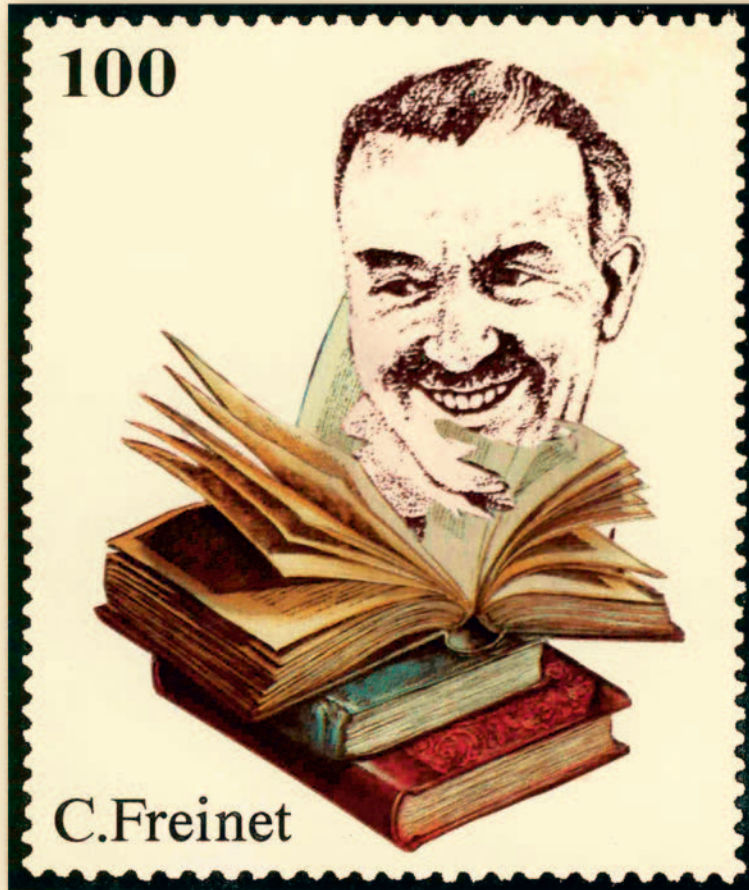


Jochen Hering und Walter Hövel (Hrsg.)

# Immer noch der Zeit voraus

Kindheit, Schule und Gesellschaft  
Aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik



Pädagogik- Kooperative · Reihe Moderne Schule

Jochen Hering und Walter Hövel (Hrsg.)

# Immer noch der Zeit voraus

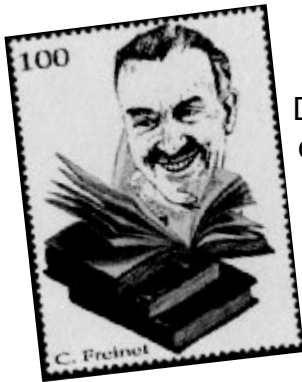
Kindheit, Schule und Gesellschaft  
aus dem Blickwinkel der  
Freinetpädagogik

mit Originaltexten von Célestin Freinet

Pädagogik-Kooperative e.V.  
Reihe Moderne Schule

Copyright ©1996 by Pädagogik-Kooperative e.V.  
Freinet Kooperative e.V., Sielwall 45, 28203 Bremen, Germany

## Freinet-Pädagogik, ein alter Zopf?



Dass der „Zopf“ zwar schon alt, aber eben doch etwas anrühlich ist, zeigt die erst kürzliche Entscheidung des französischen Postministers, keine Briefgedenkmärke zum hundertjährigen Geburtstag dieses Erziehers herauszugeben. Das ist eigentlich zwar belanglos, zeigt aber, dass die Gaullisten doch immerhin noch Schwierigkeiten haben, die politische Herkunft eines C. Freinet zu verdauen: Er war immerhin Mitglied der anarcho-syndikalistischen Lehrgewerkschaft „Föderation Unitaire de L'Enseignement“ (Um genau zu sein: Er gehörte der kommunistischen Minderheit dieser Gewerkschaft an), aus der sich auch die ersten Kollegen des Vereins der „Schuldrucker“ rekrutierten.

(aus einem Papier Gerald Schlemmings,  
Universität Paris: 100-jähriges Jubiläum des  
Pädagogen C. Freinet)

Inhalt	Seite
Vorwort Freinetpädagogik: Eine eigen-sinnige Pädagogik von Jochen Hering und Walter Hövel	6
Der Sturzbach von C. Freinet	11
Den Wind von vorn Zur Aktualität der Freinet-Pädagogik von Jochen Hering	13
Moderne Aufzucht oder Konzentrationslager von C. Freinet	29
Sollen die Menschen verhältnismäßig werden oder die Verhältnisse menschlich? von Johannes Beck	29
Lassen Sie unnütze Soldatenarbeit von C. Freinet	42
„Sachen machen, davon haben wir gelernt“ Erinnerungen von Jean-Loup Ringot, bearbeitet von Jochen Hering	44
Nicht für alle das Gleiche von C. Freinet	48
Die Lernaufgabe als Grundverhältnis und Grundkategorie der Pädagogik und ihre revolutionäre Entwicklung durch Freinet von Horst Hensel	50
Die Grammatik auf vier Seiten von C. Freinet	57

Das Schule zum Lebensraum wird... von Eberhard Dettinger	58
Schluss mit den Schulbüchern von C. Freinet	66
Von Kullersystemen, freien Texten und dem Lob des Fehlers. Freinetbewegte Wege im Mathematikunterricht von Angela Glänzel-Zlabinger	67
Der Beruf prägt von C. Freinet	82
Müde von den Kirschen. Das Dilemma der Korrektur von Christian Schreger	82
Verlasst die Übungsräume von C. Freinet	90
Wer die Schule verändern will, muss die angehenden Lehrerinnen und Lehrer gewinnen. Freinet-Pädagogik an der Hochschule von Ursula Carle	91
Wir sind Lehrlinge von C. Freinet	102
Lernen erleben, um lehren zu können - Lernwerkstätten und Freinet-Pädagogik von Angela Bolland	103
Die „Schwätzer“ von C. Freinet	120
Freinetpädagogik und Erziehungswissenschaft - ein gestörtes Verhältnis? von Herbert Hagstedt	121

„Scolatismus“ von C. Freinet	131
... wenn man falsch anfängt, dann wird die Sprache nicht genug entwickelt Ein Interview mit Paul Le Bohec, zusammengestellt von J. Hering und W. Hövel	132
Vom Pferd, das keinen Durst hat von C. Freinet	137
Arbeit und Spiel von Celestin Freinet	140
Den Machtkampf vermeiden von C. Freinet	158
Nachwort: Die alte und die neue Schule Rede zur Einweihung einer Grundschule von Walter Hövel	161
Adler steigen keine Treppen von C. Freinet	166
Kinderreservate von C. Freinet	167
Quellenverzeichnis	169
Bildnachweis	169
Autorenverzeichnis	169

Vorwort

## Freinet-Pädagogik: Eine eigensinnige Pädagogik

Von Jochen Hering und Walter Hövel

Ursprünglich gab es zwei Gedanken, die zur Entstehung dieses Buches führten. Zum einen waren die „Pädagogischen Texte“ von Célestin Freinet, die Heiner Boehncke und Christoph Hennig 1980 in der deutschen Übersetzung herausbrachten, vergriffen. 1)

Angesichts der Tatsache, dass nur wenige Texte Freinets bisher ins Deutsche übersetzt wurden selbst in Frankreich ist die Quellenlage desolat 2) sollten gerade diese Texte nicht verloren gehen. Zum anderen jährt sich Freinets Geburtstag im Jahr 1996 zum 100-sten Mal.

Geplant wurde also eine kleine Festschrift mit einem Reprint der „Pädagogischen Texte“ 3). Einige zusätzliche Beiträge sollten die Aktualität dieser Texte würdigen, die noch Jahrzehnte nach ihrer ersten Veröffentlichung 4) erfrischend lebendig und radikal sind.

Es ist schwer, sich der Einfachheit und Eindringlichkeit solcher Texte zu entziehen. „Die Pädagogischen Texte stellen meine erste Berührung mit Freinet dar“, schreibt die Wiener Lehrerin Christine Wiedermann, „sie hinterließen einen bleibenden Eindruck... In der fiktiven Gestalt des Bauern Matthieu bringt Freinet sein philosophisches und pädagogisches Weltbild zum Ausdruck. In Metaphern seiner ländlichen Umgebung lassen sich die Vorstellungen von einer organischen Arbeit in der Schule ablesen.“ 5)

Es sind bildhaft eindringliche Geschichten und Texte, in denen Célestin Freinet seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts eine „Pädagogik der Arbeit“ formuliert, die er gemeinsam mit seiner Frau Elise lebte und entwickelte 6), und die bis heute nachhaltig die Auffassung und Organisation von Lernen in der Schule beeinflusst.



Elise und Célestin Freinet in ihrer Schule in Vence, ca. 1954

Freinet will keine hochtrabenden wissenschaftlichen Texte verfassen. Er legt seine „pedagogie de bon sens“ 7) in bildhaft eindringlicher Form einem Schäfer in den Mund, der die Menschen und ihre Verhältnisse noch „natürlich“ sieht. Ein Blickwinkel, der bei der Betrachtung unserer heutigen Welt eher an Sympathie und Dringlichkeit gewonnen hat. Diese Texte sind in ihrer Bildhaftigkeit aufrüttelnd, mutmachend und anregender als jene Flut von Aufsätzen und Berichten, mit denen uns pädagogische Zeitschriften, Reader und Empfehlungen tagtäglich überschwemmen. Jeder dieser Texte enthält auch heute noch genügend „Sprengkraft“, als Einführungstext zu einer Konferenz oder Fortbildung die bestehenden pädagogischen Verhältnisse in Frage zu stellen.

Wo Freinet forderte „Schluss mit den Schulbüchern!“, stattdessen gemeinsam mit den Kindern die Welt erkundete und eine eigene von Kindern gemachte Bibliothek aufbaute 8), da bestimmen immer noch Schulbücher und Frontalunterricht weite Teile schulischen Alltags. Und Schulbuchverlage erheben die „Beschränkung“ kindlicher Lebensenergie zum Programm, wo es Elise und Célestin Freinet darum ging, diese zu entfalten. Ein Zitat aus der Ankündigung zum Mathematikbuch „Welt der Zahl“, das auf den Punkt bringt, was Freinet-Pädagogik nicht ist:

„Wenn's aber darum geht, kindliche Neugier und überschüssige Energien in die richtigen Bahnen zu lenken, dann treten wir auf den Plan. Mit konzeptionsstarker Didaktik gegen anhaltende Tagträume und schwindende Konzentration. Wir entwickeln lebendige Unterrichtsgestaltung, die kleine Quälgeister fröhlich und damit friedlich stimmt“ 9)

Wer einmal vom Geist der „Pädagogischen Texte“ erfasst ist, kann solche „Ankündigungen“ nicht mehr in die Tat umsetzen, kann Kinder nicht auf „formbares Schülermaterial“ reduzieren, sondern wird sich



begleitet von einer einfachen und klaren Sprache<sup>10</sup>) auf den Weg machen, Schule und Kinder neu zu entdecken und zu erfahren.

Freinets „Pädagogische Texte“ basieren auf der Kritik unserer gesellschaftlichen Verhältnisse. Es sind keine theoretischen Schriften. Und sie stellen keine abstrakten Forderungen auf, die die Veränderung von Schule und Unterricht auf morgen verschieben. Sie fordern zur sofortigen Umsetzung einer „menschenswürdigen“ Pädagogik auf, die die Kinder und ihr Zusammenleben in den Mittelpunkt stellt.

Die Beiträge der Autorinnen, die die Texte Freinets in diesem Band begleiten, sind in diesem Geist geschrieben. Sie zeugen von der Eigen- und Weiterentwicklung der Freinet-Pädagogik. Sie haben Eigen-Sinn. Mit den Texten Freinets fügen sie sich reissverschlussartig zu einem aktuellen Blick auf die Freinet-Pädagogik zusammen.

Mit Johannes Beck kommt einer der Gründer der „Pädagogik-Kooperativen“ zu Wort. Er beschreibt, wie Bildung heute wahnhaft wie in einem Produktionsprozess organisiert wird und fordert eine zeitgemäße pädagogische Praxis, die den Lernenden eine (Lern-)Umgebung bietet, „in der sie vielfältige Fähigkeiten durch Teilnahme bilden und in der sie ihre Realität begreifend gestalten können“.

Der Aufsatz von Jochen Hering zeigt, wie die Pädagogik Freinets Kindern heute entgegen der gesellschaftlichen Tendenz eine Schule bieten könnte, in der sie sich in der Arbeit mit allen Sinnen erfahren, Selbstbewusstsein im freien Ausdruck, Eigen-Sinn und Fantasie entfalten können.

Christian Schreger ist es gelungen, das Menschenrecht der Kinder auf ihren Text und ihre Sprache in eine Geschichte über den Rotstift und die Korrektur zu kleiden. Und Horst Hensel skizziert eine Phänomenologie der Erziehung, beschreibt die „Lernaufgabe“ als grundlegendes Element des pädagogischen Prozesses und Freinets historische Leistung als die revolutionäre Neubestimmung dieser „Lernaufgabe“.

Die Freinet-Pädagogik hat eine eigene Form der wissenschaftlichen Arbeit entwickelt. Die „Erfahrungen der erzieherischen Praxis“ werden nicht dokumentiert und evaluiert, um sie zu „reiner Theorie“ oder „didaktischen Konzepten“ gerinnen zu lassen. Die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse in der eigenen Erfahrung empirisch verankert werden auf „Freinet-Treffen“, Fortbildungen oder in Zeitschriften<sup>11</sup>) vorgestellt, in eine gemeinsame Diskussion eingebracht, die dann idealerweise sogleich wieder die praktische Arbeit der Beteiligten einfließt. Freinet war der festen Überzeugung „und die Erfahrung hat uns das häufig bestätigt, dass nur die Lehrer, die an der Basis arbeiten, die jeden Tag, jede Minute mit der beängstigenden Realität arbeiten, auch diejenigen sind, die herausfinden können, welche Formen erzieherischer Praxis ihnen am meisten nutzen. Die Befreiung der Volksschule erfolgt zuallererst durch das wohlüberlegte und kraftvolle Handeln der Volksschullehrer selbst“. <sup>12</sup>)

In dieser Tradition stehen vor allem die Aufsätze von Angela Glänzel und Ulla Carle. Beide Autorinnen beschreiben ihren Weg, den sie mit Hilfe der Freinet-Pädagogik gegangen sind, ob nun im Mathematikunterricht der staatlichen Grundschule oder in der „beängstigenden Irrealität“ der universitären Lehrerbildung. Sie sind Beispiele dafür, dass die Freinet-Pädagogik sich auch heute noch in klassischen Bereichen selbst weiterentwickelt und gleichzeitig zur Weiterentwicklung dieser

Bereiche beiträgt. Basisarbeit ist auch die Arbeit der relativ jungen pädagogischen Bewegung der Lernwerkstätten. „Open education“, „community education“ oder „science-discovery-learning“ waren Schlagworte, unter denen diese ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum stammende Idee einer „Fortbildung von unten“ sich in der Gründung zahlreicher „Pädagogischer Werkstätten“ Bahn brach. Angela Bolland beschreibt in Bildern und Beispielen die Begegnung von Lernwerkstattarbeit und Freinet-Pädagogik.

Mit Jean-Loup Ringot kommt ein Schüler einer Freinet-Klasse zu Wort. Seine Erinnerungen „Sachen machen, davon haben wir gelernt“ zeigen, wie individuell und eigen-sinnig pädagogische Grundgedanken umgesetzt werden können.

Eigen-Sinnigkeit zeigt sich auch im Interview mit Paul Le Bohec, Weggefährte Célestin und vor allem Elise Freinets seit den 40er Jahren. Sein Hauptinteresse gilt der „inneren Welt“ der Kinder und dem freien, kreativen Ausdruck.

Eberhard Dettinger würdigt in seinem Aufsatz das „Ursymbol“ der Freinetbewegung, die Druckerei, stellt sie in den Mittelpunkt einer Schule, die für Kinder zum „Lebensraum“ werden soll.

Herbert Hagstedt geht dem „gestörten Verhältnis“ zwischen Freinet-Pädagogik und Erziehungswissenschaften nach (13) und beschreibt dabei ein Stück Lebensweg Célestin Freinets.

Und Walter Hövel setzt sich in seinem Nachwort mit den Forderungen der deutschen Industrie zur Gestaltung der Zukunft auseinander. Seine Rede, die er als Schulleiter vor Eltern, Schülern, Gemeindepolitikern, Handwerkern, Schulaufsichtsbeamten gehalten hat, fordert alle an Schule Beteiligten auf, nicht auf Anweisungen von oben und nicht auf morgen zu warten, sondern „von unten“ zu beginnen und „das Neue ins Alte zu setzen“.

Célestin Freinet war immer an den Handwerkern interessiert, an denen, die tagtäglich mit Kindern, Jugendlichen, Studenten arbeiten und diese Arbeit so gut als möglich tun wollen. Für die Schwätzer, die ihre scheinbare Überlegenheit einzig aus der Geschicklichkeit ziehen, „mit Wörtern umzugehen und Systeme nach einem Wirrwar von Regeln und Theorien zu ordnen“, was sie dann anspruchsvoll „Logik und Philosophie“ nennen<sup>14</sup>), für die Schwätzer hatte er nichts übrig.

Wir haben uns bei der Herausgabe dieses Buches von diesem Gedanken leiten lassen, um ein Buch für die vielen Handwerkerinnen und Handwerker der Pädagogik zu machen.

Wir wünschen uns, dass durch dieses Buch etwas von der Kraft und Lebendigkeit dieser eigensinnigen Pädagogik bei den Leserinnen und Lesern ankommt.

- 1) Célestin Freinet, Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet, hrsg. von Heiner Boehncke und Christoph Hennig, Hamburg 1980.
- 2) Vgl. dazu den Aufsatz von Herbert Hagstedt in diesem Band.
- 3) Wir danken an dieser Stelle den Herausgebern und dem Rowohlt-Verlag für ihre freundliche Genehmigung, Texte Freinets aus ihrem Band bei der Pädagogik-Kooperative wieder herausbringen zu können.
- 4) Die „Pädagogischen Texte“ erschienen in den Fünfziger Jahren in Frankreich als Artikelserie im L'Éducateur, der Zeitschrift der französischen Freinetbewegung. 1959 erschien eine Zusammenfassung dieser Texte unter dem Titel „Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens“ („Was Mathieu gesagt hat. Eine moderne Pädagogik des gesunden Menschenverstandes“) in der Edition Delachaux et Niestle in der Schweiz. (Quelle: Ingrid Dietrich, Handbuch der Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995)
- 5) Christine Wiedermann, Berührungstexte. Eine Lesung mit Bildern und Musik, Wien o.J. Grundlage der Lesung sind ausgewählte Teile der pädagogischen Texte Freinets, die von Musik und Dia-Bildern begleitet werden. Ausleihe für Fortbildungen über die Pädagogik-Kooperative möglich.
- 6) „Der Name „Freinet-Pädagogik“ berücksichtigt... (nicht) den Lebenspartner, hier Elise Freinet, die entscheidend zu einigen pädagogischen Begriffsbildungen beigetragen hat, insbesondere was den Bereich der künstlerischen Tätigkeit des Kindes angeht. Außerdem brachte sie eine ausgeprägte politische Sozialisation in die Beziehung mit ein. Sie war schon vor der Eheschließung aktives Mitglied der kommunistischen Partei Frankreichs (P.C.F.)... Sie hat wohl auch dazu beigetragen, dass C. Freinet der Partei beitrug.“ Zitiert aus einem Papier Gerald Schlemmings, Universität Paris, 100-jähriges Jubiläum des Pädagogen C. Freinet. Zum Einfluss Elise Freinets vgl. auch das Interview mit Paul Le Bohec in diesem Band.
- 7) Der Begriff „gesunder Menschenverstand“ hat in der deutschen Sprache und deutschen Geschichte einen negativen Beiklang. Wir haben deshalb im Text den französischen Begriff stehen lassen.
- 8) Diese Idee einer Arbeitsbücherei von Kindern für Kinder hat die Pädagogik-Kooperative Bremen mit der Reihe „Projekte-Hefte“ aufgenommen und weitergeführt.
- 9) aus: Die Grundschulzeitschrift, Heft 91, Jan. 96, S. 58
- 10) „Der mit Verstand Suchende ist immer derjenige, welcher der Einfachheit und dem Leben nachgeht.“ (C. Freinet, zit. nach Elise Freinet, Erziehung ohne Zwang, Stuttgart 1981, S. 30)
- 11) Vgl. hierzu zum Beispiel die Zeitung „Fragen und Versuche“ der Pädagogik-Kooperative Bremen, die „Mitteilungshefte“ der „Freinet Lehrerinnen Eltern Kooperative“ (F.L.E.K.), Wien oder den „Schuldrucker“, die Zeitschrift des „Arbeitskreises der Schuldrucker“, Stuttgart.
- 12) Freinet, Pädagogische Texte, a.a.O. S. 118
- 13) Dieses „gestörte Verhältnis“ ist etwas anderes als die „Theoriefeindlichkeit“ von Teilen der deutschen Lehrerschaft in der Folge der 68er Jahre, die auch in der Freinetbewegung vorzufinden ist. Trotz seiner Kritik an der falschen pädagogischen Wissenschaft, die nicht auf dem Wissen um das Wesen und die Bedürfnisse des Kindes gründet (Vgl. dazu z.B. den Text „Scolatimus“ in diesem Band), bedeutet das nicht, „dass wir die Forschungen der Philosophen, Psychologen und Pädagogen gering schätzen, die in einer anderen sozialen Umgebung für den Fortschritt in der Erziehung arbeiten“. (Freinet, Pädagogische Texte, a.a.O. S. 118f.)
- 14) Vgl. den Text „Die Schwätzer“ in diesem Band.

## Der Sturzbach

Neulich blätterte ich in einem Buch, in dem auf einem mittelalterlichen Stich spielende Kinder abgebildet waren. Und siehe da! Ich erkannte in diesen Spielen die aufregenden Spiele meiner Kindheit zu Anfang des Jahrhunderts wieder! Und ich bin sicher, dass nichts an ihnen fehlte, die Abzählreime nicht, auch nicht die Zauberformeln und die rituellen Befehle, die dazugehören. Diese Dauerhaftigkeit muss mit berücksichtigt werden, wenn man die wirkliche Beziehung des Kindes zum Spiel herausfinden und beschreiben will.

Ich möchte einige Bemerkungen machen, ohne damit den Anspruch zu erheben, für alles eine Erklärung zu finden.

Aber vielleicht helfen sie zu verstehen, welchen alltäglichen Verirrungen diejenigen unterliegen, die Erzieher oder nicht das Spiel ausbeuten, so wie sie die Trägheit, die fehlgeleitete oder die krankhafte Sucht nach Abenteuern ausbeuten.

Ich denke sehr gern an die Spiele meiner Kindheit zurück und eine kleine Rührung kann ich nicht unterdrücken, wenn ich sehe, wie sie heute auf dem Dorfplatz gespielt und allen perfektionierten Spielen aus Büchern vorgezogen werden.

Ich sprach einmal mit einem Ihrer Vorgänger, der mir sagte: „Das Spiel ist eine Vorbereitung auf das Leben, eine Art unbewusstes Lernen.“ Das scheint mir etwas an den Haaren herbeigezogen. Eine solche Erklärung entspricht der Besessenheit der Menschen, für alle unsere Handlungen einenguten oder schlechten Grund zu finden. Mein Gott, spielen gehört zum Leben des Kindes wie schlafen, trinken, sich ausdrücken, leben. Man könnte auch genauso gut sagen:

Das Kind isst, um groß zu werden..., um sich dem Leben gegenüber zu stärken..., und es schläft, um seine verbrauchten Kräfte zurückzugewinnen. Das sind. Sie merken es auch, armselige, oberflächliche Begründungsversuche. Das Kind spielt mehr als der Erwachsene, weil es in sich eine Lebenenergie spürt, die das ganze Spektrum der Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren will: es schreit lieber, anstatt zu sprechen, es rennt fortwährend, statt zu gehen, dann schläft es schlagartig ein, den Suppenlöffel noch im Mund und nichts kann es bis zum nächsten Morgen aufwecken. Was ihm die Menschen und die Umgebung zu tun erlauben, lastet seine lebendige Energie nicht ganz aus, es sucht weitere Beschäftigungen, die es weil es sich nicht alles selbst ausdenken kann von den Erwachsenen übernimmt und dabei nach seinen Maßstäben verändert.

Wenn wir von der Arbeit zurückkommen, sind wir müde; unser Körper und unser Sinn wollen nur noch ausruhen. Wir setzen uns ruhig vors Feuer und schauen der knisternden Kohle zu, lauschen dem weichen Singen des Kessels und sagen dann und wann zu denen, die genauso müde und ruhig sind wie wir, ein paar bekannte Worte, die nicht anstrengen... Wir haben ganz bestimmt keine Lust zu spielen. Der junge Mensch ist weniger schnell erschöpft als wir, aber doch schon ein bisschen gesetzt. Abends geht er raus, um auf den Treppenstufen mit den Dorfmadchen zu plaudern..., das entspricht seinem

Alter, das stimmt...

Das Kind ist wie ein starker Motor, der auf Hochtouren läuft, bis er nicht mehr kann. Immer noch spürt es in sich lebendige Energie, und es kann nicht so wie wir damit umgehen: sich hinsetzen und zuhören, wie die Zeit vergeht. Es läuft wieder nach draußen, um zu spielen, und man muss es mehrmals rufen, um es seiner neuen Aktivität zu entreissen ... Es kommt heim: Schluss! Es schläft sofort ein ... eine natürliche Reaktion ...

Und wenn Sie ein Kind sehen, das abends brav bei seinen Eltern sitzt, während man im Halbdunkel das Geschrei der Teufelsbanden auf dem Platz hört, können Sie sicher sein: Das ist ein krankes Kind. Wenn es sich immer so verhält, ist es ein unnormales Kind, verbraucht, ohne Leben, gealtert vor dem Alter; es erträgt nur einen eingeschränkten Erlebnisspielraum; das Laufen, das Schreien, die Schläge, die Spannung ermüden und belästigen es. Es ist keineswegs ein braves Idealkind, wie manche meinen; ein vergreistes Kind ist es, seit seiner Geburt auf dem absteigenden Ast des Lebens.

Ich freue mich immer, wenn meine Kinder spielen, dass zeigt mir, dass ihr Blut kräftig zirkuliert und sie Lebenskraft im Überfluss haben... und die brauchen sie!

Immer über das Maß hinausschießen, das ist das Besondere am Kind wie beim Sturzbach: manchmal ganz ausgetrocknet, dann wieder überschäumend und heftig. Wenn es ruhig und maßvoll ist, gleicht es dem Fluss und nicht mehr dem Bach.



„Den Wind von vorn“

## Den Wind von vorn - Zur Aktualität der Freinet-Pädagogik

Von Jochen Hering

Der vorliegende Text wurde als Abschlussvortrag im Rahmen eines Freinet-Seminars gehalten. ^) Um die Stimmung der Zuhörerinnen zu Beginn des Vertrags teilen zu können, empfehle ich dem Leser, der Leserin, sich zunächst „The End“ von den Doors und danach „Albatros“ von Fleetwood Mac anzuhören.

### **Einleitende Worte:**

Ich habe gestern Abend gemerkt, dass sowohl die Erwartungen an Vorträge als auch das Niveau von Vorträgen hier relativ hoch sind 2). Und dass außerdem erwartet wird, dass Vorträge immer etwas ganz lebenspraktisches haben, also auf Fragen eingehen sollten wie z.B. „Sollten Ehepaare sich Freunde halten?“ Gleichzeitig sollen Vorträge so die Erwartungshaltung der Zuhörerinnen hier wohl

auch mit einem gewissen Unterhaltungswert einhergehen, weil es immer etwas Schlimmes ist, andere zu langweilen. Ich habe mich also bemüht, meinen Vortrag entsprechend anzulegen und einen gewissen Unterhaltungswert im Auge zu behalten. Außerdem möchte ich vermeiden, dass jemand während des Vortrags hinausgeht<sup>3)</sup> und habe deshalb mehrere Einleitungen gemacht, um möglichst alle Anwesenden von Beginn an anzusprechen und einzubeziehen.

### **Einleitung I: Für Systematiker**

Diese erste Einleitung ist für die Systematiker unter uns, die ich an dieser Stelle auch bitten möchte mitzuschreiben. „Ich heiß den Wind mich aufwärts tragen“, heißt das Motto dieses Treffens. Schön und gut. Aber der Wind kann einem auch ins Gesicht blasen. Und so ist auch der Titel meines Vertrags zu verstehen: „Den Wind von vorn!“ Und darum wird es heute gehen, d.h. also um Unangenehmes. Denn es ist ja nicht angenehm, wenn einem der Wind von vorn ins Gesicht bläst.

Um diesen unangenehmen Wind geht es aber erst im zweiten Teil meines Vertrags. Zunächst soll es im ersten Teil darum gehen, wie eigentlich alles anfangen sollte oder, mit anderen Worten: Was das Leben für Kinder zu Beginn bereithalten sollte. Das habe ich in vier Aspekte gegliedert:

1. Der Umgang mit unseren Sinnen;
2. Selbst-Erfahrung, Selbst-Bewusstsein und Arbeit;
3. Einheitstannenbäume oder Innere Bilder;
4. Das Schöne ist immer so, dass es auch eine Trauer hat.

Im zweiten Teil wird es dann, unter den selben Aspekten, um Kindheit heute gehen, vor allem um das, was Kindern vorenthalten wird. Im dritten Teil geht es um Schule und Erziehung bzw., wie es der Titel des Vertrags ja schon sagt, um die Aktualität der Freinet-Pädagogik.

### **Einleitung 2: Für Sozialisten**

#### **Marketingkapitalismus statt Produktionskapitalismus**

Am 3. August 1992 berichtete die Westdeutsche Allgemeine Zeitung über das Ergebnis einer Umfrage, die bei den 50 größten Banken und Konzernen in Deutschland durchgeführt worden war. Danach bemängelten die Unternehmen mangelhafte Kenntnisse der Berufsanfänger im Lesen, Schreiben und Rechnen, sie bemängelten mangelhafte Konzentrationsfähigkeit und ein schlechtes Sozialverhalten.

4) Dazu schreibt der Lehrer Horst Hensel in seinem Buch „Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule“:

„Wie sehr aber die positiven Erwartungen und die negativen Erfahrungen zusammenhängen, ja, sich bedingen, wird schlagartig erhellt, wenn man bedenkt, dass die Unternehmen seitens der Produktion diejenigen Verhaltensweisen der Arbeitskräfte kritisieren, die sie seitens des Marktes benötigen und somit selbst provozieren. Auf dem Markt sind die Individuen als Konsumenten gefragt, also als persönlichkeitsreduzierte Individuen: Je weniger sie in der Lage sind, die Befriedigung von Bedürfnissen aufzuschieben, je egoistischer, hedonistischer sie sind, je weniger gebildet, desto besser funktionieren

sie im Konsumtionszusammenhang. Je weniger sie kritische und literarische Texte lesen, und je mehr Fernsehen und Werbefernsehen sie sehen, desto besser taugen sie als Konsumenten.“ 5) Was ihnen aber dadurch verloren geht, ist ein Lebenssinn, der über den bloßen Warenkonsum, über das bloße „Ex und Hopp“ hinausgeht. Ein solches Leben ist aber letztlich unerträglich. Es verliert sich rastlos im Kreislauf von „immer neu“ und „immer mehr“, ohne sich auf die Dauer im Innern über die Leere des eigenen Lebens hinwegtäuschen zu können. Das macht in der Tendenz destruktiv, sich selbst oder ändern gegenüber. „So wie das reale Ergebnis der Warenherrschaft der Müll ist, ist das reale Ergebnis der Warenideologie eine Persönlichkeit, die sich als Abfall fühlt und sich entsprechend verhält.“ 6)

### **Einleitung 3: Für Kinogänger**

In guten Filmen - das weiß jeder Kinogänger - werden wir an das erinnert, was wir eigentlich wissen, wir hatten es nur grad vergessen. So verlassen wir das Kino und ähnlich ist es mit Büchern, die wir als innere Filme ablaufen lassen können ein Stückchen aufrechter und gebessert. Für den Moment jedenfalls.

Genau das möchte ich versuchen. Ich möchte euch nichts Neues erzählen, sondern an das erinnern, was ihr schon wisst und vielleicht nur gerade vergessen habt. Und das werde ich auch weniger mit eigenen Gedanken machen, sondern ich habe die Bücher, die ich in der letzten Zeit gelesen und hierher mitgebracht habe, für diesen Zweck ausgeplündert.

Ich werde euch also erinnern. Célestin Freinet bezeichnet seine Fähigkeit, sich zu erinnern, als sein vielleicht einziges, zumindest aber wichtigstes pädagogisches Talent, das wie er schreibt vielleicht darin besteht, „dass ich eine so gute Erinnerung an meine jungen Jahre bewahrt habe. Ich fühle und verstehe als Kind die Kinder, die ich erziehe. Die Probleme, die sich stellen, und die für die Erwachsenen ein so großes Rätsel sind, stelle ich mir auch selbst. Und ich erinnere mich an die Zeit, als ich acht Jahre alt war, und so lege ich als Erwachsener und gleichzeitig als Kind über alle Systeme und Methoden hinweg, unter denen ich so sehr litt, Irrtümer einer Wissenschaft offen, die ihren Ursprung vergaß und verkannte.“ 7)

Erinnern wir uns also zunächst, das ist der erste Teil meines Vertrags, wie alles anfang bzw. anfangen sollte.

## **I. Teil: Wie alles anfangen sollte**

### **1.1 Die Entfaltung der Sinne**

Stellen wir uns folgendes vor 8) jeder hat es schon in dieser oder jener Form erlebt:

Wir bewegen uns mehrere Kilometer über die glatte, ebene Fahrbahn einer Autostraße. Nichts liegt im Wege. Das Licht ist hell und ungetrübt. Haben wir die Strecke hinter uns gebracht, fühlen wir uns ermattet und wie „gerädert“. Die risikolose Gleichförmigkeit hat uns angeödet.

Wandern wir die gleiche Strecke nebenan durch den Wald. Der Pfad ist schmal, holprig, gewunden. Man muss aufpassen, um nicht über Wurzeln zu stolpern. Zweige können einem ins Gesicht peitschen.



Mal hat der Pfad einen steinigen, mal einen schlüpfrigen Grund. Sumpfige Stellen sind zu überqueren. Es duftet, man atmet tief. Insekten sind abzuwehren. Plätschern kündigt einen Bach an. Auf einer schmalen Bohle ist er zu überqueren. Die Äste hängen tief, man muss sich bücken. Das Licht ist dämmerig. Man muss vorsichtig sein und überall umherschauen. Es knackt, man muss horchen, ob nicht ein Ast herunterfällt. Kurz: Der Weg steckt voller kleiner zu bestehender Abenteuer und Wagnisse, die mich voll mit allen Gliedern und Sinnen in Anspruch nehmen. Am Ende des Weges ist man rundherum erholt und erfrischt und dankbar, diesen Weg gegangen zu sein,

Was war es, was die glatte Bahn so anstrengend machte? Was hatte es mit dem Waldweg auf sich, dass er uns erneuerte? Die Antwort ist mit der Frage gegeben. Der Waldweg nahm uns allseitig in Anspruch. Die glatte Bahn forderte uns nichts anderes ab, als gegen die verödende Wirkung der Nicht-Inanspruchnahme durch Hindernisse anzukämpfen. Wir mussten die Bahn hinter uns bringen in dauerndem Widerspruch mit uns selbst.

So ist es. Was uns erschöpft, ist die Nicht-Inanspruchnahme der Möglichkeiten unserer Organe, ist ihre Ausschaltung, Unterdrückung, ist der „Negative Stress“ - viel schlimmer, weil noch viel allgemeiner und noch viel weniger durchschaut als der aktuelle Stress.

Was aufbaut, ist Entfaltung. Entfaltung durch Auseinandersetzung mit einer mich im Ganzen herausfordernden Welt. Ist das Bestehen der Welt. Unsere Organe, unsere Sinne, entfalten sich nur, wenn sie in Anspruch genommen werden. Dies ist gleichsam die Energie, die das Organ zu seiner Existenz braucht.

## **1.2 Entfaltung des Selbst-Bewusstseins**

### **Tätigsein als Selbst-Erfahrung**

Kinder sind begierig, sich selbst zu erfahren, indem sie ihren eigenen Organismus erfahren. Schon der Säugling lutscht an Händen und Füßen. Hugo Kükelhaus, aus dessen Schriften ich die Textpassage oben über den Waldweg zusammengestellt habe, schreibt über Selbst-Bewusstsein und Selbst-Erfahrung:

„Wenn ein Kind eine Reihe Bauklötze aufeinanderstellt, um einen Turm zu bauen, werden die letzten Bewegungen immer behutsamer: Denn eine unvorsichtige Bewegung und das ganze Gebäude fällt zusammen. Diese Behutsamkeit, die das Kind aufbringen muss, um den Turm möglichst hoch zu bekommen, ist eine Erprobung der Schwerkraft, die von der Erde aus auf die einzelnen Würfel einwirkt. Das Kind muss also balancieren. Und dieses Balancieren wird um so anspruchsvoller, je höher das Kind kommt. Mit anderen Worten: Indem das Kind den Turm aufbaut, baut es sich selbst auf, denn dieser Turm entsteht ja nur aus der Behutsamkeit seiner Bewegung... Das Lernen vollzieht sich als ein Sich-selbst-Lernen am gegenständlich Anderen.“ 9) Mit anderen Worten: Ohne eine Welt, an der ich mich ausprobieren und abarbeiten kann, erfahre ich nicht, wer ich bin oder wer ich sein könnte.

## Selbst-Bewusstsein durch Arbeit

*„Man hat im Spiel die Kraft der Auseinandersetzung, der Anpassung und der Befreiung übersehen und nur noch das euphorische Vergnügen, das dabei zu beobachten ist, bemerkt.*

*Und auf diese Lust, auf dieses Vergnügen, haben die Pädagogen ihre Theorien aufgebaut. Fast könnte man es so formulieren: Diese moderne Pädagogik... baut in Wirklichkeit gar nicht auf dem Spiel auf, sondern nur auf dem Vergnügen. Und das ist etwas ganz anderes.“ C. Freinet 10)*

Als Arbeit empfinden wir, vereinfacht gesagt, das Tun, mit dessen Hilfe wir gestalten, dabei Hindernisse und Schwierigkeiten überwinden und schließlich ein Ergebnis erzielen. Indem wir arbeiten, erleben wir ein Gefühl der Befriedigung (dem ein Gefühl von „Macht“ gegenüber den Dingen zugrunde liegt), wir erfahren Anerkennung für das, was wir geleistet haben, und wir erfahren uns selbst mit unseren Fähigkeiten, Geschicklichkeiten, gestalterischen Ideen, unserer körperlichen Kraft, unserem Durchhaltevermögen usw.

Wer in seine Kindheit zurückblickt, wird leicht solche Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle erinnern. Das erste Blatt Papier voll mit Wasserfarben, der erste Schneemann, das erste Spiegelei oder der erste Kuchen, der geflickte Fahrradschlauch, der Bau einer Seifenkiste, das eigene Theaterstück, unabhängig von der Lehrerin ausgedacht und aufgeführt.

Und in einer Welt, die für Kinder und Jugendliche (außer als allgegenwärtiges Konsumgut) kaum noch vorgesehen ist, bildet „Arbeit mit Spielcharakter“ („travail-jeu“ heißt es bei Freinet) das konstitutive Element für die Organisation erster „Arbeitserfahrung“ im oben beschriebenen Sinn. Kinder erleben, wie sehr Arbeit beglücken kann, erleben, dass wirklich freie Arbeit, z.B. das Malen eines Bildes, das Basteln eines Geschenks für den Freund, zugleich intensivste Anstrengung ist. Ohne die Möglichkeiten „spielerischer Arbeit“ bleibt Kindern diese Erfahrung verschlossen.

Für Célestin Freinets Denken ist der Begriff der „Arbeit mit Spielcharakter“ („travail-jeu“) entscheidend. Spiel und Arbeit sind für ihn keine gegensätzlichen Begriffe. Zunächst einmal hat die Arbeit organische Priorität. Das Auf-die-Welt-Kommen ist instinktiv mit existenzsicherndem Handeln (sprich: Arbeit) verbunden. Und dieses archaische Bedürfnis, das Leben zu erhalten, findet Freinet in den kindlichen Aktivitäten wieder, in denen sich die Kinder der „Arbeit mit Spielcharakter“ hingeben:

„Zur Selbsterhaltung gehört die Notwendigkeit, sich zu ernähren. Daher kommen die Bewegungen und Verhaltensweisen des Kletterers, des Sammlers, des Jägers, des Fischers und des Viehzüchters: Laufen, Springen, Kampf, Benutzung der Steine und des Stocks, der Keulen und Schlingpflanzen und des Seils... der instinktive Unterschlupf, in dem manchmal auch Magisches liegt, die Suche nach Höhlen und Verstecken, eingezäunten geschlossenen Bauten, Brücken...“ 11)

Der kindlichen „Arbeit mit Spielcharakter“ liegt also dasselbe Bedürfnis zugrunde, das die Erwachsenen zur Arbeit bewegt (womit Freinet selbstverständlich nicht die aufgezwungene, entfremdete, ausschließlich zur Reproduktion der eigenen Arbeitskraft notwendige Arbeit gemeint hat):

„Es gibt beim Kind von Natur aus keinen Spieltrieb. Es gibt nur das Bedürfnis nach Arbeit, d.h. die or-

ganische Notwendigkeit, das Lebenspotential für eine Aktivität zu benutzen, die gleichzeitig individuell und sozial ist und ein fest umrissenes Ziel hat, das den kindlichen Möglichkeiten angepasst ist und eine große Spanne von Reaktionen wie Ermüdung Erholung; Erregung Ruhe; Emotion Beruhigung; Angst Sicherheit; Risiko Sieg umfasst. Zudem muss diese Arbeit einem besonders für dieses Alter dringenden psychischen Bedürfnis entsprechen, dem Empfinden von Macht, dem ständigen Wunsch, sich selbst zu übertreffen, die anderen zu übertreffen, große und kleine Siege zu erringen, etwas oder jemanden zu beherrschen.“ 12)

Die spielerischen Aktivitäten der Kinder so Freinet sind ganz sicher Arbeit, kindliche Arbeit, deren Ziel wir nicht immer begreifen. „Funktionales Spiel“ 13) nennt Freinet diese Arbeit auch, Spiel, das indirekt eine Art Vorbereitung aufs Leben darstellt. „Für das Kind ist diese Arbeit als Spiel eine Art explosiver Befreiung, wie sie heute noch ein Mensch empfindet, dem es gelingt, sich eine große Aufgabe zu stellen, die ihn belebt und über sich selbst hinauswachsen lässt.“ 14)

„Spiele an sich“, in die Schule hineingeholt für eine „Schule, die Spaß macht“ und in Abgrenzung zur langweilig-traurigen Kasernenschule, werden den tiefsitzenden Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht.

„Wenn sie sich von diesem Unterschied überzeugen wollen... geben sie ihren Kindern eines dieser augenscheinlich fesselnden Spiele, die der Markt den Familien aufdrängt. Dann beginnen sie neben den spielenden Kindern zu schreineren, zu sägen, zu nageln... Sobald der Reiz des Neuen vergangen ist, werden sie sehen, wie die Kinder das Spiel sein lassen und sich den Tätigkeiten zuwenden, die ihre archaischen Bedürfnisse befriedigen... Unglücklich sind die Kinder, die sie nie kennen gelernt haben und die von den Spielen und der Erziehung der ‚Schule, die Spaß macht‘ so völlig deformiert wurden, dass sie manchmal sogar ihre eigenen lebenswichtigen instinktiven Bedürfnisse vergessen konnten.“ 15)

### **1.3 Einheitstannenbäume und innere Bilder oder Warum Gute-Nacht-Geschichten?**

#### **Innere Bilder und die Gestaltung der Welt**

Die folgende Geschichte ist zusammengestellt aus dem Buch „Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde“<sup>\*\*\*</sup>, geschrieben von dem Psychiater Eckhard Schiffer:

„Karsten war ein schwieriges Kind, wild, ungeduldig und aggressiv. Das war nicht weiter verwunderlich, denn die Ehe der Eltern war sehr spannungsgeladen. Besonders vom Vater wurde Karsten mit Geschenken überschüttet und auf häufige Urlaubsreisen mitgenommen. Allerdings war es meistens der Kinder-Abenteuerclub oder eine ähnliche Einrichtung -, bei dem Karsten dann abgegeben wurde. Als ich einmal zufällig Karsten betreute, zeigte er mir mit aggressiver Lust den Kassettenrecorder, den er in eine Ecke seines Zimmers gefeuert hatte. Der quietschte und eierte jetzt nur noch, worüber wir uns beide freuten.

Ich war zunächst allerdings einigermaßen ratlos, wie ich den wild in seinem Bett hopsenden Karsten in einer angemessenen Zeit wohl „zur Ruhe“ bekommen könnte.

Als ich ihm jedoch eine Gute-Nacht-Geschichte versprach, in der auch er selbst vorkäme, merkte er

sehr interessiert auf und hörte dann bis zum Schluss gespannt zu. Es war eine Geschichte, die ich früher auch schon meinen eigenen Kindern erzählt und die ich nun auf Karstens Verhältnisse hin etwas abgewandelt hatte.

Kennst du die Geschichte vom Nussknacker Kracks, als der mit seinem Eisbrecher im Eismeer steckenblieb und Kuckuck Karl und Karsten ihn wieder befreien mussten?

Nein, noch nicht? Gut.

Also, Kracks musste mit seinem Eisbrecher mal wieder zum Nordpol. Da ist es immer ganz kalt, und viel Eis gibt es dort.

Damit die grossen Schiffe dort nicht steckenbleiben, muss er denen durch das Eis den Weg freimachen.

Wie so ein Eisbrecher funktioniert, das weißt du? Ja, das ist auch ganz einfach. Der hat einen ganz starken Motor, eine ganz starke Schraube, und die schiebt den Eisbrecher gegen das Eis oder auf das Eis, und weil der Eisbrecher so schwer ist, zerbricht dann das Eis.

Aber in dem Winter war es nun sehr kalt und, du glaubst es nicht, das Eis wurde immer dicker und dicker, und schließlich blieb Kracks mit seinem Eisbrecher selbst im Eis stecken. Das war eine schöne Bescherung. Kracks klappte mit seinem grossen Maul und sagte, so etwas wäre ihm ja noch nie passiert. Er ließ die Motoren auf vollen Touren laufen, aber nichts half, es ging weder vor noch zurück. Und je länger er im Eis steckenblieb, desto dicker wurde das Eis. Ja, und dann wurde es allmählich bedrohlich für die Leute auf dem Eisbrecher.

Erst hatten sie es sich noch gemütlich gemacht, die Heizung ordentlich angestellt und gefeiert und gesungen, aber allmählich ging dann doch das Öl auf dem Schiff zu Ende, schließlich auch die Vorräte. Das Eis wurde dicker von Tag zu Tag, kein warmer Wind, kein Sturm, nichts. Da sagte dann Kracks, es hilft alles nichts, wir müssen um Hilfe funken. Aber der Funker meinte, was sollen wir denn machen, wir sind doch selber Eisbrecher, und wenn wir hier nicht durchkommen, dann kommt auch kein anderer durch. Ja, meinte Kracks, das stimmt wohl, aber wir funken einfach mal meinen Freund, den Kuckuck Karl aus der Kuckucksuhr an: Karl hat einen Freund, der heißt Karsten. Das ist ein ganz doller Kerl, den beiden wird schon etwas einfallen'

Straffen wir die Geschichte ein wenig. Der Funker funkt SOS, Kuckuck Karl und Karsten fliegen ins Eismeer, Karsten auf einem Drachen, den Kuckuck Karl hinter sich herzieht. Und Karsten hat etwas wichtiges mitgenommen, nämlich sein Brennglas/Vergrößerungsglas:

„Was so ein Brennglas ist, weißt du ja. Damit kann man die Sonnenstrahlen auf einen Punkt bündeln und der ist dann ganz heiß. Wenn du das mal auf der Hand machst, dann merkst du das. Man kann damit sogar Papier zum Brennen kriegen. Das kennst du ja schon.

Und Karsten nahm sein Spezialbrennglas, das unheimliche Hitze machen konnte, und fing an, das Eis um den Eisbrecher herum wegzuschmelzen. Das ging schon ganz gut, dauerte aber doch eine Weile, und an der Stelle, wo er zu Beginn etwas weggeschmolzen hatte, fing es schon wieder an zu frieren. Mit einem Mal fing jedoch das Meer an zu beben. Das Eis schwankte und das Schiff wackelte. Und es

gab Riesenrisse und zum Schluss zersprang das Eis mit einem Riesenknall in große Eisschollen. Dann hörte man noch ein lautes Kichern und Lachen.

Was war wohl geschehen? Du wirst es kaum raten. Karsten hatte mit seinem Brennglasstrahl so ein bisschen die Schwanzflosse von einem Riesenwal, der gerade unter dem Eis schwamm, gekitzelt. Und der lachte und lachte und peng, war das ganze Eis um den Eisbrecher herum weggekracht.“ 1^)

Was macht die Gute-Nacht-Geschichte mit Karsten?

„Das Entscheidende daran ist schreibt Eckhard Schiffer -, dass er selbst in der Phantasie etwas bewegt und nicht nur Eindrücke passiv aufnimmt, erleidet, d.h. seine innere Welt aktiv selbst gestalten kann. Und indem er über seine eigenen inneren Bilder im Reich der Phantasie verfügen, sozusagen seine Verfügungsmacht spüren kann, wird die äußere Welt um ihn herum, in der er zu viele fremde Eindrücke einfach erleiden muss und nicht gestalten kann, weniger bedrohlich und einschränkend.

Er kann das „Sichern-müssen“, das Kontrollieren, indem er wach bleibt, aufgeben, weil die Welt weniger bedrohlich wird. Er kann sich „zur Ruhe begeben“ und einschlafen wenn auch noch das kleine Licht anbleiben muss.

Über die Gute-Nacht-Geschichte, in der die eigene äußere Welt auftaucht, kann diese mit ihren Anforderungen, Gefahren und Ängsten besser „verarbeitet“ werden. Die Phantasie wird so zum besseren Land. Der Weg von dort zurück in die äußere Wirklichkeit erfolgt dann wieder über das Erzählen. Im Erzählen wird aus der inneren Welt heraus auf die äußere Welt Einfluss genommen und umgekehrt.“ 17)

Die Welt der Geschichten (und damit ist vor allem auch die Welt des „freien Ausdrucks“ gemeint, ein wesentlicher Teil der Freinet-Pädagogik, darauf werde ich im nächsten Teil kommen), die Welt des freien Ausdrucks (seien es Geschichten, Theaterszenen, Bilder) bringt einen inneren Reichtum. Geschichten sind auf den äußeren materiellen Reichtum nicht angewiesen, wodurch eben dieser Reichtum in Frage gestellt wird. Auch darin zeigt sich ein aufsässiges Moment im Erzählen.

Freie Texte, der Gebrauch der eigenen Fantasie, das lenkt vom Einkaufen ab, macht Lust auf das Eigene, das Erfahrbare, Sinnliche. Geschichten erzählen, Geschichten erfinden, Bücher selbst schreiben, führt uns zu uns selbst und zu einer Welt, die wir gestalten können. Und es schadet, wie gesagt, dem Bruttosozialprodukt!

#### **1.4 „Das Schöne ist immer so, dass es auch eine Trauer hat“**

*(Hermann Hesse, Knulp)*

Kinder unterscheiden sich von Erwachsenen unter anderem dadurch, dass sie erst in eine Geschichte hineinwachsen. Was sie jetzt, im Umgang mit Eltern, Freunden, Lehrerinnen und Lehrern erleben, das sind ihre zukünftigen Erinnerungen, aus denen sich einmal ihre Lebensgeschichte zusammensetzen wird. So entsteht Vergangenheit und wenn Erinnerungen tatsächlich unser späteres Leben mit prägen Tag für Tag ein Stück mehr Zukunft bei den Kindern.

Lebensgeschichten haben wir anders als einen Anzug oder ein Haus. Wir können sie nicht wechseln,

stecken zwangsläufig in ihnen drin. Bei schönen und angenehmen Geschichten ist dies nicht weiter problematisch. Aber wir erleben auch Trauriges, das wir am liebsten rasch wieder vergessen würden. Wir tun Dinge, für die wir uns im Nachhinein schämen, so sehr schämen, dass uns die Erinnerung daran bis in unsere Träume verfolgt. Erinnerungen können uns regelrecht im Nacken sitzen.

Das lässt sich überhaupt nicht verhindern. Genauso ist das eben, können wir nur kurz und bündig zugeben. Der Wunsch, Kindern Trauriges und Unangenehmes zu ersparen, ist verständlich, macht aber keinen Sinn. Wie sollen wir verhindern, dass ein Kuscheltier verloren geht oder ein Taschenmesser, eine Freundschaft zerbricht, die geliebte Lehrerin umzieht, das Meerschweinchen stirbt, Eltern, wir selbst auch, keine Zeit haben oder sich nicht die nötige Zeit nehmen?

Verdrängen, der gewaltsame Versuch zu vergessen, ist keine Lösung. Je mehr wir Dinge, die uns auf der Seele liegen, im Nacken sitzen und im Kopf herumgehen, beiseiteschieben, desto machtvoller besetzen sie unsere Gedanken und Gefühle. Wir müssen statt dessen lernen, auch mit solchen Erinnerungen umzugehen, damit wir von Erinnerungen, die uns ängstigen, traurig oder mutlos machen, nicht blockiert und überwältigt werden.

Dazu brauchen Kinder Raum, Freiraum sich auszudrücken, die Möglichkeit, einen inneren Dialog zu führen. In ihrem Buch „Patricks Zeichnungen“ haben Paul le Bohec und Michele Le Guillou die freien Zeichnungen des 10-jährigen Patrick, die dieser im Zeitraum von etwa einem Schuljahr gemacht hat, zusammengestellt. Sie haben darauf verzichtet, die Bilder dieses Kindes zu interpretieren und zu analysieren. Sie beschränken sich statt dessen darauf, gemeinsam mit den Leserinnen die Zeichnungen zu betrachten und vorsichtig zu kommentieren. Dabei wird eine „innere Entwicklung“ des Kindes sichtbar. Im freien Zeichnen befreit sich Patrick von ihn bedrängenden Erinnerungen.

„Jeder schlägt sich mit Phantasmen herum“ schreibt Le Guillou in ihren Schlussbemerkungen „weil jeder traumatisierende Erfahrungen gemacht hat.“ 18) Und sie schlägt vor, den Kindern in der Schule den Raum zu geben, sich frei auszudrücken, zu malen oder zu schreiben, weil, „wenn man den freien Ausdruck zu einem bestimmten Zeitpunkt der schulischen Laufbahn eben nicht abtöten würde, wie das heute geschieht, wenn die Lehrer selbst freier wären, ...dann jedes Kind seine eigenen Mittel und Wege zu seiner inneren Befreiung finden würde.“19)

## **2. Teil: Kindliche Lebenswelt heute**

### **Vorbemerkung**

Der zweite Abschnitt meines Vertrags folgt ein Zugeständnis an die Systematiker im Aufbau dem ersten Teil, was vielleicht auch das Zuhören und Mitdenken erleichtert. Es soll zu Beginn dieses Teils wieder um unsere Sinne gehen, genauer gesagt um „Das Schwinden der Sinne“. Ich werde das mit Blick auf die Zeit nur kurz andeuten, weil es um Dinge geht, die wir alle wissen. Es geht im zweiten Abschnitt nochmal um Arbeit, unter dem Stichwort „Arbeitslos von klein auf“. Danach geht es im dritten Teil um Bilder und die Gestaltung der Welt, dieser Teil trägt den Titel „Einheitstannen, das Geplapper und der Verlust des inneren Dialogs“. Zusammenfassen möchte ich das alles unter dem Stichwort „Die neuen

Kinder“, angelehnt an das schon genannte und zitierte Buch von Horst Hensel „Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule“.

## **2.1 Das Schwinden der Sinne**

Bewegung ist die Grundlage unserer geistigen Entwicklung. Be-greifen kommt von greifen. Der kleine Mensch, gerade auf der Welt, dreht bald die Augen, wendet den Kopf und verfolgt Stimmen und Geräusche, greift und begreift. Voller Neugier, mit Ausdauer und Freude wird die Umwelt erobert, er-tastet, erklettert, erschmeckt.

Die Kinder, wenn sie klein sind, lernen ja beiläufig, ohne unser Zutun, und sie lernen über Bewegung (und vor ihrer eigenen über die im Mutterleib). Sie lernen darüber, dass sie ihre Flasche anfassen, und spüren, wie das ist, dass sie das greifen. Oder darüber, dass sie aus dem Bett fallen, lernen sie, dass das hoch ist. Oder darüber, dass sie was anfassen, lernen sie, dass das heiß ist. In der Bewegung, im Greifen, steckt das Be-greifen!

Und in diesen Bewegungen wacht das Gehirn auf. Seine Nervenzellen nehmen die Eindrücke und Anregungen aus der Umgebung auf, setzen sie in zielgerichtete Bewegungen um. So macht der kleine Mensch Erfahrungen. Im Kontext von Sprache erwirbt er Fertigkeiten und Wissen.

Was aber, wenn einschränkende Lebensverhältnisse und Verhaltensweisen von Erwachsenen dieses Lernen mit allen Sinnen behindern? Man könnte sehr viel dazu sagen, man kann es aber auch in einem Slogan der Bremer „Fahrrad-Bewegung“ zusammenfassen: „Kinder, kommt rein, damit die Autos draußen spielen können.“

Wenn man etwas über das Verschwinden der Sinne sagen will, muss man zwangsläufig etwas über die Autogesellschaft sagen, das ist ein Kern dieser Geschichte und betrifft uns alle als Autofahrer, die wir auch sind. Also: Die Straße ist in der Autogesellschaft als Lebens- und Bewegungsraum verloren gegangen. Die Gefährdung liegt auf der Hand, Kinder kommen an die Hand. Dazu die Verführung zur Bewegungslosigkeit durch die Welt des Fernsehens oft schon im Kleinkindalter:

Bewegungsloses Starren auf bewegte Bilder.

Laufställe in den Wohnungen bieten Neugier und Entdeckerfreude Einhalt. Laufen und Hüpfen verbieten sich in hellhörigen Neubauwohnungen von selbst. Und mit angeblichen Lernhilfen wie der Laufhilfe werden schon im Kleinkindalter wichtige Schritte in der Bewegungsentwicklung, in diesem Fall eine ausreichend lange Krabbelphase, künstlich abgeschnitten. Klettern, Baumhäuser bauen, ja wo denn? Wo finden Kinder heute noch „ökologische Nischen“, Freiräume, nur für sich, der Erwachsenenwelt entzogen, geeignet, sich mit allen Sinnen auszuprobieren?

## **2.2 Arbeitslos von klein auf**

In einer Welt, an der ich mich ausprobieren und abarbeiten kann, erfahre ich, wer ich bin oder wer ich sein könnte. In der Arbeit erfahren wir uns selbst mit unseren Fähigkeiten, Geschicklichkeiten, gestalterischen Ideen, unserer körperlichen Kraft, unserem Durchhaltevermögen usw.

Was haben Kinder heute statt dessen? Viele, wenn nicht die meisten, ein Leben aus 2. Hand. Leben wird in unserer Gesellschaft industriell, technisch, kommerziell, sozial immer mehr und immer mehr zur Fertigware in Werbepackung. Und diese Waren schieben sich uns immer dichter vor die Nase. Wir nehmen die Fertigware „Leben“ und nehmen uns damit das Leben.

Arbeit bei Kindern, spielerische Arbeit, so Freinet, ist indirekt eine Art Vorbereitung aufs Leben. Und insofern ist diese Arbeitslosigkeit von klein auf natürlich eine Vorbereitung auf das spätere Leben als selbst-bewusstloser Konsument, der bewusstlos zur Fertigware greift, weil er die Freude der Eigentätigkeit, des schöpferischen Tuns, der Herstellung von Dingen, nicht mehr kennen gelernt und erfahren hat. So verlieren, nebenbei gesagt, durch das Verschwinden der sichtbaren Arbeit, die Dinge auch ihre Geschichte, und Milch ist nur noch die „weiße Flüssigkeit aus der Kühltheke des Supermarktes“, Spaghettis wachsen möglicherweise an Bäumen.

## **2.3 Die Einheitstanne, das Geplapper und der Verlust des inneren Dialogs**

Wer kennt das nicht! Tochter oder Sohn kommen aus Kindergarten oder Grundschule nach Hause und sind verstimmt. Was ist geschehen? Sie oder er hat eine gelbe Tanne gemalt oder einen roten Hund oder ein Haus ohne Dach, und das war keine richtige Tanne, kein richtiger Hund, kein richtiges Haus, das hat jedenfalls die Lehrerin oder die Kindergärtnerin gesagt.

Überall werden heute Einheitsschneemänner, Einheitstannenbäume und Einheitsdrachen gefordert! Der eigene Entwurf hat keine Chancen. Dabei enthalten eigene, selbstgestaltete Bilder soviel von der eigenen Person. Und sie enthalten den Entwurf einer Wirklichkeit, wie das Kind sie denkt. Durch den Einheitstannenbaum wird es in diesen seinen eigenen Entwürfen und Gestaltungen blockiert.

Ein Buch lesen heißt, sich Bilder machen, innere Welten entfalten, heißt, die Fähigkeit produktiver Ausdruckskraft (sprich: „Fantasie“) zu schulen. Alleine im Zimmer zu sitzen, oder im Garten, das animiert dazu, sich die Welt aus Kopfkissen, Stühlen, einer Decke und einem Besenstiel neu zusammenzusetzen. In der Sonne auf dem Rücken liegend in den Himmel zu starren, den Tag am Zaun zum Garten des Nachbarn zu verbringen, weckt Wünsche, lässt Vergangenes vorbeifliegen, schärft den Blick neu für das, worauf es ankommt.

Aber Räume zum Lesen, zum Dösen oder Höhlen bauen, das sind seltene Ökotope, die nur noch in privilegierten Kindheiten vorkommen.

Ansonsten dominiert das Muster der Einkaufspassage:

Reize von allen Seiten, ein ohrenbetäubender Lärm, Lichteffekte, ununterbrochene Versprechungen, weder Zeit noch Gelegenheit, nachzudenken oder gar seinen Gedanken nachzuhängen.

Welche Bilderwelten sollen da noch Platz haben neben den kommerziell verordneten, die schon mor-



gens per bunter Reklameflut in den Tageszeitungen bis in die Kinderzimmer vordringen, wenn sie nicht schon längst per Frühstückfernsehen und Kinderreklame seit 6 Uhr in der Frühe da sind.

Zeitvertreib ist eines der unsere Epoche charakterisierenden Worte, und wo die Zeit vertrieben wird, ist für den inneren Dialog kein Raum mehr.

Ebenso ist es mit der Trauerarbeit, mit dem Sachverhalt, dass das Schöne immer auch eine Trauer hat. Und so bleiben die unvermeidbaren Verletzungen, die zwangsläufigen Enttäuschungen und die zufällig erlittenen Beschädigungen unbenannt und Unbegriffen, ungestaltete Phantasmen, die uns im Inneren besetzen und unfrei machen.

## **2.4 Zusammenfassung: Die neuen Kinder**

Als im September 1993 unter dem Titel „Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule“ die pädagogische Streitschrift Horst Hensels erschien, führte das im bundesdeutschen Zeitungs-Blätterwald zu einem deutlichen Rauschen und sorgte auch in der Kultusbürokratie und bei den Schulbehörden für Unruhe.

Es ist nicht unbedingt neu, was der Kamener Gesamtschullehrer Horst Hensel da auf knapp 100 Seiten skizziert, aber er hat knapp und pointiert zusammengefasst, worum es jetzt und in den folgenden Jahren im Schulgeschäft gehen wird. Ich zitiere aus dem Kapitel „Die neuen Kinder“:

Kinder heute, so Hensel, sind „seltener und weniger bereit und fähig...“, zu arbeiten, d.h. sich auf eine Tätigkeitsform einzulassen, die sich der spontanen Bewältigung sperrt, die also Zeit und Kraft kostet und Aufmerksamkeit verlangt, (sie sind) seltener und weniger bereit und fähig..., sich sozial zu verhalten, also Regeln des Zusammenlebens einzuhalten, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, auf ihn Rücksicht zu nehmen, Gemeinschaft zu pflegen und zusammenzuarbeiten im Gegenteil: In der Regel geht es darum, sich selbst aggressiv durchzusetzen... Sowohl Eltern als auch Kinder begreifen immer seltener, dass Lernen eine Tätigkeit ist, und dass jede Tätigkeit Mühe kostet und mit der Verausgabung von Arbeitskraft einhergehen muss. Die Einstellung gewinnt Raum, Lernerfolge müssten sich allein durch Anwesenheit von Kindern im Unterricht von selbst ergeben... Eine große Anzahl der Kinder verhält sich so, als sei ihr Zentralnervensystem an das Vorabendprogramm des Fernsehens angeschlossen: Ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte... Sie sind nervös, können sich nicht konzentrieren, bedürfen der immer neuen Reize... können nicht mit sich allein sein, behalten nichts, strengen sich nicht an kurz: das Konstante ihrer Persönlichkeit ist die Flüchtigkeit... Die skizzierten Phänomene zeigen sich natürlich nicht nur im Unterricht, sondern auch bei schulischen Veranstaltungen wie Fahrten und Herbergsaufenthalten. Bei letzterem wird besonders deutlich, dass die meisten Kinder nichts mit sich und anderen anzufangen wissen und ständig der Animation bedürfen, um nicht über Langeweile zu klagen und destruktiv zu werden. Auffällig ist auch die geringe körperliche Belastungsfähigkeit. Rasche körperliche Erschöpfung und körperliches Unwohlsein, begleitet von Klagen und Anklagen, treten häufiger auf als je zuvor.“(20)

„Das ‚neue Kind‘ „, so Hensel weiter auf der Eingangsstufe der Sekundärschule lässt sich in plakativer Verallgemeinerung wie folgt beschreiben:

„Es ist häufiger ein Junge als ein Mädchen. Die Eltern des Kindes sind geschieden. Es hat keine Geschwister und lebt bei der Mutter. Familienerziehung hat es nie erfahren. Es erinnert sich daran, dass Familie Streit, auch männliche Gewalt und Alkoholmissbrauch bedeutet. Zeitweise lebt es bei den Großeltern. Geld ist knapp. Die Mutter kümmert sich nicht um ihr Kind. Es lebt neben ihr her und hört nicht auf sie. Täglich sieht es viele Stunden fern. Der Konsum von Sex-Filmen und auch pornographischen Filmen ist ihm nicht fremd. Sein Frauen-Bild wenn es ein Junge ist -, seine Vorstellungen von Sexualität und Liebe bilden sich bei RTL plus. Horror- und Action Filme sind seine tägliche Zerstreuung. Das Kind bleibt abends lange auf und ist morgens müde. Nicht selten kommt es zu spät zur Schule. Nicht selten hat es nicht gefrühstückt, hat es keine Pausenbrote mit. Die Hausaufgaben hat es nicht oder nur zum Teil gemacht. Lernergebnisse, die durch Memorieren erfolgen und zu sichern sind, sind ihm nicht abzuverlangen. In der Regel fehlt ihm Schulmaterial, wie Papier, Stifte usw., zumindest ist dies nur zum Teil vorhanden und schadhaft. Allerdings hat es oft Zerstreuungsspiele dabei (Garne-Boys u.a.). Den Unterricht finde es langweilig, und das sagt es den Lehrkräften auch, und zwar vor, während und nach dem Unterricht. Es gibt kein Thema und keine Unterrichtsmethode, die ihn Unterricht interessant finden lässt. Demzufolge unterhält es sich während des Unterrichts, ruft in die Klasse hinein, hält keine Regeln des Umgangs ein. Wenn die Schule zu einer Veranstaltung einlädt, vergessen Kind und Mutter die Rückmeldung. Zahlungen erfolgen verspätet und nach zahlreichen Mahnungen. Im allgemeinen ist es nicht bereit, eine Anweisung zu akzeptieren; die Lehrkräfte müssen ihm ein und dasselbe mehrmals nacheinander sagen, ehe es dies wahrnimmt was noch nicht bedeutet, dass es Anweisungen befolgt. Gelegentlich entscheidet es, nicht mehr mitzuarbeiten, packt seine Tasche eine Viertelstunde vor Unterrichtsende und sagt: Ich habe keine Lust mehr. Es sehnt sich nach Anerkennung und hat gar nicht vor, faul zu sein oder sich asozial zu verhalten; es ist nur so, dass es nicht anders kann, dass es jeder Empfindung sofort nachgeben und jeder Anstrengung aus dem Weg gehen muss. Was es tut, muss Spaß machen und leicht sein. Es prügelt sich, wenn es im Ausleben seiner Individualität behindert wird als Junge häufiger denn als Mädchen. Seine Noten sind ausreichend bis mangelhaft. Seine Schrift ist kaum zu entziffern. Später will es viel Geld verdienen.

Dieser Typ Kind scheint in verschiedenen Schattierungen und Abstufungen nach und nach der ‚Haupttyp‘ zu werden, was zu der Schlussfolgerung führt, dass entweder die Mehrzahl oder eine dominierende Minderheit der Kinder der Eingangsstufe weder sozial erzogen noch in bezug auf die Sekundärschule I schulreif sind.

Damit ist die Schule vor die Aufgabe gestellt, sich die Voraussetzungen zu ihrer Arbeit erzogene und schulfähige Kinder selbst erst zu schaffen, da Familie und Gesellschaft dies nicht mehr leisten.“ 21)

### 3. Teil: Kindheit heute und Freinet-Pädagogik

#### Vorbemerkung

*„Der mit Verstand Suchende ist immer derjenige, welcher der Einfachheit und dem Leben nachgeht.“  
C. Freinet 22)*

Ich fasse das bisherige noch einmal zusammen. Im ersten Teil ging es um die Frage, wie das Leben von Kindern eigentlich anfangen sollte, was Kinder brauchen, um sich mit ihren Möglichkeiten zu entfalten. Es ging um die Entfaltung der Sinne, um Selbst-Bewusstsein und Erfahrung durch Arbeit, um innere Bilder und den notwendigen Umgang mit Traurigem. Im zweiten Teil habe ich versucht, ein Bild, sicherlich ein plakatives Bild, über Kindheit heute zu malen, also darüber, dass wir als Lehrer „den Wind von vom“ bekommen, dass die Verhältnisse so sind, dass Kinder immer weniger so aufwachsen, wie sie aufwachsen sollten.

Daran kann Schule zunächst und unmittelbar nichts ändern. Diese Kinder kommen in die Schule, zu uns, wir müssen mit ihnen leben und arbeiten. Die Frage ist allerdings: wie? Und ich glaube, in der Antwort liegt die Aktualität der pädagogischen Vorstellungen und Methoden des Franzosen Célestin Freinet. Seine Pädagogik ist für mich diejenige, die, wenn vielleicht keine Lösungen (denn gegenüber dem alltäglichen Wahnsinn sind die Möglichkeiten auch der besten Schule begrenzt), so aber doch sinnvolle Antworten auf die hier skizzierten gesellschaftlichen und pädagogischen Probleme enthält.

#### 3.1 Die Arbeitsschule

Zunächst: Freinet-Pädagogik ist Arbeitspädagogik. „Die Arbeit schreibt Célestin Freinet wird das Prinzip, der Motor und die Philosophie der volkstümlichen Pädagogik sein. Durch Selbsttätigkeit wird aller Bildungserwerb erzielt.“ 23)

Freinet sucht die Arbeitsmittel, Techniken und Unterrichtsideen, die die praktische Umsetzung dieser Idee ermöglichen. Die Exkursion, der freie Text, die Schuldruckerei, die Arbeitsbibliothek und die Korrespondenz gehören dazu. Hinzu kommt die Arbeit in den Ateliers, dem Kernbereich der Arbeitsschule. Hermann Lietz, dessen Schule in Hamburg-Altona Freinet 1923 besucht, fordert: „Nicht Kenntnisse, Wissen, Gelehrsamkeit, sondern Charakterbildung; nicht alleinige Ausbildung des Verstandes und des Gedächtnisses, sondern Entwicklung aller... Kräfte, Sinne, Organe, Glieder... zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit... Warum behandelt man ihn (den Schüler) so, als wenn er nur Kopf wäre, nur Gehirn hätte, aber keine Hände und Arme, Beine, Augen, Ohren und vor allem kein Herz? Er sehnt sich ja nach Handarbeit, nach Spiel, nach Anschauung, nach Kunstausübung...“ 24) Freinet übernimmt diese Gedanken in dem Satz: „Wache Köpfe und geschickte Hände sind besser als mit Wissensstoff vollgestopfte Hirne.“ 25)

Um das zu verwirklichen, soll der schulische Unterricht so gestaltet werden, dass das Kind eigene Erfahrungen machen kann, dass es ausprobieren und experimentieren kann. Darin liegt der Sinn der Arbeitsecken, der Ateliers. Aufgabe der Lehrerin, des Lehrers ist es jetzt vor allem, die Organisation der

Arbeit in der Klasse anzuleiten, die Klasse für Arbeiten „außerhalb“ zu öffnen (sei es die Aufführung eines Theaterstückes in einem Kindergarten oder ein „Flohmarkt“ zur Aufbesserung der Klassenfinanzen), Materialien für die Arbeiten der Kinder bereit zu haben, ihnen Arbeitstechniken zu vermitteln. Es geht darum, gemeinsam mit den Kindern eine geeignete Lernumgebung zu schaffen. Die „vorbereitete Umgebung“ ist ein sehr anschaulicher, von Maria Montessori geprägter Begriff dafür. 26) In den Ateliers werden die normalen Tätigkeiten der Kinder (oder mit anderen Worten:

Ihre elementaren Bedürfnisse), sich bewegen, tasten, fühlen, beobachten, experimentieren, in die Schularbeit einbezogen. „Wirklich wichtig schreibt Freinet ist nicht das Wissen, sind nicht einmal die Entdeckungen, wichtig ist das Forschen. Der Geist ist nicht eine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt.“ 27)

### **3.2 Der freie Ausdruck und die Entwicklung von Eigen-Sinn**

Freinet-Pädagogik geht damit um, dass das Schöne auch eine Trauer hat. Im freien Ausdruck können Kinder sich befreien.

Wir können nicht verhindern, dass Kinder Unangenehmes, Verletzendes, Einschränkendes erleben. Und wir müssen stattdessen lernen, Kindern zu helfen, mit solchen Erinnerungen fertig zu werden, damit sie von ihnen nicht blockiert und überrollt werden. Ich möchte noch einmal an das Buch von Paul Le Bohec „Patricks Zeichnungen“ erinnern, in dem er beschreibt, wie ein Junge sich im freien Malen (und Schreiben) von bedrängenden Erinnerungen befreit. „Wenn die Lehrer selbst (nur) freier wären“ so Le Bohec „und den Kindern den notwendigen Raum geben und lassen würden, dann könnte „jedes Kind seine eigenen Mittel und Wege zu seiner inneren Befreiung finden.“ 28)

Das ist sicherlich ein hoher Anspruch. Ich sage es etwas bescheidener. Ich möchte Kindern den Raum geben, sich an Geschichten zu erinnern, Geschichten zu erzählen oder aufzuschreiben, Bilder zu malen, im freien Schreiben und Gestalten auf Entdeckungsreise in die eigene Geschichte zu gehen. Sie können dabei lernen, das Angenehme und Schöne, das ihnen begegnet, zu genießen, Kraft daraus zu schöpfen. Und sie haben, wenn sie selbst es möchten, die Gelegenheit, sich auch für Trauriges und Ängstigendes zu öffnen, ihr Herz auszuschütten (nur für sich selbst oder auch für andere) und machen damit den ersten Schritt, Belastungen und Blockaden aufzulösen und sich mit ihnen zu versöhnen. Denn wie unsere anderen Sinne muss auch das Erinnerungsvermögen unser Sinn für Geschichten aus der Vergangenheit entfaltet werden.

Und wir können in den freien Texten spielerisch, schöpferisch und kritisch mit der Wirklichkeit umgehen, sie neu zusammensetzen, verändern, die Fantasie als „besseres Land“ kennen lernen, im Erzählen aus der inneren Welt heraus auf die äußere Welt Einfluss nehmen. So entstehen innere Bilder, womöglich Teile einer inneren Welt, die als eigener Ausdruck und Wunsch der äußeren Welt entgegengestellt werden kann.

„Die immer wiederkehrende Gestaltung des eigenen Ausdrucks“ schreibt der Psychotherapeut Eckhard Schiffer „meint etwas Eigensinniges, in das kein anderer hineinzureden hat... meint die Pflege eines unverschämten Eigen-Sinnes“ 29)

Sich bei der Arbeit mit allen Sinnen erfahren, in der Erfahrung der eigenen Möglichkeiten selbst-bewusst zu werden, sich frei ausdrücken können. Belastendes verarbeiten, Verlorengegangenes wiederfinden, die Wirklichkeit in der Fantasie und mit Fantasie auseinandernehmen und neu zusammensetzen können, je mehr solche Räume und Freiräume aus Kindheiten verschwinden, nur noch als Nischen, als Ökotope, für einige wenige überleben, je mehr Fantasie und Eigen-Sinn der Kinder überrollt werden, um so deutlicher wird die Aktualität der Freinet-Pädagogik hervortreten.

- 1) Abschlussvortrag zum österreichischen Freinet-Treffen mit dem Motto „Ich heiß den Wind mich aufwärts tragen“, St. Georgen am Längsee/Kärnten, April 1995. Um dem Text nichts von seiner Lebendigkeit zu nehmen, habe ich mich entschlossen, ihn in der Vortragsform zu belassen.
- 2) Da der Vortrag zu weiten Teilen erst im Verlauf der Tagung entstand, konnte er Bezug auf die Tagungs-Ereignisse nehmen. Es geht hier um eine Kabarett-Nummer von Rudi Schwarzenberger, die sich am Vorabend (Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse und Abschlussfest) satirisch mit dem eher wissenschaftlich-trockenen Einstiegsvortrag auseinandersetzte.
- 3) So geschehen beim Einstiegsvortrag,
- 4) Vgl. Horst Hensel, Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule, Bönen, 4. Aufl. 1994, S. 13f,
- 5) Ebd. S. 21f.
- 6) Ebd. S. 32.
- 7) C. Freinet, zit. nach: Elise Freinet, Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets, Stuttgart 1981, S. 25.
- 8) Die folgenden Gedanken sind Aufsätzen und Büchern von Hugo Kükelhaus entnommen. Für besonders lesenswert halte ich den Band „Organismus und Technik Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung“, als Taschenbuch neu erschienen.
- 9) Hugo Kükelhaus, Organismus und Technik Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung Frankfurt, 3. Aufl. 1984, S. 52fr.
- 10) Célestin Freinet, Pädagogische Texte, Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet, hrsg. von Heiner Boehncke/Christoph Hennig, Hamburg 1980, S. 80. Das Kapitel „Arbeit und Spiel“ aus diesem Buch ist im vorliegenden Band auf den Seiten 247-278 neu abgedruckt worden.
- 11) Ebd., S. 92; vgl. S. 270 in diesem Band.
- 12) C. Freinet, zit. nach E. Freinet, Erziehung ohne Zwang, a.a.O., S.115.
- 13) Ebd. S. 115.
- 14) Ebd. S. 116.
- 15) C. Freinet, Pädagogische Texte, a.a.O., S. 96ff. Vgl. in diesem Band Seite 277.
- 16) Eckhard Schiffer, Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen, Weinheim, 3. Aufl. 1994, S. 59ff.
- 17) Ebd. S. 66.
- 18) Paul Le Bohec/Michele Le Guillou, Patricks Zeichnungen, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen 1993, S. 159.
- 19) Ebd. S. 158
- 20) Horst Hensel, Die neuen Kinder..., a.a.O., S. 15ff.
- 21) Horst Hensel, Die neuen Kinder..., a.a.O., S. 18ff. Die „neuen Kinder“ wären allerdings auch nicht denkbar ohne die „neuen Erwachsenen“. Vgl. dazu den Beitrag von Johannes Beck in diesem Band.
- 22) Zit. nach E. Freinet, Erziehung ohne Zwang, a.a.O., S. 30.
- 23) C. Freinet, Die moderne französische Schule, hrsg. von Hans Jörg, Paderborn, 2. Aufl. 1979, S. 16.
- 24) Ebd. S. 154.
- 25) Ebd.
- 26) Vgl. Friedrich Gerve, Freiarbeit, Lichtenau 1992, S. 24f.
- 27) Zit. nach Klaus Zehrfeld, Freinet in der Praxis, Weinheim 1977, S.67.
- 28) Paul Le Bohec/Michele Le Guillou, Patricks Zeichnungen, a.a.O., S. 159.
- 29) E. Schiffer, Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde, a.a.O., S. 35.

## Moderne Aufzucht oder Konzentrationslager

„Sehen Sie“, erklärte uns der Eigentümer der modernen Hühnerfarm, „hier ist für alles vorgesorgt, alles ist hier methodisch und wissenschaftlich. Unsere Zuchtfarm ist ja eigentlich ein bisschen wie eine Schule. Sie ist aufgeteilt in Klassen: diese zerzausten Küken hier, die frisch aus dem Ei im Brutkasten geschlüpft kommen, sind in diesem ersten geheizten und überheizten Raum.

In dem Masse, wie sie größer werden, halbieren wir die Käfige: wir wechseln die Räume. Wir kümmern uns besonders um die Ernährung, die jedem Alter angepasst wird und die wissenschaftlich ausgearbeitet ist - mit Vitaminen, die 1000 Francs pro Gramm kosten!

In einer Rekordzeit werden die Hühnchen dick und fett. Hören Sie die Tiere in diesen letzten Räumen! Das zetert und kreischt wie Kinder in der Pause auf einem Schulhof, der zu klein ist für ihr Herumtollen.“

„Und wenn eins mal abhaut?“ fragt ein Kind, ganz bedrückt von dieser Konzentrationslager-für-Hühner-Atmosphäre.

„Kein Problem. Wenn eins zufällig aus dem Käfig entwischt sollte, so kann es weder laufen noch sich selbst Nahrung suchen. Sie können nicht anders als hier bleiben, ihre Körner fressen und auf das Schlachtermesser warten....“

Dahinten, in der Nähe der Hühnerfarm, schnattern und gackern friedlich die Hühner und Hähne in Freiheit und spazieren unter den Olivenbäumen. Weiter unten, am Rande des Pinienwaldes, ruft ein Rebhuhn seine Jungen, um sie, bevor es dunkelt, in Sicherheit zu bringen.

Ich ziehe keine Schlussfolgerungen. Aber ich glaube, dass es leider Gottes immer noch Schulen gibt, die ordentlich und wissenschaftlich den modernen Grundsätzen der Hühnerzucht entsprechend ausgerichtet sind, und dass die Kinder, die aus ihnen herauskommen, ihrerseits im Leben weder laufen können noch wissen, wo und wie sie ihre Nahrung finden. Sie warten ebenfalls auf die Körner und... das Schlachtermesser.

## Bildung, Wahn und Soziale Ökologie

Sollen die Menschen verhältnismäßig werden oder die Verhältnisse menschlich ?

von Johannes Beck

*„Das Leben zwingt den Menschen zu allerlei freiwilligen Handlungen.“  
(Lee, Krakau)*

Im sehr berechtigten Streit der „Ökologiebewegung“ für die Wiedergewinnung einer halbwegs normalen Um- oder Mitwelt könnte es sein, dass die Streiter sich und ihre Kinder vergessen haben. Angesichts sterbender Moore, Tier- und Pflanzenarten, angesichts der Entstehung von Ozonlöchern, Pilz- und Krebsgeschwüren erscheinen die ganz gegenwärtigen Problemchen von Sophie und Klaus, Maike und Marie geradezu lächerlich. Für eine Bewegung taugen sie offenbar nicht.

Ich vermute, dass die umgekehrte Reihenfolge der Bedeutung einen Sinn hätte, wenn sie praktisch als Bildungsfrage begriffen werden könnte. Ein weltweit radikalisierte Kapitalismus hat schließlich nicht zuerst die Natur, sondern uns selbst und unsere Kinder in arge Bedrängnis und auch allzu oft um den Verstand gebracht.

Könnte Bildung im Leben unserer Kinder und dann deren Kinder etwas ändern? Und wenn, können wir zu ihr mehr als „bessere“ Schulprogramme beitragen? Gibt es eine soziale Ökologie, die der Bildung nachfolgender Generationen gerecht werden könnte? Und gibt es eine Bildung, die der Entstehung menschlicher Verhältnisse zuträglicher sein könnte als das Treiben hochqualifizierter Produzenten der Zerstörung? Ich denke schon; sonst würde ich an dieser Stelle meinen Text abbrechen.\*

Ausgehend von der hier vorgelegten theseartigen Textfassung habe ich meine Vorstellungen in improvisierter Form in sehr unterschiedlichen Kreisen und im Rundfunk vorgetragen. Die anschließenden Gespräche oder Stellungnahmen ermutigen mich, den Text an dieser Stelle zur Diskussion zu stellen. In diesem Buch zur Freinet-Pädagogik steht er in einem besonderen Kontext. Darin möchte ich an politische Zusammenhänge erinnern. In ihnen hätte Reformpädagogik ihre Bedeutungen und Möglichkeiten immer neu zu formulieren. Sollte sie sich wie hier auf C. Freinet berufen, bliebe ihr gar keine andere Wahl.

Als Heiner Boehncke und ich 1975/76 die erste Pädagogik-Kooperative im Bremer Körnerwall mit gründeten und dann in den „Jahrbüchern für Lehrer“ (rororo 1976-82), in Filmen (wie „Den Kindern das Wort geben“, W. Jung und B. Lindemann) oder mit den Rowohlt Taschenbüchern „politische Erziehung“ einer reformpädagogischen Bewegung publizistisch auf die Sprünge helfen wollten, konnten wir nicht ahnen, was dabei herauskommen würde. Sicher haben wir damals im Nachklapp zu 1968 unsere politischen Hoffnungen überzogen formuliert. Die solidarische Kritik von Konrad Wünsche, das Beharren des ersten Freinet-Publizisten Hans Jörg (Schuldrucker) auf Freinet-Techniken und die drängenden Schulpraxisfragen der kooperierenden Lehrerinnen und Lehrer betonten die pragmatische Seite der Freinet-Pädagogik. Eine kleine pädagogische Bewegung bahnte sich eben ihre eigenen Wege. Die folgende „didaktische Wende“ der erfreulich schnell wachsenden Pädagogik-Kooperativen zur Freinet-Pädagogik mussten wir als praktische Kritik akzeptieren.

1982 stellten wir die Jahrbücher für Lehrer ein, weil wir glaubten, die Konzeption einer modernen Reformpädagogik sei formuliert, politische Problematisierungen nicht mehr gefragt, und der Rest sei behauptete Angelegenheit der Praktiker. Die Lektüre der Freinet-Zeitung „Fragen und Versuche“ schien unserer etwas resignativen Einschätzung Recht zu geben. Doch da waren und sind auch weitergehende Gedanken nicht nur zwischen den Zeilen zu lesen. Sie halten an der Einsicht fest, dass pädagogisches Handeln immer zugleich politische Praxis ist und niemals neutral sein kann, auch wenn die Akteure nichts davon wissen (wollen). Wie heißt es doch bei den Schülern von Barbiana sinngemäß: „Zwei Faschisten und achtundzwanzig Unpolitische macht dreißig Faschisten...“

Was mich betrifft, so habe ich in der Zwischenzeit versucht, die verschiedensten reformpädagogischen Ansätze im gesellschaftlichen Kontext kritisch zusammenzudenken. Aus der Freinet-, Montessori-,

Steiner-, Tolstoj-, Ferrer-, Blonski-, Gaudig-, Gansberg-, Freire-, Summerhill-. Heutig-, Barbiana-, Reggio-, Gestalt- und so weiter Pädagogik lässt sich lernen, wie man unter konkreten Bedingungen, in eigener Absicht eine eigentümliche Praxis erfinden kann. Wer aus einer dieser Richtungen eine pädagogisch seligmachende Sekte kreiert, ist zumindest phantasieloser als sein Religionsstifter.

Heute ist das gesamte Repertoire der Reformpädagogiken wie ein Steinbruch zu begreifen. Aus ihm lassen sich die Mosaiksteine gewinnen, die zu einer eigenen Praxis zusammengestellt werden können. Diese aber hätte sich mehr denn je von ihrer Fixierung auf Schulpraxis zu lösen und auf die relevanten Orte des Lernens in einer erweiterten Bildungslandschaft zu beziehen.

### **Bildung oder Moralerziehung?**

Wer von Bildung sprechen will, muss auch vom Generationsverhältnis reden, also von Differenz, in der sie zuallererst geschieht.

Immer, wenn eine moderne Gesellschaft in die Krise gerät, in der die Jungen als störende Seismographen von links, rechts, oben oder unten auftreten, gilt Erziehung als Ursache, ertönt der Ruf nach einer anderen Erziehung. Sie soll ausbügeln, was die Gesellschaft an Nonsens auch bei den Jungen hervorbringt oder gar den „neuen Menschen“ für irgendein Paradies produzieren. Nach 1918, 1938, 1948, 1968 und jetzt wieder mit der komischen Eliteöde „Werteerziehung“ der übermütigen Erzieher gab und gibt es solche Schöpfungsversuche mit ganz unterschiedlichen Motiven und Zielen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Leute ändern wollen, um letztlich die unlauteren Verhältnisse vor ihnen zu schützen. Die Menschen sollen verhältnismäßig werden und nicht die Verhältnisse den Menschen gemäß.

Darin liegt der Bildungswahn politpädagogischer Dompteure aller ideologischer Couleur. Ihre Ansicht vom erziehungsbedürftigen, formbaren Menschen stößt sich hart mit der vorherrschenden Hoffnung auf einen erfreulichen Selbstlauf kapitalistischer Entwicklung, in der sich alles schon irgendwie regeln würde, wenn nur die Menschen nicht oder anders wären. Doch nichts regelt sich irgendwie in sitten- und tugendhafter Weise von selbst. Die Menschen verhalten sich eben nicht der auferlegten Moralerziehung gemäß; sie tun, was ihnen die unmoralischen Verhältnisse beigebracht haben und nehmen sich doch die Freiheit, es anders zu machen. Was dabei herauskommt, ist in Ex-Jugoslawien nicht das gleiche wie in der Ex-DDR oder in der alten und neuen Bundesrepublik. Vierzig Jahre DDR ein Staat als Einheitsschule: sollte man diesen grausamen pädagogischen Modellversuch mit seiner strammen Werteerziehung nicht endlich pädagogisch auswerten?

Wahrscheinlich haben wir hier wie dort mehr durch die Umstände unseres Lebens gelernt, was wir jetzt tun, und weniger durch die Ermahnungen professioneller Erzieher, die immer nur „unser Bestes“ wollten.

Im Widerspruch zwischen moralischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität musste auch die Bildungsreform der frühen Siebziger Jahre stecken bleiben. Von „Bildung“ war in der Folge auch kaum noch die Rede, allenfalls von „Qualifikation“. Die Bildungspolitik kehrte zu ihrer eingeübten Verwaltungsroutine zurück und sicherte fortan nicht einmal ihre Bestände. Weil sie die kleinen



Fehler vermeiden wollte, machte sie die grossen. Die Bildungseinrichtungen verkamen abermals zu Sortieranlagen und Lernfabriken und Verwahranstalten, Die gültigen „Lernziele“ ihres heimlichen Lehrplans hiessen und heißen: Gleichgültig werden, sich anpassen, sowie: irgendwie zurecht- und durchkommen. Manche erreichen diese Ziele, viele nicht mehr, andere verweigern sich.

### **Versäumte Lektion oder: Was haben die Kinder auf der Straße verloren?**

Die Beantwortung der wichtigsten Frage aber wurde in den letzten Jahrzehnten schlichtweg verpasst: Können und sollen die nachwachsenden Generationen in einer Welt leben, die immer mehr zur fertig-programmierten, virtuellen und unbewohnbaren Welt wird, in der Spiel- und Gestaltungsräume für Kinder und Jugendliche so selten werden wie Biotope? Was also haben die Kinder auf der Straße verloren? Geht es wirklich nicht um mehr, als um „Bildung zur Sicherung eines Wirtschaftsstandortes“? Um Atomanlagen zu bauen, muss man sicher hochqualifiziert, kreativ, kooperativ und skrupellos sein - aber gebildet?

Könnte so etwas widerborstiges wie Bildung einen Beitrag zur Sicherung der laufenden Geschäfte bieten?

Erst heute, da die Resultate der politisch und pädagogisch versäumten Lektionen offenkundig geworden sind, Gleichgültigkeit, Orientierungs- und Motivationsverluste, Konkurrenz- und Deklassierungsängste, Gewalttätigkeit und Autoritarismus, aber auch eine so genannte Qualifikationslücke festgestellt wurde, ist wieder von einem „Bildungsnotstand“ die Rede.

Dieser Begriff aber führt in die Irre, sofern er die Aufmerksamkeit lediglich auf die anachronistisch gewordenen „Lernvollzugsanstalten“, auf die Hoch- und Tiefschulen richtet oder ihnen gar alle Verantwortung zuschiebt. An Schulen und Universitäten so scheint es hat es sich ausgebildet. Diese Einrichtungen sind Teil des Phänomens Bildungskrise, nicht dessen Ursache. Der Name des Phänomens lautet nicht „Bildungsnotstand“, sondern Bildungswahn: Die total und totalitär gewordene Pädagogisierung sämtlicher Lebensverhältnisse einerseits und der pädagogische Kinderglaube andererseits, man könne mit Moralerziehung ausbügeln, was die Ökonomie beseitigt hat nämlich genau diese Moral. Die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen spielen in diesem pädagogischen Drama nur noch eine Nebenrolle mit abnehmender Bedeutung. Viel wichtiger ist, was in dem heimlichen Lehrplan der Zivilisation oder ihrer Ökonomie an „lehrreichen“ Tatbeständen und Widersprüchen eingezeichnet ist und auf die Menschen wirkt.

Die aufklärerische Hoffnung auf Freiheit, die mit der Bildung des aufwachsenden Menschen einst verbunden war, ist damit viel radikaler in Frage gestellt als jede Kulturkritik dies je getan hätte; und zwar nicht durch irgendein totalitäres Regime, sondern durch die selbstgeschaffenen Dinge und Zwänge, also die wirklichen Verhältnisse. Die gemachten Dinge, die Waren vor allem, mit ihren Sachzwängen wären also zu den wichtigsten Lehrern der Gegenwart geworden. In sie sind die persönlichen Lehrer verdinglicht eingegangen. In solchem Fortschritt sind die professionellen Pädagogen mit ihren antiquierten Lernzielkatalogen ganz einfach sitzengeblieben, genauso wie pädagogisierende Politiker, die hilflose

und unglaubliche Reaktionen „als ihre Politik glaubwürdig darstellen“ wollen z.B. in Wahlkämpfen. Die allgemeine Verunsicherung in einer riskanten, unübersichtlichen, wahren und erlebnisversprechenden und so weiter Gesellschaft ist in all ihren Etagen eine Bedingung des alltäglichen pädagogischen Furors, also Angriffs. Sie macht aus Bürgern Dauerlehrlinge, die keine eigenwillige Identität mehr ausbilden können und deren Meister in Gestalt gemachter Dinge eine eigentümliche pädagogische Sprache sprechen. Diese Sprache hat eine Bildungsmacht entfaltet, die die Erfahrung und Erkenntnisfähigkeit der Menschen verkümmern lässt. Entmündigende Expertokratie, die allgemeine Automobilmachung mit ihren Kommandolehren, die Sitzübungen vor den Bildschirmen um nur einige Phänomene anzuzeigen haben Erfahrung in ihrem ursprünglichen Sinne von „Durchwanderung“ nahezu überflüssig, unmöglich oder zum Privileg von Außenseitern gemacht.

Vor diesem Hintergrund nenne ich den nächsten Abschnitt: Entmündigende Belehrung.

### **Entmündigende Belehrung**

Weil sich die Dinge wandeln was sie immer, wenn auch gemächlicher getan haben-, weil das Wissen explodiert - was es nie tun wird -, weil die Menschen so orientierungsbedürftig geworden sind was eine Unterstellung ist -, sei weitere permanente Schulung nötig. Sie wird von pädagogischen Animatoren aus den Reklame-, Ratgeber- und Belehrungsbranchen reklamiert und besorgt. Sie behaupten zu wissen, wo es langgeht.

Die lebenslange und Erkenntnis der Welt man lernt ja nie aus wird zum lebenslänglichen Lernprozess undefiniert. In entsprechenden Programmen werden Bildungs-Waren therapeutisch verplant und vermarktet. Diesen Arzneien kann sich kaum entziehen, wer auf Deck und fit bleiben will. Die gefeierte Informationsgesellschaft stellt sich als entmündigende Belehrungsgesellschaft heraus. Sie produziert belehrungsbedürftige Sitzbleiber des Fortschritts als Dauerlehrlinge.

Als Tendenz kann ich dabei weniger das beklagte „Verschwinden der Kindheit“ (Postman) erkennen, als vielmehr die regressive Verkindlichung, also Infantilisierung der Erwachsenen. Diese Tendenz lässt sich in vielen Phänomenen ausmachen; beispielsweise im radikalen Verfall des Wertes der Erfahrung der Alten, ein Wert, dessen Halbwertszeit inzwischen auf fünf Jahre veranschlagt wird, im unerbittlichen Jugendkult der so genannten Erwachsenen, in der späten oder ausfallenden Selbständigkeit vieler der Jungen genauso, wie in der viel zu frühen Aussetzung anderer in die raue Wirklichkeit, der sie noch nicht gewachsen sein können, in der sehnsüchtigen Abhängigkeit fast aller von der Mutterbrust des Marktes und in den aufgeregten Versuchen der meisten Jungen (bloß nicht) erwachsen zu werden. Sie zeigt sich auch in der Ausweitung von Beratungs-, Lehrgangs-, Vermittlungs-, Informations- und Therapieangeboten. Die Nachfrage scheint inzwischen zu existieren, sonst könnten es die Anbieter nicht. Das verweist auf eine wirkliche Notlage der Ratsuchenden. Ich frage mich aber, ob sie nicht auch durch das Angebot der unabweisbaren Helfer befördert worden sein könnte. Mir scheint, die gutgemeinte „Hilfe zur Selbsthilfe“ dürfte zuerst den Helfern selbst geholfen haben. Zumindest aber sind die Helfer zu Entsorgern einer gesellschaftlichen Umwelt geworden, in der die Probleme eigentlich gelöst

werden müssten, die auf dem ratgebenden Markt nur individualisiert und zum alsbaldigen Verbrauch behandelt werden können.

Die Grenzen zwischen Therapie, Pädagogik und Gebrauchsanweisung haben sich in der infantilen Belehrungsgesellschaft verwischt. Dafür mag es viele Gründe geben. Ich will einem nachgehen, der in den Bildungsinstitutionen besonders wirksam ist. Er hört auf den Namen: Misstrauen. Die aufdringlichen Belehrer gehen offensichtlich davon aus, dass die einzelnen Menschen nicht selbst klug, fähig und weise werden wollen oder können, dass sie nicht neugierig genug sind, die Welt und sich in Erfahrung zu bringen. Also enthalten sie ihnen die Mittel eigener Bildung vor, erklären sie zu bildungsbedürftigen Halbfabrikanten und sich zu Vollendern der unvollkommenen Schöpfung.

### **„Ich fürchte, unsere allzu sorgfältige Erziehung liefert uns Zwergobst“ (Lichtenberg)**

Der Bildungswahn von Lernprozessplanern besteht in dem Glauben, man könne die Bildung anderer planmäßig und geschlossen wie in einem Produktionsprozess organisieren, bis hin zur Überprüfung und Kontrolle ihres Erfolges. Sie trauen sich alles und den generativen Nachfolgern nichts zu. Dabei beweist jede Zensur, jeder Durchfall, den sie in ihren Schulen organisieren, nichts anderes als eine pädagogische Unfähigkeit zum kritischen Dialog mit ihren Schülern. Mich verwundert es nicht, dass diese angesichts der Verweigerung von Zuwendung und vertrauensvoller Distanz rabiat werden und sich selbst verweigern. Oder, sie schließen sich in Jugendbanden zusammen, die ihnen jenseits aller Ideologie wenigstens die Nestwärme und Gefühlssicherheit bieten, die ihnen die kalte Waren-Belehrungsgesellschaft verweigert.

Ich halte die überorganisierten Lernprozesse mit Zensuren und allen Schikanen für eine staatliche und wissenschaftlich verklärte Misstrauenserklärung gegenüber der nachfolgenden Generation. Ihre Verfechter verstecken sich oftmals hinter Institutionen. Sie scheinen Angst zu haben, dass die Jungen nicht so werden, wie sie selbst schließlich geworden sind. Die Sorge ist begründet und lässt sich curricular auch nicht wegplanen. Die Wurzeln stecken tiefer, als Pädagogik graben sollte. Diese hätte von einer Einsicht auszugehen, die in der grossen Literatur ausgedrückt ist: Kinder müssen anders werden können als ihre Eltern, wenn sie nicht verrückt werden sollen.

Mit dem Glücksversprechen erfolgreicher Schul- und Weiterbildung werden die Prozeduren der Lernprozesse den jungen Menschen gegenüber noch immer gerechtfertigt:

„Jeder ist seines Glückes Schmied. Du wirst schon sehen, wofür das gut ist. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Angesichts der wirklichen Aussichten auf das, was man Leben nennt, klingen solche Begründungen nur dürrtig. „Was Hans uns lehrt, nützt Häuschen nimmermehr“, sagen die Jungen und lernen in ihrem beschädigten Leben. Das ist nicht nur zu ihrem Besten, denn vieles von dem, was wichtig wäre, kommt darin nicht mehr vor. Das aber hätten wir, ihre Eltern, Freunde, Lehrer und Lehrerinnen, ihnen beizubringen.

In den Schulen und Hochschulen soll noch immer für ein Leben gelernt werden, das viel zu oft nur versprochen wird. Diese Tatsache macht die alte Frage Schleiermachers von 1826 aktuell: Ob es denn

moralisch zu rechtfertigen sei, den Augenblick im Leben eines jungen Menschen der Zukunft zu opfern vor allem dann, wenn das damit verbundene Versprechen voraussichtlich unerfüllt bleiben wird? Er wollte das Zeitopfer für die Zukunft im gelebten Moment der Gegenwart aufgehoben wissen. Im zweckfreien Spiel können Anstrengung und Entspannung, Ernst und Lust, Freundschaft und Feindschaft, Inhalt und Form, Lernen, Üben und Können, Satz und Gegensatz in gemeinsamer Tätigkeit versammelt werden. Darin sah Schleiermacher, ähnlich wie Schiller, eine Möglichkeit der Bildung in Freiheit.

### **Schul-Aufgabe?**

Vor dem weiten Horizont der Bildung hat sich die moderne Belehrungsgesellschaft als verkehrte Welt gezeigt, die durchschaut und verändert werden kann. In ihr wirken die modernen Dinge und Umstände als mächtige, auch zweideutige Lehrer: Sie predigen öffentlich Wein und kochen ihn heimlich mit Wasser. Sie verkünden Freiheit im Abenteuer des Konsums und lehren Abhängigkeit im Glauben an seine und die eigene Allmacht gerade auch dort, wo ihre Segnungen nicht hinreichen. Sie beschränken die Freiheit des Lernens und des Lehrens auf die „richtigen, sachgerechten“ Interpretationen und Handlungen zur Fortschreibung des Bestehenden. Ein Heer von Ratgebern den Chefpädagogen der Gegenwart, versorgt uns Dauerlehrlinge mit Rezepten zu jedem Problemchen und mit idiotischen Gebrauchsanweisungen zu jedem Verbrauch. Ein Ergebnis dieses pädagogischen Furors ist dies: Wir Wollen alles und können nichts!



Die Macht der Dinge

Die schöne, neue Belehrungsgesellschaft frustriert ihren Nachwuchs durch die systematische Verweigerung bedeutender Gestaltungsmöglichkeiten der Realität. Statt dessen bietet sie käufliche, virtuelle Wirklichkeiten, die bis zur Simulation der Simulation gesteigert werden. In dem Masse, wie die Menschen sich diesen programmierten Scheinwelten hingeben und auf sie angewiesen sind, werden sie zu Dienern einer Maschinerie, die sie zu bedienen scheint. In diesem Sinne kann von Realitätsverlust gesprochen werden, wenn der eigene Körper mit seinen Empfindungen zur Reaktionsmaschine herabgewürdigt und der soziale Umgang mit leibhaftigen Menschen so überflüssig wird, wie diese selbst gemacht worden sind.

Nur zwischen leibhaftig und geistig sich zugewandten Personen sowie im eigenmächtigen Gebrauch der Dinge und einer werkzeughaften Technik könnte Bildung, die diesen Namen verdient, geschehen. Der Glaube, gegen die enteignende Macht der neuen Dinge erziehen zu können und ihrer entfremdenden Produktion und Konsumtion gleichzeitig dienstbar zu sein, hat sich als moderner pädagogischer Bildungswahn herausgestellt. In ihm wird die gängige Vorstellung von Produktion, Tausch und Verbrauch auf die Herstellung „des Menschen“ zur Verwertung als „Humankapital“ übertragen. Dies geschieht bei gleichzeitiger Leugnung der destruktiven Wirkungen verdinglichter Betriebsamkeit, zu deren Aufrechterhaltung erzogen werden soll. Diese Wirkungen aber sind mächtiger als jede ideologische, moralische oder „verhaltens-modifikatorische“ Schulung.

Immerhin werden die Beschädigungen, die vor allem den Kindern auch durch die Schulen angetan werden, inzwischen als bedrohlich angesehen; und sei es nur, weil sie den ungestörten Fortgang der Geschäfte behindern könnten. Ging es bisher darum, die Menschen durch Erziehung und Schulung zu brauchbaren Staatsbürgern, Produzenten und Konsumenten zu machen, geht es jetzt auch noch um die pädagogische Begrenzung der verheerenden Schäden, die durch eben diese Produktions- und Konsumtionsweise in und zwischen den Menschen angerichtet worden sind. Insofern ist dieser moderne Bildungswahn im Sinne des Wortes Re-Aktion: Er reagiert erstens auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse mit moralischen Wertmaßstäbe und will doch die Menschen den entwertenden Umständen anpassen, nicht die Umstände dem menschlichen Maß. Er richtet zweitens seine Forderungen vornehmlich an die „bewährten Erziehungsinstitutionen“ Familie und Schule, ohne deren produzierte Ohnmacht gegenüber der Erziehungsmacht von warenhaften Dingen und Umständen zu erkennen oder realistisch einzuschätzen. Familie und Schule sollen den destruktiven pädagogischen Wirkungen der Erziehung durch die Umstände entgegenwirken und gleichzeitig den gesellschaftlichen und ökonomischen Status quo garantieren. Diese entgegengesetzten Aufgaben werden sie nicht erfüllen können, auch weil sie ein Teil des Problems sind, das sie lösen sollen.

In dem Masse, wie die bisherigen Aufgaben der Bildungsinstitutionen zunehmend in der Waren-Markt-Gesellschaft ungelöst aufgelöst werden, wird die Frage nach den zukünftigen Orten, den Wegen und den Mitteln der Bildung von ihrer Fixierung auf die Schulen entbunden. In gewisser Weise geschieht das bereits, indem den Schulen immer deutlicher therapeutisch-kompensatorische Aufgaben einer Sozialstation oder eines Erziehungslagers aufgehalst werden. Ihr „Qualifizierungsauftrag“ der vom Markt und den Betrieben übernommen wird - tritt hinter den „Erziehungsauftrag“ zurück. Die Schulen haben jetzt vor allem die Familien, die Öffentlichkeit und die Politik von ihrer Pflicht und Unfähigkeit zur Sorge um den Nachwuchs zu entsorgen. Es mag sein, dass es zu dieser trostlosen Perspektive, die ich hier nicht weiter ausmalen will, gegenwärtig keine akzeptierte Alternative gibt.

Gegen den antiquierten Fortschritt bleibt einerseits nur die Weigerung derer, die nicht mitlaufen wollen, weil ihnen die Richtung missfällt, und andererseits die Rebellion derer, die nicht mitlaufen können, weil ihnen die Fortbewegungsmittel verweigert bleiben. Dieser Aufstand der Sitzenbleiber des Fortschritts trägt dessen barbarische Züge offen zur Schau, die sonst so vornehm verhüllt sind. Die begründete

Angst vor der Barbarei scheint viele ehemalige Kritiker der herrschenden Zustände in den ersehnten Konsens mit ihren Apologeten zu treiben. Das führt dazu, dass nur noch die Symptome der Krise untersucht werden, weil die Kritiker mit den Ursachen ihren Frieden geschlossen haben. Die Paralysisierung der Kritik mit Konsens der Privilegierten erschwert auch die Suche nach ökonomischen kulturellen Alternativen für die Bildung in einem besseren Leben nicht nur im falschen.

Unter dem Aspekt der Bildung erscheinen mir die Verwüstungen, die ein weltweit radikalierter Kapitalismus zwischen den Generationen und gegenüber Kindern angerichtet hat, so gravierend wie unter ökologischen Aspekten die Zerstörungen, die sein Wachstumsfuror der Natur angetan hat. Wider die Naturzerstörung haben kritische Forscher und vor allem Bürgerbewegungen zumindest einen Stein ins Rollen gebracht. Er hat selbst multinationale Konzerne in einen gewissen Legitimationszwang und zu einigen „umweltfreundlichen“ Produktionen gebracht. Im Bereich von Erziehung und Bildung hat am Ende des „Jahrhundert des Kindes“ noch keine Bürgerbewegung den Stein der Weisen bewegt. Nur der Lehrer Sisyphos rollt ihn immer noch auf einen Bildungsgipfel, von dem er jedes mal donnernd ins Tal zurückfällt.

So wenig wie die Naturzerstörung durch Ökologiestationen, Ethikkommissionen oder einige weniger schädliche Produkte aufgehalten werden kann, so wenig kann die Zerstörung in und zwischen den Menschen durch Sozialstationen oder Moralcurricula verhindert oder gar behoben werden.

## **Umdenken**

In Bildungsfragen ist ein Umdenken notwendig. Dieses hätte sich kritisch gegen die radikale Vermarktung, Entfremdung, Gettoisierung und Monopolisierung von Erziehung und Bildung unter der Regie von Dienstleistungs- und Marktexperten zu wenden. Positiv hätte es darauf zu bestehen, dass die Kinder und Jugendlichen eine Umgebung vorfinden, in der sie erwünscht sind, in der sie vielfältige Fähigkeiten durch Teilnahme bilden und in der sie ihre Realität begreifend gestalten können.

Wenn meine These stimmt, dass die Dinge und Umstände zu den wichtigsten und mächtigsten Lehrern geworden sind, gegen deren Lehren keine moralische Belehrung ankommen kann, dann bestünde eine Bildungsreform, die diesen Namen verdient, in dem Versuch, die Umstände freundlicher einzurichten. Es wäre dafür zu sorgen, dass auch die Lehren der Umstände menschenwürdig sein können; dass wir unsere Kinder nicht vor ihnen schützen müssen; dass sie im alltäglichen Umgang mit den Dingen, Werkzeugen, der Natur, den Menschen und ihrer Kultur etwas Gescheites lernen können, dass sie ihre Fähigkeiten bilden in dem sie teilnehmen, gerade auch an den Ereignissen, die nicht eigens für sie hergerichtet worden sind.

Viele der modernen Dinge, vom Computer bis zum Telefon, vom Automobil bis zum Fahrrad, von der Datenbank bis zur Bibliothek und so weiter, könnten durchaus einer eigensinnigen Bildung dienlich sein, wenn sie als Werkzeuge zum sinnvollen Gebrauch dienen könnten und nicht als Waren zum sinnlosen Verbrauch, zum Bereichern und Herrschen missbraucht würden.

Mehr als diese alte Weisheit habe ich dem modernen Bildungswahn, der die Menschen ändern will, um

die unmenschlichen Zustände vor ihnen zu schützen, nicht entgegenzusetzen. Ich habe auch keinen Plan vorzuweisen, dessen Umsetzung das Tor ins pädagogische Paradies eröffnen könnte. Ich glaube nicht einmal, dass so ein Plan erfunden werden sollte. Das notwendige Umdenken geschieht in der Kritik des pädagogischen Angriffs der verdinglichten Umstände und Belehrungen auf die besseren Möglichkeiten der Bildung. Praktisch geschieht es in den vielfältigen Versuchen, ein anregungsreiches, vertrauensvolles Aufwachsen der Kinder dort zu ermöglichen, wo sie leben. Ob aus dieser Praxis eine pädagogische Bewegung entstehen kann, die das Aufwachsen der Kinder in einer gefährdeten Gesellschaft so ernst nimmt wie die Ökologiebewegung das Aufwachsen der Pflanzen in einer gefährdeten Natur, bleibt so problematisch der Vergleich auch ist zu wünschen übrig.

Kurz: Die gegenwärtige Krise, auch die der Bildung, wird nicht dadurch gelöst, dass man die Menschen den unmenschlichen Bedingungen effektiver anpasst.

Soweit ich weiß, lernen alle Menschen dann am besten, wenn sie tun, was sie gerne tun, was sie wichtig und sinnvoll finden. Insbesondere Kinder sind neugierig auf die Welt, die sie erfahren und kennen lernen wollen. Wenn sie nicht durch pädagogische Bevormundung abgestumpft, in ihrem Verhalten gestört oder in ihrem Lernen behindert worden sind, haben sie eigene Fragen, suchen ihre Antworten und wollen lernen. Man darf ihnen nur die Mittel, die Werkzeuge ihrer Bildung, nicht vorenthalten und deren Wege durch gängelnde Lehrgänge und verdummende Bescheidwisserei versperren. Bildung ist also „machbar“ von denen, die sich bilden. Dabei können sie unterstützt oder behindert werden. Die beste Unterstützung wäre, wie gesagt, ein gutes Leben, in welchem vielfältige Tätigkeiten erwünscht, Teilnahmemöglichkeiten gegeben sowie die erforderlichen Werkzeuge und Mittel allen zugänglich sind.

Solange uns das überflüssigerweise vorenthalten bleibt, geschieht Bildung auch im Streit für dieses bessere Leben und kann an jedem Ort auch in den Schulen versucht werden. Es ist nicht egal, was die Leute dort machen, auch wenn vieles davon den Wirkungen des heimlichen Lehrplans zum Opfer fällt. Immerhin verbringen die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Lehrerinnen und Lehrer wichtige Stunden und Jahre an diesen Orten. Die sind ihnen zeitlebens geschuldet, wenn sie nur der Zensur oder einer angeblichen Zukunft geopfert werden.

Leute, die behaupten, dass man in den Schulen für das Leben lerne und auf es nur vorbereitet werde, geben nebenbei zu, dass ein Leben in ihnen noch nicht so richtig stattfindet. Eine härtere Schulkritik ist kaum zu formulieren. Das gilt selbstverständlich auch für die hohen Schulen. Wenn ich hier kaum zwischen Hoch- und Tiefschulen unterscheide, dann liegt das hinsichtlich der Bildung daran, dass beide Etagen dem gleichen heimlichen Lehrplan unterworfen sind, seit auch die Hochschulen auf das Niveau von Flachsulen heruntergeplant und verzweckt worden sind. Wo Bildung dennoch stattfindet, ist sie dem Widerspruch zu verdanken, der aus ihren Inhalten nicht getilgt werden kann. Sie ist auch jenen Lehrerinnen und Lehrern zu verdanken, die nicht nur als Advokaten des Bestehenden funktionieren, sondern die Freiheit, Eigenart und Selbstständigkeit der Lernenden respektieren wie auch ihre eigene. Da ich auch an einem solchen „Vorbereitungsort“ tätig bin, versuche ich mit den Studierenden an



Aufgaben und Fragen zu arbeiten, die ihnen und mir gegenwärtig wichtig sind. Die Fähigkeiten, die wir dabei erwerben, dürften in Zukunft wichtiger sein als die Resultate eines verschulten Schein-Studiums. Ob wir zu diesem Zweck eine reisende Hochschule, eine Pädagogik-Kooperative, eine Zeitung, einen Verlag, ein Atelier, ein Theater der Versammlung, eine Sommer- oder Mansarden-Universität betreiben, ist zweitrangig. Erstrangig ist, dass wir die Fragen und Themen unserer eigenen Bildung selbst formulieren und die Wege finden, auf denen sie gemeinsam geschieht.

Eigensinnige Bildung ist möglich im phantasievollen, auch schwejskschen Umgang mit den bürokratischen Zwängen *und* den hochtrabenden pädagogischen Ansprüchen der Institutionen. Pädagogische Phantasie kann helfen, die notwendigen „Freiräume“ zu entwerfen, um sie vom entfremdeten Treiben kleinkariierter Bevormundung zu entsetzen. Die Öffnung der Schule in ihre Umgebung wird an einigen Orten schon probiert. Wo aber die Stadtkultur so sehr verkommen ist, wie beispielsweise in den Trabantenstädten, kann auch die „Offene Schule“ zu einem langweiligen Programm werden wenn es nicht gelingt, den Kindern das Wort zu geben, diese beschäftigte Öffentlichkeit kulturell anzureichern und gerade in einem solchen Bezirk die Schule zu einer Art „Polis“ zu machen (H. v. Hentig), die der urbanen Steppe eine bessere Möglichkeit und Praxis zufügt oder entgegenstellt.

Eigene Initiativen, die den Ort unserer Handlungen beleben und nicht nur als einmalige Projekte Furore machen, sind sinnvoll und machbar. Da hat die alte und neue Reform-Pädagogik trotz ihrer beschränkten Theorien einiges Kunstvolles zu bieten. Viele brauchbare Ideen und ausprobierte Beispiele sind längst publiziert und kritisiert. Sie zeigen, was im Rahmen der Schulen möglich ist und schon über ihn hinausweisen kann.

Wer in der heutigen Bildungsarbeit etwas verbessern will, muss keiner der reformpädagogischen Glaubensrichtungen beitreten, die genau zu wissen meinen, was eine gute Schule ist. Aber er kann selbst von dort noch nützliche Anregungen bekommen, die weiter-, neu- oder umgedacht werden können. Was dann praktisch getan werden kann, ist vor Ort, im Rahmen der konkreten „historischen Möglichkeiten“ (P. Freire), von den Beteiligten zu entscheiden, keinesfalls aber von wem auch immer zu verordnen.

Was nun die Zukunft der Schule betrifft, so denke ich, dass sie unter dem Aspekt der Bildung nur noch der Rede wert sein wird, wenn diese Institution sehr gründlich in Frage gestellt sowie in ihren Aufgaben, Arbeitsweisen und Wirkungen „entschult“ und ohne ihre antiquierten, lembehindernden Prinzipien neu gestaltet werden kann. Wie eine wünschenswerte Alternative zu den bestehenden und drohenden Belehrungsmodellen aussehen könnte, ist nicht mehr Thema dieses Vortrages. Sie kann auch nicht allein, in Einsamkeit und Freiheit ausgefüllt werden. Doch gibt es in der Geschichte anregende oft unterbrochene Bildungswege, die in einer neuen pädagogischen Landkarte eingezeichnet wären. Und es gibt seit dreißig Jahren bedeutende Ansätze für eine neue Bildungsdiskussion, die über die Restauration der alten Schule und ihrer Mythen auf Bildungsgipfeln hinausreicht (Freire, Barbiana, Illich, Heydorn, Bourdieu, von Heutig, Holt, de Bois-Reymond usw.). Vor allem aber ist die Krise der Bildung und „ihrer“ Institutionen nicht mehr nur ein Hobbythema pädagogischer Nörgler oder hochge-

schätzter Dichter, sondern eine Frage, auf die immer mehr Menschen bessere Antworten suchen und finden, als die heutige Schule sie bieten kann.

Aus meiner Sicht wären Orte und Wege der Bildung zu erfinden, die sowohl Alternativen zur weiteren Vermarktung der Bildung als Ware bieten als auch zur Restauration der hinfälligen Staatsmonopolschulen oder Privatschulen. Ich stelle mir anregungsreiche Orte vor, an denen die Mittel der Bildung allen zur Verfügung stehen, die sie nutzen wollen; an denen gemeinsame Werke entstehen können, die für die Beteiligten sinnvoller sind als Zensuren; an denen schnell und sicher das notwendige Handwerkszeug erworben werden kann; an denen kompetente Frauen und Männer mit den Kindern und Jugendlichen an der Lösung ihrer Fragen arbeiten, anstatt ihnen ständig die Schule und den Stoff zum Problem zu machen.

Das wären Orte, deren Bewohner auf vielfältige Weise in der Öffentlichkeit wirkten, statt diese von ihrem Nachwuchs zu „entsorgen“. Vor allem aber hätten es Orte zu sein, an denen unsere Kinder erwünscht wären, an denen ihnen Vertrauen und nicht Misstrauen entgegengebracht würde, an denen sie spielend lernen, also leben könnten, ohne ihre Lebenszeit irgendwelchen fremden Zwecken opfern zu müssen.

Skole bedeutete in der Antike „Ort der Muße“, wo man auch lernen konnte, etwas Zweckmäßiges nicht zu tun. Wer wollte, könnte eingeladen sein.

Der antiquierten Ethik des Machens wäre eine Ethik des Wissens, des Könnens, der Muße und des Unterlassens hilfreich zur Seite zu stellen. Dazu täte Bildung gut.

\* Die folgenden Überlegungen sind in zwei Büchern ausführlicher entfaltet worden:  
J. Beck u. H. Wellershoff, Sinnes-Wandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht, Ffm. 1989/93 und  
J. Beck, Der Bildungswahn, Reinbek 1994.

## Lassen Sie unnütze Soldatenarbeit

Sie kennen die Geschichte die nicht übertrieben ist vom Arbeitskommando, das fünf Männer und ein Gefreiter übernehmen müssen. Sie haben die Aufgabe, einen störenden Haufen Kies in die andere Ecke des Hofes zu befördern.

Irgendwie muss die Sache ja in Gang kommen. Dies geschieht nicht allzu schnell, denn so hinreißend ist die Aufgabe nicht. Nach einer Viertelstunde ist die Gruppe so weit, dass das Werk beginnen kann, wenn man in diesem Zusammenhang von „Gruppe“ und „Werk“ reden kann: ein Soldat fasst die Griffe des Schubkarrens; wenn er müde wird, setzt er sich darauf. Ein Zweiter achtet auf das Rad, er setzt sich auch auf den Karren, um das Gleichgewicht zu halten. Und die Leute mit der Schaufel in der Hand? Sie achten auf den Feldwebel, und wenn er herschaut, dann schwingen sie, hopp! Eine Schaufel voll Kies... „Steht da auf,“ sagt ein schlauer Rekrut, „ich schaffe ja allein mehr als fünf Gruppen zusammen!“ „Darum geht es doch nicht,“ sagen die Erfahrenen. „Wir sind nicht in Zivil, und du wirst nicht nach Stücklohn bezahlt. Du wirst nur allen auf die Nerven gehen: den Kameraden, die keine Lust zu arbeiten haben, dem Gefreiten, der uns bis zum Essen hier beaufsichtigen soll und dem Feldwebel, der dir, wenn du fertig bist, ganz im Ernst sagen wird:

Tangen Sie von vom an ... Bringen Sie den Haufen wieder da hin, wo er war!‘ Zu Hause bei dir machst du doppelt so schnell. Hier, das ist Soldatenarbeit. Hier gibt’s weder Ziel noch Zweck. Das wird gemacht, um die Soldaten zu ärgern und den Steuerzahler glauben zu machen, dass in der Kaserne viele und spezialisierte Arbeitskräfte gebraucht werden.“

Warum ist es oft leider so, dass die Arbeit in der Schule an diese „Soldatenarbeit erinnert? Haben wir nicht sinnlos die Kieshaufen, von denen die Lehrbücher voll sind, von einer Stelle an die andere gebracht? Haben wir nicht diese Übungen gemacht, die einzig und allein die Funktion haben, die Hefte mit Tinte zu tränken und diszipliniert! Die hoffnungslosen Stunden zu füllen, die nichts bewegt und nichts nährt? Haben wir sie nicht gehört, diese schicksalhafte Aufforderung: „Noch einmal von vorne!“ Die Soldaten und die Liedermacher lachen aus vollem Herzen über solche Kiestransporte, über das „Kartoffelschälkommando“, den Krawattenknoten und den richtigen Sitz des Käppis. Die Vorgesetzten glauben vielleicht im Ernst, dass hierin die bestimmenden Faktoren liegen, die den Soldaten auf die Funktion als Kämpfer vorbereiten.

Es ist noch niemand auf die Idee gekommen, die hoffnungslosen Übungen der Schule, die rote Tinte in den Heften und diesen eintönigen und langsamen Rhythmus, der eine Klasse diszipliniert und ordentlich im physischen und intellektuellen Gleichschritt marschieren lässt, zu besingen. Um eine solche Ordnung und eine solche Disziplin aufrechtzuerhalten, muss die Schule den zu schnellen oder zu bewussten Kindern den Kampf ansagen, denen, die zu schnell mit den Aufgaben fertig sind, die man sie anständigerweise nicht noch einmal machen lassen kann. Es gibt ein Gesetz des schulischen Milieus. Wer versucht, ihm zuwiderzuhandeln, greift das ganze Gebäude an. Sie müssen dieses Risiko einge-

hen. Prüfen Sie aufrichtig jede Aktivität, die Sie für Ihre Klasse vorgesehen haben. Machen Sie Jagd auf die „Soldatenarbeit“, und wenn es sich vorübergehend nicht vermeiden lässt, vergessen sie nicht, dass es nur Soldatenarbeit ohne Ziel und Ergebnis ist.

Preschen Sie voraus! Begeistern Sie ihre Kinder so, dass sie immer schneller und immer weiter wollen. Es genügt, wenn Sie genügend Aktivitäten vorsehen und glücklicherweise gibt es davon sehr viele die das Bedürfnis nach Kreativität und Selbstverwirklichung nähren.

Der Feind ist die Soldatenarbeit!\*



Schule in Vence. Kinder in der Küche mit Elise Freinet, 1935/36

# „Sachen machen, davon haben wir gelernt“

Erinnerungen von Jean-Loup Ringst bearbeitet von Jochen Hering\*)

## **Vorbemerkung**

Jean-Loup Ringot, Jahrgang 1951, heute promovierter Meeresgeologe, Geograph, Reiseleiter, Museumspädagoge, der u.a. Schul- und Jugendprojekte zum Thema „Steinzeit“ leitet, hat als Kind 2 Jahre lang (in den Klassen 5 und 6) eine Freinet-Klasse besucht. Aufgewachsen in einem Ort 12 Kilometer von Paris, sah zunächst alles nach einer negativen Schulkarriere aus.

## **Auf dem Weg zur Kinderdeponie**

Meine Schulerfahrung ist ein Roman für sich. Zunächst bin ich wie alle Kinder in Frankreich in den Kindergarten gekommen. Der Kindergarten ist zwar nicht Pflicht, aber er ist kostenlos, und es gibt für jedes Kind einen Platz. Anschließend ging ich zur Grundschule. Ich hatte mit meinen Augen große Probleme. Und das hat sich auch motorisch ausgewirkt. Und die Lehrerin hat gesehen: Mensch, das arme Kind, das kann nicht mal richtig drei Striche schön sauber nacheinander machen! Ach, das Kind kann man vergessen! Das wird nie richtig schreiben können! Das schicken wir, wie sagt man in Deutschland, in eine Sonderschule, eine Sonderklasse. Aber das ist überhaupt nicht vergleichbar mit dem, was in Deutschland als Sonderschule bezeichnet wird, mit ausgebildeten Lehrern usw. Das war mehr eine Schule, eine Klasse, in der man die Kinder beschäftigt hat, bis dass sie von der Schulpflicht entlassen wurden. Das war mehr eine Kinderdeponie.

## **Der kann was**

Meine Mutter hat das auf mich zukommen sehen. Sie hat geschimpft. Sie hat gesagt: „So geht das nicht! Er hat zwar Probleme, aber der ist nicht doof und der kann was!“ Und sie hat mich ganz einfach von dieser Schule genommen.

Dann war ich eine Zeitlang auf einer Montessori-Schule. Aber die war weit weg und ein Internat. Das war nicht zufriedenstellend, weil ich auch in ärztlicher Behandlung war und Augengymnastik machen musste.

Es gab damals in Frankreich die Möglichkeit, seine Kinder offiziell von der Schule zu nehmen, wenn man beweisen konnte, dass man sie selber zu Hause unterrichtete. Also blieb ich eine Zeitlang zuhause und wurde von meinem Vater, der wegen einer längeren Krankheit nicht arbeiten konnte, unterrichtet. Die erste Schulklasse habe ich also normal gemacht. Und das war eine Katastrophe. Und nachher bin ich, in der zweiten und dritten Klasse, in dieser Montessori-Schule gewesen. Das vierte Jahr war ich hauptsächlich zu Hause.

Dann sind wir umgezogen. Und ein paar Kilometer entfernt gab es, in einer „stinknormalen“ Schule, eine Freinet-Klasse. Und da habe ich meine Freinet-Erfahrung gehabt. Ich war zwei Jahre da, in der

fünften und sechsten Klasse.

Meine Eltern haben sich gesagt, das ist eine Klasse, wo nicht blind auf die direkte unmittelbare Leistung gepocht wird, sondern wo es mehr um die Gesamtentwicklung geht. Meine Mutter war, glaube ich, der Motor der Sache. Mein Vater hatte viel zu tun mit seiner Arbeit und damit, seine Krankheit zu pflegen. Er hat sie machen lassen, er war einverstanden. Es war meine Mutter, die hauptsächlich die Kraft dazu hatte, die für mich gekämpft hat.

### **In der Freinet-Klassen**

Und dann war ich in dieser Freinet-Klasse, innerhalb einer normalen Schule, aber getrennt von den anderen Klassen. Wir hatten einen Trakt für uns. Und wir hatten einen separaten Schulhof.

In der Klasse gab es die verschiedenen Altersklassen, von den ganz Kleinen, die Lesen lernten. Schreiben lernten, bis hin zu den Größeren, die schon den „certificate etude“ machten, was vergleichbar ist mit dem Hauptschulabschluss hier. Alle acht Klassen wurden in dieser Freinet-Klasse gemeinsam unterrichtet. Das war nur in dieser Klasse so, an der restlichen Schule nicht.

Wie viel waren wir, vierzehn vielleicht, fünfzehn, mehr nicht. Und es kamen Mädchen in diese Klasse, das war auch eine Besonderheit, es gab Mädchen! Zwar nie sehr viele, aber es gab Mädchen! Üblich war in Frankreich zu dieser Zeit, also 1961, die Trennung von Jungen und Mädchen.

Der Klassenraum sah eigentlich aus wie ein normaler französischer Klassenraum, vielleicht ein bisschen größer. Vorn war die große Tafel, vorn war auch der Lehrer mit seinem Büro. Aber da saß er nicht, er saß rechts an der Seite. Im zweiten Teil der Klasse, hinten, da war die Druckerpresse, da waren die ganzen Buchstaben, Druckmaterialien und auch die ganzen Sachen für Handarbeiten.

Es gab Arbeiten für die Kleineren, Arbeiten nur für die Größeren. Und es gab Sachen, die wir zusammen gemacht haben. Morgens gab es zunächst einmal den „text libre“, den freien Text. D. h., man hat sich etwas überlegt und einen Text geschrieben und vorgelesen und ausgewählt, welcher Text gedruckt werden sollte. Und dann haben wir diese Texte gedruckt. Und wer wollte, konnte auch eine Illustration zu diesem Text machen, einen Linolschnitt zum Beispiel oder ein Bild auf der Matritze, also an dieser Spiritusdruckmaschine. An diese Vorgänge kann ich mich gut erinnern.

Irgendwo in Mittelfrankreich, glaube ich, hatten wir eine Partnerklasse. Und von da kam regelmäßig ein ganzes Briefpaket. Jeder hatte einen Briefpartner, einen Brieffreund oder eine Brieffreundin. Aber es kamen auch gedruckte Hefte mit textes libres. Die haben uns ihre geschickt, wir haben ihnen unsere geschickt. Es gab zwei Ebenen bei dieser Korrespondenz, den Austausch von Klasse zu Klasse und auch eine private Ebene, von Kind zu Kind.

Einmal pro Woche gingen wir nach draußen, zum Beispiel in den Wald. Oder wir sind ein paarmal in Paris gewesen, um uns etwas anzugucken, und dann mussten wir entscheiden, wohin wir gehen wollten. Solche Entscheidungen sind in der Klassenversammlung gefasst worden. Wir haben da besprochen, was wir machen wollten.

In der Klasse waren Arbeiten zu erledigen, die Buchstaben in der Druckecke mal wieder richtig aufräu-

men und säubern, Zeichenpapier verteilen, Matrizen ausgeben, so etwas. Dafür gab es Dienste. Und für Dienste gab es Bezahlung. Wir hatten eigenes Geld, selbst gedruckt. Und damit konnten wir Sachen in der Klasse kaufen. Der Lehrer hat etwas gemacht, was eigentlich jeden Briefmarkenfahnen schreien lassen würde. Er hatte eine schöne Briefmarkensammlung geerbt, aber selbst wohl kein Interesse für Briefe und Briefmarken. Mit unserem klasseninternen Geld konnten wir Briefmarken bei ihm kaufen. Es gab sehr, sehr wertvolle Sachen dabei, aber das war ihm egal. Der hat die dann verkauft. Und wir hatten natürlich eine kleine Klassenkasse, davon mussten wir uns die Druckfarbe kaufen, das Papier kaufen und so weiter. Und Matheunterricht war der Haushalt unserer klasseninternen Kasse. Natürlich hatten wir zwischendrin auch normalen Mathematikunterricht. Addition, Subtraktion und so etwas, das haben wir mit kleinen Kärtchen aus Rechenkarteeien geübt. Aber hauptsächlich hat unser Lehrer die Kunst beherrscht, den Unterricht mit einem praktischen Problem zu verknüpfen. Was machen wir mit unserem Geld? Was bleibt in der Kasse übrig? Und wie verteilen wir die Sache? Und so weiter. Das gab's nicht, irgendwo Matheaufgaben zu machen, nur zu machen, sondern: wir hatten ein Problem. Wir haben soviel Geld in der Kasse. Wir müssen Papier kaufen und das und das und das. Dafür hat man natürlich Mathe gebraucht, und so haben wir Mathe gemacht.

### **Zurück ins „Staats-Schul-Leben“**

Der einzige Nachteil dieser Freinet-Klasse war der Schulweg. Die Schule lag in einem Pariser Vorort, und wir wohnten etwa 12 Kilometer von Paris entfernt. Das war schwierig. Ich musste jeden Tag mit dem Bus hinfahren. Deshalb sollte ich nach zwei Jahren wieder zu einer normalen Schule gehen, einmal, weil es viel näher war und dann, weil der Freinet-Unterricht mir geholfen hatte, meine Probleme in den Griff zu bekommen.

Zu der Zeit sind wir aber auch umgezogen, in einen anderen Stadtteil, ein Neubaugebiet, und es gab die ersten Wochen keine Schule da. Wir wurden eine Zeitlang mit einem Bus in eine benachbarte Schule gefahren. Ich war also ein paar Monate in einer wirklich total normalen Schule. Und ich weiß, dass meine Mutter mich gefragt hat:

„Na, wie ist das jetzt mit der Schule?“ Ein bisschen natürlich aus der Angst, dass ich mich, nach dieser grossen Freiheit, nicht mehr an etwas anderes gewöhnen könnte. Und da habe ich etwas gesagt, ich könnte mich schämen, dass ich das gesagt habe, ich habe gesagt: „Ich glaube, diese Schule ist besser, weil, jetzt geht das ernst aus.“ Und das war eine ernste Schule, da musste man ernsthaft arbeiten. Ich hatte überhaupt nicht begriffen, dass ich in dieser Freinet-Klasse soviel mitgekriegt hatte, ohne es zu merken. Und dann diese normale, ich würde auch sagen ziemlich repressive Schule, da hatte ich den Eindruck:

„Das ist richtig Schule!“ Für mich war das alles neu. Ich hatte das nie gehabt. Und ich hab mir gesagt: „Mensch, das läuft, das ist Schule.“ Und in dem Moment hat es mir gefallen. Ich hatte den Eindruck: „Ich bin da, etwas zu lernen und ich will etwas lernen.“

Allerdings hat dieses Gefühl nicht lange gedauert. Denn ein paar Monate später wurde in unserem

Stadtteil eine neue Schule eröffnet, auch eine ganz normale Schule, grad um die Ecke. Und meine Mutter hatte erfahren, dass es in dieser Schule einen jungen Lehrer gab, der machte keinen so versteiften Unterricht, der war sehr offen. Und dieser Lehrer war ebenfalls an Freinet-Pädagogik interessiert, war zum Beispiel sehr dafür, dass die Kinder auch nach draußen gehen und draußen lernen. Bei diesem Monsieur Gallon, der so nett war und so interessant und so aktiv, da habe ich erst wieder gemerkt, wie schlecht diese Schule davor war, die ich erst so ernstgenommen hatte.

### **Im Rückblick**

Was ich gelernt habe in zwei Jahren Freinet-Unterricht? Na gut, ich habe auch schreiben gelernt und lesen und rechnen. Das ist klar. Diesen Grundstoff habe ich gelernt. Aber mir ist heute etwas ganz anderes wichtig. Ich könnte sagen, ich habe gelernt das klingt natürlich sehr, sehr gehoben, ich habe gelernt, dass man in Freiheit etwas lernen kann. Ich habe gelernt, dass man Freiheit mit Verantwortung haben kann. Dass Freiheit und Verantwortung keine Widersprüche sind. Im Gegenteil! Natürlich, das ist, wie ich es jetzt sehe.

Das war unsere Klasse. Wir hatten richtig ein Wir-Gefühl dabei. Wir waren eine Einheit. Und es lag in unserem Interesse, dass das gut lief: dass die Zeitung richtig gedruckt wurde und rechtzeitig gedruckt wurde und und und.

Es gab keine Strafe oder so was. Man konnte sagen:

„Okay, das mach ich nicht! Ich habe keinen Bock!“ Wir hätten diese Freiheit gehabt. Aber wir haben unsere Freiheit nicht ausgenutzt, um die Dinge nicht zu tun.

Das war, was man Jahre später, achtundsechzig, die „autonome Disziplin“ genannt hat.

Und das ist etwas, was jetzt in den Schulen fehlt. Die Schüler haben kein Gefühl von Verantwortung für ihre Schule, wenn man sieht, in welchem Zustand sich die Schulen befinden, Schmierereien, Klo kaputt usw. Dieser Vandalismus, das wäre uns nie in den Kopf gekommen. Nicht, weil wir Angst vor Strafe gehabt hätten, aber das war unsere Klasse, das gehörte uns. Man hatte keinen Grund, etwas kaputt zu machen. Gut, natürlich hatten wir ab und zu keinen Bock, keine Lust zu arbeiten, was zu tun. Ich habe nicht immer die ganzen Kärtchen mit den vorgefertigten Aufgaben gemacht. Aber es gab dieses Gefühl, man kann lernen. Eigentlich war da nicht mal der Eindruck, dass wir gelernt haben. Wir haben da gelebt. Da gelebt und Sachen gemacht dabei. Und Sachen machen, davon haben wir gelernt. Lernen war natürlich das Ziel, aber das war eingepackt in das Zusammenleben in der Klasse.

\*) Dieser „Erinnerungsgeschichte“ liegt ein Interview mit Jean Loup Ringot vom 30.5.1995 in Hambergen zugrunde. Der Text wurde aus Teilen dieses Interviews neu zusammengestellt.



## Nicht für alle das Gleiche zur gleichen Zeit

Das Wort Wassereimer wird im folgenden Text gebraucht als Anspielung auf ein Bild aus einer Passage des „Essai de Psychologie sensible“ (Bd. II, S.131 ff): Worte sind Wassereimer, mit denen man Wasser aus dem Fluss des Lebens schöpft. Die traditionelle Schule hält die Kinder von diesem Fluss fern und zwingt sie, sich ausschließlich mit Wassereimern, ihren Aufschriften, Eigenarten, Beziehungen, Strukturen zu beschäftigen. Der Fluss, das Leben, wird über den Worten vergessen.

In den alten Schulen mussten alle Kinder sich zur selben Zeit mit denselben Aufgaben beschäftigen, im selben, angeblich von der Wissenschaft vorgegebenen Rhythmus arbeiten, dieselben fälschlicherweise standardisierten Materialien benutzen und mit demselben dürrtigen Werkzeug arbeiten. Genauso gut könnte eine zentralistische Regierung eines Tages verlangen, dass sämtliche Ortschaften Frankreichs gleichzeitig anfangen, Häuser aus Ziegelsteinen oder aus Stahlbeton zu bauen. Dabei muss doch berücksichtigt werden, dass dem einen Ort Holz zur Verfügung steht, während Sand und Kies erst von weit her angeschafft werden müssten, und dass in einer anderen Gegend vielleicht der majestätisch ewige Stein vorhanden ist.

Wir gehen von dem Prinzip der Vielseitigkeit und der Anpassung aus, das allem Leben eigen ist: wir richten in unserer modernen Schule den Begriff „neue“ Schule möchten wir vermeiden, weil er uns zu präventiv und außerdem ungenau erscheint Werkstätten für die Holz-, die Stein-, die Ziegel- und die Stahlbetonverarbeitung ein. Wir statten sie mit dem am besten geeigneten Werkzeug aus, damit jedes Material mit größtmöglicher Schnelligkeit und Sicherheit beim Bau verwendet werden kann. Wir sind da, um die Verwendung der Materialien und den Gebrauch der Werkzeuge zu erklären. Wir rufen nach Bedarf bestimmte Spezialisten zu Hilfe. Wir zeigen Modelle. Dann arbeiten wir alle zusammen, jeder gemäß seinen Veranlagungen und Möglichkeiten. Und einer baut sein Haus aus Holz, der andere aus Stein; ein dritter rührt Zement an, während sein Nachbar es praktischer findet, mit Ziegelsteinen zu arbeiten. Das Kind vergleicht seine eigene mit den anderen Konstruktionen;

Es macht tastende Versuche, ehe es sich für eine Arbeitsweise entscheidet. Der Nachbar bittet es um Hilfe, oder das Kind bleibt einen Moment stehen und schaut ihm bei der Arbeit zu. So wird es sein Gebäude am schnellsten, am stabilsten und am sichersten aufbauen. Und der, dem die Holzkonstruktion gelungen ist, ist genauso stolz und zufrieden und setzt genauso viel Vertrauen in sein Ergebnis und in seine Fähigkeit wie der, der eine kühne Konstruktion aus Stahlbeton wagt. Das Ganze mündet in die erwünschte Harmonie.

Das eine Kind fühlt sich besonders stark zu den Naturwissenschaften hingezogen. Versetzen wir es also in sein Element. Stellen wir es mitten ins Museum und lassen wir es seine Forschung selbst planen und organisieren. Ein anderes begeistert sich für Geographie: es betreut unsere reichhaltige Kartei. Ein drittes zeigt Begabung im Rechnen: wir helfen ihm, seine Techniken zu vervollkommen. Die einen wie die anderen werden auf diese Weise die richtigen Wege zu den Gipfeln entdecken. Sie

werden Meister sein. Sie werden ihr Leben beherrschen. Sie werden in die zweite und dritte Etage gelangen, ihre Füße aber werden in der Komplexität der lebendigen Welt, der Natur und der Arbeit fest verankert sein.

Wir stellen nicht die Aufgaben, wir übertragen sie nur in Klartext. Dabei bemühen wir uns nach Kräften, bei dem für das Verständnis notwendigen Prozess des Zergliederns, Ordnen und Wiederaussetzens die Einzelelemente nicht zu verfälschen. Sie sind dann immer noch das, was sie sein sollen: komplex, konkret, praktisch, subjektiv. Diese echten Aufgaben hat die Schule bis heute eigensinnig ausgeklammert und ersetzt durch Karikaturen von Aufgaben, mit scheinbar leichten, dafür aber leblosen, aus dem Zusammenhang gerissenen, von Saft und Leben beraubten Lösungen.

Wir dagegen nehmen die Lösungen echter Aufgaben in Angriff und wenn wir nicht immer zu einem Ergebnis kommen, so ziehen wir diese vorläufige Unfähigkeit immer noch der geckenhaften Selbstzufriedenheit der vertrockneten Schulmeister inmitten ihrer Kollektion von Wassereimern vor.



Freinet und seine Schüler, 1924 in Bar-sur-Loup

# Die Lernaufgabe als Grundverhältnis und Grundkategorie der Pädagogik und ihre revolutionäre Entwicklung durch Freinet

Von Horst Hensel

In diesem Jahr 1996 gedenken wir des hundertsten Geburtstages Célestin Freinets. Ich halte ihn für einen der bedeutendsten Pädagogen unserer Zeit. Zur Begründung dieses Werturteils könnte auf manche seiner Leistungen hingewiesen werden ich möchte mich aber auf den für mich wesentlichsten Aspekt seiner Arbeit beschränken, nämlich auf seinen Beitrag zur Entwicklung der Lernaufgabe.

Hierbei geht es darum, dass Freinet in seiner praktischen Arbeit die Lernaufgabe als Grundverhältnis und Grundkategorie der Pädagogik erfasste und sie unterrichtlich auf eine Weise entwickelte, die m. E. nur als revolutionär interpretiert werden kann. Dass dies so ist, habe ich erst begriffen, als ich für die erweiterte Neuauflage meines Buches über „Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule“, auf einen Schubladentext Zurückgriff, in dem ich mich viele Jahre zuvor mit der Frage beschäftigt hatte, was denn in Theorie und Praxis das erste Element der Pädagogik sei, also das genetisch erste und zugleich logisch einfachste Phänomen des pädagogischen Prozesses. Meine Antwort war: die Lernaufgabe. Jetzt erst fiel mir auf, dass Freinet dies zwar nicht theoretisch bestimmt, sehr wohl aber praktisch ausgeführt hat. So konnte ich meine eigenen Überlegungen mit einer bedeutenden Praxis verknüpfen.

Allerdings mühe ich mich um dies erste Element der Pädagogik nicht deshalb, weil ich mich wissenschaftstheoretisch zu tummeln wünsche, sondern weil ich mich tagtäglich praktisch zu tummeln genötigt sehe: Um mich als Praktiker sowohl analysefähig als auch handlungsfähig zu halten, bedarf ich aufschließender, operabler, weitreichender und zugleich einfacher Begriffe und des operierens mit aufschließenden, begrifflich leicht zu fassenden, weitreichenden und zugleich einfachen pädagogischen Verhältnissen. Mein Erkenntnisinteresse ist also ganz praktisch und alltäglich, und so will ich im folgenden auch vorgehen, um das „erste Element der Pädagogik“ und Freinets Beitrag zu dessen Entwicklung zu erörtern. Es mag sein, dass sowohl die Freinet-Philologie als auch die hochschulische Pädagogik diese Zuordnung und diesen Zugang für unstatthaft und willkürlich halten werden, aber ich setze dagegen, dass man einerseits dem Freinetschen Werk wohl kaum mit philologischen Methoden gerecht werden kann, sondern eher mit Einsicht in pädagogische Praxis, und dass man andererseits gerade in der hochschulischen Pädagogik dazu neigt, den Wald der pädagogischen Wirklichkeit zu meiden und sich stattdessen mit der Betrachtung einzelner und besonderer Bäume zu begnügen auf diese Weise also ein so alltägliches und massenhaftes Phänomen wie die Lernaufgabe gar nicht in den Blick bekommt. Die Frage ist also nicht, ob Freinet sich in Bezug auf Lernaufgaben genau so ausgedrückt hat wie ich, und ebenso wenig, ob meine Überlegungen sich in eins der hochschulischen Systemkonstrukte einfügen lassen, sondern ob mein Theorem der Lernaufgabe praxistauglich ist, und ob Freinets Praxis mit meinem Theorem besser begriffen werden kann.

## Was sind Lernaufgaben?

Sie sind Aufforderungen zu geistigen und körperlichen Handlungen, die zur Fähigkeitsentwicklung des handelnden Subjekts beitragen. Als Aufforderungen zu solchen Handlungen sind Lernaufgaben un-Grunde Imperativisch gemeint, auch dann, wenn sie selbstgestellte sind, und gleichgültig darum, wie sie im einzelnen formuliert werden. Genau gesehen, sind Lernaufgaben dienende Imperative, denn sie wollen das adressierte Subjekt und dessen Fähigkeiten fördern und entwickeln nicht die Adressanten und schon gar nicht das Objekt des Lernens. Sie wollen beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes entwickeln, nicht die der Lehrkraft und schon gar nicht die Sprache selbst. Mit der Einheit von Imperativ und Dienst ist ein die Lernaufgabe bestimmender Widerspruch benannt, der letztlich auf dem Widerspruch zwischen individuellem Bedürfnis und gesellschaftlicher Anforderung beruht. Diejenigen Lernaufgaben sind die besten, bei denen der Widerspruch zwischen Kind und Aufgabe sehr klein geworden ist. Sowohl Erfüllung als auch Misslingen des Lernprozesses sind deshalb nicht nur in den Bedingungen des Lernens oder den Stärken oder Schwächen einer Lehrkraft angelegt, sondern auch schon in der Lernaufgabe selbst sie ist ein widersprüchliches Phänomen, das Übles bewirken kann, wenngleich es gut gemeint ist. Dies Gute erfüllt sich in der Zukunft des Kindes, wenn seine Fähigkeiten und seine Persönlichkeit höher entwickelt sind, als in derjenigen Gegenwart, von der die Lernaufgabe ausgehen muss. So unterliegt jede Lernaufgabe auch dem Widerspruch zwischen Gegenwart und Zukunft. Lernaufgaben haben also nicht bloß mit Handlungen, sondern mit Handlungen in der Zeit und mit gegenwartsfernen Zielen zu tun. Sie enthalten Zeitpläne. Dies alles macht sie zu komplexen Gebilden **oder**, um im Bild zu **bleiben**: Unser erstes Element der Pädagogik besteht aus Atomen mit Kern und Hülle, und diese wiederum ...

Wenn man sich dem Phänomen Lernaufgabe so nähert, wie gerade begonnen, drängt sich die Frage auf, ob Lernaufgaben nicht so etwas wie ein Ur-Ei der Pädagogik sind, denn alle Probleme, Phänomene, alles Scheitern und alle Erfolge des pädagogischen Prozesses scheinen sich schon an ihnen aufweisen zu lassen. Auch wenn die obige Skizze keine erschöpfende Phänomenologie der Lernaufgabe hat sein können, darf doch vermutet werden, dass an der Lernaufgabe mehr ist, als gemeinhin angenommen wird.

## Theorie und Praxis im pädagogischen Prozess Primat der Praxis

Es gibt noch keine allgemein anerkannte integrierende und eigenbegriffliche Theorie des gesamten pädagogischen Prozesses. Es gibt zahlreiche Ansätze dazu. Ihre häufige Schwäche ist, dass sie entweder isolierende Theorien sind, die den Zusammenhang des realen Prozesses ausblenden dem sich die Praktiker allerdings stellen müssen -, oder dass sie additive Theorien sind, welche die berühmten einzelnen Aspekte der Pädagogik den so genannten Nachbarwissenschaften entnehmen und zu einer pädagogisch gemeinten Summe zusammenfassen. Sie verkennen als Theorien des Einzelnen entweder den wirklichen Zusammenhang aller ihrer Momente in der Praxis, oder sie belegen pädagogische Phänomene mit psychologischen, soziologischen und anderen Begriffen. Dies, also ihre

Scheu vor der Aufarbeitung des Zusammenhangs und ihre entlehnte Begrifflichkeit, hat ihre eigentümliche Normativität zur Folge. Ihre Formulierer erscheinen als Gesetzgeber, die am Maßstab ihrer Setzungen die Praxis immer als negative Abweichung vom Richtigen erscheinen lassen. Deshalb sind sie in Verwaltung und Politik so beliebt. Administration und Wissenschaft schließen sich zusammen, um die Praxis als defizitär erscheinen zu lassen und ihr sagen zu können, was sie zu tun hat.

Es ist möglich, dass der Zustand der Theorien pädagogischer Prozesse einem bestimmten historischen Stand der Sozialwissenschaften entspricht, wonach gegenwärtig derart komplexe Praxen oder Prozesse wie die pädagogischen wissenschaftlich noch gar nicht systemisch und eigenbegrifflich abgebildet oder modelliert werden können. Allerdings ist es auch so, dass Erziehungswissenschaft als Berufstätigkeit die Lehrenden dazu verführt, recht aparte Theoretiker zu werden. Zwar wagen sich die wenigsten an eine Gesamttheorie, aber viele doch an Teiltheorien, die dann unterschwellig als pars-pro-toto Theorien weite Geltung beanspruchen. Wie anders als aus der Konkurrenz des Hochschulgewerbes heraus wäre sonst zu erklären, dass es beispielsweise von der „bildungstheoretischen Didaktik“ bis zur „kommunikationstheoretischen Didaktik“ Dutzende Spielarten solcher Teiltheorien gibt, die allesamt auch etwas Richtiges aussagen das haben Teiltheorien so an sich. Der Praxis können sie nicht standhalten. So bleibt die Praxis theoriearm, und die Theorie praxisfern.

Bevor es aber pädagogische Theorie gegeben hat, hat es erfolgreiche pädagogische Praxis gegeben. Das kann auch nicht anders sein. Pädagogik ist eine der unabdingbaren historischen Reaktionen auf die Notwendigkeit gesellschaftlicher Reproduktion. So gesehen ist pädagogische Tätigkeit eine bestimmte Art und Form von Reproduktionstätigkeit. Sie muss geleistet werden, auch wenn sie noch nicht zur Gänze durchschaut und begriffen werden kann. Das hat Pädagogik beispielsweise gemein mit der wirtschaftlichen Tätigkeit. Auch diese geschieht mehr oder weniger erfolgreich, ohne ganz durchschaut zu sein.

Gesellschaftliche Reproduktion geschieht durch Wechselwirkungen der Subjekte, Kräfte, Institutionen usw. Pädagogische Praxis wird somit durch solche Wechselwirkungen konstituiert, ist durch Interaktion charakterisiert. Es zeigt sich also, dass der pädagogische Prozess durch Verhältnisse begründet wird und somit nicht erkannt werden kann, wenn man ihn verdinglicht begreift, also einzelne seiner Prozessmomente verabsolutiert. Einen pädagogischen Prozess ohne Adressaten gibt es nicht, aber auch keinen ohne Lehrpersonal, und auch keinen ohne Ziele usw. und deshalb keinen, in dem nicht das Verhältnis zwischen den Phänomenen sein Wesen erst konstituiert. Die Begriffe, mit denen der pädagogische Prozess belegt werden kann, müssen Verhältnisbegriffe sein, sie müssen Zusammenhänge ausdrücken erst dann treffen sie die Sache, verhelfen zur Analyse und machen handlungsfähig.

## Die Lernaufgabe als Grundverhältnis und Grundkategorie der Pädagogik

Im folgenden geht es natürlich nicht um eine Theorie des pädagogischen Prozesses, aber sehr wohl um einen Baustein dazu, nämlich um dasjenige Element der Pädagogik, aus dem sich in Praxis und Theorie die anderen entfalten. Dies Element wäre im Lichte des oben Erörterten als Verhältnis zu fassen, nicht als „Ding“. Es geht also seitens der Praxis um die Frage nach dem fundamentalen pädagogischen Verhältnis, das dann seitens der Theorie als fundamentale Kategorie zu formulieren wäre.

Landläufig wird an dieser Stelle geäußert, dass die Pädagogik vom Kind aus zu begreifen und zu gestalten sei. Aber von welchem Kind aus? Offensichtlich vom lernenden! Das erste Element der Pädagogik wäre also das lernende Kind, nicht das Kind an sich, das kranke und zu heilende Kind, das seinen Geburtstag feiernde Kind usw. Aber gibt es das bloß abstrakt lernende Kind? Muss es nicht vielmehr einen Inhalt lernen? Und lernt das Kind nicht um des für wichtig gehaltenen Inhaltes wegen? Also ließe sich doch vom Kind abstrahieren und der Lerngegenstand zum Element erheben. Aber gibt es ihn außerhalb von Lerntätigkeit? Und gibt es diese wiederum ohne Kind? Und wo bleibt das Lernziel, auf das hin die Lerntätigkeit sich orientiert?

Wir haben jetzt schon die Auswahl zwischen „Kind“, „Lernen“, „Lerntätigkeit“, „Lerninhalt“ und „Lernziel“, wenn wir den einfachsten und grundlegendsten Erscheinungen der Pädagogik auf die Spur kommen wollen. Dabei kreisen wir immer noch um eine ganz bestimmte Altersstufe, nämlich um die der Kinder und Jugendlichen, blenden das Lernen der Erwachsenen aus oder gehört der Erwachsene nicht in den pädagogischen Prozess, wenn er beispielsweise eine Fremdsprache oder das Auto fahren erlernt? Natürlich doch! Pädagogik somit lediglich auf Kinder zu beziehen und vom Kind aus zu begründen ist also nicht statthaft auch deshalb, weil hier das am häufigsten Vorkommende mit dem Grundlegenden verwechselt wird.

Somit ist vielleicht die Blickrichtung falsch, und wir müssen vom Widerpart des einen Inhalt lernenden Kindes oder Erwachsenen ausgehen, dem Lehrpersonal, oder gar der Organisation des Lernens, letztlich den entsprechenden Institutionen? Aber eine Lehrerin oder ein Lehrer existieren doch nur um des Lernens eines anderen willen. Von ihnen aus kann doch Pädagogik nicht begründet werden. Aber vielleicht aus dem Lerngeschehen heraus, dem Unterricht? Denn in ihm spielt sich doch alles ab, was wir bisher genannt haben. Aber die Komplexität des Geschehens Unterricht steht doch quer zu dem, was „Element“ genannt werden könnte! Außerdem wäre mit „Unterricht“ jede andere Form des bewussten Lernens und sich Entwickelns ausgeschlossen, etwa die Unterweisung durch Eltern oder das Selbstlernen des Erwachsenen. Bleibt die Schule als erstes Element der Pädagogik: Ist sie der Schlüssel zum Verständnis des Pädagogischen? Diese Frage stellen heißt, sich sofort die Komplexität dieser Institution und ihren Bezug auf bloß eine bestimmte Altersklasse ins Bewusstsein rufen:

„Schule“ kann somit nicht das erste Element des pädagogischen Prozesses sein.

Ein Frage- und Antwortspiel wie das gerade geübte könnte nun endlos fortgesetzt werden. Wahrscheinlich käme man immer wieder zum Ausgangspunkt zurück, drehte sich also im Kreis. Betrachtet man das Spiel genauer, fällt auf, das einzelne „Dinge“ wie „Kind“ oder „Lehrerin/Lehrer“ verstummen, wenn man

an sie die Frage nach dem ersten Element des pädagogischen Prozesses stellt. Erst wenn man sie ins Verhältnis setzt, beginnen sie zu antworten. Setzt man nun Kind mit einem menschlichen Wesen gleich, das lernt, und „Lehrerin/Lehrer“ mit einem menschlichen Wesen, das lehrt, und bezieht beide zum Zwecke des Lernen/Lehrens aufeinander, so haben wir zwar schon ein Verhältnis, aber immer noch ein leeres, und dazu ein personales, wodurch gewisse Lernformen ausgeschlossen werden. Es muss also mit Inhalt gefüllt werden und auch ohne personalen Austausch existieren können. Dieser Inhalt ist aber nicht der Lerngegenstand, sondern die Lernaufgabe und diese wiederum bedarf nicht immer des personalen Austausches.

Nehme ich die „Lernaufgabe“ als das Grundverhältnis der Pädagogik, so lässt sich sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch kein pädagogisches Verhältnis denken, das vor der Lernaufgabe einsetzen kann, und logisch keines, das weiter reduziert werden könnte. Genetisch und logisch kann ich pädagogisch nicht hinter die Lernaufgabe zurück.

Natürlich ist nicht jedes Lernen in einem pädagogischen Prozess verortet, sondern nur das durch eine Lernaufgabe vermittelte, welche auf die Leontjewsche „Zone der nächsten Entwicklung“ zielt. Lernen kann ich auch im lebensprozessualen Reiz-Reaktions-Verhältnis. Die Lernaufgabe setzt Bewusstheit und Planung voraus, seitens des Adressanten, und Zustimmung und Aktivität seitens des Adressaten. Somit ist durch „Lernaufgabe“ ein Abgrenzungskriterium gegeben: Der pädagogische Prozess beginnt erst mit der Lernaufgabe wobei jedoch diese dann auch ein Reiz-Reaktions-Verhältnis umgreifen kann.

Die Operation mit der Kategorie Lernaufgabe ermöglicht mir eine tiefere Analyse pädagogischer Erscheinungen und Probleme und orientiert mich schon qua Begrifflichkeit auf pädagogische Handlungen, auf welche es ja letztlich ankommt, denn, wie gesagt, Pädagogik lebt vom Primat der Praxis und nicht vom reinen Erkenntnisinteresse. Vermittels der Lernaufgabe sind Subjekt und Objekt ins Verhältnis gesetzt, Individuum und Gesellschaft, Kind und Lehrerin/Lehrer, Situation und Perspektive, Ausgangslage und Ziel, das Element mit dem System, denn eine Lernaufgabe „an sich“ gibt es nicht: Jede ist konkret. Und alle sind komplex und in sich widersprüchlich. Dabei kann ihr Niveau höchst unterschiedlich sein. Sie können auch falsch gestellt werden. Zu glauben, Unterricht ließe sich als Kette von Lernaufgaben darstellen, wäre genau so ein Irrtum wie der, der pädagogische Prozess ließe sich auf Lernaufgaben reduzieren. Ich rede also keiner ‚Verabsolutierung der Lernaufgabe das Wort noch der Reduzierung des pädagogischen Prozesses auf sie. Darüberhinaus sei daran erinnert, dass die Lernaufgabe zwar das einfachste pädagogische Verhältnis darstellt, aber natürlich nicht als „unteilbares“ Element unserer Tätigkeit begriffen werden kann, sondern beispielsweise Bestimmungen wie Ziel, Ausgangslage und Zeitplan unterliegt, also als etwas Zusammengesetztes existiert.

Dass die Lernaufgabe das erste Element des pädagogischen Prozesses ist, belegt auch die alltägliche Praxis:

Woran sind erfahrene Lehrkräfte unterrichtlich interessiert? An didaktischen Theorien und an deren schulischer Entfaltung? Nein, sie sind an Handlungsvorschlägen für sich und an Lernaufgaben für

die Kinder interessiert: Lehrhandlung und Lernaufgabe darauf läuft es in der Praxis hinaus, und zu recht, denn hierauf gründet sie, und daran wird sie gemessen. Dies wird besonders deutlich in der „Extremsituation Vertretungsunterricht“. Da lautet die Frage: „Welche Aufgaben liegen vor?“ Das fragen die Lehrkräfte nicht aus Faulheit, sondern weil sie in dieser Situation des unvorbereiteten Unterrichts reduzieren müssen auf das Grundverhältnis der Pädagogik und das genetisch wie logisch Einfachste. Tiefer kann man nicht gehen, sonst hört Pädagogik auf, aber mit Lernaufgaben in der Hand lässt sich schon recht hoch steigen. In diesem Sinne könnte man formulieren: *Sage mir, welche Lernaufgabe du stellst, und ich sage dir, was du pädagogisch wert bist.*

### **Freinets revolutionäre Entwicklung der Lernaufgabe**

Diese Frage hat Freinet seinerzeit auf revolutionäre Weise beantwortet. Er organisierte seinen Unterricht von der Lernaufgabe her und orientierte die Kinder auf größere Selbsttätigkeit als damals üblich, indem er die Lernaufgaben so formulierte, dass sie weitgehend lehrerunabhängig erfüllt werden konnten. Schließlich legte er auch in großem Umfang die Arbeitszeitplanung und Arbeitskontrolle in die Hände der Kinder. Dadurch wurden u.a. der Frontalunterricht als Hauptform des Unterrichts und der Klassenverband als einzige Lerngruppe aufgelöst und auf diejenigen Funktionen beschränkt, die sie erfüllen können und die ihnen eigentümlich sind.

Nun will ich nicht so argumentieren, als ob durch Freinet die Lernaufgabe erfunden worden wäre es gab sie schon immer -, und ich will auch nicht behaupten, dass es nicht schon immer zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer in vielen Schulen in aller Welt gegeben hätte und gibt, welche die Lernaufgabe als das begriffen haben, was sie ist, nein, es geht hier darum, dass Freinet die Lernaufgabe als Grundverhältnis und Grundkategorie der Pädagogik sowohl systematisch als auch systemisch weit über das damalige Niveau hinaus entwickelt hat, so weit, dass eine historisch höhere Qualität von Lernaufgabe und Unterricht möglich wurde mit internationaler schulreformerischer Wirkung.

Freinets Absicht war es also nicht, ideale Ziele zu setzen und zu erreichen, sondern mit Einsicht in den ontogenetischen Status von Kindern durch Arbeitsmittel und Organisation des Umgangs mit diesen Mitteln, die Kinder selbständig arbeiten zu lassen. Dies können sie durch „tastende Versuche“ tun. Somit erwerben sie die jeweilige Kultur durch eine Art genetischen Lehrgangs, indem sie ontogenetisch die Phylogenese rekapitulieren. Dabei war Arbeit Freinets Schlüsselwort. Er wandte sich gegen die „Spielschule“. Anstatt auf „pädagogische Liebe“ setzte er auf „pädagogische Technik“, d.h., er verwarf nicht die Liebe der Eltern zu ihren Kindern, sondern die gefühligen Täuschungsmanöver von Lehrkräften, die vorgeben, alle Kinder lieben zu können, was auch darauf hinausläuft, sich ein gutes Gefühl zu verschaffen, selbst wenn man scheitert.

Freinet versuchte, die Widersprüche zwischen der Selbstbewegung der Kinder und den schulischen Anforderungen an sie produktiv zu machen, indem er sich diesem Konflikt in seinem Unterrichtsarrangement stellte und subjektives Bedürfnis und gesellschaftliches Erfordernis vermittelte seiner Lernaufgaben gleichermaßen zu ihrem Recht kommen ließ. Insgesamt versuchte er eine



Antwort auf die Frage zu geben, inwiefern Unterricht und Erziehung eine Bedingung für die subjektive menschliche Entwicklung sind und inwiefern nicht. Insofern sie es sind, war er ein anspruchsvoller Schulmeister, insofern sie es nicht sind, ließ er sie sein.

Um dies an einem Beispiel zu erhellen, will ich einen Blick auf den „Freien Text“ werfen. Gesellschaftlich ist es notwendig, dass Kinder lernen, sich schriftsprachlich auf vielfältige Weise auszudrücken. Und Kinder wiederum haben durchaus selber das Bedürfnis, sich auszudrücken auch schriftsprachlich. Dies Bedürfnis führt „eigentlich“ zu einer Selbstbewegung, also zu tastenden Versuchen kann aber auch zu einer Fremdbewegtheit geführt werden, somit zu festgelegten Ergebnissen. Diese Alternativen vor Augen fand Freinet es besser, dass Kinder sich im Medium des Textes selbst ausdrücken, anstatt durch Nachahmung und im einzelnen angeleitet. Indem Freinet den Freien Text entwickelte, verband er das Ausdrucksbedürfnis der Kinder mit der Anforderung der Gesellschaft an sie. Die Irrtümer, „Fehler“ usw., die sich hierbei einstellen müssen, sind Widersprüche, die Kinder produktiv machen können, anstatt sie resignativ zu stimmen. Auch die vielfältigen Materialien wie Versuchskarteien, Nachschlagekarteien, Lernprogramme usw., die Arbeitsateliers und die Wochenarbeitspläne sowie die gesamte Methodik der Selbständigkeit bedingen einen Unterricht, der zur Entwicklung der Kinder wirklich notwendig ist. Was nicht notwendig ist, gab Freinet auf, etwa die Allgegenwart und Allzuständigkeit des Lehrers im Unterrichtsprozess,

Wie dies alles im einzelnen aussieht, kann seinen Schriften entnommen werden, bzw. der „Freinet-Pädagogik“ insgesamt die allerdings als Bewegung von Freinet-Schülerinnen und -Schülern gelegentlich etwas Unhistorisches, also Sektenhaftes aufweist. Aber auch Freinet muss historisch und lokal verstanden werden, vor dem Hintergrund der oft sehr repressiven Pädagogik nicht nur in Frankreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Man bedenke beispielsweise, dass eine seiner vielen Forderungen noch war, die Katheder abzuschaffen! Schulpolitisch war Freinet, wenn ich es richtig sehe, ein Verfechter des Dritten Wegs: Er war gegen die exklusive, die Inselschule, mit welcher der Massenschule samt ihren Schwächen aus dem Weg gegangen werden kann aber eben auch gegen die Resignation an der Massenschule, wo man „ja doch nichts“ rechtes zustande bringen könne, nein, Freinet war durchaus dafür, inmitten schlechter Realität für deren Umwandlung zu arbeiten. Er war kein Idealist der Pädagogik, sondern ein materialistischer Techniker der Pädagogik.

Die historische und lokale Einordnung Freinets schmälert seine Leistung nicht, sondern macht sie glaubwürdiger. Und auch, dass er als Praktiker stärker denn als Theoretiker wirkte, belegt wieder einmal, dass es in der Pädagogik hauptsächlich auf die Praxis ankommt, weniger auf die Theorie. Wenn er den Wert eines Unterrichts betonte, der aus den Lebenszusammenhängen der Kinder heraus entsteht, aus dem lokalen Milieu, so ging er von sozusagen naturwüchsigen Milieus aus, die heute nicht mehr gegeben sind. Auch sein „proletarischer Klassen-Standpunkt“, den er freilich ohne Enge einnahm, ist zur Zeit weniger interessant. Und die Psychologie hat sich über Pawlow hinausentwickelt. Schließlich mutet seltsam an, wenn ein einziges, damals nicht unwichtiges Moment seiner materialistischen Schulpädagogik, nämlich die Druckwerkstatt, heute von manchen seiner Anhänger verabsolutiert wird. Man sollte ihm weniger an den Lippen hängen, als vielmehr seinen Weg gehen.

\* Horst Hensel: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform. 7., erw. und aktualisierte Auflage, Lichtenau und München 1995

## Die Grammatik auf vier Seiten

Es ist kein Spiel; wir haben mit niemandem darum gewettet, den Inhalt aller französischen Grammatiklehrbücher auf vier vielleicht sind es sogar nur drei Seiten zusammenfassen zu können. Unser Vorhaben hat eine beträchtliche pädagogische Reichweite: denn es zielt darauf ab, den praktischen Sprachunterricht dank neuer Techniken, die wir in unseren Klassen eingeführt haben, wirklich zu vereinfachen. Ich für meine Person bin kein Grammatiker, weit davon entfernt! Ich gestehe sogar: als ich nach dem Krieg halb genesen eine Vorbereitungsklasse übernahm, stellte ich mit einiger Überraschung fest, dass ich fast alle Grammatikregeln vergessen hatte. Ich konnte bei den Zeiten gerade noch einige einfache Formen unterscheiden: Indikativ, Präsens, Imperfekt, Futur, Konditional. Ich wusste nicht mehr, ob das „Passe simple“ auch „Passe défini“ genannt werden kann oder nicht ich frage mich das beim Schreiben dieser Zeilen immer noch und die Reihe „bijou, caillou, chou...“ (die alle ihren Plural mit x bilden, im Gegensatz zu anderen Substantiva auf ou, Anmerk. d. Übersetzerin) fiel mir nur mit Mühe wieder ein. Ganz zu schweigen von der Menge von Pronomen, Adjektiven, Adverbien, Präpositionen etc...., die ich korrekt zu gebrauchen wusste, ohne sie genau unterscheiden zu können. Und dennoch hatte ich gerade ein kleines Buch geschrieben, dem es nicht an Gefühlsbewegung fehlte und auch nicht - ich wusste das - an einer recht lebendigen Ausdrucksweise. Das Büchlein handelte von der Verteidigung unserer Rechte denn wir glaubten damals noch Rechte zu besitzen, während unsere Vorgesetzten, seien sie nun hierarchiegläubig oder nicht, sich heute große Mühe geben, uns täglich zu beweisen, dass dieses Wort mit der aktuellen... demokratischen Entwicklung völlig seinen Sinn verloren hat. Ich habe mich über meine Unkenntnis nicht aufgeregt. Schließlich konnte ich akzeptabel schreiben: und ich fühlte genau, dass dies das Wesentliche war, dass der ganze Rest, all diese grammatikalischen Spitzfindigkeiten vor allem Erfindungen der Schule waren. Und wenn ich, dem bis zum 18. Lebensjahr Lehrer und Lehrbücher den Kopf damit vollgestopft hatten, ohne grossen Schaden die heiligen Regeln der Grammatik vergessen konnte, dann heißt das doch, sie waren, so wie man sie mir beigebracht hatte, weder lebendig noch unentbehrlich. Die überkommene Form des Sprachunterrichts ist also ohne Bezug zu den Bedürfnissen der Schüler, die in ihrem Leben etwas anderes zu tun haben als grammatische Terminologie zu pflegen. Ich habe seither keinerlei Anstrengung unternommen, diese Lehrbuchgrammatik noch einmal zu lernen. Und ich beeile mich, hier, bevor es zu spät ist, das zusammenzufassen, was ich für ausreichend und nützlich für unsere Volksschule halte. Denn wir können schnell Opfer professioneller Deformationen werden:

Wir begegnen jedes Jahr den gleichen Prinzipien, den gleichen Regeln mit ihren Ausnahmen wieder und sie werden so sehr ein Bestandteil unseres Berufs und unseres Lebens, dass wir unsere Schüler nicht mehr verstehen. Wir verstehen dann nicht mehr, dass Menschen, die nicht von Berufs wegen ständig diese Dinge wiederkauen, mit großer Zwanglosigkeit sich um deren fragwürdigen Wert gar nicht kümmern.

# Dass Schule zum Lebensraum wird

## Wie eine Schuldruckerei in der Grundschule dazu beiträgt

Von Eberhard Dettinger

### **Unterricht erleben**

Im Klassenzimmer hat eine kleine Hospitationsgruppe Platz genommen.

Schon vor Unterrichtsbeginn betreten die Kinder nach und nach den Raum, gehen an ihren Platz und beginnen mit der von ihnen am Vortag in Aussicht genommenen Arbeit. Dann und wann ist ein Arbeitsmittel aus dem Regal notwendig, vielleicht gilt es aber auch, zunächst der Lehrerin im Flüsterton eine ganz wichtige Information zu geben oder eine solche abzuholen. Ohne viel Aufhebens ziehen zwei Mädchen Schürzen an und „verschwinden“ in der Druckecke, um dort mit großer Sorgfalt einen bereits in der Presse vorbereiteten Text zu drucken.

Kurze Zeit darauf versammelt sich die Klasse im Sitzkreis, um den neuen Tag gemeinsam zu beginnen, miteinander den weiteren Arbeitsablauf des Vormittags zu überlegen, im offenen Gespräch von aufgetretenen Schwierigkeiten zu berichten und die Freude über Erfolge zum Ausdruck zu bringen. Die beiden Druckerinnen können ihren fertiggestellten Text an die Klasse verteilen. Anschließend bereden die Schüler gemeinsam darüber, wer heute die Möglichkeit zum Setzen und Drucken erhalten soll.

Mit einem vereinbarten Plan, klaren Aufgabenstellungen und im Wissen um die zu erwartenden Ergebnisse vollzieht sich der Start in den Schulvormittag.

Nach Beendigung der Hospitation ist es den Besuchern anzusehen: Sie sind zufrieden, ja glücklich über das Gesehene und Erlebte. „Da sollte sich an meinem Unterricht noch einiges ändern...“, so die Einsicht, die man meint, von ihren Gesichtern ablesen zu können.

Im anschließenden Gespräch erläutert die gastgebende Lehrerin überzeugend ihre pädagogischen Vorstellungen. Deutlich bringt sie zum Ausdruck, dass es ihr Bestreben ist, den äußeren Rahmen und Verlauf des Unterrichtsvormittages für die Kinder ihrer Klasse zu einem „Lebensraum“ zu gestalten, in den Lernen in seinen vielfältigen Ausprägungen eingebettet ist.

### **Nachdenken: Schule als Lebensraum**

Ohne Zweifel konnten die Besucher aus ihren Beobachtungen während des Schulvormittages bereits Elemente einer lebensnäheren Unterrichtsgestaltung ableiten:

- Das Kind ist aufgefordert, sich aktiv in den Ablauf von Unterricht und Schulleben einzubringen.
- Ein großes Maß an Verantwortlichkeit, der er weitgehend selbständig gerecht werden muss, ist vom Schüler zu übernehmen.
- Der Bezug des einzelnen Kindes zur Lehrerin wird ergänzt durch eine stärkere Betonung der Gemeinschaft sowie des sozialen Miteinanders in der Klasse.
- Die Gesamtatmosphäre soll sich so entwickeln, dass es für die Schüler zu einer Selbstverständlichkeit

wird, in angemessener Form auch ihr emotionales Empfinden zum Ausdruck zu bringen. Ohne Mühe, so meint die Lehrerin, liessen sich noch weitere Gesichtspunkte aus dem Verlauf des Vormittags erkennen. Zusammenfassend können diese sicher so benannt werden: Die Kinder in der „Lebensraum-Schule“ werden gefordert und erhalten vor allem auch die Möglichkeit dazu in möglichst vielen Bereichen ihre Lernprozesse eigenständig und damit selbstverantwortlich aktiv zu gestalten. Dies betrifft in gleicher Weise das selbständige Erwerben und Vertiefen von Wissen, wie auch das Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wir wollen z.B. lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Vereinbarungen zu treffen, die eigene Meinung in Gespräche einzubringen und zu vertreten. Den Blick allein auf die Kinder zu richten, wäre aber zu einseitig. Lebensraum gestalten bedarf bestimmter Voraussetzungen, aus denen eine veränderte Lernatmosphäre überhaupt erst erwachsen kann.

Den Bildungsplan aus Baden-Württemberg 1) beschreibt sie kurz so:

„Damit die Schule zum Lebensraum für das Kind wird, muss sie ihm als gestaltetes Zusammenleben, als gestaltbarer Raum und als gestaltbare Zeit erfahrbar werden.“

Der herkömmliche Frontalunterricht bietet den Kindern nur ganz eingeschränkt die Möglichkeit, aktiv auf dessen Verlauf Einfluss zu nehmen. Anders dagegen die offenen Unterrichtsformen: Hier gestalten die Schüler ihr Zusammenarbeiten und Zusammenleben (Absprachen im morgendlichen Sitzkreis), ihren Klassenraum (Gerne hätten wir ein weiteres Regal neben der Druckerei, weil...) und ihre Zeit (Wie lange dürfen wir uns für die anstehende Aufgabe Zeit nehmen?).

Ein letzter Gesichtspunkt soll noch erwähnt werden:

Über den Bereich ihres Hauses hinaus muss Schule die Brücke schlagen zu ihrer Umwelt. Lernen sinnvoller zu machen, bedingt auch, dass das Arbeiten in der Schule einen Bezug zum täglichen Leben hat bzw. die Einheit von Lernen und Leben in unterschiedlichen Aspekten erfahrbar wird. Beispiele für die Verwirklichung können sein:

- Veröffentlichungen der Schule gehen in die Gemeinde,
- die Einladung zu Fest und Feier,
- das Aufsuchen außerschulisch Lernorte,
- Projekte, deren Verwirklichung den Kontakt „nach draußen“ voraussetzen (Mitwirkung von Eltern oder Fachleuten). Lehrerinnen, Lehrern, Schulen, denen es gelingt, Lernen als Auftrag für Schülerinnen und Schüler in einem Lebensraum zu verankern, schaffen die Voraussetzung dafür, dass lebensnah und eigenständig vielfältige Erfahrungen gesammelt, Wissensinhalte erworben sowie Erkenntnisse gewonnen werden können.

Mit großem persönlichen Einsatz und mit der festen Überzeugung, auf dem richtigen Weg zu sein, ist unsere gastgebende Lehrerin bereits wichtige Schritte gegangen. Die Hospitationsgruppe konnte sich davon überzeugen. Und trotzdem bleibt die Frage: Ist das alles die wohlgemeinte Idee einer Lehrerin, die eigenwillig ihren Weg verfolgt und deren Klassenzimmer deshalb zum überlaufenen Hospitationsort wird?

## **Ein junger Lehrer zieht die Konsequenz**

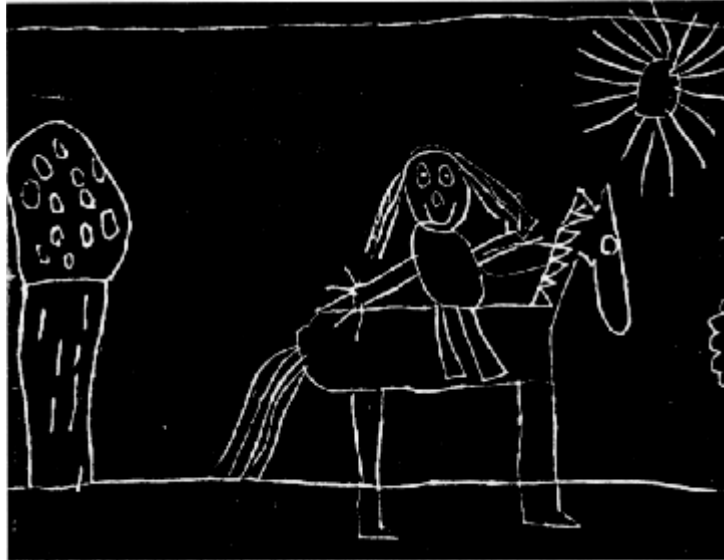
Es liegt nun bereits über 70 Jahre zurück, dass ein junger Lehrer in den französischen Seealpen im kleinen Dorf Bar-sur-Loup seinen Dienst antrat. Entschlossen machte er sich daran, den herkömmlichen Unterricht und die Schule zu verändern. Er wollte als Lehrer seinen Schülern nicht zumuten, was ihm als aufgewecktem Jungen selbst widerfahren war. Das weitgehend lebensfremde, nicht kindgemäße Lernen im Klassenzimmer und das Lernen außerhalb des Schulhauses in der Begleitung seines Vaters oder in der Dorfgemeinschaft, empfand er einst als krassen Gegensatz, dem er nun nach besten Kräften entgegenwirken will.

Sein pädagogisches Bestreben sollte von dem Grundsatz bestimmt sein „Par la vie pour la vie par le travail“. (Durch das Leben für das Leben durch die Arbeit)

Bei dem „jungen Lehrer“, von dem hier die Rede ist, handelt es sich um den französischen Pädagogen Célestin Freinet. Ihm war es also wichtig, auch zu beachten, was außerhalb des Schulhauses geschieht und gleichzeitig der praktischen Betätigung im Unterricht einen wichtigen Stellenwert einzuräumen.

Arbeitspädagogik in einem Schulsystem, das sonst nur den Unterricht vom Katheder herab kannte? Die Umgestaltung des Klassenzimmers wurde zur zwingenden Notwendigkeit. Die Schülerbänke rückten näher zusammen, um „Ateliers de travail“ (Arbeitsecken) Platz zu machen. In unterschiedlichen Bereichen erhielten die Kinder damit Gelegenheit, beim Lernen Denken und Tun, Tun und Denken tatsächlich miteinander in Verbindung zu bringen, indem ihnen z.B. eine naturwissenschaftliche Arbeitsecke zur Verfügung gestellt wurde. Im Atelier für die Wissensvermittlung konnten sie auf Karteikarten, Bücher sowie Dokumente zurückgreifen,

Als ein völlig neues Arbeitsmittel brachte Freinet die Druckerei ins Klassenzimmer (Freinet nennt man deshalb den „Vater“ der Schuldruckerei). Sehr schnell nahmen Lettern und Klappflügelpresse eine wesentliche Stellung in seinem Unterricht ein. War dieses Atelier doch bestens dazu geeignet, einen wesentlichen Beitrag zur Verwirklichung seiner pädagogischen Zielsetzungen zu leisten. Als wenige Gesichtspunkte hierfür seien genannt:



Ich habe einen Ausritt gemacht.  
„Geschichten vom Wochenende“, Druck aus einer I. Klasse

Den Aussagen der Kinder durch die gedruckte Form Gewicht zu verleihen.

Zu erreichen, dass sich die Kinder intensiv mit Texten beschäftigen.

Einen Austausch von Schülertexten (Klassenkorrespondenz) zu ermöglichen. Die Schule an die Öffentlichkeit treten zu lassen. Vielfältige praktische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuüben.

Die französische Lernschule bisheriger Prägung zu überwinden, bedeutete für Freinet aber gleichzeitig auch, dass die unterrichtliche Arbeitsplanung weitgehend durch die Schüler vorgenommen wurde; dass er ihnen die Möglichkeit des „freien Ausdrucks“ (Befreiung des kindlichen Denkens) einräumte; dass die Kinder nicht nur Arbeit in Eigenverantwortung übertragen erhielten, sondern auch entscheidend in die Leistungsbeurteilung einbezogen wurden.

Im Unterricht möglichst häufig „den Kindern das Wort geben“, das war letztendlich seine Absicht.

### **Schule als Lebensraum eine Notwendigkeit heute?**

Während also so manche Kollegin und mancher Kollege ebenso wie unsere gastgebende Lehrerin auf dem Wege sind, aus Klassenzimmer und Unterricht für die Kinder ein lebensnahes Lernfeld werden zu lassen, erheben sich vereinzelt auch fragende Stimmen.

Kann und soll Schule wirklich, indem sie diesen Weg geht, den ursprünglichen Erziehungsauftrag der Eltern in so ausgeprägter Weise (mit) übernehmen?

Wohl keiner der Skeptiker gegenüber der Lebensraum-Schule wird die Auswirkungen einer durch un-

sere Gesellschaft veränderten Kindheit leugnen können. Deshalb steht fest: Auch Schule will sie erfolgreich sein hat von diesen Veränderungen auszugehen. Eine bereits sehr umfangreiche Literatur stellt den Wandel in den gesellschaftlichen Gegebenheiten bezogen auf die Kindheit dar. Einige wenige Stichwörter an dieser Stelle sollen also ausreichen: Erleben aus zweiter Hand, soziale Vereinzelung, verschiedenartige häusliche Situationen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen, Konsumhaltung.

Eine Schule, die sich solchen Veränderungen stellt, muss in ihrer Arbeit die Lebensbedingungen berücksichtigen, die die Schüler vor und während der Schulzeit prägen. Sie muss die Kinder in der Weise ansprechen, wie sie für eine positive Weiterentwicklung gewonnen werden können, damit sie ihnen das vermitteln kann, was sie heute und später beherrschen müssen.

Die Überlegung, ob Schule Aufgaben anderer Institutionen übernehmen soll, wird somit durch die Realität des Alltages überflüssig gemacht.

Der Weg der Schule wird stets ein Abwägen sein müssen, wie weit sie sich den „modernen“ Gegebenheiten öffnet oder sich verpflichtet sehen muss. Hervorgebrachtes und Bewährtes weiterzugeben. Mehr Verantwortlichkeit, mehr Entscheidungsfähigkeit, das werden aber gewiss einmal wichtige Forderungen an unsere jetzigen Schulkinder sein.

Wo aber könnte all das intensiver eingeübt werden, als in einer Schule, die gleichzeitig Lebensraum ist? Sie muss also auf diesem Weg bleiben, will sie der Herausforderung heutiger Kindheit gerecht werden. Schule als Lebensraum wird zur aktuellen Notwendigkeit!

### **Die Schuldruckerei eine zentrale Station im Klassenzimmer**

Da steht sie bereits an der Rückwand des Klassenzimmers die Schuldruckerei. Setzkästen mit Lettern, Farbtuben und Walzen sind aus vielen Schulräumen mit „gestalteter Lernumgebung“ kaum noch wegzudenken.

Im morgendlichen Gesprächskreis, von dem anfangs erzählt wurde, haben die beiden Mädchen die von ihnen gedruckten Texte verteilt. Freude bei den Beschenkten, Stolz bei den Gebern prägen diesen Augenblick. Das Arbeiten in der Schuldruckerei und die geschaffenen Druckwerke nehmen ihren Platz im Schulalltag ein.

Gerne und begeistert berichten deshalb die Kinder über ihre Tätigkeit in und über ihre Erfahrung mit der Schuldruckerei, denn für sie ist dieses Arbeitsmittel zu reinem wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts geworden:

*„Als Frau Schweizer unsere Klasse übernahm, stellte sie uns allen zunächst die Schuldruckerei vor. Danach zeigte sie einer kleinen Gruppe den Umgang mit den Lettern, den Setzrähmchen und der Druckpresse. Diese Kinder waren in den nächsten Tagen die Lehrmeister. Nach und nach lernten wir alle voneinander wie man setzt und druckt.*

*Im Kunstunterricht durften wir uns aus Milchtüten und Furnier Druckstöcke anfertigen. Zu unseren Texten stellen wir jetzt immer wieder solche Bilde her und drucken diese mit der Presse.*

*Nun waren wir soweit, dass wir im Morgenkreis darüber sprechen und entscheiden konnten, was wir drucken wollen. Auswählen müssen wir deshalb, weil das Setzen und Drucken schon seine Zeit braucht. Es fällt uns aber nicht immer leicht, zwischen den Texten, die vorgelesen werden oder auch anderen Ideen, die wir mit der Druckerei gerne verwirklichen möchten, zu entscheiden.*

*Nachdem wir beschlossen haben, wer seinen Text drucken darf, geht es an den Setzkasten. Natürlich darf man sich auch ein zweites Kind dazuholen. Wenn wir die Lettern aus dem Setzkasten nehmen und in den Setzrahmen stellen, müssen wir ganz schön aufpassen, dass alles richtig wird, denn ein gedruckter Text darf keine Fehler enthalten!*

*Am nächsten Tag wird dann gedruckt. Dazu braucht man immer drei Kinder und Schürzen, dass die Kleider nicht schmutzig werden. Wenn der Text und vielleicht auch der Druckstock für ein Bild in die Presse eingespannt sind, kann es losgehen. Einer walzt mit der gewünschten Farbe ein. Das zweite Kind legt mit sauberen Fingern einen Bogen weißes Papier auf. Nun kann der dritte die Druckwalze über das Papier rollen. Das Kind mit den sauberen Fingern darf vorsichtig das bedruckte Blatt abheben. Jetzt wird es spannend: Wie sieht der Druck wohl aus? Sind noch Fehler im Text? Müssen wir sonst noch etwas verändern?*

*Ist alles in Ordnung, dann fertigt die Druckergruppe für alle Kinder und Frau Schweizer jeweils ein Blatt und noch einige dazu. Weil sie sauber und ohne Fingerabdrücke sein sollen, müssen wir uns anstrengen und auch Ausdauer beweisen.*

*Wenn die gewünschte Zahl gedruckt ist, heißt es, die Lettern wieder zu reinigen und in die entsprechenden Fächer des Setzkastens zurückzulegen. Erst danach kann ein neuer Text gesetzt werden. Manchmal wollen wir auch ein kleines Heft zusammenstellen. Dann sammelt Frau Schweizer die einzelnen Seiten. Beim Zusammentragen und Heften ist es wichtig, dass wir die Reihenfolge ja nicht verwechseln.*

*Jetzt sind wir glücklich, dass unser Werk gelungen ist. Unsere Lehrerin und unsere Eltern freuen sich mit uns.“*

Was kann einer Lehrerin Schöneres geschehen, als ihre Schüler mit soviel Einsatzfreude und Begeisterung einem Angebot der Schule nachgehen zu sehen? Darüber hinaus ist die Arbeit mit der Druckerei mit der Verwirklichung zahlreicher pädagogischer Anliegen verbunden. Danach befragt, wie dieses Arbeitsmittel ihr Bestreben unterstützt, den Schülern Klassenzimmer und Unterricht zu einem Lebensraum werden zu lassen, würde unsere Lehrerin sicher folgende Argumente benennen:

- **Schuldruckerei motiviert und aktiviert**

Gelingendes und Gelungenes sind Anlass zu Freude und neuen Taten. Die Schuldruckerei bietet ein breites Feld unterschiedlicher, aber gleichgewichtiger Aufgabenbereiche, für die sich die Kinder entscheiden und durch die sie mit ihren persönlichen Fähigkeiten Erfolgserlebnisse erreichen können.



- **Schuldruckerei teilt Verantwortung** zu Selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten während sich vielleicht die übrige Klasse mit anderen Aufgaben beschäftigt ist eine wesentliche Voraussetzung. Einbezogen ist die Notwendigkeit, in dieser Situation immer wieder eigenständig Entscheidungen treffen zu müssen.
- **Schuldruckerei stärkt das Selbstbewusstsein**  
Im freien Text schreiben zu dürfen, was mich beschäftigt, wirkt befreiend. Diese Aussagen setzen, drucken und sie somit einer „Öffentlichkeit“ zugänglich machen zu können, stärkt das Selbstbewusstsein.
- **Schuldruckerei gibt dem Schreiben Sinn**  
Zu häufig vergessen wir, dass Schüler nicht allein für die Lehrerin schreiben wollen. Über das Drucken wird ein Leserkreis angesprochen, der interessiert, zustimmend oder kritisch zur Kenntnis nimmt. Als ein Dokument erhält der Text Bedeutung.
- **Schuldruckerei fördert Gemeinschaft** Von der Entscheidung, welcher Text gedruckt werden soll bis zum fertigen Gemeinschaftswerk steht in zahlreichen Stationen das „Wir“ das Zusammenwirken, die Rücksichtnahme, die persönliche Leistung nach besten Kräften für alle im Mittelpunkt.
- **Schuldruckerei schlägt die Brücke „nach draußen“**  
Die Eltern, eine Partnerklasse, für die Kinder wichtige Personen erhalten, was in der Schuldruckerei entsteht. Schule schlägt in einer natürlichen Weise die Brücke über den eigenen Bereich hinaus.
- **Schuldruckerei fordert Leistung**  
Leistungen, die über die Schuldruckerei gefordert werden, betreffen ganz unterschiedliche Bereiche. Aspekte wie selbständiges, sauberes Arbeiten, fehlerfreies Schreiben, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit sind Grundlage für das Gelingen eines Druckerzeugnisses. Damit haben sich die Kinder auch auf Gebieten zu bewähren, die normalerweise durch den Unterricht nicht in dieser Masse zur Geltung kommen und deshalb eine wertvolle Ergänzung darstellen.  
In der „Lebensraum-Schule“ wird das Klassenzimmer zu einem Raum, in dem Schüler Situationen vorfinden, in denen sie auf natürliche Weise (nicht vorwiegend von der Lehrerin, sondern von der Sache her gefordert) lebensnahe Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und eine Förderung ihrer Gesamtpersönlichkeit erfahren können.  
Beobachtet man mit der Schuldruckerei arbeitende Kinder begeistert vom Umgang mit Lettern und Druckerpresse so ist Freude und Ernsthaftigkeit des Bemühens auf ihren Gesichtern abzulesen. Kann es aber einen fruchtbareren Boden geben, die pädagogischen „Pluspunkte“ der Schuldruckerei gedeihen zu lassen, zu ernten und von den Kindern selbst in das Geschehen eines Schulvormittages einbringen zu lassen, der dadurch ein großes Stück mehr zum lebendigen Lebensraum wird?

## Ausblick:

Zum Schluss soll Célestin Freinet nochmals zu Wort kommen:

„Um sich zu bilden, genügt es nicht, dass das Kind jeden Stoff in sich hineinfrisst, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muss selbst handeln, selbst schöpferisch sein. Und es muss vor allem in einer angemessenen Umgebung leben können,... Leben, so intensiv wie möglich zu leben, liegt nicht darin letztlich das Ziel all unserer Anstrengungen? Und die Fähigkeit zum Leben so gut wie es nur irgend geht zu entwickeln, sollte das nicht die Aufgabe der Schule sein?“ 2)

Schule als Lebensraum das muss das Ziel sein!. Eine Schuldruckerei kann ihren Beitrag dazu leisten»

1) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: „Bildungsplan für die Grundschule“, S.II, 1994

2) C. Freinet: „Pädagogische Texte“, hrsg. von H. Boehncke und Ch. Hennig, Hamburg 1980, S. 25.



Kinder in der Druckecke

## Schluss mit den Schulbüchern!

Schulbücher sind ein Instrument der Verdummung. Sie dienen lediglich den offiziellen Lehrplänen -und auch das manchmal sehr schlecht. Manche vergrößern sogar noch die Stofffülle dieser Lehrpläne, ich weiß nicht, aufgrund welchen Irrsinns, und stopfen den Unterricht voll bis zum äußersten. Ganz selten jedoch sind Schulbücher für die Kinder gemacht. Sie behaupten, die Arbeit des Lehrers zu erleichtern und zu ordnen, sie rühmen sich, Schritt für Schritt vorzugehen, im Rhythmus... der Lehrpläne. Der Schüler wird ihnen schon folgen, wenn er kann. Um ihn geht es hier aber gar nicht.

Schulbücher dienen also de facto in erster Linie der Unterwerfung des Kindes unter den Erwachsenen und, noch genauer, unter die gesellschaftliche Klasse, die durch Lehrpläne und Finanzen das Unterrichtswesen beherrscht.

Sicherlich gibt es einige wohlmeinende Pädagogen, die sich im Gegensatz dazu auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes beziehen und zu einer weniger orthodoxen Auffassung des Unterrichts gelangen. Die grossen Verlage jedenfalls denken nicht daran, sich mit ihnen zu belasten, und nur die allerschädlichsten Schulbücher haben wirklich hohe Auflagen.

Selbst wenn die Schulbücher gut wären, wäre es am besten, sie so wenig wie möglich zu benutzen. Denn das Schulbuch vor allem wenn es schon in den ersten Klassen benutzt wird trägt dazu bei, die blinde Anbetung des gedruckten Wortes zu verbreiten.

Das Buch ist dann eine Welt für sich, fast etwas Göttliches, dessen Behauptungen man kaum noch in Frage stellt. „Es steht doch im Buch...“, heißt es dann, wogegen es doch gerade wünschenswert wäre zu lehren, dass im Buch auch nur Gedanken stehen, die dem Irrtum unterliegen können und denen man widersprechen kann, wie man auch jemandem widerspricht, der redet.

So töten die Schulbücher jede Kritikfähigkeit; und wahrscheinlich verdanken wir ihnen diese Generationen von Halbgebildeten, die jedes einzelne Wort glauben, das in der Zeitung steht. Wenn das stimmen sollte, dann ist der Krieg gegen die Schulbücher wirklich notwendig.

Aber die Schulbücher unterwerfen auch die Lehrer. Sie gewöhnen sie daran, das immer gleiche Wissen auf immer gleiche Art weiterzugeben, ohne sich darum zu kümmern, ob das Kind es aufnehmen kann. Die schädliche Routine bemächtigt sich des Erziehers.

Was bedeuten schon die Interessen der Kinder, wenn doch auf hundert Seiten alles erstrebenswerte Wissen in einen Text gepresst ruht, der Stoff, der genügt, um die Examen zu bestehen!

Es ist unbedingt notwendig, dass die Lehrer sich von dieser mechanischen Vermittlung freimachen, um sich der Erziehung des Kindes zu widmen.

# Von Kullersystemen, freien Texten und dem Lob des Fehlers

Freinetbewegte Wege im Mathematikunterricht von Angela Glänzel-Zlabinger

## Schulszenen

### Szene 1:

Die Lehrerin steht vor ihrer I. Klasse und zeichnet 10 Kuller an die Tafel.

... dann streicht sie 3 davon durch und sagt und schreibt:  $10 - 3 = 7$ . Danach rechnen die Kinder auf einem liebevoll gestalteten Arbeitsbogen mit bunten Kullern genau solche Minusaufgaben aus und geben den Bogen der Lehrerin, die mit roter Tinte die Fehler anstreicht und ein lachendes oder weinendes Gesicht darunter stempelt.

### Szene 2:

Einige Kinder haben ihre eigenen Texte vorgelesen und schließlich einen davon ausgewählt. Die Lehrerin schreibt den Text des Kindes an die Tafel:

„Vendredi matin quand les correspondantes sont arrivées, j'étais très contente, parce que c'était la première fois que je les voyais. Quand ils sont..“

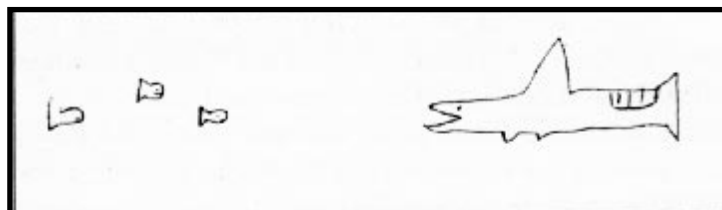
Jetzt nehmen die Kinder vor der Tafel Platz, lesen nach einem festgelegten Ritual Satz um Satz laut vor und melden sich, wenn sie einen Fehler entdecken oder Verbesserungsvorschläge haben. Ein Kind steht vorne an der Tafel und verbessert... Die Lehrerin greift nur gelegentlich ein. Dann bearbeiten die Kinder verschiedene Karteikarten mit Selbstkontrolle, während die Autorin des Textes die berichtigte Form von der Tafel in das Klassentagebuch abschreibt.

### Szene 3:

Eine Teilungsgruppe der 3d hat sich vor der Tafel in einen Halbkreis gesetzt und betrachtet das Bild und die Gleichung von Patrick, das die Lehrerin aus Patricks Heft auf einen Bogen Papier übertragen hat.

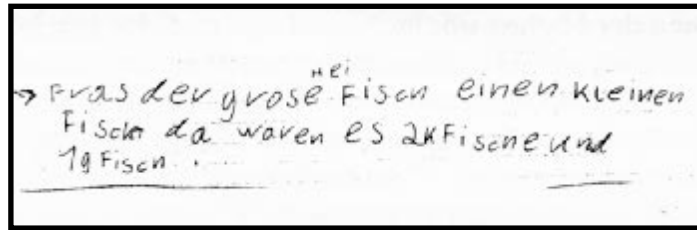
Die Präsidentin des Tages übergibt Patrick das Wort, der die Kinder, die sich melden, aufruft. Die Lehrerin schreibt Protokoll:

Nuray: „Aber  $3 + 1$  ist doch 4.“ Hakan: „Ich sehe da 3 Fische und einen Hai!“



In jenem Oktober 1966, als Freinet gestorben ist, habe ich die „Reifeprüfung“ abgelegt. Damals hatte weder ich noch irgendeiner meiner Lehrer etwas von Freinet gehört. Reif fühlte ich mich im Oktober ,66 nicht, nur mit viel Wissen beladen, mit dem ich nichts anfangen konnte, und der vagen Vorstellung im Kopf, dass ich als Lehrerin alles ganz anders machen würde. Im Studium erfuhr ich dann, dass die schmerzlichen Erfahrungen meiner Schulzeit vielerlei wissenschaftliche Namen hatten und zum System Schule dazugehörten, „systemimmanent“ waren. Vereinzelt musste ich da auch selbst bestimmt lernen, was ich aber nicht konnte! Ansonsten gab es auch hier Kullersysteme und ganz neu etwas zum Anfassen für *Die Kinder*: rote, dicke, raue Kreise. „Spielerische Mathematik“ mit kleinen, grünen, ebenfalls rauen Dreiecken statt Päckchenrechnen, das war Fortschritt, das begeisterte mich. Von Freinet war allerdings auch hier nichts zu hören und zu lesen. Dann endlich eigener selbstverantwortlicher Unterricht! Immerhin, Päckchenrechnen war out. Ich stürzte mich genauso wie die Kinder auf die bunten Formen im rechteckigen Karton, hielt den Eltern Vorträge über die Bedeutung der Mathematik im besonderen und den handelnden Umgang damit im speziellen, sortierte den Inhalt des Kartons nach klein und grün, und rot und glatt wobei die Kinder noch meine Begeisterung teilten -, sortierte die Klassengemeinschaft nach Kindern mit Brille und ohne Brille was weniger Begeisterung hervorrief und ließ auf dem Fußboden Schlangen bilden, die sich von Plättchen zu Plättchen durch jeweils ein Merkmal unterschieden was dazu führte, dass Kinder ausprobierten, ob die grossen runden oder die kleinen runden schneller rollten. Von diesem Zeitpunkt an versuchte ich mich „Wesentlicherem“ als der Mathematik zuzuwenden und bei meiner Rektorin Geld für ein bisschen Werkzeug und ein paar Stempelkästen locker zu machen. Just da hörte ich von einem Franzosen, der seinen Schülern gleich eine ganze Druckerei und ein Schmiede- und Schreineratelier zur Verfügung stellte. Genau, eine Druckerei, das wäre etwas für meine Schüler! Doch die Rektorin war nicht umzustimmen, Stempelkästen ja, Druckerei nein! War Freinet nicht dieser Kommunist? Ich lernte schnell .... nicht mehr Freinet-Pädagogik zu sagen, wenn ich etwas trollte, sondern „binnen-differenzierter Unterricht“.

5 Jahre später ich hatte inzwischen längst eine Druckerei in meiner Klasse stehen und einige Freinettreffen im wieder gestärkten Rücken reiste ich mit einer Freinet-Freundin nach Frankreich, um Freinet-Pädagogik im Original zu erleben. Im Unterricht einer „educatrice Freinet militante“ (bezeichnet in Frankreich eine engagierte Freinetlehrerin) wurden wir dann, neben vielen anderen Eindrücken, Zeugen von Szene 2.



Für mich stand damals diese Szene für den Unterricht in den Klassen Freinets, Freinet-Pädagogik eben: Kinder schreiben selbst Texte, Klassenkameraden helfen bei der Korrektur... Kinder arbeiten nach eigenem Tempo und Können an Rechenkarteien, ohne dass der Lehrer Erklärungen für alle erfinden muss. Kinder versammeln sich im Klassenrat, Kinder korrespondieren mit anderen Klassen... Jetzt, weitere 14 Jahre später (ich hatte mich inzwischen selbst an das Schreiben freier Texte gewagt und bei vielen Kinder auch den eigenen den Weg des freien Schreibens verfolgt), bin ich wieder beim Mathematikunterricht gelandet, der mich diesmal nicht durch bunte Einlagen (wie rote, raue Dreiecke) sondern durch eine neue Haltung fasziniert.

## **Wege entstehen beim Gehen**

### **Die Geschichte des Mathematikunterrichts in der Freinet-Bewegung**

Im nächsten Oktober, wenn wir den 100. Geburtstag Freinets feiern, werde ich 50!

Angesichts der Kongruenz und der runden Bedeutsamkeit der Daten, stellen sich mir einige Fragen fast von selbst.

Sind nach 50 Jahren rasanter Entwicklung um uns herum die pädagogischen Ideen Célestin und Elise Freinets noch zeitgemäß?

Was hat sich in diesem halben Jahrhundert in der Freinet-Pädagogik bewegt? Oder ging es eher darum, Freinets Erbe zu verteidigen und festzuhalten?

Oder um es auf der Ebene meiner drei symbolischen Szenen zu sagen:

Besteht der Fortschritt darin, dass statt der Karteikarten mit Selbstkontrolle, die Freinet eingesetzt hatte, die Schüler jetzt auch in Mathematik die Rechenfehler ihrer Mitschüler gemeinsam korrigieren?

50 Jahre vor meiner Zeit, so stelle ich mir vor, sagt Freinet zu Szene I (auch wenn diese erst mehrere Jahrzehnte später stattfand):

„Der Feind Nr. 1 der Regeln unserer Schule ist die bis aufs Äußerste getriebene Form des Erklärens, an das der Lehrer sein eigenes Selbstwertgefühl bindet: denn der Erzieher glaubt zu versagen, wenn er nicht diese falsche Wissenschaftlichkeit an den Anfang jedes Wissens, das der Schüler beherrschen soll, stellt.“ 1)

Er glaubt zu versagen, wenn er der Natur seiner Schüler folgt, statt sie durch seine Autorität zu ersetzen.

Ein Leidtragender der realen Szene I, nämlich Ralf Fingerhut, drückt das in dem Buch „Ich war behin-

dert anhand der Ärzte und Lehrer“ (das mir die Inspiration zu Szene I gab) so aus:

„Ich weiß nur, dass ich zuerst mit Zahlen gehandelt habe. Und dann kam das Kullersystem. Und das war der Zusammenbruch. Ich versuchte es besser zu verstehen, aber ich weiß heute davon nichts mehr wirklich nichts mehr. Ich suchte nach dem Kern. Sie (die Lehrerin) hat gleich halbiert und dann hat sie das Lernen für sich einkassiert. Wir haben nichts gelernt damit lernen wir nichts.“ 2)

Die Konsequenz, die Freinet damals für den Rechenunterricht zog:

Statt langer Erklärungen stellte er den Kindern mit selbstgefertigten Karteien die üblichen Rechenverfahren als ein fertiges Haus zur Verfügung, das sich der Schüler seinem eigenen Tempo und Können entsprechend selbst erarbeiten konnte.

Er forderte außerdem, das greifbare Leben der Schüler, ihre Umwelterfahrungen, in den Mittelpunkt des Rechenunterrichts zu stellen, forderte einen Rechenunterricht, der den Kindern Platz für eigene Entdeckungen gibt (Tâtonnement expérimental).

Im Grunde hielt er aber mit seinen Karteien an einer systematischen Erarbeitung der Rechenverfahren fest.

Dennoch haben Célestin und Elise Freinet einen Weg gewiesen, der mich auch nach 25 Jahren des Lehrerinnen seins immer noch in Spannung hält.

Für diesen Wegweiser sind meiner Meinung nach zwei Ideen der Freinets hauptverantwortlich, die ich ungeachtet der bekannten Tatsache, dass die ganze Pädagogik mehr ist als die Summe ihrer Teile, hier herausgreife:

### **Idee I:**

Indem die Schule das Bedürfnis des Menschen unterdrückt, unaufhörlich „emporzusteigen und zu wachsen“, hat sie sich der stärksten menschlichen Antriebskraft beraubt.

Freinet hat versucht, diese der Schule und dem schulischen Lernen verlorengegangene Kraft wiederzufinden. Dazu gehörte vor allem, den Kindern Lernen außerhalb jeder Didaktik zuzugestehen. Er erkannte diese Kraft anhand seiner Erfahrungen und Beobachtungen im Spannungsbogen zwischen zwei Polen:

Da ist einerseits das Bedürfnis, nützlich zu sein in der Gemeinschaft: „Ich bewunderte mein Werk: dank meiner Arbeit würde das Gras schneller trocknen... Die anderen Kinder hätten ruhig kommen können, um mich zu irgendeinem Spiel zu holen. Nichts in der Welt hätte mich dazu gebracht, eine Beschäftigung aufzugeben, die in meinen Kräften stand und deren Sinn und Zweck ich vollkommen einsah.“ 3)

Auf der anderen Seite haben Freinet und seine Frau Raum geschaffen für ein anderes existenzielles Bedürfnis des Menschen: das Bedürfnis, sich auszudrücken. Ein Bedürfnis, das bei den Kindern noch besonders lebendig ist und wenn man die passende Umgebung schafft und Raum gibt, statt den Strom zu dämmen sich in vielfachen Formen Bahn bricht: In Gesang und Bewegung, in Worten und mit dem Pinsel, im Theaterspiel, in der Musik und vielerlei anderen Gestalten.

Freinet erkannte den freien Ausdruck als authentisches Zeugnis der kindlichen Persönlichkeit. Er schätzte ihn als künstlerischen Ausdruck wert, er erkannte seine Bedeutung für das Selbstwertgefühl und die Anerkennung in der Gruppe.

Er nahm die von der Klasse ausgewählten Texte (obwohl er selbst oft eine andere Wahl getroffen hätte) als Hinweis auf ein sachliches oder emotionales Interesse, dem er ebenfalls Raum gab.

Er wusste um die Bedeutung des freien Ausdrucks für das Lernen im jeweiligen Bereich:

„Jede Zeichnung mit ihren Fehlern und Möglichkeiten ist eine Stufe in der Lernentwicklung.“ 4)

Freinet will deshalb auch nicht die Formen kindlichen Ausdrucks verbessern, weder im schulischen Sinn noch in irgendeinem anderen. Es genügt, das Bedürfnis nach Entwicklung und Leben zu erhalten.

In seinen Schriften kann man verfolgen, dass er dem freien Ausdruck immer breiteren Raum einräumt. Ich kann nur vermuten, dass es ihm ging wie mir und vielen anderen, die den freien Ausdruck zugelassen haben: Der freie Ausdruck entwickelt eine solche Kraft (vorausgesetzt man bremst ihn nicht durch sinnloses Herumkorrigieren und Beurteilen und einseitige Ansprüche) und offenbart soviel über das einzelne Kind, dass man ihn als Lehrer immer mehr schätzen und lieben lernt.

## **Idee 2:**

Freinet hatte erkannt, dass die Veränderung des Unterrichts und des Schullebens von unten kommen musste, dass Schulen und Lernen darin sich nicht durch Verfassung theoretischer Bildungskonzeptionen, die von oben diktiert werden, ändern lassen. Und, da er ja gerade „die Dynamik als das oberste Gebot der Pädagogik ansah“ 5), hat Freinet nicht nur eine Pädagogik, sondern auch eine Lehrerbewegung begründet.

Die Weiterentwicklung an der Basis, im Dialog mit den Kindern, im Dialog mit der Entwicklung allgemein, im ständigen Austausch mit den Kolleginnen, nur so kann sich eine Pädagogik entwickeln, die wirklich vom Kind ausgeht und auf die Zukunft dieses Kindes ausgerichtet ist.

„Was wir Freinet-Pädagogik nennen, ist kein festgefügtes, abgeschlossenes Konzept. Es ist im Grunde nicht die Pädagogik des Célestin Freinet, sondern ausgehend von den Gedanken und Erfahrungen Freinets, eine sich immer weiterentwickelnde breitgefächerte Pädagogik, die von einer Lehrerbewegung getragen wird“6)

Die Zeitgenossen und Mitstreiter Freinets haben in ihren Klassen zunächst die von Freinet angefangene Arbeit mit Rechenkarteien fortgesetzt und weiterentwickelt. So konnte jedes Kind zumindest seinem eigenen Tempo und seinen Fähigkeiten entsprechend das vom Lehrer mit der Karteikarte vorgegebene System nachvollziehen.

Gleichzeitig entwickelten sie gemeinsam das „caicul vivant“, das mit seinen damaligen Inhalten (dem Kalender, dem Einkaufen, der Körpergröße der Kinder usw.) ebenfalls inzwischen in den traditionellen Unterricht Einzug gehalten hat.

Aber die Freinetbewegten blieben nicht dabei stehen. Sie nahmen die Ideen als solche, und entwickel-



ten sie in ihrer täglichen Arbeit mit den Kindern und den anderen Mitstreitern weiter: zum Beispiel die „pistes de recherches“, wie sie in der heutigen französischen Freinetbewegung z.B. Bernard Monthubert vertritt:

Er entwickelt mit den Kindern gemeinsam aus den von ihnen mitgebrachten Problemstellungen Mathematik. Die Probleme werden vorgetragen und mit einigen wesentlichen Stichpunkten auf einem grossen Blatt (d.h. es wird später nicht weggewischt) skizziert. Die Kinder haben Gelegenheit, dieses Problem auf ihre ganz persönliche Weise zu interpretieren, ihre eigenen Fragen zu stellen und individuelle Lösungswege anzureissen. Im Gegensatz zum schulischen Sachrechnen muss nicht eine ganz bestimmte Frage beantwortet, oder womöglich noch wie es manche Rechenbücher vorsehen -, selbst gerunden und präzise formuliert werden (nach dem Prinzip: du darfst tun, was ich will). Bernard Monthubert lässt viele Interpretationen zu und öffnet damit auch den Blickwinkel des Problemstellers.

Celine erzählt: „Mein Vater hat mir gestern 20 Sticker mitgebracht. Manche davon hatte ich schon. Meine Freundin Viviane hat viel weniger Sticker als ich. Ich habe ihr alle meine doppelten geschenkt. Jetzt hat sie mehr als ich.“ Die anderen Kinder Fragen nach:

„Wie viel hast du jetzt? Und wie viel Viviane?“

„Wie viel waren doppelt?“ usw.

Jedes Kind kann seinem eigenen Gedanken, seiner eigenen „piste“ nachgehen, z.B.:

„Du Celine, wenn du alle behalten hättest, dann hättest du jetzt...“

### **Paul Le Bohec und der freie Ausdruck im Mathematikunterricht**

Was beide Ideen zusammen in Bewegung gesetzt haben, bewegt sich noch heute, am Beispiel der Mathematik ist es deutlich zu erkennen:

Freinet hatte mit der Einführung des freien Ausdruckes Raum geschaffen für die Kopernikanische Weitsicht in der Pädagogik. Freinet kämpfte dafür, dass die Kinder so malen, schreiben, Theater spielen durften wie sie das konnten. In seinen Schriften suchte er vehement diesen Raum zu verteidigen, was zeigt, dass das Vertrauen in die Entwicklungskraft des Kindes damals in der pädagogischen Welt gleich Null war.

Vor dem Hintergrund dieser seitenlangen Verteidigungen kann man auch verstehen, dass zumindest die Zeitgenossen von Freinet und seiner unmittelbaren Nachfolger sehr oft noch als Lehrer kräftig an der Überarbeitung dieser freien Texte beteiligt waren, das heißt, dass das Vertrauen in die Kraft des Kindes sich bei den Lehrern erst noch entwickeln musste.

Was Freinet über die Zeichnungen der Kinder sagte („Jede Zeichnung mit ihren Fehlern und Möglichkeiten ist eine Stufe in der Lernentwicklung“, vgl. Anm. 5), wurde erst viel später auch im muttersprachlichen Bereich zum Bestandteil des Lese- und Schreibverständnisses, zumindest unter den deutschen Freinetpädagogen: Selbst Rechtschreibfehler sind eine Stufe der Schreibentwicklung, die man nicht auf Biegen und Brechen korrigieren muss.

Doch damals haben die Franzosen den Stein ins Rollen gebracht. Einer derjenigen, die die Tragweite des freien Ausdrucks nicht nur erkannt, sondern auch öffentlich gemacht haben, ist Paul Le Bohec. Er und seine Frau Jeannette kannten Célestin und Elise Freinet und standen mit ihnen in Briefkontakt. In ihrem Austausch ging es auch um den freien Ausdruck, den Jeannette und Paul in ihren Klassen über viele Jahre intensiv erfahren hatten, im Malen und Zeichnen, im Schreiben und in der Musik wie im Rollenspiel:

„Viele von uns haben auch Erfahrungen mit Kindern, die nichts aufnehmen, weil sie nichts aufnehmen können. Eines dieser Kinder in meinen Klassen wurde zu einem grossen Mathematiker, als es ein wichtiges emotionales Problem ausgedrückt hatte. Wenn wir Mathematiker, Physiker, Naturwissenschaftler haben wollen, müssen die Kinder die Möglichkeit haben, es zu werden, dazu haben wir den schöpferischen Ausdruck. Ich erinnere mich an diesen Jean-Paul, der einen grossen Sprung beim Lesen geschafft hat, nachdem er als Klassenclown anerkannt wurde. Ein anderer machte Fortschritte in Rechtschreibung, nachdem er sein psychisches Problem ausgedrückt hatte. Dies alles wissen wir. Und es ist wesentlich. Wir sollten nicht vergessen, dass wir über die Möglichkeit verfügen, das psychische Gleichgewicht wiederzufinden und dadurch die Welt mit mehr Objektivität zu betrachten.“ 7)

Paul le Bohec war es schließlich, der sich fragte, warum in der Mathematik nicht auch funktionieren sollte, was sich sonst so gut bewährt hatte und Lehrern und Kindern gleichermaßen Freude machte. Und so übertrug er den freien Ausdruck auf die Mathematik.8)

Er setzt dabei auf die Kraft des Unterbewussten, das an die Oberfläche tritt, wenn man ihm einen geschützten Raum bietet. Und wie Freinet setzte er auf das Bedürfnis der Kinder, sich zu entfalten und zu wachsen und damit auf die Bereitschaft jeden Kindes, sein Wissen, ist es erstmal als solches gewürdigt und akzeptiert, weiter zu differenzieren und aufmerksam zu werden für die Ideen der anderen.

Le Bohec gab den Kindern wie beim freien Zeichnen oder Schreiben kleine Blocks, auf die sie nach Belieben ihre mathematischen „Erfindungen“ schreiben konnten. Er wählte jeden Tag sieben Erfindungen aus, die dann in der Gruppe besprochen wurden. Dabei galt die Regel, dass der jeweilige Autor erst zum Schluss gehört wird.

Anders als Freinet wählte Le Bohec die Texte selbst aus nach dem Prinzip, jedes Kind muss regelmäßig einen mathematischen Text vorstellen dürfen.

In Le Bohecs Haltung gegenüber den mathematischen Kreationen der Kinder ist Freinets Arbeit mit dem freien Ausdruck deutlich wiederzuerkennen. Neben der gegenseitigen Achtung, dem Respekt des Lehrers vor der Schöpfung des Kindes, taucht noch etwas auf, das Freinet sehr wichtig war: Man kann die Texte als Hinweise verstehen für das, was das Kind „gerade in Arbeit hat“, und dem Raum geben.

Genau das tat Paul le Bohec, indem er den Kindern Gelegenheit gab, über ihre Kreationen gemeinsam zu sprechen (da wurde nicht nur Mathematisches besprochen, da wurde nicht nur gesprochen, sondern auch gelacht) und daraus Mathematik zu entwickeln.

Mehr noch als Freinet hat Le Bohec herausgearbeitet, dass die Erfindung von jedem Kind und scheint sie noch so banal zu sein von Bedeutung ist. Auch der Gesprächsbeitrag von jedem Kind, auch von einem „Störer“ oder von einem „Clown“, ist wichtig für die Gruppe und die Entwicklung der Mathematik.



Mathe-Erfindungen, 3. Klasse

Bereits vor 30 Jahren (1966) erschienen die ersten Artikel von Paul Le Bohec im „Educateur“, der französischen Freinetzeitung. Damals kam gleichzeitig eine Reform von oben, nämlich die der modernen Mathematik, eine Reform die wenig an der Basis bewegte, aber eine kleine Revolution in Mathematik unmöglich machte, obwohl Le Bohec die Forderungen der Reform (Mathematik statt Rechenunterricht) längst verwirklicht hatte. Aber das rebellische Kind wurde mit dem Badewasser Mengenlehre ausgeschüttet. So dauerte es noch einige Jahre bis Le Bohec einen neuen Anlauf für seine kleine Revolution nehmen konnte und seine Ideen schließlich auch in Deutschland auf fruchtbaren Boden fielen.

Die Palastrevolution des freien Ausdrucks wird im Mathematikunterricht besonders deutlich: Während wir im musischen Bereich uns einfach freuen können, an den „niedlichen“ Formen kindlichen Ausdrucks, im muttersprachlichen Bereich wohlwollend über unbeholfene Sätze lächeln können, sind wir in Mathematik mehr gefordert, das kindliche Denken zu verstehen, uns wirklich auf die Ebene der Kinder „herab“ zulassen. Und wir erkennen als Lehrer, wie schwierig es manchmal ist, den Gedanken eines anderen zu folgen, was wir aber im Unterricht täglich von den Kindern verlangen.



Le Bohec ist zwar davon überzeugt, dass wir diese Leistung nicht jederzeit selbst vollbringen müssen, weit viel von dieser Arbeit uns durch die Gruppe abgenommen wird, dennoch müssen wir aufmerksam bleiben und die Mathematik erkennen, die manchmal verkleidet daherkommt. Der freie Ausdruck in Mathematik, und was sich daraus entwickelt, zeigt uns besonders deutlich, was von uns gefordert ist: die Bereitschaft zu verstehen, die in dem Vertrauen begründet liegt, dass die Kinder uns Wichtiges zu sagen haben, egal wie es daherkommt und unabhängig davon, ob wir Lehrer ihnen die Welt schon erklärt haben.

In diesem Licht können wir uns jetzt auch der Fortsetzung von Szene 3 und Beispielen aus meinem Mathematikunterricht widmen:

### **Vom Lob des Fehlers im Mathematikunterricht**

Nachdem Nuray und einige andere Kinder ihr Unbehagen mit der Gleichung  $3+1=2$  geäußert hatten, erkannten andere Kinder mit Hilfe Patricks Zeichnung, was er damit ausdrücken wollte:

„3 Fische sind da, da kommt ein Hai dazu ( $3+1$ ) und schwupp sind es nur noch 2 Fische.“

Eine heftige Diskussion brach aus, in deren Verlauf mir deutlich wurde, dass mindestens ein Drittel der Kinder Patricks Schreibweise sofort akzeptierte und einmal zugelassen vehement verteidigte.

$3+1=2$  entsprach ihrer mathematischen Schreibweise der Fischverschlingung.

Andere Kinder erkannten, dass der Hai ja auch ein Fisch ist und somit eine sprachliche „Unklarheit“ in dem Problem „drinsteckte“, die ihr Pendant in der Mathematik hat: Ist der Hai Element der Menge der Fische? Ich hatte Mühe mitzuschreiben und konnte nur einen kleinen Teil festhalten. Besonders am Schluss ging es nochmals heftig darum, ob der Hai ein Fisch ist, und ob Fische sich denn gegenseitig fressen....

In den nächsten Tagen tauchten vielfache Gleichungen in den Heften der Kinder auf, die zeigten, wie die einzelnen das Problem für sich weiterverarbeiteten.

Auch wenn Patricks Geschichte mathematisch auflösbar schien ( $3$  kleine Fische +  $1$  Hai =  $2$  kleine Fische  $\leftrightarrow 1$  Hai =  $-1$  kleiner Fisch) so wurde ich in den folgenden Gesprächen und Erfindungen öfters verunsichert bei meinen Versuchen, zumindest für mich die immer komplizierteren Geschichten der Kinder und die Schulmathematik in Übereinstimmung zu bringen.

Gleichzeitig faszinierte mich, wie die Kinder, ausgehend von Patricks Geschichte, versuchten, ihre eigenen Geschichten in Mathematik zu fassen. Die Abstraktionsleistung wurde dabei von den Kindern immer wieder und immer wieder neu vollzogen, an den Geschichten der anderen und manchmal schmerzlich an der eigenen (siehe Protokolle). Dabei wurden neue Fehler gemacht und daraus wieder neue Inhalte erarbeitet, zum Beispiel die negativen Zahlen. Es wurde mit der Gleichungsschreibweise gerungen, und zumindest ich erkannte, dass die übliche Schreibweise in Gleichungsform oft eher hinderlich ist.

### **Verkürztes Protokoll zu Patricks Rechengeschichte**

Wie kann es denn sein,  $3 + 1$  ist doch 4, nicht 2?

Ich glaube Patrick meint minus und nicht plus.

Einen hat der Hai gefressen und fressen bedeutet minus.

Aber Patrick hat doch gemeint: es waren 3 Fische.

Da kam ein Hai (also +1) und schwupp, waren nur noch 2 Fische da.

Ja, das ist so plus und minus zusammengemischt, irgendwie...

Ich glaube, es müsste heißen,  $3+1=4-2=2$ .

Oder 3 Fische und 1 Hai = 4 Fische, aber der Hai ist kein Fisch.

Es ist ein Killerfisch.

Nein, ein Säugetier.

Wenn der Hai kein Fisch ist, muss es heißen  $3-3=0$

Oder, wenn er nur einen aufgefressen hat:  $3-1=2$  wenn der Hai ein Fisch ist, muss es heißen:  $3+1=4$

### **Auszug aus dem Protokoll vom 14.12.95**

Ich will noch die Geschichte erzählen, die ich mir zu der Gleichung ausgedacht habe: Es waren einmal 8 Schmetterlinge. Ein König, der Schmetterlinge sammelt, hat einen Diener geschickt, dass er Schmetterlinge tötet für ihn. Der Diener hat also 5 getötet Da sind nur noch 3 übriggeblieben.

In der Gleichung ist von der ganzen schönen Geschichte von Svea ja nur ganz wenig drin. Der König und sein Diener kommen da ja auch nicht vor.

Nur die Schmetterlinge -

Sie könnten auch einfach nur weggeflogen sein...

Wer sich auf derartige Faszination und Verunsicherung ebenfalls probeweise einlassen will, dem schlage ich vor, die als Illustration eingefügten Erfindungen zweimal aufmerksam durchzugehen einmal als Lehrer und einmal als Forscher.

(An dieser Stelle fiel mir ein, dass unser Freinetfreund Bernard Monthubert (s.o.) dies auf seinem Weg mit den Kindern bereits vor längerer Zeit erkannte und als Konsequenz die Gleichungsschreibweise zunächst aus seinem Unterricht verbannt hat.)

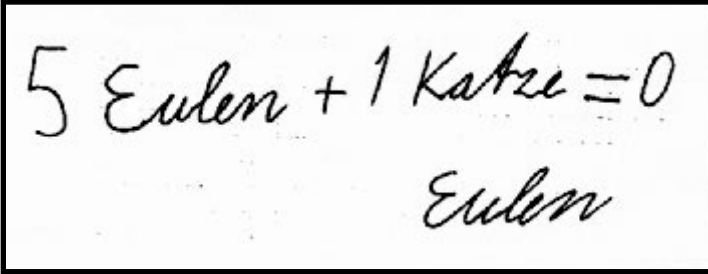
Der „Fehler“ von Patrick wurde also in diesem Gespräch nicht einfach korrigiert, weder durch die Lehrerin noch durch die Mitschüler. Er wurde zur Initialzündung eines langen Gesprächs in schriftlicher und mündlicher Form.

In diesen Gesprächen wurden nicht nur Voraussetzungen für mathematisches Denken geschaffen

(z.B. Abstraktionsfähigkeit) oder neue Inhalte erarbeitet, sondern auch die soziale Dimension des Lernens erhielt den Platz, der ihr in Mathematik gebührt. Hans Werner Heymann schreibt in seiner Habilitationsschrift „Allgemeinbildung und Mathematik“:

„Die allgemeinbildende Qualität des Mathematikunterrichts ist nicht nur vom Stoff abhängig, sondern von der Art wie im Unterricht mit dem Stoff und miteinander umgegangen wird, kurz von der Unterrichtskultur. Es ist eine Unterrichtskultur zu entwickeln, in der Raum ist für die subjektiven Sichtweisen der Schüler, für Umwege, produktive Fehler, alternative Deutungen, Ideenaustausch, spielerischen Umgang mit Mathematik, Fragen nach Sinn und Bedeutung und Raum für eigenverantwortliches Tun.“ 9)

Ich bin ausgegangen von 3 Schul-Szenen. In jeder von ihnen sind 3 Aspekte des Lernens angedeutet: die Wissensvermittlung, der Umgang mit Fehlern und die Bedeutung der Gruppe.



5 Eulen + 1 Katze = 0  
Eulen

Vergleichen wir jetzt die reale Szene 3, wie sie mit Hilfe meiner Protokolle vorstellbar ist, mit der realen Szene I, die jeder von uns zur Genüge kennt, so haben sich bei allen drei Aspekten die Haltungen grundlegend geändert. Der Lehrer stülpt nicht mehr das Wissen über, sondern hilft dem Kind, es wachsen zu lassen. Fehler sind keine Verfehlungen, die zu Verurteilungen führen, sondern kreative Elemente, die in der Entwicklung dazugehören und sie fördern. Die Gruppe ist nicht Objekt der

## **Auszug aus dem Gespräch vom 10.1.96**

(über die Erfindung von Babette)

Katzen essen ja manchmal Vögel, das weiß ich von meiner Freundin, die eine Katze hat, vielleicht bedeutet ja die Erfindung von Babette, dass die Katze die Eulen gefressen hat.

Oder die Katze hat die Eulen getötet und zu ihren Jungen geschleppt.

Oder die Katze hat die Eulen verjagt.

Das ist wieder so ein Beispiel, wo man ganz viele Geschichten dazu erzählen kann, aber in der Mathematik sind die nicht wichtig.

Man kann da eine Katze hinmalen und in den Bauch minus 5 Eulen schreiben, dann stimmt die Gleichung.

Belehrung und Quelle von Störungen, sondern schöpft aus ihrem Reichtum und entwickelt gemeinsam.

Eigentlich hatte ich vor, an dieser Stelle zu den genannten drei Aspekten neben Heymann noch weitere kompetente Menschen anzuführen, die aus ihrer Sicht die Anforderungen an den heutigen Mathematikunterricht beschreiben. So z.B. den Wissenschaftsjournalisten Reinhard Kahl mit seinen beeindruckenden Einschätzungen über die veränderten Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft.

Ich hatte einige schöne Zitate gesammelt, z. B.:

„Die Schule in der keine Fehler gemacht werden dürfen, verhindert Mathematiker und klont Buchhalter“  
10) oder:

„In der Gruppe kann der Fehlversuch des einen die Idee des anderen zünden. In der Gruppe darf man schwach sein, ohne den Hohn und die Vernichtung des anderen zu provozieren. Drei können zusammen etwas Hervorragendes produzieren, was jeder einzelne von ihnen nie zustande gebracht hätte“  
11)

Just an dem Tag, als ich diese Zitate abtippte, tippte ich auch das Protokoll vom Erfinderkreis am Vormittag, in dem ein Mädchen am Schluss des Erfinderkreises mit ihren Worten fast das Gleiche gesagt hatte.

Das Protokoll dieses Kreises soll meine 4. symbolische Szene sein.

### Auszug aus dem Protokoll vom 22.1.96 über die Erfindung von Isabell

Und hinten kommt 45 statt 41 raus.

L.: Ich finde ganz spannend was Isabell da probiert hat. Es gibt nämlich einen ganz berühmten Mathematiker, der heißt Gauß und der hat die Zahlen bis 100 zusammenrechnen wollen, so wie Isa die Zahlen bis 9 und der Mathematiker hat dann einen Trick rausgefunden!

Alle Zahlen von 1 bis 100 zusammen, das gibt vielleicht 199 .... ach nein doch nicht!

Ich finde Isas Methode sehr gut, so wie sie das gemacht hat.

Ich weiß, wie man das ganz leicht machen könnte:  $1 + 9 = 10$ ,  $8 + 2 = 10$ ,  $7 + 3 = 10$  und immer so weiter  $6 + 4$  noch und dann bleibt 5 übrig. Das sind  $40 + 5 = 45$ .

Oh das geht ja ganz leicht!

Ganz schnell!

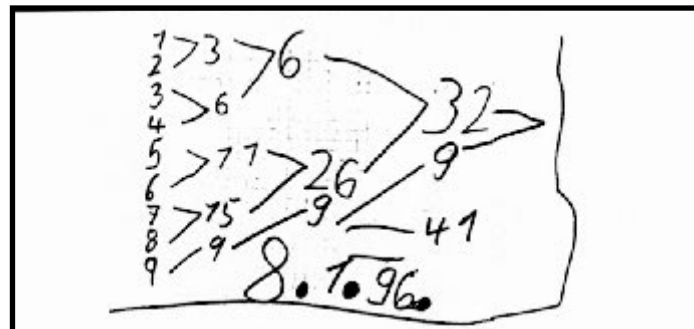
So mach ich das bis 100!

Ich mach das bis 1000!

L.: Ja der Gauß hat das auch so gemacht bis 100! Stimmt das? Und wir haben das auch herausgefunden?

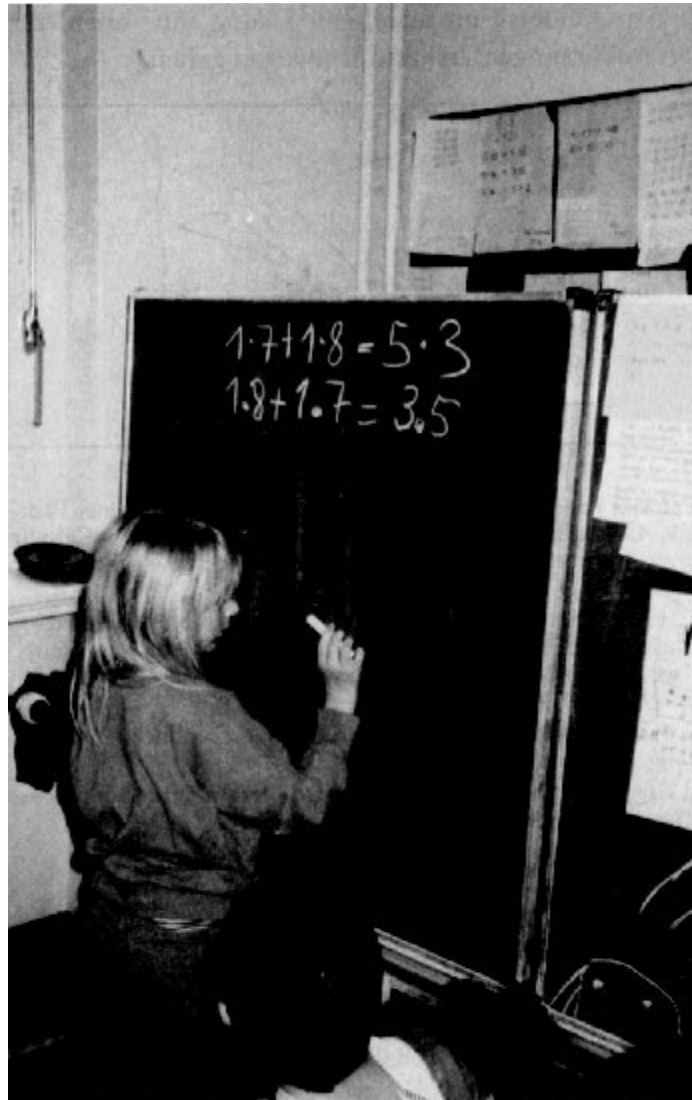
Da müssen wir Isabell danke sagen, dass sie das erfunden hat, auch mit den Fehlern, denn so haben wir das rausgefunden!

Diese Szene steht für den Blick in die Zukunft, für den Weg, der weiterwachsen wird, in dem wir ihn gemeinsam mit den Kindern, im ständigen Dialog mit ihnen, mit allen Abkürzungen, Irr- und Umwegen gehen.





- 1) Célestin Freinet, in : Hans Jörg (Hrsg.): Praxis der Freinet-Pädagogik, Übersetzung und Bearbeitung des Buches von Célestin Freinet: Les techniques Freinet de l'École Moderne“, Paderborn 1981, S.28
- 2) Christel Manske / Ralf Fingerhut, Ich war behindert anhand der Lehrer und Ärzte, Weinheim 1991. Das Zitat hier ist der Neuauflage von Iris Mann (Pseudonym von Christel Manske), Weinheim 1991, S. 17, entnommen.
- 3) C. Freinet, Pädagogische Texte, hrsg. von H. Boehncke und Chr. Hennig/ Reinbeck bei Hamburg 1980, S.84
- 4) C. Freinet, La methode naturelle, Bd. 2 l'apprentissage du dessin, Delachaux et Niestle, Neuchâtal (Schweiz) 1968, S. 87.
- 5) C. Freinet, Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg, Paderborn 1979, S.II
- 6) „Freinet-Pädagogik - Die Praktiker haben das Wort“, in: Hellmich, Achim/Teigeler, Peter: Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, Weinheim 1992, S. 154
- 7) aus einem unveröffentlichten Brief von Paul Le Bohec.
- 8) Vgl. Paul Le Bohec, Verstehen heißt Wiedererfinden Natürliche Methode und Mathematik, Pädagogik-Kooperative, Bremen 1994
- 9) Hans Werner Heymann, Allgemeinbildung und Mathematik, noch unveröffentlichte Habilitationsschrift, Bielefeld 1995, erscheint vorraus. Frühjahr 1996 im Beitz-Verlag.
- 10) Reinhard Kahl, Expeditionen zu Übergängen von der belehrten zur lernenden Gesellschaft, in: Pädagogik Nr. 12/1993, S. 44 ff.
- 11) Ebd.



Eine mathematische Erfindung wird vorgestellt

C. Freinet

## Der Beruf prägt

„Der Beruf prägt einen“, brummelte der alte Schäfer und entfernte die Zweige vom Schaft seines Stabes. „Schau, da unten am Ausgang des Dorfes, der da auf der grauen Linie des Weges leichtfüßig dahingeht, das ist der Schuster. Und der andere da, vor dem Schuppen, das ist der Gastwirt“. Ein Schäfer geht nicht wie ein Schuster und denkt nicht wie ein Gastwirt. Das ist wie bei den Schafen, die ihren Weg markieren, indem sie ihn wieder und wieder gehen. Die täglichen Handlungen, die Luft, die wir atmen, das Licht oder die Kälte, die uns prägen, die Anstrengung des Rückens, des Kopfes oder der Arme, das sind so viele Linien, die sich in die Besonderheit unserer Haltung hineinschreiben. Derjenige, der bei der aufgehenden Sonne so singen kann, dass die Echos dröhnen, hat nicht den Blick des Arbeiters, der, wie festgeschmiedet, an seinem Arbeitsplatz mit gesenktem Kopf die eintönigen Schläge seines Hammers zählt. Und ihr Lehrer seid mehr als andere durch die formellen Anforderungen eures Berufes geprägt. Jede Aufgabe, die ihr korrigiert, jeder Strich mit roter Tinte, jede Lektion, die ihr wiederholt, jeder Schlag mit dem Lineal auf den Tisch, jede großzügig verteilte Strafe gräbt in euch ihre unauslöschliche Spur. Verlasst die Kanzel und nehmt das Werkzeug. Richtet die Setzrahmen her und bereitet den Druck vor, begeistert euch an jedem Erfolg; seid alles zugleich, Arbeiter, Gärtner, Techniker, Spielleiter und Dichter, lernt wieder zu lachen, zu leben und zu fühlen. Ihr werdet neue Menschen sein. Am Glanz der Augen misst man das Maß der Freiheit und die Tiefe der Kultur bei einem guten Arbeiter, der es verdient, als guter Erzieher gekennzeichnet zu werden.“

## Müde von den Kirschen \*

von Christian Schreger

### Caput.I.

*correctio, onis, f. (corrigo) I. Verbesserung occ. Zweckzuweisung 2. (rhet.) Berichtigung*

Die Kinder haben uns etwas zu sagen.

Unsere Aufgabe ist es zu versuchen, Kinder und ihre Sprache zu verstehen nicht umgekehrt. Niemand kann ernsthaft dem Kind die Verantwortung zuschieben, wenn ein Erwachsener es nicht versteht. Auch die burschikösesten Lehrerinnen, die ihre kleinen Dummerln ja eh lieb haben und soweit es ihre Geduld erlaubt auch brabbeln lassen, sind schnell entlarvt, wenn man einmal einen kurzen Blick in die Kulissen ihrer Pädagogischen Theater riskiert. Leider sind die, die das am meisten tun, auch zugleich die Opfer der fröhlichen, blitzgrünen Krokodile und des süßen knüppelbewehrten Kasperls, der über dem faden Lesebuch schaukelnd behauptet, wie gescheit alle sein werden, wenn sie diese lustigen Seiten erst einmal gelesen hätten. Hinters Licht führen kann man den leicht, der neugierig auf jedes Licht zuläuft.

Die Sicht der Kinder verbessert unseren eigenen Blick. Dieser Verbesserung sich zu stellen, bedarf es mehr Mut, als sich einfach in die handelsüblichen Zurechtweisungen zu flüchten, die ebenso schnell bei der Hand sind, wie sie langweilig werden.

Lassen wir uns auf die Anmaßung der Kindersprache ein Kinder nehmen ein anderes Maß. Mit keinen Mitteln lässt es sich beweisen, dass ein unübliches Maß nicht genauso gut ist, wie die geltenden Industriestandards, es ist höchstens unbequemer, weil nicht standardisiert.

Der Lehrer korrigiert. Der Lehrer weiß, wie es richtig ist. Der Lehrer hat recht, wenn er das Kind verbessert. Mit ein paar flinken Strichen des Rotstifts (oder eines pädagogisch wertvolleren grünen) richtet er her, was das Kind angerichtet hat. Er definiert den Standard, er zeigt dem Kind, wie es eigentlich sein sollte, wenn es könnte, wie er wollte.

Es zeugt zumindest vom Verlust jeglicher Neugier und Phantasie, wenn einem zu den meisten Äußerungen der Kinder nur noch eine Berichtigung einfällt. Fragt sich nur, was damit eigentlich berichtigt wird; was damit berichtet wird, ist wesentlich klarer zu erkennen: Du hast schlecht gearbeitet. Du hast dich nicht bemüht. Du bist nicht, wie ich will.

## Caput.II.

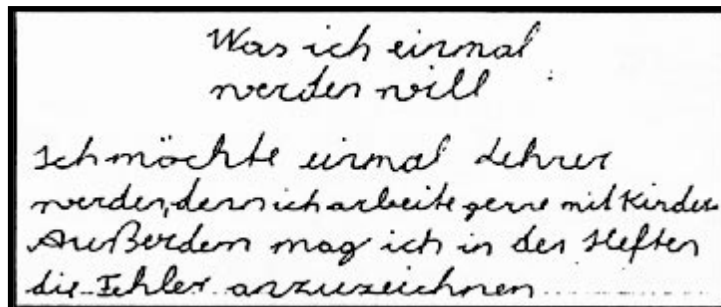
corrector, oris, m. (corrigo) Verbesserter: legum L; occ. Splitterrichter, Hofmeister

Aber der Rotstift erzählt noch viel mehr. Er erzählt davon, dass nur einer recht haben kann. Er behauptet, dass es für alles genaue Regeln gibt und dass sich jeder ins gleiche Maß zu zwängen hat.

Er macht sich auch lustig darüber, dass manche diese Regeln nicht kennen: Das sind die Dummen. Der Rotstift ist ehrgeizig: Ihm, dem Verbesserer, entgeht nichts, was die Glätte der Normformen überragt. In allen Winkeln sucht er die Fehler, fährt in sie hinein wie der Hund in die Schar Hühner.

Der Rotstift fordert auf: Werde so wie ich, dann hast auch Du recht: Die recht haben, das sind die Guten.

Kinder lieben Rotstifte. Ihnen wohnt die Illusion der Macht inne: „Du sollst nicht mit Rot unterstreichen, das ist meine Farbe!“ Der Lehrer entscheidet als Richter über gut und schlecht, und der Rotstift ist sein Hofmeister.



Was ich einmal  
werden will:

Ich möchte einmal Lehrer  
werden, denn ich arbeite gerne mit Kindern.  
Außerdem mag ich in den Heften  
die Fehler anzukreuzen.

Doch in Wahrheit entscheidet der Lehrer nur selten selbst, meist plappert er nur nach:  
Was im Lehrbuch steht, was die Lehrplankommission verordnet hat, was der Inspektor wünscht. Damit steht er im Gegensatz zu den Kindern, die kreativ mit der Sprache arbeiten, die ständig die sprachliche Abbildung der Welt aufs Neue versuchen, die die Welt damit dauernd neu erfinden.  
Ihre Sprache ist ein Abenteuer, sie forschen darin und damit.  
Dieses Abenteuer interessiert den Richter und seinen Rotstift wenig: Er hat besseres zu tun, er verbessert.  
Doch gerade dort, wo ihm die Fehler zu arg werden und zu häufig, da kapituliert er gerne:  
Statt die Seiten im Farbgemetzel zu ertränken, stiehlt er sich mit einem eleganten Spreizschritt quer übers Papier aus der Affäre. Richter und Delinquent begeben sich nicht aufs gleiche Niveau, wo kämen wir da hin?  
Wer weiß!  
Jedenfalls kommen wir dorthin, wo das Kind in einer Situation, in der es am meisten der Hilfe und auch der Erklärungen bedürfte, vor einer feinen roten Linie sitzt die ihm aus dem Heft entgegengrinst.  
Das klingt alles sehr dramatisch.  
Ist es auch.

### Caput.III.

**cor-rigo** 3. *rexi, rectus (rego)* I. gerade richten: *ceras glätten V, cursum ändern L. met. 2. berichtigen, bessern, verbessern: delicata gutmachen S, moram cursu wieder einbringen O. 3. zurechtweisen: ipsa re corrigi eines Besseren belehrt werden S.*

Sprache und Schrift, besonders der Erwachsenen, sind das abstrakte Ende einer langen Kette von sinnlichen Empfindungen und Erfahrungen. Beide dienen wiederum der Weitergabe von Empfindungen und Erfahrungen in einer Form, die allgemeiner und unpersönlicher als der Freie Ausdruck bleibt. Ihr Ziel ist, von allen benutzbar zu sein.

Diese allgemeine Schulsprache ist damit schon ihrem Wesen nach eine völlig andere als die direkte und ungeglättete Sprache der Kinder.

Ihre Unangepasstheit macht die Kindersprache mühsam und aufwendig. Sie nennt Dinge beim Namen oder benennt sie einfach, wenn sie keinen Namen dafür kennt. Sie senkt den Blick nicht scheinheilig, weil sie der Neugier folgt. Sie schafft sich hier und jetzt, was sie gerade benötigt, und nimmt keine Rücksicht auf Traditionen ihrer Intensität, verbietet sich jede Korrektur. Sie ist wahrhaftig, archaisch und anarchistisch.

Dadurch erregt sie Anstoß.

Anders die normierte Schulsprache:

Der Ekel angesichts der blutenden Kadaver in den Schlachthäusern, die an den Fleischerhaken die Fließbandstraßen zur Zerlegung entlang stottern, kommt erst gar nicht auf beim Griff ins Kühlregal

nach der cellophanverpackten, mit Ablaufdatum versehenen Styropor-Fleischtasse voller appetitlicher „Holzfäller-Steaks“.

Je abstrakter und künstlicher Wirklichkeit dargestellt wird, desto leichter lässt sie sich ertragen, desto leichter lässt sich's distanziert bleiben.

Die Schulsprache existiert erst durch und in ihrem überprüfbareren Reglement.

Die Schulsprache lässt sich nicht mit dem Leben ein, sie steht wie ein Filter zwischen Welt und Kind. Durch lässt sie nur, was sich ihrer Maschengröße, ihrer Syntax und Grammatik anzupassen vermag. Der Rest bleibt ausgesperrt.

Es ist wichtig, das festzuhalten: Wir haben es mit zwei gänzlich verschiedenen Sprachen zu tun.

Wer diesen Unterschied nicht anerkennt, der legt der Sprache der Kinder falsches Maß an, und macht damit die Korrektur zum Instrument ihrer Diskriminierung und Unterdrückung:

### **Der Lehrer korrigiert:**

Er richtet gerade, was erst im Stadium des Entdecktwerdens ist, er ändert, was noch zu unklar ist, um bereits Form (be)halten zu können, er fordert ein, wo anbieten am Platz wäre. Dabei geht etwas verloren, bevor es noch sichtbar und wesenhaft geworden ist.

Die Sprache des Korrigierers aber wird zum Mittel der Macht, der man sich am besten und eindeutigsten dadurch entzieht, indem man stumm bleibt oder verstummt.

### **Das Kind irritiert:**

Seine Sprache wählt sich provokant ihre eigene Ordnung. Diese Herausforderung bleibt nicht unerwidert:

Die Sprache der Kinder bleibt unerhört. Die Sprache der Lehrer belehrt sie eines Besseren.

### **Caput.IV.**

*rego* 3. *rexi*, *rectus* I. *richten*, *lenken*^ *leiten*: *naves velis*, *davum* das Steuer 0, *vestigiasslo* V; *met Erratem* zurechtweisen, *studia consuis*; *occ.* abstecken, *Grenzen ziehen*: *terminos regni* Cu, *fines*. 2. *regieren*, *beherrschen*, *verwalten*, *führen*: *rem p.*, *cohortes* kommandieren T; *abs.* *Obsequium regentis* gegen den Regenten T.

Die Schulklassen sind voll von stummen Kindern.

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man dieses Unterricht.“

Würden wirklich alle schlafen, es wäre nicht so schlimm.

Tatsächlich aber lernen die meisten ziemlich widerstandslos das ihnen wieder und nieder eingetrichterte ABC der Selbstaufgabe:

A wie anpassen, B wie brav sein, C wie gehorchen.

Gutmachen wird dem Unterdrücken gleichgesetzt, und zwar dem Unterdrücken der Unmittelbarkeit, dem Unterdrücken der Lust, dem Unterdrücken der Freude zu sprechen, sich in der eigenen und ei-

gentümlichen Weise auszudrücken, dem anderen auch in der Sprache zu begegnen.

Die Schulsprache sprechen heißt, den Weg des geringsten Widerstandes gehen.

Die eigene Sprache sprechen dürfen heißt, auch den anderen die seine sprechen lassen. Wenn jeder seine Sprache behalten darf, schließt niemand den Anderssprachigen aus, im Gegenteil: Er wird zur Bereicherung.

Leider sind die Schulen voll von Kindern, die ihre eigene Sprache an der Klassentüre abgeben müssen, um nicht ausgegrenzt zu werden. Um nicht ständig zurechtgewiesen zu werden, verstümmeln sie ihre Ausdrucksfähigkeiten.

Sie ziehen die Grenze lieber in sich selbst.

Der Lehrer richtet, er lenkt und leitet:

Der Lehrer hält *das* Steuer fest in der Hand. Der Lehrer, der *das* Steuer fest in der Hand hält, ist ein guter Lehrer.

Der gute Lehrer beherrscht, verwaltet,, und führt, er regiert über die Eigenheit des Kindes, dessen Neigungen er in die rechten Bahnen weist:

Das zurechtgewiesene Kind ist ein gutes Kind. Das ungebändigte Kind war immer schon verdächtig:

## **Excursio**

Wir heben folgende Fälle hervor:

Neigung zum Weinen,

- ” zum Erschrecken,
- ” zum sich Fürchten,
- ” zu schnellem Aufbrausen,
- ” zum Zorn,
- ” zum Jähzorn,
- ” zum raschen Zuschlagen,
- ” zu hastigem Betragen,
- ” zum Lachen und zur Ausgelassenheit
- ” zur Grausamkeit,
- ” zu Phantasmen,
- ” zu Illusionen,
- ” zu Hallucinationen,
- ” zu witzigen und drolligen Einfällen,
- ” zur Zerstretheit,
- ” zum Täuschen und Hintergehen,
- ” zur Einsamkeit, zu verstecktem Wesen, zum Verschweigen, Verhehlen,
- ” zum Kritisieren,
- ” zum Verleumden und Verdächtigen Anderer,

- ” zum Neidischsein,
- ” zum Necken,
- ” zu dummen Streichen,
- ” zum Anfassen fremder Gegenstände, mit ihnen sich zu befassen, sie zu untersuchen, zu Versuchen und zu Spielereien zu benutzen, u.s.w.

Positive Benennungen hierher gehöriger Fehler sind:

Naseweisheit.

Nährisches Betragen.

Naschen.

Neugierde.

Zitat aus: Adoll ,ma Strümpell (1853 1925): Die Kindheit als Krankheit, 18%

## Caput.V.

*kor-rekt; -este <lat.>; kor-rek-ter-wei-se;Kor-rekt-heit, die;*

*;-; **Kor-rek-tion, die; -, -en** (veraltet für [Verbesserung; Regelung]; **kor-rek-tiv** (veraltet für bessernd; zurechtweisend);*

***Kor-rek-tiv, das; -s, -e [...v]** (Besserungs-, Ausgleichsmittel);*

***Korrekt-tor, der; -s, ...oren** (Berichtiger von Manuskripten od. Druckauszügen); **Ko-rekto-rat, das; -(e)s, -e** (Abteilung der Korrektoren); **Kor-rek-to-rin; Kor-rek-tur, die; -, -en** (Berichtigung (des Schriftsatzes ;Verbesserung)!• **Kor-rek-tur-ab-zug, ...bo-gen, ...fah-ne, ...le-sen** (das; -s), ...**vor-schrif-ten** (Plur.), ...**zei-chen***

Die Korrektur darf keine Technik des Herrschens und Beherrschens sein, im Gegenteil: Sie muss dienen und sich unterordnen. Denn Korrektur ist nicht einfach der kleine chirurgische Eingriff in die Anatomie von Wort und Text, sie macht nicht halt vor den einzelnen fehlerhaft geschriebenen Buchstaben. Sie greift in den Sinn ein und verändert ihn.

Die Kindersprache kann nicht ohne Schaden korrigiert werden. Ihre Lebendigkeit würde starren Regeln zum Opfer fallen, das Tasten und Suchen der Kinder nach Ausdrucksmöglichkeiten, ihre Wortspiele und Neuinterpretationen von Begriffen hätten darin keinen Raum.

Kinder lernen nicht durch Korrektur, sie lernen durch das Beispiel.

Die Schulsprache kann daher nur als erste Fremdsprache erlernt werden.

Sie hat feste Regeln und Gesetze, sie ist somit korrigierbar.

Diese Schulsprache maßt sich an, mehr Sinn und Wert zu haben als die Kindersprache und redet damit einer Geisteshaltung das Wort, die mit autoritärem Gepolter den einzelnen nur als kleines Rädchen in einer riesigen Maschinerie akzeptieren kann, das möglichst klaglos und widerstandsfrei den zuge- teilten Dienst tut.



Sie maßt sich damit eine Position an, die ihr nicht zusteht.

Soll die Schulsprache und mit ihr die Korrektur Wert haben, muss sie etwas einbringen in die Eigensprache der Kinder, etwas, das vorher noch nicht vorhanden war: Sie muss also Ergänzung sein.

Sie hat dann Sinn, wenn sie etwas wieder(ein)bringt, das zuvor verloren oder verschüttet war: Verständlichkeit, Klarheit, Genauigkeit.

Sie kann nur unterstützen, und zwar Vorhandenes.

Doch meist wird das, was vorhanden ist, im Korrekturverfahren geopfert: Was hätte ein gewissenhaft nach schulischen Erwägungen korrigierender Lehrer wohl aus folgendem Text gemacht:

Es war einmal ein kleiner Baum, der Baum hieß Michi. Der Baum war sehr müde von den Kirschen.

Kinder wollen lernen.

Sie wollen wissen, ob das, was sie geschrieben haben, richtig ist.

Sie haben Spaß am Rhythmus der reglementierten Sprache, sie betrachten die Symmetrie und die korrekte, stereotype Wiederholung der neuen Schriftzeichen als geometrisches Spiel.

Sie bessern bereitwillig nach, was ihnen nicht gelungen ist.

Die Kinder der 1. Klassen wissen, dass ihre Striche nicht so perfekt gerade sind wie die im Schreiblehrbuch.

Die Kinder der 4. Klassen wissen, dass sie weniger Stoff beherrschen als der mit seinen wissenschaftlichen Kenntnissen prahlende Lehrer.

Es ist daher nicht notwendig, ihnen diese Tatsachen dauernd vorzuhalten.

Sie betrachten die Schulsprache als zusätzliches Angebot, dessen Anwendung in ganz bestimmten Bereichen liegt.

Korrektur kann nur eine Neuinterpretation des Originals sein, die ihm bestenfalls gleichwertig ist. Sie muss mehr im Sinne von Mit-herrschen als von Vor-herrschen gesehen werden.

In der Erwachsenenwelt vereinfacht Korrektur durch ihre Normierung den Prozess der Verständigung, sie reduziert aber auch die Vielfalt des Ausdrucks und führt zu sprachlicher Verarmung.

Für die Kinder hat eine solche Normierung keine Bedeutung, sie brauchen sie nicht.

Die Sprache der Kinder geht auf Entdeckungsreise Und probiert vieles aus.

Die Sprache der Schule ist belehrend und fordert ein.

Opfer der Korrektur werden beide. Korrigierender und Korrigierter: Beide müssen sich beugen, wenn auch auf der jeweils anderen Seite des Klassenzimmers.

## Conclusio

Lasst die Rotstifte liegen!

Erzählt den Kindern, was Ihr m ihren Geschichten gelesen und entdeckt habt und fragt nach, ob sie es auch so gemeint hatten nicht nur der Unterricht muss differenziert und individuell sein!

Gebt ihnen Raum und Zeit zum Erzählen, zum Schreiben und Herumprobieren mit den Wörtern. Greift erst dann helfend ein, wenn sie Euch darum bitten.

Verbessert, indem Ihr die Geschichten neu schreibt! Redet Euch nicht aus auf die viele Arbeit die Zeit, in der Euer Rotstift sonst die Texte entstellt, ist verlorene Zeit!

Seid geduldig und habt keine Angst, die Kinder würden nichts lernen:

Sie lernen nur nicht, sich von Anfang an selbst zu verstümmeln.

## Zitate:

Der kleine Stowasser, Wien 1971

DUDEN, Die deutsche Rechtschreibung, 199t

DAS ORGAN, Heft I/9I

Diesen Artikel möchte ich Anna Tomicek widmen, der Erinnerung an sie, der Inspiration durch sie und ihrem Beispiel, dem der Tod nichts anhaben kann, Anna lebte vom 2. Juli 1946 bis zum 15. Jänner 1994. „Keiner, der nicht von ihr gelernt hätte.“

\* Dieser Artikel wurde zuerst abgedruckt in:

„im Ernst“, Zeitschrift der Bieler Freinetpädagogen, Österreich, Heft 1/94



Arbeit im Steinbruch



Im Hafen

## Verlasst die Übungsräume!

Seien wir ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer.

Bevor man auf ein Fahrrad steigt, muss man es doch kennen, das ist doch grundlegend, man muss die Teile, aus denen es zusammengesetzt ist, einzeln, von oben bis unten, betrachten und mit Erfolg viele Versuche mit den mechanischen Grundlagen der Übersetzung und mit dem Gleichgewicht absolviert haben.

Danach - aber nur danach! - würde dem Kind erlaubt, auf das Fahrrad zu steigen. Oh, keine Angst vor Übereilung, ganz ruhig. Man würde es doch nicht ganz unbedacht auf einer schwierigen Straße loslassen, wo es möglicherweise die Passanten gefährdet. Die Pädagogen hätten selbstverständlich gute Übungsfahrräder entwickelt, die auf einem Stativ befestigt sind, ins Leere drehen, und auf denen die Kinder ohne Risiko leinen können, sich auf dem Sattel zu halten und in die Pedale zu treten.

Aber sicher, erst wenn der Schüler fehlerfrei auf das Fahrrad steigen könnte, dürfte er sich frei dessen Mechanik aussetzen. Glücklicherweise machen die Kinder solchen allzu klugen und allzu methodischen Vorhaben der Pädagogen von vornherein einen Strich durch die Rechnung. In einer Scheune entdecken sie einen alten Bock ohne Reifen und Bremse, und heimlich lernen sie im Nu aufsteigen, so wie im übrigen alle Kinder lernen: ohne irgendwelche Kenntnis von Regeln oder Grundsätzen graschen sie sich die

Maschine, steuern auf den Abhang zu und ... landen im Straßengraben. Hartnäckig fangen sie von vorne an und in einer Rekordzeit können sie Fahrrad fahren. Übung macht den Rest.

Später dann, wenn sie besser fahren wollen, wenn sie einen Reifen reparieren, eine Speiche richten, die Kette wieder an ihren Platz setzen müssen, dann werden sie durch Freunde, Bücher oder Lehrer lernen, was ihr ihnen vergeblich einzutrichtern versucht habt.

Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen das kommt normalerweise in dem Masse, wie es im Leben gebraucht wird sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit.

Verlasst zu diesem Jahresanfang die Übungsräume:  
steigt auf die Fahrräder!

# Wer die Schule verändern will, muss die angehenden Lehrerinnen und Lehrer gewinnen

Freinet-Pädagogik an der Hochschule  
von Ursula Carle

Die Freinetbewegung erschließt sich derzeit ein neues Arbeitsfeld, die universitäre Lehrerbildung. Zwar gab es auch bisher schon insbesondere im Zusammenhang mit Lernwerkstätten Kontakte und punktuelle Zusammenarbeit zwischen Freinetpädagoginnen und -Pädagogen an Schulen und Hochschulen, aber noch keinen Rahmen, innerhalb dessen solche Verbindungen weiter ausgebaut werden könnten. Einen solchen „Rahmen“ zur Verfügung zu stellen, Verbindungen untereinander stärker zu verknüpfen, ist das Ziel einer Initiativgruppe, die sich 1994 gegründet hat. Im September 1995 fand dann in Schwerte das erste gut besuchte Freinet-Hochschultreffen statt, auf dem hochschuldidaktische Erfahrungen ausgetauscht wurden. Weitere jährliche Treffen und eine regelmäßige Zusammenarbeit sind geplant.

Die Idee hatte verschiedene Wurzeln. Sicherlich war die stärkste die Not derjenigen, die nach jahrelanger, mittlerweile akzeptierter freinetpädagogischer Praxis in der Schule nun an der Universität zu lehren begannen. Mit Studierendenmassen konfrontiert, in viel zu engen Räumen untergebracht und ohne jegliche Materialausstattung waren sie beauftragt, Pädagogik für das Lehramtstudium anzubieten. Um unter diesen Bedingungen des Hochschulalltags das eigene pädagogische Selbstbild zu retten, mussten neue Ideen entwickelt werden, die sich trotz Massenbetrieb an emanzipatorischen Zielen orientieren, wie sie von Freinet 1950 dem Kongress von Nancy vorgelegt und 1968 als Charta der *ficioe Moderne* verabschiedet wurden.<sup>1)</sup>

Freinet-Pädagogik in der Schule zwischenzeitlich (lediglich) Synonym für mehr Kindorientierung und vor allem durch Freiarbeit und Druckerei bekannt steht im Vorlesungsverzeichnis der Universitäten, wenn überhaupt, dann vor allem als Stichwort für die Analyse von Freinetliteratur. Eine Verbindung von Wissen über Freinet-Pädagogik mit freinetpädagogisch orientierter Hochschulpraxis passt vordergründig nicht in die universitäre Lehrerbildung. Darüber kann auch der Blick auf die wenigen an Hochschulen vorhandenen Lernwerkstätten kaum hinwegtäuschen.

Aus dieser Not entwickelten sich über die Grenzen der eigenen Institution hinaus erste Kooperationen, um die neuen Möglichkeiten in der Lehrerbildung zu diskutieren und sie damit einer bewussten Verbesserung zugänglich zu machen. Es entstand ein Austausch über Erfahrungen mit neuen Seminarformen in den vorhandenen universitären Strukturen und darüber, wie diese Strukturen verändert werden können. Durch Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern aus der Freinetbewegung wurde zugleich versucht, neue pädagogische Entwicklungen für das Studium an der Hochschule nutzbar zu machen. Auch meine Arbeit ist im Kontext dieses Austauschs mutiger geworden.

In diesem Artikel werde ich aus der freinetpädagogischen Diskussion um die Veränderung der univer-

sitären Lehrerbildung Konsequenzen für das Lehramtsstudium ziehen und zwei eigene hochschuldidaktische Versuche beschreiben. Für solche Veränderungen gibt es Vorbilder, beispielsweise in der Arbeit der Lernwerkstätten, im Projektstudium der wieder eingestellten Lehrerausbildung an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück oder in der Aktionsforschung rund um die Öffnung des Unterrichts.

In der Praxis wurden die hochschuldidaktischen Veränderungen allerdings nicht wie die Reihenfolge der Darstellung in diesem Artikel suggerieren mag unmittelbar aus theoretischen Zusammenhängen abgeleitet. Eine solche Deduktion von praktischen Verfahrensweisen aus theoretischen Vorgaben ist ohnehin logisch nicht möglich. Die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen in der Initiativgruppe kamen induktiv auf der Basis ihrer praktischen freinetpädagogischen Vorerfahrungen zu methodischen Veränderungen ihrer universitären Lehre.

„Am Anfang jeder Eroberung“, schreibt Freinet, „steht nicht das abstrakte Wissen das kommt normalerweise in dem Masse, wie es im Leben gebraucht wird sondern die Erfahrung...“ 2). Ganz in diesem Sinne war es unsere Absicht, „die Schulräume“ zu verlassen, uns dem Leben draußen, den Kindern, zuzuwenden, Erfahrungen zu machen, die uns helfen, unsere praktischen wie theoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln. Schließlich zeichnet sich Freinet-Pädagogik dadurch aus, dass sie ein dynamisches, erfahrungsbasiertes Konzept präsentiert und somit permanent an der Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten in der sich verändernden Welt arbeitet.

Dieser Artikel soll ein kleiner Beitrag dazu sein. Er beschreibt im ersten Teil die guten Gründe für eine Veränderung der Hochschulpraxis, stellt im zweiten Teil Beispiele vor und versucht im dritten Teil aus beidem die zugrundeliegenden Prinzipien herauszuholen.

### **Warum sich nur sinnvolles Studium lohnt**

„Wir sind keine Theoretiker, sondern Praktiker, Praktiker, die gleich den Handwerkern an ihrer Werkbank mit manchmal beschränkten theoretischen Kenntnissen ihre Werkzeuge erfinden oder vervollkommen, sich Handbewegungen ausdenken, Verfahrensweisen ausprobieren, die sie dann später systematisieren und ordnen, um sie ihren weniger erfindungsreichen oder begünstigten Kollegen mitzuteilen.“ 3)

Dieses Zitat Freinets kann leicht missverstanden werden. So, aus dem Zusammenhang gerissen, wäre es heute Wasser auf die Mühlen derjenigen, die für eine Verlagerung der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen plädieren. Wogegen Freinet sich mit dem Begriff des „Theoretikers“ wendet, ist ein von Erfahrungen und tätiger Praxis losgelöstes Theoretisieren, ist eine abstrakte „Wissensvermittlung“, die vor allem der Selektion und damit der Reproduktion sozialer Unterschiede dient. 4)

Erfahrungsorientiertes Lernen und die damit zusammenhängenden Verfahrensweisen zur entwickelnden Erforschung der eigenen Arbeit haben Lehramtsstudierende während ihrer eigenen Schulzeit in der Regel nicht kennen gelernt. Sie sind ihnen so fremd wie seinerzeit den französischen Lehrkräften, denen Freinet seine Arbeitsweise erklären wollte. 5)

Wenn mich Studierende in meinen Seminaren beispielsweise fragen: Was wird denn im Freinet-Unterricht aus den Lehrplänen- und Prüfungen? Und was ist denn, wenn ein Kind auf Mathematik einfach keine Lust hat? Lernt es dann keine Mathematik? Wie sieht es mit der Disziplin in diesem Unterricht aus? Und welche Autorität hat denn der Lehrer noch? Dann stellen sie, ohne es zu wissen, die gleichen Fragen, die schon Freinet vor 50 Jahren gestellt wurden.

Woher sollten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auch andere Fragen nehmen? Ihre Erfahrung basiert auf einem selektionsgeprägten Schulsystem und ihre Skepsis ist mit dem Studium reformpädagogischer Schriften alleine nicht zu überwinden, weil sie nicht daran glauben, dass etwas davon in dem von ihnen als Schülerinnen und Schüler und später auch im Schulpraktikum erlebten Schulsystem ungestraft umgesetzt werden kann. Damit verlieren reformpädagogische Inhalte für die Studierenden an praktisch-persönlicher Relevanz und bleiben abstraktes Buchwissen. Es sei denn, sie haben zugleich die Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit Lernen und Unterricht zu erweitern und zu erleben, dass sie selber im vorhandenen Schulsystem gegen alle Widerstände etwas verändern können. Erst, wenn ihnen Veränderung realisierbar erscheint, lohnt es sich, Widersprüche aufzugreifen und Fragen zu stellen, um sich eine eigene Position im Dickicht der Bildungs- und Erziehungstheorien aufzubauen. Dann wird es bedeutsam, sich mit der Entwicklung von Kindern, mit ihren Lebensbedingungen und mit ihren Interessen auseinanderzusetzen, um sich für ihre Rechte einsetzen zu können.

Im Allgemeinen Schulpraktikum an ganz „normalen“ Schulklassen erkennen die Studierenden demgegenüber meistens nur wieder, was ihnen bereits aus der eigenen Schulzeit vertraut ist: Abarbeiten von Buch- oder Lehrplananforderungen auf der einen Seite und dompteurhaftes Meistern von Disziplin Konflikten mit Schülerinnen und Schülern, die sich gegen den alltäglichen schulischen Stumpfsinn wehren, auf der anderen Seite. Daraus leiten sie zweierlei ab: Erstens muss eine Lehrkraft über reichhaltige interessante Unterrichtsideen zur Auflockerung des buchgegebenen Leitfadens verfügen; und zweitens benötigt sie allerlei kommunikative Techniken, um Störungen des Stundenverlaufs zu stoppen und Streithähne auseinanderzubringen. Ihr Studieninteresse bleibt auf der Ebene des Erwerbs von Techniken stecken. Nur in seltenen Fällen entwickelt sich darüber hinaus, daneben oder trotz dieser reaktiven Praxiserfahrung, ein Interesse an der Auseinandersetzung mit Bildungstheorien. Die werden für die Prüfung als abfragbares, jonglierfähiges Wissen gelernt, bleiben ansonsten so etwas wie unantastbare, unbegreifliche, und damit unveränderbare mythische Wahrheiten, die man zitiert, um sich ihrer Mächtigkeit zu bedienen oder mit denen man spielt, Zug um Zug mit ihnen fährt, um die eigene argumentative Beweglichkeit zu demonstrieren.

Der Wunsch der Studierenden nach mehr Praxisbezug bleibt ohne eigene praktische Erfahrung von Veränderbarkeit des Althergebrachten auf den Erwerb von Bewältigungstechniken beschränkt. Erst mit der eigenen reflektierten Arbeit in Veränderungsprojekten bekommt der Wunsch nach mehr Praxisbezug neue Qualitäten. Wo Neues entwickelt wird, ist die Diskussion der Orientierung, der Leitlinie, des ganz weit entfernten Bildungsziels notwendig. Dann muss ich wissen, wofür meine Arbeit sinnvoll ist, denn kein Buch und kein Lehrplan nimmt mir diese persönliche Auseinandersetzung ab. Und ich muss Strategien

entwickeln, die über eine Unterrichtsstunde hinausreichen, mich mit Prinzipien, mit Wegenetzen und mit Bedingungen befassen, um darin passende Pfade zu finden. Nun heißt Praxisbezug, Kinder mit ihren unterschiedlichen Lebensbedingungen und Interessen kennenzulernen und ernstzunehmen, ihre Entwicklung zu beobachten und Produkte der Kinder als Ausdruck ihrer Arbeit unter den jeweils gegebenen Bedingungen zu erkennen.

Auf dieser Basis werden Theorien über Bildung, über kindliche Entwicklung, über Didaktik und Methodik als Erklärungsmodelle, als Orientierungspunkte und als strategische Landkarten für die Ausbildung pädagogischer Kompetenz bedeutungsvoll, aber zugleich auch kritisierbar, wenn sie den eigenen Entdeckungen widersprechen. Pädagogische Theorien verlieren ihre mythische Qualität und gewinnen Ernstcharakter für die Herausbildung der eigenen subjektiven Theorien, mit denen es vielleicht möglich wird, das Referendariat kritisch zu überstehen. Denn dort kennzeichnet guten Unterricht leider immer noch die möglichst getreue Abarbeitung einer Vorausplanung für den Schulrat verbunden mit gravierenden Einschränkungen für die Lernenden.<sup>6)</sup> So beginnt auch heute die zweite Ausbildungsphase allzu oft mit dem Hinweis: „Nun vergessen Sie erstmal alles, was Sie auf der Universität gelernt haben“. Damit wird zwar vordergründig auch die Praxisferne des Studiums verurteilt, der Spruch verachtet jedoch bei näherer Betrachtung vor allem im Studium gewonnenen Veränderungswillen.

### **Freinet praktisch im Studium - 2 Beispiele**

Wenn also Schulpraktiker und sogar Kultusminister oder Hochschulrektoren mehr Praxisbezug im Studium fordern, dann ist damit noch nicht gesagt, wie denn dieser Praxisbezug konkret aussehen kann. Die einen denken an eine stärkere Anpassung der universitären Lehre an die heutige schulische Praxis und wännen sich damit besonders realitätsnah. Die anderen wünschen sich unter dem Deckmäntelchen von Evaluation und Strukturveränderung vor allem Sparmaßnahmen. Es bleibt meistens bei der Forderung nach mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium von einigen wenigen Modellversuchen (z.B. in Bielefeld und Siegen) einmal abgesehen. Auch der von mir beschriebene Zusammenhang im Sinne von Veränderungslernen bliebe ohne Umsetzungsbeispiele abstrakt und für andere wenig zugänglich. Deshalb werde ich im folgenden Kapitel zwei Versuche beschreiben, die in meinen Seminaren in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurden. Sie stellen nur eine sehr beschränkte Auswahl dessen dar, was heute unter Freinetpädagoginnen und -Pädagogen an Hochschulen diskutiert wird. In der Diskussion sind außerdem die Erfahrungen der Lernwerkstattbewegung aber auch die von Birgitt Brand entwickelten Leittexte zur Freinet-Pädagogik.<sup>7)</sup>

### **Studienprojekte**

Als Beispielfür Studienprojekte möchte ich die Arbeit von Studentinnen in meinen Erstunterrichtsseminaren vorstellen. An der Universität Osnabrück müssen Studierende für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule insgesamt vier Erstunterrichtsseminare belegen.

Dadurch sollen sie befähigt werden, später Erstklässler angemessen zu unterrichten. Viele Studierende in diesen Seminaren haben keinen Kontakt zu sechs- bis siebenjährigen Kindern. Aufgrund der geringen Pflichtstundenzahl im Fach Pädagogik sind einige auch nicht mit schulpädagogischen Grundlagen vertraut. Andere haben sich schon intensiv mit der Altersgruppe beschäftigt, haben eigene Kinder in diesem Alter oder unterrichten nebenbei in einer Schule oder einer privaten Nachhilfeeinrichtung. Die Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind also sehr heterogen. Die Gruppengröße beträgt zwischen dreißig und achtzig. Alle müssen einen qualifizierten Leistungsnachweis erbringen. Eine Möglichkeit hierzu biete ich durch die Mitarbeit in einem Projekt an. Innerhalb eines Seminars gibt es dann mehrere unterschiedliche Projektangebote, die von kooperierenden Lehrerinnen und Lehrern mitgestaltet werden. Die einzelnen Projektgruppen stellen sich immer wieder ihre Arbeiten gegenseitig vor. Theoretische Fragestellungen ergeben sich unmittelbar aus den Projekten und werden dann aufgearbeitet.

### **Korrespondenz zwischen Studierenden und einer zweiten Klasse**

Beim Bundestreffen der in der Pädagogik Kooperative e.V. zusammengeschlossenen Freinet-Lehrerinnen und -Lehrer im Dezember 1994 verabredeten Bernhard Sdun, Schulleiter der Grundschule Artlenburg (bei Lüneburg) und damals Klassenlehrer einer ersten Klasse, und ich, dass wir eine Korrespondenz zwischen Schülerinnen und Schülern und den Studierenden eines Erstunterrichtsseminars anregen wollten. Als mögliches Projektziel fassten wir einen gegenseitigen Besuch ins Auge. Auf meine Ankündigung im kommentierten Vorlesungsverzeichnis hin fand sich im Rahmen eines größeren Seminars zum Thema projektorientierter Erstunterricht für dieses Projekt eine Gruppe von elf Studentinnen.

### **Wie kann man mit Zweitklässlern eine Klassenkorrespondenz eröffnen?**

Die schwierigste Aufgabe stellte sich ganz zu Beginn des Projekts. Ich gab den Studentinnen die Adresse der Klasse, erzählte ihnen davon, wie Bernhard Sdun als Freinet-Lehrer unterrichtet, und überließ ihnen alles weitere. Während die Gruppe arbeitete, widmete ich mich der Vorbereitung einer theoretischen Einheit zu der Frage, was die Freinet-Pädagogik bislang an Vorstellungen zum Erstunterricht erarbeitet hat und stand, wenn nötig, für Probleme beratend zur Verfügung.

Schon in dieser ersten Veranstaltung ergaben sich ganz zentrale Fragen. Wie kann man Kinder, die gerade ins zweite Schuljahr gekommen sind, schriftlich ansprechen? Was können sie schon lesen? Welche Inhalte interessieren sie? Wie komplex dürfen Aussagen sein, damit die Kinder sie verstehen können? Das Ergebnis war ein sehr vorsichtiger Brief, in dem jede Studentin sich mit ihrem Namen, einem Bild und ihren Hobbies der Partnerklasse vorstellte. Die Gruppe benannte eine Sprecherin, die als Briefadresse fungieren sollte, und richtete eine Telefonkette ein, um sich gegenseitig schnell über eine Antwort der Kinder informieren zu können.

Alle waren gespannt und freuten sich, als nach knapp zwei Wochen die Antwort kam. Jedes Kind hatte sich eine Studentin ausgewählt und ihr einen persönlichen Brief geschrieben oder gemalt. Mit man-



chen Briefen hatten wir große Entzifferungsschwierigkeiten. Diese Kinder hatten lediglich lautähnlich geschrieben, andere schon lautgetreu und manche hatten bereits damit begonnen, Rechtschreibregeln anzuwenden. Da die Kinder nach Reichen 8) unterrichtet wurden, lag nahe, sich dessen Konzept näher anzuschauen. Die drei Phasen fanden wir dort wieder und konnten sie mit dem Phasenmodell von Günther vergleichen, das Sassenroth anschaulich beschreibt. 9)

Die Briefe zeigten nicht nur bezüglich der Schrift, wie unterschiedlich das Entwicklungsniveau der einzelnen Kinder war. Auch inhaltlich gingen die Texte weit auseinander. Von Bernhard Sdun erfuhren wir, dass die Kinder zuerst nicht viel mit dem Brief der Studentinnen anzufangen wussten. Ihnen war zwar klar, dass der Brief einer Antwort bedurfte, aber was man da schreiben könnte, musste mit manchen Kindern erst besprochen werden. Schließlich verwendeten einige ihre Tagebücher, um daraus etwas zu entnehmen. Während ein Mädchen sehr plastisch über seine Gesteinssammlung berichtete und darüber, dass es regelmäßig mit seinen Eltern Messen für wertvolle Steine besuche, stellten andere lediglich in zwei Sätzen ihren Hund vor. Wieder andere bezogen sich auf den Brief einer Klassenkameradin oder schrieben über gemeinsame Spiele, so dass wir schon erste Freundschaften der Kinder erkennen konnten. Später entdeckten wir bei Howard Gardner die Aussage, dass Kinder häufig in einzelnen Bereichen ihrer Altersstufe weit voraus seien. Bei unserem Besuch konnten wir diese Unterschiede dann erleben. 10)

Nun beantwortete jede Studentin ihren Brief und versuchte, dem Kind Fragen zu stellen, anhand derer sie mehr über dessen Interessen und Lebensumfeld erfahren konnte. Die Studentinnen verabredeten einen bestimmten Tag, an dem sie die Briefe zur Post bringen wollten, damit diese einigermaßen gleichzeitig in Artlenburg ankamen. Leider passierte eine Panne, so dass ein Kind seinen Brief erst nach einer Woche erhielt, was ihm sehr viel Geduld abforderte. Dennoch antwortete die Klasse wieder. Diesmal enthielten die Briefe schon viel mehr Informationen, beispielsweise über die eigene Familie.

### **Es beginnen inhaltliche Auseinandersetzungen**

Die Studierenden hatten sich zwischenzeitlich auf der Karte darüber informiert, wo Artlenburg liegt. Sie wollten nun von den Kindern mehr über diesen Ort wissen und äußerten in ihrer Antwort die Vermutung, dass Artlenburg ein kleines Dorf sei. Dieser Behauptung widersprachen die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten auf das schärfste. Ihr Ort sei nicht klein, was man daran sehen könne, dass es dort zwei Bäcker gäbe. Daraufhin fühlten sich die Studierenden herausgefordert, mehr über Osnabrück zu schreiben und holten entsprechende Informationen bei der Stadtverwaltung, der Bäckerinnung und anderen Institutionen ein, um im vermeintlichen begrifflichen Bereich der Kinder Belege zu finden, die ihnen unmissverständlich klar machen sollten, dass Osnabrück gegenüber Artlenburg riesengroß ist. Verpackt in eine auch optisch riesige Stadtcollage präsentierten sie ihre Briefe mit den entsprechenden Zahlen und mit einer Einladung versehen: 150.000 Einwohner, fünf Schwimmbäder, Zoo, Schloss... . Bernhard Sdun berichtete mir, dass die Kinder sehr gut begriffen haben, dass Osnabrück eine große Stadt sein muss. Hauptbeweis waren die fünf Schwimmbäder! Aber auch die große Einwohnerzahl

beeindruckte sie sehr. Sie hatten offenbar eine Art emotionale Vorstellung davon, dass es sich um etwas ganz Riesiges handeln müsse. Im nächsten Brief luden einige Schülerinnen und Schüler ihre Briefpartnerinnen nach Artlenburg ein. Die Auseinandersetzung über den Wohnort zeigte auch, dass die siebenjährigen Kinder sich noch nicht vorzustellen vermochten, was Erwachsene an ihrem Ort interessiert. So hatten die Studentinnen erwartet, etwas über die Einwohnerzahl, die Lage und Struktur des Ortes, zumindest etwas über die Elbe, an der Artlenburg liegt, zu erfahren. Für die Kinder waren allenfalls die Geschäfte für ihren Bericht von Bedeutung. Mit ganz besonderer Spannung erwarten sie nun, was die Kinder ihnen bei einer Ortsbesichtigung zeigen werden.

### **Analyse der Videos über die Arbeit der Kinder**

Bernhard Sdun hatte den Empfang der Briefe und die Versuche der Kinder, diese zu lesen und zu beantworten, gefilmt. Während die Studentinnen gedacht hatten, alle Kinder hätten die Briefe lesen können, zeigte der Film sehr genau, welche Teile nur sehr gute Leser entziffern konnten. Die Studentinnen hatten überwiegend in lateinischer Ausgangsschrift geschrieben oder in sehr runden und undifferenzierten Druckbuchstaben. Die Kinder kannten bis dahin aber nur Druckschrift und konnten Texte nur dann lesen, wenn markante Teile der Buchstabengestalt deutlich ausgeprägt waren. Auch dazu bekamen wir bei Sassenroth nähere Erklärungen. Zugleich bot die von den Studierenden unbewusst eingebaute Schwierigkeit für die Klasse einen neuen Lernanlass. Sie wollten nun auch die Erwachsenenschrift lernen.

### **Vorbereitungen für gegenseitige Besuche**

Die Einladung der Kinder führte dazu, dass sich die Sprecherin der Gruppe an den Klassenlehrer wandte und Näheres nachfragte. Dieser bestätigte, dass es bereits einen Elternabend gegeben habe, auf dem alle Eltern sich bereit erklärt hätten, die studentischen Briefpartnerinnen ihrer Kinder bei einem Besuch zu beherbergen. Umgekehrt waren sie auch bereit, die Kinder nach Osnabrück fahren zu lassen. Die Klasse hatte bereits konkrete Wünsche für diese Fahrt. Sie wollten das Schloss sehen und in eines der Schwimmbäder gehen. Auch die Studierenden wünschten sich etwas für ihren Besuch in Artlenburg. Sie wollten gerne, dass die Kinder ihnen das Drucken in ihrer Druckerei beibringen sollten. Die Kinder hatten den Studentinnen nämlich eine selbstgedruckte Klassenzeitung zu Weihnachten geschickt. Außerdem wollten die Studentinnen ihren Besuch in Artlenburg dazu nutzen, um mit den Schülerinnen und Schülern deren Besuch in Osnabrück zu besprechen. Doch damit kamen neue Fragen auf: Wo kann man mit einer Klasse preiswert übernachten? Schließlich waren die Studentinnen kostenfrei in den Familien eingeladen. Was passiert, wenn die Kinder nachts plötzlich Heimweh bekommen? Welche Sachverhalte in Osnabrück könnten einer zweiten Klasse einen Eindruck davon vermitteln, was Osnabrück ist? Was können wir den Kindern damit an Programm zur Auswahl anbieten? Wie präsentieren wir ihnen diese Auswahl bei unserem Besuch in Artlenburg? Wie organisieren wir Wege in Osnabrück? Wo kann die Klasse preiswert essen? Was halten Achtjährige an Belastung über

einen ganzen Tag hinweg aus? Wo gibt es in Osnabrück freie Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder? Wie treffen wir Verabredungen? Haben die Kinder bereits eine so gute Zeitvorstellung, dass man mit ihnen das Programm für zwei Tage vorplanen kann? Kennen sie überhaupt schon die Uhrzeit? Kann man mit ihnen bereits die Kosten des Vorhabens berechnen? Welche Zugverbindung ist für die Klasse preislich und zeitlich günstig und zugleich für ein mögliches Programm geeignet?

Das Projekt ist zum Zeitpunkt des Artikelschreibens noch nicht abgeschlossen. Wer mehr darüber und über den weiteren Fortgang lesen will, kann das in einer der nächsten „Fragen und Versuche“, 11)

Eignet sich das Projekt für eine universitäre Lehrerbildung?

Bereits zum jetzigen Zeitpunkt ist klar: Ein solches Projekt bietet genügend Anlässe für die Studierenden, in der Theorie Erklärungen für Beobachtetes und Hinweise zur Beantwortung ihrer Fragen zu suchen. Es fordert zu wissenschaftlichem Arbeiten geradezu heraus, wenn das für die praktische Arbeit grundlegende Wissen fehlt. An vielen Stellen wurde beispielsweise deutlich, dass sehr viel fundiertes Wissen über die Entwicklung von Kindern nötig ist, um sie angemessen fördern zu können. Entscheidend für das Lernen in einem Projekt ist aber, dass die Arbeit der Studierenden nicht im Erschließen wissenschaftlicher Texte steckenbleibt. Hatten sie doch Gelegenheit, ihre Vorstellungen von der Zusammenarbeit mit Kindern zu formulieren und in einer realen Situation empirisch zu überprüfen. Dabei wendeten sie gemeinsam mit dem Klassenlehrer Methoden der Aktionsforschung an.12)

### **Bewusstmachung von Lernprozessen durch Tagebücher**

Die Idee, mit Studierenden genau dieselben Methoden zu praktizieren, wie sie auch in Freinetklassen üblich sind, führte zu verschiedenen Seminaren, in denen Tagebücher eingesetzt wurden. Ich selbst kam durch Anregungen von Walter Hövel auf die Idee, denn er arbeitete bereits in seinen Seminaren an der Universität zu Köln mit dieser Methode.

Tagebücher eignen sich dazu, Ideen, Erlebnisse und Erkenntnisse festzuhalten. Während des Schreibens dienen sie der Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses, später machen sie einen längeren Lernweg mit all seinen Umwegen nachvollziehbar. Sie stellen dadurch eine Art Buchführung dar über das, was geschehen ist, allerdings nicht im Sinne von für die Öffentlichkeit zurechtgetrimmten Aussagen, sondern als Prozessprotokoll, das der eigenen Weiterentwicklung dient. Will ich nun als Hochschullehrerin diese Tagebücher lesen, um mein eigenes Angebot an die Studierenden verbessern zu können, dann muss ich bereits eine hohe Vertrauenswürdigkeit genießen. Das kann im regulären Studienbetrieb nicht vorausgesetzt werden. Aus diesem Grunde ist es notwendig, auch überarbeitete Fassungen zuzulassen. Als wichtig hat sich erwiesen, dass die gelesenen Tagebücher anschließend besprochen werden, denn die Studierenden haben viele Fragen, die im Einzelgespräch oder in kleinen Gruppen erörtert werden müssen.

### **Tagebücher zum Aufbau „selbstgesteuerter Disziplin“**

Célestin Freinet hat festgestellt, dass selbstgesteuerte Disziplin durch eine entsprechende

Arbeitsorganisation in der Klasse weitgehend erreicht werden kann. „Dann brauchen wir nur noch die wenigen Missverständnisse zu bedauern, die durch krankhafte Störungen des Gleichgewichtes jener Kinder verursacht werden, die normalerweise mehr frische Luft, eine gesündere Ernährung und eine bessere körperliche Pflege brauchen...“ 13) Im Rahmen meines Seminars zum Aufbau selbstgesteuerter Disziplin im Erstunterricht bot ich einer Gruppe von Studierenden die Möglichkeit, in sehr unterschiedlichen Schulklassen und Schularten einmal wöchentlich ein ganzes Semester lang zu hospitieren und mitzuarbeiten. In verschiedenen Grundschulklassen, in einer Klasse der Sonderschule für Lernbehinderte und in einer Klasse der Schule für Verhaltensgestörte waren jeweils zwei bis drei Studierende zu Gast. Aufgabe der Studierenden war es, persönliche Beobachtungen und Empfindungen, aber auch pädagogische Ideen, die ihnen einfielen, in einem Tagebuch aufzuschreiben. Sie hatten die Wahl, ob sie ihr Augenmerk auf die Arbeit der ganzen Klasse oder auf die Arbeit einzelner Kinder lenken wollten. Das Tagebuch konnte entweder im Original oder in einer überarbeiteten Fassung abgegeben werden. Verbindlich für den Leistungsnachweis war außerdem noch eine anschließende persönliche Nachbesprechung. Darüber hinaus hatten die Hospitantinnen die Aufgabe, ihre Erfahrungen kritisch in das wöchentlich stattfindende (Massen-)Seminar, das traditionell mit Referaten und Diskussionen gefüllt war, einzubringen. Zum Ende des Semesters fand dann noch ein gemeinsames Treffen der ganzen Projektgruppe mit ihren Lehrerinnen und Lehrern statt.

Die Tagebücher waren sehr unterschiedlich: Einige enthielten eher an der Tiefenstruktur des Geschehens orientierte Beschreibungen sehr persönlicher Eindrücke und waren teils mit Bildern und anderen Dokumenten versehen. Andere blieben in der Oberflächenstruktur des Unterrichtsablaufs oder experimentierten sogar damit, die Beobachtung durch Zeittakte und Beobachtungskriterien zu objektivieren. Die meisten Tagebücher wurden im Original abgegeben, nur wenige neu geschrieben.

Das Ergebnis waren auf der einen Seite eindrucksvolle Zeugnisse darüber, wodurch im Unterricht Disziplin Konflikte entstehen, Berichte über missverstandene Kinder, über Aufgaben, welche die Kinder nicht annehmen konnten und über sehr viel Missachtung. Auf der anderen Seite gab es auch Tagebuchberichte über Beziehungen, die Studierende zu einzelnen Kindern entwickelt hatten, Berichte über Situationen, in denen Studierende Anwälte eines Kindes wurden und mehr Verständnis erreichten. Schließlich gab es einen Konfliktfall, der nicht gelöst werden konnte. Eine Studentin hatte einer Lehrerin so radikal ihre Meinung gesagt, dass diese damit nicht umgehen konnte. Aus einer Grundschulklasse und aus der Schule für Lernbehinderte wurde von Projektarbeit berichtet, welche die Klassen in selbstdisziplinierte Arbeitsgruppen verwandelte. Die Hospitantinnen an der Schule für Verhaltensgestörte hingegen beschrieben das Verhalten der Schülerinnen und Schüler dort als sehr undurchschaubar, jeden Moment scheinbar grundlos vom Positiven ins Negative umschlagend. Arbeit sei nur für sehr kurze Zeit ungestört möglich, selbst wenn sich alle sehr für eine Aufgabe interessierten. Hier empfanden sich die Studierenden als besonders hilflos, zumal sie von einigen Kindern zugleich Ablehnung und Zuneigung erfuhren.

Interessant war, dass in den Tagebüchern teilweise die im Seminar referierte und diskutierte päd-

gogische Literatur zum Thema 14) verarbeitet war. Sie wurde immer mal wieder zur Erklärung von Phänomenen herangezogen. Die Verbindung von Theorie und Praxis stellte sich auch im Seminar selbst ein, wenn die Studierenden aus den Perspektiven der unterschiedlichen Schulklassen ihre Beobachtungen (und Parteinahmen für die Schülerinnen und Schüler) in die Diskussion brachten. Beim Abschlusstreffen der Arbeitsgruppe und bei der Besprechung der Tagebücher fiel vor allem der hohe Grad an Emotionalisierung durch diese Aufgabe ins Auge. Die Studierenden waren durchweg für die Probleme der Schülerinnen und Schüler in einem traditionellen Unterricht hochgradig sensibilisiert. Teilweise waren sie erbost über die Ignoranz der Lehrkraft gegenüber Impulsen der Schülerinnen und Schüler für sinnvolle Arbeiten. Durch die Aufgabe, auch eigene alternative pädagogische Ideen aufzuschreiben, kamen sie auf Lösungen, die stärker an den Interessen der Kinder orientiert waren. Sie konnten diese zwar nicht umsetzen, fragten die kooperierenden Lehrkräfte aber, warum diese denn ihren Unterricht nicht änderten, um durch interessantere und selbstbestimmtere Arbeit unnötige Disziplin Konflikte von vornherein zu vermeiden. So ergab sich auch für die Lehrkräfte ein Anstoß, ihre Unterrichtsgestaltung neu zu durchdenken.

### **Nicht nur auf die Methode, auf die Inhalte kommt es an**

Die vorgestellten Beispiele zeigen, wie Studierende für eine kindgerechte Veränderung der Schule zu gewinnen sind. Es wäre jedoch fatal zu glauben, dies gelänge auch bereits durch veränderte Lehrmethoden (z.B. durch das Drucken) alleine. Entscheidend für den Erfolg ist ein für die Studierenden persönlich bedeutsamer und gesellschaftlich relevanter Inhalt:

- Eine eindeutige Orientierung an emanzipatorischen Bildungszielen
- Koppelung von Arbeit in der Schule mit erklärendem und orientierendem Theorieangebot
- Reflexion des eigenen Bildungsbegriffes und daraus ableitbarer didaktischer Konsequenzen
- Diskussion von unterschiedlichen Vorstellungen zur kindlichen Entwicklung und damit zum Lernen didaktische Schlussfolgerungen
- Zulassen und Diskutieren von Widersprüchen im Schulsystem
- Kennen lernen von Möglichkeiten, Widersprüche zur Erweiterung der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu nutzen
- Kennen lernen unterschiedlicher kindgerechter Unterrichtsmethoden
- Im Idealfall Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern an einem gemeinsamen Produkt
- Kindorientierte Auseinandersetzung mit Lehrerinnen und Lehrern über deren Unterricht
- Gedankliche Vorwegnahme und möglichst auch Erprobung einer partiellen Erneuerung der Schule im Interesse der Kinder
- Kennen lernen, Erproben und Übertragen von konkreten Veränderungsstrategien im Seminar selbst
- Erwerb von realistischen Vorstellungen über die eigene Arbeitstätigkeit und wie man diese selbst

weiterentwickeln kann

- Hoher Gestaltungsfreiraum und Selbstorganisationsgrad bei den Studierenden
- Wenn das Seminar außerdem die explizite Auseinandersetzung mit freinetpädagogischen Texten einschließt, umso besser.

Solche Seminare erfordern zwar eine intensivere Vorbereitung und ein flexibleres zeitliches Engagement, aber sie bringen auch mehr sichtbare Erfolge und bieten genügend eigenen Entwicklungsspielraum für die Lehrenden. In der engen Kooperation zwischen Hochschullehrerin und Grundschullehrkräften ermöglichen kritische Rückmeldungen von beiden Seiten Entwicklungsimpulse. In schwierigen Situationen kann die jeweils andere, gerade institutionsfremde Person leicht Rückenstärkung geben, wenn vorab die gemeinsame freinetpädagogische Zielsetzung als Basis geklärt ist. Freinetpädagoginnen und -Pädagogen aus der Schulpraxis, die an die Hochschule wechseln, können auf diese Weise ihre professionelle Identität wahren und um den Aspekt breiterer Wissenschaftlichkeit erweitern.

Dennoch ist die Umgestaltung einzelner Seminare, ja die Einrichtung einzelner Lernwerkstätten, längst nicht ausreichend, um die Mehrzahl der Studierenden für eine Erneuerung der Schule zu gewinnen. Es gibt zu wenige Lehrende an den Universitäten mit der Bereitschaft, Angebote zu entwickeln, die komplex genug angelegt sind, um für Studierende bedeutsame Handlungsmöglichkeiten und zugleich theoretische Reflexionsmöglichkeiten zu bieten. Angesichts der bevorstehenden personellen Umwälzungen im Hochschulbetrieb ist es deshalb aus freinetpädagogischer Perspektive dringend notwendig, sich offensiver einzumischen. Es wäre fatal, würden die freiwerdenden Lehrstühle mit Personen besetzt, die keine Erneuerung bringen. Die Initiativgruppe hat einen Anfang gemacht. Zum Schluss ist der Hinweis angebracht, dass gerade engagierte Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert sind, die formalen Voraussetzungen für einen Wechsel in die Hochschule zu erwerben. Das alljährliche Hochschultreffen kann für Interessierte ein geeignetes Forum bieten.

## Literatur und Anmerkungen

- 1) Roland Laun, Freinet 50 Jahre danach. Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik, Heidelberg 2. Aufl. 1983, S. 33fr.
- 2) Célestin Freinet, Pädagogische Texte, hrsg. von Heiner Boehncke und Christoph Hennig, Hamburg 1980, S. 22.
- 3) Célestin Freinet/1946, zit. nach: Célestin Freinet, Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg, Paderborn, 2. Aufl. 1979, S. 74.
- 4) Vgl. dazu Ingrid Dietrich, Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Weinheim 1982.
- 5) Vgl. dazu Célestin Freinet/1946, a.a.O., S. 73.
- 6) Vgl. dazu Ursula Carle, Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen, Weinheim 1995, S. 125f.
- 7) Vgl. dazu Birgitt Brand, Leittexte zur Freinet-Pädagogik, 1994 (bislang unveröffentlichtes Manuskript)
- 8) Jürgen Reichen und Mitarbeiterinnen), Lesen durch Schreiben, allgemeindidaktische und organisatorische Empfehlungen. Heft 2. Zürich 1988.
- 9) Vgl. dazu Martin Sassenroth, Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung, Bern 1991.
- 10) Howard Gardner, Der ungeschulte Kopf, Stuttgart 1991.
- 11) „Fragen und Versuche“ ist die regelmäßig erscheinende Zeitschrift der Pädagogik Kooperative e.V., Bremen.
- 12) Dies geschieht zunehmend auch im Schulalltag der Lehrerinnen und Lehrer. Vgl. Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel, (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996.
- 13) Célestin Freinet, 1946, a.a.O., S. 100.
- 14) Beispielsweise Rupert Vierlinger, Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen und Unterricht, Wien 1990.

## Wir sind Lehrlinge

Wir sind Lehrlinge, die manchmal vorgeben, Meister zu sein, und die vor sich selbst gerne ihre Unzulänglichkeiten und Schwächen verstecken.

Aber wie denn! Haben wir nicht lange studiert und sind wir denn nicht wie die Mechaniker und Maurer mit einem Zeugnis versehen, das unsere professionellen Fähigkeiten bestätigt? Haben die langjährigen Praxiserfahrungen uns nicht diese Sicherheit in der Diagnostik und diese Entscheidungsfähigkeit vermittelt, die alte, in ihrem Beruf erfahrene Arbeiter auszeichnet?

Man muss wohl annehmen, dass die menschliche Mechanik auf ganz andere Weise komplex und diffizil ist, als die genialsten Mechanismen, die Spezialisten erfunden haben. Denn auch unsere Professoren der Psychologie und Pädagogik bleiben ihrerseits noch Lehrlinge. Sie sind noch nicht zu den wirklichen Geheimnissen einer Wissenschaft vorgedrungen, die sie überfordert. Auch sie tasten wie wir, mit ebenso begrenztem Erfolg, wenn sie mit den wirklichen Problemen des Lebens, ihren eigenen schwierigen Kindern nämlich, konfrontiert sind; wenn sie den Zurückgebliebenen und Verhaltensgestörten in einer heterogenen Klasse, die man führen und lenken muss, ausgesetzt sind.

Wir bewundern die fähigen Köpfe, die mit der Mathematik jonglieren und sich daran versuchen, vernünftige Roboter mit einem ersten Ansatz von Intelligenz zu konstruieren.

Wir warten aber noch auf den, der den Menschen ganz genau zu erforschen wüsste und der uns meisterlich all die Wege zeigte, die unsere arme psychologische Wissenschaft erst langsam entdeckt.

Wir sind alle Lehrlinge. Wir sind alle noch in der Periode des Tastens, und wir haben die Bresche noch nicht gefunden, durch die wir triumphierend in die bis dahin verbotenen Domänen einbrechen könnten. Noch nichts Definitives wurde gesagt außer dieser bescheidenen Erkenntnis unserer gemeinsamen Unkenntnis.

Manchmal wird befürchtet, die Erde sei bald zu klein für den Hunger der Forscher, die der Ruf des Abenteuers und des Unbekannten lockt.

Aber wir haben noch den Menschen zu erforschen und zu erobern. Die Praktiker, die Leute vom Fach sind aufgerufen, zu dieser Eroberung wie bei allen Entdeckungen den ersten Schritt zu tun, den vielleicht, der in einer Art Kettenreaktion ein unendliches Bedürfnis danach auslöst, den Menschen und das Kind, den Menschen von morgen, zu entdecken.

# Lernen erleben, um lehren zu können

Lernwerkstätten und Freinet-Pädagogik  
von Angela Bolland

Als ich auf dem Internationalen Freinet-Treffen 1991 in Vila Vicosa, Portugal meine Plakate über die Arbeit der Lernwerkstätten in Wuppertal ausstellte, erntete ich von den Anwesenden skeptische bis fragende Blicke: Lernwerkstatt, was ist denn das? Und was suchst Du eigentlich hier?

Dass Lernwerkstätten etwas mit der Freinet-Bewegung zu tun haben, stand für mich außer Zweifel, waren doch beide Wuppertaler Lernwerkstätten auf Initiative einer Freinet-Gruppe gegründet worden. Auch auf den jährlichen Bundestreffen der Lernwerkstätten traf ich Freinet-Lehrerinnen, die in Lernwerkstätten arbeiten.

Aber ich irrte mich, als ich dachte, die beiden „Reformbewegungen“ müssten sich doch kennen und gegenseitig schätzen.

*.... Die Spuren verwischen, die Bewegungen (verkaufen nebeneinander her (im Sande?). Warum überhaupt auf Spurensuche gehen?*

*.... wenn es weder ‚Lernwerkerinnen‘ noch die Freinet-PädagogInnen für wichtig halten?*

Je länger ich aktiv zur Zeit forschend in Lernwerkstätten arbeite, um so wichtiger wird es mir, die existierenden Verbindungen zwischen Freinet- und Lernwerkstätten-Bewegung und die in eine gemeinsame Richtung zielenden Reformideen wieder sichtbar zu machen; für die Praxis, und den heutigen Erziehungswissenschaften zum Trotz, die die Freinet-Pädagogik gern unter den Tisch fallen lassen, wenn es um Reformpädagogik geht.

## I. Ein-Blick eines Freinet-Lehrers:

A.B.: *„Inwieweit spielt das, was Freinet-Pädagogik ausmacht, Deiner Meinung nach hinein in die Lernwerkstätten-Bewegung?“*

Auf diese Frage hat der Freinet-Lehrer Florian Soll geantwortet, den ich auf dem Bundestreffen der Lernwerkstätten im September 1995 zum Verhältnis von Freinet- und Lernwerkstatt-Bewegung interviewt habe. z)

F. S.: *„Ich bin der Ansicht, dass viele Wurzeln der Lernwerkstatt-Bewegung in der Freinet-Bewegung liegen, und viele der in den Lernwerkstätten Engagierten sind ja auch Freinet-Pädagogen...*

*Über die tatsächlichen personellen und fachlichen Einflüsse der Freinet-Pädagogen auf die Lernwerkstättenbewegung weiß ich nicht so viel... Ich kann mich eher äußern zu der ideologischen, pädagogischen Verwandtschaft, die es da gibt:*

*Da scheint es mir, dass es völlig auf der Hand liegt. Das merkt man manchmal an ganz oberflächlichen, vordergründigen Geschichten: Unsere Zeitung heißt ‚Fragen und Versuche‘. 1) So könnte auch eine Zeitung der Lernwerkstätten heißen.*

*Das Konzept, das mit dem Wort Lernwerkstatt verknüpft wird, so vage es auch sein mag, vermag viele*



*Menschen anzuziehen, weil es eben so wenig eingrenzbar ist. Der Begriff allein ist sehr weit interpretationsfähig. ... Das ist im Grunde genommen bei der Freinet-Pädagogik nicht anders, aber wenn Du in der Bewegung auftauchst, dann wirst Du mit dem ideologischen Bezug konfrontiert werden, mit der Tradition, mit den sozialen Trägern. Freinet ist zwar auch interpretationsfähig, bietet aber einen engeren Rahmen für mögliche Interpretationen. Du kannst sagen: ‚Schau mal in die Originaltexte von Freinet!‘ Da gibt es eine eindeutige Quelle..“*

### **Lernwerkstätten mit Freinet-Bezug 3)**

- Altenmelle:** Freinet-Grundschul-Treffen zum Entdeckenden Lernen in der „Mobilen Lernwerkstatt“ von Barbara Daiber seit 1986
- Berlin:** Pädagogische Werkstatt Kreuzberg u.a. Mitarbeit von Jenny Wienecke-Kranz, Freinet-Lehrerin
- Bremen:** Mitarbeit der „Pädagogik-Kooperative“ bei den Bundestreffen der Lernwerkstätten durch Gesa Dirks, Annette Munter, Beate Schmilz
- Detmold:** 1995 Neueröffnung einer Freinet-Lernwerkstatt durch die Freinet-Lehrerin Hilde Bohnert
- Hamburg:** Lernwerkstatt-Fortbildungen von den Freinet-Lehrerinnen Lotte Busch, Gudrun Maaser, Uli Brosch, die Entdeckendes Lernen und Freinet-Pädagogik miteinander verknüpfen.
- Herten:** Lernwerkstatt als Regionalstelle der „Freinet-Kooperative Revier“
- Kassel:** Aufbau einer Forschungsstelle zur Freinet-Pädagogik durch Herbert Hagstedt, Freinet-Pädagoge und Leiter der Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel
- Köln:** „Freinet-Lernwerkstatt“ der Freinet-Cooperative, Klaus Hoff
- Paderborn:** Betreuung der Uni-Lernwerkstatt durch Florian Soll, Freinet-Pädagoge
- Rotenburg:** „Mobile Lernwerkstatt“ von Gisela Tamm, Freinet-Lehrerin
- Saarbrücken:** Leitung der Lernwerkstatt durch Albert Bier, Freinet-Lehrer
- Süddeutschland:** Hauptschul-Lernwerkstatt von Heini Witte-Löffler, Freinet-Lehrer
- Wuppertal:** Gründung der Grundschul- und der Uni-Lernwerkstatt durch die Initiative der Freinet-LehrerInnen Ulrike Bomheim, Monika Böhnheio, Michael Hefendehl, Ewald Schlimbach u.a.

### **II. Schaufenster Lernwerkstatt**

*Einblick in die ‚Offene Tür‘ der Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel:*

Montag Nachmittag, 14 Uhr: Zwei Lehrerinnen aus Fulda haben sich nach Schulschluss auf den Weg gemacht. Ziel ist die Grundschulwerkstatt Kassel; Absicht, hier neue Anregungen für den Unterricht zu finden. Ein wenig mulmig ist ihnen zumute, weil sie fremd sind in dieser Hochschule. Sie werden begrüßt von der Sekretärin Frau König, mit Kaffee und Keksen versorgt und eingeladen, sich in Ruhe umzusehen. Dass sie sich im Universitätskomplex befinden, vergessen die beiden schnell.

Die Werkstatt ist ein *atmosphärisch angenehmer, heller und großer Raum* in dem neuen, architektonisch mit Winkeln und Ecken angelegten Gebäude der Universität.

Der erste Eindruck ist überwältigend, denn es gibt eine Fülle an Materialideen, die hier gesammelt sind, liebevoll geordnet in Regalen und an Wänden präsentiert.

Vom Eingang aus fällt der Blick auf einen Kreis aus hölzernen Trapeztischchen und Kinderstühlen. Die Stühle für Erwachsene sind ebenfalls im Kreis aufgestellt. Im linken Teil des Raumes erkennen die beiden Gruppenarbeitstische und Werkarbeitsplätze. Dies scheint also ein Lernort für Erwachsene und Kinder zu sein, aber mit einem Klassenraum hat er wenig gemeinsam.

Der ebenerdige Raum hat Außentüren, einen *Arbeitsbereich im Freien* und ist durch Regale in verschiedene Funktionsbereiche unterteilt, die unterschiedliche Arbeitsformen ermöglichen: Die Druckerei-Ecke ist mit Werktschen ausgestattet, die ein Arbeiten mit Farben, Klebern, Holz usw. erlauben. Hier darf gekleckst werden.

Obwohl es ansonsten ruhig ist, gehört es zum guten Ton einer ‚Offenen Tür‘ in Kassel, dass die Besucherinnen die ausgestellten Instrumente in der *Musikecke*, in der Werkstatt entstandene, aber auch afrikanische und asiatische Rhythmus bzw. Schlaginstrumente zum Klingen bringen. Die ‚Steeldrum‘ mit Pentatonik und der ‚Rainmaker‘, den eine dritte Klasse letzte Woche in der Grundschulwerkstatt gebaut hat, sind beliebte Attraktionen.

Die beiden Lehrerinnen rätseln, wie die Kinder den Rainmaker hergestellt haben. Sie vermuten, dass Sand oder Reis im Innern des Rainmakers ist. Doch wie entsteht das regenähnliche Geräusch? Langsam wird ihnen klar, welche Schätze hier gesammelt sind, und dass sie einer genauen Betrachtung bedürfen.

An den Wänden der Werkstatt hängt eine *Wanderausstellung von Kinder-Kunstwerken* zum Thema ‚Meine Traum-Schule‘, die mit geschnitzten Pappvorlagen nach vereinfachtem Offset-Druckprinzip hergestellt worden sind. Eine Lehrerin der Reinhardswaldschule in Kassel, die schon öfter hier zu Gast war, fragt Herbert Hagstedt, den Leiter der Werkstatt, wie dieses Druckverfahren funktioniert. Die zwei neuen Lehrerinnen stellen sich interessiert dazu. Sie erfahren, dass die Kollegin aus Kassel wie sie selbst auch eine vierte Klasse unterrichtet und nach neuen Anregungen Ausschau hält.

In der Druckerei-Ecke arbeitet Tina, eine studentische Mitarbeiterin der Werkstatt, die gerade ein Plakat für die Ankündigung der Erstsemesterfeier in der Grundschulwerkstatt fertigstellt.

In der Werk-Ecke schauen überdimensionale Masken von den Wänden herab. Sind die wirklich selbst gebaut?

Bei den Lese- und Schreibmaterialien finden die beiden Lehrerinnen ein Ricto-Set zum Stempeln, ‚Dosendiktate‘ und mit Bildern beklebte ‚Satzfächer‘, die sie ausprobieren. Sie entdecken ein Mini-Buch mit der Aufschrift ‚Klasse I a‘: Worte, einfache Sätze, mit bunten Bildern, von Kindern geschrieben, gesetzt, gedruckt und zu diesem Buch gebunden, erstaunlich für eine erste Klasse?

Würden wir die *Arbeitsformen* der Grundschulwerkstatt Kassel aus einer Woche nebeneinander in *verschiedene Schaufenster* stellen, so würden vielleicht im nächsten Schaufenster Lehramtsstudentinnen

zu sehen sein, die teilweise im Freien zum Thema ‚Naturphänomene‘ arbeiten, im nächsten Fenster eine *Lehrerinnenfortbildung*, auf der freie Texte verfasst und gedruckt werden, danach Kinder einer ersten Klasse, die unter Leitung von Studentinnen ihre ersten mathematischen Selbstportraits ‚schreiben‘.

Ein anderes Fenster zeigt eine Gruppe, die sich zum *Workshop* ‚Fühlbilder‘ getroffen hat, weitere eine einzelne Studentin, die mit einem Grundschulkind aus dem ‚Schülerhilfe-Projekt‘ Schminken und Verkleiden spielt oder zwei Studentinnen, die den ‚Milchtütendruck‘ für ihre Unterrichtsstunde vorbereiten.

Die Schaufenster anderer Lernwerkstätten wären in manchem ähnlich, sähen teilweise aber auch ganz anders aus.

Die Grundschulwerkstatt in Kassel gehört zu den Lernorten, bei denen die *Verbindung zur Freinet-Pädagogik* durch die Druckerei und andere praktische Ateliers, Materialien und Ideen für den „freien Ausdruck“, von Kindern verfasste Schulbücher und Projektehefte schon im Raum sichtbar wird.

### **III. Konzept-Bausteine der Lernwerkstattarbeit**

Die *konzeptionelle Basis* meiner Arbeit mit Studentinnen und Lehrerinnen in Lernwerkstätten möchte ich anhand von fünf ‚Bausteinen‘ umreißen, die sich aus sieben Jahren praktischer Erfahrungen herauskristallisiert haben. In der Gegenüberstellung dieser Bausteine mit Grundideen der Freinet-Pädagogik sollen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede deutlich werden.

#### **1. Baustein: Konfrontatives Materialangebot**

Oder: Wie über Material die Köpfe in Bewegung geraten!

*Florian Soll: „Die Nähe, die enge Verwandtschaft liegt z.B. in der Arbeit in Ateliers ... darin, dass Célestin Freinet empfiehlt, den Klassenraum völlig zu verändern und Arbeitsecken einzurichten. Da ist die Nähe zu Lernwerkstätten, die Material bereitstellen, die Funktionsecken einrichten, Archive usw....“*

Besucherinnen schätzen die Lernwerkstätten aufgrund der darin angesammelten Fülle von Material und Unterrichtsideen. *Atmosphärisch ansprechende, anregungsreich gestaltete Lernlandschaften* laden zum Betrachten und Stöbern ein. Über die Präsentation von andersartigem, ungewöhnlichem Unterrichtsmaterial wird so manche Lehrerin mit einer nicht in ihr Konzept passenden Lehrhaltung konfrontiert. Hinter der Materialidee steckt eine implizite *Herausforderung zum Überdenken* der eigenen Praxis.

In Kassel habe ich miterlebt, wie Lehrerinnen zwischen euphorischem Abschreiben, Aufnotieren, fleißigem Fotografieren und Irritation und Abwehr schwankten,

*... zum Beispiel Lehrerinnenfortbildung:*

In der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel sind eintägige Lehrerinnenfortbildungen, teilweise

von ganzen Kollegien üblich:

Eine Lehrerinnengruppe arbeitet zu einem selbstgewählten Thema, zum Beispiel „Neue Ideen für den Mathematikunterricht“. Dazu steht als Angebot in der mathematischen Ecke eine Kiste mit Knöpfen, Holzbausteine, Messgeräte, ein ‚Zahlenzerlegungskasten‘ ein ‚Mathe-Karussell‘, ein ‚Kopfrechen-Kasten‘ u.v.a.

Der Kopfrechen-Kasten, bestehend aus leeren Eiernoppen, dem Innenleben von Pralinenschachteln usw. wird betrachtet und ausprobiert: Eine Lehrerin, welche die Kopfrechenaufgabe für alle stellt, zieht eine der leeren Schachteln aus dem Kopfrechen-Kasten heraus. Die anderen müssen per ‚Kopfrechnen‘ ermitteln, wieviele leere Elemente die Schachtel hat.



KOPF-RECHNEN AUF ANSCHAULICHE ART

Die *Materialidee* begeistert, weil sie so naheliegend ist, weil es keinen finanziellen und zeitlichen Aufwand beim Herstellen des Materials gibt.

Dass der Kopfrechenkasten je nach Abstraktionsvermögen den Kindern *unterschiedliche Rechenwege* von Addition bis Multiplikation ermöglicht und darüber auch die *kindliche Entdeckung* der Verkürzung des Rechenwegs offenlässt, wird erst im folgenden Gespräch deutlich. Die Tatsache, *dass Kinder sich gegenseitig Aufgaben stellen* und auch ihre Lösung prüfen können, ermöglicht der Lehrerin, in den Hintergrund zu treten und dem Lernen der Kinder zuzuschauen. Dies verlangt aber einen anderen Umgang mit der traditionell geprägten Lehr-Rolle. Wenn die Lehrerinnen nicht nur die Materialidee imitieren, kann dies ein Anstoß sein, um den Kindern individuelle, selbstgestaltete, aber auch kooperative Lernwege zu eröffnen.

## 2. Baustein: Konfrontative Lernorte - Nicht für alle das Gleiche zur gleichen Zeit

Oder: Über die Notwendigkeit, sich selbst für Neues zu öffnen um ‚Offenen Unterricht‘ machen zu können.

... zum Beispiel ein Seminar mit Lehramtsstudierenden:

Ein Blockseminar in der Lernwerkstatt Uni Wuppertal zum Thema ‚Arbeitstechniken der Freinet-Pädagogik‘ (‚Methode naturelle‘. Freie Arbeit und Freier Ausdruck, Korrespondenz etc.): Die Studierenden teilen sich in Gruppen auf. Nach dem *Selbstlernprinzip* werden in einem Atelier freie Texte und Zeitungen gedruckt, in einem anderen Bücher gebunden usw.

Die *Arbeitsweisen* in der Lernwerkstatt fallen aus der klassischen Vortragsituation in Seminaren und dem theoretisch geprägten Uni-Alltag heraus: Die praktischen Erfahrungen werden zum *Ausgangspunkt für Fragen*, Diskussionen um Unterrichtsformen und für die Aneignung theoretischen Hintergrundwissens. Die Studierenden finden Spaß am Lernen, so dass es ihnen bald nicht mehr auf die Zeit ankommt; für uns alle eine neue Lernerfahrung in Uni-Zusammenhängen.

In der räumlichen Einrichtung der Lernwerkstätten werden Freinets Grundgedanken von *alternativer Klassenraumgestaltung* plastisch nachvollziehbar: Arbeitskarteien, die Bibliothek mit den zum Teil selbstverfassten Büchern und Berichten, Arbeitsecken für naturwissenschaftliche Experimente, die Arbeitspläne und besonders die *Schuldruckerei* mittlerweile oft ergänzt vom *Computer* gehören zum Inventar der meisten Werkstätten.

Der Ort Lernwerkstatt mit seiner Fülle von Ateliers zeigt, wie ein anders gestalteter Lernort aussehen kann, ist eine *Sammelstelle didaktischer Reformideen* und lässt diese gegenständlich sichtbar werden.

Und in der konkreten Arbeit wird den Besucherinnen deutlich, wie sehr sie selbst sich in die unterschiedlichsten Tätigkeiten verwickeln, auf einmal ihren Neigungen nachgehen, hinterher trotzdem interessiert bei der Vorstellung der jeweiligen Arbeitsergebnisse zuhören. In Lernwerkstätten können „institutionell ignorierte und diskriminierte Lernformen, wie unsystematisches, zeitvergessendes, inzidentelles Lernen wieder neu aufleben.“ 4)

Wenn auch Kinder so lernen, wenn sie in den unterschiedlichsten Ateliers im Klassenraum selbsttätig arbeiten, sich bei der Lösung einer Aufgabe *allmählich vorwärts tasten*, dann zu ihrem Ergebnis kommen und dies den anderen aus der Klasse vorstellen können, bedeutet das eine radikale Wandlung im Lernalltag der Kinder und in der Auffassung der Lehr-Rolle: Aufgabe der Lehrerin ist es jetzt vor allem, durch die Bereitstellung angemessener Arbeitsmaterialien und Techniken eine *geeignete Lernumgebung* zu schaffen. Der Sonderschullehrer und Freinet-Pädagoge Dieter Hartmann beschreibt in seinem Buch ‚Wann machen wir freie Arbeit‘ seine Motive für die Arbeit in Ateliers bzw. Arbeitsecken so:

„Ausgangspunkt meiner Überlegungen, besondere Arbeitsecken einzurichten und auszustatten, ist meine Ansicht, dass nicht alle Schüler zur gleichen Zeit einen ganz bestimmten Stoff aufzunehmen bereit sind.“ 5)

In Hartmanns Klasse sind an Arbeitsecken vorhanden:

Die Druckecke, die Buchbindecke, eine Schreibmaschine, eine Spielesammlung, die Marmoriercke, eine Arbeitsecke mit einem Webrahmen, ein Papierschöpfrahmen mit Wanne und ein Fotolabor.

In den Ateliers werden die normalen Tätigkeiten der Kinder (oder mit anderen Worten: ihre elementaren Bedürfnisse), sich bewegen, tasten, fühlen, beobachten, experimentieren, in die Schularbeit einbezogen.

„Wirklich wichtig“ schreibt Freinet „ist nicht das Wissen, sind nicht einmal die Entdeckungen, wichtig ist das Forschen. Der Geist ist nicht eine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt.“

6)

Lernwerkstätten sind Orte außerhalb, tragen nicht das Etikett ‚Schule‘, präsentieren sich offen im doppelten Wortsinn als ‚*Spiel-Räume*‘, laden ein zum Experimentieren und Ausprobieren.

In diesem „Spiel-Raum“ können Lehrerinnen die Erfahrung eines anderen Lernens zunächst einmal *für sich* machen. Lernen in Lernwerkstätten bedeutet für mich, „sich wieder selbstforschend auf eine Sache einzulassen, persönlich bedeutsamen Fragen nachzugehen, das Staunen wieder zu lernen.“

7)

Der Grundgedanke, Lehrende auf dieselbe Art und Weise lernen zu lassen, in der sie auch mit Kindern arbeiten wollen, bestimmt sowohl die Arbeit in Lernwerkstätten als auch in Freinet-Gruppen. 8) Um diese Idee lebendig zu vermitteln, reicht kein Offene-Tür-Besuch; es bedarf dazu der aktiven, intensiven Mitarbeit in mehreren Seminaren oder Workshops. Über die Erfahrung wird vermittelt, dass „Lernen eine eigenständige und sinnbringende Leistung des Lernenden ist“ 9).

Jeder Lehrende steht dabei an einem anderen Punkt von berufsbezogener Selbsterfahrung, von *Öffnung und Veränderungsbereitschaft* und muss die je eigenen (ersten) Schritte zu deren Umsetzung im Schulalltag selbstgetreu entwickeln.

... zum Beispiel Werkstatt-Seminare an der Universität Wuppertal:

Den Ausgangspunkt für theoretische Seminarbestandteile bildet eine praktische Arbeitsphase zum ‚Entdeckenden Lernen‘: Die Studierenden suchen gemeinsam ein Thema, diesmal ‚Die Vier Elemente‘. Der Workshop zum Entdeckenden Lernen beinhaltet:

- ein Brainstorming im Plenum zum Einstieg in das Thema
- das Suchen und Finden von individuell bedeutsamen Fragen
- die Bildung von Gruppen für die Freiarbeitsphase
- ein Gruppen-Schreibgespräch über die eigenen Fragen
- die selbstorganisierte Freiarbeit in Gruppen
- die Dokumentation der eigenen Lernspuren im Lernjournal
- die Präsentation der Lernschritte, Erfahrungen und Ergebnisse im Plenum.

Alle haben ihren Zugang zum gemeinsamen Thema gesucht und gefunden:

Während einige sich dem Thema naturwissenschaftlich mit Reagenzgläsern, Bunsenbrennern und Laborutensilien näherten, hatten andere freie Texte und Haikus geschrieben, Fotos von Feuer, Erde, Luft und Wasser gesammelt bzw. gemalt.

Zwei Studentinnen haben mit Blick auf die Frage nach dem Verhältnis der vier Elemente zueinander mit einem „lebenden Mini-Biotop“ unter einer Käseglocke experimentiert, wieder andere einen Sinneskasten zum Erleben der vier Elemente gebaut, Eine hat in der Bibliothek über Alchemie gelesen und kann historische Informationen beisteuern.

Beider Präsentation wird den Studentinnen das *Spektrum an Annäherungen* und Umsetzungsmöglichkeiten deutlich. Die gebündelte Energie des Gelernten, vorgetragen von den „Wiederentdeckerinnen“ selbst, wird fast automatisch zum Ausgangspunkt für *didaktische Verlegungen*: Können wir mit Kindern auf diese Art und Weise Unterricht machen? Wenn ja, wie?

### **3. Baustein: Reflexion der Lernerfahrungen**

*Oder: wer lehrt, sollte Freude am Selbstlernen haben!*

*... zum Beispiel Reflexion mit Hilfe eines Lern Journals:*

Eine Arbeitsvereinbarung in meinen Lernwerkstatt3eminaren besteht darin, dass die Studierenden bereit sind, sich selbst beim Lernen über die Schulter zu schauen und ihren *eigenen Lernprozess* zum Beispiel anhand von Fragen *bewusst mitzuverfolgen*: Wie lerne ich selbst (am besten)? Was habe ich heute dazugelernt? Was bedeutet Lernen in der Lernwerkstatt für mich? Dazu werden Lernjournale angelegt und gestaltet, in denen wichtige Gedanken, Geistesblitze und Ideen gesammelt werden.

Eine Studentin schreibt nach ihren ersten Versuchen, freie Texte zu verfassen:

*„Es ist immer wieder erstaunlich, wie viel Energie ich aufbringen kann, wenn ich das Gefühl habe, dass mich die Sache wirklich betrifft. Den Ansatz des eigenen Bezugs zum Geschriebenen finde ich so gut und erholsam.“*

Eine Studentin aus dem 5, Semester stellt ihre Lernreflexion in Stichworten vor:

*„Lernen unter anderen Gesichtspunkten! Miteinander nicht gegeneinander, Interesse an der Sache, Motivation !!! Einander besser kennen lernen als in anderen Seminaren, toll auch die vielen Ideen, z. B. das Vorstellen mit Wollknäuel, die Wichtigkeit eines körperlichen und geistigen Ausgleichs, Entspannung, Kreativität! Gespanntsein auf das, was mich heute hier erwartet, Erfolgserlebnis nach einem vollendeten Arbeitsgang, neue Möglichkeiten für mich und meine spätere Klasse. Am Schluss der Frust: warum kann Uni nicht immer so sein? Dann könnte ich viel mehr mitnehmen!“*

Der Weg zur Veränderung unseres Unterrichts führt durch uns selbst hindurch. Erst die *Erfahrung* macht fassbar, was sich hinter Worthülsen wie ‚Lernen mit- und voneinander‘ oder dem ‚Fächerübergreifenden Prinzip‘ verbirgt. *Den früheren Schulerfahrungen* können alternative Lernerfahrungen gegenübergestellt werden, die über den eigenen Lern-Horizont hinausgehen und seine Begrenztheit bewusstmachen. Die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen ist insofern ein erster Schritt zum *Aufbrechen gängiger Lernwege und Lehr-Rollenklischees*, hin zu veränderten Handlungsweisen im Unterricht mit den Kindern.

Und wer ‚offene‘ Lernprozesse und ‚Entdeckendes Lernen‘ zunächst bei sich selbst erlebt und an sich erfährt (zum Beispiel die Schwierigkeit, den eigenen Zugang zu einem Thema zu finden, die Wichtigkeit von Zeit, nicht gedrängt zu werden u.a.), sich auf einmal in der ungewohnten Rolle des ‚Ratsuchenden‘ wiederfindet, entwickelt so den für die Begleitung von Kindern in offenen Lernprozessen notwendigen Blick.

Roland Laun benennt eines der wesentlichen Elemente der Freinet-Pädagogik ‚Entdeckendes Lernen, Selbsttätigkeit und kooperatives Arbeiten‘ und beschreibt es für die Freinet-Klasse folgendermaßen:

„Eigeninitiative beim Lernen und kooperatives Arbeiten wird in der Freinet-Klasse durch einen Unterricht möglich, der von den Erfahrungen ausgeht, die die Kinder in die Klasse hineinbringen und dort als Fragen, Versuche, Vorträge, als selbstverfasste Texte oder als Nachforschungen in Büchern und Informationsheften weiter bearbeiten. Direkte sinnliche Eindrücke aus dem Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, sind Angelpunkt des Lernens.“ 10)

Um solche Lernprozesse bei Kindern zulassen, fördern und unterstützen zu können, sind Lehrer-Lernerlebnisse mit subjektiv bedeutsamem, selbstgesteuertem Lernen und deren Analyse auf einer reflektierenden Ebene eine wichtige Voraussetzung: Daran anknüpfend werden Selbsterforschungen der Lehrerinnen in ihrem alltäglichen Handeln möglich.

Die Reflexion eigener Lernerfahrungen und die darauf aufbauende *Selbsterforschung des Alltagshandelns* von Lehrerinnen, wie sie als Baustein der Lernwerkstattarbeit beschrieben werden kann, ist in den letzten Jahren in der Freinet-Bewegung vernachlässigt worden.

*Florian Soll: „Die Arbeit in Ateliers oder der freie Ausdruck... dabei kann ruhig auch „Dreck“ entstehen. Aber das gestattet dem Individuum erst mal, etwas herauszulassen, ohne dass es direkt mit Lernen zu tun haben muss.*

*Das ‚Expressive‘ (die Expression, der freie Ausdruck, A.B.) kommt zum Zuge und das ist sehr gut, ... aber dieses Gucken nach Gesetzmäßigkeiten, nach Zusammenhängen, nach Ursachen ist (in der Freinet-Bewegung, A.B.) nicht sehr beliebt. ... Es kommt bei den Freinet-PädagogInnen stärker auf die gemeinschaftliche Aktion und den Spaß bei der Sache an.“*

Freinet selbst hatte mehr im Blick. Die von ihm gegründete französische Lehrerinnenbewegung, die Kooperative, sollte „eine gigantische pädagogische Arbeitsgilde“ werden, die schrittweise an die *experimentelle Überprüfung der eigenen pädagogischen Arbeit* herangeht und ihre Erfahrungen darüber austauscht. Die Kooperative sollte „die alten Teile, die sich als kostbar erweisen, festigen und überall



dort schöpferisch tätig (sein) und Aufbauarbeit leisten, wo es notwendig ist“.

„Man hat uns gelehrt“, schreibt Freinet 1945 in der Zeitschrift L'Éducateur, „unsere ganzen pädagogischen Anstrengungen auf einem falschen intellektuellen Prozess aufzubauen, der Bankrott gemacht hat. Der neue Lehrer muss heute aus anderen Quellen... schöpfen. ‚Und die Lösungen?‘, werden sie entgegenen. Wir würden unserer wissenschaftlichen Methode nicht gerecht, wenn wir behaupten, ihnen definitive Lösungen anbieten zu können. Wir bieten ihnen mögliche Lösungen an, die wir kollektiv nach der wissenschaftlichen Methode erprobt haben, indem wir *in der Erfahrung* und durch die Erfahrung selbst die Methoden und das Material ausgesiebt haben, die sich als unzulänglich erwiesen. Wir haben Fährten freigelegt, deren Erforschung ernsthaft betrieben wird und auf die sie sich von jetzt an mit dem Wissen um einen tröstenden Prozentsatz an Erfolg und Wirksamkeit begeben können.“ 12)

Das Selbstverständnis der Lernwerkstättenbewegung, *Zentren des gemeinsamen Lernens und Austausches* zu sein, deckt sich mit Freinets Vorstellungen einer ‚Bewegung‘, die sich *empirisch*, sprich erfahrungsorientiert, auf den Weg zur ‚École Moderne‘ macht:

„Wir nehmen unseren Vorteil dort, wo wir ihn finden:

Wir passen die existierenden Techniken so gut an unsere Arbeit an, wie wir können. Unser Wunsch ist es nur, gleichzeitig das Material, das unseren Bedürfnissen entspricht, zu finden und ebenso Arbeitstechniken auszubauen, die es uns erlauben, die kreativen Fähigkeiten der Kinder für die Erziehung am besten zu nutzen.“ 13)

Die Lernwerkstätten-Bewegung hat diesen ursprünglichen Gedanken der Freinet-Bewegung wiederbelebt und anfassbar vor Augen gestellt.

#### **4. Baustein: Voneinander lernen und Selbstorganisation**

*Oder: Lernen zwischen Konsum und Selbst-Verantwortung*

... zum Beispiel Aufbauarbeit einer Studentinnen-Initiative: Die Gründung der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen geschah auf Initiative einer Gruppe Studierender, die Kritik an der Hochschulausbildung übten und ihr Studium selbst in die Hand nehmen wollten. Einige Studentinnen arbeiteten in der Lernwerkstatt „Büffelstübchen“ 14) und schlugen den Aufbau einer Uni-Lernwerkstatt für die Grundschullehrerinnenausbildung vor.

Sie besetzten einen der Räume, beantragten mit Hilfe von Prof. Dr. Hans Brügelmann die Finanzierung über einen Modellversuch und erarbeiteten ein inhaltliches Konzept.

Heute besteht ein Hauptteil der Arbeit des ca. zehnköpfigen Frauenteam darin, Tutorien anzubieten, in denen miteinander und voneinander gelernt wird, als Alternative zum professorengeleiteten Seminar. Der Kreis der Tutorinnen erweitert sich, das Angebotsspektrum (derzeit neu: Gitarrenkurs) verändert sich je nach Interessenlage der Primarstufenstudentinnen.

Die Arbeit der Grundschulwerkstatt ist im Fachbereich anerkannt und jetzt wieder über eine neue Hochschullehrerin und ihre Mitarbeiterinnen fest in den Studienbetrieb eingebunden.

... zum Beispiel *Freinet-Gruppe in der Lernwerkstatt Wuppertal*:

Alle 14 Tage trifft sich eine Gruppe von Freinet-Lehrerinnen in der Lernwerkstatt Grundschule Wilkhausstraße, um zu einem aktuellen Thema zu arbeiten. Die Zusammensetzung der Gruppe ist relativ stabil, sie existiert schon seit mehreren Jahren als berufsbegleitendes Forum. Hier soll u.a. Zeit sein für den Austausch über alltägliche Schwierigkeiten. Momentanes Thema: Gewalt. An diesem Tag ist ein befreundeter Freinet-Lehrer zu Besuch, der mit der Gruppe Boal'sches Theater spielt. Die anschließende Diskussion kreist um die Frage, wie diese Theaterform beim Thema Gewalt in die Arbeit mit Kindern einbezogen werden kann.

Über die jährlichen bundesweiten Fortbildungen der Freinetbewegung 15) schreibt Ingrid Dietrich, langjährige Freinetpädagogin an deutschen Hochschulen 16):

„Gibt es denn so was: Selbstorganisierte, sowohl spontane als auch strukturierte, von den Teilnehmerinnen getragene, lustbetonte Lehrerfortbildung? Ja... bei den Freinis! Organisationsprinzip: Ich biete an...

- Ich verfüge über eine kreative Fähigkeit und möchte sie anderen weitergeben.
- Ich habe ein Problem (didaktisch, methodisch, etc.) und möchte es mit interessierten, sachkundigen Kolleginnen durchdiskutieren.
- Ich möchte selbst eine neue ... künstlerische oder handwerkliche Technik erproben. Zusammen mit anderen.
- Daneben existieren in durchaus ‚traditioneller‘ Seminarform:
- Fach- und schulformbezogene Gruppen (z.B. Lesen durch Schreiben, Rechnen in der Sonderschule etc.)
- Selbsterfahrungs-, Sport-, Meditationsgruppen, Tangotänzen, Chorsingen etc.

Hier kann jede(r) etwas tun, was Spaß macht, zusammen mit anderen... . Jede(r) trägt die Verantwortung für das, was er, sie anbietet. Es wird allenfalls koordiniert, nichts kontrolliert. Alle sind sehr sensibel gegenüber Führungsansprüchen, die abgelehnt werden...“ 17)

Dieses ‚*freinet'sche*‘ Prinzip der Selbstbildung, die ‚Autodidactine‘ charakteristisch für die selbstorganisierten Fortbildungen der Freinet-Bewegung entspricht der Lernwerkstattidee des *Lernens mit- und voneinander*.

Allerdings wird noch in zu wenigen Lernwerkstätten in solchen Formen *selbstorganisierten Lernens* gearbeitet. Wenn es sie gibt, dann sind häufig Freinet-LehrerInnen oder Studentinnen beteiligt. Dies ist sicherlich ausbaufähig, wenn die Leitung in Lernwerkstätten dafür Raum lässt.

In den meisten Lernwerkstätten hat sich dagegen eine Arbeitsform durchgesetzt, die als eine von vielen Arbeitsweisen sicherlich ihre Berechtigung hat: Eine Gruppe Lehrerinnen möchte beispielsweise innerhalb weniger Stunden anschaulich und mit der Möglichkeit, praktisch zu arbeiten, über ein Thema, z.B. „Projektarbeit in der Grundschule“ oder „Die Arbeit mit der Druckerei“ informiert werden. In diesem

Fall bietet es sich an, innerhalb eines festen Rahmens (z.B. eigene Texte schreiben, eine knappe, grundlegende Einführung ins Drucken, drucken der eigenen Texte, Schlussdiskussion: Die Druckerei in der Schule) zu arbeiten.

Wenn aber ‚angeleitete‘ Arbeitsformen in Lernwerkstätten zu stark im Vordergrund stehen oder gar ausschließlich werden, bleibt die Selbsterfahrung mit offenen, selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernprozessen auf der Strecke. Gerade dies sind aber Erfahrungen, die Lehrende brauchen, um *selbstorganisierte Arbeitsweisen* unter Kindern im Unterricht einführen und fördern zu können.



SELBSTORGANISIERTES ARBEITEN MITEINANDER

Roland Laun beschreibt dies in seinem Buch „Freinet 50 Jahre danach“ mit Blick auf die Kinder folgendermaßen:

„Dies erscheint mir der Kern von Freinets Pädagogik:

den Kindern Werkstatt-Techniken und institutionelle Techniken zu vermitteln, mit denen sie selbstorganisiert arbeiten. (...) Die institutionellen Techniken: eine Klassenordnung wird geschaffen, nach deren Regeln Klassenversammlungen stattfinden, Arbeitsgruppen gebildet werden, ein Klassenrat tagt; diese Körperschaften planen die Lern- und Produktionsarbeit der Klasse und regulieren deren soziales Leben, sie sind die Instrumente der Selbstorganisation.“ (18)

Es ist daher nicht sinnvoll, aus Lernwerkstätten reine Service-Stationen zu machen, wo für jedes Anliegen schnell ein Angebot aus der Tasche gezaubert wird. Es käme darauf an, auch Prozesse des Voneinanderlernens unter den Teilnehmenden zu ermöglichen. Damit entsteht ein Rahmen, eine „vorbereitete Umgebung“ (Montessori), innerhalb derer die Teilnehmenden aber die *Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen* müssen.

Für Leiterinnen bedeutet dies: wer neue Lehr- und Lernformen *vermitteln* will, kommt nicht umhin, sie in der eigenen Seminarpraxis oder Fortbildung zu *praktizieren*.

## 5. Baustein: Kommunikations- und Kooperationsformen entwickeln und erleben

Oder: *Wider die alltägliche Ellbogenmentalität!*

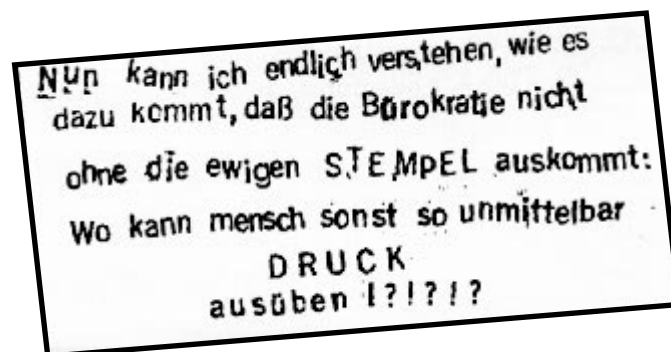
... zum Beispiel regionale Kooperation in Kassel:

In der Grundschulwerkstatt in Kassel arbeiten Personengruppen miteinander, die üblicherweise selten Kontakt haben:

- Lehrerinnen von verschiedenen Schulen aus der Region, die sich hier austauschen
- Lehrerinnen eines Kollegiums, die fächerübergreifend zu einem Thema arbeiten
- Lehrerinnen aus verschiedenen Schulstufen, die altersgemischtes Arbeiten thematisieren
- Eltern, die einen ‚praktischen‘ Elternabend mit Lehrerinnen und dem Rektor in der Grundschulwerkstatt durchführen
- Studierende, die im Schülerhilfe-Projekt ausgewählte Grundschul Kinder betreuen
- Studierende, die an einer Fortbildung teilnehmen
- Professorinnen, die an einer Lehrerinnenfortbildung teilnehmen
- Studentische Mitarbeiterinnen der Werkstatt, die eine Klasse während ihres eintägigen Besuchs betreuen.

Das Aufeinandertreffen so verschiedener Personengruppen, die sich häufig untereinander nicht kennen, macht es notwendig, mit *Techniken* zu arbeiten, die den *Erfahrungsaustausch untereinander und offenes Arbeiten* miteinander in Gang setzen. Hier deckt sich die Lernwerkstattarbeit mit den kooperativen Techniken der Freinet-Pädagogik: ‚Schreibgespräche‘ ermöglichen tiefgehende Gespräche aller mit allen, die Wandzeitung mit ihren Rubriken „Ich lobe Ich kritisiere Ich schlage vor“ macht Prozesse in der Gruppe sichtbar und öffentlich. Die praktische Arbeit in Ateliers, die Zusammenarbeit wie selbstverständlich notwendig macht, hilft auch kooperationsunerfahrenen auf beiläufige Weise über ihre Grenzen hinweg.

Die seltener angewandte, freinet’sche Arbeit im ‚Klassenrat‘ hilft, die *Selbstverwaltung* einer Arbeitsgruppe (und wenn es nur an einem einzigen Tag ist!) zu *institutionalisieren*.



Von schulischen Zusammenhängen befreit, erleben Lehrerinnen und Studierende die Vorzüge eines Miteinanderarbeitens; denn der Alltag von Lehrerinnen und Studierenden ist ja immer noch von isolierter Einzelarbeit und Konkurrenzverhalten geprägt. ... *zum Beispiel Schulprojekte mit Studentinnen:* An Projektunterricht interessierte Lehrerinnen aus dem Bergischen Land treffen sich mit Lehramtsstudentinnen zum Schulprojekte-Seminar in der Lernwerkstatt Wuppertal. Die Lehrerinnen beschreiben geplante Projekte, für die sie sich Hilfe von den Studentinnen erwarten. Die Studierenden ordnen sich in Teams den jeweiligen Klassenlehrerinnen zu, arbeiten in den Klassen mit. Die Lernwerkstatt dient als Ort der Verständigung, Vorbereitung, Nachbereitung. In einem Projekt wird ein Musical vorbereitet und aufgeführt. Ein Thema suchen und finden, das Drehbuch schreiben, Rollen verteilen, Bühnenbilder malen, Masken und Kostüme erstellen, Musik machen, proben das sind die zu bewältigenden Aufgaben, bei denen das StudentInnen-Team eine wertvolle Stütze ist. Die Erstaufführung wird ein voller Erfolg, woraufhin die Klasse „auf Tournee“ geht, die Studentinnen natürlich mit ihnen.



STUDENTINNEN UND GRUNDSCHULKINDER IN DER LERNWERKSTATT WUPPERTAL

In solchen Formen der Kooperation bekommen Studierende die Möglichkeiten *konkreten Unterrichtssituationen zu lernen*, sich selbst in der Praxis zu erproben, sich untereinander auszutauschen. Die Lehrerinnen bekommen zum einen praktische Hilfe, zum anderen den „fremden Blick“ von außerhalb, der oft schon als Anstoß ausreicht, *eingefahrene Wege zu verlassen* und Neues auszuprobieren.

Diese *Formen projektgebundener „Doppelbesetzung“* stellen eine Bereicherung für die Lehrenden, die Studierenden und vor allem für die Kinder dar. Einige der Kontakte zwischen Studentinnen und den Klassen wurden über die Schulprojekte hinaus bis zum Ende des Schuljahres aufrechterhalten. Lernwerkstätten haben beste Bedingungen, um *Freinets Korrespondenzgedanken* in die Tat umzusetzen. Der Austausch unter Studierenden des Lehramts an verschiedenen Hochschulen kann über die

Kontakte der Uni-Lernwerkstätten leicht aufgenommen werden. Studierende aus Kassel beispielsweise haben *Briefkontakt* mit einem Seminar der Lernwerkstatt an der Universität Paderborn.

Ein *Netzwerk* der Lernwerkstätten in Deutschland ermöglicht inzwischen eine gezielt interessengeleitete Kontaktaufnahme und gegenseitige Unterstützung. Beziehungen zu Lernwerkstätten in Österreich, der Schweiz und den USA sind vorhanden, können aber noch ausgebaut werden.

Für Lehrerinnen, die an der Reform ihres eigenen Unterrichts arbeiten, dadurch *doppelt konkurrenzwürdig erscheinen* und sich dem eigenen Kollegium gegenüber rechtfertigen müssen, stellt ein Zusammenhalt unter Gleichgesinnten einen wichtigen stabilisierenden Faktor dar. Aber wo lassen sich außerhalb des Kollegiums Austauschpartnerinnen finden, mit denen Schwierigkeiten und Ängste offen besprochen werden können, bei denen man sich die notwendige teilnehmende Unterstützung bei Innovationen und für die Auseinandersetzungen holen kann?

Schonräume für wirklichen Austausch und *Solidarität unter Schulreformerinnen* zu schaffen, ist eine wesentliche Aufgabe, die Lernwerkstätten in der Schulreformlandschaft zukommt.

#### **IV. Lernwerkstätten und Freinet-Pädagogik abschließende Thesen;**

- Die räumliche Einrichtung von Lernwerkstätten entspricht dem *Ateliergedanken Freinets* und ermöglicht einen aktiven und erfahrungsorientierten Umgang mit innovativen didaktischen Ideen.
- Das *Selbstbildungsprinzip* der „Autodidactine“ findet in Workshops der Lernwerkstätten zum entdeckenden Lernen, in der Entwicklung und anschließenden Erprobung eigenen Materials und in selbstorganisierten Fortbildungsgruppen einen geeigneten Rahmen zur Umsetzung.
- Die Erforschung des eigenen Unterrichts, das experimentelle Verhältnis zur eigenen Praxis („*tastendes Versuchen*“) und die Arbeit an einer *zukunftsorientierten LehrerInnenfortbildung* in Lernwerkstätten entspricht Freinets Bild einer *empirischen und damit wissenschaftlichen Pädagogik*.
- Lernwerkstätten bieten die Möglichkeit, zu *regionalen Treffpunkten für Reformerinnen* zu werden. Ein solches „Netzwerk“ kommt dem Freinet'schen Kooperations- und Korrespondenzgedanken entgegen

So verstanden sind Lernwerkstätten:

- Erprobungsstätten, an denen Lehrerinnen *das \_ Lernen wieder lernen*, um individuelle Lernwege von Schülerinnen wertschätzen und begleiten zu können. Sie sind keine Selbstbedienungsläden für Materialien zum offenen Unterricht, mit deren Hilfe der Frontalunterricht modelliert und angereichert wird;
- Lern-Räume, in denen es auf *Lern(um-)wege*, auf die *Reflexion von Prozessen*, nicht auf ein Endergebnis in Produktform ankommt;

- *Aktive Sammlungsstätten* innovativer, in der Erprobung befindlicher Unterrichtsideen, keine didaktischen Einkaufszentren, die, stets mit neuen Ideen aufgefüllt, zur Selbstbedienung einladen;
- Lernräume, die *Eigentätigkeit* und *Selbstorganisation* der Besucherinnen fordern und fördern, und nicht Servicestationen, die reinem Materialkonsum Vorschub leisten.
- Ausstellungsplätze für Schülerarbeiten und Seminarergebnisse, für *selbsterstelltes, selbsterprobtes oder bewusst ausgewähltes Unterrichtsmaterial*, aber keine Werbestudios für Schulbuchverlage;
- Orte, wo *selbstorganisiertes Lernen* miteinander und voneinander sich auch im *Angebotscharakter* der Seminare widerspiegelt, eher in Ausnahmefällen Seminarräume für Fortbildungen mit Referentinnen mit Expertenstatus.
- Foren für die Unterstützung und gegenseitige *Stärkung von Reformkräften*, aber keine Missionskreise, die die große Masse der Lehrenden von der Notwendigkeit einer Unterrichtsreform überzeugen wollen;
- *Öffentliche und offene Kooperationsstätten*, um den Kontakt zwischen Schule und Hochschule, zwischen Ausbildung und Fortbildung, zwischen Praxis und Theorie zu fördern, keine abgeschlossenen „Inseln der Schulreform“.

Freinet-LehrerInnen, die ihren Unterricht freinetpädagogisch gestalten, aber nur noch selten einen Blick über ihren Alltag hinaus tun, können durch Lernwerkstätten zum *Austausch* mit anderen Reformpädagoginnen, auch denen *anderer reformpädagogischer Richtungen*, angeregt werden. Lernwerkstätten bieten ihnen die Möglichkeit, ihre Arbeit öffentlich darzustellen ein wichtiger Aspekt für diejenigen unter den Freinet-LehrerInnen, die ihre Arbeit zu wenig in die pädagogische Diskussion um die Schulreform einbringen.

Die *verbindliche Orientierung* an einer Weltanschauung, einem Menschenbild, einer Pädagogik und ihrem Begründer, wie sie die Freinet-Bewegung als Basis besitzt, existiert innerhalb der Lernwerkstätten-Bewegung nicht. Durch die Zusammenarbeit mit Freinet-PädagogInnen sind „Lernwerkerinnen“ aufgefordert, die *Diskussion um eigene politische und pädagogische Konzepte* aufzunehmen.

Die Zusammenarbeit der verschiedensten Reformkräfte in Lernwerkstätten könnte dazu beitragen, dass *reformpädagogische Konzepte lebendig weiterentwickelt* und offene Unterrichtsformen, wie die Arbeit mit „freien Texten“, der „freie Ausdruck“ oder die berühmte „Freiarbeit“ wieder in ihrer *ursprünglichen Qualität* sichtbar werden, statt zum scheinreformerischen Einheitsbrei zu verkümmern.

- 1) Hierzu vgl. auch Angela Bolland in: Karin Ernst/Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich Eine Dokumentation, Arbeitskreis Grundschule, Band 91, Frankfurt/Main 1993
- 2) „Fragen und Versuche“ ist die Zeitschrift der Pädagogik Kooperative e.V., des bundesweiten Zusammenschlusses deutscher Freinetpädagoginnen.
- 3) Beispielhafte Auflistung ohne Anspruch auf Vollständigkeit
- 4) Herbert Hagstedt: Lernwerkstätten und Grundschulforschung; Vortrag anlässlich der Grundschulforschungstagung in Kassel, unv. Ms, 1994, S.11
- 5) Dieter Hartmann: Wann machen wir freie Arbeit, Bremen 1985, S. 14
- 6) Zit. nach Klaus Zehrfeld: Freinet in der Praxis; Weinheim 1977, S. 67.
- 7) Vgl. Herbert Hagstedt: in: Die Grundschulzeitschrift, Sonderheft: Lernwerkstätten als Experimentierfelder für veränderte Lernformen. 1989, S, 39
- 8) Hierzu siehe auch: Angela Glänzel (für die Freinet-Gruppe Berlin): Was ist Freinet-Pädagogik? Ausschnitte aus einem Vortrag in der TU-Berlin; in Fragen und Versuche, Heft 59, März 1992, S. 9-11
- 9) Karin Ernst; Wie lernt man Offenen Unterricht? Erfahrungen aus der Lernwerkstatt an der TU Berlin; in: Päd. extra & Demokratische Erziehung, Heft 7, 8/1990, S. 46-48
- 10) Roland Laun: Freinet 50 Jahre danach; Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen; Beispiele einer produktiven Pädagogik, bvb-edition, Heidelberg 1983, 2. Aufl., S. 52
- 11) C. Freinet, zit. nach Elise Freinet: Erziehung ohne Zwang, Stuttgart 1981, S. 154
- 12) Ebd. S. 153f
- 13) Ebd. S. 75
- 14) In der Lernwerkstatt „Büffelstübchen e.V.“ finden neben Lehrerinnenfortbildungen zum „Offenen Unterricht“ regelmäßige, von Studentinnen geleitete Nachmittagsangebote für Grundschul Kinder statt, die ihnen einen spielerischen Zugang zum schulischen Lernstoff ermöglichen.
- 15) Gemeint ist hier die Pädagogik Kooperative e.V. Bremen mit etwa 700 Mitgliedern.
- 16) Ingrid Dietrich: Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim 1995
- 17) Ingrid Dietrich: Eindrücke vom Weihnachtstreffen, in: Sonderheft „Fragen und Versuche“ der Pädagogik Kooperative e.V., Bremen 1996, S. 11
- 18) Roland Laun, 1983, a.a.O., S. 51.



C. Freinet

## Die „Schwätzer“

In unseren Dörfern gibt es die „Schwätzer“ und die „Schaffer“, die Redner und die Arbeiter.

Der Arbeiter arbeitet zunächst. Während seiner Arbeit und durch sie überlegt, lernt, urteilt, fühlt er und liebt er.

Der „Schwätzer“ redet zunächst. Die Überlegenheit, die der Arbeiter aus seiner Findigkeit und Zähigkeit gewinnt, zieht er, der „Schwätzer“, vorgeblich aus seiner Geschicklichkeit, mit Wörtern umzugehen und Systeme nach einem Wirrwarr von Regeln und Theorien zu ordnen, deren Hohepriester er ist. Das nennt er dann anspruchsvoll „Logik“ und „Philosophie“.

Sie lernen Fahrrad fahren wie alle Fahrrad fahren lernen. Die „Schwätzer“ werden Sie über Ihren Irrtum aufklären: vorher muss man doch nicht wahr die Regeln des Gleichgewichts und die Anforderungen der Mechanik kennen!

Die Schwätzer können aber gar nicht Fahrrad fahren!

Wenn sie es wagten, würden sie Ihnen beweisen, dass Sie Unrecht haben. Ihr Baby so unwissenschaftlich daherreden zu lassen, und sie würden Sie den lieben langen Tag mit den unwiderlegbaren Gesetzen der richtigen Sprache traktieren.

Aber Ihre Kinder wären stumm!

Eben jene Schwätzer haben uns eingeredet, es sei notwendig, das Erlernen des schriftlichen Ausdrucks mit dem methodischen Studium der Grammatik anzufangen und Schritt für Schritt vorzugehen: vom Wort zum Satz, vom Satz zum Abschnitt und dann zum vollständigen Text.

Sie kennen die Grammatik, aber die Gabe, fesselnd und lebendig zu schreiben, haben sie verloren. Mit einer Schamlosigkeit, die höchstens noch von unserer Leichtgläubigkeit übertroffen wird, sprechen sie auch zu uns über die Vorzüge der Landarbeit und die bukolischen Reize der Arbeit auf den Feldern. Denn ihre Rolle ist es nicht zu arbeiten, sondern zu reden. Vor einem mucksmäuschenstillen Saal erklären sie mit Wissenschaft und Logik, wie man auf dem Land zu arbeiten hätte und was uns die frisch aufgeworfenen Erdschollen sagen oder die Trauerweiden, die im Herbst goldene Tränen aus ihren bewegten Blättern weinten.

Sie aber können gar nicht arbeiten!

Meinem Lehrling auf dem Land habe ich nichts zu sagen, außer wenigen wichtigen Worten, die im geeigneten Zeitpunkt ihm praktische Ratschläge oder Handgriffe vermitteln oder auch sehr persönliche Gefühle, die sich über eine Bewegung, einen Blick oder Schweigen vermitteln.

Aber dieser Philosophie der Weisen, die der Gipfel der Wissenschaft, der Logik und der Arbeit sein soll, wird er mit einem Achselzucken begegnen.

Und er kann arbeiten!

# Freinet-Pädagogik und Erziehungswissenschaft ein gestörtes Verhältnis?

von Herbert Hagstedt

Die Selbstermahnung und Selbsterinnerung der Hochschulpädagogen, den Diskurs über Freinets Werk verstärkt zu führen (Preuss-Lausitz 1982), bedarf keines feierlichen Anlasses.

Die Erziehungswissenschaft hat noch genug zu tun mit ihren elementaren affektiven Sicherheitsbedürfnissen. Horst Rumpf hat die „Rituale der Angstabwehr“ an der Hochschule treffend beschrieben (Rumpf 1983). Die Freinet-Pädagogik rüttelt mit ihren Innovationsimpulsen an den Stützfeilern „bewährter“ hochschuldidaktischer Traditionen.

In diesem Beitrag geht es mir um die Frage nach dem „gestörten Verhältnis“ zwischen Freinet-Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

In einer ersten Annäherung werde ich bei Freinet selbst nachfragen, wie er sein Verhältnis zur Wissenschaft definiert:

beim frühen Freinet, der schon bei seinen ersten Auftritten in der Öffentlichkeit sein Konzept zur Diskussion stellt und verwandte reformpädagogische Ansätze als Ideenbörse nutzt;

beim späten Freinet, der von Selbstzweifeln geplagt, zwischen massiver Wissenschaftskritik und Verehrung des Göttlichen der Wissenschaft hin und her schwankt.

In einer weiteren Annäherung werde ich bei meiner Disziplin anklopfen und nachfragen, warum sie sich nicht wirklich mit der Freinet-Pädagogik auseinandersetzt:

Welches sind die Gründe dafür, dass sich die Erziehungswissenschaft zwar heute verstärkt mit Fragen der reformpädagogischen Historiographie befasst, aber die Freinet-Pädagogik dabei Außen vor lässt?

## **Im Dialog mit der zeitgenössischen Reformpädagogik: Der junge Freinet**

So stellt man sich eine Bilderbuch-Karriere vor: ein Junglehrer, gerade erst im Schuldienst, „mit der Erfahrung, die der eines Menschen vergleichbar ist, der sich ins Wasser stürzt, ohne schwimmen zu können“ (Elise Freinet 1981, S. 17). Bei seinen ersten Lehrversuchen muss er „vom Punkt Null“ ausgehen. Außerdem, so Elise, „wird er sich seiner geringen Kenntnisse in Bezug auf die Funktion des Lehrers bewusst: Es handelt sich um die Unwissenheit eines Anfängers, der sich in den schwierigen Nachkriegsjahren zurechtfinden muss“ (Elise Freinet 1981, S. 17).

Und doch drängt es diesen jungen Lehrer, seine noch frischen Erfahrungen sofort weiterzugeben wohl-gemerkt: nicht etwa nur an die Kollegin der Nachbarschule. Er nimmt an internationalen pädagogischen Kongressen teil und besucht Versuchs- und Reformschulen in ganz Europa.

Schon ab 1926 berichten italienische, französische und deutsche Fachzeitschriften über die Neuerungen des jungen Lehrers.

Am 5. Weltkongress der Internationale der Bildungsarbeiter, der Ostern 1928 in Leipzig stattfindet, nimmt er nicht nur als französischer Delegierter teil, sondern tritt schon als Referent auf. Sein Thema:

„Die Disziplin unter den Schülern“ (Freinet 1928). Der erste Text Freinets, der in deutscher Sprache die Erziehungswissenschaft erreicht. Ich habe versucht, noch etwas mehr über diesen öffentlichen Auftritt Freinets in Deutschland zu erfahren. Neben anderen Quellenstudien habe ich auch die Kongressberichte durchgesehen, die um diese Zeit in der „Neuen Erziehung“, dem Organ des Bundes der Entschiedenen Schulreformer, veröffentlicht wurden. Dabei stieß ich im 10. Band der „Neuen Erziehung“ von 1928 auf einen kleinen Korrespondentenbericht. Es war die Überschrift, die mich stutzen ließ: „Schulen, die ihre Lehrbücher selbst anfertigen“. Unter diesem Titel berichtet Peter Engel, ein Wormser Studienrat, neben Neuigkeiten aus Italien auch über einen verrückten Versuch eines scheinbar verrückten französischen Landlehrers. Das Motto des Korrespondenten: was es nicht so alles gibt! Schonend werden die Leser vorbereitet: „Mannigfaltig sind die Wege, die von Erziehern aller Länder beschritten werden, um den Schulunterricht aus seiner bisherigen Starrheit zu einem lebendigen, freudenspendenden Geschenk an die Kinder zu gestalten. Und auf solchen Wegen kommt man dann dazu, alle Gebiete des täglich um die Kinder brausenden Lebens zu behandeln, und so zu behandeln, dass immer höchstes Interesse der Kinder vorhanden ist und damit beste Erfolge verheißt. In diesem Sinne arbeitend ist Célestin Freinet, ein Pionier der neuen Schule in einem französischen Landort, Bar-sur-Loup, auch dazu übergegangen, die Buchdruckerkunst durch seine Kinder ausüben zu lassen und hat damit ganz prächtige Erfolge erzielt“ (Engel 1928, S. 556). Die Überraschung in diesem Bericht ist nun die Passage, in der der Korrespondent den Pionier selbst zu Wort kommen lässt. Weil diese schöne Erzählung zu den frühesten Selbstdarstellungen Freinets gehören dürfte und m.W. 68 Jahre lang von der Freinet-Rezeption nicht entdeckt worden ist, möchte ich sie hier im Wortlaut wiedergeben:

„Die psychologischen und pädagogischen Fundamente meines Versuchs waren die Tatsache, dass unsere bisherige monotone, trockene Unterrichtsmethode grundlegende Änderungen geradezu herausforderte. So unendlich schwierig oft nur unter Anwendung äußersten Zwanges und Prügel es ist, die Kinder für irgendein festgelegtes Unterrichtsthema zu interessieren, so überraschend schnell und leicht kann man ihnen Kenntnisse über eine Sache beibringen, der sie gerade besondere Anteilnahme entgegenbringen und deren Erörterung sie selbst dringend wünschen.

An einem Tage ist eine Fledermaus in den Hof gefallen. Die Kinder sind voller Aufregung über dieses Ereignis. Soll man sie künstlich zwingen, ihr Interesse etwas anderem zuzuwenden? Nein, es ist durchaus notwendig, über die Fledermäuse zu sprechen.

In der vergangenen Nacht war ein schweres Gewitter niedergegangen. Die Kinder lauschten erschreckt dem rollenden Donner und hatten ihre Köpfe unter die Bettdecke gesteckt, um die grellen Blitze nicht zu sehen. Als sie am nächsten Morgen zur Schule kommen, sind sie noch ganz im Bann des vergangenen Naturereignisses. Wir nützen die Gelegenheit und sprechen über Gewittererscheinungen. Um diesen lebendigen Unterrichtsstunden eine besondere krönende Note zu geben, entschieden wir uns, eine kleinere Druckerei anzuschaffen, um die Ergebnisse unserer Aussprachen zu drucken und so nach und nach ein Lehrbuch zu schaffen, wie wir es uns wünschten.

Trotz aller bösen Prophezeiungen, getragen von der Begeisterung der Kinder, wurde das Projekt

Wirklichkeit, und heute nach drei Jahren darf man mit Stolz sagen, dass dies ungemein zur Hebung der Anteilnahme der Kinder am Unterricht beigetragen hat.

Und so wird das gerade im Mittelpunkt des kindlichen Interesses stehende Thema behandelt und dann die Essenz der Aussprache in einem kleinen Aufsatz zusammengefasst. Dieser nun wird von zwei, drei Kindern gesetzt, was nicht länger als 20 Minuten dauert, währenddem die übrigen sich mit anderen Arbeiten befassen. Nach dem Satz werden auf einer einfach Handpresse eine größere Anzahl Abzüge angefertigt, von denen jeder Schüler einen erhält, um ihn in seinem „Lebensbuch“ einzuheften. Auch die kranken Kinder bekommen diese gedruckten Unterrichtsergebnisse durch ihre Kameraden ins Haus getragen, und so sind auch sie immer mit dem Leben ihrer Klasse vertraut.

Freilich lag die Gefahr nahe, dass man aus einer gewissen Beschränktheit des Unterrichtshorizontes heraus doch noch zu den unwillkommenen Lehrbüchern hätte greifen müssen. Da kam uns die erfreuliche Tatsache zu Hilfe, dass auch andere, selbst ausländische Schulen, angeregt durch die günstigen Ergebnisse unseres Versuchs unser Beispiel nachahmten und mit uns einen regen Austausch der gedruckten Unterrichtsextrakte begannen.

Jeden Morgen um 10 Uhr, wenn der Postbote die Berichte der anderen Schulen bringt, stürzen sich die Kinder mit Feuereifer darauf und verfolgen mit lebhafter Anteilnahme die Arbeiten der in der Ferne wohnenden Kameraden.

Und so ist das einst verspottete Experiment „Buchdruckerkunst in der Schule“ zu einem schönen pädagogischen Erfolg geworden!“

Nähere Auskünfte an Erzieher erteilt gern Célestin Freinet, Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes), Frankreich, in den Sprachen Französisch und Esperanto.

(Aus Neue Erziehung, Bd. 10, 1928/ S. 556 f.).

Der junge Freinet, dafür liessen sich noch weitere Beispiele anführen, ist außerordentlich daran interessiert, seine Ideen in die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion zu bringen. Er sucht den Dialog mit führenden zeitgenössischen Reformpädagogen der „Ecole Active“ und der „Ecole Nouvelle“, mit internationalen Größen wie Adolphe Fernere, Ovide Decroly und Roger Cousinet.

Andererseits interessiert er sich auch für die frühen libertären Schulversuche, die dem reformpädagogischen Mainstream vorangegangen sind: für Paul Robin und seine Ecole de Cempuis, für Sebastian Faures „Bienenkorb“, für Francisco Ferrer und seine Ecole Moderne. Zu Beginn der 30er Jahre studiert er die amerikanischen Konzeptionen:

Winnetka-Plan, Dalton-Plan und Deweys Entwurf einer Laboratory-School. Und in der Auseinandersetzung mit den verschiedensten reformpädagogischen Ansätzen differenziert sich Freinets eigene Konzeption immer weiter aus.

Als Reformpädagoge der zweiten Generation hat Freinet den Vorteil, sich aus der Palette der schon erfolgreichen Konzeptionen und Schulmodelle jene Elemente herausuchen zu können, die in seine eigenen didaktischen und schulorganisatorischen Vorstellungen passen. Um Originalität und den Aufbau eines eigenen Begriffsapparates bemüht er sich dabei kaum. Vielmehr leiht er sich sein Vokabular bei

der internationalen Reformpädagogik aus libertäre Ansätze inclusive. Das folgende Glossar vermittelt einen Eindruck von der Weite der ideengeschichtlichen Bezüge:

## Das geborgte Vokabular

### Begriffe Freinets

„École Moderne“

„Ateliers“

„Expression libre“

„Dessin libre“

„Promenades scolaires“

„Classes promenades“

„Texte libre“

„Livre de vie“ „Fichier documentaire“

„Travail libre“

### Ideengeschichtliche Bezüge

Boletin de la Escuela Moderaa, Barcelona 1909  
Francisco Ferrer: L'École Moderne, Paris 1911

Gabriel Giroud: „Cempuis“ Paris 1900  
Sebastian Faure: „La Ruche“, Paris 1911

Ovide Decroly: La psychologie du dessin, Brüssel 1912

Cizek-Kästner: „Creations d'art spontanees chez l'enfant,  
Pour l'Ere nouvelle, Sonderheft Nr. 8, Okt. 1923

ders.: Das freie Zeichnen, Wien 1925

Berthold Otto: „Unsere ersten Spaziergänge“. In: Der  
Hauslehrer I (1901) 47

ders.: „Spaziergänge und Gespräche“. In: Der Hauslehrer,  
I (1901)/100/116

Fritz Gansberg: „Der freie Aufsatz“ Seine Grundlagen und  
seine Möglichkeiten, Berlin 1914

Adolphe Fernere: L'École active, Neuchatel 1920

Roger Cousinet: La methode de travail libre par groupes  
pour les enfants de neuf ä douze ans. Garches 1925

Elise Freinet bestätigt später das Bemühen ihres Mannes in den Anfangsjahren: „Er hat sich den Honig dort geholt, wo er am besten ist“. Mit dieser compilerischen Strategie stellt sich schon bald der Erfolg ein. Hans Jörg, der schon in den 60er Jahren mit ersten Übersetzungen auf diesen Reformpädagogen aufmerksam machte, stellt fest, dass Freinet alle Forderungen der Ecole Nouvelle auch zu seinen eigenen macht und zumindest versucht, die wichtigsten Anliegen dieser Bewegung in die Tat umzusetzen. Seine Landschul-Konzeption zählt zu den Vorzeige-Stücken in der Reformdiskussion der frühen 30er Jahre. Ein Höhepunkt ist das Jahr 1932. In diesem Jahr findet der Weltkongress der Bewegung der Ecole Nouvelle in Nizza statt, unweit von Saint Paul. Was liegt für viele Besucher des Weltkongresses näher als ein Besuch in Freinets Schule. Und doch markiert dieser Höhepunkt zugleich auch einen Wendepunkt in der Auseinandersetzung mit der reformorientierten Erziehungswissenschaft.

## **In Distanz zur internationalen Erziehungswissenschaft: Der ältere Freinet**

Schon zu Beginn der 30er Jahre gibt es Anzeichen dafür, dass Freinet zu einigen Reformpädagogen auf Distanz geht. Er hat inzwischen selbst längst „seine“ Bewegung der Ecole Moderne gegründet, die schon bald 1500 Mitglieder zählt. Die Kontakte zur Internationalen Liga der neuen Erziehung, der auch die führenden deutschen Reformpädagogen angehören, werden zwar über persönliche Beziehungen aufrecht erhalten, doch immer deutlicher wird, dass Freinet seinen eigenen Weg gehen will.

Die Begründung, die Hans Jörg für den späteren offiziellen Bruch Freinets mit der Ecole Nouvelle anführt ist indes nicht nachvollziehbar. Jörg nennt zwei Schwachstellen, die der Grund gewesen sein sollen, sich von der Ecole Nouvelle abzuwenden:

- erstens die aufwendigen Einrichtungen wie Arbeitsmittel, Ateliers, Gärten usw., die die neuen Schulen erfordern
- zweitens das Fehlen dynamischer Lehrkräfte die für die neuen Unterrichtsformen qualifiziert sind. (Jörg 1965, S. 165 f.)

Als ob Freinet-Schulen ganz ohne Arbeitsmittel, Ateliers und engagierte Lehrer auskommen!

Der tatsächliche Grund für die allmähliche Auseinanderentwicklung von Ecole Moderne und Ecole Nouvelle liegt nicht in der unterschiedlichen Interpretation solcher Forderungen. Er ist vielmehr zu finden in der verschärften Konkurrenzsituation gegen Ende der ersten reformpädagogischen Epoche, die notwendigerweise einen Profilierungssog ausübte (übrigens nicht nur auf Freinet, sondern auch auf viele andere Reformpädagogen: vgl. Wyneken-Geheeb, Parkhurst-Montessori u.a.).

In dieser Profilierungsdebatte versuchte Freinet mit Unterstützung durch Elise seine Konzeption fast nur noch über Negativ-Definitionen zu interpretieren, z.B. in Abgrenzungsversuchen gegenüber Fernere, Dewey und Decroly:

„Der Begriff der ‚Ecole Active‘ ....., deren eifrigster Begründer A. Fernere war, befriedigt uns nicht mehr völlig ... selbst bei weitgehendster Deutung sagt er nichts über den Umschwung in der Orientierung der Schule aus, den wir empfehlen ... (Elise Freinet 1981, S. 71).

„In Decrolys Lehre gibt es genug lebendige allgemeine Prinzipien, so dass wir über die technischen Fehler hinwegsehen können oder sie gar bekämpfen müssen .. (Freinet 1938).

„Wir müssen den Gedanken J. Deweys gegenüber große Vorbehalte machen ...“ (Freinet 1930).

In ähnlicher Weise polemisiert Freinet gegen andere Reformpädagogen, an deren Konzeption er zuvor den Rahm abgeschöpft hat. So schafft sich der älter werdende Freinet immer mehr Gegner unter den ehemaligen Mitreformern. Er, der Lehrer des Volkes, blickt neidisch auf die pädagogischen Gelehrten, die praxisfernen Theoretiker, die Vertreter der Universität: „Sie können der Funktion und den Problemen der Erziehung eine wissenschaftliche Breite geben, was zumindest dem Anschein nach ihre pädagogischen Innovationen rechtfertigt, sie absegnet und ihren Ruf festigt“. Auf der anderen Seite weist Elise darauf hin, dass die Schulpraxis bei Decroly, Montessori, Binet oder Dewey nur mittels zwischengeschalteter Lehrpersonen funktioniert. Die Gelehrten unterrichten nicht selbst, das unterscheidet sie vom Meister. „Freinet befindet sich bei seinen Schülern immer wie der Schäfer in der Mitte seiner

Herde und widmet sich völlig seiner erzieherischen Berufung... Er ist kein Universitätsgelehrter, er hat aber wirkliche tiefe und grundlegende Erfahrung gesammelt, nämlich die des Schäfers, des Arbeiters, die in ihm wie mit unauslöschbarer Tinte auf Pergament geschrieben ist. Das lässt die Bücherschreiber lächeln und ruft Mitleid bei ihnen hervor.“ (Elise Freinet, 1981, S. 85).

Je älter der Schäfer wird, desto öfter legt er sich mit der Wissenschaft an. „Ich ehre die Wissenschaft, weil sie eine Art der Wahrheit ist, die den Fortbestand des Göttlichen in sich trägt. Aber leider laufen wir hier einem Ideal von nicht fassbarer Klarheit hinterher. Wir müssten immer von der *menschlichen Wissenschaft* sprechen, um damit ihre Fehlbarkeit und relative Ohnmacht zum Ausdruck zu bringen“ (Freinet zitiert bei Elise Freinet, 1981, S. 156). Für Freinet wäre es notwendig, „dass die Wissenschaftler ihr mea culpa ablegten und dass sie selbst die schweren Irrtümer entlarvten, die dazu führten, dass im Namen der Wissenschaft unwissenschaftliche Praktiken gedeckt wurden und immer noch gedeckt werden, und dass sie das unermüdliche und ehrliche Experimentieren wieder zu Ehren kommen liessen, ebenso wie die beständige uneigennützigte Forschung (Freinet 1854, zitiert bei Elise Freinet, 1981, S. 158).

Bei dieser Art von Wissenschaftskritik wundert man sich dann, dass der alte Freinet überhaupt noch die Auseinandersetzung mit den Wissenschaften sucht, so 1959 in seiner Zeitschrift „Techniques de Vie“, wo er sich direkt an die Akademiker wendet, um sich ihrer Kritik zu stellen. „Er bot so das komplexe Werk einer Psychopädagogik“, so Elise Freinet, „zur Untersuchung und Beurteilung durch Erziehungswissenschaftler an, um das Aufspüren innerer Widersprüche zu ermöglichen.“

Im ersten Heft der neuen Zeitschrift schreibt Freinet:

„Unsere langjährige gemeinsame Arbeit gibt uns die auf Erfahrung gegründete Sicherheit der unbestreitbaren Überlegenheit unserer Pädagogik. Aber es wäre für uns und für diejenigen, die sich uns eines Tages anschließen werden ebenso gut ... wenn sie unsere Quellen ... prüfen und entdecken könnten und wenn sie unseren Elan, unsere Hoffnungen rechtfertigen und etwaige Irrtümer oder Unzulänglichkeiten korrigieren könnten ... . Deshalb appellieren wir ... an die Professoren aller Ausbildungsinstitutionen, an die Schulräte, an die Direktoren der Lehrerbildungsanstalten, an die Psychologen und die Psychiater, vorurteilslos mit uns das Phänomen *Ecole Moderne*, so wie wir es ihnen vorstellen, vom wissenschaftlichen Standpunkt aus zu betrachten. Wir werden ihnen selbst unsere Entdeckungen, unsere Begeisterung, die Möglichkeiten, die wir ahnen, unsere Ängste und unsere Zweifel mitteilen, aber wir bieten ihnen auch und vor allem ein weites Feld der Forschung an. Denn letzten Endes ist nicht die Theorie für uns ausschlaggebend, sondern ihre Umsetzung in die Praxis.“ (Freinet 1959, zit. bei Elise Freinet 1981, S. 13f.).

Muss die Erziehungswissenschaft ihn nicht doch ernst nehmen, den alten Schäfer?

### **Zwischen Ignoranz und Avance im Wissenschafts betrieb: Freinet-Pädagogik heute**

Seit Ende der 80er Jahre, verstärkt noch zu Beginn der 90er Jahre, sind eine Vielzahl von neuen historiographischen Arbeiten über die Reformpädagogik erschienen. In den erziehungswissenschaftlichen

Zeitschriften gab es wiederholt Schwerpunktheft zu speziellen Problemen der Reformpädagogik. Die in dieser Zeit erschienenen Monographien und Kongressbände spiegeln ein neu entfaltetes Eigeninteresse der Erziehungswissenschaft an reformpädagogischen Konzeptionen wider, das genährt wurde durch die veränderte politische Lage nach '89 und die unmittelbar aufbrechende Reformeuphorie im Bildungsbereich. Viele Erziehungswissenschaftler wurden zu Vortragsreihen in neue Bundesländer eingeladen, um über alternative Schulmodelle und reformpädagogische Strömungen zu referieren. Eine für manche, um differenziert-kritische Analysen bemühte Erziehungswissenschaftler delikate-paradoxe Situation: Kann man in solcher Aufbruchstimmung über die „theoretische Trivialität“ und Inhomogenität der Reformpädagogik referieren und ihr eine mangelnde praktische Originalität absprechen? Sollte man die „Monumentalisierung der Reformpädagogik zur epochalen Welterziehungsbewegung“ beklagen oder die Gelegenheit nutzen, die Reformpädagogik als „Krisenbearbeitungsmuster im Prozess der Modernisierung“ zu rehabilitieren? (Ulrich 1990, Oelkers 1989).

Schlichter gefragt: Sollte man sich angesichts der günstigen Winde ein eigenes leichtes reformpädagogisches Mäntelchen umhängen oder sich eher wärmer anziehen und den „reformpädagogischen Altschnee“ wegzuschieben versuchen?

Als erziehungswissenschaftlicher Schneeschieber versucht sich der Würzburger Pädagoge Winfried Böhm. „Nicht die blanke Tatsache der Schulkritik und nicht die krude Forderung nach anderen Schulen lässt erstaunen, sondern vielmehr das merkwürdige Phänomen, dass die in unseren Tagen geübte Kritik an der Schule und die als bessere Gegenbilder promulgierten Alternativen auf fatale Weise an Argumentation und Schulmodelle erinnern, die vor rund hundert Jahren entstanden sind und in den meisten Fällen sogar Schnee besser sollte man sagen:

Gletschereis aus dem vergangenen Jahrhundert darstellen“. (Böhm 1994, S. 14).

Böhm hat, zusammen mit Kollegen, ein für die Herausgeber ungewöhnlich erfolgreiches Büchlein vorgelegt, in dem er sich darüber entrüstet, dass die Erziehungsmethoden von Reformpädagogen wie C. Freinet sich einer augenblicklichen Verbreitung erfreuen, „von der ihre Schöpfer zeitlebens nur träumen konnten“ (Böhm u.a. 1994). Auf der Titelseite des Buches „Schnee vom vergangenen Jahrhundert Neue Aspekte der Reformpädagogik“ prangt ein Portrait von Célestin Freinet eingerahmt von Ludwig Gurlitt und Friedrich Wilhelm Förster. Ansonsten aber, man mag es kaum glauben, kommt Freinet oder die Bewegung der Ecole Moderne in dem ganzen Buch überhaupt nicht vor. Bitter beklagt sich Böhm andernorts bei den „Reformaposteln“: „Wer sich heute nach den Gallionsfiguren der Schulreform umsieht und nach den Bannerträgern alternativer Schulmodelle fragt, der wird auf Leute wie ... Célestin Freinet und andere verwiesen ... . Die so genannte reformpädagogische Bewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts“, so konstatiert Böhm, „hat einen unerwarteten konjunkturellen Aufschwung genommen und ist aus einer deprimierenden Baisse in eine hochfliegende Hausse übergegangen“ (Böhm 1994, S. 15). Prophetisch spricht er den Nicht-Reformern Hoffnung und Trost zu: „Währten die aufklärerischen und die gegenauflärerisch-romantizistischen Perioden früher länger, so lösen sich die pädagogischen Moden heute in so rascher Folge ab, dass man angesichts des der-



zeitigen Booms reformpädagogischer Modelle deren Verwerfung in naher Zukunft mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit voraussagen kann“ (Böhm 1994, S. 25 f.).

Diese Nebel-Voraussage steht in diametralem Gegensatz zu den Perspektiven, die von jenen Erziehungswissenschaftlern aufgeworfen wurden, die sich tatsächlich mit der Freinet-Pädagogik auseinandergesetzt haben. Ingrid Dietrich betont zu Recht, dass Freinet-Pädagogik heute auch losgelöst von ihrem historischen Entstehungszusammenhang und der Person ihres Gründers praktiziert werden kann und auch praktiziert wird:

„Freinet-Pädagogik ist in den letzten Jahren von einem ‚Geheimtip für Insider‘ zu einer der meist diskutierten reformpädagogischen Konzeptionen avanciert“ (Dietrich 1995, S.9). Sie sieht kein Indiz für Verstaubtheit und Lebensferne dieser Konzeption, sondern unterstreicht die erstaunliche Aktualität und Lebendigkeit. Jörg Ramseger beschreibt die Pädagogik der Freinet-Lehrer als eine der wenigen neueren Reformprogramme, die die Mitwirkung der Lernenden an der Konstitution der Unterrichtsgegenstände zu realisieren versucht: „Mit Hilfe des entdeckenden Lernens als in der Freinet-Pädagogik vorrangig verwendeter Unterrichtsform betreibt sie die Erweiterung von Erfahrung als ‚Einwurzelung‘ neuer Erkenntnis in den gegebenen Erfahrungshorizont des einzelnen Kindes“ (Ramseger 1991, S. 146). Oskar Negt hat auf die originelle materialistische Bedeutung des Arbeitsbegriffs bei Freinet hingewiesen, der zum organisierenden Zentrum seiner Pädagogik wird, z.B. durch die Einrichtung von Arbeitsateliers mit Werkstattcharakter. Negt spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verräumlichung des Lernens“ (Negt 1983).

Ulf Preuss-Lausitz hat die etablierte Erziehungswissenschaft aufgefordert, den Diskurs über Freinets Werk verstärkt aufzunehmen. Er sieht in diesem Werk einen basisdemokratischen, ökologischen Ansatz. Doch seine Frage bleibt: Warum hat es trotz einer Vielzahl von Ansätzen eine wirkliche inhaltliche Auseinandersetzung mit der Freinet-Pädagogik auch im Sinne einer Streitkultur bisher nicht gegeben? Warum ist der eingeforderte Diskurs nie richtig aufgenommen worden?

Ich will hier abschliessend drei mögliche Erklärungsversuche machen:

1. Die Erziehungswissenschaft orientiert sich, in ihren Lehrmeinungen, in ihren Forschungsfragen, in ihren Referenzsystemen wie andere wissenschaftliche Disziplinen auch noch immer sehr stark an der anglo-amerikanischen Diskussion. Weder in den USA noch in England hat es eine Freinet-Rezeption gegeben. Das war auch kaum möglich. Bis 1990 wurde kein einziges Werk Freinets in die englische Sprache übersetzt<sup>44</sup>. Es gibt portugiesische, spanische, italienische, polnische Übersetzungen. Aber Hans Jörgs These von der „weltweiten Bewegung“ (Jörg 1965, S. 243) stimmt eben nicht ganz. Es fällt schwer, schlüssig zu erklären, warum der anglo-amerikanische Bereich ausgeklammert wurde. Freinet selbst ist sicher nicht ganz schuldlos, wenn er in seinem Hauptwerk die moderne Schule ohne Not als französische Schule bezeichnet (Freinet 1946). Was interessiert uns die romanische Pädagogik?

2. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion spielen grundschulpädagogische Fragen nur eine

marginale Rolle. Das hängt historisch auch damit zusammen, dass die Grundschulpädagogik an Universitäten früher gar nicht vertreten war. Die Freinet-Pädagogik wurde aber lange Zeit primär als eine grundschulspezifische Pädagogik rezipiert, die vor allem Impulse für die Praxis des Anfangsunterrichts gegeben hat: Gestaltung von Eigenfibeln. Freies Schreiben, Schuldruckerei, Institutionalisierung des Morgenkreises usw. Die Fortschreibung und Adaptation der Arbeitstechniken und auch der Institutionen für die Sekundarstufe steht noch in den Anfängen.

3. Die Quellen- und Archivlage ist katastrophal. Wer heute ein erziehungswissenschaftliches Forschungsvorhaben durchführen will, muss sich erst einmal selbst mühsam ein Archiv aufbauen. Ingrid Dietrich spricht von einer desolaten Literaturlage. Noch nicht einmal in französischer Sprache gibt es eine Gesamtausgabe seiner Schriften. Eine zweibändige Werkauswahl ist gerade erschienen (Freinet 1994, Bd. I und 2), aber vor allem die vielen in Zeitschriften verstreuten Artikel („Gelegenheitsschriften“) sind noch nicht systematisch zusammengestellt (Barre 1996). Nicht einmal die Hauptwerke Freinets sind bis heute in die deutsche Sprache übersetzt worden. Diese Quellenlage und die Übersetzungsnotwendigkeiten mögen auch manchen Erziehungswissenschaftler davon abgehalten haben, sich intensiver mit Freinets Werk auseinanderzusetzen.

Die Folgen des nicht geführten Diskurses sind schwerwiegend: In der Regel gibt es an den Hochschulen nur oberflächliche Diskussionen in gelegentlichen Seminaren. Die Freinet-Pädagogik spielt nur eine marginale Rolle in der Lehrerbildung. Das wird auch bestätigt in einer Umfrage von Hochschullehrern. Die Antworten bestätigen noch einmal das Dilemma der Lehrerbildung, ein Hin und Her von Distanz und Avance, das Ingrid Dietrich so kennzeichnet: In Deutschland genießt zwar die Freinet-Pädagogik an den Hochschulen freundliche Beachtung als eine reformpädagogische Konzeption unter anderen, über die man unter den verschiedensten Aspekten dozieren und auch Examensarbeiten schreiben lassen kann. „In dieser Form „abgehandelt“ kann jedoch die Freinet-Pädagogik ihren erneuernden Impuls für eine veränderte Schulpraxis nicht entfalten. Der Weg... führt nur über die eigene Praxis und über die kontinuierliche Mitarbeit in einer Freinet-Gruppe ... Hier können die Widersprüche zwischen den Prinzipien und Forschungen der Freinet-Pädagogik und den engen Grenzen der Institution Schule thematisiert...werden“ (Dietrich 1995, S. 25).

- Am „Département de française“ der Universität Toronto in Kanada, einer Schnittstelle der englischen und französischen Sprache, wurden drei Übersetzungen, davon zwei in einem US-amerikanischen Verlag, herausgegeben:
- C. Freinet, *The wisdom of Matthew, an essay in contemporary French educational theory*, translated by John Sivell, Lewiston USA, 1990
- John Sivell, David Clandfield, *Cooperative Learning and social change, selected writings of C. Freinet*, Toronto, Canada, 1990
- C. Freinet, *Education through work*, translated by John Sivell Lewiston USA, 1993

## Literatur

- Michel Barre: Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. PEMF Mouans-Sartoux 1995
- Winfried Böhm: Das Unbehagen an der Schule und der Ruf nach Alternativen. In: M. Götz (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit, Langenau-Ulm 1994
- Winfried Böhm u.a. (Hrsg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1994
- Roger Cousinet: La méthode de travail libre par groupes, 1925
- Ovide Decroly: La Fonction de globalisation et l'enseignement, 1929
- Ingrid Dietrich (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik, Weinheim/Basel 1995
- Célestin Freinet: Techniques de Vie, Nr. I, Okt. 1959 (zitiert bei Elise Freinet, 1981, S. 12 ff)
- Célestin Freinet: Die Disziplin unter den Schülern. In: Internationale der Bildungsarbeiter (Hrsg.): Proletarische Pädagogik, Leipzig 1928
- Célestin Freinet: Oeuvres Pedagogiques, Bd. I u. 2, Editions du Seuil, Lonrai 1994
- Célestin Freinet: Die Druckerei in der Schule, Beiträge 5, Schuldruckzentrum Ludwigsburg 1995
- Célestin Freinet: L'Education du Travail, Gap 1949
- Célestin Freinet: L'Ecole Moderne Francaise, Gap 1946
- Elise Freinet: Erziehung ohne Zwang, Stuttgart 1981
- Hans Jörg: Célestin Freinet, die Bewegung „Moderne Schule“ und das französische Schulwesen heute. In: Célestin Freinet 1965, S. 143 ff.
- Oskar Negt: Alternativen in der Diskussion (darin bes. Kap. 3.2. Die Arbeitsschule Freinets), Fernuniversität, Hagen 1983
- Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/Basel 1989
- Ulf Preuss-Lausitz: Célestin Freinet das Wort geben! In: paed extra, Nr. 7/8/1982
- Jörg Ramseger: Was heißt „durch Unterricht erziehen“?, Weinheim/Basel 1991
- Horst Rumpf: Rituale der Angstabwehr. Über den antididaktischen Affekt am Beispiel der Hochschule. In: Neue Sammlung, H. I, 1983
- Heiner Ullrich: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Z.f.Päd., 36 (1990), Nr. 6, S. 893-918

## „Scolatismus“

Noch vor kurzem rühmte sich die Medizin der methodischen Behandlung, die sie in Kliniken und Krankenhäusern Neugeborenen und Kleinkindern angedeihen ließ: regelmäßiger Tagesablauf, genau bemessene und dosierte Nahrung, vollkommene Keimfreiheit der leeren Zimmer, wo, fern von der Mutter, die Kinderaufzucht“ ihre größtmögliche Perfektion erreicht zu haben schien. Diese Kinder jedoch entwickelten sich nicht normal. Etwas schien zu fehlen im medizinischen Zählwerk. Dieses Etwas war die affektive Anwesenheit der Mutter, die Stimme der Welt außerhalb, die ersten Sonnenstrahlen, der Zauber der Tiere und der Blumen.

Die Wissenschaft gab diesem Mangel einen signifikanten Namen: „Hospitalismus“.

Die pädagogische Wissenschaft will mit derselben abgemessenen Genauigkeit die intellektuelle Nahrungszufuhr für die Kinder regeln. Sie isoliert sie dazu in einer besonderen Umgebung, der *Schule*: Ruhe, neutrale Kälte der Lektionen und der Aufgaben, systematische Unterdrückung aller Kontakte mit dem Leben, dem draußen oder dem der Familie, Ruhe, Sauberkeit, Ordnung, Mechanik.

Die Mangelerscheinungen sind nicht zu leugnen:

Schlecht verdaute Nahrung, Widerwille vor intellektueller Ernährung, der bis zur totalen Verweigerung gehen kann, Verkrüppelung des Individuums, Lebensuntüchtigkeit, Feindseligkeit gegenüber der falschen Kultur der Schule.

Diese Mangelerscheinungen nenne ich „Scolatismus“. Der Begriff des „Hospitalismus“ war seinerzeit eine wissenschaftliche Blasphemie, bevor er als Realität anerkannt wurde. Heute sorgt man sich um wirksame Heilmittel.

Der Begriff des „Scolatismus“ wird eine pädagogische Blasphemie sein, die wir dort, wo erzogen wird, einführen, dort, wo wir schon viele andere neue Begriffe eingeführt haben.

Er soll für einen Moment die Ordnung und falsche Methodik der Schule stören, so, wie der Kampf gegen den „Hospitalismus“ die kalte Logik der Kliniken gestört hat.

Und der Augenschein wird uns recht geben.

Wir werden experimentell zeigen, wie man diese Mangelerscheinung diagnostizieren kann, die jetzt einen Namen hat: „Scolatismus“. Wir werden sie wissenschaftlich beschreiben, damit Eltern und Erzieher sich daran gewöhnen, diese neue Krankheit bei ihren Kindern aufzuspüren, diese Krankheit, gegen die wir alle zusammen Heilmittel suchen.

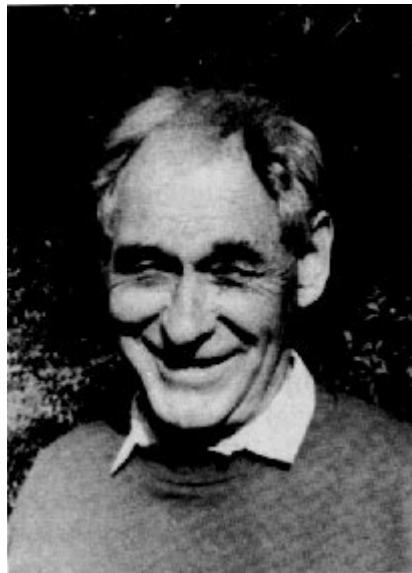
...wenn man falsch anfängt, dann wird die Sprache nicht genug entwickelt...

Paul Le Bohec

Über die Pädagogik von Elise und Célestin Freinet Eine Collage aus einem Interview (Juli 1995) von Jochen Hering und Walter Hövel

Paul Le Bohec, geb. 28.7.1921, engagiert in der französischen und internationalen Freinetbewegung, war 30 Jahre lang Grundschullehrer in der Bretagne. Le Bohec bezeichnet sich selbst als „instituteur chercheur“, d.h. als Grundschullehrer, der Forschungen zur Praxis selbst in die Hand nimmt. Seit 1970 Dozent für Sozialpädagogik in Reimes und in der Erwachsenenbildung tätig. Sein Forschungsinteresse gilt natürlichen und kreativen Lernprozessen in den verschiedensten Bereichen.

Wie das angefangen hat? 1942 ich war 21 Jahre alt las ich einen Artikel über die freien Texte. Das hat mich interessiert. Und ich habe es direkt in der Schule ausprobiert. Dann, das muss 1945 gewesen sein, habe ich in einem Artikel von Freinet gelesen, dass er mit den Praktikern zusammenarbeiten wolle, dass ihn die Hierarchie nicht interessiere, nur die Arbeiter. 1) Aufgrund dieser Sätze hab ich ihm sofort geschrieben, und 1948 habe ich ihn getroffen.



Paul Le Bohec 1994

Bis zu seinem Tod habe ich mit ihm zusammengearbeitet...

In meiner Klasse habe ich alle Freinet-Techniken ausprobiert. Nach einem Jahr hatte ich eine Schülerzeitschrift, die Druckerei, die Korrespondenz und eine kooperative Organisation des Klassenlebens.

Später, um ein Experiment zu machen, habe ich das alles wieder weggelassen. Was fehlte uns, mir und den Kindern? Nichts! Im Gegenteil! Wir sind in der Arbeit weitergekommen.

Freinet hat dazu gesagt: „Ich versteh ja, dass du das tun kannst, aber du bist ein außergewöhnlicher Lehrer, und als Beispiel für andere ist das gefährlich. Andere können es nicht so machen, wie du es machst. Andere brauchen die Techniken.“

Ich denke, die Freinet-Pädagogik hat vier wesentliche Aspekte. Es gibt (1) den kreativen Ausdruck, (2) die Kommunikation (die Schülerzeitung, die Korrespondenz), (3) die Klassengemeinschaft (Klassenkooperative) und (4) die Erkundung der Umwelt.

Beim freien Ausdruck geht es dem Kind um sich selbst (von sich zu sich), bei der Kommunikation um den Dialog (von sich zu den anderen), bei der Klassenkooperative um das Miteinander (von sich mit den anderen) und bei der Erkundung der Umwelt um die Außenwelt (von sich zum „Außer-sich“).

Jeder Lehrer entscheidet sich für einen Schwerpunkt, der seinen Neigungen und Interessen entspricht. Mir ist zum Beispiel die Korrespondenz mit einer anderen Klasse nie richtig gelungen. Ich kann das nicht gut, so eine Regelmäßigkeit über einen langen Zeitraum aufrechtzuerhalten. Das Weglassen der Korrespondenz war für mich wie eine Befreiung.

Exkursionen und Ausflüge mit meinen Klassen habe ich immer gemacht, um mit den Kindern die Umwelt zu erkunden. Später begann ich mich mehr und mehr für die „innere Welt“ des Kindes zu interessieren. Und für mich wurde der eigene Ausdruck, der kreative Ausdruck, das Wichtigste. Ich wurde zum Repräsentant dieser Richtung...

Das hat mich auch mehr mit Elise als mit Célestin Freinet verbunden. Elise hat innerhalb der entstehenden Freinet-Bewegung die Bedeutung des freien Ausdrucks und der Kunst und der Ästhetik betont und auch verteidigt. Dass wir in dieser Richtung weitergekommen sind, haben wir Elise zu verdanken.

Als ich begann, die „natürliche Methode“ in Mathematik zu unterrichten<sup>2)</sup>, hat Elise zu mir gesagt: „In diesem Punkt ist Freinet gegen dich. Aber ich bin an deiner Seite.“ Ich bin mehr ein Sohn von Elise als von Célestin Freinet.

Freinet hat das Lernen sehr am Alltag orientiert, seine Mathematik zum Beispiel hat er aus dem Kaufmannsladen geholt. Ich habe meine Vorstellungen von Mathematik aus dem Spiel, der Fantasie und den Strukturen entwickelt. 3)

Freinet war ja der Sohn eines Bauern und Elise war die Tochter eines Lehrers. Sie war eine Künstlerin. Freinet war pragmatischer, und weil die beiden so gegensätzlich waren, konnte diese Gemeinschaft existieren. Die beiden hatten eine dialogische Beziehung, sie ergänzten sich, sie standen aber auch in Opposition. Und weil es diese Aspekte gab, wuchs Freinet-Pädagogik weiter, komplementär und kontradiktionär.

Elise hat nicht viel geschrieben. Aber ohne Elise gäbe es diese Freinet-Pädagogik, die wir heute kennen, nicht.

Das, was Freinet sehr am Herzen lag, die Klassenkooperative, der politische Aspekt, das stand in der französischen Freinetbewegung von Beginn an im Vordergrund. Ich habe da eine etwas abweichende

Vorstellung. Vom sechsten bis neunten Lebensjahr geht es um die Beherrschung der Sprache. Erst nach dem neunten Lebensjahr geht es eigentlich um Politik, Kooperation und Selbstverwaltung und und und. Mit der Kooperation in der Klasse sollte man nicht zu früh anfangen. Dafür haben wir Zeit. Wir haben von neun bis neunzig dafür Zeit. Um die Sprache zu entwickeln, haben wir aber nur diese drei Jahre von sechs bis neun Zeit. Es gibt einen privilegierten Zeitablauf. Und um die Sprache wirklich zu lehren, muss man sehr sehr sehr viel Zeit aufwenden. Es wäre wichtig, am Anfang die Sprache zu entwickeln, und nach dem neunten Lebensjahr zu beginnen, die anderen Dinge wichtig werden zu lassen. Und wenn wir falsch anfangen, dann wird die Sprache nicht genug entwickelt. Aber das ist natürlich mein Gesichtspunkt. Den französischen Lehrern ist es sehr wichtig, den politischen Aspekt zu lehren. Sie haben jede Woche den Klassenrat, der bei ihnen von Anfang an im Mittelpunkt steht. 4)

Welche Sprache sprechen die Kinder da? Sie sprechen die Sprache der Organisation. Und dabei werden die anderen Dimensionen der Sprache nicht genug entwickelt.

Wenn man sich zu früh mit der Organisation der Klasse und diesen Dingen beschäftigt, dann hat man eine technische Sprache. Nur diese funktionelle Sprache wird dann gefördert. Die anderen Dimensionen der Sprache, die wissenschaftliche Sprache (die sagt, wie die objektive Welt ist), der subjektive Ausdruck (Was gefällt mir? Und warum?), die Welt der Kommunikation, der Verständigung, die Dimension der Überzeugung durch Sprache (Rhetorik), werden dann darüber vernachlässigt. Die Sprache der Kinder bleibt zu gebrauchsmäßig.

Ich sage, dass die Sprache das Wichtigste ist. Die Kinder haben das Recht, sich auszudrücken. Sie haben das Recht auf das Wort, sie formulieren ihre Worte. Das braucht am Anfang Zeit, und das kann man nicht auf morgen verschieben. Von sechs Stunden Unterricht waren fünf Stunden bei mir für den freien Ausdruck.

Damit fängt bei mir alles an, das ist bei mir zu Beginn das Politische, der kreative Ausdruck, im Gesang und in der Mathematik, in der Arbeit mit dem Körper und der Bewegung und in der Arbeit mit freien Texten. Zunächst müssen die Kinder ihre Sprache finden können. Und gerade heute ist es wichtig wie nie zuvor, dass die Kinder sich frei ausdrücken können.

Die Gesellschaft macht sie im Inneren so unruhig. Es gibt den Verkehr, Fernsehen, Radio und außerdem die familiären Schwierigkeiten. Die Kinder leiden in den Familien unter den Trennungen und Scheidungen. Sie brauchen Liebe. Es ist wichtig, ihnen zuzuhören. Es ist wichtig, dass die Umgebung erkennt, dass sie da sind, dass mit ihnen gesprochen wird.

Was kriegen sie stattdessen? Die neuen Medien als Kommunikationspartner.

Dann werde ich gefragt: Warum sollen die Kinder mit sechs oder sieben Jahren noch nicht an den Computer für die Korrespondenz? Es schadet ihnen doch nicht? Wenn sie in der Klasse miteinander arbeiten und miteinander reden, wenn diese Ebene funktioniert, dann kann das doch nur bereichern, wenn sie da ein Fax von einer niederländischen Klasse bekommen, oder eine Mathematikerfindung aus Hamburg.

Also, ich kann mir das schon vorstellen. Aber ich habe keine Klassen mehr, und ich kann keine persön-

lichen Erfahrungen in die Diskussion bringen. Ich möchte aber noch einmal betonen: die ersten Jahre sind dafür da, dass die Kinder miteinander kommunizieren und auf ihre Art kooperieren. Wenn ich jetzt Lehrer wäre, hätte ich einen Computer in meiner Klasse. Aber er würde nicht sehr viel helfen, weil man ihn als Kommunikationsmittel nicht brauchen würde. Es ist für die Gruppe nicht notwendig, dass sie weiß, was in Finnland oder Holland passiert. Computer ist immer ein Ersatz. Die Maschine ist eine Krücke zwischen einem Individuum und dem anderen. Die direkte Kommunikation, das ist wichtig. Die Kinder sind allein, abgetrennt von der Welt, sie sind abgetrennt von ihren Großeltern, von ihren Cousins, selbst von ihren Eltern sind sie getrennt. Und da stellt man nun eine Maschine hin, damit sie mit anderen korrespondieren. Das ist vielleicht besser als nichts, aber es ist eben nicht die persönliche Kommunikation. Ich habe dreißig Jahre lang die Erfahrung gemacht, dass durch die direkte Begegnung Intensität entsteht.

Also, einen Computer oder ein Fax-Gerät in der Klasse? Ja, aber nicht vor neun Jahren. Bis dahin ist alles, was die Kinder bewegt, ganz nah bei ihnen. Und an dieser unmittelbaren Umgebung sind die Kinder interessiert, und sie hören dir zu, und sie haben Ideen, und sie helfen dir, und sie unterrichten dich den Lehrer, du lernst ihre Welt kennen. Die Gruppe in diesem Alter braucht keinen Computer. Sie ist für sich selbst reich genug.

Das Problem ist allerdings, dass die meisten Kinder keine Chance mehr haben, Kinder zu sein. Und deshalb ist es wichtig, dass die Lehrerinnen wieder zu Kindern werden. Nein, nein, nicht so, wie das vielleicht klingt.

Die Lehrerinnen sollen nicht wieder Kinder werden, sondern sie sollen die Freuden der Kinder „neu“ lernen, zu spielen, zu singen, mit Dingen zu arbeiten.

Freinet behauptet, dass es einen Elan des Lebens gibt 5), dass das Kind von sich aus eine unglaubliche Fähigkeit und eine unglaubliche Kraft hat, sich zu entwickeln. Aber die Umstände der heutigen Welt behindern es permanent. Es gibt viele Traumata für Kinder.

Jedes Kind kommt zunächst in das Chaos einer ihm fremden Welt. Es muss lernen, darin zu überleben. Dazu muss es Strukturen entwickeln und Werkzeuge, um irgendwie zurechtzukommen. Die Kunst des Lehrers ist es, diesem Kind Strukturen zu vermitteln, ihm Werkzeuge an die Hand zu geben und es gleichzeitig so wenig wie möglich zu beeinflussen.

Nehmen wir zum Beispiel die Sprache. Im Kind entsteht, wenn es freie Texte schreibt, diese unglaubliche Kraft und Entfaltung und der Wunsch sich auszudrücken. Und gleichzeitig bemerkt es aber auch die Beschränkung durch die Sprache. Also entwickelt das Kind seine eigene Sprache und interessiert sich überhaupt noch nicht für die Grammatik. Und erst im Laufe der Zeit kommen die Strukturen der Grammatik, die es dann annimmt und zu seiner Sprache macht.

Also, das Kind benutzt die Formen der Sprache, die Strukturen der Sprache, ohne es zu wissen. Aber da es ein Mensch ist, stellt es sich Fragen. Und es stellt Fragen über die Strukturen der Sprache. Und schließlich beherrscht es die Sprache. Also, das Kind drückt sich erst aus, fragt dann nach den Strukturen, und im Laufe der Zeit beherrscht es diese Strukturen, die es erst beeinträchtigt haben, als



seine eigenen. Lehrer und Lehrerinnen sind auf Fortbildungen sehr an den Freinettechniken interessiert. Ich habe den Eindruck, dass zwar viele Lehrer mit den Techniken arbeiten, aber nicht unbedingt mit den Kindern. Und dazu muss man mehr als bisher die Theorie studieren, man muss sie in seine Seele aufnehmen, und man muss wissen, warum man die Dinge so macht, wie man sie macht.

Ein weiterer großer Fehler, ein großes Missverständnis, ist der Unterricht, der nur die Entwicklung des Individuums sieht. Die Bedeutung der Gruppe wird übersehen. Wissenschaftlich zu denken, Hypothesen aufzustellen, Kritik zu üben, Voraussetzungen zu hinterfragen, Positionen gegeneinanderzustellen, das lernt man in der Gruppe. 6) Aber es gibt sehr wenige, die in diesem Sinne arbeiten. Viele Freinetlehrerinnen haben immer noch nicht die Wichtigkeit der Gruppe und des Austausches untereinander verstanden.

Und beim Austausch spielt noch etwas anderes eine wesentliche Rolle. Heute sind Klassen mit mehreren Alterstufen die Ausnahme, aber früher war dies in Frankreich üblich. Die Frau hatte die Klasse von sechs bis neun Jahren, die Männer die oft auch noch die Ehemänner waren die Klasse von neun bis vierzehn Jahren. Das ist eine ganz andere Schule. Die Demokratie in der Klasse wird im Laufe der Jahre von den Älteren jeweils an die Jüngeren weitergereicht, das geschieht ein Stück von alleine.

Es gibt Eltern, die sind gegen jahrgangsübergreifenden Unterricht, weil das auch größere Klassen bedeuten könnte. Sie wollen lieber kleinere Klassen haben. Sie fürchten, dass man sich nicht genug um ihre Kinder in dem Sinne kümmert, dass der Stoff zu kurz kommt. Im Grunde genommen passiert genau das Gegenteil. Wenn man 25 Kinder hat, die alle lesen lernen, so kommen da viele zu kurz. Wenn aber 25 in verschiedenem Alter sind, so hilft die Erfahrung und Selbständigkeit der Größeren beim Lernen aller gewaltig. Dass so viel mehr gelernt wird, ist noch nicht in die Köpfe der Franzosen zu kriegen. Es hat eine Untersuchung durch das Ministerium gegeben, und die besten Ergebnisse hatten die Kurse, die mit fünf Altersgruppen zusammen waren. Und die Kurse, in denen zwei oder drei Altersgruppen zusammen waren, waren besser als die aus nur einer Altersgruppe.

Also, das erste Politische, was ihr auf jeden Fall in Deutschland machen solltet, ist die Auflösung der Jahrgangsklassen. Was die Kinder heute brauchen, ist ein Zusammenfinden der verschiedenen Alterstufen in Schulfamilien, die es in unserer alten französischen Dorfschule immer gab. Hier hat die Freinetpädagogik angefangen.

## Literatur und Anmerkungen

1) Freinet selbst und seine heutigen französischen Anhängerinnen bezeichnen sich gerne als „travailleurs de l'École Moderne“. Sie verstehen sich als Arbeiterinnen im Klassenzimmer. Vgl. hierzu Ingrid Dietrich/Walter Hövel, Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht, in: Ingrid Dietrich (Hrsg), Handbuch Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995, S. 218.

2) Vgl. hierzu den Aufsatz von Angela Glänzel-Zlabinger in diesem Band.

3) Vgl. dazu Paul Le Bohec, Verstehen heißt Wiedererfinden. Natürliche Methode und Mathematik, Bremen 1994 (Pädagogik Kooperative)

4) Vgl. zu dieser Diskussion z.B. den Band von Aida Vasquez und Fernand Oury, Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer. Die Freinet-Pädagogik, Hamburg 1976.

5) Vgl. hierzu zum Beispiel das Kapitel „Die Entstehung des freien Textes“ in Elise Freinet, Erziehung ohne Zwang, Stuttgart 1981, S. 20ff.

6) Vgl. Le Bohec, a.a.O., z.B. S. 51-60 und S. 63ff.



Freinet mit der schwedischen Kollegin Asta Häkanson 1950 in Nancy

C. Freinet

## Vom Pferd, das keinen Durst hat

Der junge Städter wollte sich auf dem Bauernhof, der ihn beherbergte, nützlich machen.

„Bevor ich das Pferd aufs Feld führet so sagte er sich, „werde ich es trinken lassen. Das ist gewonnene Zeit. Den Tag über werden wir Ruhe haben“

Aber, was denn... Bestimmt jetzt etwa das Pferd? Wie bitte? Es weigert sich, in die Nähe der Tränke zu gehen und hat nur Augen für das nahe Kleefeld!

„Seit wann bestimmen hier denn die Tiere! Du kommst jetzt trinken, sag ich dir!“...

Und das frischgebacke Landkind zieht am Zügel, geht nach hinten und gibt dem Pferd ein paar kurze Schläge. Endlich!... Das Tier bewegt sich... es ist schon an der Tränke... Vielleicht hat es Angst... „Ob ich es streicheln soll?... Du siehst doch, das Wasser ist frisch! Bitte! Mach mal deine Nüstern nass... Wie!... Du trinkst nicht?... Na dann!“

Und der Mann stößt mit Gewalt die Nüstern des Pferdes ins Wasser der Tränke.

„Jetzt trinkst du aber!“

Das Tier schnaubt und atmet, aber es trinkt nicht. Der erfahrene Bauer kommt dazu. Ironisch sagt er:

„Ach, du glaubst, dass man so ein Pferd rühren kann? Weißt du, es ist nicht so dumm wie ein Mensch... Es hat keinen Durst!... Du könntest es umbringen, aber trinken wird es nicht. Es wird vielleicht so tun als ob, aber das Wasser, das es schluckt, wird es dir wieder ausspucken... Verlorene Liebesmüh, mein Lieber!“

„Was kann man da machen?“

„Man merkt, dass du kein Bauer bist! Du hast nicht verstanden, dass das Pferd zu dieser frühen Morgenstunde keinen Durst, aber große Lust auf guten frischen Klee hat. Danach hat es Durst, und du wirst sehen, wie es zur Tränke galoppiert. Es wartet nicht, bis du ihm die Erlaubnis gibst. Ich rate dir sogar, dich nicht zu sehr mit ihm anzulegen... Und wenn es trinkt, kannst du wie du willst am Zügel ziehen!“ So täuscht man sich immer, wenn man sich anmaßt, die Ordnung der Dinge zu ändern und jemanden zum Trinken zwingen zu wollen, der keinen Durst hat... Erzieher, ihr seid am Scheideweg. Verrennt euch nicht in den Irrtum einer „Pädagogik-des-Pferdes-das-nichttrinken-will“, sondern geht kühn und weise auf eine Pädagogik zu, die die „Pädagogik-des-Pferdes-das-indas-Kleefeld-und-zur-Tränke-läuft“ nennen könnte.

### **Das Pferd hat keinen Durst: Dann wechselt doch das Wasser in der Tränke!**

In der Geschichte vom Pferd, das keinen Durst hat, haben wir ein Kapitel vergessen. In dem Moment, als der frischgebackene Bauer die Schnauze des Pferdes-das-keinen-Durst-hat ins Wasser tauchte, und brr! der widerspenstige Atem des Tiers das Wasser in Kaskaden rund um den Brunnen versprühte, erschien ein Mann, der mit Nachdruck verkündete: „Aber so wechseln Sie doch den Inhalt der Tränke!“

Was man sofort tat, denn auf Befehl von oben musste man das Pferd-das-keinen-Durst-hat tränken. Umsonst. Das Pferd hatte keinen Durst, weder auf trübes noch auf klares Wasser. Es...hatte...keinen... Durst! Und es zeigte das auch, es riss nämlich die Zügel aus den Händen des jungen Mannes und lief schnell in das Kleefeld.

Das bedeutet: das wesentliche Problem unserer Erziehung besteht keineswegs im „Inhalt“ (wie man uns heute glauben machen möchte), sondern wir müssen unser Hauptaugenmerk darauf richten, unseren Kindern Durst zu machen. Ist deshalb die Qualität des Inhalts unwesentlich? Sie ist nur für die Schüler unwesentlich, die man in der alten Schule dazu abgerichtet hat, ohne Durst egal welche Brühe zu trinken. Wir haben die unseren daran gewöhnt, zunächst jedem Getränk zu misstrauen, es zuerst auszuprobieren und zu klären, was es ist; sie sollen sich ein eigenes Urteil bilden und überall eine Wahrheit fordern, die eben nicht in Worten liegt, sondern im Wissen um das richtige Verhältnis zwischen Fakten, Personen und Ereignissen.

Wir wollen keine Menschen heranziehen, die passiv einen Inhalt sei er nun richtig oder nicht akzeptieren, sondern Bürger, die später erfolgreich und mutig ihr Leben in die Hand nehmen, und die verlangen, dass im Becken das klare und reine Wasser der Wahrheit fließt.

## **Dem Kind Durst machen**

Haben Sie schon einmal diese Gluckenmütter gesehen, wenn sie ihr Kind füttern, sie warten, mit dem Löffel in der Hand, dass das Opfer den noch vollen Mund ein bisschen öffnet, um die nächste Portion Brei hineinzustopfen... noch einen für Papa!... und einen fürs Kätzchen!...

Schließlich läuft es über. Das Kind spuckt seinen Brei wieder aus, damit es wenigstens keine Verdauungsstörungen bekommt. Bringen Sie dieses Kind in eine lebendige Umgebung, zu der möglichst eine Gemeinschaft von Menschen gehört, wo es die Möglichkeit hat, sich den Aktivitäten hinzugeben, die in seiner Natur liegen. Es wird zu den Mahlzeiten oder vorher mit großem Hunger erscheinen. Das Ernährungsproblem ändert seinen Sinn und seinen Gehalt. Sie müssen nicht mehr einen zunächst abgelehnten Brei mehr oder weniger trickreich einrühren, sondern nur noch genügend wertvolle Nahrungsmittel bereitstellen. Der Vorgang des Schluckens und Verdauens ist nicht mehr ihr Problem. Kann man das Pferd, das keinen Durst hat, gar nicht tränken? Aber wenn es sich übersatt gefressen oder schwer den Pflug gezogen hat, wird es von selbst zur gewohnten Wasserstelle zurückkehren und dann können Sie am Zügel ziehen, . schreien oder schlagen... das Pferd wird trinken, bis es keinen Durst mehr hat, und dann zufrieden wegtrotten.

Es sei denn, der Zwang, den Sie ausgeübt, und die Schläge, die Sie ihm versetzt haben, damit es an diesem Brunnen trinkt, haben eine Art physiologischen Ekel vor dem Brunnen ausgelöst, und das Pferd weigert sich von nun an, das Wasser zu trinken, das Sie ihm anbieten, und zieht es vor, anderswo, aber frei, die Pfütze zu suchen, die seinen Durst löscht.

Wenn Ihr Kind keinen Wissensdurst hat, keinerlei Appetit verspürt auf die Arbeit, die Sie ihm anbieten, dann wäre es auch vergeblich, ihm die Ohren vollzudröhnen mit noch so beredten Beweisführungen. Sie würden wie mit einem Tauben reden. Sie könnten schmeicheln, streicheln, alles versprechen oder schlagen, das Pferd hat keinen Durst. Und: nehmen Sie sich in acht! Mit Ihrer Hartnäckigkeit oder Ihrer brutalen Autorität riskieren Sie es, bei Ihren Schülern eine Art physischen Ekels der intellektuellen Nahrung gegenüber hervorzurufen und damit verschließen Sie ein für allemal die königlichen Wege, die zu den fruchtbaren Tiefen des Seins führen.

Machen Sie durstig, auf welchen Umwegen auch immer. Stellen Sie Kreisläufe her. Entlocken Sie dem Kind den inneren Wunsch nach der ersehnten Nahrung. Dann werden sich die Augen beleben, die Münder öffnen, die Muskeln bewegen. Verlangen entsteht und nicht Langeweile oder Widerwillen. Lernfortschritte ergeben sich von nun an ohne unnormales Einschreiten Ihrerseits in einem Rhythmus, der nichts mehr mit dem herkömmlichen Vorgehen der Schule gemein hat.

Jede Methode, die vorhat, das Pferd, das keinen Durst hat, zu tränken, ist bedauerlich. Jede Methode, die den Appetit auf Wissen anregt und das starke Bedürfnis nach Arbeit verstärkt, ist gut.



Elise (vorne links) und Célestin Freinet (Mitte), ca.1934

## Arbeit und Spiel

von Célestin Freinet

### 1. Die menschliche Arbeit

Hier sind wir wirklich in unserem Element“, fuhr Mathieu fort. „Noch eine Handvoll Kirschen; das gibt Ihnen Kraft für die Rückkehr, und mir ein bisschen Spucke, um weiterzureden. Meine Arbeit ist fast getan; ich kann mir den Luxus leisten zu philosophieren.“

Wie ich schon sagte, glaube ich nicht, dass ein ausschließliches Spielbedürfnis für die Kindheit charakteristisch ist. Besser gesagt, der Begriff Spiel ist missverständlich. Ich will Ihnen ohne grossen Anspruch übrigens meine Vorstellungen umreißen.

Weil man junge Katzen und Hunde zuerst fressen, dann lange spielen und dann schlafen sieht, schließt man darauf, dass auch der junge Mensch neben dem Essen und dem Schlafen den größten Teil seines Lebens dem Spiel widmen muss. Das halte ich für eine oberflächliche Überlegung, die einen bedauerlich falschen Ausgangspunkt vorgibt.

Es gibt ein sozusagen „funktionelles“ Spiel, das im Sinne der individuellen und sozialen Bedürfnisse des Kindes (wie des erwachsenen Menschen) ausgeführt wird. Es hat seine Wurzeln in den archai-

schen Tiefen der menschlichen Entstehungsgeschichte und ist, wenn auch vielleicht nur indirekt, Relikt einer tiefverwurzelten Vorbereitung auf das Leben, eine Erziehung, die sich geheimnisvoll vollzieht, instinktiv, die nicht analytisch-vernünftig im Sinne einer schulischen Dogmatik funktioniert, sondern deren Geist, Logik und Ablauf der besonderen Natur des Kindes zu entsprechen scheint.

Dies dem jungen Tier und dem jungen Menschen wesentliche Spiel ist eigentlich Arbeit, aber Kinderarbeit, deren Ziel wir nicht immer begreifen und die wir nicht als Arbeit anerkennen, weil sie weniger handgreiflich, weniger zweckgebunden ist, als wir im allgemeinen von der Arbeit annehmen. Auf das Kind wirkt diese Arbeit mit Spielcharakter (Im Französischen „travail-jeu“. Der deutsche Begriff „Arbeit mit Spielcharakter“ wurde von Hans Jörg geprägt.) wie eine Explosion und eine Befreiung, wie man das heute manchmal noch bei jemandem spürt, der sich ganz einer Aufgabe hingibt, die ihn anregt und begeistert.

Wie ich weiß, hat man zur Erklärung des Spiels alle Arten von Systemen konstruiert, die sich wie die philosophischen Systeme gegenseitig widersprechen und zerstören. Auch da hat man nur oberflächlich untersucht, ohne den Kern der Frage zu treffen. Dieser nämlich liegt, motiviert von der archaischen Vergangenheit und gesteuert von den unbewussten Signalen der Zukunft, im dynamischen Prozess, den das Kind durchmacht.

In diesen bestimmt gewissenhaft durchgeführten Studien hat man meines Erachtens das Wichtigste eben auch Geheimnisvolle vergessen, und es sich mit einer verzerrten Konzeption der Arbeit mit Spielcharakter leicht gemacht. Man hat im Spiel die Kraft der Auseinandersetzung, der Anpassung und der Befreiung übersehen und nur noch das euphorische Vergnügen, das dabei zu beobachten ist, bemerkt.

Und auf diese Lust, auf dieses Vergnügen haben die Pädagogen ihre Theorien aufgebaut. Fast könnte man es so formulieren: Diese moderne Pädagogik, von der Sie mir erzählt haben, baut in Wirklichkeit gar nicht auf dem Spiel auf, sondern nur auf dem Vergnügen. Und das ist etwas ganz anderes.

Ursprünglich ist das Spiel des Kindes schöpferisch und dynamisch. Das Vergnügen, das dabei entsteht, ist von besonderer Art, nicht ohne Ähnlichkeit mit dem körperlichen Genuss des Essens und der Sexualität. Wie ein Beben durchschüttelt es den Menschen und gibt ihm eine größere Erlebnisbreite, es macht ihm seine Möglichkeiten und seine Stärke bewusst, die ihm erlauben, sich an der Umwelt zu messen. Hiermit meine ich nicht die jüngst erfundenen Spiele, deren Schöpfer in dem Sinne pervers sein müssen, dass sie den Zugang zu den tiefliegenden Bedürfnissen des Menschen völlig verloren haben. Sie verformen seine Neigungen und Wünsche so, dass sie für ihre Interessen ausbeutbar werden.

Vielleicht verstehen sie die Unterscheidung nicht genau, die ich treffen möchte. Sie ist aber für jede vernünftige Untersuchung dieser Frage nach dem Spiel unerlässlich. Sie sind noch jung, aber Sie sind auf dem Lande aufgewachsen, haben Sie gesagt. Also wissen Sie vielleicht, dass unter allen Volksbräuchen die Spiele am stärksten der Zeit getrotzt haben; ich würde sogar sagen, sie sind die einzigen Bräuche, die sich ohne bemerkenswerte Veränderungen wie durch ein Wunder die Jahrhunderte

über gehalten haben.

Neulich blätterte ich in einem Buch, in dem auf einem mittelalterlichen Stich spielende Kinder abgebildet waren. Und siehe da! Ich erkannte in diesen Spielen die aufregenden Spiele meiner Kindheit zu Anfang des Jahrhunderts wieder! Und ich bin sicher, dass nichts an ihnen fehlte, die Abzählreime nicht, auch nicht die Zauberformeln und die rituellen Befehle, die dazugehören. Diese Dauerhaftigkeit muss mit berücksichtigt werden, wenn man die wirkliche Beziehung des Kindes zum Spiel herausfinden und beschreiben will.

Ich möchte einige Bemerkungen machen, ohne damit den Anspruch zu erheben, für alles eine Erklärung zu finden.

Aber vielleicht helfen sie zu verstehen, welchen alltäglichen Verirrungen diejenigen unterliegen, die Erzieher oder nicht das Spiel ausbeuten, so wie sie die Trägheit, die fehlgeleitete oder die krankhafte Sucht nach Abenteuern ausbeuten.

Ich denke sehr gern an die Spiele meiner Kindheit zurück und eine kleine Rührung kann ich nicht unterdrücken, wenn ich sehe, wie sie heute auf dem Dorfplatz gespielt und allen perfektionierten Spielen aus Büchern vorgezogen werden.

Ich sprach einmal mit einem Ihrer Vorgänger, der mir sagte: „Das Spiel ist eine Vorbereitung auf das Leben, eine Art unbewusstes Lernen.“ Das scheint mir etwas an den Haaren herbeigezogen. Eine solche Erklärung entspricht der Besessenheit der Menschen, für alle unsere Handlungen einen guten oder schlechten Grund zu finden. Mein Gott, spielen gehört zum Leben des Kindes wie schlafen, trinken, sich ausdrücken, leben. Man könnte auch genauso gut sagen:

das Kind isst, um groß zu werden. . . , um sich dem Leben gegenüber zu stärken..., und es schläft, um seine verbrauchten Kräfte zurückzugewinnen. Das sind, Sie merken es auch, armselige, oberflächliche Begründungsversuche. Das Kind spielt mehr als der Erwachsene, weil es in sich eine Lebensenergie spürt, die das ganze Spektrum der Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren will: es schreit lieber, anstatt zu sprechen, es rennt fortwährend, statt zu gehen, dann schläft es schlagartig ein, den Suppenlöffel noch im Mund und nichts kann es bis zum nächsten Morgen aufwecken. Was ihm die Menschen und die Umgebung zu tun erlauben, lastet seine lebendige Energie nicht ganz aus, es sucht weitere Beschäftigungen, die es weil es sich nicht alles selbst ausdenken kann von den Erwachsenen übernimmt und dabei nach seinen Maßstäben verändert.

Wenn wir von der Arbeit zurückkommen, sind wir müde; unser Körper und unser Sinn wollen nur noch ausruhen. Wir setzen uns ruhig vors Feuer und schauen der knisternden Kohle zu, lauschen dem weichen Singen des Kessels und sagen dann und wann zu denen, die genauso müde und ruhig sind wie wir, ein paar bekannte Worte, die nicht anstrengen... Wir haben ganz bestimmt keine Lust zu spielen. Der junge Mensch ist weniger schnell erschöpft als wir, aber doch schon ein bisschen gesetzt. Abends geht er raus, um auf den Treppenstufen mit den Dorfmadchen zu plaudern... das entspricht seinem Alter, das stimmt...

Das Kind ist wie ein starker Motor, der auf Hochtouren läuft, bis er nicht mehr kann. Immer noch spürt

es in sich lebendige Energie, und es kann nicht so wie wir damit umgehen: sich hinsetzen und zuhören, wie die Zeit vergeht. Es läuft wieder nach draußen, um zu spielen, und man muss es mehrmals rufen, um es seiner neuen Aktivität zu entreissen... Es kommt heim:

Schluss! Es schläft sofort ein... eine natürliche Reaktion...

Und wenn Sie ein Kind sehen, das abends brav bei seinen Eltern sitzt, während man im Halbdunkel das Geschrei der Teufelsbanden auf dem Platz hört, können Sie sicher sein: Das ist ein krankes Kind. Wenn es sich immer so verhält, ist es ein unnormales Kind, verbraucht, ohne Leben, gealtert vor dem Alter; es erträgt nur einen eingeschränkten Erlebnisspielraum; das Laufen, das Schreien, die Schläge, die Spannung ermüden und belästigen es. Es ist keineswegs ein braves Idealkind, wie manche meinen; ein vergreistes Kind ist es, seit seiner Geburt auf dem absteigenden Ast des Lebens.

Ich freue mich immer, wenn meine Kinder spielen, das zeigt mir, dass ihr Blut kräftig zirkuliert und sie Lebenskraft im Überfluss haben... und die brauchen sie!

Immer über das Maß hinausschießen, das ist das Besondere am Kind wie beim Sturzbach: manchmal ganz ausgetrocknet, dann wieder überschäumend und heftig. Wenn es ruhig und maßvoll ist, gleicht es dem Fluss und nicht mehr dem Bach.

Was ich Ihnen hier sage, hilft Ihnen vielleicht, das Verbindende und die Unterschiede zu verstehen, die wir zwischen den beiden fundamentalen Elementen des aktiven Handelns der ARBEIT und dem SPIEL feststellen können.

Wenn meine Theorie stimmt leider muss man sich auf diesem Gebiet mit Theorien zufrieden geben -, wenn das Spiel nur Ventil für überschüssige Energie ist, könnte man es als Ersatz ansehen, als Korrektiv und Ergänzung der Arbeit und formulieren: „DAS KIND SPIELT, WENN DIE ARBEIT SEINE ENERGIE NICHT GANZ AUFBRAUCHEN KONNTE!“

„Dann wäre das Spiel, das gemeinhin als Erholung angesehen wird. Ihrer Meinung nach eine besondere Form der Arbeit, die das Kind betreibt oder wenn nötig erfindet, um einen Überschuss an Kräften auszutoben. Aber woher kommt es dann, dass alle Menschen in jedem Alter so begierig sind zu spielen, oft genug auf Kosten der Arbeit? Das geht so weit, dass wir uns in Schule und Gesellschaft gegen die Spielsucht wie gegen einen Feind wehren müssen, den wir versuchen, für uns zu gewinnen und in unsere Dienste zu stellen/“

„Jetzt sehen Sie die Dinge vom Standpunkt des Erwachsenen, vom Standpunkt einer Gesellschaft, die sich nie um die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes gekümmert hat. Immer war sie nur beherrscht von der Sorge, das Kind frühzeitig an ihre Bedürfnisse anzupassen.

Wir wollen versuchen, mit etwas mehr gesundem Menschenverstand an die Sache heranzugehen und uns dabei aufrichtig und mit gutem Willen in die Situation des Kindes einfühlen. Nicht, damit das Kind nun der neue Götze sei, vor dem sich die Erwachsenen und die Gesellschaft neigen sollen, sondern nur, um die Dinge so zu sehen, wie sie sind und nicht, wie wir sie uns vorstellen oder wünschen.

Genau hinzusehen ist immer der erste Schritt. Erinnern wir uns an unsere Jugend. Gab es nicht Arbeiten, die uns stärker gefesselt haben als Spiele und die wir auch nicht für die allerverführerischste



Zerstreuung aufgegeben hätten ?

Die Riesenfreude über den Schnee im Winter. Morgens beim Aufwachen bewegte uns ein härteres Licht als sonst dazu, die geheimnisvolle Stille einer wie in Watte verpackten Atmosphäre zu genießen: die Schritte klangen gedämpft; das Wasser des Brunnens schien still und die Glocke der Schule klang matt wie gesprungenes Eisen.

Schnell musste ein Pfad zum Wasser getrampelt werden, noch bevor die Schule anfang. Arbeit? Spiel? Jedenfalls wollte ich mit keinem tauschen. Es war kalt und schneite fortwährend, was die Arbeit langsam und schwierig machte, aber ich legte grossen Wert darauf, sie zügig zu beenden.



Erfolgreich

Im Winter ging ich oft mit meinem Vater los, um Mauern wieder aufzubauen. Das ist eine mühsame Arbeit: der Boden ist feucht und klebt an den Schuhsohlen; die Steine sind eiskalt wir hatten auch Angst, sie hochzuheben, wegen der Skorpione, die daruntersitzen. Aber wir sahen auch, wie unser Werk systematisch größer wurde; wir freuten uns im voraus auf seinen späteren Nutzen... Die Vorübergehenden riefen: „Sieh mal da, was für eine hübsche Mauer!“

Und weiter geht's, wir bauen. Die Zeit vergeht und die Arbeit wird bis zum Sonnenuntergang nur durch das Mittagessen unterbrochen. Dazu setzt man sich an den Fuß der Mauer, in den Schatten eines alten Weinstocks. Ein würzig riechendes Feuer wird entfacht und eine Blutwurst darauf gegrillt. Dann gibt man sich wieder an die Arbeit.

Oh je, wenn mein Vater (wie leider so viele verständnislose Eltern) die gute Rolle nämlich die Mauer hochzuziehen für sich allein gepachtet und mich nur als Handlanger benutzt hätte! „Gib mir den Stein da!“... und „Reich mir mal das Stück dort !... Hol die Schaufel!... Wo ist denn schon wieder der Hammer hin?“... Also, dann wäre ich schnell müde geworden, um das verpasste Murnelspiel wäre es mir leid gewesen, mit gutem Grund hätte mich eine Mauer, die nicht mein Werk ist, nicht interessiert, und ich hätte mich schließlich damit zufrieden gegeben, zwischen den Steinen nach Schnecken zu suchen, die ich am Abend mit nach Hause gebracht hätte, um sie im Holzkohlenfeuer mit einer Prise Salz zu rösten. Wäre mir eine Befriedigung durch Arbeit verwehrt geblieben, hätte ich eine Ablenkung suchen müssen und das Spiel hätte sich angeboten.

Aber mein Vater hatte eine dunkle Ahnung vom richtigen Vorgehen. Er ließ mich neben sich arbeiten, „wie ein Mann“ sagte er, mit den gleichen Schwierigkeiten, gleicher Verantwortung, aber auch gleicher Befriedigung. Er überließ mir ein Stück Mauer, das ich, so gut ich konnte, hochzog. Wahrscheinlich gelang mir das nur recht unvollkommen, denn es ist schwieriger, als man denkt, eine Mauer zu bauen: manchmal buchtet sie nach vorne aus, dann wieder nach hinten; sie wird allzu krumm; ein Stein, den man mit viel Mühe gesetzt hat, kippt doch, fällt und droht einem vielleicht die Füße zu zerschmettern; man klemmt sich die Finger zwischen den Steinen, und die Fingernägel werden sofort ganz schwarz. Oh nein, so eine Arbeit ist kein reines Vergnügen! Aber wie stolz ist man darauf, zu schuften wie ein Arbeiter, zu wissen, dass die fertige Mauer Tage und Jahre stehen wird, ein Symbol unserer Kraft! „Schau, was ich ganz allein gemacht habe!“ wird man später im Vorübergehen den neidischen Freunden sagen können.

Und abends geht man auch heim „wie ein Mann“, die Jacke über der Schulter, befriedigt wie nach gutem Essen und Trinken. Man isst wie ein Mann, mit den Bewegungen eines Mannes. Und dann merkt man, dass man den ganzen Tag nicht daran gedacht hat, zu spielen... Könnten doch nur alle Tage mit solch faszinierenden Arbeiten ausgefüllt sein!

Wenn die Heuernte kam, war es meine Arbeit im Alter von fünf oder sechs Jahren das gemähte Gras so zu verteilen, dass es trocknen konnte. In diesen Tagen hätte auch das allerneueste Spiel mich nicht im Ort gehalten. Mein Vater mähte schon seit Tagesanbruch. Ich kam mit der Sonne und brachte das Essen. Kaum war der Tau auf den Grashaufen etwas getrocknet, machte ich mich ans Werk. Ich war

klein, ich musste mich nicht sonderlich bücken, damit meine Arme wie zwei mechanische Schaufeln das feuchte Gras nach rechts und links verteilen konnten, das Gras, das nach Erde und feuchtem Laub roch, und in dem verzweifelt die ungeschickten Grillen zappelten, die sich, vom Pfeifen der Sense erschreckt, in den unentwirrbaren Grashaufen immer mehr verhedderten.

Eine Ruhepause hatte ich nur, wenn ich die Sense einholte. Dann konnte ich mich hinsetzen und Atem holen, bis mein Vater das Ende seiner Reihe erreicht hatte. Ich bewunderte mein Werk: dank meiner Arbeit würde das Gras schneller trocknen... Die Leute, die am Weg vorübergingen, sagten verwundert: „Der Dreikäsehoch da hat diese ganze Arbeit gemacht?“

Die anderen Kinder hätten ruhig kommen können, um mich zu irgendeinem Spiel zu holen! Nichts auf der Welt hätte mich dazu gebracht, eine Beschäftigung aufzugeben, die in meinen Kräften stand und deren Sinn und Zweck ich vollkommen einsah.

Hier und am Beispiel des Mauerbaus werden die Gefühle und Bedürfnisse deutlich, denen wir Rechnung tragen müssen, wenn wir die notwendigen Qualitäten kindlicher Aktivitäten finden wollen: ein deutlich sichtbares Ziel, leicht messbare Fortschritte, relative Eigenständigkeit in der Ausführung, Klarheit der Anforderungen der Erwachsenen, Befriedigung des Selbstgefühls und Anerkennung durch die anderen!

(...)

Die Befriedigung, die aus der Arbeit kommt, ist schwer zu definieren. Am ehesten handelt es sich um eine Gesamtheit von Gefühlen, eine anregende Atmosphäre, die in Ihnen Ihre lebendigsten, kühnsten und großzügigsten Seiten aktiviert. Das hat nichts mit dem Genuss oder Vergnügen an einem guten Nachtisch oder einem verlockenden Versprechen zu tun, die man oft für spezifisch kindlich hält: Es ist die Befriedigung, seine Rolle als Mensch würdig ausgefüllt und eine Arbeit gemacht zu haben, die anerkannt wird, die einem selbst und anderen nützt, die eingebettet ist in die Handlungen der Erwachsenen und die sich als großer Sieg über sich selbst und die Natur äußert. Was tun angesichts einer solchen Befriedigung die Mühen, die Erschöpfung und selbst die Schmerzen zur Sache! Sie machen den Sieg nur kostbarer.

Nach solchen Tagen, wie gesagt, verspürte ich kein Bedürfnis zu spielen. Ich war zufrieden und müde. Das Spiel erschien mir nicht als Erholung. Zwar waren meine Muskeln müde, aber mein Geist war ausgefüllt und ruhig.

Stimmen meine Beobachtungen, so folgt daraus, dass die Psychologen einen grossen Fehler begehen, wenn sie das Spiel für eine natürliche und notwendige Erholung nach der Arbeit halten.“

„Das ist aber doch richtig, auch für die Erwachsenen... Wir brauchen doch Zerstreuung \.../“

„Das stimmt nur für die, glauben Sie mir, die eine Arbeit erledigen, der eben jene „funktionellen“ Eigenschaften fehlen, für die ich Ihnen Beispiele gegeben habe.

(...)

Die meisten negativen Auswirkungen sind nicht Folge der Arbeit selbst, sondern Folge des Elends, das mit ihr einher geht: unnötiges und ungerechtes Leid, unvorstellbare Ängste der Männer, Frauen

und Kinder, denen man das wohlverdiente Brot raubt und die daran körperlich und seelisch leiden. Das Volk lässt sich nicht täuschen. Es spürt, dass die Arbeit sein einziger Zufluchtsort ist, die einzige Möglichkeit, bis zum Schluss wenigstens ein Minimum an Würde zu bewahren, an Vertrauen in seine Stärke und in seine soziale Nützlichkeit, ohne die das Leben nicht lobenswert wäre.

Die Bauern auf dem Land erscheinen Ihnen müde, verbraucht und zerlumpt; das stimmt. Die baufälligen Häuser, unsere Wohnungen, erregen Ihr Mitleid und Sie fragen sich vielleicht nicht ohne Grund, wie menschliche Wesen das aushalten können. Aber gehen Sie einmal mit diesen Menschen aufs Feld, so wie mit mir heute. Sie werden sehen, wie sie sich verwandeln. Vielleicht geben sie wirklich ihr Bestes ihrem Land, ihren Pflanzungen, ihren Tieren. Sie werden erstaunt sein über die Ruhe, mit der sie ihre Pfeife anzünden, bevor sie wieder an die Arbeit gehen, nachdem sie ein Stück Brot gegessen und aus der Flasche einige Schluck sauren Weins getrunken haben... Das ist es eben: wenn sie diese Arbeit nicht hätten, mit der Befriedigung und der Würde, nützlich zu sein, die sie ihnen vermittelt, könnten unsere Bauern ihre schlechten Lebensbedingungen nicht ertragen.“

„Und was ist mit den Arbeitern?“

„Glauben Sie nicht, dass es trotz der unmenschlichen Härte ihres Berufs mehr gibt als Sie denken, die ihre Arbeit lieben? Und die sie nicht nur lieben wegen der Vorteile, die sie für sie und ihre Familien bringt oder wegen der Freizeit, die sie ihnen lässt, sondern wegen der tiefen Befriedigung, die sie daraus ziehen. Ich habe gehört, wie Dreher mit Wärme von der Zauberkraft reden, die unter ihren intelligenten Händen das Metall formt; ich habe Arbeiter gesehen, die mit sehr verständlichem Stolz Maschinen bedienen, die Bücher und Zeitungen setzen, drucken, legen und falten; ich kenne die Leidenschaft des Mechanikers für sein Auto, das ein Teil von ihm ist, dessen Leiden und Schwächen er teilt, dessen Stärke die Frucht und die Verlängerung seiner eigenen Stärke ist.

Und wenn wirklich unter bestimmten Umständen der menschliche Sinn für die Arbeit in sein Gegenteil verkehrt wurde, ist das ein Grund, mit den Kindern auf einem Weg zu gehen, auf dem wir nur niedrigen Materialismus, Ausbeutung und Leiden finden? Wir wollen im Moment nicht darüber reden, ob das Kind später in der Arbeit, die die Gesellschaft von ihm verlangt, auch nur ein Stückchen jener tiefen inneren Befriedigung erreichen kann, die lebensnotwendig ist. Wenn wir aber vermuten, dass sich morgen, wenn es erwachsen ist, unser Kind nicht ausreichend ernähren kann und manchmal seinem Körper die ihm zustehende Erholung verweigern muss, so darf das doch nicht heißen, das junge Wesen schon jetzt zu seinem Schaden an Erschöpfung und Unterernährung zu gewöhnen? Das kommt vor, sagen Sie. Aber die Gesellschaft ist nicht gerade stolz darauf. Im Gegenteil, selbst in der allgemeinen Verwirrung heute erkennt sie sehr wohl die menschliche Notwendigkeit an, sich besonders um die Entwicklung der Kinder zu kümmern, damit sie trotz allem gesund und stark werden und ihre spätere Aufgabe als erwachsene Menschen erfüllen können.

Wenn wir also annehmen, dass die Freude an der Arbeit wesentlich zum Leben gehört, mehr als das Spiel; wenn wir glauben, dass es möglich ist, dem Kind Aktivitäten anzubieten, die es im Innersten interessieren, die es ganz ergreifen und in Bewegung bringen, dann müssen wir uns in dieser Richtung

engagieren.“

„Sie glauben wirklich an eine solche Überlegenheit der Arbeit! Aber sehen Sie denn nicht, wie unsere Kinder spielen?“

„Sie spielen, ich habe es Ihnen doch schon gesagt, wenn sie nicht arbeiten können. Ich verstehe dabei unter Arbeit ausschließlich die Tätigkeit, die so eng mit dem Menschen verbunden ist, dass sie eine Funktion von ihm wird und ihre Ausübung allein ihm schon ein Gefühl von Befriedigung gibt, auch wenn sie von Erschöpfung und Leiden begleitet ist. Wie Sie ja wissen, sind Erschöpfung und Leiden nicht unbedingt unerbittliche Feinde des Glücks; manchmal sind sie sogar seine Vorbedingung.

Meinen Sie, die junge Katze würde mit dem Korken, der an einem Stuhl hängt oder mit dem vom Winde bewegten Blatt spielen, wenn sie immer eine Maus vor der Nase hätte, die geschickt davonläuft, sich versteckt und herumhüpft? Freilich, in Ermangelung einer Maus übt sie ihre jungen Muskeln auch an Korken und ähnlichem in der Richtung, die in ihrer Natur liegt.

Genauso gebraucht das Kind, wenn es nicht wirklich arbeiten kann, seine Lebenskraft für Aktivitäten, denen seine frische und unverbrauchte Phantasie den Anschein und die Qualität von Arbeit verleiht, die es eigentlich zu tun begehrt.“ Wie geht diese Übertragung vor sich?

Die Katze imitiert in ihren Spielen die Bewegungen der Mäusejagd; es geht ihr nicht ums Vergnügen, genauso wenig wie dem kleinen Hund, der nach den Lämmerbeinen schnappt. Sie erfinden beide keinen Zweck ihres Handelns, sie können nur nachahmen. Genauso ahmt das Kind die Aktivitäten der Erwachsenen nach. Es imitiert sozusagen deren Zweckbestimmtheit. Es greift den Inhalt der Erwachsenenarbeit auf und passt dann die Regeln der Ausführung seinen Möglichkeiten an. Es versucht, in seiner kleinen Umgebung die Aufgabe zu erfüllen, die es im grossen gesellschaftlichen Rahmen nicht gut erledigen kann. Jetzt wird der Zusammenhang deutlich, warum wir im Spiel wesentliche Eigenschaften finden, die eigentlich die funktionelle Arbeit definieren. Deshalb sind auch im Gegensatz zur landläufigen Vorstellung die Hauptantriebskräfte für das Spiel genauso wie für die Arbeit nicht im Spass und auch nicht in der Freude zu suchen. Das ist nur ein wertloser Ableger der herkömmlichen Auffassung vom Spiel. Die Spiele der Kinder, jedenfalls die von alters her überkommenen, die für den Menschen spezifisch sind so wie das Spiel der Katze mit dem bewegten Blatt, das die Maus vorstellt, für die Katze spezifisch ist diese Spiele sind sehr oft ernst, tief sinnig und manchmal schwermütig; sie sind nicht immer von großem Gelächter begleitet, aber oft von heftigen Gefühlen, von Schmerzen, sogar Schlägen; von einer extremen Anspannung, einen Sieg zu erringen.

Vor allem sind sie, wie die Arbeit, Befriedigung des Bedürfnisses nach Leben und Aktivität, dem Barometer der uns eigenen Kraft und Stärke.

Das, was ich sage, ist vielleicht nicht genau genug. Psychologisch könnte man es so formulieren: Es gibt beim Kind kein natürliches Spielbedürfnis; es gibt nur ein Arbeitsbedürfnis, d. h., die organische Notwendigkeit, die Lebenskraft für eine sowohl individuelle als auch soziale Aktivität zu nutzen und zwar auf ein deutliches Ziel hin, im Rahmen der kindlichen Möglichkeiten. Die Bandbreite möglicher Empfindungen muss dabei sehr groß sein: Erschöpfung Erholung, Bewegung Ruhe, Gefühlsaufbruch

Beruhigung, Angst Sicherheit, Risiko Sieg. Vor allem muss eine solche Arbeit eine gerade für dieses Alter sehr wichtige psychische Neigung befriedigen: das Gefühl für die eigene Stärke, den dauerhaften Wunsch, sich und andere zu übertreffen, den kleinen oder grossen Sieg zu erringen, etwas oder jemanden zu bezwingen.

Wie ich die Frage auch drehe und wende, das Wesentliche unserer Überlegungen scheint mir folgendes zu sein: je nachdem, welche Auffassung Sie von diesen beiden Elementen: der Arbeit und dem Spiel haben, verhalten Sie sich in Ihren Reaktionen dem Kind gegenüber unterschiedlich: das hat Auswirkungen auf die Auswahl der Bücher in Ihrer Klasse, auf Ihr Unterrichtsmaterial und auf Ihre Erziehungsmethode.“

„Sie haben diesen Willen zur Macht, dieses Gefühl für die eigene Stärke, nicht als erster entdeckt. Ein großer deutscher Philosoph hat diesen Gedanken zur Grundlage seines intellektuellen und sozialen Systems gemacht, aber die Erfahrungen mit seiner Entdeckung waren eher entmutigend.“

„Ich weiß nicht, was dieser Philosoph gesagt hat, noch, welche Interpretation seine Theorien erfahren haben. Es geht nur darum, ob meine Überlegungen richtig sind und ob die Theorie, die auch ich veretre, hieb- und stichfest ist.

(...)

Bestimmte Aktivitäten sind charakteristisch für den kleinen Menschen, so wie die Mäusejagd charakteristisch für die junge Katze ist. Solche Aktivitäten befriedigen unsere stärksten natürlichen Bedürfnisse: Erkenntnis; innere Einheit mit der Natur; Anpassung an die physischen und psychischen Möglichkeiten;

Gefühl der eigenen Stärke, der Kreativität und der Überlegenheit; unmittelbar spürbarer technischer Erfolg; deutliche soziale Nützlichkeit; eine große Spannbreite von Empfindungen Mühe, Erschöpfung und Schmerzen inbegriffen. Es geht nicht um einfache Freude, um oberflächliches Vergnügen, sondern um einen funktionellen Prozess: Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist ein unglaublich heilsamer Genuss, produziert ein Wohlsein, ein Gefühl von Erfülltsein im gleichen Ausmasse wie die normale Befriedigung unserer anderen funktionellen Bedürfnisse auch. Und diese Befriedigung genügt sich selbst. In diesem Sinne sind solche Aktivitäten auch Spiel, dessen allgemeine Kennzeichen sie besitzen, das sie aber gleichzeitig entthronen und ersetzen.

Wenn wir also dahin kämen als Idealvorstellung immer für die Möglichkeit der normalen Befriedigung dieser funktionellen Bedürfnisse zu sorgen...“

„...Würden die Kinder nicht mehr spielen?... Das ist doch einfach ein Unding, eine Absurdität!“

„Wir wollen doch nicht spitzfindig um Wörter und Namen streiten! Wenden wir uns lieber dem Inhalt zu. Hier sind wir am Ursprung der willkürlichen, von egoistischen Interessen bestimmten Trennung von Arbeit und Spiel... Ich weiß, normalerweise nimmt man an, dass Arbeit d. h. Zwang, Mühe und Schmerzen nach ihrem Gegensatz, der Entspannung verlange, so wie der Leidende hartnäckig auf die Rückkehr des Wohlergehens als einzigem Lichtblick hofft, so wie auf Erschöpfung eine Ruhepause folgen muss. Aber was ist denn so absurd, wenn es Leiden gibt, die uns wertvoller sind als die Freude,

Mühsal, das wir der Ruhe vorziehen; und Arbeit, die uns ausfüllt, weil sie die Elemente des Spiels in sich trägt?

Wenn wir der menschlichen Natur einen grossen Schritt näher kommen wollen, dann müssen wir versuchen, eine in diese Tiefen gehende ideale Aktivität herauszufinden, die wir ARBEIT MIT SPIELCHARAKTER nennen, um zu zeigen, dass sie Arbeit und Spiel zugleich ist und den mannigfachen Anforderungen entspricht, die uns in der Regel das eine ertragen und das andere herbeisehen lassen. Das zu verwirklichen, kann nicht unmöglich sein, denn unter bestimmten Bedingungen in einer bestimmten Umgebung findet es spontan statt. Unsere Aufgabe bleibt, die ARBEIT MIT SPIELCHARAKTER zu verallgemeinern und ihre Vorteile auch auf die Schule auszudehnen.

Diese Überlegungen und Beispiele sind wichtiger, als Sie glauben.

Man ist überzeugt davon, dass Arbeit und Spiel radikale und unvereinbare Gegensätze seien. Man glaubt, dass die Arbeit, die man normalerweise nur in ihrer tyrannischen Form kennt, nichts für Kinder sei. Daher verlangt man von ihnen keinerlei soziale Aktivität und drängt sie so mehr und mehr auf die Ebene des Spiels ab, die ihnen angeblich angemessen sei. Zweifellos breitet sich diese Vorstellung immer mehr aus; immer weniger werden die Kinder zur Arbeit herangezogen, immer mehr Bedeutung und Aufmerksamkeit gesteht man dem Spiel zu. Die Schule hat in diesem Bereich sich nicht darauf beschränkt, dieser Tendenz nur zu folgen; sie trägt dazu bei, sie zu rechtfertigen, indem sie die Trennung von Arbeit und Spiel widerspruchlos hinnimmt. Ihre Psychologen und Pädagogen haben sich in den letzten Jahren alles mögliche einfallen lassen, um die besondere Stärke des Spieltriebs zu beweisen, auf Kosten einer Auffassung von Arbeit, deren heimelige Wärme sie niemals erfahren haben. Das Spiel ist schändlicherweise an die Stelle der Arbeit getreten, und manchmal wird nicht gezögert, Praktiken anzuwenden, die niedrigste Instinkte ansprechen... Wenn man erst einmal im falschen Gleis fährt, ist es schwierig, seinen Gefahren zu entgehen...“

„Trotzdem, Spiel und Spiel kann doch zweierlei sein.“

„Das werden wir sehen; der Übergang vom einem zum anderen ist jedenfalls fließend und die Grenzen sind oft schwer zu bestimmen. Besser ist es, am Anfang der Reise aufzupassen....“

Bei unserer Auffassung von Arbeit und Spiel gibt es eine vorrangige Frage: Wenn akzeptiert wird was ich zu beweisen versucht habe -, dass die Arbeit die wesentliche natürliche Funktion ist, die ohne grossen Aufwand sozusagen unmittelbar den spezifischen Bedürfnissen der Kinder entspricht, dann erscheint das Spiel nur noch als zusätzliche und weniger wichtige Aktivität, es verdient nicht, so in den Vordergrund des Erziehungsprozesses geschoben zu werden.

Wenn man aber im Gegenteil glaubt, das Spiel sei das Wesentliche; wenn man davon ausgeht, dass die Arbeit für das Kind unnatürlich sei, dann allerdings wird man dem Spiel eine neue Bedeutung zuschreiben, bis dahin, es für den Motor des Lebens zu halten.

Für mich gibt es keinen Zweifel. Und wenn die Wahrheit endlich deutlich wird, dann werden wir das Spiel auf seinen Platz verweisen ich habe Ihnen vorhin gesagt, wo der ist. Wir werden die Arbeit hervorheben und die natürliche Reihenfolge wieder herstellen, die sie an die Spitze unserer Beschäftigungen,

ins Zentrum unseres Schicksals stellt.

Die Unkenntnis dieser Reihenfolge, die heute vollzogene Trennung von Spiel und Arbeit hat eine Reichweite für die Menschen, deren tragische Bedeutung man kaum ermessen kann. Diese Unkenntnis und diese Trennung stehen am Anfang der katastrophalen Entwertung der menschlichen Arbeit und wir müssen die für jedermann sichtbaren Folgen tragen. Wenn die Arbeit nur noch Mühsal, wenn sie kein Teil von uns ist, wenn das Spiel der neue trügerische, aber vielversprechende Gott wird, dann ist es normal, dass man der Arbeit zu entrinnen versucht oder dass man sie, wenn es nicht anders geht, passiv, wie ein notwendiges Übel erträgt und das auch nur deshalb, weil sie die Befriedigung bestimmter neuer Genüsse erlaubt. Meinen Standpunkt als Bauer habe ich Ihnen schon mitgeteilt:

an dem Tag, da der Landarbeiter seine Arbeit nicht mehr liebt, an dem er sie nur noch erledigt, um andere, nebensächliche Bedürfnisse zu erfüllen, an diesem Tag wird die Erde nicht mehr unsere Mutter, sondern nur noch unsere Stiefmutter sein.“

## **2. Spiele mit Arbeitscharakter („jeux-travaux“)**

„Ich bewundere die Beweiskraft Ihrer Argumentation, Mathieu. Ich würde den Vorrang der Arbeit verstehen, zugeben, dass das Spiel nur eine nebensächliche Funktion des Ausgleichs hat, aber da bleibt dieser Einwand: woher kommt es, dass alle Kinder überall und immer so leidenschaftlich gern spielen?“

„Weil leider überall und immer die Kinder für Eindringlinge in eine Welt gehalten werden, die nicht für sie gemacht, die also auch nicht in ihrem Maß ist und die sich nicht in ihrem Rhythmus bewegt. Sie sind dann wie die Katzen, die in Wohnungen isoliert von der Außenwelt aufwachsen, wo sie niemals eine Maus oder einen Vogel sehen, auch keine Schmetterlinge oder Insekten. Ihre junge Energie will aber wirksam werden, die Muskeln müssen sich spannen, die Krallen wollen spielen, denn das liegt in ihrer Natur wie Schlafen und Fressen. Es kommt also zu einer teilweisen Anpassung an die neutrale und künstliche Umgebung. Sie verwenden ihre Energie im Spiel mit Korken, im Zerbeißen von Ledersohlen, im Verfolgen eines Wollfadens, der wie etwas Lebendiges schwebt und gleitet. Suchen Sie nach dem Zweck dieses Übungsspiels der natürliche Zweck fehlt: es wäre die Maus, auf die dies Kätzchen lauert, die endlich aus ihrem Loch kommt, die gefangen wird, indem die Krallen in ihren warmen Körper schlagen. Auch wenn dieses Ziel fehlt, befriedigt es die Katze sehr, wenn sie ihre Muskeln und Krallen spielen lassen und die instinktiven Gesten ausführen kann, die in ihrer Katzennatur liegen. Genauso ist es mit dem Kind: wenn das Leben um es herum, die gesellschaftlichen Erfordernisse, die Gleichgültigkeit und der Egoismus der Erwachsenen ihm nicht gestatten, sich ganz dieser ihm wesentlichen Arbeit mit Spielcharakter hinzugeben, dann bleibt ihm trotzdem noch diese gebieterisch fordernde Energie. Sie kann einen Augenblick zurückgehalten werden und wir werden sehen, was dann mit ihr passiert -, sie muss sich aber entladen, wie Wasser, das sich staut, bevor es einen möglichen Abfluss für seine Flut findet.

(...)



Bei dieser Gelegenheit finden wir auch eine Erklärung für die Ernsthaftigkeit, mit der die Kinder spielen. Wir sagen: diese Spiele haben kein Ziel. Sie haben aber unbewusst dasselbe Ziel wie die Arbeit. Das Katzenkind, das mit einem raschelnden Blatt spielt, macht die notwendigen Bewegungen mit solchem Ernst und solcher Hingabe, als wäre dieses Blatt eine echte Maus. Das Menschenkind, das noch seinen Instinkten gemäß lebt, führt seine Bewegungen mit demselben Ernst aus, den es bei einer seinen Bedürfnissen entsprechenden Arbeit hätte; nur ist ihm diese Verwandtschaft nicht bewusst. Die Illusion ist vollständig, und nur wir wären in der Lage, sie in ihre Teile zu zerlegen. Eine Art zweites Leben entsteht im Bereich der Einbildungskraft und der Träume; ihre möglichen Beziehungen zur bewussten Aktivität und sozialen Nützlichkeit haben wir angedeutet.

Sehen Sie sich genau an, wie Kinder spielen: man sieht, dass sie in ihrer Arbeit völlig bei der Sache sind, in einer anderen Welt versunken, in der sie schließlich ihren Bedürfnissen und ihrem Rhythmus entsprechend leben ... Greifen die Erwachsenen ein, ist der Zauber gebrochen.

Scheint es Ihnen nicht so, dass wir in diese Frage ein bisschen Licht gebracht haben? Wir müssen unsere Überlegungen noch überprüfen und sehen, ob die Verbindung ARBEIT SPIEL gerechtfertigt ist, wenn wir sie auf verschiedene bekannte Spiele anwenden. Wir werden sehen, ob wir für das, was uns betrifft, daraus einiges lernen können.

(...)

Wir müssen sehen, ob unsere Auffassung vom Spiel mit Arbeitscharakter einen Rahmen abgibt, in den wir ohne intellektuelle Tricks die Spiele der Kinder integrieren können.

Welche Spiele sind das?

Ich kann hier keine komplette Liste aufstellen. Ich sage hier nur meine Meinung, zunächst aufgrund meiner Erinnerungen und dann auch aufgrund meiner Beobachtungen.

Als erstes müsste man sich fragen, welches die wesentlichen Triebe sind, die das Kind befriedigen will. Weil wir wissen, dass die kleine Katze später Mäuse fangen wird, kennen wir im Voraus die Spiele, die ihr eigen sind, auch wenn die spezifische Beschäftigung, das Mäusefangen, noch ausbleibt. Und wir täuschen uns nicht. Vielleicht kommen wir mit diesem Ansatz auch beim Menschen weiter.

Meines Erachtens werden die Kinder zu ihren Spielen mit Arbeitscharakter durch dieselben Bedürfnisse und Neigungen motiviert wie die Erwachsenen zu ihrer Arbeit. Ich spreche nicht von der aufgezwungenen, sondern von der menschlichen Arbeit, die wir Bauern zum Beispiel machen.

Alle diese Bedürfnisse kann man in einem zentralen Bedürfnis zusammenfassen, das freilich immer mehr vielfältige und differenzierte Zweige hervorgebracht hat. Ihr Charakter ist immer weniger zu erkennen, je weiter sie sich vom Stamm entfernen und je schwieriger sich in der Folge dessen, was wir Zivilisation nennen, die Beziehungen zwischen Einzelnen und dann zwischen Gruppen gestalten. Es geht um das Bedürfnis, das Leben zu erhalten, es so stark wie möglich zu machen und es weiterzugeben also den Selbsterhaltungstrieb des Individuums und der Gattung.

Zur Selbsterhaltung gehört die Notwendigkeit, sich zu ernähren. Daher kommen die Bewegungen und Verhaltensweisen des Kletterers, des Sammlers, des Jägers, des Fischers und des Viehzüchters:

Laufen, Springen, Kampf, Benutzung der Steine und des Stocks, der Keulen, der Schlingpflanzen und des Seils, die Bewegungen und Verhaltensweisen des Einzelnen, der sich gegen die Tiere verteidigen muss: der instinktive Unterschlupf, in dem manchmal auch Magisches liegt, die Suche nach Höhlen und Verstecken, eingezäunten geschlossenen Bauten, Brücken; schließlich der Kampf gegen die Personen, die die Nahrung rauben wollen oder die man angreifen muss, um ihnen die Nahrung zu rauben.

Das Bedürfnis, im Leben so stark wie möglich zu sein, führt zum Zusammenschluss sozialer Gruppen, die wie zusammengeschweißt sind und zusammenhalten, um zu kämpfen, sich zu verteidigen, anzugreifen und um kollektiv fortzubestehen, auch um kollektiv auf die dauernden, oft geheimnisvollen Bedrohungen durch die Elemente zu reagieren.

Das Bedürfnis, das Leben weiterzugeben und die Gattung fortzusetzen, ist der Ursprung des starken Mutterinstinkts und der diffusen Instinkte der Vaterschaft, des Lebens und der Entwicklung der Familie.

Das ist das Muster, nach dem das vom Erwachsenen zurückgewiesene Kind gezwungenermaßen und instinktiv eine Welt für sich aufbaut, die besser als die der Erwachsenen seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen entspricht. Und wenn Sie sich darüber wundern, dass im Zeitalter des Autos und des Flugzeugs das Kind hartnäckig immer noch normales Verstecken spielt, dann sage ich Ihnen: das Kind wird zunächst von den Maschinen wie übrigens von allem Neuen stark angezogen, hat aber die modernen Naturwissenschaften noch nicht in die Reihe seiner funktionellen Bedürfnisse aufgenommen. Es kehrt notwendigerweise zu den Aktivitätsformen zurück, die in seiner Natur liegen, die in seine Muskeln, seinen Instinkt, sein Verhalten und Denken eingeprägt sind. Die menschliche Natur ist wie ein Boden, der nur langsam fruchtbar wird; die Erdschollen werden unter dem Einfluss der Elemente jedes Jahr ein bisschen ebener; im Laufe langer Zeit erhalten die Felder von der Natur ihr charakteristisches Aussehen. Auch wenn die Neuheit an der Oberfläche unmittelbar das Leben der Einzelnen zu beeinflussen scheint, so braucht sie doch lange, um in die Natur selbst einzudringen. Hartnäckig lebt die Vergangenheit in uns fort, trotz allen Fortschritts. Wir brauchen nicht erstaunt zu sein, dass sie auch im Kind so machtvoll weiterlebt.

Wenn wir dieses Muster kennen, ist es uns möglich, die Spiele herauszufinden, die nach ihrer Form, ihrer Tiefe und ihren unbewussten Triebkräften in Wirklichkeit nur mehr oder weniger verspätete Erinnerungen an die Arbeit sind und all deren Merkmale haben. Wir nennen diese Spiele SPIELE MIT ARBEITSCHARAKTER.

Spiele mit Arbeitscharakter befriedigen primäre Bedürfnisse des Einzelnen; sie befreien und kanalisieren die physische Energie und die psychische Kraft, die wirksam werden wollen. Sie haben ein unbewusstes Ziel: das Leben so vollständig wie möglich abzusichern, es zu verteidigen und weiterzugeben. Schließlich bieten sie ein außerordentlich großes Spektrum an Empfindungsmöglichkeiten. Kennzeichnend für sie ist keineswegs die Freude, sondern Anstrengung und Arbeit, begleitet von Erschöpfung, Befürchtungen, Angst, Überraschungen, Entdeckungen und wertvoller Erfahrung. Von

ihrem Ursprung her sind sie meistens gemeinsames Handeln; sie bringen vor allem die angeborene Intensität des Bedürfnisses nach Stärke, von dem wir gesprochen haben, zum Ausdruck.

In einer Welt, die weder für die Jugend vorgesehen noch auf sie vorbereitet ist, stellt das Spiel mit Arbeitscharakter das konstitutive Element für die Organisation von Erfahrungen in der kindlichen Welt dar. Bei dieser Organisation spielt die Erfindung nur eine untergeordnete Rolle, da es das Kind wie auch der Erwachsene einfacher findet, die alten, wenn auch unvollkommenen Formen möglichst gut zu verwenden. Sie sind wenigstens erprobt und ihr Gebrauch entspricht den tiefliegenden Bedürfnissen des Augenblicks.

Später, wenn wir von den Möglichkeiten der Entwicklung von Spielen reden, werden wir sehen, wie schwierig dieses perfekte Gleichgewicht der Spiele mit Arbeitscharakter zu erreichen ist, weil man immer nur auf den Begriff des Spiels achtet, ohne zu bedenken, wie innig er mit dem der Arbeit verbunden ist.

Trotz all Ihres Einfallreichtums kehrt das Kind sobald wie möglich zu seinen Lieblingsspielen zurück, die ganz einfach und offensichtlich unmodern sind, und deren verblüffende Überlegenheit Sie vergeblich zu ergründen versuchen. Es ist wie mit dem Mann vom Dorf, der, in die Stadt verpflanzt, dort die modernsten und offensichtlich perfektsten Vergnügungen genießt. Sobald er aber in sein Dorf zurückgekehrt und von dessen Atmosphäre eingefangen ist, findet er nichts aufregender als ein friedliches Boulespiel, eine Farandole oder das alte Wettspiel an Winterabenden.“

„Ihre Beobachtungen halte ich für sehr zutreffend! Ich habe mir selbst auch schon oft die Frage gestellt:

Wie kommt es, dass in einer Zeit, in der die Läden überquellen von Spielzeug, von dem eins origineller ist als das andere und das unserer Meinung nach äußerst interessant für Kinder ist, dass in einer solchen Zeit die Kinder auf diese Neuheiten so leicht verzichten? Wie kommt es, dass sie, sobald sie frei wählen können, sich eben jenen Spielen widmen, die uns früher begeistert haben, als noch nicht dieser Warenüberfluss herrschte? Warum scheitern alle Erzieher in Kindertagesstätten, Klubs und Schulen so kläglich in ihrem Bemühen um neue Spiele und sind unfähig, den überlegenen Reiz der alten zu erreichen?

Welches sind, Ihrer Meinung nach, die wichtigen Spiele, die den vielleicht richtigen, auf alle Fälle suggestiven Namen Spiele mit Arbeitscharakter verdienen?“

„Dazu müssen wir nur die Liste mit den von alters her notwendigen Bewegungen und Verhaltensweisen zu Rate ziehen. Sie dienen der Befriedigung der wichtigen Bedürfnisse, die die Bewahrung des Lebens und .seine möglichst kraftvolle Entwicklung sowie seine Weitergabe beinhalten. Trotz einer notwendig langsamen Entwicklung, die manchmal den ursprünglichen Sinn der Spiele verzerrt, werden Sie sehen, dass wir unseren Ariadnefaden immer wieder finden.“

### 3. Arbeit und Spiel im Unterricht

Wie man weiß, halten wir uns nicht allzu oft bei der theoretischen Rechtfertigung unserer Techniken auf. Das geschieht mit Absicht.

Das subtile und scheinbar sehr logische Theoretisieren ist in unseren Augen wertlos, wenn ihm die Fakten widersprechen und die Beobachtungen entgegenstehen, die die Erzieher jeden Tag mit ihrem einfachen gesunden Menschenverstand machen.

Wir überlassen anderen die grossen philosophischen Spekulationen, selbst wenn man unsere ganz experimentelle Haltung, die sich der Erklärung und der dialektischen Rechtfertigung verweigert, für übertrieben einfach halten sollte.

Die Pädagogen, die hartnäckig in ihren alten Praktiken verharren, können sich, um ihre Unbeweglichkeit zu maskieren, auf veraltete Theorien berufen. Wir beurteilen die Praxis im Lichte der Erfahrungen.

Unsere Sache ist allerdings, auch wenn sie beachtliche Fortschritte gemacht hat, noch lange nicht gewonnen. Sie wird es so lange nicht sein, als die Masse der Erzieher und Beamten der Schulaufsicht die Prinzipien dieser neuen Erziehung nicht durch die eigene Erfahrung begriffen hat.

Nun sind aber gerade diese wesentlichen Prinzipien in der Presse und folglich auch anderswo Gegenstand hartnäckiger Kritik, gegen die wir uns wieder einmal wehren müssen.

Der Leitfaden unserer täglichen Praxis ist die große Frage nach dem Interesse und der Arbeit.

Man hat festgestellt und stellt es jeden Tag neu fest dass Kinder wie Erwachsene sich einer Tätigkeit, die sie nicht interessiert, d.h., die nicht starken persönlichen Bedürfnissen entspricht, nur halbherzig widmen. Ebenso ist die Aufmerksamkeit, die den verschiedenen schulischen Arbeiten zugewandt wird, direkt proportional zu der Größe des Interesses, das sie auslösen. Finden Sie also den Weg zur Seele und zum Leben des Kindes: Sie werden merken, dass Ihr Bemühen sich hundertprozentig auszahlt. Entfernen Sie sich von jenem Interesse und Sie betreten das Gebiet der Lüge, der oberflächlichen Aktivität, die manchmal einen unheilbaren Verbalismus befriedigt, aber von der nichts oder nur ganz wenig bleibt...

Das große psychologische Problem ist nach wie vor unbestreitbar dies: Mit welcher Arbeitsorganisation, mit welchen Techniken kann die Schule die Kinder am ehesten erreichen, um am nachhaltigsten zu wirken?

Das ist der zentrale Punkt und die richtungweisende Linie unserer Überlegungen.

Wir versuchen gar nicht mehr, diese pädagogische Notwendigkeit, die sich mit Händen greifen lässt, zu rechtfertigen. Wir bitten nur unsere Leser, an ihre Jugend zu denken und genau so aufrichtig ihre augenblickliche Tätigkeit als Erwachsene zu überprüfen. Sie werden feststellen, dass für Handlungen und Taten, die im Leben wirklich zählen, immer dieses tiefe, fast physiologische Interesse, diese Notwendigkeit, mit dem eigenen Tun eins zu sein, den Beweggrund bildet.

Auf uns lastet aber auch die Vergangenheit und das Unverständnis derjenigen, die geforscht und gesucht haben, bevor sich das helle Licht der Erkenntnis ausbreitete.

Wir erinnern uns: als Reaktion auf die traurig langweilige Schule predigte die neue Erziehung zunächst

die „Schule, die Spaß macht“. Das Kind, dem die traditionelle Pädagogik alles eigene Leben gründlich ausgetrieben hatte, suchte man zunächst bei seinem Spaß am Spiel zu packen. Und dann bekämpfte man diese neue Erziehung der „Schule, die Spaß macht“ wieder mit dem triumphierend geäußerten Argument, sie beruhe ja einzig und allem auf dem Spiel. Auch wir sind gegen eine solche Erziehung, die völlig auf der Linie der bürgerlichen Bequemlichkeit liegt. Auch wir verwerfen diese Techniken (sie stellten eine Durchgangsphase dar), die darin bestanden, die Aufmerksamkeit des Kindes durch Hanswurstereien zu erregen. Aber wir können es uns mit dieser Missbilligung leicht machen, weil wir mit Sicherheit wissen, dass das Spiel keineswegs der stärkste und wirkungsvollste dynamische Instinkt des Kindes ist. Jedenfalls nicht das Spiel, wie man es gemeinhin begreift, spezifisch verformt und seinem eigentlichen Zweck entfremdet. Gewiss gibt es ein Gebiet, wo das Spiel der Arbeit merkwürdig verwandt oder sogar mit ihr identisch ist. Und dahin muss man gelangen, will man pädagogische Techniken wirklich gründlich verankern: Wenn das Kind setzt oder drückt, darin arbeitet und spielt es gleichzeitig; so sehr, dass die kleinen Druckkästen, die es in den Läden zu kaufen gibt, oft „Spiel“ genannt werden. Spielt oder arbeitet das Kind, wenn es Linolschnitte herstellt, Dokumente einsortiert oder spontan einen Klassenrat vorbereitet? Seine Aktivität ähnelt der eines Kätzchens, das mit einem Knäuel spielt, mit einem Ernst, der es manchmal richtig wütend werden lässt denn das Spiel bereitet es darauf vor, morgen seine Beute zu fangen. Wenn das Wort Spiel nicht so abgedroschen wäre, könnten wir alle diese Aktivitäten Spiele mit Arbeitscharakter nennen, um festzuhalten, dass sie unseren tiefsitzenden Bedürfnissen vollkommen entsprechen, die Spielbedürfnisse mit eingeschlossen. Deshalb werden unsere Techniken so geschätzt und darum behalten sie ihre Attraktivität und ihre Wirksamkeit. Sammeln Sie in Ihrer Klasse einmal alle pädagogischen und kommerziellen Spiele, die in der Zeit der „Schule, die Spaß macht“ erfunden und verbreitet wurden. Und fügen Sie dann unsere Techniken hinzu, bieten Sie dem Kind wichtige, sozial motivierte Tätigkeiten, die seinen wesentlichen Bedürfnissen entgegenkommen und die Druckerei, die Arbeitshefte und der Klassenrat gehören auch dazu und Sie werden sehen, dass das Interesse sich schnell vom nutzlosen und demoralisierenden Spiel abwendet zugunsten unserer dauerhaft interessanten Spiele mit Arbeitscharakter. Wenn Sie sich von diesem Unterschied überzeugen wollen, aber noch nicht die Druckerei, die den schlagendsten Beweis liefern würde, zur Verfügung haben, sehen Sie sich einfach einmal um: geben Sie Ihren Kindern eines dieser augenscheinlich fesselnden Spiele, die der Markt den Familien aufdrängt. Dann beginnen Sie neben den spielenden Kindern zu schreineren, zu sägen, zu nageln... Sobald der Reiz des Neuen vergangen ist, werden Sie sehen, wie die Kinder das Spiel sein lassen und sich den Tätigkeiten zuwenden, die ihre archaischen Bedürfnisse befriedigen, die man in allen Zeiten und in allen Ländern wiederfindet. Unglücklich sind die Kinder, die sie nie kennen gelernt haben und die von den Spielen und der Erziehung der „Schule, die Spaß macht“ so völlig deformiert wurden, dass sie manchmal sogar ihre eigenen lebenswichtigen instinktiven Bedürfnissen vergessen konnten. Sie werden jetzt den wesentlichen Unterschied verstehen, den ich zwischen unserer lebendigen Schule

und der „Schule, die Spaß macht“ hervorheben wollte zwischen wichtigen Aktivitäten, die wesentlichen Bedürfnissen des Kindes das Spiel inbegriffen entsprechen, und dem vulgären, von der Zivilisation deformierten und in seiner niedrigsten Form vom Markt aufgedrängten Spiel. Es ist unnötig, noch zu betonen, dass wir vollkommen einig sind mit jenen Kritikern, die im Unterricht der „Schule, die Spaß macht“ eine Schwachstelle unserer Epoche sehen, die eine totale Verweichlichung der Kinder und ihre Ohnmacht bewirkt vor den Ereignissen, die mehr als je Entscheidungsfähigkeit und Heroismus verlangen.

C. Freinet

## Den Machtkampf vermeiden\*

### Freie Aktivität

Zunächst einmal muss dem Wort „Disziplin“ ein neuer Sinn gegeben werden. Besser wäre noch, dieses Wort in seiner herkömmlichen Bedeutung verschwände ganz aus unserem pädagogischen Vokabular.

Das Kind, dem man Aktivitäten anbietet, die seinen physischen und psychischen Bedürfnissen entsprechen, ist immer diszipliniert, d.h. es hat weder Regeln noch äußere Verpflichtungen nötig, um allein oder in Kooperation mit anderen auch einer anstrengenden Arbeit nachzugehen. Zwar müssen wir auch dann, wenn die Schüler ihren Bedürfnissen und Interessen gemäß arbeiten, manchmal eingreifen, um die Arbeit und die Aktivität unserer Gruppe zu organisieren. Aber die normalen schulischen Disziplinierungsprobleme gibt es bei uns nicht woher auch?

Die Erfahrungen mit der Druckerei in unseren Klassen lassen uns ahnen, was in dieser Richtung alles erreicht werden könnte.

Die traditionelle Disziplin erfordert die strikte Kontrolle aller „Aufgaben“. Wir dagegen/konnten unsere Schüler in unserem Unterricht dazu bringen, sich mehr Texte auszudenken und zu schreiben, als die Lehrpläne vorsehen und dies mit spontanem Eifer und voller Hingabe... Die Lehrbücher erfinden ein ausgeklügeltes System, wie man die Aufmerksamkeit der Kinder während der Lektüre erregt. Unsere Schüler aber lesen mit großem Ernst und mit Neugier die Bücher ihrer Korrespondenten.

Es bleibt noch die lästige Pflicht, ihnen die trockenen Formen einer leblosen Grammatik beizubringen, wo doch alles andere im Lichte der schulischen und sozialen Notwendigkeiten erscheint und sich von dort aus von selbst erschließt!

Wo nicht die freie Aktivität zum Grundprinzip jeglicher Organisation der Klasse gemacht wird, da bedarf es einer besonderen Disziplin. Sie hat die Funktion, das Kind zu etwas zu zwingen, was es nicht tun will und gleichzeitig das zu unterdrücken, was es gerne täte. Und es ist falsch zu glauben, diese Disziplin könnte jemals liberal gehandhabt werden, um eine freiwillige Unterordnung zu erreichen. Auch wenn sie von Schülern selbst gefordert wird, die unter dem Einfluss von Erwachsenen stehen, bleibt sie doch eine Disziplin, die ein aufeinander bezogenes Handeln der Erzieher und der zu Erziehenden unmöglich macht.

Uns stellt sich das Disziplinproblem so: das Kind, das an einer Aktivität teilhat, die es fesselt, „diszipliniert“ sich automatisch selbst. Was uns zu tun bleibt:

wir müssen unseren Schülern jede sinnvolle Aktivität erlauben, die ihren persönlichen Interessen entgegenkommt und wir müssen aufmerksam die *Technik* dieser Aktivität untersuchen. Diese Technik nämlich erfordert eine Selbst-Disziplin, die motiviert ist durch das angestrebte Ziel. Das einzige Kriterium unserer Disziplin heißt also nicht: sind die Kinder brav, gehorsam und ruhig, sondern: *arbeiten sie mit Begeisterung und Schwung?*

Diese freie Entfaltung von Aktivität ist allerdings nur möglich unter bestimmten günstigen organisatorischen und materiellen Bedingungen. In zu grossen Klassen und allzu engen Räumen können die neuen Arbeitstechniken auf keinen Fall angewandt werden. Die Volks-Schulen sind leider, so wie sie konzipiert und verwirklicht wurden Schulen des Sitzens:

Schulen, in denen jeder seinen Sitzplatz hat, die Schüler aber nicht in Gruppen frei herumgehen können, ohne Lärm zu machen und Gefahren für die ganze Klasse heraufzubeschwören. Deshalb haben wir den „*schulischen Materialismus*“ zur Grundlage unserer Forderungen für die Volks-Schulen gemacht.

Ein weiterer Umstand, der fast immer die Einhaltung einer strengen Disziplin erfordert, ist die dem Lehrer auferlegte Pflicht, den Schülern Kenntnisse zu vermitteln, die nichts zu tun haben mit ihrem Denken und Empfinden: Ich denke ganz besonders an das kaufmännische Rechnen und den offiziellen Geschichtsunterricht. Solange die Examen nicht grundsätzlich verändert werden, wird die Schule weiterhin daran leiden, leere Worte unterrichten zu müssen, anstatt das Denken der Schüler zu formen und zu fördern.

### **Organisiert begeisternde Arbeiten**

Die schulische Erziehung ist immer ein Machtkampf gewesen.

Man sagt, dass Polizisten in jedem, der vorbeikommt, einen potentiellen Straftäter sehen. Die Lehrer sehen als erstes im Kind den Feind, der sie beherrschen wird, wenn sie ihn nicht beherrschen.

Und da wir nun einmal alle von diesem Machtkampf geprägt sind, halten wir ihn für natürlich und unvermeidlich.

Außerdem ist er sozusagen offiziell, denn es ist doch so, dass die Bestimmungen, die körperliche Züchtigungen verbieten, unendlich viele Spielarten von Bestrafungspraktiken legitimieren, von denen man zumindest behaupten kann, dass sie unser Ansehen nicht heben und dass wir nicht stolz auf sie sind. Wir wollen nicht behaupten, dass Disziplin überflüssig wäre, vor allem in zu grossen Klassen, die leider immer mehr zunehmen. Wir stellen nur die Frage: Ist der Machtkampf in der Erziehung eine sinnvolle oder auch nur akzeptable Lösung? Oder ist er bedauerlich, also so bald wie möglich durch etwas anderes zu ersetzen ? ...

Und durch welche Art von Disziplin ist er zu ersetzen?

Zunächst sollten Sie wissen, dass Sie, wenn Sie sich auf den Machtkampf mit den Kindern einlassen, von vornherein verloren haben. Sie werden das Gesicht wahren und Ruhe und Gehorsam erhalten, aber unter der Bedingung, dass Sie permanent auf der Hut sein müssen vor langen Nasen und gestellten Beinen. Im Grunde haben Sie keinerlei konstruktive Arbeit geleistet, weil Sie bestenfalls eine Haltung von Passivität und Servilität, gepaart mit Heuchelei und Hinterlist erzeugt haben. Glücklicherweise entwischt das Kind dieser Haltung mit Hilfe seiner überströmenden Lebensfreude und seiner Geschicklichkeit, Hindernisse zu überwinden, die sich ihm in den Weg stellen. Ich übertreibe nicht. Sie brauchen nur alle so wie ich ehrlich und aufrichtig aus Ihrer Erinnerung an die Schulzeit,



die Sie erlitten haben, zu schöpfen. Und Sie waren doch noch die Besten der Klasse!  
Nein, der Machtkampf ist ein Schuss nach hinten. Und der Erzieher ist zu bedauern, der ihm die vierzig Jahre seiner Laufbahn konfrontiert ist  
Wir sehen glücklicherweise eine Lösung: *die kooperative Arbeitsdisziplin*.  
Haben Sie schon bemerkt, wie brav und leicht zu ertragen Ihre Kinder zu Hause oder in der Schule sind, wenn sie sich ganz mit einer Sache beschäftigen, die sie fesselt? Das Disziplinproblem stellt sich nicht mehr: es genügt, eine begeisternde Arbeit zu organisieren.  
Sehen Sie doch, wie die Kinder ihre Zeitungstexte setzen oder drucken, ihre Klassenräume schmücken, töpfern, ihren Arbeitsplan festsetzen, Foto oder Elektromontagen herstellen. Sie merken dann, wie und wie sehr der Begriff Disziplin seinen Sinn verändert. Vielleicht gibt es immer noch große Unordnung, zuviel Lärm, kleine Streitereien. Das hat alles technische Ursachen, der Apparat funktioniert nicht, oder man hat zuviel Druckerschwärze eingefüllt, dieses oder jenes Teil fehlt.  
Noch öfter fehlen uns die wir schlecht auf unsere neue Rolle als technische Helfer vorbereitet sind Arbeitsbögen oder Gebrauchsanweisungen. Wir nehmen an der gelegentlichen Unordnung in den Arbeitsecken teil, die noch nicht genügend organisiert sind, Aber die Erfolge, auf die wir stolz sind, beweisen uns, dass in unseren Klassen der Machtkampf seitdem überholt ist. Wir kommen langsam zu einer demokratischen Disziplin, die das Kind darauf vorbereitet, eine demokratische Gesellschaft aufzubauen. Sie wird das sein, was es daraus macht.

\* In dem Band „Célestin Freinet, Pädagogische Texte“, hrsg. von Boehncke/Hennig, lautet die Überschrift: „Disziplin: Den Machtkampf vermeiden“



Nachwort

## Die alte und die neue Schule

### **Rede zur Einweihung einer neuen Grundschule**

Diese Rede wurde 1996 in einer ländlichen Gemeinde vor Handwerkern, Eltern, Schulleitern, einem Männergesangverein, Vertretern der Kirchen, örtlichen Banken, der kommunalen Ämter und Behörden, Politikern aus Ausschüssen, dem Rat und des Kreistages gehalten.

Der Name Freinet kommt in dieser Rede nicht vor. Die Mehrzahl der Zuhörerinnen hätte mit diesem Namen nichts verbunden. Der Redner ist zudem der Meinung, dass es nicht darum geht, Freinetschulen zu gründen 1). Es geht vielmehr darum, „moderne Schulen“ einzurichten, die eine „Pädagogik für die Kinder des Volkes“ (Freinet) machen.

Es gibt Menschen, die denken, dass die Schule von früher besser war, als die von heute. Nehmen wir einmal an, dass diese Menschen mit der Schule von heute unzufrieden sind und die Schule von morgen fürchten.

Nehmen wir einmal an, dass diese Menschen wirklich recht haben. Aber warum sollten sie recht ha-

ben? Die Antwort mag paradox klingen: Die Schule von früher, die sie im Kopf haben, hat es nämlich nie gegeben oder besser: es gibt sie nur in ihren Köpfen.

Es gibt sie nur in der Erinnerung der Menschen. Und die Erinnerung der Menschen konserviert, was positiv war bzw. positiv erinnert wird.

Dieses Positive möchten sie „wiederhaben“, wenn sie sich die Schule von morgen vorstellen. Das aus ihren Erinnerungen geformte Bild einer „guten alten Schule“ ist der „Zukunftsentwurf“ dieser Menschen. Aber wie sieht dieser Zukunftsentwurf aus, den unsere Erinnerung herausfiltert und speichert? Was macht das Bild der guten alten Schule aus? Das Wichtigste beim Lernen ist der Erfolg. Jeder von uns hat unbestritten eine Menge gelernt. Wir erinnern uns positiv an unseren eigenen Lernerfolg. Da die Schule als Ort des Lernens gilt, machen wir sie für diese Leistung verantwortlich.

Schule kann also der Ort sein, wo wirklich etwas gelernt wird!

Schule kann der Ort sein, wo ich meine eigene Leistungsfähigkeit erfahren kann.

Schule kann also einen erfahrbaren Sinn haben.

Die nächste Frage ist, *was* wir gelernt haben. Dies ist in unserer Erinnerung immer das Lesen, Schreiben, Rechnen *und* ein Grundwissen über die Welt.

Dann folgen in unserer Erinnerung noch viele *kleine* Dinge, die für den Einzelnen zu *großer*, wenn auch individuell verschiedener Bedeutung wurden.

Schule kann also der Ort sein, wo etwas für das Leben Relevantes gelernt wird. Die Schule kann das Tor zur Welt sein. Schule kann der Ort sein, wo nicht nur für heute, sondern auch für die Zukunft gelernt wird. Ein Gedanke, auf den ich später zurückkommen werde.

Ein weiterer Teil unserer Erinnerungen ist, *wer* uns etwas gelehrt hat. Hier erinnern wir uns zwar an dunkle Gestalten und gewalttätige Menschen, aber wir verarbeiten sie eher in Anekdoten. Unsere Erinnerung behält auch hier lieber die positiven Erlebnisse der Vergangenheit.

Dies ist die Lehrerin oder der Lehrer, der uns achtete und dem wir Respekt zollten. Dieser Lehrer hatte Verständnis und Geduld, konnte aber auch Strenge und Konsequenz zeigen. Dieser Lehrer konnte lustig sein, aber auch den Ernst des Lebens vor Augen führen. Kurz, sie oder er ist ein Mensch, der als Vorbild Werte, Liebe, aber auch Grenzen vermittelte und lebte.

Schule kann also Lehrer haben, die als „ganzer Mensch“ ihren Beruf professionell ausüben.

Wiederum folgt die Frage, die sich unsere Erinnerung stellen mag: *Wie* vermittelte dieser Mensch das Lernen, wie gestaltete sie oder er das Schulleben? Wir erinnern uns am liebsten an die, die uns eine Aufgabe gaben, die wir gerne erfüllten, ob es früher das Versorgen des Ofens war, oder eine Rolle in einem Theaterstück oder einfach ein Extraarbeitsblatt, dessen Bearbeitung sie uns zutrauten. Wir erinnern uns an jene, die im Unterricht erzählen konnten, an Lehrer, die etwas zu erzählen hatten, so dass die Wangen beim Zuhören glühten. Wir erinnern uns an Unterrichtsgänge, an Orte, die uns faszinierten. Wir erinnern uns an Literatur, die uns betroffen machte, an Experimente, die uns in ihren Bann zogen. Kurz, eine Schule durfte auch früher keine Stoffvermittlungsfabrik sein. Schule kann ein Ort des Lebens sein. Sie kann lebendig sein.

Gut erinnern wir uns an Situationen des Zusammenhalts in der Klasse, an Freunde, an Situationen des gemeinsamen Erlebens, an das Helfen beim Lernen oder des Lernens von Solidarität mit Schwächeren. Wir erinnern uns gut an eine erziehende Schule, die Respekt vor den Menschen, ihrer Arbeit und ihren Dingen pflegte. Schule kann ein Ort der Solidarität sein.

Wir erinnern uns an Gemäuer, Fenster, Einrichtungsdinge. Bäume auf dem Schulhof, die Charakter und Geschmack hatten. Eine Schule kann ein Ort sein, der eine Ästhetik und etwas Spannendes hat. Manch einer von Ihnen könnte sicherlich noch andere gute Erinnerungen aufzählen, die Ihr Bild von der guten Schule von früher ergeben.

Doch warum habe ich dieses Bild einer Schule gemalt, dieses durch positive Erinnerungen entstandene Bild von der Schule, die es nie gegeben hat? Man könnte dieses Bild als Nostalgie, politischen Traum, gar als Flucht vor den Problemen der Gegenwart und Zukunft denunzieren. Lohnender aber ist es, zu überlegen, welche Bedürfnisse und Wünsche sich hinter dieser „Rückwärtsbewegung“ verbergen. Innerhalb einer beschleunigten Gegenwart, die wenig Zeit für Rücksichten oder das Erhalten lässt, die Zukunft als ungewiss, unsicher, ja sogar bedrohlich erscheinen lässt, ist der Rückgriff auf Bewährtes und als positiv Erlebtes verständlich.

Ich denke, diese Grundzüge von Schule, dieses Althergebrachte, muss auch heute noch seine Gültigkeit in der Schule haben. Auf einer solchen Grundlage kann die Schule von heute mit ihren Richtlinien und Lehrplänen und dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Professionalität gedeihen. Diese Schule von heute, die Schule in „Harmonie“ 2), muss sich aber auch mit der Zukunft auseinandersetzen, einer Zukunft, in die die Kinder, die diese Schule besuchen und besuchen werden, bereits hineingeboren sind. Die Kinder selbst sind bereits Zukunft. Sie leben sie bereits in unserer Gegenwart, in unseren Schulen. Durch die Kinder existiert die Zukunft bereits in der Gegenwart unserer Schulen.

Doch was ist dieses Neue, das die Schule von heute lehren soll, ohne die Zukunft zu kennen? Ich werde hier nicht versuchen, diese Frage zu beantworten. Ich würde mich sicherlich übernehmen. Ich kann aber einen Aspekt schildern, den ich spannend und greifbar genug finde: Im November 1994 erschien in allen deutschen Tageszeitungen eine Großanzeige der Deutschen Bank 3). Hier kam Dr. Wolfgang Reitzle zu Wort, Vorstandsmitglied der BMW AG München. Seine Rede zum Thema „Arbeit der Zukunft - Zukunft der Arbeit“ beschreibt die Sicht der deutschen Banken und Großindustrie zur Frage der Gestaltung der Zukunft. Ich zitiere Herrn Reitzle nicht, weil ich gerne BMW fahren würde, oder gerne ein Konto bei der Deutschen Bank hätte. Ich zitiere ihn auch nicht, weil ich denke, die Industrie solle bestimmen, wie unsere Zukunft oder unsere Schulen aussehen sollten.

Eine Schule der Zukunft kann und muss viel von Wirtschaftsunternehmen der Gegenwart lernen. Aber sie darf Kinder nicht zu willigen und unkritischen Konsumenten und Arbeitskräften erziehen. Schule muss die Kinder befähigen, ihre Verhältnisse selbst zu machen 4). Ich zitiere Herrn Reitzle, weil hier ein ernstzunehmender Teil unserer Gesellschaft etwas sagt, was uns Mut geben sollte, über das Neue, das heute für die Zukunft getan werden kann, nachzudenken.

Die Anzeige der Deutschen Bank beginnt mit der Überschrift: „Die Zukunft verlangt Phantasie und

Kreativität statt Hierarchie.“ Ja, Reitzle, die Deutsche Bank, die deutsche Industrie wollen in den Betrieben die Hierarchie abbauen. Aber was hat das mit Schule zu tun? Hierzu zitiere ich Herrn Reitzle: „Der wichtigste Inhalt von Führung ist nicht mehr die Vergabe von Aufgaben und ihre Kontrolle, also die klassische Machtausübung, sondern die Organisation selbstgesteuerter Prozesse.“

Wie die Betriebe, so haben auch die Schulen gearbeitet:

Der Lehrer als Unterrichtsführender gibt die Aufgaben vor und kontrolliert sie. Von diesem Teil alter Schule, dem *Druckmachen*, damit Leistung erbracht wird, werden wir uns verabschieden müssen. Das Neue Denken will mehr Leistung als heute möglich ist, Menschen, die noch besser qualifiziert und gebildet sind. Ich zitiere hierzu Herrn Reitzle: „Neues Denken hin zu mehr Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit muss intensiv von allen Seiten und nach allen Seiten kommuniziert und vor allem vorgelebt werden.... Im Zentrum steht der Mensch.“ Reitzle nennt dabei folgende Stichworte:

- Selbststeuerung
- Konzentration auf Prozesse und Mitarbeiter statt auf Strukturen
- Freiräume schaffen für Initiative
- Selbstorganisation
- offene Kommunikation
- ganzheitliches Denken
- mehr Eigenverantwortung statt Machtausübung
- Entscheidungskompetenzen nach **unten verlagern**
- Ermöglichung von Teamkompetenzen
- Kreativität
- Verantwortungsbewusstsein
- Schnelligkeit bei der Formulierung neuer Ideen und Konzepte
- „Statt Hierarchie“, so fährt Reitzle fort, „wird der Geist, die Phantasie, die Kreativität und die Leistungsbereitschaft jedes einzelnen gefordert, mobilisiert und eingesetzt.“ Auf Schule übersetzt heißen diese Stichworte!
- Freies Arbeiten
- Arbeiten in Projekten
- Selbstorganisation
- offene Kommunikation in der Klassenversammlung
- ganzheitliches Lernen
- Freie Texte schreiben
- Forschen und Experimentieren, Tasten und Versuchen
- Musik-Tanz-Bewegung, Freier Ausdruck
- Training des Geistes und der Wahrnehmung
- Arbeit in Stationen, Ateliers und Werkstätten und eben Selbststeuerungsprozesse anstatt Fibelprogramme oder gleich-schrittiges Lernen

Wir haben an dieser Schule nach einem halben Jahr Arbeit viele dieser Dinge bereits ins Alte, Solide, was Schule immer zu einer guten Schule gemacht hat, eingebettet. So lernen unsere ersten Schuljahre, wie unsere Eltern Ihnen sicherlich berichten, nicht mehr mit einer Fibel, Buchstabe für Buchstabe das Schreiben und Lesen in mühsamer Arbeit, sondern in einem selbstgesteuerten Prozess. D.h. wir führen sie in *lehrbegleitende* Prozesse, wo sie ihr Lernen selbst steuern müssen. Weit über die Hälfte der Kinder der ersten Schuljahre kann nach einem halben Jahr lesen, nicht einzelne geübte Wörter, sondern jeden beliebigen Text und sie verstehen sie auch, soweit er verständlich ist.

Diese Art des Lernens mag für viele Menschen ungewohnt sein. Doch den pädagogischen Wissenschaftlern und engagierten Praktikern, sprich Lehrerinnen und Lehrern, stehen die selben Erkenntnisse zur Verfügung wie Herrn Reitzle. Und die Umsetzung neuer Erkenntnisse ist in einer Pädagogik möglich, die nicht herumexperimentiert oder einen Laissez-faire-Stil propagiert, sondern diese neuen Erkenntnisse mit dem positiven Alten verbindet.

So wenig, wie in der Wirtschaft oder der Medizin werden alle diese Neuerungen auf einen Schlag eingeführt. Wer dies versuchen würde, müsste scheitern. Das Alte, das funktioniert, muss dringend erhalten und verstärkt werden. Das Neue muss Stück für Stück zunächst gedacht und dann eingeführt werden.

Dies allerdings konsequent!

Und konsequent bedeutet, dass dies nicht gegen Lehrer, gegen Eltern, gegen Kinder eingeführt werden kann und nicht einfach mit ihnen, sondern nur von ihnen selbst. Konsequent bedeutet, dass dieser Weg in die Zukunft der Schule auch von Finanzministern, Schulaufsicht, öffentlicher Meinung und kommunalen Trägern mitsamt ihren Kämmerern mitgetragen werden muss.

Konsequent heißt, dass diese Modernisierung nicht hierarchisch eingefordert werden kann, sondern nur mit Mut, Phantasie, Kreativität und der Leistungsbereitschaft der Betroffenen selbst verwirklicht werden kann, wie es Herr Reitzle von BMW fordert.

Konsequent heißt auch, dass Mut, Phantasie und Kreativität nicht für BMW oder die Deutsche Bank instrumentalisiert werden, sondern den Kindern gehören, damit sie ihre eigene Welt von morgen gestalten können.

Konsequent heißt auch, dass die Kinder hierbei die Welt verändern könnten, nicht nach unseren Vorstellungen, sondern nach ihrem Konzept.

Wünschen wir den Kindern dieser Schule eine gute alte Schule, eine erfolgreiche, lehrreiche und erlebnisreiche Gegenwart und eine Zukunft, die sie in ihrer eigenen Schule schon kennen gelernt und begonnen haben **zu** leben.

1) vergleiche hierzu: Walter Hövel, „Eine Schule nach Freinet organisieren?“ In: Pädagogik, Februar 1993

2) „Harmonie“ heißt der Ortsteil, in dem die Schule liegt und laut Ratsbeschluss die Schule selbst.

3) Hier aus: Kölner Stadt-Anzeiger, November 1994, S. 22-24

4) vergleiche hierzu den Aufsatz von Johannes Beck in diesem Buch.

## Adler steigen keine Treppen

### Vom methodischen Treppensteigen

Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte so sagte er ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit eronnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe um Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die so genannte methodische Treppe, einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen. Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte, ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben **zu** kommen?

## Kinderreservate\*

Bei der Planung großer Industriestädte wird man eines Tages sowieso die Bedürfnisse des Menschen im Kampf mit der pausenlos wachsenden Macht der Maschine berücksichtigen müssen, und darum wollen wir bei der Planung neuer Städte fordern, dass ein „Kinderreservat“ konzipiert und verwirklicht wird; es sollte eine Art großer wildwachsender Park sein, der die wesentlichen Lebenselemente, die wir erwähnt haben, enthält: einen Fluss, Sand, nach Möglichkeit einen Hügel mit Felsen und Höhlen, Bäume aber echte Bäume -, eine richtige Waldecke, wilde Tiere, die weglaufen, wenn man sich ihnen nähert, und die man zu fangen versucht, Nester und Vögel und auch die von Wissenschaft und menschlicher Erfahrung domestizierte Natur sollte vertreten sein, die gezähmte Natur mit ihren Wiesen, ihrem Getreide, dessen wechselnde Farben den ewigen Rhythmus der Jahreszeiten markieren, mit Gemüse, Blumen, Haustieren, mit Bauernhöfen; das Ganze sollte harmonisch um ein Kinderzentrum angeordnet sein, eine Art Krippe oder Kinderhaus als Zufluchtsort für all die kleinen Enterbten, deren häusliche Umgebung zu arm für die Anforderungen ihrer Entwicklung und Bildung ist.

Und man sollte nicht voreilig von Utopie sprechen;

eine Verwirklichung liegt angesichts der erforderlichen pädagogischen Bedingungen und technischen Mittel nicht ferner als die Einrichtung des Kindergartens am Ende des letzten Jahrhunderts, dessen großzügige Idee zuerst von Frau Montessori realisiert wurde.

Allerdings und das ist klar sind wir in einer neuen Etappe. Frau Montessori hat ganz richtig erkannt, dass Kinder vor allem ihre tastenden Erfahrungen machen müssen. Allerdings und dies akzeptieren wir zum Teil als soziale Notwendigkeit hat sie sie in einen Käfig gesperrt; dort stellte sie ihnen eine Auswahl von Gegenständen bereit, mit denen das Kind seine tastende Versuche anstellen kann und soll. Die Sammlung ist relativ vielseitig; sie ist einfallsreich. Ich gebe sogar zu, dass dieses Lehrmaterial die von der Zivilisation in den Vordergrund gerückten Gesten wahrscheinlich unmittelbarer vorbereitet, als der Reichtum unserer Reservate: schnüren, knüpfen, den Tisch decken, Gegenstände, Bilder oder geometrische Formen messen und vergleichen. Diesen Beitrag einer pädagogischen Periode, die wir heute für überholt halten, unterschätzen und vernachlässigen wir nicht: das Lehrmaterial soll seinen mehr oder weniger verbesserten Platz in den im Zentrum des Reservats bereitgestellten Räumen haben; wenn die klimatischen oder andere Bedingungen die tastenden Versuche im Reservat nicht erlauben, können die Kinder darauf zurückgreifen, wann immer sie wollen. Aber wir haben Besseres und mehr: die Kinder können von morgens bis abends allein oder in geschickter Begleitung nach Herzenslust tasten und experimentieren: sie können im Schlamm eines Grabens versinken und von allein wieder herauskommen; sie können über eine Mauer springen, in den Felsen herumkraxeln, auf einen Baum klettern, den Hund streicheln, auf einen Baumstamm oder auf ein Pferd steigen, hinter dem Pflug hergehen, Schmetterlinge verfolgen, Blumen pflücken, auf der Erde oder am Ufer spielen, oder sie können sich in Hütten und Höhlen einrichten, die ihnen zugleich schaurig und sicher vorkommen. Alles



wäre einbezogen: die Gliedmassen würden geübt, der Körper bliebe behende, die Gesten wären ihrer natürlichen Zielsetzung gemäß geschickt und harmonisch; ausgehend von einer realen Umgebung würde das Kind sich eine persönliche Lebensgestaltung aufbauen und sich adäquate Lebensregeln aneignen, von denen das ganze spätere Leben bestimmt wäre.

Das Kind könnte sich vom ersten bis zum fünften Lebensjahr in diesen Reservaten aufhalten. Es würde dort die hilfreichen Möglichkeiten und Schranken vorfinden, die die Kargheit und die Verständnislosigkeit gewisser familiärer oder sozialer Barrieren kompensieren würden und ihm bei seinem instinktiven Aufschwung zur Kraft und zum Leben helfen könnten.

\* Dieser Text ist dem Aufsatz „Arbeit und Spiel“ entnommen. In: Boehncke/Henning: Célestin Freinet. Pädagogische Texte

#### **Quellennachweis der Texte Célestin Freinets**

*Kinderreservate*\* aus: Célestin Freinet, Essai de psychologie sensible I, Neuchâtel 1968.

*Nicht für alle das Gleiche*, aus: Célestin Freinet, Essai de psychologie sensible II, Neuchâtel 1971.

*Der Sturzbach*\* aus: Célestin Freinet, I/Education du travail, Neuchâtel 1967.

*Moderne Aufzucht oder Konzentrationslager / Lassen Sie unnütze Soldatenarbeit/ Der Beruf prägt / Verlasst die Übungsräume / Wir sind Lehrlinge / Die „Schwätzer“ / „Scolatismus“ / Vom Pferd, das keinen Durst hat / Adler steigen keine Treppen*

Alle Texte aus:

Célestin Freinet, Les dits de Mathieu, Neuchâtel 1967.

*Die Grammatik auf vier Seiten / Schluss mit den Schulbüchern / Den Machtkampf vermeiden: Freie Aktivität\**, und: *Organisiert begeisternde Arbeiten\**, aus: Elise Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire, Paris 1972.

*Arbeit und Spiel: Die menschliche Arbeit / Spiele mit Arbeitscharakter*, aus: Célestin Freinet, I/Education du travail, Neuchâtel 1967.

*Arbeit und Spiel im Unterricht*, aus:

Elise Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire, Paris 1972.

Zitiert wurden diese Texte nach:

Célestin Freinet, Pädagogische Texte, hrsg. von Heiner Boehncke und Christoph Hennig, Hamburg 1980. Übersetzt wurden die Texte von Beate Siegler und Katrin Swoboda.

\* Die Titel bzw. Untertitel zu diesen Textabschnitten Freinets sind keine Originaltitel, sondern stammen von den Herausgebern.

## Bildnachweis

Titelbild: Briefmarke 100 Jahre Freinet, eine Collage von Walter Hövel, 1996

Seite 7: Elise und Célestin Freinet in ihrer Schule in Vence, ca. 1954. Quelle: CEL (Cooperative L'Enseignement La'ic), der ursprüngliche Name der Freinet-Bewegung vor dem 2. Weltkrieg in Frankreich; danach der Name für das Verlagshaus der Freinetbewegung, 1986 aufgelöst.

**Seite 12:** „Den Wind von vom“, Collage von Walter Hövel (auf der Grundlage von „Automobile Race, Wales 1924“, Fotograf unbekannt).

Seite 35: „Die Macht der Dinge“, aus: Weiter wohnen wie gewohnt? Hrsg. vom Deutschen Werkbund e.V., Darmstadt Juli 1979. Auch abgedruckt in: „Vorhang auf Gedichte“, Pädagogik-Kooperative, Bremen

**Seite 42:** In der Schule in Vence: Kinder in der Küche mit Elise Freinet, 1935/36. Quelle: Michel Barre: Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, Mouans-Sartoux 1995.

**Seite 48:** Freinet und seine Schüler, 1924 in Bar-sur-Loup. Quelle: Lehrer und Schüler verändern die Schule, zusammengestellt und kommentiert von Martin Zülch, PädagogikKooperative, Bremen

Seite 61: „Ich habe einen Ausritt gemacht“. Geschichten vom Wochenende, Druck aus einer I. Klasse der Albert-Einstein-Schule, Geislingen.

Seite 65: Kinder in der Druckecke einer Grundschulklasse, fotografiert von Peter Treitz.

**Seite 74:** Mathe-Erfindungen, 3. Klasse. Foto: Angela Glänzet.

**Seite 81:** Eine mathematische Erfindung wird vorgestellt. Aus der Arbeit einer 3. Klasse, fotografiert von Angela Glänze!

**Seite 89:** „Arbeit im Steinbruch“ aus: Vom Steinbruch zum Badensee, Projekte-Heft Nr. 12, Pädagogik-Kooperative, Bremen. „Im Hafen“ aus: Projekte-Heft Nr. 10, Pädagogik-Kooperative, Bremen.

**Seite 107-116:** Alle Fotos: Angela Bolland

**Seite 132:** Paul Le Bohec, fotografiert von Lutz Kremer, Internationales Freinettreffen 1994 in Poitiers.

**Seite 137:** Freinet mit der schwedischen Kollegin Asta Häkanson 1950 in Nancy, aus: Krut, Nr. 69 Soina (Schweden) 1993.

Seite 140: Elise und Célestin Freinet, ca. 1934, Fotografie einer Fotografie, mitgebracht von Susanne Bohnert von einem Besuch der Freinet-Schule in Vence.

**Seite 144:** „Erfolgreich“, aus: Projekte-Heft Nr. 12, PädagogikKooperative, Bremen.

**Seite 161:** C. Freinet, aus: Lehrer und Schüler verändern die Schule, a.a.O.

## Autorenverzeichnis

### Johannes Beck,

geb. 1938, arbeitet als Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Bremen. Zuvor Schreiner und Volksschullehrer. 1975/76 Mitbegründer der Bremer Pädagogik-Kooperative. Zahlreiche bildungstheoretische, schulkritische und praxisorientierte Publikationen, zuletzt „Der Bildungswahn“ (rororo aktuell 1994); zur Freinet-Pädagogik s. Reihe „politische Erziehung“ und „Jahrbücher für Lehrer“ (beides rororo, seit 1975).

### Angela Bolland,

geb. 1961, Diplompädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen, Arbeitsschwerpunkt Grundschulpädagogik, seit 1989 Mitarbeit und Forschung in den Lernwerkstätten in Wuppertal, Kassel und Bremen.

### Dr. Ursula Carle,

Dipl. Pädagogin, seit 1994 Akad. Rätin für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück. Davor acht Jahre lang Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin, außerdem mehrjährige Tätigkeit in der empirischen Sozialforschung. Seit 1983 freinetpädagogisch orientiert.

### Eberhard Dettinger,

geb. 1937, Ausbildung zum Grund- und Hauptschullehrer, 1959 bis 1977 als Lehrer, Konrektor und Rektor im Schuldienst, 1977 Wechsel in die Schulaufsicht, Schulamtsdirektor beim Staatlichen Schulamt Göppingen.

Gründungsmitglied des Arbeitskreises Schuldruckerei (1963), seit 1989 Vorsitzender, bis 1990 Herausgeber des Mitteilungsblattes „der Schuldrucker“.

**Angela Glänzel-Zlabinger,**

geb. 1946, 2 Kinder, seit 1971 Lehrerin an Berliner Grundschulen. Seit 1979 Mitglied der Pädagogik-Kooperative. Intensive Mitarbeit u.a. durch Seminar- und Workshopangebote mit den Schwerpunkten: Strukturen und Rituale im Unterricht, Erstlesen, Entdeckendes Lernen, Freier Ausdruck, Zugänge zur Mathematik.

**Herbert Hagstedt,**

geb. 1946, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Gesamthochschule Kassel. Leiter der Grundschulwerkstatt der GhK. Mitherausgeber der Grundschulzeitschrift. 1975 auf die Freinet-Bewegung aufmerksam geworden. 1990 „Letzter Brief an Célestin“ (Fragen und Versuche Nr. 52). 1996 Aufbau einer Forschungsstelle für Freinet-Pädagogik an der Universität Kassel.

**Horst Hensel,**

geb. 1947 im Ruhrgebiet. Arbeiter, Abendschule, Studium, Gesamtschullehrer. Zwischenzeitlich Hochschulassistent und Promotion zum Dr. päd. sowie Gastdozent an der Autorenhochschule in Leipzig. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Pädagogik wie auch Romane, Gedichtbände, Stücke, Hörspiele und Opernlibretti. Jüngstes pädagogisches Buch: „Die autonome öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems“ (1995).

**Jochen Hering**

geb. 1951, seit 1974 als Lehrer an Schule und Hochschule tätig. Seit 1982 Mitarbeit in der „PädagogikKooperative“, 1984 Promotion zum Dr. päd.; Publikationen zu Schule und Unterricht, Autor von Kindersendungen und pädagogischen Beiträgen für den Rundfunk, z. Zt. mit Begeisterung Lehrer an einer Bremer Grundschule.

**Walter Hövel**

geb. 1949, seit 1973 als Pädagoge in den Klassen eins bis zwölf und in der Lehrerinnenbildung tätig. Seit 1982 aktiv in der deutschen und internationalen Freinet-Bewegung, päd. Publikationen (Schwerpunkt u.a. „Selbstorganisiertes Lernen“), z. Zt. Leiter einer Grundschule.

**Christian Schreger**

geb. 1960 in Wels, Oberösterreich. 2 Jahre Studium der Anglistik in Wien, dann Ausbildung zum Volksschullehrer. Nebenberuflich als Photograph und Journalist für verschiedene Tageszeitungen und Magazine, als Tischler und zunehmend als Musiker tätig. Seit 1988 in der Wiener Freinet-Gruppe aktiv, u.a. Mitarbeit in der Lehrerfortbildung, Gründungsmitglied der „Bieler Freinetpädagogischen Gesellschaft“.

Wir haben in diesem Band auf eine Kurzbiografie Célestin Freinets verzichtet und verweisen stattdessen auf die ausgezeichnete, mit zahlreichen historischen und aktuellen Verweisen versehene und erst jüngst erschienene Darstellung von Ingrid Dietrich: „Wer war Célestin Freinet“, in: Ingrid Dietrich (Hrsg.), Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim 1995.