

*Jürgen Wichmann*

# **CÉLESTIN FREINET**

**EIN WEGBEREITER  
DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**

edition erlebnispädagogik

**Lüneburg**

# WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgegeben  
von  
*Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck*  
*Universität Lüneburg*

Bisher sind erschienen:

Alfred Adler  
August Aichhorn  
Gertrud und Max Bondy  
Giovanni Bosco  
John Dewey  
Edward J. Flanagan  
August Hermann Francke  
Victor E. Frankl  
Célestin Freire  
Friedrich Fröbel  
Fritz Gansberg  
Hugo Gaudig  
Kurt Hahn  
Janusz Korczak  
Hermann Lietz  
Kurt Löwenstein  
Martin Luserke  
Anton S. Makarenko  
Maria Montessori  
Herman Nohl  
Paul Oestreich  
Berthold Otto  
Hermann Neuton Paulsen  
Johann Heinrich Pestalozzi  
Peter Petersen  
Adolf Reichwein  
Rudolf Steiner  
Stanislaw Teofilowitsch Schazki  
Wassilij A. Suhomlinskij  
Gustav Wyneken

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Wichmann, Jürgen:**

Célestin Freinet : ein Wegbereiter der modernen  
Erlebnispädagogik? / Jürgen Wichmann. - Lüneburg : Ed.  
Erlebnispädagogik, 1992

(Schriftenreihe "Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik" ; H. 29)

ISBN 3-929058-75-8

NE: GT

© 1992 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg  
Druck und Herstellung: Peter Grunwald

ISBN 3 - 929058 - 75 - 8

**Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik**

- Heft 29 -

---

*Jürgen Wichmann*

**CÉLESTIN FREINET**

**EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**

---

**edition erlebnispädagogik**

**Lüneburg**



**Célestine Freinet**  
(15.10.1896 - 08.10.1966)

*Jürgen Wichmann*

## CÉLESTIN FREINET

### EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPADAGOGIK?

#### A. Vorbemerkungen

Bei der Suche nach Ansätzen und Entstehungs- bzw. Entwicklungsimpulsen einer Erlebnispädagogik scheinen Auffassungen und Ideen aus der Zeit der internationalen reformpädagogischen Bewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts in besonderer Weise relevant und ergebnisversprechend zu sein.

Das mag seinen Grund darin haben daß im Rahmen dieser Bewegung eine fast unüberschaubare Anzahl vielfältigster Konzepte zur Überwindung bzw. Reformierung der traditionellen Schule entwickelt und vor allem praktiziert worden waren. Gegenwärtig existierende und in der Diskussion stehende historiographische Ansätze zur Darstellung und Deutung der Reformpädagogik stellen in zum Teil sehr kontroverser Art den Beitrag der Reformpädagogik zur Entwicklung der Theorie und Praxis von Schule und Pädagogik dar. (1)

Die Vielgestaltigkeit reformpädagogischer Ideen und Praktiken, die Offenheit und historischen Unabgeschlossenheit der meisten Konzepte und ihrer Realisierungsvarianten, die vor allem für die Entstehungsphase typische enge Verzahnung von theoretischem Reflektieren und praktischem Versuchen, lassen ein ständiges bzw. erneutes Aufgreifen reformpädagogischer Ideen unter aktuellen und relevanten Fragestellungen der Theorie und Praxis von Schule und Erziehung sinnvoll und notwendig erscheinen.

Hinzu kommt der Reiz, bestimmte geistige Urheber und Verfechter reformpädagogischer Ideen von unterschiedlichen Seiten her betrachten zu können, um sie so möglicherweise in einem bis dato nicht gekannten Licht erscheinen zu lassen oder neue Schattenseiten erkennen zu können. Bezogen auf die Suche nach geistigen Wegbereitern der modernen Erlebnispädagogik soll im Ergebnis keine alleinige und endgültige Einstufung von einzelnen Vertretern der Reformpädagogik als "Erlebnispädagoge" vorgenommen werden. Es sollen aber die in ihrem Gehalt nach mehreren Richtungen hin deutbaren und wirksamen reformpädagogischen Ideen in ihrer auch für die Erlebnispädagogik impuls- und sinngebenden Wirkungen skizziert werden. Die vielfach zu verzeichnende pädagogische Universalität und Ambivalenz, die Komplexität sowie die unmittelbare praktische Umsetzbarkeit, das nach mehreren Richtungen offene potentielle Wirksamwerden sowie die hinterfragbare und fragwürdige Substanz reformpädagogischer Ideen - alles das scheinen Argumente dafür zu sein, daß viele der heutigen Entwicklungen in Theorie und Praxis ihren Anfang im reformpädagogischen Denken nehmen, in ihrem Gang von diesem Denken begleitet werden, oder aber zumindest punktuell davon berührt werden.

Diese Einflüsse und Impulse existieren sowohl in "Reinkultur" als auch in verklärter bzw. (mehrfach) gebrochener Weise.

Dabei sollte natürlich nicht vergessen werden, daß die Reformpädagogen ihrerseits zu Beginn unseres Jahrhunderts auf einen umfangreichen Bestand an pädagogischer Theorie und Erfahrung zurückgreifen konnten und ihn in oft sehr pragmatischer Weise zu nutzen verstanden. Insofern sollte die Reformpädagogik auch unter dem Aspekt ihrer Begrenztheiten und Fehlleistungen gesehen und für die Entwicklung der pädagogischen Theorie nicht überschätzt werden. Dennoch (oder gerade deshalb) scheint mir aus diesen allgemeinen Erwägungen heraus das reformpädagogische Ideengut und Reservoir an praktischen Versuchen und Ergebnissen eine der wesentlichen und geeigneten Fundgruben zu sein, wenn man, wie bei anderen Richtungen, so auch bei der Erlebnispädagogik nach Herkunft, Gegenstand und Entwicklung fragt und forscht.

Aus dem obigen Versuch heraus, die Bedeutung der Reformpädagogik für weitere Forschungsthemen kurz zu umreißen, ohne dabei eine hypertrophierte Monumentalisierung vornehmen zu wollen, wird es logisch erscheinen, daß nun ein weiterer und m.E. herausragender und in einigen Positionen umstrittener Vertreter der internationalen reformpädagogischen Bewegung hinsichtlich seines Beitrags für die Entwicklung und Profilierung der modernen Erlebnispädagogik befragt werden soll: Célestin Freinet.

In der bisherigen recht umfangreichen Literatur spielt die Betrachtung Freinets und seines Lebenswerkes unter erlebnispädagogischem Aspekt keine Rolle. Die Idee und Praxis der Freinet-Schule (Ecole Moderne) bieten dazu aber hinreichend Anlaß und Substanz. Sollte sich die Vermutung bestätigen, daß in Freinets Ideen und in seinem praktischen Wirken Impulse und Ansätze einer Erlebnispädagogik enthalten sind, so wäre das neben dem Wirken als Reformpädagoge, Volksschullehrer und Sozialpädagoge ein weiterer bedeutungsvoller Aspekt im Lebenswerk dieser Persönlichkeit. Im Rahmen der folgenden Darstellung ist nur ein Aufgreifen einiger wesentlicher und typischer Aspekte der Idee und Praxis der Ecole Moderne vorgesehen. Dabei werden aus methodischer Sicht Deskription und Analyse favorisiert.

## **B. Die Ecole Moderne: Idee, Praxis und Lehrerbewegung**

Célestin Freinet begann ab 1920 in Bar-sur-Loup, einem Dorf in den Alpes / Maritimes, damit, im Rahmen seiner Tätigkeit als Dorfschullehrer die traditionellen Bedingungen des Unterrichts und der Schule schrittweise seinen Vorstellungen entsprechend zu verändern.

Hinsichtlich seiner Kritik an der öffentlichen Schule gab es einen hohen Grad an Übereinstimmung mit dem, was bekannte Reformpädagogen zeitlich vor und neben ihm ebenfalls kritisierten und ablehnten: Lernen aus Büchern, Passivität der Heranwachsenden im Unterricht, lehrerzentrierter Unterricht, Lebensfremdheit der Schule. Freinet richtete seine Aussagen gegen die soziale und erzieherische Funktion der traditionellen Volksschule, gegen damit verbundene organisatorisch-strukturelle, inhaltliche und didaktisch-methodische Gegebenheiten dieser Schule. Die Grundaussage seiner Kritik, daß die bestehende Schule "nicht mehr auf das Leben vorbereitet und nicht mehr dem Leben dient" (2), mußte in ihm ein anderes Bild von

Schule und Unterricht und eine neue Funktionsbestimmung der Schule erzeugen. "Die Schule von morgen wird das Kind als Glied der Gemeinschaft in den Mittelpunkt ihres erzieherischen Bemühens stellen. Von seinen wesentlichen Bedürfnissen, hingeordnet auf die Belange der Gesellschaft, der es angehört, sind die von ihm zu erwerbenden manuellen und geistigen Fertigkeiten, das Bildungsgut, die Art der Vermittlung des Bildungsgutes und die Art und Weise seiner Erziehung abzuleiten. Es handelt sich bei diesem Vorgehen darum, die Schule wahrhaft wieder in eine vernünftige, wirksame und menschliche Form zu bringen, die es dem Kinde erlaubt, zu einer möglichst vollkommenen Entfaltung seiner Menschlichkeit zu kommen." (3)

Lebensverbundenheit, Offenheit, Kindgemäßheit und sinnvolle Lerntätigkeit schießen Freinet nur realisierbar, wenn sich die Schule selbst als genossenschaftliche Kooperative profiliert. Die Gewißheit, daß eine solche Schule dem Leben entspricht, entnahm Freinet seiner Vision einer Gesellschaft, die generell sowohl in ihrer ökonomischen Basis als auch in ihrer demokratischen Funktionsweise und in den dominierenden Lebensgewohnheiten genossenschaftlichen Werten und Prinzipien folgt. Die Genossenschaftsidee war für Freinet Zentrum und Basis einer sozialistischen Gesellschaft, deren Antlitz und Entwicklung allein durch die arbeitenden Volksmassen bestimmt würde. Seine Vorstellung von einer "Welt des triumphierenden Sozialismus" (4) deckt sich im wesentlichen mit der Idee eines "Selbstverwaltungssozialismus" (*socialisme autogestionnaire*) (5), die inhaltlicher Bestandteil und politische Perspektive des Dokumentes der Lehrerbewegung der *Ecole Moderne* von 1978 ist. Ein solcher Genossenschaftssozialismus, wie er von Freinet und einer Vielzahl von Mitgliedern der Bewegung perspektivisch gesehen wurde und wird, entstammt einem Reformdenken, das innerhalb der französischen Gesellschaft die Notwendigkeit und Möglichkeit der Weiterentwicklung zu humaneren und demokratischeren Existenzformen sieht, wobei die Entscheidungsgewalt sowohl im politischen wie auch im ökonomischen Sektor durch die vom Volk gewählten Selbstverwaltungsorgane ausgehen soll.

Freinet versuchte, über den Genossenschaftsgedanken die Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft herzustellen und sah die Reform einer der beiden Ebenen im funktionalen Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung der jeweils anderen.

Die Tatsache, daß eine wachsende Anhängerschaft in Frankreich und im internationalen Rahmen diese Schulidee zu realisieren begann, mag Freinet in seiner Grundansicht bestärkt und ihm die Praktikierbarkeit seiner Auffassung bestätigt haben.

Desweiteren muß bedacht werden, daß Freinet ab Anfang der zwanziger Jahre parallel zur Entwicklung einer genossenschaftlichen Schule persönlich an der Gründung von Bauernkooperativen in seinem Dorf beteiligt war, deren Existenz von den Beteiligten sowohl als fortschrittliche und notwendige Organisationsform im ökonomischen Sektor wie auch als Schutz gegen die Bedrohung der einzelbäuerlichen Existenz durch die größeren Agrarunternehmen verstanden wurde.

Vor diesem Hintergrund war für Freinet das Vorhaben, eine Schule zu errichten, "une école vivante, continuation naturelle de la vie de la famille, du village, du milieu." (6), eine logische und machbare Konsequenz. Das Festmachen der Schule an den von der genossenschaftlichen Perspektive geprägten Arbeitstätigkeiten, Beziehungsstrukturen und Lebensgewohnheiten im Dorf zeigt, wie dicht bei Freinet

Möglichkeiten und Grenzen der angestrebten Lebensverbundenheit und Öffnung der Schule beieinanderlagen: Ein Zuwachs an Lebensverbundenheit war insofern zu verzeichnen, als daß die Schule die Kinder dazu auffordert und befähigt, den Blick und ihre Handlungen auf Probleme, Erscheinungen und Aufgaben außerhalb der Schulmauern zu richten und sich handelnd in die Arbeits- und Lebenswelt im Dorf einzubringen. Eine Öffnung der Schule in diesem Sinne war für Freinet ein vorrangiges Anliegen, um damit eine der größten Schwächen der traditionellen Schule überwinden zu können: "die Angst vor der Vielfalt und Komplexität der Dinge". (7) Die Grenzen dieser Auffassung werden in der Weise sichtbar, daß unter den damaligen Verhältnissen des Aufschwungs von Wirtschaft und Kultur, vor dem Hintergrund der sich zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts verstärkt vollziehenden Industrialisierung und Urbanisierung, das Leben im Dorf nur einen begrenzten Ausschnitt gesellschaftlicher Wirklichkeit darstellte und als Lebensraum nur für eine bestimmte Population relevant war.

Freinets Anliegen war es, eine moderne, eine wirkliche Volksschule (*école populaire*) schaffen zu wollen. Sie sollte sich von der existierenden traditionellen Schule seiner Zeit dadurch abheben, daß sie dem Leben des Dorfes zugewandt ist und umgekehrt alle Formen und Äußerungen des dörflichen Lebens in die Schule gelangen, d.h. daß die Schule alle nur denkbaren Einflüsse aus dem Arbeitsprozeß und dem Alltagsleben absorbiert, in kindgemäßer Form zu Lerninhalten und schulischen Arbeitstechniken transformiert und letztendlich von der Schule wieder Rückwirkungen auf die Gestaltung der Lebens- und Arbeitswelt im Dorf im Sinne eines möglichen und erlernten Partizipierens am genossenschaftlich-demokratischen Leben ausgehen. In dem Versuch, die Idee der Genossenschaft in den Bereich der Schule zu transformieren und dabei Arbeitstechniken, Arbeitsmaterialien und soziale Beziehungsstrukturen zu entwickeln, die sowohl dem Genossenschaftsgedanken als auch den aktuellen Entwicklungsstadien der Heranwachsenden entsprechen, liegt m.E. ein wesentliches und bleibendes Verdienst von Celestin Freinet. Insofern gilt für Freinet nicht die Kritik, die einigen anderen Reformpädagogen entgegengebracht wird, wonach es sich um eine rein kindzentrierte Pädagogik handeln würde, von der ausgehend die schöpferischen Kräfte des Kindes einfach überschätzt werden. "Nous ne devons pas laisser croire que notre pédagogie ne sera axée que sur la phantasie ou l'intérêt immédiat des enfants." (8) Der Genossenschaftsgedanke verhindert geradezu eine Überbetonung bzw. ein alleiniges Zugrundelegen der kindlich spontanen Aktivität. "Im Gegensatz zu gewissen Theoretikern einer modernen Erziehung denken wir nicht daran, die Kinder ausschließlich nach ihren eigenen Neigungen und ihrer persönlichen Phantasie arbeiten zu lassen. Das hieße sie über das wirkliche Leben täuschen und würde sie früher oder später mit den Forderungen, die die Umwelt und die Gemeinschaft an sie stellen, in Konflikt bringen ... Wir täten unrecht, wenn wir diese dringend notwendigen Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt dem Zufall überließen, das würde bedeuten, daß wir einer elementaren Forderung unseres Berufes nicht genügen würden. Unsere Aufgabe ist es, die unleugbare Erhabenheit der menschlichen Persönlichkeit soweit als möglich mit den Notwendigkeiten des Gemeinschaftslebens in Einklang zu bringen, selbst wenn uns diese Notwendigkeiten manchmal unlogisch und unvernünftig erscheinen.... Wir werden uns nicht damit begnügen, die Kinder dem Zufall der Umstände selbst zu überlassen, damit die je nach ihrer Kraft oder ihrer Geschicklichkeit ihre Ellenbogen gebrauchen." (9) Durch wirksame, überschaubare und gestaltbare soziale Strukturen und Beziehungen im Rahmen einer Genossenschaft wird dennoch ein sehr weitgesteckter und von den Akteuren der Schule erkennbarer und ausfüllbarer Raum für eigenständiges und spontanes Lernen und Arbeiten ermöglicht.



Der Einfluß der pragmatischen Pädagogik ist bei der Entwicklung und praktischen Gestaltung der genossenschaftlichen Schule nicht zu leugnen und auch die Tatsache, daß Freinet auf weitere vorhandene pädagogische Erkenntnisse, Erfahrungen und Techniken zurückgriff, diese behutsam, auf Verträglichkeit und Brauchbarkeit prüfend, zusammenfügte, stellt in keiner Weise einen Mangel dar und zeugt von Freinets originellem Bemühen um produktiv-kritische Kontinuität im Bereich der Erneuerung der französischen Volksschule. Wenn darauf verwiesen wird, daß Freinet die zu seiner Zeit vorhandenen vorwiegend praktischen Erfahrungen und Ergebnisse aus dem pädagogischen Bereich im Sinne eines pragmatischen Abschöpfens zu nutzen verstand, so ist das keine Feststellung im Nachhinein oder gar eine Unterstellung, sondern ein Tatbestand, zu dem sich Freinet selbst mehrfach offen bekannte: "Nous répétons encore une fois que nous ne cherchons pas la nouveauté ni l'originalité, bien que nous ne les redoutions nullement. Nous prenons notre bien où nous le trouvons: nous adaptons de notre mieux les techniques existantes à notre travail. Notre désir est seulement de mettre debout, tout à la fois, le matériel repondant à nos besoins et les techniques de travail qui permethons la meineure exploitation éducative des possibilités créatrices des enfants." (10) Was aus heutiger Sicht als ein sehr kontinuierliches und logisches Voranschreiten erscheinen mag, war ein von Freinet geleiteter schulischer Entwicklungs- und Profilierungsprozeß über viele Jahre und Jahrzehnte hinweg, der von Problemen, Widersprüchen und Teilniederlagen begleitet war und dem sich im Laufe der Jahre eine zahlenmäßig wachsende Anhängerschaft anschloß.

Parallel zu seinen Überlegungen gestaltete Freinet im Vollzug seiner praktischen Arbeit schrittweise den Unterricht und die gesamte schulische Lebenswelt der Kinder nach seinen Ideen. "In der langsamen Vervollkommnung, die sich auf einen Zeitraum von über 40 Jahren erstreckt, sind wir nie von der pädagogischen Theorie ausgegangen, um zu einer konstruktiven Wirklichkeit zu gelangen. Unsere Ausführungen sind immer und ausschließlich die Frucht einer tastend sich vorarbeitenden Erfahrung, die wir in der Arbeit mit den Kindern des normalen Volksschulumilieus erworben haben. Keine unserer Neuerungen hat ihren Ursprung in einer Idee a priori, die man dann in die Geschehnisse hineinzuinterpretieren versuchte. In der täglichen Arbeit haben wir die alten Werkzeuge angewandt und die neuen geschmiedet und vervollkommnet ... Sie (die Techniken - J.W.) sind weit davon entfernt, von irgendeiner imaginären pädagogischen Theorie abgeleitet zu sein. Sie gehen ausschließlich von der Basis der Arbeit selbst und dem Leben der Kinder in unseren neuen Schulen aus." (11)

Freinets Ansicht nach sollte jede Neuerung in der Schule von der unmittelbaren Praxis und den Lebensbedürfnissen der Akteure der Schule ausgehen und letztendlich für deren Veränderung bestimmt sein. Einem der Trends seiner Zeit folgend und in Übereinstimmung mit einem Merkmal der internationalen reformpädagogischen Bewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts entwickelte Freinet eine gewisse praktizistische Grundhaltung, von der ausgehend er rein theoriegeleitetes Handeln ablehnte.

Die von Freinet realisierte Schrittfolge könnte aus heutiger Sicht folgendermaßen unterteilt werden:

- Gedankliche Konzipierung;
- Experiment und Erprobung;
- Weiterführen oder Verwerfen;
- Erfahrungsverallgemeinerung (im Sinne eines Nachreichens von Theorie).

Diese Vorgehensweise dürfte wegen der ihr immanenten Reduktion der Bedeutung und Wirksamkeit von pädagogischer Theorie umstritten sein. Dennoch könnte darin eine der möglichen Ursachen für die relativ lange Beständigkeit der Ecole Moderne sowohl als Idee als auch einer funktionierenden Schule liegen. Diese praktizistische bestimmte Gestaltungsweise der Schule bringt möglicherweise eine gewisse Flexibilität und die Fähigkeit mit sich, auf veränderte Bedingungen und Anforderungen schnell und wirksam reagieren zu können. Freinet begann in seiner Arbeit mit zunächst kleineren Veränderungen, die in ihrer Konsequenz aber doch von Bedeutung waren und die den Bruch mit der traditionellen Schule verdeutlichten:

- Unterrichtsgänge (classes promenades) in die Natur oder zu den Arbeitsstätten der Dorfbewohner;
- erste Materialien (Limograph) für die Klassendruckerei;
- Versuche im freien Text;
- Beginn einer Materialsammlung auf Karteikarten als Grundstein der Arbeitsbibliothek;
- Verzicht auf das Lehrerkatheder vor der Klasse

u.a.m.

Diese schrittweisen Innovationen schienen sich gegenseitig sinnvoll zu ergänzen und brachten es mit sich, daß das Lernen und Arbeiten der Kinder in der Schule andere Formen und einen anderen Charakter annahmen: von vorrangig rezeptivproduktiven hin zu aktiven, selbstgewählten, produktiven Tätigkeiten, durch die arbeitsteilig ein bestimmtes "Produkt" entstand (gedruckte Texte und Zeichnungen, Lehrmaterialien, Materialien für die Schulkorrespondenz ... ).

Damit war ein erster Schritt getan, um aus der Schule als "Lernanstalt" einen Ort kindlichen Arbeitens, eine Stätte kooperativen Produzierens, zu machen. Neben der eigentlichen und hauptsächlichen Arbeit in der Schule engagierte sich Freinet sehr stark für das Entstehen und Aktivieren einer Lehrerbewegung. Zu einer wichtigen Institution dabei wurde die 1924 gegründete C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc), eine Lehrerkooperative zur Produktion und Verteilung spezieller Unterrichtsmaterialien und zur Koordinierung der Arbeit der Lehrer im ganzen Land.

Ab 1927 begann unter der Verantwortung der C.E.L. die Kongreßtätigkeit der Freinet-Lehrer. Die C.E.L. selbst konnte ihre Mitgliederzahl von 93 im Jahre 1928 auf 1.500 im Jahre 1933 steigern. (12)

Nachdem Freinet von 1920 bis 1928 in der Schule in Bar-sur-Loup gearbeitet hatte und dort im Rahmen des Möglichen seine Techniken, Organisationsformen und Methoden entsprechend seinem Konzept einer Schule nach genossenschaftlichem Vorbild praktiziert hatte, wurde er im Sommer 1928 nach Saint-Paul versetzt. Dort sah er sich in Widersprüche verstrickt, die zu einem Schulkampf eskalierten und letztendlich seine Suspendierung vom Dienst im Jahre 1934 bewirkten. (13)

Freinet stieß bei der Umsetzung seiner Ideen auch auf Grenzen und Probleme: Die bauliche Gestaltung traditioneller Schulgebäude ließ nur eine bedingte Umgestaltung in thematisch gegliederte Ateliers zu. Gerade das war für Freinet aber eine der

wesentlichen Voraussetzungen, um den Schülern ein selbständiges Aneignen lebensverbundener Inhalte unter Ausnutzung kooperativer Strukturen und Beziehungen zu ermöglichen.

Mit der Eröffnung des von Freinet selbst erbauten Landerziehungsheims in Vence (1935) wurde dieses Problem effektiver gelöst. "Unsere moderne Schule soll ein Arbeitsatelier sein, das dem Leben seiner Umwelt integriert ist. Diese besondere Bedingung verlangt eine neue bauliche Gestaltung. Die Schule soll ein Arbeitsatelier sein, das gleichzeitig der Gemeinschaftsarbeit wie der Einzelarbeit mit Sonderaufgaben dient. Sie muß daher enthalten: Einen Gemeinschaftsraum, der etwa dem traditionellen Klassenzimmer gleicht, in dem sich die Kinder zu gemeinsamer Arbeit zusammenfinden werden ... Nach einer Prüfung der wesentlichen psychologischen und sozialen Bedürfnisse der Kinder unserer Epoche haben wir die Anzahl der einzurichtenden besonderen Arbeitsateliers auf acht beschränkt." (14)

Freinet plante die Einrichtung folgender Ateliers: "Vier Ateliers für die manuellen Elementararbeiten:

1. Feldarbeit und Tierpflege;
2. Schmiede und Schreinerei;
3. Spinnen, Weben, Schneidern, Kochen und Hauswirtschaft;
4. Konstruktion, Mechanik, Handel.

Vier Ateliers für gemeinsam zu verrichtende und sich allmählich entwickelnde Arbeitsvorhaben:

1. Planung, Wissenserwerb, Quellensammlung;
2. Versuche;
3. Graphisches Schaffen, Ausdruck und Mitteilung;
4. Künstlerisches Schaffen, Ausdruck und Mitteilung". (15)

Die so gestalteten einzelnen Ateliers sollten gewährleisten, daß die hauptsächlichsten Bereiche und Formen menschlichen Handelns unter den Bedingungen des Lebens und Arbeitens auf dem Dorf in Anbetracht einer genossenschaftlichen Perspektive Eingang in die Schule finden. Um dem Anspruch einer Arbeitsschule gerecht zu werden, die einen Vorgriff auf eine Kooperative kleiner Produzenten im ländlichen Milieu darstellen sollte, fanden in Freinets Schule die für das ländliche Leben typischen und notwendigen manuell-praktischen Tätigkeiten eine besondere Beachtung.

Ende 1945 setzte die C.E.L. ihre im Krieg unterbrochene Arbeit mit einer ersten Arbeitstagung fort, und Freinet eröffnete sein in den Kriegsjahren in Mitleidenschaft gezogenes Landerziehungsheim 1947 zum zweiten Mal. Sehr schnell nahm er wieder die zentrale Rolle in der Bewegung ein, die er auch schon vor dem Krieg als Initiator, Koordinator und geistiges "Oberhaupt" innehatte.

Im Jahre 1948 wurde das I.C.E.M. gegründet (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), das von nun an als Dachorganisation der in den 97 Departements existierenden Gruppen fungierte und das die inhaltliche Arbeit der Lehrer koordinierte und thematisierte. (16) Der C.E.L. oblagen von nun an vor allem die materiell-tech-

nischen Arbeiten.( 1986 wurde die C.E.L. aus finanziellen Gründen aufgelöst und die Publikationstätigkeit sowie die Herstellung und Verteilung des pädagogischen Materials übernahm eine anonyme Trägergesellschaft, "Les Publications de l'École Moderne Française" (P.E.M.F.) (17)

In den Folgejahren bis hin zur Gegenwart vollzog sich die Weiterentwicklung des Schulkonzepts in Theorie und Praxis nicht mit der Wachstums- und Erneuerungsrate, wie es in den zwanziger und dreißiger Jahren der Fall war. Das schloß natürlich eine stete aktuelle Variation des Grundthemas nicht aus, was unter anderem durch Berührung oder Verknüpfung mit weiteren pädagogischen Ideen und Praktiken (z.B. dem Konzept des Offenen Unterrichts) erfolgte. Die Aktualisierungsbemühungen offenbarten immer wieder die innerhalb der Bewegung existierenden Differenzen und partiell gegenläufigen Tendenzen.

Das wurde beispielsweise Anfang der sechziger Jahre deutlich, als sich die sogenannte "Groupe Techniques Educatives" (G.T.E.) vom Pariser Institut der Ecole Moderne (I.P.E.M.) abspaltete, weil sie innerhalb der Freinet-Bewegung nicht genügend Freiraum sah, um das Konzept der Ecole Moderne in der Weise zu modifizieren, daß es auch unter den Bedingungen der Schule in der Großstadt praktikabel würde. Und selbst in dieser G.T.E. schieden sich die Geister an der Frage, welche Bezugswissenschaft man bei diesem angestrebten Transformationsprozeß und der damit verbundenen Analyse von Wirkungszusammenhängen zugrunde legen sollte: die Psychosozilogie oder die Psychoanalyse ?

Eine Gruppe um FERNAND OURY, die sich für den psychoanalytischen Ansatz entschied, trennte sich 1964 von der G.T.E. und gründete die "Groupe d'Education Thérapeutique", deren Denkrichtung als "Pédagogie Institutionnelle" bekannt wurde. (18)

Die Auffassung, wonach die Institutionelle Pädagogik aus der Freinet-Bewegung hervorgegangen ist, kann nur bedingt zutreffen, wenn man die starken Impulse der Psychoanalyse und der Institutionellen Psychotherapie (F. TOSQUELLES, J. OURY, F.GUATTARI), also außerhalb der Ecole Moderne liegender Quellen, in Betracht zieht.

An anderer Stelle wird in der Literatur von einer "Heirat" der Freinet-Bewegung mit der institutionellen Pädagogik gesprochen, was doch mehr auf ein Zusammenfinden als auf ein Separieren hindeutet. (19)

Diese Episode soll aber nicht zu sehr ausgeweitet werden, sondern lediglich an einem markanten Beispiel die Problemhaftigkeit und Widersprüchlichkeit der Entwicklung des Konzepts und der Lehrerbewegung der Ecole Moderne illustrieren. Das quantitative Anwachsen der Bewegung ging einher mit einer qualitativen, d.h. inhaltlichen Differenzierung. Neben der produktiven Wirkung, die Meinungsverschiedenheiten und ein darauf aufbauender Disput haben können, erwiesen sich diese Differenzen innerhalb der Bewegung als Problem, wenn sie zu einer Polarisierung der Kräfte führten und dann in der Weise entschärft werden konnten, wenn mit Nachdruck über meist politisch konträre Positionen hinweg auf die basalen und verbindlichen pädagogischen Aussagen Freinets verwiesen worden war. Trotz aller Bemühungen um den Zusammenhalt der Bewegung und das Lebendighalten der Ecole Moderne in Theorie und Praxis konnte ein partielles "Verkalken der Freinet-Techniken" (20) nicht verhindert werden.

Die Gefahr der Versandung der Idee der modernen Schule und der Zersplitterung der Bewegung wurde mit dem Tode Freinets 1966 zunächst noch vergrößert, da er bis zuletzt die zentrale Persönlichkeit und der Hüter der Reinheit seiner pädagogischen Idee gewesen war. Um der Gefahr des Auseinanderdriftens zu entgegenen, wurde unter anderem 1968 auf dem Kongreß der Ecole Moderne in Pau eine "Charta der Ecole Moderne" verabschiedet. Neben dem Finden eines Grundkonsens in der Bewegung stellte diese Charta auch eine Reaktion auf die Unruhen und Forderungen des Jahres 1968 dar, was sich in einer stärkeren gesellschaftspolitischen Artikulation zeigt. So wird in der Charta eine Erziehung abgelehnt, "die sich selbst genügt und außerhalb der gesellschaftlichen und politischen Strömungen steht, die sie bedingen." (21)

Im Manifest von Aix (1973) wurde die in der "Charta der Ecole Moderne" angedeutete politische Einbettung des pädagogischen Konzepts bekräftigt, daneben aber auf Toleranz und Liberalität gedrungen: "In der Bewegung Ecole Moderne wird aber kein Lehrer auf eine bestimmte "einheitliche Linie" verpflichtet ... Man kann die pädagogischen Prinzipien der Bewegung akzeptieren, ohne mit ihr politisch voll einverstanden zu sein." (22)

Von dem Kongreß in Aix 1973 ging neben diesem politischen Aspekt auch ein Impuls aus, der das Schulkonzept der Ecole Moderne inhaltlich erweiterte und neue Möglichkeiten der praktischen Umsetzung schuf. Es wurde die Schaffung sogenannter "équipes pédagogiques" (pädagogische Mannschaft) initiiert, die einen kooperativen Zusammenschluß der in einer Schule oder auf einer Klassenstufe tätigen Lehrer darstellen. In dieser gemeinschaftlich-kooperativen Arbeitsweise mehrerer Lehrer wurde eine Möglichkeit gesehen, der Vereinzelung der Freinet-Lehrer und damit partiell auch der Zersplitterung der Bewegung entgegenwirken zu können. Gleichmaßen sollte diese Mikro-Kooperative als ein auf die Schüler ausstrahlendes Vorbild dienen und einen Vorgriff auf die angestrebten genossenschaftlichen Arbeitstechniken und Beziehungsstrukturen darstellen.

Im Jahre 1978 verabschiedete die Bewegung Ecole Moderne ihr umfassendes Dokument "Perspectives de l'Education Populaire", das auch heute noch grundsätzlichen Charakter hat.

Die Idee der Genossenschaft zieht sich wie ein roter Faden sowohl theoretisch als auch praktisch durch alle Ebenen der Schulgestaltung und schulischen Arbeit der Ecole Moderne. Deshalb erscheint es legitim, diese Schule explizit als Schule genossenschaftlicher-kooperativer Arbeit und gemeinschaftlich-solidarischer Lebensweise zu bezeichnen. Die Kooperative war die zentrale Idee bei Freinet und auch gegenwärtig "steht (sie) im Zentrum unserer Pädagogik. Ihr Rat wird zur Instanz, die die Gruppe formiert und ihr erlaubt, zu funktionieren." (23)

Diese beiden Ebenen (Lebensschule - Arbeitsschule) sollen vor dem Hintergrund der Idee einer Kooperative und mit der Absicht des Auffindens von erlebnispädagogischen Ansätzen nachfolgend untersucht werden. Die genannten beiden Ebenen sind natürlich in enger und vielfältiger Weise miteinander verwoben und insofern kaum voneinander abgrenzbar. Zum Zweck der Analyse soll dennoch ein Trennungsversuch unternommen werden.

In der Hauptsache soll Freinets ursprüngliches Konzept die Grundlage der Analyse sein. Es wird sich aber als zweckmäßig erweisen, zumindest an einigen Stellen auf Positionen und Forderungen hinzuweisen, die programmatisch in dem umfassenden

**Schriftenreihe**  
**"WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK"**

---

- Heft 1: Jörg Ziegenspeck:  
**LERNEN FÜR'S LEBEN - LERNEN MIT HERZ UND HAND**  
 Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886 - 1974)  
 Lüneburg 1986, 32 S. (ISBN 3-929058-01-4)
- Heft 2: Götz Hillig:  
**A. S. MAKARENKO - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN**  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**  
 Lüneburg 1987, 32 S. (ISBN 3-929058-02-2)
- Heft 3: Willy Hane:  
**E. J. FLANAGAN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN**  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**  
 Lüneburg 1987, 40 S. (ISBN 3-929058-03-0)
- Heft 4: Friedhelm Beiner:  
**JANUSZ KORCZAK - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN**  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**  
 Lüneburg 1987, 32 S. (ISBN 3-929058-04-9)
- Heft 5: Franz Pöggeler:  
**ERZIEHEN ALS ERLEBEN**  
**- DIE PÄDAGOGIK GIOVANNI BOSCO**  
 Lüneburg 1987, 28 S. (ISBN 3-929058-05-7)
- Heft 6: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):  
**MARTIN LUSERKE.**  
**REFORMPÄDAGOGE - DICHTER - THEATERMANN**  
 Gründer und Leiter der "Schule am Meer"  
 auf der Nordseeinsel Juist (1925 - 1934)  
 Mit Beiträgen von Herbert Giffel, Hubert Kelter, Martin Kießig,  
 Peter Lambrecht, Dieter Luserke und Jörg Ziegenspeck  
 Lüneburg (Klaus Neubauer) 1990, 2. wesentlich ergänzte  
 und erweiterte Aufl. 1990, 96 S. (ISBN 3-929058-07-3)

Die erste Fassung erschien 1987 und ist nach wie vor über den Verlag zu beziehen:

Herbert Giffel:  
**MARTIN LUSERKE - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN**  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**  
 Lüneburg 1987, 24 S. (ISBN 3-929058-06-5)

- Heft 7: Renate Bienzeisler:  
LEBEN - ERLEBEN - HANDELN  
Das Anliegen des Bremer Volksschullehrers Fritz Gansberg  
Lüneburg 1987, 20 S. (ISBN 3-929058-08-1)
- Heft 8: Stephan Degen:  
HERMANN LIETZ - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1988, 24 S. (ISBN 3-929058-09-X)
- Heft 9: Hermann Altendorf:  
BERTHOLD OTTO - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1988, 28 S. (ISBN 3-929058-10-3)
- Heft 10: Karl Sauer:  
BEGEGNUNG UND ERLEBNIS  
Herman Nohl und das Landheim des Pädagogischen Seminars der  
Universität Göttingen  
- Ein Beispiel universitärer Erlebnispädagogik -  
Lüneburg 1988, 16 S. (ISBN 3-929058-11-1)
- Heft 11: Klaus Fricke:  
ADOLF REICHWEIN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1988, 48 S. (ISBN 3-929058-12-X)
- Heft 12: Reinhard Stach:  
PETER PETERSEN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1989, 28 S. (ISBN 3-929058-13-8)
- Heft 13: Albert Reble:  
HUGO GAUDIG - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1989, 46 S. (ISBN 3-929058-14-6)
- Heft 14: Erik Adam:  
AUGUST AICHHORN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1989, 48 S. (ISBN 3-929058-15-4)
- Heft 15: Gerhard Herz:  
ERLEBNIS UND FÄHIGKEITSENTWICKLUNG  
Die Bedeutung des Erlebens in der Waldorfpädagogik  
Lüneburg 1990, 24 S. (ISBN 3-929058-16-2)
- Heft 16: Willy Hane:  
MARIA MONTESSORI - EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN  
ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-17-0)

- Heft 17: Werner Michl:  
ALFRED ADLER - EIN WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-18-9)
- Heft 18: Albert Reble:  
PAUL OESTREICH - EIN WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 36 S. (ISBN 3-929058-19-7)
- Heft 19: Barbara Kersken:  
GERTRUD UND MAX BONDY - WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 40 S. (ISBN 3-929058-20-0)
- Heft 20: Helmut Heiland:  
FRIEDRICH FRÖBEL - EIN WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 40 S. (ISBN 3-929058-21-9)
- Heft 21: Jürgen Polzin:  
WASSILIJ ALEXANDROWITSCH SUCHOMLINSKIJ  
- EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK?  
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-22-7)
- Heft 22: Klaus Minster:  
VIKTOR EMIL FRANKL - EIN WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-23-5)
- Heft 23: Heinrich Eppe:  
KURT LÖWENSTEIN - EIN WEGBEREITER DER  
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 24 S. (ISBN 3-929058-24-3)
- Heft 24: Brar Volkert Riewerts:  
MIT HERZ UND FRISCHER BRISE  
Hermann Neuton Paulsen und die Hallig Süderoog  
Lüneburg 1991, 150 S. (ISBN 3-929058-26-X)
- Zu Leben und Werk des nordfriesischen Erziehers erschien 1990 eine erste Studie, die nach wie vor über den Verlag zu beziehen ist:
- Jörg Ziegenspeck (Herausgeber):  
HERMANN NEUTON PAULSEN  
Pädagogik auf der Hallig Süderoog  
Erinnerungen von Freunden und Mitarbeitern  
Lüneburg 1990, 47 S. (ISBN 3-929058-25-1)



- Heft 25: Jürgen Wichmann:  
STANISLAW TEOFLOWITSCH SCHAZKI - EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 30 S. (ISBN 3-929058-27-8)
- Heft 26: Peter Menck:  
HERRMANN AUGUST FRANCKE - EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-28-6)
- Heft 27: Leonhard Friedrich:  
JOHANN HEINRICH PESTALOZZI - EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 48 S. (ISBN 3-929058-29-4)
- Heft 28: Helmut Schreier:  
JOHN DEWEY- EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-30-8)
- Heft 29: Jürgen Wichmann:  
CÉLESTIN FREIRE - EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1992, 36 S. (ISBN 3-929058-75-8)
- Heft 30: Heinrich Kupffer:  
GUSTAV WYNEKEN - EIN WEGBEREITER  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1992, 16 S. (ISBN 3-929058-76-6)
- Heft 31: Inge Hansen-Schaberg:  
DIE ERLEBNIS- UND ERFAHRUNGSBEZOGENE PÄDAGOGIK  
MINNA SPECHTS.  
Lüneburg 1992, 24 S. (ISBN 3-929058-77-4)
- Heft 32: Reinhard Dräbing:  
ELLEN KEY - EINE WEGBEREITERIN  
DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 1992, 48 S. (ISBN 3-929058-78-2)

In Vorbereitung sind weitere Studien über  
*Paul Geheeb, N.F.S. Grundtvig, Hans-Windekilde Jannasch, Theodor Litt*  
*u.a.*

---

Alle Titel sind über folgenden Verlag zu beziehen:

**edition erlebnispädagogik**  
Fährsteg 3 - D - 2120 Lüneburg 1

## Inhaltsverzeichnis:

<b>A.</b>	<b>Vorbemerkungen</b>	<b>5</b>
<b>B.</b>	<b>Die Ecole Moderne - Idee, Praxis und Lehrerbewegung</b>	<b>6</b>
<b>C.</b>	<b>Motive und Formen des gemeinschaftlichen Lebens</b>	<b>14</b>
1.	Die Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen	14
2.	Institutionen des genossenschaftlichen Lebens in der Gruppe	17
3.	Arbeiten und Lernen in der Schulkooperative	21
<b>D.</b>	<b>Resümee</b>	<b>28</b>
	Quellenverzeichnis	30
	Literaturverzeichnis	32
	Angaben zum Verfasser	32
	Anschrift des Verfassers	32
	Hinweise auf die Schriftenreihen:	
	<i>"Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik"</i>	33
	<i>"Wegbereiter der Erlebnispädagogik"</i>	35