel, Rainer (Hrsg.) (1993): Reformpädagogik konkret. Hamburg.

Zett, Silvie (2004): Pfadfinden. Historischer Rückblick, aktuelle Situation und erlebnispädagogische Relevanz am Beispiel des „Verbands Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder“ (VCP), des „Pfadfinder- und Pfadfinderinnenbundes Nord“ (PBN) und des „Bundes der Pfadfinderinnen und Pfadfinder“ (BdP). Lüneburg.

2 PDF-Dokumente

Baden-Powell, Robert (o.J.): Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship Through Woodcraft. London.

<http://www.thedump.scoutscan.com/yarns00-28.pdf> [Stand: 22.02.2012]

Baden-Powell, Robert (1920): Aids to Scoutmastership. A Guidebook For Scoutmasters On The Theory Of Scout Training. London.

<http://www.thedump.scoutscan.com/a2sm.pdf> [Stand: 15.03.2012]

Beaumont, dé Marguérîtè (⁴1949): The Wolf that never sleeps. A Story of Baden-Powell. London.

<http://www.thedump.scoutscan.com/wolfneversleeps.pdf> [Stand: 18.05.2012]

Oelkers, Jürgen (2012): Eros und Herrschaft: Was bleibt von der Reformpädagogik? Vortrag vor Praxislehrkräften der Pädagogischen Hochschule Zürich.

<http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/ZuerichErosdef.pdf>

UNESCO, International Bureau of Education (Hrsg.) (2000): Marc-Antoine Jullien (‘Jullien de Paris’). Paris.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/julliene.PDF [Stand: 10.05.2012]

WOSM, World Organization of the Scout Movement (ins Deutsche übersetzt vom Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder, Deutschland und von der Pfadibewegung Schweiz) (1997): Die Grundlagen der Pfadfinderbewegung. Neuss.

http://www.ppo.e.at/scoutdocs/fundamentals/wosm_Die%20Grundlagen%20der%20Pfadfinderbewegung.pdf [Stand: 20.02.2012]

WOSM, World Organization of the Scout Movement (1998): Scouting: An educational system. Genf.

http://scout.org/en/information_events/library/fundamentals_of_scouting/scouting_an_educational_system [Stand: 22.02.2012]

Anhang 1: Kurzfassung

In der vorliegenden Arbeit wird dargestellt, inwieweit eine Verbindung zwischen Baden-Powells Pfadfindertum und der Reformpädagogik besteht. Um das komplexe Feld der Reformpädagogik einzuschränken, wird exemplarisch das Konzept der Landerziehungsheime bei Hermann Lietz zur Bearbeitung der Fragestellung „Inwiefern ist das Pfadfindertum ein reformpädagogisches Konzept?“ herangezogen.

Um das Themenfeld erforschen zu können, wird die Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nach Hilker eingesetzt. Ausgehend von dieser Methode werden vorerst jene Ideen, Grundsätze und Ziele, Lietz' Landerziehungsheim betreffend, dargestellt, die für einen Vergleich von Bedeutung sind. Im Anschluss daran wird auf gleiche Weise Baden-Powells Pfadfindertum vorgestellt. Der Nebeneinanderstellung (Juxtaposition) der beiden Ideen folgt der eigentliche Vergleich (Komparation). Um den Vergleich zu strukturieren, werden die Konzepte Landerziehungsheim und Pfadfindertum angelehnt an Flitners Themen der Reformpädagogik einander gegenübergestellt. Diese bilden das tertium comparationis, einen übergeordneten Wert, durch den es gelingt, unterschiedliche Ideen miteinander in Verbindung zu setzen.

Ausgehend von dieser Untersuchung lassen sich Parallelen zwischen Baden-Powells Pfadfindertum und Lietz' Landerziehungsheimen, und folglich der Reformpädagogik identifizieren. Diese beschränken sich allerdings auf theoretische Aspekte der jeweiligen Ideen. Wie sich die Wirklichkeit dieser beiden Konzepte darstellt, wäre ein weiteres interessantes Forschungsthema.

Anhang 2: Abstract

Aim of the thesis is the exploration of the question if and to which extent there is a link between Baden-Powells Scoutism and Progressive Education. In order to restrict the complex scientific field to a narrower research issue, Lietz' "Landerziehungsheim" is taken as an example to deal with the problem "To which extent is Scoutism a concept of Progressive Education?".

For the exploration of the topic the method of comparative education according to Hilker is used. Based on this method, Lietz' basic principles, ideas and aims regarding the "Landerziehungsheim" are described. Subsequently, the same elements are presented for Baden-Powell's Scoutism. The juxtaposition of both concepts is followed by the actual comparison. In order to structure the comparison, the ideas of the "Landerziehungsheim" and of Scoutism are contrasted on the basis of Flitners themes of Progressive Education. These themes form a tertium comparationis, a superior reference value, which allows to relate different ideas to each other.

Based on the study, similarities are found between Baden-Powell's Scoutism and Lietz' "Landerziehungsheim" and according to this between Scoutism and Progressive Education.

The similarities presented in this study are limited to the theoretical aspects of the concepts – the exploration of the discrepancy between the requirements and the reality would form another interesting field of science.

Anhang 3: Lebenslauf

Persönliche Angaben

Stefanie Seitz
geboren am 18. März 1985 in Wien

Ausbildung

1995-2003	Gymnasium Albertgasse, 1080 Wien
Juni 2003	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
Ab Herbst 2003	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
März 2006	Abschluss des ersten Studienabschnitts
April-Juli 2008	Auslandssemester an der Universität Würzburg, Deutschland