

Elisabeth Furch, Susanne Pirstinger

Lebendige Reformpädagogik

Schulheft 80/1995

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 280,-. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,-/sfr 40,-. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: S 120,- zuzüglich Versandkosten, bzw. DM18,-/sfr 18,-, Versandkosten extra.
 Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,-/DM 70,-/sfr 70,-.
 Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Gerhard Bisovski, Elisabeth Furch,
 Susanne Pirstinger

Titelblatt: Josef Seiter;
Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:

ISBN Nr. 3-224-19407-3
 Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte,
 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
 Verlags- und Herstellungsort: Wien.
 Hersteller: Reimprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14-16.
 Tel. und Fax: 0222/408 11 20

Herausgeber/innen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek,
 Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Michael
 Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Hannes Zuber.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
 Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
 Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner,
 Michael Sertl.
 Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort

Harald Eichelberger

Reformpädagogik – vier Modelle	7
<i>Daltonplan</i>	10
<i>Freinet – Pädagogik</i>	26
<i>Jenaplan</i>	44
<i>Montessori-Pädagogik</i>	61

Elisabeth Furch

Interkulturelle Pädagogik und reformpädagogische Ansätze im Unterricht	75
---	----

Rudolf Egger

Der inszenierte Wandel. Moden in der Pädagogik und ihr Einfluß auf die Schule	84
--	----

AUS DER PRAXIS

Cäcilia Brodesser, Claudia Millettits-Papp

„Montessori ist lustig!“ sagen die Kinder (VS)	104
---	-----

Brigitte Eichelberger

Soziale Erziehung in der Montessori-Pädagogik (VS)	106
---	-----

Brigitte Palmstorfer

Ohne Eltern geht es nicht. Über die Notwendigkeit der Elternarbeit bei neuen Lernformen (VS)	113
---	-----

Christine Seifner

Wir lernen voneinander und miteinander	
<i>Behindertenintegration in einer Volksschulklasse</i>	117

Rezika Iskra

Ein Land – zwei Sprachen	
<i>Deutsch – slowenischer Unterricht in Kärnten (VS)</i>	131

Irena Rosandić	
Sprachdidaktische Konzepte im zwei- und mehrsprachigen Unterricht	137
Horst Dörner	
Meine Methode: Von Mensch zu Mensch (VS)	144
Elisabeth Furch	
Praxislehrerinnen der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Ergebnisse einer Umfrage zum Thema „Modelpädagogik“	153
Margit Gruber	
Auf dem Weg zu einer anderen, bedürfnisorientierten Pädagogik. Eine Beschreibung (HS, Neue Mittelschule)	162
Marliese Pick	
Offene Lernformen an der AHS	
<i>Theorie und Praxis</i>	169
Gerald Nitsche	
In die Schule geh ich gern, weil ich dort was Rechtes lern.	
<i>Zucht und Ordnung, ein Rückblick</i>	182
AutorInnen	182

Vorwort

Es ist eine bekannte und vieldiskutierte Tatsache, daß die Ansprüche der Gesellschaft an Schule und Bildung zunehmend differenzierter werden und von den Beteiligten immer schwieriger zu erfüllen sind. Der herkömmliche Unterricht mit Fächerkanon und LehrerInnenzentriertheit kann den verschiedensten Anforderungen immer weniger gerecht werden. Die seit Jahrzehnten angewandten Methoden haben bei zahlreichen LehrerInnen Unbehagen, Ermüdung und Frustration ausgelöst. So führten die gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und die Reflexion der LehrerInnen andererseits zu einer intensiven Suche nach neuen Lehr- und Lernformen. Dabei konnte an bewährte, zum Teil aber vergessene Methoden der Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit angeknüpft werden. Man erinnerte sich auch an Modelle, die eher nur in elitären Kreisen bekannt waren.

Neben Projektunterricht oder Teamteaching fallen nun immer häufiger Begriffe und Namen wie Offenes Lernen, Montessori, Freinet, Wild u.a. Schlagworte wie Selbsttätigkeit, Eigentätigkeit der SchülerInnen, Freiarbeit, ganzheitliches Lernen und Kreativität stehen dabei im Vordergrund – politische Bildung, emanzipatorischer Unterricht, antirassistische Erziehung und Friedenserziehung, Namen wie Freire oder Hentig tauchen hingegen seltener auf.

Es ist vor allem der Pflichtschulbereich, in dem die Reformpädagogik wieder lebendig wird und in dem immer mehr LehrerInnen versuchen, sie im Schulalltag umzusetzen und zu verwirklichen. Zufriedenheit bei den daran Beteiligten, Skepsis, aber auch Neugier bei weniger Informierten prägen die derzeitige Diskussion.

Aus dieser Problematik ergeben sich für dieses Schulheft zwei Schwerpunkte:

In einem ersten – theoretischen – Teil sollen sowohl ein Überblick wie auch eine kritische Hinterfragung der Methoden der Reformpädagogik gegeben werden.

Die Beiträge des zweiten Teils gehen der Frage nach, wie die Methoden in der Praxis umgesetzt werden können. Wir haben zu

diesem Zwecke LehrerInnen um Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag gebeten und PraxislehrerInnen über ihren Zugang zu den neuen pädagogischen Möglichkeiten befragt.

Wichtig war uns auch, auf die Mehrsprachigkeit in unseren Schulen einzugehen, in der Hoffnung, daß reformpädagogische Methoden zu einer konsequenten Umsetzung von Mehrsprachigkeit führen.

Die Verwirklichung der Reformpädagogik kommt natürlich nicht ohne Beschäftigung mit einschlägiger Fachliteratur aus. In diesem Zusammenhang weisen wir auf die zahlreichen, den einzelnen Beiträgen angeschlossenen Literaturangaben hin.

Im Herbst dieses Jahres wird in Wien ein internationales Symposium zum Thema „Lebendige Reformpädagogik“ stattfinden, das allen Interessierten weitere Anregungen bringen soll.

Harald Eichelberger

Reformpädagogik – vier Modelle

Diese Epoche einer pädagogischen Erneuerung, die ungefähr mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts begonnen hat und von dem Auftreten der großen Persönlichkeiten her gesehen abgeschlossen zu sein scheint, ist allgemein gekennzeichnet durch die Suche nach humaneren Formen in der Schule. Diese Suche jedoch ist auch heute noch immer aktuell. Fast alle Modelle der Reformpädagogik weisen ein gemeinsames pädagogisches Bemühen auf: *das systematische Lernen und das persönliche Erleben in einen angstfreien Bildungsprozeß zu integrieren*. Das Studium der heute noch verbreiteten fünf erfolgreichen Modelle der Reformpädagogik – *Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik, Freinet-Pädagogik und Waldorfpädagogik* (1) – sollte es uns ermöglichen, den pädagogischen Zielen eines angstfreieren und möglichst selbstbestimmten und selbsttätigen Bildungsprozesses in den österreichischen Schulen näherzukommen, ohne die Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Grundlage für schulisches Lernen und den gesellschaftlichen Rahmen der Schule in Österreich aus den Augen zu verlieren. Aus der Sicht des Unterrichtswissenschaftlers genügt es dabei jedoch nicht, daß ein Unterricht zum „offenen“ Unterricht oder zum „aktiven“ Unterricht (erklärt) wird. Beide Begriffe sind nichtssagend in bezug auf die didaktisch-methodische Grundlage des Unterrichts und geben weiters keinerlei Hinweis auf die Wertorientierung und das Menschenbild des Unterrichts und auf das erzieherische Konzept. Ich betrachte die zitierten Konzepte der Reformpädagogik als notwendiges Fundament einer vorsichtigen und pädagogisch durchdachten Erneuerung des Schul- und Erziehungskonzeptes. Und jede Erneuerung bedarf der Besinnung auf die Wurzeln einer Entwicklung oder anders gesagt: ohne Besinnung auf die pädagogische Vergangenheit wird nur schwer eine fundierte pädagogische Zukunft geschaffen werden können.

Zur Zeit können ca. 2000 Schulen in Europa gezählt werden, die sich ausdrücklich in eine der genannten reformpädagogischen

Linien stellen. Das sind immerhin 7 – 8% aller europäischen Schulen. Ein Großteil davon sind nicht Privatschulen, sondern zählen in Ländern wie Holland, Deutschland oder Dänemark in den meisten Fällen zur sogenannten Regelschule. In Österreich werden wir vielleicht 6 Waldorfschulen und einige Montessori-Klassen und noch weniger Freinet-Klassen zählen. Die Jenaplan-Pädagogik von Peter Petersen und der Daltonplan von Helen Parkhurst sind in Österreich vielleicht in der Theorie in den Seminaren der Lehrerbildung und der Universitäten vertreten, nicht aber in der Schulwirklichkeit.

Wenn wir die hier diskutierten reformpädagogischen Konzepte vorwegnehmend vergleichen, so werden wir einerseits auf gemeinsame Merkmale stoßen, die diese Konzepte als geeignetes Fundamentum zur permanenten Schulentwicklung ausweisen und andererseits auf Spezifika, die uns die Auswahl eines oder die Geneigtheit zu einem der Konzepte erleichtern.

Oberstes Merkmal all der hier angeführten Konzepte ist die *Kindorientierung* – ein Begriff, der vor allem das Umdenken im historischen Sinn signalisiert: nicht die Schule und ihre Ansprüche an das Kind stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens, sondern die optimale Entwicklung des Kindes und eine Schule, die diese Entwicklung ermöglicht.

Die den genannten reformpädagogischen Richtungen gemeinsamen Merkmale können wie folgt zusammengefaßt werden, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen:

- Gestaltung einer anregenden Lernlandschaft,
- fächerübergreifender Unterricht,
- Mitbestimmungsmöglichkeit des Kindes,
- Selbstbildungsmittel,
- persönliche Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung,
- heterogene Leistungsgruppen,
- Betonung der Eigenaktivität.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten weist die Reformpädagogik in ihren Konzepten immer wieder interessante Spezifika aus, die auch eine entscheidende Wahlmöglichkeit darstellen. So sind sicherlich in der Montessori-Pädagogik die Entwicklungsmaterialien einzigartig und damit auf das Konzept der Selbstbestim-

mung des Kindes ausgerichtet, während bei Helen Parkhurst, einer zeitweiligen Weggefährtin M. Montessoris, die Lernorganisation des Kindes aufgrund von spezifischen Lernaufgaben im Vordergrund der schulischen Arbeit steht. Bei genauem Studium werden wir z.B. auch feststellen, daß das Gespräch bei Célestin Freinet wohl in einem anderen Zusammenhang gesehen wird als bei Peter Petersen. Der politisch-kämpferische Aspekt des Wortes fehlt bei Peter Petersen zur Gänze.

Schon diese Andeutungen zeigen aber, wie wichtig es ist, die Konzepte der genannten Pädagogen intensiv zu studieren. Erst dann können sie fruchtbar werden für eine kontinuierliche Entwicklung.

Die reformpädagogische Bewegung fand nicht nur in der Umkehrung der Kritik an der „alten“ Schule ihr Auslangen, sondern schuf vielmehr originär „neue“ pädagogische Modelle und „neue“ Schulen. Neben den schon genannten pädagogischen Richtungen sind hier sicher noch die dänischen Nachschulen (Efterskolen) und die unter dem vielschichtigen Begriff „Alternativschulen“ genannten Schulen zu erwähnen.

All diese Modelle sind Beispiele eines überaus starken pädagogischen Gestaltungswillens, beinhalten auch heute noch pädagogisch überlegenswerte Neuerungen für die Regelschule und müssen auch in Österreich endlich im Hinblick auf die Perspektiven für eine zukünftige Schulentwicklung studiert und untersucht werden. So möchte ich in diesem Zusammenhang prognostizieren, daß die Jenaplan-Pädagogik für flexible Schulorganisation und individuelle Schuleingangsphase, die Montessori-Pädagogik für innere Differenzierung, Lernumwelt und Selbstbestimmung, die Freinet-Pädagogik für einen didaktischen Rahmen eines offenen Unterrichts und eines Lernens der Demokratie und die Daltonplanpädagogik vor allem für eine Reform der Schule der Zehnbis Vierzehnjährigen in Österreich pädagogisch begründete und bewährte Konzepte bietet.

DALTONPLAN

Einleitendes

Helen Parkhurst's Daltonplan wurde nach der Stadt Dalton in Massachusetts benannt. Englische Pädagogen waren es vor allem, die dieses Reformkonzept für die Sekundarstufe international bekannt gemacht haben. Heute finden wir den Daltonplan am meisten in den Niederlanden verbreitet. Hier jedoch nicht nur in der Sekundar-, sondern ebenso in der Primarstufe, in der Fachliteratur meist „Sub-Daltonplan“ genannt.

*Das Grundprinzip besteht also darin,
die (traditionellen) Lehrstrategien
in eine Didaktik der Aneignungsstrategien
zu übersetzen.*

Susanne Popp

Helen Parkhurst: Leben und Werk

- 1187 Helen Parkhurst wird am 7. März in Duland in Wisconsin geboren.
- 1905 Helen Parkhurst beginnt ihre Laufbahn als Lehrerin an einer einklassigen Volksschule in Wisconsin.
- 1913 Helen Parkhurst geht nach Italien, um das Werk von Maria Montessori zu studieren.
- 1915 Maria Montessori und Helen Parkhurst gehen zusammen in die Vereinigten Staaten von Amerika. Helen Parkhurst hilft Maria Montessori bei der Realisierung ihrer Ideen in Kalifornien.
- 1920 Die High School in Dalton organisiert ihren Unterricht nach den Ideen von Helen Parkhurst. Viele Besucher aus England und Japan interessieren sich für den Unterricht und den „Plan“ Helen Parkhursts.
- 1922 Das erste Buch von Helen Parkhurst erscheint: „Education on the Dalton Plan“.
- 1951 Das zweite Buch Helen Parkhursts erscheint: „Exploring the child's world“.
- 1952 Helen Parkhurst besucht die Niederlande und die Dalton-Einrichtungen.
- 1957 Königin Juliana von den Niederlanden verleiht Helen Parkhurst eine hohe Auszeichnung – den Orden von Oranien-Nassau.
- 1973 Helen Parkhurst stirbt 86-jährig in New Milford in Connecticut.

CHARAKTERISTIK DES DALTONPLANES

Die Einführung eines „neuen“ pädagogischen Konzeptes setzt in den meisten Fällen das Erkennen der Defizite des bestehenden Schulsystems voraus. Die dem Wesen des Daltonplanes (2) nach zentrale erzieherische Leistung verweist auf ein auch in unserem System noch bestehendes Defizit:

...„daß sich die Heranwachsenden in konstruktiven Problemlösungen als lernfähig erfahren können.

Einen weiter gefaßten Rahmen dieser Lernfähigkeit bilden bei Helen Parkhurst die Begriffe „Daseinsbewältigung“ und „Lebensstüchtigkeit“.

DIE DALTONPRINZIPIEN

In „Education on the Dalton Plan“ (1922) werden zwei Grundprinzipien der Pädagogik Helen Parkhurst's genannt:

1. „Freedom is (...) the first principle (...).
2. The second principle (...) is **cooperation** or (...) the interaction of group life.“(3)

1925 fügt Helen Parkhurst den dritten pädagogischen Grundsatz bei:

3. „The Proportion of Effort to Attainment, or Budgeting Time“ (4).
- Der niederländische Daltonverein nennt hingegen **Selbsttätigkeit** als drittes Prinzip.

Freiheit

H. Parkhurst definiert die „pädagogische FREIHEIT“ nicht als absolute Selbstbestimmung des Schülers, sondern vielmehr als **SELBSTGESETZTE BESTIMMTHEIT** des Schülers im Verhältnis zu einer Aufgabe. Bedenkt man den Unterschied zwischen den beiden Bedeutungen von „Freiheit“ – „Freiheit für“ und „Freiheit von“ – so ist im Daltonunterricht in der Regel die Rede von ersterer: „Freiheit für.“(5) Es wird wohl gedacht, daß die beiden Bedeutungen des Freiheitsbegriffes auch komplementär sind: Freiheit zur Äußerung der eigenen Meinung bedeutet eben auch Freiheit von Unterdrückung. Freiheit bedeutet aber auch, die Freiheit anderer Menschen zu respektieren, wodurch die eigene Freiheit wieder eine Einschränkung erfährt und Grenzen bekommt. Eine uneinge-

schränkte Freiheit gibt es nicht, auch nicht in der Daltonmethode. Helen Parkhurst meint mit dem Begriff „freedom“ jene Freiheit, welche die persönliche Wahl, die persönliche Entscheidung erlaubt und sogar fordert. Diese Art von Freiheit schließt auch die Verantwortung des Menschen für andere ein, wenn er sich für etwas entschieden hat. Daher muß das Kind diese Art von Freiheit allmählich lernen.

Dalton definiert Freiheit als *Wahlfreiheit*, unlöslich verbunden mit der *Verantwortung* für die Wahlen, die man macht.

Die von Helen Parkhurst in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik gestellte Freiheit ist historisch gesehen auch eine Reaktion auf die sogenannte „Zwangsschule“. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, dem Kind immer zu sagen, was es tun soll. Es ist aber seine Aufgabe, dem Kind in seiner Entwicklung zu helfen.(6)

Wie wird nun die Freiheit im Unterricht in der Daltonschule umgesetzt:

Die Wahlfreiheit der Schüler

Die Wahlfreiheiten der Schüler sollen das Selbständigwerden der Schüler ermöglichen:

Sobald ein Kind ein Pensum erhält, kann es wählen:

- Mit welchem Teil meines Pensums möchte ich beginnen?
- Arbeite ich alleine oder suche ich mir für mein Pensum Partner?
- Wo werde und möchte ich arbeiten?
- Welche Hilfsmittel, die mir zur Verfügung stehen, möchte ich benutzen?
- Wie lange Zeit möchte ich für die einzelnen Teile des Pensums verwenden?
- Wann werde (muß) ich beginnen, um sicher fertig zu werden?

Die Wahlfreiheit der Lehrer

Die Wahlfreiheiten der Lehrer sind zugegebenermaßen eingeschränkt. Bei den beschriebenen Freiheiten handelt sich aus pädagogischer Sicht ebenso um Verpflichtungen.

- Wieviele und welche Niveaugruppen werde ich für meine Lerngruppe einteilen?
- Welche Studienmittel stelle ich meinen Schülern für die Arbeit mit den Pensum zu Verfügung?

- Wieviele Stunden möchte ich, daß in meinem Unterricht der Freien Arbeit zur Verfügung gestellt werden?
- Wieviele Stunden werde ich gemeinsamen Unterricht machen (müssen)?
- Werde ich meine Schüler altershomogen oder altersheterogen mischen?
- Wie konstruiere ich die Pensum?
- Wie kontrolliere ich die Pensum?
- Welche Tagesfarben werden wir wählen?

Verantwortung

Helen Parkhurst versucht mit dem Daltonplan den Schwerpunkt der Schule auf das *Lernen* und nicht auf das *Lehren* zu verlegen. Im herkömmlichen Unterricht ist es die Aufgabe des Lehrers, darauf zu achten, daß der Schüler lernt. Ein wesentliches Prinzip des Daltonunterrichtes ist es aber, daß der Schüler selbst verantwortlich für seine Arbeit und seinen Fortschritt ist. Der Unterricht wird so abgehalten (Pensum, Wahlmöglichkeiten, assignments,...), daß der Schüler versteht, daß das Lernen seine Sache ist und nicht die des Lehrers. Dem Schüler Verantwortung für sein Tun und sein Leben in der Schule zu geben, prägt ebenso dessen Selbstvertrauen und seine Fähigkeit, initiativ für sich selber zu werden.

„Dadurch, daß wir seine Aufgabe in der Form eines Pensums geben, für dessen Erfüllung sich der Schüler verantwortlich weiß, geben wir der Arbeit Würde und ihm (dem Schüler – Verf.) das Bewußtsein eines bestimmten Zieles. Dieses Bewußtsein wächst, wenn wir ihm bewußt machen, daß wir ihm trauen und auch seinem Vermögen es (das Pensum – Verf.) zu leisten.“(7) Hier verweist Helen Parkhurst auf die immens wichtige Sensibilität des Lehrers: Inwieweit traue ich meinen Schülern und was traue ich meinen Schülern zu? Nach H. Parkhurst steigert die Verantwortung für das Ergebnis nicht nur die latenten Intelligenzfähigkeiten, sondern auch das Urteilsvermögen und stärkt den Charakter des Schülers.(8)

Freiheit und Verantwortung werden in diesem Konzept in einem engen Zusammenhang zu den beiden anderen Prinzipien stehen: Zusammenarbeit und Selbständigkeit (und Selbsttätigkeit).

Die Zusammenarbeit (Kooperation)

Das zweite Grundprinzip „Kooperation“ bezieht sich nicht nur auf die Sozialformen der Arbeiten der Schüler, sondern vielmehr auf die Beseitigung kooperationshemmender Strukturen im Schulleben. Nach Parkhurst's Auffassung entfaltet sich die soziale Dimension schulischen Arbeitens von selbst, wenn man nur die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichtes aufhebt und den Lernenden die Möglichkeit einräumt, nach Bedarf und Belieben zu kooperieren, auch über die Grenzen der „Klassen“(9)-Gemeinschaft hinweg.(10) Der Daltonplan zielt auch darauf hin, eine Schule als Einheit zu sozialisieren, aus ihr eine kooperative Gemeinschaft zu machen. Diese Einheit zu schaffen, ist vor allem auch Aufgabe der Lehrer einer Schule. Diese sollen vor allem über die entsprechenden Methoden, die Hilfsmittel, die Art von Pensen, Tagesfarben, Verhaltensregeln und vieles mehr intensive Diskussionen führen und die Schule für ihre Kinder nach den Dalton-Prinzipien schaffen.

In der *Zusammenarbeit* manifestiert sich die Daltonplan-Pädagogik als Pädagogik, als mehr als nur eine Methode. In der Zusammenarbeit werden drei Elemente verwirklicht, die die erzieherische Bedeutung der Pädagogik Helen Parkhurst's verdeutlichen:

- Freiheit zu erlernen,
- Kreativität zu erlernen und
- in einer Gemeinschaft als Mitglied leben zu können.

In der Zuwendung zum Stoff (Pensum) ist vom Kind eine konzentrierte Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, das Klarwerden einer Problemstellung und die Kreativität möglicher Lösungen gefordert. In der Zuwendung zur Gruppe wird das Kind lernen, den anderen zu respektieren und zu verstehen, seine eigene Meinung zu formulieren und in der Diskussion zu vertreten und eine entsprechende Kultur des Gespräches und des demokratischen Zusammenlebens zu entwickeln.

Selbsttätigkeit

Das dritte Lernprinzip des Daltonplanes umschreibt die angestrebte Erziehung zu Selbständigkeit durch die Forderung nach

KONTROLLIERTER ARBEITSPLANUNG und -DURCHFÜHRUNG, durch die Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers.

Ich möchte darauf hinweisen, daß dieses Prinzip von Helen Parkhurst nicht originär als solches erwähnt wird. Es ist vielmehr ein Prinzip aus der europäischen Schulwirklichkeit, ein Prinzip, das die Dalton-Lehrer in den Niederlanden als solches erwähnen.(11)

Gemeint ist damit, daß der Schüler alleine oder mit anderen in Kooperation, im Dialog Lösungsstrategien zu den gestellten Problemen suchen soll.

Die hier angesprochene Forderung nach Selbsttätigkeit wird in der Konstruktion von *Lernaufgaben* ihren eindeutigen Niederschlag finden müssen. Wir werden auf diesen Punkt nochmals zurückkommen, wenn wir über die Konstruktion und Beschaffenheit der Pensen und „assignments“ diskutieren werden.

Die Wahlfreiheit und das Prinzip der Selbsttätigkeit bringen es mit sich, daß die Daltonschulen untereinander doch ziemlich verschieden sein können.

Dalton ist keine Methode, kein System,

Dalton ist ein Einfluß, „a way of life“.

Helen Parkhurst

ANTHROPOLOGISCHE AUFFASSUNG

Große reformpädagogische Vorhaben sind meist auch von der Unzufriedenheit mit dem bestehenden Schulsystem oder dem Erziehungssystem ausgegangen. Dieser Umstand ist auch bei Peter Petersen, Célestin Freinet und Maria Montessori zu beobachten. Helen Parkhurst's Kritik an der traditionellen Schulpädagogik kann anschaulich durch zwei Statements illustriert werden:

- Die traditionelle Pädagogik betrachtet den Lernprozeß des Schülers ausschließlich aus der Perspektive des *Lehrenden*, „durch das falsche Ende des Fernrohrs“ („through the wrong end of the telescope“)(12). Diese Perspektive erschwert das Verständnis der Hypothese H. Parkhurst's, daß jeglicher Lernfortschritt aus der EIGENAKTIVITÄT DES LERNENDEN entspringen muß. Dieser Punkt bereitet unter Umständen manchen Pädagogen in ihren Vorstellungen Schwierigkeiten. Ist es doch nicht leicht, die Eigenaktivität des Lernenden zum Prinzip zu erheben und doch die pädagogi-

sche Steuerung des Unterrichtes nicht außer acht zu lassen. Hier ergibt sich vor allem für die Lehrer ein überaus spannender Lernprozeß.

- Die Pädagogik des Daltonplanes soll zur Entfaltung von Persönlichkeitswerten führen, wie „*industrious, sincere, open-minded und independent*“ (13). H. Parkhurst bezieht die schulische Bewältigung der Lebensaufgaben stets auf die gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler. Ähnlich wie bei Maria Montessori wird die Bewältigung der gegenwärtigen Aufgaben als die beste Vorbereitung auf das künftige Leben angesehen. Damit ergibt sich eine gänzlich neue Sicht der Frage, ob die Schule überhaupt – und wenn ja, wie – die Aufgabe habe, auf das künftige Leben vorzubereiten, oder ob sie nicht vielmehr die Aufgabe hätte, sich der optimalen Entwicklung der personellen und sozialen Fähigkeiten des Individuums im „Hier und Jetzt“ zu widmen, was die beste Vorbereitung auf die Zukunft jedes Menschen sein kann. „To become masters not only of our time and work, but of ourselves, is a real preparation for life.“ (14) Und Maria Montessori formuliert ganz ähnlich: ... „Meister seiner selbst zu sein“, (15) ist ein wesentliches Erziehungsziel einer Pädagogik der Selbstbestimmung.

Der Daltonunterricht sieht den Menschen als freies Wesen, das verantwortlich für die gemachten Wahlen ist und als kreatives Wesen in seinem Denken. Die anthropologischen Voraussetzungen für ein Erziehungskonzept sehen die meisten Dalton-Lehrer in den Elementen der *Freiheit*, der *Verantwortung* und der *Sozialität*. Immer wieder wird die Integrationsnotwendigkeit des Lernenden in die bestehende Gesellschaft betont.

So ist nach den Worten Helen Parkhurst's der Daltonplan auch nicht als ein System im Sinne eines zweckmäßig geordneten Ganzen aufzufassen. Ein System ist nach ihrem Verständnis konsistent, eine imponierend gebaute Gedankenkonstruktion. Wenn dieses Unterrichts- und Erziehungsgebäude fertiggestellt ist, gibt es die Gefahr der Erstarrung. Helen Parkhurst nennt Dalton vielmehr „an influence“. Man könnte dieses Wort auch übersetzen mit „*Arbeitsidee*“ – eine mittels der Prinzipien und des Pensums selbst gestaltete Schule. Ein System ist vollendet, eine Daltonschule niemals. (16) Und sie schreibt weiterhin:

„Dadurch daß Freiheit ein integrales Teil jenes Ideals ist, habe ich sorgfältig dafür Sorge getragen, aus meinem Plan keine stereotype, gußeiserne Sache zu machen, die in allen Schulen angewandt werden könnte. Solange das Prinzip, das ihn (den Daltonplan – Verf.) beseelt, aufrecht erhalten bleibt, kann er modifiziert werden in Übereinstimmung mit den Schulumständen und dem Lehrerschaftsurteil.“ (17)

In diesem Zusammenhang sollte auch noch erwähnt werden, daß der Daltonunterricht auch als „*Zweckmäßigkeitsmaßnahme für Kinder*“ bezeichnet wird – vielleicht ein (viertes) fünftes Element? Oder ein allen anderen voranstehendes Prinzip?

Für die Anwendung des Daltonplanes gibt H. Parkhurst zwei entscheidende Hinweise:

- Als Eingangsphase dieser „neuen“ Arbeitsweise gibt H. Parkhurst ein Alter von 8 – 9 Jahren an. Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Modellen (vgl. Jenaplan, Freinet-Pädagogik oder Montessori-Pädagogik) ist H. Parkhurst der Auffassung, daß die Schüler erst in diesem Alter entsprechend reif sind, ihre Arbeit zunehmend selbständiger zu organisieren und auch ihre Erfahrungen bewußt zu reflektieren.
- Mit Nachdruck betont H. Parkhurst die „*OFFENE STRUKTUR*“ ihres pädagogischen Entwurfes. Sie habe kein offenes Reformmodell entwickelt, sondern ein Konzept (18), das den Weg zu umfassenderen Schulreformen bahnen sollte. „I offer it as a first step towards the evolution of a scheme of education which will develop the creative faculty in both teachers and pupils.“ (19)

DIE UNTERRICHTSORGANISATION DES DALTONPLANES

Zur Bedeutung des Lernortes

In der Pädagogik des Daltonplanes werden die traditionellen Klassenzimmer in „*Fachräume*“ umgestaltet. Diese Fachräume oder „*Laboratorien*“ werden von den Schülern aus verschiedenen Lerngruppen (bzw. „*Klassen*“) und Jahrgangsstufen gemeinsam benützt. Diese **Laboratorien** werden mit vielfältigem Material ausgestattet, welches den Lernenden frei zugänglich sein soll

(z.B. Nachschlagewerke, Zeitschriften, didaktischen Materialien, Karten, Modellen, Apparaten, ...).

In den **Laboratorien** werden die Freiarbeitsphasen, hier: **DALTONPHASEN**, abgehalten. Während der „Daltonphase“ besteht die Hauptaufgabe des Lernortes darin, jene selbständige Arbeitsweise anzubahnen, die im traditionellen Klassenzimmer weitgehend verwehrt ist. Jeder Lernende soll angeregt werden, die fachspezifische Arbeit als „seine Sache“ zu betreiben. Dies bringt gleichzeitig auch einen Wechsel der Lehrerrolle mit sich: Die Lehrerin oder der Lehrer ist vielmehr ein „anregender Helfer“. In dieser Art des Lernens ist auch die permanente Reflexion des Lernweges des Schülers von immenser Bedeutung.

Wie aus dem zweiten Prinzip der Daltonplan-Pädagogik hervorgeht, dient das pädagogische Konzept Helen Parkhurst's nicht nur der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes sondern in gleicher Weise auch der Gemeinschaftserziehung durch die „COMMUNITY“. In den **Laboratorien** können einander Schüler aus verschiedenen Jahrgängen und verschiedenen „Klassen“ begegnen. Entscheidend für die Entfaltung sozialer Erfahrungen und Kompetenzen ist nach H. Parkhurst's Meinung der Umstand, daß die sozialen Beziehungen wesentlich durch das Interesse an der Sache bzw. der Arbeit strukturiert werden und der einzelne Schüler im „Fachraum“ in verschiedenen Rollen agiert, meist notwendigerweise in einem „Handeln zu Zweien“. (20)

Zur Bedeutung der Lernzeit

Von entscheidender Bedeutung im Daltonplan ist das Recht des Lernenden, im Rahmen der *Monats- oder Wochenpensum* (Tagespensum sind nach Meinung H. Parkhurst's zu kurz) über die Verwendung der verfügbaren Lernzeit frei zu entscheiden und während der Daltonphasen ungestört zu arbeiten. Schreibt man den Lernenden die Kompetenz zu, planvoll und verantwortungsbewußt mit der verfügbaren Zeit umzugehen, so unterstreicht man ihre Selbständigkeit. „**Freedom is taking one's own time. To take someone else's time is slavery.**“ (21)

Die Verpflichtung der Schüler auf die Einhaltung eines vorgegebenen Wochen- oder Monatspensums soll keinesfalls eine Gleichschaltung der Lernzeiten bedeuten, viel eher eine Orientierungs-

hilfe für die Arbeitsplanung des Lernenden. Jene, die das „Fundamentum“ in der vorgegebenen Zeit nicht abschließen können, sollen die Arbeit so lange fortsetzen, bis sie zu einem für beide Seiten befriedigenden Ergebnis kommen. Schülern, die aus irgendwelchen Gründen später einsteigen, wird die volle Anzahl der Arbeitstage zugestanden, die dem „job“ zugrunde liegt. Selbst Schuljahresgrenzen sollen den Fortgang der Arbeit nicht behindern, und selbstverständlich wird es **kein** Wiederholen im herkömmlichen Sinn geben. In manchen Schulen wird die Übernahme eines Monatspensums auch mit einem Kontrakt (oder Vertrag) abgeschlossen:

„I....., pupil of standard (form), contract to do the assignment. Date and signature.“ (22)

Bei diesen Lernverträgen handelt es sich in der Regel um individuell auf einzelne Schüler zugeschnittene Lehrpläne.

Die Strukturierung der Lernzeit

Der Tagesablauf:

- **„Classmeeting“**: Planungsphase am Morgen jeden Tages für die folgende Daltonphase. Klärung der Aufgaben, Fragen und Beratung durch den Lehrer oder die Lehrerin.
- **Daltonphase**: Der zeitliche Umfang soll jeden Tag zwei bis drei Stunden dauern. Während der Daltonphase können sogenannte „special calls“ stattfinden; diese Versammlungen sollen die Einführung in neue Themengebiete leisten.
- **„Conference period“**: Fachkonferenzen der festen Lerngruppe im Anschluß an die Freiarbeitsphase
- **Wahl- und Wahlpflichtkurse**: Ergänzungen des Pflichtprogramms des Vormittages; der Hauptteil der Arbeitszeit soll hier für Arbeitsgemeinschaften auf intellektuellen, musischen, sportlichen oder handwerklich-praktischen Gebieten zu Verfügung stehen.
- **Hausaufgaben**: Wahrscheinlich keine.

Die Frage nach der Strukturierung der Lernzeit im Daltonplan bezieht sich nicht nur auf die lineare Abfolge der Lehr-Lernsituation, sondern vor allem auf das Verhältnis von allgemein verfügbarer und individuell benötigter Arbeitszeit.²³

Bei der Gestaltung der „assignments“ wird dennoch von einer durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit ausgegangen.

Die Lernpensen im Daltonplan

Das *Pensum* ist ein klar sichtbares Zeichen einer Daltonschule. Die Schüler übernehmen eine Aufgabe, die der Lehrer für sie konstruiert hat. Dieser wiederum verspricht, Hilfe bei der Erfüllung der Aufgabe zu leisten. An den „contract“ – bei H. Parkhurst auch „job“ genannt – sind Lehrer und Schüler gleichermaßen gebunden. Das Geben eines Pensums ist in der Daltonplanschule Lehrer- bzw. Erzieherrecht und -pflicht, die selbständige Ausführung des Pensums ist Schülerrecht und Schülerpflicht.

Helen Parkhurst fand es in diesem Zusammenhang wichtig, daß die Schüler einen Überblick über den Lernstoff eines ganzen Jahres erhalten, denn nur so kann dem Schüler das Endziel des Jahres klar werden, das er dann erreicht haben soll.

Da für Pensum auch verschiedene Namen benutzt werden, schlug Lynch – einer der Pioniere der Daltonplanarbeit – folgendes Schema vor:

- Contract die Jahresarbeit
- Assignment die Monatsarbeit
- Periode die Wochenarbeit
- Tag oder Unit die Tagesarbeit

Die „Lernfreiheit“ des Daltonplanes erfordert als didaktisches Äquivalent eine sorgfältige methodische Sicherung der Arbeitsbedingungen und -anregungen. Diese Leistungen werden im wesentlichen durch schriftliche Studieranleitungen, den „assignments“, erbracht. H. Parkhurst bezeichnet diese auch als „assistant teachers“ (24), deren Aufgabe auch im Motivieren, Instruieren und „Lernen lehren“ liegt.

Helen Parkhurst stellt an die Gestaltung von Pensum strenge Anforderungen. Ein Pensum soll

- völlig ausgeschrieben werden, (Mündliche Weitergabe genügt nicht!)
- ein „interest pocket“ vorangestellt haben, das den Schüler neugierig macht und seine Motivation anregt,
- deutlich sagen, was es erfordert wird und welchen Schwierigkeiten der Schüler begegnen kann (Es kann auch die Bemerkung „Mit dem Lehrer sprechen!“ noch dazu kommen.),

- drei Ebenen von Differenzierung beinhalten:
 - Niveaudifferenzierung,
 - Interessendifferenzierung,
 - Differenzierung nach Umfang und Zeit der Aufgabe und
- aus neun Teilen bestehen (Siehe unten!).

Über die Gestaltung von „Pensum“

H. Parkhurst verlangt nicht nur *fächerübergreifende* Fragestellungen, sondern auch eingehende Absprachen aller beteiligten Kollegen in eigenen Planungskonferenzen. Zur Gestaltung der Studierleitfäden legt H. Parkhurst fest, daß jedem Schüler die gesamte Studieranleitung für einen „job“ (25) in einer schriftlich und einheitlich gestalteten Fassung zu übergeben sei. Aufgaben und Anweisungen sind für die Schüler vom Lehrer her zu begründen.

Vorschlag für den formalen Aufbau einer Monatsaufgabe:

- **Preface:** Strukturierung der Aufgabe, Unterstützung der Arbeitsplanung und Motivierung des Schülers; vergleichbar mit den sogenannten „advance organizers“ (inhaltsbezogene Organisationshilfen). Anknüpfung an die Alltagserfahrungen und Interessenslagen der Lernenden.
- **Topic:** Dient der thematischen Orientierung der Schüler.
- **Problems:** (26) Verzeichnis der Aufgaben, die der Schüler im gegebenen assignment zu bewältigen hat, gegebenenfalls unterteilt in:
 - Written work und
 - Memory work.
- **Conferences:** Hier wird dem Schüler mitgeteilt, wann Fachunterrichtsstunden zu bestimmten Themen stattfinden.
- **References:** In dieser Rubrik finden die Schüler die entsprechenden Literaturangaben bzw. Nachschlagewerke oder Fachliteratur.
- **Equivalents:** Hier soll angegeben werden, wie die Schüler den Fortschritt während der Arbeit am Pensum vermerken können.
- **Bulletin Studium:** Mitteilungen auf dem Organisationsbrett, die während der Arbeit gemacht werden können und die hilfreich für die Erledigung des Pensums sind.
- **Departmental cuts:** Mitteilungen, welche Leistungen auch von einem anderen Fach anerkannt werden.

Diese genannten Organisationsprinzipien sind jedoch nach Aussagen H. Parkhurst's eindeutig den pädagogischen Prinzipien nachzuordnen:

Danach sollen Pensen vielmehr:

- ein partnerschaftlich-kooperatives Lehrer-Schülerverhältnis signalisieren,
- die Freiarbeit gezielt mit der Klassen- oder Gruppenarbeit verbinden,
- die Möglichkeiten fächerübergreifender Verbindungen wahrnehmen,
- die Aufgaben auf die Lernumgebung beziehen und
- die Aufgaben so konzipieren, daß eine selbständiges Studium und eine selbständige Bewältigung der Lernaufgaben durch den Schüler möglich ist.

„Das „typische“ Daltonplan-Pensum konfrontiert den Schüler mit Aufgaben, die er selbständig bearbeiten soll, und deren Vielfalt reicht vom Auswendiglernen von Fakten über die bedeutungsbezogene Aneignung von Wissen oder fachspezifischen Methoden bis zum problemlösenden Denken und zur Arbeit an den Lern- und Problemlösungsstrategien selbst. Auch der kommunikative (gemeinsame Arbeit, Diskussion), kreative oder projekt- bzw. produktorientierte Aspekt muß keinesfalls aus dem Anwendungsbereich ausgeklammert werden, und dies gilt für alle Themengebiete und Fächer.“ (27)

Organisatorisches zu den Pensen

Die Pensen können auch auf speziellen Pensenbrettern angeschlagen werden. Diese Bretter können von Schule zu Schule verschieden sein. Ebenso die äußere Form der Pensen (siehe Beispiele!).

Die Schüler sollen auch festhalten, wann sie mit einem Pensum fertig geworden sind. Im sogenannten „scholar's graph“ beschreibt der Schüler, mit welchen Teilen er bereits fertig ist. Im „teacher's subject“, einem Register für die Lerngruppen, verschafft sich der Lehrer einen entsprechenden Überblick über die Namen der Schüler und die Pensumteile.

Die Schüler benutzen für die Markierung der fertiggestellten Teile ein Farbsystem, das von Schule zu Schule differieren kann. Eine bestimmte Farbe zeigt an, an welchem Tag ein Kind mit einem bestimmten Teil eines Pensums beschäftigt war. Hat ein

Kind am Dienstag gerechnet, und der Dienstag hat die Farbe Gelb, so kommt hinter die Rechenaufgabe des Pensums eine gelbe Markierung.

Beispiel eines Pensenblattes in der Grundschule

de BONKELAAR ²⁸					
Pensenbrief von			Gruppe <input type="checkbox"/>		
Schulwoche		vom		bis	
Sprache d m p s e t aa	Angaben der Themen		Angaben der Aufgaben in den Büchern		
			Angaben der Kontrollaufgaben		
Schreiben	Aufgaben aus dem Buch			Aufgaben aus dem Buch	
Lesen	Aufgaben aus dem Buch			Aufgaben aus dem Buch	
Rechnen	Aufgaben aus dem Buch			Aufgaben aus dem Buch	
Ecken					
Spielecke	Stempelecke	Rechenecke	Schreibecke	Leseecke	Zeichenecke
Extra - Arbeit aus der Mappe					
Sprache	Lesen	h t s l	Rechen	blätter	1+1= 2+2=
Arbeitshaltung = gut zufriedenstellend nicht zufriedenstellend					
Aufgabe = fertig beinahe fertig nicht fertig					
Bemerkungen der Lehrerin:					
Bemerkungen der Eltern:					
Gesehen von den Eltern:			Datum:		
Tagesfarben: Montag - rot, Dienstag - grün, Mittwoch - gelb, Donnerstag - blau, Freitag - lila					

Leistungsfeststellung und Beurteilung

Die Kontrolle der Lernfortschritte erfolgt für die Arbeiten der Daltonphase vornehmlich im persönlichen Gespräch zwischen Lehrer und Schüler. Dies wird ergänzt durch monatliche Tests, in denen das Pensum des „jobs“ schriftlich geprüft wird. Erst wenn der Schüler hier ausreichende Leistungen in Bezug auf das beidseitig vorgenommene Lernziel erzielt, wird das nächste Pensum vergeben.

In nicht wenigen Daltonplan-Schulen werden auch Noten oder verbale Beurteilungen vergeben.

Ein integraler Bestandteil des Konzeptes von H. Parkhurst ist die schriftliche Aufzeichnung der Lernfortschritte:

Bei diesem Aufzeichnungssystem handelt es sich um drei sogenannte „Graphen“ („graphs“), Tabellen, die den Lernstand und -fortschritt visualisieren:

- Instructor's Laboratory Graph:
Der Fachlehrer verzeichnet die Namen der Schülerinnen und Schüler, die er unterrichtet und markiert die Anzahl der erarbeiteten units hinter den entsprechenden Namen.
- Pupil's Contract Graph:
Persönliche Monatskarte der Schüler, in die sie die Anzahl der units eintragen – Planungshilfe für Schüler und Lehrer
- Form or House Graph:
In dieser Übersicht sind die units der daltonisierten Fächer einer Lerngruppe dargestellt.

ZUSAMMENFASSUNG

Wir können den Daltonplan H. Parkhurst's als *Konzeption selbstgesteuerten Lernens* betrachten, dessen Bandbreite innerhalb des schulischen Lernens vom rezeptiven bis zum entdeckenden Lernen reicht. Die organisatorischen Maßnahmen des Daltonplanes zielen darauf ab, das Lernen außerhalb geplanter Lehrveranstaltungen zu ermöglichen und die den Handlungsspielraum der Schüler zu erweitern. Das oberste pädagogische Ziel ist in der Zielnorm „the fearless human being (...) who know how“ (29) postuliert.

Fragen, die noch bleiben könnten:

Verwenden die Schüler nicht zu viel Zeit für Gegenstände, die sie gerne machen und zu wenig in den Gebieten, in denen sie Schwierigkeiten haben?

Grundsätzlich kann der Schüler durch den Wegfall des Stundenplanes seine Zeit besser einteilen. Es wird auch Aufgabe des Lehrers sein, mit den Schülern die Zeit so einteilen zu lernen, daß allen Gebieten die notwendige Aufmerksamkeit zukommt. Hier hat der Schüler aber die Möglichkeit, sich den Fächern, in denen er Schwierigkeiten hat, länger zu widmen.

Wie verhält es sich mit der Disziplin der Schüler?

Wenn Schüler in einer Schule aktiv sein können, wird die Disziplinfrage auf einen kleinen Teil des Schulgeschehens reduziert.

„Die freie Gestaltung des Zusammenlebens in den Montessori- und Daltonschulen löst die leidige Disziplinfrage scheinbar „von selbst“. Durch das Vertrauen wird jene geistige Schicht im Schüler angesprochen, durch die er sich selbst verantwortlich weiß für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Sitte in der Gemeinschaft“ (30).

FREINET – PÄDAGOGIK

„Die besten Taten und die bestgemeinten Schritte riskieren, den Irrtum zu verstärken und Schaden anzurichten, wenn man nicht das Licht wiedergewinnt, das den Lauf des Lebens erhellt.“

Célestin Freinet: Leben und Werk

- 1896 wurde Célestin Freinet in Südfrankreich geboren, seine Eltern waren Bauern.
- 1913 Studium am Lehrerbildungsseminar, dem sogenannten Ecole Normale.
- 1915 Kriegsdienst – wird durch einen Lungenschuß schwer verwundet; erhält
- 1920 in Bar-sur-Loup eine erste Anstellung als Lehrer.
- Lernt den belgischen Arzt und Pädagogen Ovide Decroly kennen, der schon begonnen hatte, Schüleraufsätze zu drucken. Ebenso Anregungen durch die deutsche Reformpädagogik, vor allem von Hermann Lietz und dessen Landerziehungsheim; Besuch in Hamburg-Altona. Lernt Paul Geheeb kennen, Mitarbeiter von Lietz und Begründer der Odenwaldschule und den Schweizer Adolphe Ferrière, Autor von „L'Ecole active“. Anregung für Célestin Freinet für sein Werk „L'Education du Travail“.
- Ferrière zeigte auf, wie die Forderung Kerschensteiners „Die Schule der Zukunft wird die Arbeitsschule sein“ praktisch verwirklicht werden kann.
- Freinet studiert intensiv die Reformbestrebungen anderer Länder und lernt 1923 auch Peter Petersen in Hamburg kennen. Mit Peter Petersen pflegt Célestin Freinet bis zu seinem Tod eine intensive Brieffreundschaft und einen regen Gedankenaustausch.
- 1928 wird C. Freinet nach St. Paul versetzt.
- 1934/35 Gründung des Landerziehungsheimes in Vence bei Cannes.
- In Folge Entwicklung der Freinet-Pädagogik, einer Pädagogik des Volkes.
- 1941–44 Arbeit in der französischen Widerstandsbewegung (Résistance)
- Nach 45 Wiedereröffnung des Landerziehungsheimes in Vence.
- Wissenschaftliche Tätigkeit und Publikationen zu Pädagogik und pädagogischer Psychologie mit seiner Frau Elise Freinet.
- 1966 stirbt Célestin Freinet und hinterläßt eine weltweit lebendige pädagogische Bewegung.

„Mein einziges pädagogisches Talent besteht vielleicht darin, 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 erinnere mich dabei an die Zeit, als ich acht Jahre alt war, und so lege ich als Erwachsener und gleichzeitig als Kind über die Systeme und Methoden hinweg, unter denen ich so sehr litt, die Irrtümer einer Wissenschaft offen, die ihre Ursprünge vergaß und verkannte.“

Célestin Freinet

GRUNDGEDANKEN DER FREINET-PÄDAGOGIK

Wie andere Reformpädagogen auch hat C. Freinet früh erkannt, daß nicht eine neue Lehr- und Lernmethode im Mittelpunkt einer neuen Pädagogik stehen kann, sondern im Sinne einer „kopernikanischen Wende“ in der Pädagogik das Kind und dessen individuelle Entwicklung in einer bestimmten Gesellschaft in das Blick- und Handlungsfeld des Pädagogen gerückt wird. So kann davon aus heutiger Sicht ausgegangen werden, daß auch C. Freinet – wie Maria Montessori – kein Förder- oder Lernkonzept erstellt haben, sondern ein Entwicklungskonzept des Kindes. Doch es genügt beiden genannten Pädagogen nicht, von den Interessen und Bedürfnissen des Kindes allein auszugehen, sondern ihre Pädagogik manifestiert sich darin, daß sie versuchen, dem Kind DAS für die Entwicklung in pädagogischer Verantwortung bereitzustellen und zu geben, was es in seinem Alter aktuell für seine Entwicklung braucht. Beide Pädagogen gehen interessanterweise von dem Begriff der Arbeit aus. Finden wir bei Maria Montessori die Arbeit an sich selbst (gemeint ist das Kind – Verf.) und das Konzept der „Übungen des täglichen Lebens“ und das der „Sinnesschulung“, so betont C. Freinet den hohen positiven Wert der zielgerichteten und planvollen Arbeit an konkreten Problemen für jeden Menschen, so auch für Kinder. Nach Freinets Überzeugung strebt das Kind von Anfang an danach, mit den Eltern und wie sie zu arbeiten und es ihnen gleichzutun. So beruht auch Freinets Pädagogik für das breite Volk auf der Einrichtung einer Arbeitsschule. Er will sinnvolle, schöpferische, das Kind entfaltende Arbeit zum zentralen Inhalt der Schule machen. Erlauben wir uns an dieser Stelle einen kleinen Exkurs zum eigentlichen

geistigen Vater der sogenannten Arbeitsschule, der dem Begriff der Arbeit eine spezifisch pädagogische Bedeutung gegeben hat, die auch in der Freinet-Pädagogik ihre Gültigkeit bewahren wird. „Das Wort von der Pädagogik der Tat wurde zunächst geprägt. Bald aber hatte es dem neuen Schlagwort Platz zu machen, dem Schlagwort vom Arbeitsunterricht als Prinzip, worunter man die Verbindung von einer Fülle manueller Tätigkeiten mit allen herkömmlichen Unterrichtsgegenständen verstand. Schon diese grobe Veräußerlichung des Begriffes „Arbeitsunterricht“ als eines Unterrichts in rein manueller Beschäftigung zeigte, wie wenig das Wesen des Begriffes der Arbeitsschule erfasst worden war. ... Weil Arbeiten gewöhnlich eine manuelle Tätigkeit ist, so glaubte man, das Problem der Arbeitsschule damit gelöst zu haben, daß man mit jedem herkömmlichen Unterrichtsgebiet der Schule irgendwelche manuelle Tätigkeit verband. ... Aber so wenig man sich den Begriff des kategorischen Imperativs erarbeitet, wenn man einen Holzschnitt von Kant nachzeichnet, ebensowenig treffen die erwähnten manuellen Arbeiten den Geist des Arbeitsprinzips. Manuelle Arbeit ist im Dienste eines Unterrichtszweiges nur da „bildend“, wo Begriffe und Erkenntnisse aus Tatsachen der täglichen Erfahrung herauswachsen und das Vorstellungsmaterial aus sinnlicher Beobachtung gewonnen werden muß. Alle im Laufe der Zeiten entwickelten geistigen Arbeitsgebiete haben ihre eigenen spezifischen Arbeitsweisen. Das Arbeitsprinzip ist nur dann gewahrt, wenn die Arbeit beim Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebietes den Arbeitsmethoden angepaßt ist, die sich innerhalb jener Geistesgebiete mit psychologischer Notwendigkeit entwickelt haben.“⁽³¹⁾ Ich möchte aber in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hinweisen, daß der Arbeitsbegriff C. Freinets eher einer politisch-marxistischen Prägung entspringt: Arbeit ist in diesem Sinne für C. Freinet ein Grundrecht des Menschen und deshalb in der Schule ein durchgehendes Prinzip; Arbeit ist ein wesentlicher Teil der Menschenwürde.

Schulisches Lernen in einer Freinet-Klasse ist in einem hohen Maß handlungsorientiert und immer von dem Lernenden selbst bestimmt. Freinet geht auch davon aus, daß jedes Kind die wichtigen Erfahrungen in seinem Leben selbst machen muß und daß jedes Kind ein grundsätzliches Recht hat, Wahrheiten selbst zu entdecken. Lebendiges Lernen besteht für Freinet darin, daß das Kind –

eingebunden in die emotionellen und sozialen Beziehungen seiner Gruppe(n) und in enger Verbindung zu seinem Milieu – daran geht, die Beschaffenheit seiner Welt, ihre Werte und Beziehungen herauszufinden. Doch Freinet-Pädagogik heißt auch, ein Bewußtsein darüber zu entwickeln, daß diese Welt durch meine (des Schülers – Verf.) „politische“ Arbeit veränderbar ist.

Soll Lernen und Arbeiten für Kinder eine seine Individualität entwickelnde Bedeutung haben, so muß es im „Hier und Jetzt“ stattfinden und sehr wohl auch den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen. So wird auch der Unterricht in der Freinet-Pädagogik erfahrungsorientiert, sachbezogen und für das Kind sinnvoll erlebbar sein. So wird zum Beispiel die Kulturtechnik des Schreibens immer auf ein Gegenüber gerichtet sein, dem ich etwas mitteilen kann, mit dem ich etwas austauschen kann. Wozu schreiben wir in der herkömmlichen Schule, wenn es außer der Lehrerin keiner liest und am Ende des Schuljahres das Heft weggeworfen wird?

„Freinets Pädagogik verwendet große Sorgfalt und umfangreiche Mittel darauf,

- Suchbewegungen anzubahnen,
- Neugierverhalten zu ermutigen und
- Erfahrungslernen zu unterstützen.

Die differenzierten Arbeitsmittel, die dazu entwickelt wurden und die besonderen Organisationsformen der Klasse erlauben es jedem Kind, gemäß seinen Interessen, seinen Talenten und seinem individuellen Lernrhythmus vorzugehen.“⁽³²⁾

Dazu wird es notwendig sein, das Klassenzimmer vollständig umzugestalten (Siehe unten stehendes Beispiel!). Aus dem Klassenzimmer wird ein ansprechender Lernraum werden, der viel eher einer Werkstatt ähnelt, in der entdeckendes und forschendes Lernen möglich ist und in der eine freudige und entspannte Atmosphäre herrscht.

Das Wissen in einer Freinet-Klasse kommt nicht mehr nur vom Lehrer allein. Es ist viel wichtiger, daß die Kinder lernen können, wie sie sich Wissen aneignen können mit verschiedenen Arbeitsmaterialien, mit Büchern, Informationsheften und Nachschla-

gewerken. Es ist nicht wichtig, daß ich immer wieder „Wissen“ serviert bekomme und dieses reproduzieren kann, sondern daß ich lerne, wie ich mir „Wissen“ selbständig erarbeiten kann und dieses „Wissen“ auch einer Selbstkontrolle unterziehen kann. Wissen ist lebensnotwendig, daher steht das Lernen von gezieltem, selbständigem Lernen im Vordergrund der Freinet-Pädagogik.

Im Verständnis Célestin Freinets ist Schule keinesfalls ein Schonraum sondern heißt, stellvertretend in der Schule viel für und über das wirkliche Leben zu lernen und bei aller Freiheit zur individuellen Entwicklung die Verpflichtungen akzeptieren und damit umgehen zu lernen. Es gibt die Verpflichtungen, die Schule zu besuchen, selbstgesteckte Ziele zu verantworten, das Gruppenleben zu organisieren und Entscheidungen zu treffen, und ... In diesem Sinne ist die Freinet-Pädagogik keineswegs eine Pädagogik des Gewährenlassens, sondern eine Erziehung zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Menschen und in dieser Aufgabenstellung im höchsten Maße modern.

GEDANKEN ZUR UNTERRICHTSKONZEPTION

Die pädagogischen Grundideen Célestin Freinets zielen auf „offene und befreiende Erziehung“ ab und manifestieren sich im konkreten Unterricht in den folgenden Realisierungen. Dabei muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß C. Freinet seine Pädagogik als Pädagogik des Volkes und damit auch als eine Pädagogik für die Regelschule verstanden wissen wollte. Freinet-Pädagogik war niemals und ist auch heute keine Pädagogik für die, die es „sich leisten“ können.

- Die Schüler sitzen nicht mehr passiv in ihren Bänken und warten auf die Aufträge eines Lehrers, die sie dann in ihren Büchern und Heften arbeiten, sondern sie gehen im Unterricht alleine, zu zweit oder in Gruppen verschiedenen Arbeiten nach, die sie sich selbst gewählt haben. Sie drucken Texte, arbeiten Referate aus, führen Experimente durch, arbeiten an einem Mathematiklehrgang oder üben auch handwerkliche Tätigkeiten aus. Die Arbeiten sind für die Schüler nicht sinnentleert. Sie haben sie selbst gewählt und damit einen wichtigen Schritt zu einer selbstbestimmten Arbeit, zur eigenen selbstbestimmten Entwicklung und meist auch zu einer kooperativen Arbeit getan.

- Die Arbeitsmittel sind nicht mehr nur Schulbücher und Schulhefte, sondern in der Freinet-Pädagogik vor allem eben die Druckerpresse, der Schreibcomputer, eine Dokumentensammlung, die Arbeitsbibliothek, verschiedenartige Werkzeuge und Materialien, Lehrgänge und dgl. mehr. Die Arbeit der Kinder ist im Vergleich zum verbalistischen Unterricht das vorherrschende Element in der Lerngruppe. Die herkömmliche Fächertrennung ist meist aufgehoben, eine altersheterogene Einteilung der Schüler in Lerngruppen ermöglicht und erleichtert eine intensive Zusammenarbeit der Schüler. Die Arbeit der Schüler wird nach Möglichkeit in einer gleichgewichtigen Verbindung von manuellen, intellektuellen und künstlerischen Tätigkeiten vor sich gehen – wie bei Pestalozzi: Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

- Der Unterricht wird von Lehrern und Schülern als gemeinsames Vorgehen konzipiert. Wochenplanung, Tagesplanung, Exkursionen, Klassenrat, Morgenkreis, Klassentagebuch usw. helfen dabei. Es werden Gruppenarbeiten und auch Einzelarbeiten vorkommen. Die herkömmliche Einteilung des Unterrichts in Fächer und Stunden, in denen diese Fächer dann gehalten werden, entfällt zugunsten einer entsprechenden Planung der Lerngruppe.

- Die Unterrichtsplanung wird prinzipiell von den Interessen und den Bedürfnissen der Schüler ausgehen, wobei der Lehrplan in allen Fällen ein in die Planung zu integrierendes Element sein wird (muß). Zentrale Elemente der Freinet-Pädagogik sind jedoch die Selbstbestimmung und die Eigenverantwortung. Diese können Kindern nur lernen, wenn man ihnen auch täglich die Möglichkeit in einem ernst zu nehmenden Rahmen dazu gibt. „Zu erkennen, was ich möchte“, ist der entscheidende Entwicklungsprozeß des Menschen, eingebettet in eine konkrete Gemeinschaft in der Auseinandersetzung mit Pflichten, Rechten und Grenzen. In diesem Zusammenhang erhält auch der „freie Ausdruck“ von Gedanken, Erlebnissen und Gefühlen seinen pädagogischen Stellenwert im Unterricht der Freinet-Pädagogik.

- Diese Denkrichtung fortsetzend, wird auch einsichtig, daß die Schüler soweit wie nur möglich ihre Arbeit selbst organisieren werden und gemeinsam bestimmen, welchen Tätigkeiten und Wissensgebieten sie sich zuwenden werden.

- Der Lehrer hat in einem kooperativ organisierten Unterricht vorwiegend helfende, koordinierende und beratende Funktion. Doch das wird nicht genügen. Er wird korrigieren müssen und er wird dafür sorgen müssen, daß auch die Teile des Lehrplanes für die entsprechende Lerngruppe erfüllt werden. In jeder Form von Freiarbeit muß der Lehrer in einem hohen Maße für die Kinder präsent sein und vermitteln, daß er in jeder Sekunde für sie da ist und wie wichtig er jede Aktivität des Kindes nimmt. Von der Intensität des Annehmens der kindlichen Aktivität und der kindlichen Persönlichkeit hängt weitgehend das Funktionieren und der Erfolg jeglicher Freiarbeit ab. Seine Angebote, seine Wertschätzung und seine gefühlsmäßige Anteilnahme sind die Basis einer Pädagogik der Selbstbestimmung.

- Außerschulische Kontakte erhalten eine höhere Bedeutung als im herkömmlichen Unterricht. Es geht nicht darum, daß das Leben in die Schule hineingenommen wird, sondern daß die Kinder die Schule verlassen und wieder in das Leben hinausgehen. Möglichst viele Exkursionen und lebensechte Erfahrungen werden hier angestrebt.

Illustrationen

Der Pädagoge

„Der Pädagoge hatte seine Methode 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 ersonnen 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 für 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 sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter ...“

C. Freinet, pädagogische texte

Lernversuche

„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 nach 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.

... 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 einen Strich durch die Rechnung. In einer Scheune entdecken sie einen alten Bock ohne Reifen und Bremse, und heimlich lernen sie im Nu aufzusteigen, so wie im übrigen alle Kinder lernen: ohne irgendwelche Kenntnis von Regeln oder Grundsätzen grapschen sie sich die Maschine, steuern auf den Abhang zu und ... landen im Straßengraben. Hartnäckig fangen sie von vorn an und – in einer Rekordzeit können sie Fahrrad fahren. Übung macht den Rest.

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.“

C. Freinet, pädagogische texte

Schule

„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 ... Die Kinder entwickelten sich jedoch 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 Mangelercheinungen 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 Mangelercheinung 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.“

C. Freinet, pädagogische Texte

DER UNTERRICHT

„Die praktische Vernunft von Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi gelangt langsam wieder zu ihrem Recht. 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, es darf nicht in einem unserer modernen „Kerker für die gefangene Jugend“ vor sich hin dämmern. 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 wesentliche Aufgabe der Schule sein?

Der Begriff „Aktive Schule“, den Adolphe Ferrière geprägt hat, befriedigt uns nicht mehr ganz. ... Der Begriff der Aktivität ist eine Vorbedingung unserer Techniken. Aber selbst in seinem weitesten Sinn beinhaltet er noch nicht die grundlegende Veränderung der Schule, die wir meinen. Das Wort Erziehung reicht uns im übrigen aus. In der traditionellen Schule unterweist der Lehrer die Schüler, manchmal versucht er auch, sie zu erziehen. Wir sagen: Das Kind muß sich selbst erziehen, sich selbst bilden, mit der Hilfe der Erwachsenen. Wir versetzen die Achse der Erziehung: im Zentrum der Schule steht nicht mehr der Lehrer, sondern das Kind. Es geht nicht mehr um die Vorlieben und die Bequemlichkeit des Lehrers: das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse, seine Möglichkeiten sind der Angelpunkt unserer Erziehung für das Volk.

Das soll eine Methode(33) sein? Das ist doch einfach eine ideologische Richtung!“ (34)

Unterrichtselemente (und doch keine Prinzipien)

Klassenrat

Gemeinsame Planung des Unterrichtes, Erstellung des Wochenplanes, Klassengestaltung, Selbstverwaltung;

Klassenrat dient als Einrichtung des Erlernens von demokratischen und sozialen Umgangsformen mit Verantwortung und Konsequenzen.

Freies Gespräch am Morgen – Morgenkreis

Bevor der Unterricht beginnt, führen die Kinder ein „freies Gespräch“ unter der Leitung eines Kindes im Gesprächskreis durch. Diese Gespräche geben dem Lehrer Auskunft über die Interessen und Erfahrungen der Kinder und ermöglichen die Entfaltung eines freien mündlichen Ausdrucks. Dieses „freie Gespräch“ ist in der Folge auch die notwendige Grundlage für das Zusammenleben, den Klassenrat und auch für die Regeln einer demokratischen Gesellschaft.

Am Ende dieses Morgenkreises erfolgt auch die Planung der „individuellen Arbeiten“.

Das Gespräch nimmt im Tagesablauf eine zentrale Stellung ein (Siehe auch Tagesplan!).

Individuelles Lernen und Selbsttätigkeit

Dem Morgenkreis, in dem auch kleine Vorträge und Demonstrationen der Kinder gehalten werden können, folgt eine Phase des individuellen Lernens in Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit – Fachbegriff „Individuelle Arbeiten“. In dieser Phase werden die einer gemeinsamen Korrektur unterzogenen Texte gedruckt, neue Texte erstellt, Mathematik mit Hilfe von Arbeitsblättern erarbeitet, Gruppenarbeiten zu bestimmten Themen durchgeführt oder die nächste Erkundung vorbereitet. Mit Hilfe von Arbeitsblättern und speziellen Lernkarteien eignen sich die Schüler das im Lehrplan vorgegebene Wissen individuell an und kontrollieren ihre Lernerfolge auch selbst. Wichtige Hilfsmittel sind hier die Arbeitsblätter mit Selbstkontrolle, die Hilfe des Lehrers und auch die individuellen Arbeitspläne der Kinder.

Freier Ausdruck – freier Text

Es ist ein wesentliches Element des Unterrichtes in der Freinet-Pädagogik, fast eine Leitlinie, daß Malen, Schreiben, Dichten, Tanzen, Singen, Mathematik u.a.m. immer unter dem Prinzip des Ausdrucks des Kindes stehen. Das Kind lernt seinen Ausdruck als Ausdruck seiner Kultur anzunehmen und auch eine es umgebende Kultur zu verstehen und vielleicht künstlerisch zu verändern. Mit den Texten und Arbeiten der Schüler wird auch ein Teil der Arbeitsbibliothek der Klasse geschaffen und gestaltet.

Entdeckendes Lernen

Der freie Ausdruck führt auch zu Impulsen für Arbeitsvorhaben und Untersuchungen. Arbeitskarteien, Arbeitsbücher, eine Experimentiercke oder eine Werkstatt helfen hier. Doch in allen Bereichen des Lernens gilt das Prinzip, daß nicht unbedingt das Wissen, sondern vielmehr das Entdecken und das Forschen für die Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung sind. (35)

Auswertung der Arbeitsergebnisse

Nach der Arbeit des Tages wird „Bilanz“ gezogen. Die Kinder zeigen der Gruppe die Ergebnisse ihrer Arbeit. Diese Arbeiten werden besprochen und unter Umständen auch kritisiert. Diese Gespräche sind ebenso die Grundlage für die Weiterarbeit.

Planung des Unterrichtes

Am Ende einer Arbeitswoche wird meist der Plan für die kommende Woche von der ganzen Lerngruppe erstellt. Dieser Plan beinhaltet gemeinsame Arbeitsvorhaben, koordiniert notwendigerweise die individuellen Arbeiten, legt Erkundungen fest und dgl. mehr.

Diese Planung dient auch zum Abschluß und zur Präsentation von Arbeiten, zu notwendigen Veränderungen in der Klasse etc. Es ist auch wichtig, daß die Kinder immer wieder sich selbst darstellen können.

„Ateliers“

Im Unterricht der Freinet-Pädagogik hat die praktische Arbeit in Gruppenateliers einen hohen Stellenwert. Die Klasse wird im Zuge ihrer Selbstbestimmung über die Errichtung und Einrichtung von verschiedenen Ateliers beraten und abstimmen. So ist es den Kindern möglich, an verschiedenen Themen und in verschiedenen Gruppen zu arbeiten. Die Ateliers sind eine Notwendigkeit, wenn Kinder arbeiten können sollen und dienen den Experimenten, dem Lesen, dem Drucken, aber auch dem Rollenspiel und anderem mehr. Die Gestaltung des Klassenzimmers muß den Bedürfnissen der Kinder entsprechen.

Rolle des Lehrers

Damit selbstbestimmte und selbsttätige Arbeit in der Schule möglich ist, muß sich die Rolle des Lehrers grundlegend ändern. Seine Aufgabe ist es, für eine vorbereitete und entspannte Umgebung zu sorgen, Anregungen zu geben, zu organisieren, zu koordinieren und zu helfen. Er hat aber auch die Verantwortung für den Lehrplan, die Dokumentation und den vergleichbaren Lernfortschritt seiner Kinder.

Arbeitsmittel

Die Arbeitsmittel haben sicherzustellen, daß die Schüler die offiziellen Lernziele erreichen können. In der Freinet-Pädagogik gibt es zwar allgemeine Lehr- und Lernmaterialien, diese unterscheiden sich aber sehr von Klasse zu Klasse. Die Kinder werden zahlreiche und verschiedenartige Arbeitsmittel und Werkzeuge benötigen, wobei wichtig ist, daß sie auch lernen, selbst für diese

– mit Hilfe des Lehrers – zu sorgen. Arbeitsmaterialien, die von der Cooperative der Freinet-Pädagogen für die Arbeit in den Phasen der „individuellen Arbeiten“ hergestellt worden sind (Karteien, Lehrgänge, Bücher,...) dienen ebenso als Selbstbildungsmittel.

Arbeitsvorhaben

...wird von den Kindern bei der Wochenplanung oder Tagesplanung (verpflichtend) festgelegt...

Um Kontrolle und Überschaubarkeit der Arbeitsvorhaben für Schüler und Lehrer zu gewährleisten, legt jeder Schüler die Aufgaben, die er in den nächsten Tagen in Angriff nehmen möchte, in einem individuellen Arbeitsplan fest. Die angefangenen und abgeschlossenen Arbeiten werden an einem Papierbogen, der an der Wand befestigt ist, und in einem Arbeitsheft vermerkt.

Lesecke

Besteht meist aus einer Dokumentensammlung und der Arbeitsbibliothek. Hier finden die Kinder die wichtigen Informationen für ihre Arbeit. Die Arbeitsbibliothek soll die Kinder anregen, diese auch durch eigene Arbeiten zu erweitern.

Vorträge der Kinder

Kinder erzählen regelmäßig, was sie gelesen und gearbeitet haben, was sie interessant finden und ...

Erkundungen außerhalb der Schule

Sooft wie nur möglich wird der Unterricht in außerschulische Einrichtungen der Umgebung verlegt. Diese Erkundungen werden dann gemeinsam ausgewertet und in der Schülerzeitung auch anderen Klassen mitgeteilt.

Drucken

Die Druckerei dient nicht nur dem „freien Ausdruck“, sie ist vor allem Kommunikationsmittel und auch Hilfe zur Orthographie. Die Druckerpresse ist im Laufe der Zeit zum Symbol der Freinet-Bewegung geworden. Auf den höheren Schulstufen wird sie (auch) durch den Schreibcomputer ersetzt.

Zeitung und Korrespondenz

Werden regelmäßig gestaltet und durchgeführt – eine Konsequenz der Druckerei und der freien Arbeit. Hier ergibt sich die didaktische

Gelegenheit, „den Kindern das Wort zu geben“. Durch die Veröffentlichungen können die Kindern voneinander lernen und ihre Erfahrungen und Arbeiten wirklich weiträumig austauschen.

Klassentagebuch

Wird meist von einem Schüler geführt und ist ein Mittel zur Selbstorganisation des Unterrichtes und zur Aufrechterhaltung der Kontinuität des Geschehens in der Lerngruppe.

Dokumentation und Beurteilung

Arbeiten werden öffentlich in der Klasse dokumentiert und gemeinsam beurteilt (nach Möglichkeit keine Ziffernnoten).

Ersts Schreiben und -lesen

Das Schreiben und Lesen eignen sich die Kinder in enger Verbindung mit dem freien Ausdruck, dem freien Text, der Druckerei und der Korrespondenz an. Schreiben hat in diesem Kontext immer die sinnhafte Bedeutung der Mitteilung und Lesen die, daß ich etwas Neues erfahren kann. Es ist keine sinnentleerte Tätigkeit. Kinder, die in die Schule kommen, wollen Schreiben und Lesen lernen, um so mehr, wenn es einen Sinn macht. ... und es spricht gar nichts gegen das gemeinsame Erarbeiten.

Ein wichtiges Hilfsmittel für das Schreiben- und Lesenlernen ist nach wie vor die Druckerei, die den Kindern einen direkten, vor allem im wahrsten Sinn des Wortes begreifbaren und dabei auch „synthetisch-analytischen“ Umgang mit Buchstaben und Sätzen vermittelt, etwas was ein Computer nicht leisten kann.

Eltern

Die Identifikation der Eltern mit dem schulischen Geschehen in Freinet-Klassen ist für die Entwicklung der Kinder von äußerster Wichtigkeit. Elternhaus und Schule dürfen für die Kinder nicht in einem pädagogischen Widerspruch stehen. Daher werden die Lehrer ihre Arbeit immer wieder erklären müssen.

Widerstände – Hindernisse

Die Arbeit nach der Freinet-Pädagogik ist nach den Aussagen vieler Freinet-Lehrer schwieriger und bedeutet auch meist mehr Arbeit.

Es tauchen Konflikte mit Eltern auf wie auch mit Lehrerkollegen, die nach herkömmlichen Methoden arbeiten.

Eines der schwerwiegendsten Probleme für einen befreienden Unterricht stellt das herkömmliche Ziffernnotensystem dar und der damit verbundene Zwang zur schulischen Selektion.

Ein weiteres Problem sind Schularbeiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt doch durchgeführt werden sollen. Sie verursachen Druck, der die Entwicklung der Kinder hemmt.

Politische Ziele

Die meisten Lehrer in einer Freinet-Klasse lehnen eine unpolitische Pädagogik, die die gesellschaftlichen Umstände, in denen die Kinder aufwachsen, nicht berücksichtigt, ab. Die Freinet-Pädagogik mit ihrem „freien Ausdruck“ soll zu einem gesellschaftspolitischen Engagement gegen sinnlose und fremdbestimmte Arbeit und passivem Konsumverhalten aber sehr wohl zu einem eigenbestimmten Leben führen.

Die Demokratisierung des Unterrichtes

In der Organisation der Unterrichtes nach den Intentionen C. Freinets wird darauf geachtet, daß die Schüler immer wieder voneinander lernen können, sodaß ein Klima der Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit entstehen kann. In diesem Sinne ist die Freinet-Pädagogik ein Konzept, das ausdrücklich demokratische Strukturen für die Schüler bereitstellt und nach Möglichkeit verwirklicht.

Beispiel eines Tagesablaufes – Gruppe der 6-9 jährigen Kinder

Morgenkreis	ca. 45 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung durch ein Kind • Protokollführung ebenso durch ein Kind • Vorstellen von Texten: selbst verfaßte und freie Texte • Fragen und Antworten • Was halten wir von dem Text? • Wer hat für diesen Tag etwas mitgebracht? • Aktuelles: Zeitungen, Fernsehen, Persönliches • Wer möchte etwas dazu sagen? • Vorsitzende ruft auf und ordnet <p>Tagesplanung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hilfe sind Protokolle der Lehrerin und <ol style="list-style-type: none"> a) das Tagebuch der Kinder, b) der Wochenplan der Klasse und c) der individuelle Wochenplan: Was ist für mich in dieser Woche noch zu tun, welche Verpflichtungen habe ich noch, welche individuelle Arbeiten sind fertigzustellen?
Beginn der individuellen Arbeiten	ca. 1,5 Stunden	<p>Aktivitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drucken • Freier Text, Arbeit am PC • Arbeit am Projekt „Herbarium“ • Rechnen • Lesen <p>Gestaltung der Tafel:</p> <p>Kinder schreiben für die Nachbesprechung zu:</p> <p>FRAGEN - BESPRECHUNGEN - BEURTEILUNGEN - GRATULATIONEN¹⁶</p>
	PAUSE	
Gemeinsamer Unterricht	ca. 1 Stunde	<p>Arbeit am Text, Stil, Grammatik, Rechtschreibung</p> <p>Text von einem Kind an der Tafel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vorlesen • besprechen • korrigieren <p>Selbständige Arbeit mit Arbeitsaufträgen</p> <p>Stillarbeit</p> <p>Kontrolle durch die Lehrerin</p>
Kreis	Mittagspause	Vorlesen
Arbeit in der Klasse	ca. 1 Stunde	<p>Vorstellen eines Werkstückes durch ein Kind</p> <p>Buch über das Nashorn</p> <p>Vorstellen</p> <p>Fragen</p> <p>Antworten</p> <p>Was halten wir davon?</p> <p>Kind, das das Werkstück vorgestellt hat, leitet die Diskussion und holt auch Feedback ein.</p>
Lesen		
Individuelle Arbeiten		<p>Reflexion des Tages</p> <p>Ausblick auf den nächsten Tag</p>

Beurteilungsbeispiel

Sprechen	
Spricht spontan	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> _____
Spricht verständlich	<input type="radio"/> gut <input type="radio"/> bemüht <input type="radio"/> nicht gut
Begreift, was gesagt wird	<input type="radio"/> gut <input type="radio"/> mit Mühe
Formuliert eigene Meinung	<input type="radio"/> gut <input type="radio"/> mühsam

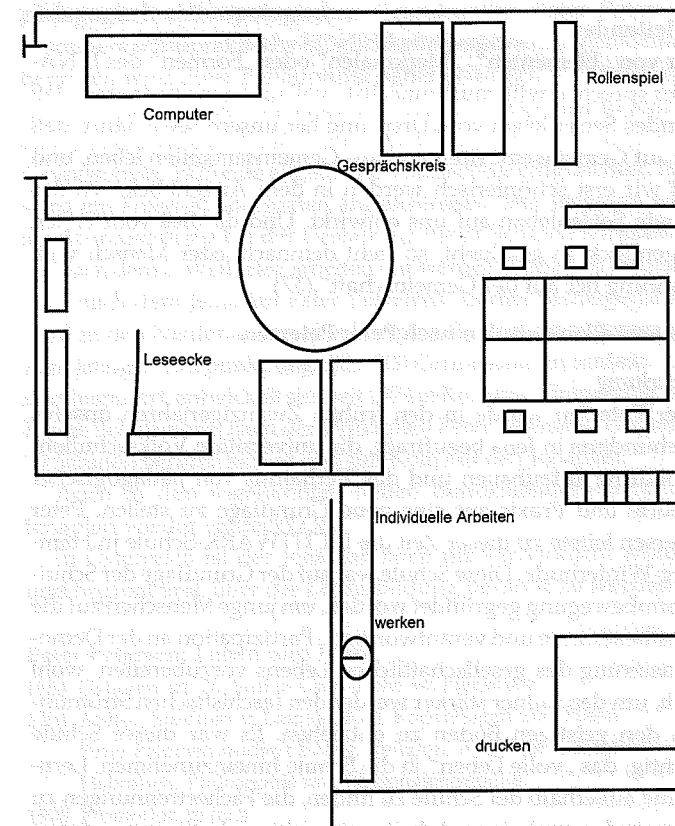
ZUSAMMENFASSUNG

Célestin Freinet weist seine politische Einstellung und die Integration derselben in sein pädagogisches Konzept eindeutig aus. So liegen die Schwerpunkte der schulischen und erzieherischen Arbeit in der Bewusstseinsbildung des Menschen durch

- Selbstverwaltung,
- Selbstorganisation,
- Einübung demokratischer Lebensformen,
- Übernehmen von Verantwortung und
- den persönlichen Ausdruck in einer kritischen Gemeinschaft.

Konsequent hat die Freinet-Bewegung auch in der Lehrerbildung die Ausbildung einer Ausbildungshierarchie nie zugelassen und damit die pädagogischen Ideen nicht nur in der Schule sondern auch im Lehrersein verwirklicht.

Skizze einer Klasse



JENAPLAN

Einleitendes

Wer von „Elementen“, „Merkmalen“ oder „Formen“ des JENA-Plans sprechen will, muß zunächst „voll und ganz begreifen, daß fremdes Seelenleben vom Ursprung her unsere Seele nährt, daß wir auf Gemeinsamkeiten und aus Gemeinsamkeiten leben, und daß wir erst schöpferisch werden in dem Augenblick, wo das fremde Seelenleben auf uns einwirkt. Und da dies vom ersten Augenblick an geschieht, so steht demnach jeder Mensch vom Ursprung her auf der Gemeinschaft“. (37)

Die Jena-Plan-Schulen nach Peter Petersen

Entstehung

Peter Petersen wurde in den frühen Zwanzigerjahren unseres Jahrhunderts in Jena beauftragt, die universitäre Volksschullehrerbildung aufzubauen und das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis auf eine neue Grundlage zu stellen. Peter Petersen leitete zu dieser Zeit die LICHTWARK-Schule in Hamburg-Winterhude. Diese Schule war auf der Grundlage der Schulreformbewegung gegründet worden, um junge Menschen auf die selbstbestimmte und verantwortliche Partizipation an der Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens vorzubereiten, wohl auch, um den immer stärker werdenden faschistischen Strömungen den geistigen Boden zu entziehen. Es war dieser Schule wichtig, das „volle Leben“ in die Schule hineinzunehmen, Lernräume außerhalb der Schule zu finden, die Fächertrennungen zu überwinden und einen Arbeitsunterricht zu kultivieren, der es jungen Menschen ermöglicht, selbständig und interessengeleitet zu lernen. Ganz selbstverständlich war es ihr, an der Überwindung der Klassen- und Konfessionsgrenzen zu arbeiten und eine „Schulgemeinde“ zu sein, in der Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam versuchen konnten, die angestrebte neue demokratische Gesellschaft schulisch zu antizipieren.

P. Petersen nannte sein Institut „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE ANSTALT“, angeschlossen eine „Übungsschule“; dieser Terminus von P. Petersen wurde auch an unseren Pädagogischen Akademien später beibehalten.

Bewegung

Der Jenaplan reizt zur steten Schulreform von innen, weil die pädagogisch-anthropologischen Grundmotive Peter Petersens besondere schulpraktische Möglichkeiten eröffnen. In den Grundbegriffen wird diese Behauptung näher erläutert.

1924 wandelt Peter Petersen die Universitätsschule in Jena in eine „Lebensstätte des Kindes“ um. Zunächst wird eine sechsjährige Grundschule, 1925 eine allgemeine Volksschule eingerichtet. 1937 wird ein Fröbel-Kindergarten angeschlossen. Der Jenaplan wird als AUSGANGSFORM bei der Gestaltung vieler Schulen wirksam.

Nach dem 2. Weltkrieg arbeiten nur wenige Schulen in Deutschland nach dem Jenaplan Peter Petersens. In den Sechzigerjahren wird in den Niederlanden eine Jenaplan-Bewegung angeregt, die zum jetzigen Zeitpunkt ungefähr 200 Grundschulen umfaßt. Von dort inspiriert, entwickelt sich seit 1974 in Köln und Umgebung eine innere Schulreform nach den Prinzipien Peter Petersens. Ungefähr 20 Schulen berufen sich in und um Köln auf den Jenaplan.

Auch in den sogenannten neuen Bundesländern wird der Jenaplan wieder entdeckt. (38)

In Österreich ist der Jenaplan noch nie verwirklicht worden und beginnt erst, über die Lehrerbildung bekannt zu werden.

Peter Petersen: Leben und Werk

- 1884 Geboren am 26. Juni in Großwiehe bei Flensburg
- 1904 Abitur, Studium in Leipzig, Kiel, Kopenhagen und Posen
Peter Petersen studiert Evang. Religion, Anglistik, Geschichte, Hebräisch, Philosophie und Nationalökonomie.
- 1908 Promotion in Jena
- 1909 Staatliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Hilfslehrer in Leipzig, Oberlehrer am Johanneum in Hamburg
- 1912 Vorstandsmitglied des „Deutschen Bundes für Schulreform“ — konsequente reformpädagogische Orientierung bei der Arbeit
- 1920 Habilitation an der Universität Hamburg. Lehrer und Leiter der Lichtwarkschule, einer reformpädagogischen Oberschule in Hamburg
- 1923 Berufung als Professor der Erziehungswissenschaft an die Universität Jena
- 1924 Umwandlung der Universitätsschule in eine Lebensstätte des Kindes

- 1927 Tagung des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ in Locarno;
 Peter Petersens
 Schulversuch erhält dort den Namen „Jenaplan“
 1928 Studien- und Vortagsreise durch Amerika
 1937 Ehrendoktor der Universität Athen
 1945 Dekan der Sozial-Pädagogischen Fakultät der Universität Jena
 1948 Entpflichtung als Dekan
 1950 Schließung der Universitätsschule durch die SED
 1952 Peter Petersen stirbt in Jena und wird in Großenwiehe begraben(39)

GRUNDBEGRIFFE

Hier kann das pädagogische Begriffssystem nur angedeutet werden. Gerade die Schriften Peter Petersens zwingen zu einer intensiven Lektüre, die Grundbegriffe sollen dazu verleiten.

Schulen unter der Idee der Erziehung

„Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?“(40)

Individuum/Bildung

Jedes Individuum entwickelt sich nach einem ihm eigenen Bildungsgesetz. Bildung ist Entwicklung, Entfaltung und Formung des einzelnen nach seinen Möglichkeiten.(41)

Persönlichkeit/Erziehung

Erziehung vollzieht sich in und durch die Gemeinschaft. Das Individuum bringt sich mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen absichtslos in die echte Gemeinschaft ein und erfährt so seine Sinnerfüllung; Das Individuum wird zur Persönlichkeit durch Leben in der Gemeinschaft.(42)

Gemeinschaft

„Wollen wir also hinaus über die Klasse, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung.“(43)

Eine pädagogische Situation

a)	b)	c)
1. ein problematischer Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer	Umweltgestaltung	Führung des Unterrichts
2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet,	Spannung	
3. daß jedes Mitglied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein.(44)	Übernahme	Führung im Unterricht

„Freie allgemeine Volksschule“

auf P. Petersens Hoffnung begründet, ..., daß diejenigen Lehrer, welche der Schuljugend nicht als Parteipolitiker und nicht als Werkzeuge politisierender Konfessionen dienen wollen, welche also die Idee des pädagogischen Tuns zum Leitgedanken ihrer alltäglichen Berufsarbeit erheben, immer noch die große Mehrheit der Lehrerschaft bilden“.(45)

Die Jenaplan-Schule ist überkonfessionell, interkulturell und lehnt weltanschauliche Ausgrenzung ab. Neben der inneren Differenzierung im „Kernunterricht“ können wir auch eine äußere Differenzierung in „Kursen“ finden.

„frei“

ist sie deshalb, weil sie Kinder aller Volksschichten, unabhängig von Konfession, Herkunft und Elternhaus aufnimmt,...

„allgemein“

ist diese Schule, weil sie bewußt, ausgesprochene Hilfsschulkinder, Knaben und Mädchen, die zu den „Bestbegabtesten“ der Stadt gehören, vereint ...

„der JENA-Plan“

ist keine Unterrichtsmethode! (Petersen, Peter, Der Jenaplan, eine Ausgangsform) Titel des dreibändigen „großen“ Jena-Plans: „Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung(46).

Wichtig ist allerdings, daß P. Petersen den JENA-Plan eine *Ausgangsform* nennt.

Der Begriff „Ausgangsform“

Ist für das Verständnis des JENA-Plans konstitutiv. Diese Ausgangsform ist eine wesentliche Unterscheidung gegenüber anderen Schulkonzeptionen oder -modellen. Was in Jena absichtlich und bewußt unter den anerkannten Bedingungen der öffentlichen Schule erprobt wurde, sollte keineswegs ein Vorbild für eine bestimmte Schulart (etwa die Volksschule) sein. P. Petersen ging davon aus, daß der JENA-Plan „in jeder Schule verwirklicht werden kann, nur vorausgesetzt, daß die Erziehungsidee alles pädagogische Tun leiten und frei um ihren reinsten Ausdruck ringen kann.“ (47)

„Es war aber der Zweck dieses ersten Versuches: Die Arbeit in einer Grundschulklasse nach den Grundsätzen einer Arbeits- und Gemeinschaftsschule so durchzuführen, daß er an keinem Orte an den finanziellen Mitteln scheitern kann, mit anderen Worten, an nichts außerhalb des Erziehungswillens. Daran ist auch noch in anderer Beziehung festgehalten worden: Es sind keine besonderen Lehrmittel, Bücher, Hefte, Schreibgeräte, Anschauungsmittel verwendet worden ...“ (48)

„Erziehungsidee“

P. Petersen hatte überhaupt keine Hoffnung, daß die der neuen Demokratie adäquate Schule durch neue (und erst recht nicht durch die „alten“ und vielfach bewährten) Schulmethoden zu begründen wäre.

Es ist wichtig zu wissen, daß die kleine Schule (in Jena) den Kindern half, „Denken und Wollen anderer Weltanschauungsgruppen“ zu achten und zu verstehen „und daß man die Kunst der Kooperation mit Andersdenkenden“ ernsthaft lernte. So gesehen ist die Frage nach der optimalen Unterrichtsmethodik zweitrangig gegenüber der alles entscheidenden Frage, wie der Unterricht „den beiden Ideen der Ehrfurcht vor dem Leben und der Erziehung, d.h. der Freimachung des Menschentums in jedem Kinde“, ohne Einschränkung dienen kann. (49) Erst wenn ein echtes und reiches Gemeinschaftsleben funktioniert, kommen didaktische und methodische Überlegungen und Anstrengungen, die ja unbestritten die „besonderen Aufgaben“ der Schule sind, zu ihrem vollen Recht und zur Entfaltung ihres schulpädagogischen Sinns.

Im gemeinschaftlichen Leben erfährt und erlebt der Mensch, daß er fähig und daß es für ihn notwendig ist, in sich das zu entwickeln und zu kultivieren, wozu nur Menschen fähig sind: zur Güte, zum Mitleid, zum Verstehen, zur Ehrfurcht, zur Treue, zur Rücksicht, zum Verzeihen, zur Freude (usw.). ...man erfährt aber ebenso deutlich, daß Gemeinschaft gar nicht erst zustandekommt oder zerstört wird, wenn vielleicht nur eine der angesprochenen Handlungen nicht vollzogen wird, wenn nur eines der menschlichen Gefühle verweigert wird ...

Begriff der „Lebensstätte“

... ist es nötig und unverzichtbar, gemeinschaftliches Zusammenleben in der Schule und durch die Schule zu ermöglichen...

Es muß sich in allen Teilen um echtes Leben handeln, damit ein Kind in der Schule nun wirklich lernen kann, verständnisvoll und gütig zu sein. Wie im wirklichen Leben (das muß die „Führung des Unterrichts“ leisten) muß ein Kind direkt erleben und erfahren können, was es für es selbst und natürlich auch für andere Kinder oder die Lehrer und Eltern bedeutet, verständnisvoll und gütig zu sein, was es bedeutet, sich selbst oder anderen die Güte vorzuenthalten oder zu verweigern.

Stammgruppen

Die Lerngruppen sollen in der Regel 3 Schuljahrgänge umfassen. Miteinander Arbeiten und gegenseitiges Helfen ist somit natürliches Element im Unterricht. Die Fiktion einer homogenen Lerngruppe existiert im Jenaplan nicht.

Wochenrhythmus/Wochenarbeitsplan

Schulleben und Unterricht sollen in einem natürlichen Wochenrhythmus schwingen. Der sogenannte „Fetzenstundenplan“ wird durch einen Wochenarbeitsplan ersetzt. Dieser Wochenarbeitsplan ist nicht primär Grundlage für die Wochenarbeitsstunden, sondern soll Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen auf der Basis der „Bildungsgrundformen“ ermöglichen. Diese sollen dabei in regelmäßigem Wechsel aufscheinen.

Schulwohnstube

Der Lernraum soll anregungsreich und wohnlich gestaltet werden. Die „Vorordnungen“ sind Sache des Lehrers, die Ausgestaltung und Pflege Sache der Kinder.

Arbeitsmittel

„...ist ein Gegenstand, der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann.“ (50)

Charakteristik statt Zensur

Es werden nach Möglichkeit und Gesetzgebung keine Ziffernnoten erteilt. Als Zeugnis werden ein *objektiver* und ein *subjektiver* Bericht erstellt. Der objektive Bericht ist Grundlage für die Verständigung mit den Eltern über die gemeinsame Erziehungsarbeit.

Der subjektive Bericht ist Grundlage für eine abschließendes Gespräch mit dem Kind und zugleich das „Zeugnis“, das mit nach Hause genommen wird. (51)

DAS KONZEPT DER JENA-PLAN-SCHULE

Die Jena-Plan-Schulen verstehen den JENA-PLAN P. Petersens als *Ausgangsform* für die Bearbeitung der besonderen schulischen und sozialen Schwierigkeiten, die in den jeweils spezifischen Situationen vorhanden sind. Es gilt dabei das Prinzip der *Freiheit der Gestaltungsmöglichkeit* des JENA-PLANS. Diese Konstellation führt zu *situativen Schwerpunktbildungen* und zu *situativen Entwicklungsverläufen*. Es stehen, so gesehen, nirgends auf der Welt „fertige“ Jena-Plan-Schulen. Wo Jena-Plan-Schulen zu finden sind, dort findet man immer Schulen auf dem Weg zu ihrer pädagogischen Form, wobei die Suche nach dieser Form immer der Versuch einer verantwortbaren und vernünftigen Antwort auf die spezifischen Probleme der Kinder, Lehrer und Eltern an diesem speziellen Ort ist. Da die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit oft das Bewußtsein entwickeln, daß sie überhaupt nichts Besonders tun, sondern etwas Natürliches und Selbstverständliches, verbinden sie mit der Intention P. Petersens eine Vorstellung, einen „Plan“ zu haben, wie eine „freie allgemeine Volksschule“ in dieser Zeit eigentlich auszusehen hat.

P. Petersen versteht die Schule als „*Lebensstätte*“ und nicht als Unterrichtsanstalt, weil letztere nur am Schüler interessiert sein kann, der JENA-PLAN aber an der „ganzen Person“ des Kindes. Der Klassenraum darf nicht länger „Belehrungszelle“ sein, er muß vielmehr zur „*Schulwohnstube*“ ausgestaltet werden, die den Kindern Geborgenheit bietet und zugleich reiche Möglichkeit zur Erweiterung des Horizonts. P. Petersen zweifelt energisch daran, ob der „Fetzenstundenplan“ mit seinen permanent expandierenden Fächerkombinationen ein geeigneter Zugang zur Welt für Kinder sein kann. Er entwarf einen „*rhythmischen Wochenarbeitsplan*“, der die Woche für ein Kind sinnvoll gliedert, Offenheiten und Verbindlichkeiten zugleich schafft und dem lehrerzentrierten Unterricht seine schulpädagogisch sinnvolle Position läßt, aber ihm die Dominanz im Schulalltag nimmt. Der Lehrer hat das Schulleben und den Unterricht so vorzuordnen (durch eine Pädagogik *des* Unterrichtes) und im Unterricht solche Hilfen zu geben (durch eine Pädagogik *im* Unterricht), daß es Kindern gelingen kann, selbständig Probleme zu finden, zu bearbeiten und zu lösen, in Ruhe und Gelassenheit etwas zu Ende zu denken oder eine Aufgabe zu vollenden. So gesehen ist die Jena-Plan-Schule auch immer eine Schule des *Schweigens und der Stille*. Diese Grundhaltung wird noch verstärkt durch die bewußte Kultur der *Bildungsformen*.

Die Bildungsgrundformen

• Gespräch

Nach P. Petersen ist das Miteinander-Sprechen von den vier Aktivitäten der Bildungsgrundformen entwicklungspsychologisch betrachtet auch die wichtigste Kommunikationsform. Die Sprache eines Menschen fordert das Kind zur Aktivität auf...

Gemeint sind alle „unterrichtlichen“ Gesprächsformen, die auch wir kennen: Kreisgespräch, Klassengespräch, Gruppengespräch, Berichte, Aussprache, Lehrgang, belehrende Unterhaltung, Frühstück,...

• Spiel

...bedeutet, daß in einer Jenaplanschule für die Kinder genügend Gelegenheit zum „freien“ Spiel vorhanden sein muß, wobei der Lehrer beobachtet. Das Spiel wird als gänzlich anderer Bereich der

menschlichen Entwicklung gesehen als z.B. die Arbeit.(52) Beispiele: Freies Spiel, Lernspiel, Zweckspiel im Sport und in der Pause, Schauspiel, ...

• Arbeit

P. Petersen unterscheidet in der Arbeitssituation die „Gruppenarbeit“ und die „Kurse“. Während der Gruppenarbeit sitzen die Kinder in ihrer Stammgruppe in Tischgruppen. Die Kinder dürfen sich ihren Platz und ihren Arbeitspartner aussuchen. In den niederländischen Jenaplanschulen wird diese Gruppenarbeit „blokkerperiode“ genannt. In diesen Perioden von täglich mehr als 100 Minuten arbeiten die Kinder an Aufgaben aus den Bereichen der Mathematik, Sprache, Natur- und Kulturorientierung, sie bereiten die Tagesbeginn- oder Wochenschlußfeier, den Lesekreis, usw. vor. Oft wird die Arbeit in Form eines „Arbeitskontraktes“ festgelegt; für die Einhaltung des Kontraktes ist das Kind verantwortlich (mit Hilfe des Lehrers).

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kurs;

• Feier

vom Lehrer dargeboten oder geleitet, von den Schülern selbständig gestaltet; in der Stammgruppe, Schulstufe oder Schulgemeinde.

Die FEIER ist nach P. Petersen eine Aktivität, die zur Schule als eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft gehört.

Die Möglichkeit der Einzelarbeit eines Kindes korrespondiert mit der Möglichkeit in der Gruppe zu arbeiten, wobei die Bezugsgruppe für jedes Kind seine „Stammgruppe“ ist, in der die Jahrgangsklassen aufgelöst sind, auf deren Bankrott P. Petersen nicht müde wurde hinzuweisen. Die Stammgruppe wiederum ist eingelagert in die Schulgemeinde.

Daß dort, wo ein Lernen konsequent gepflegt wird, das seinen Anfang beim kindlichen Interesse nimmt, Noten und Zeugnisse ihre hypertrophe Bedeutung einbüßen, verdient kaum erwähnt zu werden, wohl aber, daß nach Formen gesucht wird, Leistungen der Kinder in pädagogisch verantwortlicher Weise anzuerkennen und individuell zu bewerten. Gleichförmigkeit und Uniformität können in keiner JENA-PLAN-Schule zu rechtfertigen sein.

Was P. Petersen mit seinem JENA-Plan vorhatte, gilt für jede Schule, die sich nach dem JENA-PLAN zu orientieren sucht:

„Aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen, d.h. das ganze Schulleben von Grund auf radikal zu ändern. Und dann gelte es, dort hinein den Unterricht zu setzen und sorgfältig zu prüfen und zu erproben, wie sich dieser ändern werde, wenn man gezwungen sei, immer jenes neue Schulleben zu erhalten, die neue Schulgesinnung zu bewahren, also kurz gesagt: Den Unterricht der Erziehung zu unterwerfen, zuerst Erzieher, dann erst Lehrer zu sein“.(53)

Die Gruppierungsformen

Eines der deutlichsten äußeren Kennzeichen des Jenaplanunterrichtes ist die Gruppierung der Kinder; möglicher Altersaufbau der Gruppen nach P. Petersen:

5 Kleinkindergruppe

6-9jährige Kinder

9-12jährige Kinder

13-14jährige Kinder

15-16jährige Kinder.

Peter Petersen wendet sich immer wieder entschieden gegen die klassische Unterrichtsstruktur und gegen eine altershomogene Klasseneinteilung.

Beispielhafte Konsequenzen des auf J. Amos COMENIUS zurückgehenden altersmäßigen Unterrichtes: Bürokratisierung, Einteilung des Lehrstoffes für ein Jahr, für ein Monat, für eine Woche (z.B. Wochenthema), für einen Tag, ...Stunde, Ziele, Lehrplan, Sitzenbleiben ... (54)

Die Stammgruppe

In dieser Gruppe werden die Kinder unterschiedlichen Alters bewußt zusammengebracht. P. Petersen spricht aber erst von einer Stammgruppe, wenn die Altersheterogenität auch pädagogisch benutzt wird. In dieser Stammgruppe hat ein Kind einige Jahre denselben Lehrer.

Die Tischgruppe

Innerhalb der Stammgruppe unterscheiden wir Tisch- und Arbeitsgruppen. Sie werden frei von den Kindern zusammenge-

stellt. Funktion der Tischgruppe kommt am deutlichsten bei der Gruppenarbeit zum Ausdruck.

Die Niveaugruppe

In diese Gruppe(n) werden Kinder eingeteilt, die ungefähr den gleichen Lernfortschritt in einem bestimmten Lerngebiet haben. Programmteile einer Jenaplanschule, die so organisiert werden, werden Niveauekurse genannt.

Ab dem 5. Schuljahr werden in der ganzen Schule die Niveauekurse täglich gleichzeitig organisiert. Durch die Organisation in Niveauekursen ist das Sitzenbleiben überflüssig geworden. Jedes einzelne Kind kann in seinem Lerntempo den Stoff, der so organisiert wird, bewältigen.

Die freie Wahlgruppe

Ein Kind wählt für eine bestimmte Periode eine Aktivität aus, für die es sich speziell interessiert. Durch seine eigene Wahl verpflichtet sich das Kind, diesem Kurs zu folgen, bis eine andere Auswahl möglich ist.

Der rhythmische Wochenarbeitsplan

Der Unterricht in einer Jenaplanschule besteht in einer Aneinanderreihung verschiedener Urformen und pädagogischer Situationen. Der herkömmliche Stundenplan paßt nicht dazu. Die Alternative zum Stundenplan ist im Jenaplankonzept der sogenannte rhythmische Wochenarbeitsplan, worin angegeben wird, welche Aktivitäten wann an der Reihe sind:

- Der Wochenarbeitsplan zeigt, wie man durch Gesprächs-, Spiel-, Arbeits- und Feiersituationen nach einer rhythmischen Ordnung bestrebt ist.
- Der Montagmorgen fängt mit einer Feier, mit einem Gespräch an.
- Im Wochenarbeitsplan sind einige Perioden für die Gruppenarbeit aufgenommen.
- Der letzte Schultag der Woche endet mit einer Feier, einem Gespräch.
- Der Wochenarbeitsplan enthält für den letzten Schulwochen tag eine Periode für die Freie Arbeit – Übernehmen von Verantwortung.

Die Individualisierung des Unterrichtes

Der Jenaplan will diesen individuellen Prozeß des SINNTENT-DECKENDEN LERNENS in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit stellen. Wie z.B. jemand nach einem Gespräch über bestimmte Themen denkt, ist seine Sache. Das Besprechen der Probleme und die Übertragung von Fachkenntnissen sind darum zwei verschiedene Sachen. Diese Kenntnisse liefern die notwendige Basis für einen sinnvollen Dialog. Wird nichts mit den Kenntnissen gemacht, dann bleiben sie steril. Werden diese nicht erlebt, physisch, rational und emotional, dann bleibt die Integration aus, dann füttern wir im Unterricht nur das Gedächtnis...

Möglicher Wochenplan einer Jenaplan-Schule

	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
08,30	Kreis	Kreis	Kreis	Niveaulernen	Kreis
09,00	Turnen	Rechnen	Turnen	Rechnen	Rechnen
09,15	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Rechnen
10,15	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10,30	Rechtschreiben	Verkehrserziehung	Rechnen	Dokumentation der eigenen Arbeiten	Weltorientierung
11,00	Gemeinsamer Unterricht	Gemeinsamer Unterricht und Niveaulernen	Stillesen	Gemeinsamer Unterricht	Weltorientierung
12,00	Mittagspause	Mittagspause	frei	Mittagspause	Mittagspause
13,30	Lesen	Werken und		Schreiben	Präsentation
14,00	Weltorientierung	Bildnerischer Erziehung		Turnen	Lesen
15,00		aufräumen		Gemeinsamer Unterricht	Abschluß
15,30	Ende des Schultages	Ende des Schultages		Ende des Schultages	

Ein eigenes Organisationschema

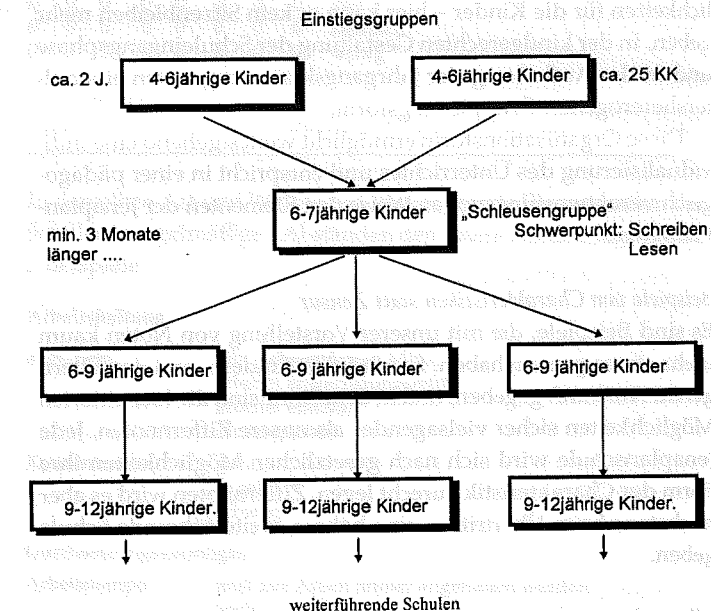
Ein intensives Organisationschema ist im Jenaplankonzept nur möglich, wenn für Lehrer nicht nur die Arbeitsfreiheit gegeben wird, sondern – wie in diesen heftigen Stunden – auch die „Schulfreiheit“ ein durchgängiges Prinzip des Schulsystems geworden ist. Nur so kann eine Jenaplan-Schule nach dem Vorbild von Pädagogik und den Bildungsgrundformen auch in ihre Organisationsstruktur nach den pädagogischen Ideen der Lehrer die Aktivitätenübersicht einer Stammgruppe – Mittelstufe (6 bis 9 Jährig)

Tagesplan nach dem rhythmischen Wochenplan

Beispiel eines Tages aus der Gruppe der 6-9 jährigen Kinder

1. Phase		
GESPRÄCH	8,30 – 9,00 Uhr	Klassengespräch, Kreis oder Tischgruppe, auch Dialog, Gelesenes, Bericht über Buch, Erzählung, Zeitung, Hobby, Reflexion, auch Verpflichtung der Kinder, z.B. zu berichten und dgl.
2. Phase		
ARBEIT	9,00 – 9,45 Uhr	Rechnen – differenziert wegen der Altersheterogenität – jüngste, mittlere und ältere Gruppe
	9,45 – 10,15 Uhr	Lesen in Gruppen nach Niveau, Kinder helfen einander, ebenso Lehrer
Pause		
3. Phase		
BLOCKUNG	10,30 – 12,00 Uhr	Blockstunden: individuelle Arbeiten am Thema Kinder planen selbst, auch Verpflichtendes ist zu erledigen Berichte
Mittagspause		
Nachmittag	13,30 – 14,30 Uhr	Wertorientierung Auch Thema der Epoche
	14,30 – 15,30 Uhr	Freiarbeit zum Thema

Organisationsschema einer Grundschule ⁽⁵⁵⁾



Wechsel von den Schuleingangsgruppen in die Schleusengruppe ist 6mal pro Jahr möglich. Wechsel von der Gruppe der 6-9-jährigen in die Gruppe der 9-12-jährigen einmal pro Jahr möglich.

Dieses Organisationsschema, das sich an dieser Schule entwickelt und bewährt hat, ist kindgerecht und flexibel. Im Sinne der „Ausgangsform“ nach P. Petersen entwickelt jede Jenaplan-Schule ein eigenes Organisationsschema.

Ein derartiges Organisationsschema einer Grundschule ist nur möglich, wenn für Lehrer nicht nur die Methodenfreiheit gegeben wird, sondern – wie in diesem holländischen Beispiel – auch die „Schulfreiheit“ ein durchgängiges Prinzip des Schullebens geworden ist. Nur so kann eine Jenaplan-Schule nach den Vorgaben Peter Petersens und den Bildungsgrundformen auch in ihrer Groborganisation nach den pädagogischen Ideen der Lehrer, der Eltern und der Kinder gestaltet werden.

Die Vorteile dieser Organisationsform der Grundschule liegen eindeutig in der Flexibilität des Systems und den Umsteigemöglichkeiten für die Kinder – hier kann es kein Sitzenbleiben mehr geben, in der kindgerechten Gestaltung der Schuleingangsphase und in der Aufhebung der Jahrgangsklasse zugunsten einer altersheterogenen Gruppierungsform.

Diese Organisationsform ermöglicht weitestgehend eine Individualisierung des Unterrichtes und entspricht in einer pädagogisch verantwortungsvollen Weise den Elementen der Jenaplan-Pädagogik.

Beispiele von Charakteristiken statt Zensur

Es sind Beispiele, die mit unserer Vorstellung von Noten kaum mehr etwas gemein haben. Es wird den Kindern und den Eltern genau Auskunft gegeben, und in dem Sinne sind die hier zitierten Möglichkeiten sicher vielsagender als unsere Ziffernnoten. Jede Jenaplanschule wird sich nach gesetzlichen Möglichkeiten ihre Form der Charakteristik zurecht legen. Ziffernnoten wird es aber höchstens beim Übertritt in eine höhere, weiterführende Schule geben.

Allgemein

Umgang mit anderen

1	2	3	4	5	6	7	8	
0	0	0	0	0	0	0	0	hat viel Kontakt
0	0	0	0	0	0	0	0	hat viel Anschluß an kleine Gruppen
0	0	0	0	0	0	0	0	ist spontan
0	0	0	0	0	0	0	0	ist verschlossen gegenüber anderen
0	0	0	0	0	0	0	0	ist offen für andere
0	0	0	0	0	0	0	0	ist hilfsbereit
0	0	0	0	0	0	0	0	ist anderen nur wenig behilflich
0	0	0	0	0	0	0	0	arbeitet gerne alleine

Kontakt mit den Lehrern

0	0	0	0	0	0	0	0	viel
0	0	0	0	0	0	0	0	wenig
0	0	0	0	0	0	0	0	gut
0	0	0	0	0	0	0	0	mäßig
0	0	0	0	0	0	0	0	fragt um Hilfe

Sorge für die Umgebung

0	0	0	0	0	0	0	0	viel
0	0	0	0	0	0	0	0	ziemlich
0	0	0	0	0	0	0	0	wenig

Aufmerksamkeit

In derselben Art und Weise wird über folgende Eigenschaften der Schüler in regelmäßigen Abständen den Eltern Auskunft gegeben:
2 Beispiele

Arbeitshaltung

allgemein	gibt sich genügend Mühe arbeitet abwechslungsreich arbeitet eintönig räumt gut auf
Konzentration	gut es geht schwach
Durchsetzungsvermögen	
Arbeitstempo	muß zur Arbeit immer angehalten werden hoch mäßig langsam

Bemerkungen:

Musik/Ausdruck

Kreativität	hat gute Ideen hat Interesse muß meist angeleitet werden
-------------	--

Sport und Spiel

Musik	hat Schwierigkeiten mit einzelnen Techniken macht Spaß hat wenig Interesse setzt eigene Ideen um
-------	---

hat viel Interesse für	Sport und Spiel Musik Werken Drama Zeichnen
------------------------	---

ZUSAMMENFASSUNG:

Möglichkeit der Gestaltung einer sehr flexiblen und kindgerechten Schulorganisation und Schuleingangsphase durch die Lehrerorganisation:

Stammgruppen mit den pädagogischen Vorteilen der Altersheterogenität, Kinder lernen mehr voneinander;

hoch differenzierter und individualisierender Unterricht und Niveauunterricht

Schülermitplanung und Schülermitgestaltung bei Schulorganisation,

Betonung des Gespräches und der Feier,

FREIHEIT DER SCHULGESTALTUNG NACH EINER AUSGANGSFORM!

MONTESSORI-PÄDAGOGIK

Die Montessori-Pädagogik ist in den letzten Jahren – auch von mir – in der Literatur immer wieder ausführlich dargestellt worden. Ich beschränke mich in dieser Schrift auf das Wesentliche.

MARIA MONTESSORI – DER ZUGANG ZUM SELBSTBILDUNGSPROZESS

Im Zentrum ihres frühen Forschungsinteresses stand das wissenschaftliche Studium der Aufmerksamkeit, gefaßt unter der Bezeichnung „psychische Reaktionen“ sowie die experimentelle Untersuchung der Anregungsbedingungen. Für diesen Untersuchungsansatz griff Maria Montessori auf die einschlägigen Forschungsarbeiten von Itard und Séguin zurück. Maria Montessori bezog einen weiteren Faktor mit ein: das Studium der Entwicklung des Kindes, und zwar nicht als Voraussetzung erster kinderpsychologischer Erkenntnisse sondern als Beobachtung *kindlicher Selbstäußerungen* unter Gewährung von Entwicklungsfreiheit in konkret gestalteten pädagogisch-didaktischen Situationen.(56)

Langwierige und in der Stille betriebene Versuche, zu denen sie von Itard und Séguin angeregt wurde, bezeichnet Montessori als ihren ersten Beitrag zu Erziehung. Die eigentliche Experimentalphase war die Zeit von 1898 bis 1900, in der sie die Scuola Ortofrenica leitete.

Die Gestaltung des römischen Kinderhauses in San Lorenzo stellte bereits die Anwendung dieses Beitrages dar und brachte eine Entdeckung, die zum Kristallisationspunkt aller weiteren experimentalpsychologischen Forschung wurde – die **POLARISATION DER AUFMERKSAMKEIT**.

Maria Montessori nennt ihre experimentelle Arbeit mit dreibis sechsjährigen Kindern „einen praktischen Beitrag zur Erforschung der Pflege, deren die Kinderseele bedarf.“(57)

Auf welchem Denk- und Arbeitsansatz diese Arbeit M. Montessoris beruhte, beschreibt sie 1948 in ihrem Werk „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter: „Und so fand ich allmählich meinen Weg zu neuen Zielen, die sich auf dem Gebiete der Psychiatrie zeigten. Ich begriff, was andere nicht begriffen, näm-

lich, daß die wissenschaftliche Erziehung nicht auf dem Studium und den Meßergebnissen der zu erziehenden Menschen beruht, sondern eine fortlaufende Behandlung voraussetzt, die ihn verändern kann.“(58)

Maria Montessori: Leben und Werk

- 1870 Maria Montessori wird am 31. August im märkischen Städtchen Chiaravalle geboren
- 1876 – 1890 Besuch der Volksschule und der höheren Schulen in Rom
- 1890 Sie inskribiert Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Rom
- 1892 Abschlußprüfung des medizinischen Vorkurses, hartnäckiger Kampf um die Möglichkeit, als erste Frau Italiens Medizin zu studieren
- 1895 Assistentin am Krankenhaus
- 1896 Dissertation über ein psychiatrisches Thema
Vertritt als eine der Delegierten Italien auf dem internationalen Frauenkongreß in Berlin. Nach ihrer Rückkehr befaßt sie sich mit der Literatur über behinderte Kinder. Sie ist beeindruckt von den Werken der französischen Ärzte Itard (1774 – 1838) und Séguin (1812 – 1880). Sie kommt zur Überzeugung, daß diesen Kindern durch Erziehung mehr geholfen werden kann als durch bloße medizinische Betreuung.
- 1897/98 Besuch von pädagogischen Vorlesungen
- 1898 Geburt ihres Sohnes Mario Montessori
- 1902 Sie übersetzt sämtliche Werke Séguins ins Italienische und entdeckt dabei, daß Séguin schon 1866 forderte, seine Methode auch auf die Erziehung gesunder Kinder auszudehnen.
- 1903 – 1908 Vorlesungen am pädagogischen Institut der Universität Rom über Geschichte der Anthropologie und ihre Anwendung auf die Pädagogik. Aus der Vorlesung entsteht später das Werk „Antropologia Pedagogica“.
- 1907 Eröffnung der ersten „Casa dei bambini“ für gesunde Kinder in San Lorenzo, einer von Ingenieur Talami gebauten Armen-siedlung in Rom. Weiterentwicklung des Materials (Sandpapierbuchstaben und -ziffern)
- 1908 Eröffnung der „Casa dei bambini“ in Mailand unter der Leitung von Anna Maccheroni durch die „Società Umanitaria“, einer von Sozialisten gegründeten philanthropischen Gesellschaft.

- 1909 1. internationaler Ausbildungskurs für ungefähr 100 Lehrer. Veröffentlichung des ersten Buchs: „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini“. Teresa Bontempi führt die Montessori-Methode offiziell im Tessin ein.
- 1911 Erste Montessori-Schulen in den USA
- 1912 Graham Bell, in seiner Jugend Taubstummlehrer und mit einer taubstummten Frau verheiratet, errichtet in seinem Haus eine Montessori-Klasse. In den USA erscheint „The Montessori-Method“. Die Auflage von 5000 Stück ist innerhalb von 4 Tagen ausverkauft. Tod der Mutter Renilde. Sohn Mario zieht zu Maria Montessori.
- 2. internationaler Ausbildungskurs in Rom
- 1913 3. internationaler Ausbildungskurs in Rom, stark unterstützt durch das amerikanische Montessori-Komitee. Sie trifft John Dewey, Thomas Edison, Helen Keller. Ihr Material wird in England durch die Firma Philip & Tracey hergestellt.
- 1914 4. internationaler Ausbildungskurs in Castel Sant'Angelo mit Teilnehmerinnen aus 15 Ländern.
„Dr. Montessori's own Hand-book“ erscheint in New York.
- 1915 Zweite Amerikareise. Einrichtung einer Montessori-Klasse an der „Panama Pacific Exposition“ unter ihrer Schülerin Helen Parkhurst. 5.intern. Ausbildungskurs in San Diego. Tod des Vaters.
- 1916 Maria Montessori übersiedelt nach Barcelona. 6. intern. Ausbildungskurs. Erscheinen von „L' Autoeducazione nelle scuole elementari“.
- 1917 Erster Besuch Hollands. Zusammentreffen mit dem Biologen Hugo de Vries. Maria Montessori übernimmt von ihm den Begriff der „Sensitiven Perioden“. Gründung der holländischen Montessori-Gesellschaft. Dritter Besuch der USA.
- 1919 7. intern. Ausbildungskurs in London mit 250 Teilnehmern
- 1922 Gründung des berühmten Montessori-Hauses für Kinder in Wien durch Lilli E. Peller-Roubiczek. Zum Wiener Montessori-Kreis gehörten auch Emma Plank-Spira, Anna Freud u. a.
- 1923 Im März Besuch der Montessori-Schule in Wien, wo das Buch „Das Kind in der Familie“ erscheint.
- 1924 2. Besuch in Wien

- 1929 Gründung der „Association Montessori Internationale“ mit Sitz in Berlin. Maria Montessori wird Präsidentin, ihr Sohn Sekretär. Förderer sind Sigmund Freud, Rabindranat Tagore, Guglielmo Marconi, Jan Masaryk, Jean Piaget, Giovanni Gentile.
- 1940 Nach Eintritt Italiens in den Krieg werden Maria Montessori und ihr Sohn getrennt interniert. Am 31. August, dem 70. Geburtstag Maria Montessoris, führt die britische Regierung die beiden wieder zusammen. In den folgenden Jahren bilden sie gemeinsam über 1000 indische Lehrer aus. 28. intern. Ausbildungskurs in Adyar. Gründung einer indischen Montessori-Gesellschaft. Treffen mit Gandhi, Nehru, Radhakrishnan. Sie interessiert sich immer mehr für das Säuglingsalter.
- 1949 Das Buch „The absorbent Mind“ erscheint in Madras.
- 1952 Pläne für Reise nach Ghana. Maria Montessori stirbt am 6. Mai in Noordwijk aan Zee (Holland).

Zur Kritik der Schule

Veränderungen in der Pädagogik haben immer mannigfaltige Ursachen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf mein einleitendes Statement der Suche nach einer humaneren Schule. Mit Sicherheit hat Maria Montessori in unserem Jahrhundert einen großen Beitrag geliefert, die Schule humaner zu machen ...

„Schränkte ... das Lernen sich auf ein bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben; denn nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Erkenntnis zu unserem Eigentum.“ (59)

In ihrem 1916 erschienen Buch „L'Autoeducazione ...“ wirft M. Montessori einen kritischen Blick auf die herkömmliche Erziehungspraxis:

Während sich der (herkömmliche) Lehrer herkömmlicher Schüler als „Schöpfer des kindlichen Geistes“ versteht, bedeutet Bildung im Sinne Maria Montessoris „SELBSTSCHÖPFUNG“.

In der Auseinandersetzung mit J.F. Herbart verweist sie an folgender Stelle auf die Problematik des „Bewirkens“ des Interesses und der Aufmerksamkeit: *„Sich künstlich interessant machen, das heißt sich interessant machen für jemand, der kein Interesse an uns hat, das ist eine sehr schwierige Aufgabe. Und stunden- und jahrelang*

durch Interesse nicht eine, sondern eine Vielzahl von Personen an uns binden, die nichts mit uns gemein haben, nicht einmal das Alter: das ist eine übermenschliche Aufgabe.“ ... „Das (Begreifen und Lernen) ist eine im Innern sich vollziehende Arbeit, die er (der Lehrer) nicht gebieten kann.“ (60)

Ein weiterer Kritikpunkt ist für M. Montessori das „dominierende Ökonomieprinzip“ in den Schulen – möglichst viel in möglichst kurzer Zeit – der Lehrplan soll doch erfüllt werden ...

Im Mittelpunkt der Pädagogik Maria Montessoris steht jedoch das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit (61) – hier im Original:

„... beobachtete ich ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in die Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, aus dem es die kleinen Holzzyylinder herauszog und wieder an ihre Stelle steckte. Der Ausdruck des kleinen Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, daß er für mich eine außerordentliche Offenbarung war. ... Und jedesmal, wenn eine solche Polarisierung der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilbarer. Es offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewußtseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung.“ (62)

Mit dieser Entdeckung hatte M. Montessori endgültig einen Zugang zum kindlichen Selbstbildungsprozeß gefunden. Die weitere Frage richtete sich auf die systematisch herstellbaren Bedingungen für das Auftreten bzw. Eintreten des Phänomens – die Frage nach der vorbereiteten Umgebung.

Zur vorbereiteten Umgebung

Nicht nur ein Bild der pädagogischen Struktur, sondern deren unabdingbare Voraussetzung ist die VORBEREITETE UMGEBUNG, in der die Entwicklungsmaterialien nach didaktischen Gesichtspunkten geordnet den Kindern angeboten werden. Es sind dies die Entwicklungsmaterialien für die ÜBUNGEN DES TÄGLICHEN LEBENS, die *„...dem Menschen helfen, sein inneres Gleichgewicht, seine seelische Gesundheit und sein Orientierungsvermögen unter den gegenwärtigen Umständen in der äußeren Welt zu bewahren.“ (63)*

Dieser pädagogische Absicht gilt ebenso für die Arbeit mit den

SINNESMATERIALIEN, wie auch für die DIDAKTISCHEN MATERIALIEN der Sprache, der Mathematik und der kosmischen Erziehung

Zur Freiarbeit

In diesem Prozeß des Gebens und Helfens steckt auch der Sinn der FREIARBEIT in einer Montessori-Klasse. Freisein bedeutet nach Maria Montessori vor allem die Freiheit *für* die eigene individuelle Entwicklung des Kindes und auch der Lehrerin oder des Lehrers. Dieser Prozeß einer intensiven persönlichen Entwicklung, eines intensiven individuellen Lernens bedarf einer für alle Beteiligten einsichtigen und akzeptierbaren pädagogischen Struktur. „Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für M. Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit.“ (64) Und an gleicher Stelle zitiert H. Holtstiege M. Montessori mit einer anderen Umschreibung dieser Erziehungsabsicht: „Meister seiner selbst zu sein“, ein Zustand, der gleichbedeutend ist mit Freiheit.“ (65)

Der absorbierende Geist

Nochmals Maria Montessori im Original:

„Wir sind Aufnehmende, wir füllen uns mit Eindrücken und behalten sie in unserem Gedächtnis, werden aber nie eins mit ihnen, so wie das Wasser vom Glas getrennt bleibt. Das Kind hingegen erfährt eine Veränderung: Die Eindrücke dringen nicht nur in seinen Geist ein, sondern formen ihn. Die Eindrücke inkarnieren sich in ihm. Das Kind schafft gleichsam sein „geistiges Fleisch“ im Umgang mit den Dingen seiner Umgebung. Wir haben seine Geistesform absorbierender Geist genannt.“ (66)

Erwachsene nehmen ihr Wissen mit Hilfe der Intelligenz auf, das Kind absorbiert es mit seinem psychischen Leben. Gerade darin äußert sich das qualitative Anderssein der frühkindlichen Intelligenz und ihrer Aktivitäten. (67) KINDER SIND ANDERS!

Zur Lektion

Die Aufgabe der Lehrerin besteht darin zu zeigen, wie eine Tätigkeit ausgeführt werden soll – zugleich aber die Möglichkeit der Nachahmung auszuschalten. Die Tätigkeit muß für sich selbst sprechen. Die Lehrerin muß dem Kind die betroffene Handlung

zeigen, es aber dem Kind überlassen, sie auf seine Weise auszuführen.

HILF MIR, ES SELBST ZU TUN!

... wir sollten immer lehrend lehren – nicht korrigierend!

Sie muß das Kind, das arbeitet, respektieren, ohne es zu unterbrechen.

Sie muß das Kind, das Fehler macht, respektieren, ohne es zu korrigieren.

Sie muß das Kind respektieren, das sich ausruht und das die Arbeit anderer betrachtet, ohne es zu stören und ohne es zur Arbeit zu zwingen.

Sie muß aber unermüdlich sein, immer wieder denen Gegenstände anzubieten, die sie schon einmal abgelehnt haben und Fehler machen.

Und dies, indem sie seine Umgebung mit ihrem Sorgen belebt, mit ihrem bedachten Schweigen, mit ihrem sanften Wort; mit der Gegenwart jemandes, der liebt. (68)

ZUSAMMENFASSUNG

Maria Montessori hat ein in sich geschlossenes didaktisches System geschaffen. In dessen Mittelpunkt steht zwar die Selbstbestimmung des Kindes, doch in einem vom Pädagogen vorgegebenen Rahmen und einer vorgegebenen Struktur.

Hervorzuheben ist die Qualität der Entwicklungsmaterialien zur Selbstbildung der Kinder. Diese Materialien sind sicher einzigartig in ihrer Materialisierung eines abstrakten Inhaltes und in ihrer Kindgemäßheit.

Im Mittelpunkt der Pädagogik steht ausschließlich die Entwicklung des Kindes. In diesem Sinne ist es eine Pädagogik vom Kinde aus für das Kind.

Helen Parkhurst	Célestin Freinet	Peter Petersen	Maria Montessori
Der Daltonplan ist kein pädagogisches System - „a way of life“	Die „Ecole Moderne Française“ ist ein Modell für eine Schule	Der Jenaplan ist eine Ausgangsform, eine „pädagogische Situation“	Die Montessori-Pädagogik ist ein pädagogisches und didaktisches
Begriffe: selbstgesteuertes Lernen Lernaufgaben Laboratorien (Werkräume) Selbstständigkeit Freiheit Verantwortung Kooperation	Begriffe: individuelle Arbeiten Selbstbestimmung anregende Lernumgebung Aufhebung der Trennung von Schule und Leben Individualisierung	Begriffe: Bildungsgrundformen: Gespräch, Feier, Arbeit und Spiel Schulwohnstube Führung als pädagogischer Begriff Gruppen statt Klassen	Begriffe: Vorbereitete Umgebung, Entwicklungsmaterialien, Polarisation der Aufmerksamkeit, Absorbierender Geist, sensible Phasen Kindgemäßheit und Selbstbestimmung
Organisation: altersheterogen	Organisation: altersheterogen	Organisation: altersheterogen	Organisation: altersheterogen
Vorwiegende Unterrichtsform: Selbstständige Arbeit mit Lernaufgaben, Abschluß eines Vertrages	Vorwiegende Unterrichtsform: selbstbestimmte, individuelle Arbeiten	Vorwiegende Unterrichtsform: Gruppenunterricht Niveaununterricht	Vorwiegende Unterrichtsform: Freiarbeit
Lehrerbildung: Kurse in Ausarbeitung	Lehrerbildung: untereinander	Lehrerbildung: Kurse - 2-jährig	Lehrerbildung: Kurse - 2-jährig

Anmerkungen

- 1) Die Waldorfpädagogik hat trotz ihrer weiten Verbreitung in Europa eine Sonderstellung. Sie ist nur in einem geringen Maße für das öffentliche Schulsystem impulsgebend und meist auch von der Regelschule ziemlich abgeschieden. Aus diesem Grunde werde ich die Waldorfpädagogik in diesem Artikel nur erwähnen, aber nicht ausdrücklich als Basis für eine erzieherische Erneuerung diskutieren, wiewohl Elemente der Waldorfpädagogik fruchtbar integriert werden könnten. Waldorfpädagogik muß wohl immer im Zusammenhang zur Anthroposophie gesehen und gelebt werden.
- 2) Die Bezeichnung „Plan“ wird verwendet für die in der reformpädagogischen Bewegung der Jahrhundertwende und des Beginn unseres Jahrhunderts entstandenen Reformprojekte, wie z.B. auch Jenaplan, Winnetkaplan, Puebloplan, usw.
- 3) Parkhurst, Helen, Education an the Dalton Plan. With an Introduction by T.P. Nunn, M.A.D.Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa Bassett, M.B.E., B.A., John Eades, and Belle Rennie, Hon. Sec. of the Dalton Association, 4., erw. Aufl. London 1924, S. 84 zitiert nach: Popp, Susanne, Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995
- 4) Parkhurst, Helen, a.a.O., S.84
- 5) Die vier atlantischen Freiheiten, von denen H.P. wahrscheinlich in ihrem Freiheitsbegriff beeinflusst worden ist, nennen beide Bedeutungen: freedom of speech, freedom of religious worship, freedom from want and freedom from fear.
- 6) Vergleiche auch das Erziehungs- (besser Entwicklungs-)konzept zur Selbstbestimmung von Maria Montessori
- 7) Zitat nach Helen Parkhurst aus dem unveröffentlichten Typoskript von Jansen C.J., Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen. S.12
- 8) Jansen, C.J., Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, unveröffentlichtes Typoskript, S.12
- 9) Dabei handelt es sich bei H. Parkhurst – wie bei den meisten der Reformpädagogen – nicht mehr um die uns bekannte Jahrgangsklasse.
- 10) Vgl. Popp, Susanne, Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S.93
- 11) Jansen, C.J., a.a.O. S.13
- 12) Parkhurst, Helen, a.a.O., S.23
- 13) fleißig, aufrichtig, geistig offen und unabhängig
- 14) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 100
- 15) Montessori, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934), S.23 und Vgl. Standing, E. M., Maria Montessori, Über die Bedeutung der Übungen des täglichen Lebens
- 16) Jansen, C.J., a.a.O. S.16
- 17) Jansen, C.J., a.a.O. S.17
- 18) Vergleiche hier vor allem das Konzept Peter Petersens, das in seinem Ansatz ein ganz ähnliches Selbstverständnis enthält
- 19) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 24

- 20) Vergleiche Popp, Susanne, a.a.O., S.105
- 31) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 16
- 42) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 28
- 53) Vgl. Popp, Susanne, a.a.O., S. 118
- 64) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 49
- 75) mehrwöchiges Pensum
- 86) 2 Teile eines Pensums
- 97) Popp, Susanne, a.a.O., S. 134
- 108) De Bonkelaar, openbare Daltonschool for Daltononderwijs, Maardijk 87D, NL-7609 PP Almelo
- 119) Parkhurst, Helen, a.a.O., S. 7
- 30) Röhrs, Hermann, in: Jansen, C.J., a.a.O. S.35
- 31) Kerschensteiner, Georg, Begriff der Arbeitsschule, 5. Aufl., Leipzig, Berlin 1922, S.65ff.
- 32) Freinet, Célestin, Pädagogische Texte, Hamburg 1980, rororo 7367
- 33) Wie aus den „pädagogischen texten“ entnommen werden kann, wird der Begriff Methode in einem umfassenderen Sinn gebraucht: für didaktisches System und damit auch für die Richtung und Begründung des Unterrichtes.
- 34) Freinet, Célestin, pädagogische texte, 25.f.
- 35) Vergleiche hier vor allem: M. Montessori, Kosmische Erziehung, Wagenschein, Martin, Das Prinzip des Exemplarischen Lernens
- Piaget, Jean, ... nur wer Wahrheiten durch intelligentes Handeln immer wieder selbst entdecken darf, ...die Voraussetzung zur Moralität des Menschen.
- 36) – Freinetschule „de Boethoven“ – Enschede
- 37) Petersen, Peter, Allgemeine Erziehungswissenschaft
- 38) Zusammenstellung Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen
- 39) Zusammenstellung Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen
- 40) Petersen, Peter, Der kleine Jenaplan – 54/55. Aufl. Weinheim 1974, S.7
- 41) Vgl. Maria Montessori, Die Entdeckung des Kindes; sie verwendet den Begriff des „inneren Bauplanes des Kindes“.
- 42) Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen
- 43) Petersen, Peter, Der kleine Jenaplan, a.a.O., S.11f.
- 44) Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts, 5.Aufl. Weinheim 1955, S.20
- 45) Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. Reformpädagogik ..., S. 209ff.
- 46) Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. Reformpädagogik ..., S. 209ff
- 47) Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. Reformpädagogik ..., S. 209ff
- 48) Petersen, P./Wolff, H., Eine Grundschule nach ..., in: Röhrs, H. Reformpädagogik ..., S. 216ff.
- 49) Petersen, Peter, Eine freie allgemeine Volksschule, in: Röhrs, H. Reformpädagogik ..., S. 209ff
- 50) Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts, 5. Aufl. Weinheim 1955, S. 182
- 51) Prospekt der Jenaplan-Forschungsstelle der Justus-Liebig-Universität in Gießen

- 52) Vgl. dazu vor allem die Ausführungen M.Montessoris, in deren Pädagogik die Arbeit im Vordergrund der kindlichen Entwicklung steht.
- 53) Zur Entstehungsgeschichte des Jenaplans, in: WPB (1952), S.449-452
- 54) Peter Petersens Konzept des Jenaplans soll ausdrücklich den pädagogischen Anachronismus des Sitzenbleibens durch entsprechende schulische Organisationsformen verhindern
- 55) de Imenhof (94/95), Jenaplanschule in Losser, Niederlande
- 56) Nach Holtstiege, H., M.M. und die reformpädagogische Bewegung, S.35
- 57) Montessori M., ebenda, S.69
- 58) Montessori M., Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1966 (früher: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913), S.36
- 59) Hegel, G.W.F., „Gymnasialreden“, in: Werke in 20 Bänden, 4.Bd., Nürnberg und Heidelberger Schriften, 1808-1817, Theorie-Werkausgabe, Frankfurt a.M., 1970, S.332
- 60) Montessori, M., Schule des Kindes, Freiburg 1976, S.50f.
- 61) Montessori, M., Schule des Kindes, Freiburg 1976 (früher Montessori-Erziehung für Schulkinder, Stuttgart 1926), S.69f.
- 62) Montessori, M., a.a.O., S. 70
- 63) Montessori, Maria, Über die Bindung des Menschen, Freiburg 1966, S.21
- 64) Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, Freiburg/Breisgau 1977, S.16
- 65) Montessori, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg 1968 (München 1934), S.23
- 66) Montessori, Maria, Das kreative Kind, S. 23
- 67) Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, S. 75
- 68) Internationaler Montessori-Kursus Barcelona 1938

Literaturempfehlungen

MONTESSORI-PÄDAGOGIK

- Esser, B., & Wilde, Chr., Montessori-Schulen, Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis, Hamburg 1989, rororo Sachbuch 8556
- Fuchs, B./Harth-Peter, W., Montessori-Pädagogik, Würzburg 1989 Königshausen und Neumann
- Grunwald, Clara, Das Kind ist der Mittelpunkt, Ul, 1995, Kinders-Vlg.
- Haberl, Herbert (Hg.), Montessori-Pädagogik, Beiträge zu Theorie und Praxis, Wien 1995, J&V
- Heiland, Helmut, Maria Montessori, Hamburg 1991, rororo rm419
- Hellbrügge, Theodor, Unser Montessori-Modell, München 1984, Fischer-Tb. 3064
- Helming, Helene, Montessori-Pädagogik, Freiburg 1971, 5. Aufl., Herder – Vlg.
- Holtstiege, Hildegard, Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit; Freiburg 1987, Herder – Vlg.
- Holtstiege, Hildegard, Maria und die reformpädagogische Bewegung, Freiburg 1986, Herder – Vlg.
- Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, Freiburg 1986, Herder-Vlg.
- Holtz, Axel, Montessori-Pädagogik und Sprachförderung, Ulm 1994, Kinders-Vlg.

- Kramer, Rita**, Maria Montessori, Biographie, Frankfurt am Main 1983, Fischer-Tb. 5615
- Montessori, Maria u.a.**, Die Selbsterziehung des Kindes, Berlin 1923
- Montessori, Maria**, Das kreative Kind, Der absorbierende Geist, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1972, Herder – Vlg.
- Montessori, Maria**, Die Entdeckung des Kindes, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1950, Herder – Vlg.
- Montessori, Maria**, Die Macht der Schwachen, Herder 1989, Hrsg. Oswald, P./Schulz-Benesch, G.
- Montessori, Maria**, Frieden und Erziehung, Die Bedeutung der Erziehung für die Verwirklichung des Friedens (hrsg. und eingel. v. P. Oswald und G. Schulz-Benesch), Freiburg 1973
- Montessori, Maria**, Gott und das Kind, (hrsg. Schulz-Benesch, Günter), Kleine Schriften Maria Montessoris 4, Freiburg 1995, Herder-Vlg
- Montessori, Maria**, Kinder sind anders, 1952, dtv/Klett-Cotta 15036
- Montessori, Maria**, Kosmische Erziehung, die Stellung des Menschen im Kosmos, Menschliche Potentialität und Erziehung, Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1988, Herder – Vlg.
- Montessori, Maria**, Mein Handbuch, Stuttgart 1922
- Montessori, Maria**, Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren = Psico-aritmética von Maria Montessori. Hrsg. und eingeleitet von Harald Baumann. Deutsche Erstausgabe der span. Orig.-Ausgabe von 1934. Thalwil/Zürich: Paedia media
- Montessori, Maria**, Schule des Kindes, (hrsg. von Oswald/Schulz-Benesch), 1962, Herder – Vlg.
- Montessori, Maria**, Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, Freiburg 1979
- Montessori, Maria**, Über die Bildung des Menschen (hrsg. und eingel. v. P. Oswald und G. Schulz-Benesch), Freiburg 1966
- Montessori, Maria**, Von der Kindheit zur Jugend (Hg. P. Oswald), Freiburg 1973
- Montessori, Mario**, Erziehung zum Menschen, München 1987, Fischer-Tb. 3069
- Montessori-Material**, Teil 1-3, Handbuch für Lehrgangsteilnehmer
- Oswald, P. & Schulz-Benesch, G.**, Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Freiburg 1967, Herder – Vlg.
- Oy von, C.M.**, Montessori Material, Edition Schindele, Freiburg 1987
- Rüdiger, G.**, Die Montessori-Pädagogik – Grundlagen, Realisierung und wissenschaftliche Diskussion heute, zum Teil veröffentlichte Arbeit der Universität Regensburg, Regensburg 1985
- Scheid, Paul**, Das Frankfurter Modell, in: Scheid & Weidlich, Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977, Stuttgart 1977
- Scheid/Weidlich**, Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977, Konzepte der Humanwissenschaft, Stuttgart 1977, Klett-Cotta
- Schmutzler, Hans-Joachim**, Fröbel und Montessori, Freiburg 1991, Herder-Vlg.
- Schulz-Benesch, G.**, Montessori, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1980
- Standing, Edward Morton**, Maria Montessori – Leben und Werk, Oberursel, o.J.
- Steenberg, Ulrich**, Kinder kennen ihren Weg, Ulm 1993, Kinders-Vlg.

DALTONPLAN

- Popp, Susanne**, Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1995
- Jansen, C.J.**, Der Daltonunterricht und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, unveröffentlichtes Typoskript

JENAPLAN

- Benner, D. und Kemper, H.**, Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Beltz 91
- Decroly, Ovide**, L'école par la vie, pour la vie, hrsg. von Spies-Bong, Gertrud, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 11, 1989
- Klassen, Theodor, F.**, Fest und Feier in der Schule, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 2, 1987
- Kluge, Barbara**, Peter Petersen, Lebenslauf und Geschichte, Auf dem Weg zu einer Biographie, Agentur Dieck
- Krick, Wilhelm**, Wo bleiben die deutschen Jenaplan-Schulen? Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 12, 1989
- Kumetat, Heinz**, Peter-Petersen-Schule am Rosenmar, Agentur Dieck
- Lighthart, Jan**, Pädagogik des vollen Herzens, hrsg. von Stach, Reinhard, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 10, 1989
- Meyer, Peter**, Freies Arbeiten in Sekundarschulen, Praxisberichte, Impulse, Reflexionen, Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland, Heft 15, 1991
- Ofenbach, Birgit**, Gemeinschaft als Lebensform, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 13, 1990
- Petersen, Peter**, Der Kleine Jena-Plan, Beltz 1980, 56000-60000 Auflage, 1. Aufl. 1927
- Röhrs, Hermann**, Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann Hdb., Düsseldorf 86
- Rutt, Theodor**, Peter Petersen, Leben und Werk, Agentur Dieck
- Rutt, Theodor**, Petersenschule heute, Agentur Dieck
- Skiera, Ehrenhard**, Schule ohne Klassen, Gemeinsam lernen und leben, Das Beispiel Jenaplan, Agentur Dieck, Heinsberg 1985
- Stach, Reinhard**, Der Lehrer, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 4, 1987
- Stach, Reinhard**, Lebensgemeinschaftsschule Theorie und Praxis, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 1, 1987
- Stach, Reinhard**, Vorläufer der neuen Erziehung, Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland, Heft 14, 1990
- Vreugdenhil, Kees**, Perspektive der Jenaplan-Schulen, Festvortrag zum Andenken an den 100. Geburtstag von Peter Petersen
- Wilkner, Karl**, Spielgaben, Lernspiele, Arbeitsanweisungen, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 9, 1989
- Winkler, Karl**, Selbsttätigkeit und Selbstbildung, Arbeitskreis Peter Petersen e.V., Heft 3, 1987

FREINET-PÄDAGOGIK

- Baillet, Dietlinde, FREINET-praktisch, Beispiele und Berichte aus Sekundarschule und Grundstufe, Beltz praxis, Weinheim 1983
- Dietrich Ingrid, (Hrsg.), Politische Ziele der Freinet-Pädagogik, BELTZ-Bibliothek, Weinheim 1982
- Dietrich Ingrid, (Hrsg.), Handbuch der Freinet-Pädagogik, Basel 1995, BELTZ Grüne Reihe
- Eliade, Bernhard, Offener Unterricht, Weinheim 1975, Beltz-Vlg.
- Freinet, Célestin, pädagogische texte, rororo 7367, Hamburg 1989
- Freinet, Elise, Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets, Klett-Cotta, Stuttgart 1981
- Hänsel Dagmar, Handlungsspielräume, Portrait einer Freinet-Gruppe, BELTZ-Bibliothek, Weinheim 1985
- Koitzka, Christine (Hg.), Freinet-Pädagogik, Berlin 1977, Basis
- Vasquez, Aida, Oury, Fernand, vorschläge für die arbeit im klassenzimmer, die freinet-pädagogik, alternativen im gewöhnlichen schulleben, rororo 6957, Hamburg 1976
- Zehrfeld, Klaus, Feinet in der Praxis, Weinheim 1978, Beltz-Vlg.
- Reformpädagogik
- Böhm, Winfried, u.a., Schnee vom vergangenen Jahrhundert, Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1993, Ergon
- Eiko, Jürgens, Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht, 2. Aufl., St. Augustin 1995, Academia
- Flitner, Wilhelm und Kudritzki, Gerhard, Hrsg., Die deutsche Reformpädagogik, Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, Stuttgart 1995, Klett-Cotta
- Hellmich, Achim und Teigeler, Peter, Hrsg., Montessori-, Freinet-, Walddorfpädagogik, Konzeption und aktuelle Praxis, Basel 1992, BELTZ Grüne Reihe
- Röhrs, Hermann, Hrsg., Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann Handbuch, Düsseldorf 1986
- Scheibe, Wolfgang, Die reformpädagogische Bewegung, Eine einführende Darstellung, 10. Aufl., Basel 1994, Pädagogische Bibliothek Beltz
- Winkel, Rainer, (Hg.), Reformpädagogik konkret, Bergmann+Helbig, Hamburg 1993
- Winkel, Rainer, Pädagogische Epochen, Schwann Handbuch, Düsseldorf 1974

Elisabeth Furch

Interkulturelle Pädagogik und reformpädagogische Ansätze im Unterricht

Pädagogische Überlegungen zu einer sinnvollen Verknüpfung

*Eine Sprache ist ein Leben – eine Welt.**Je mehr Sprachen ich beherrsche,**desto mehr Leben lebe ich,**in desto mehr Welten lebe ich.**(Alexander von Humboldt)*

Wenn man sich mit diesen Gedanken Alexander von HUMBOLDTS näher beschäftigt und lange Zeit mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache während ihrer Schulausbildung in Österreich erwerben, im schulischen Alltag zu tun gehabt hat, ist es ein unbedingtes Muß, sich eingehend mit Wegen der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende und danach auseinanderzusetzen.

Durch die schwierige Arbeit in mehrsprachigen Gruppen, z.B. im Bereich der Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, wird der Ruf nach anderen pädagogischen Konzepten laut. Gleichzeitig stellen sich für die Lehrerinnen und Lehrer Überlegungen zu einem integrativen Unterricht in allen Bereichen. Eine Verknüpfung der Reformpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik liegt daher nahe.

Lehrerinnen und Lehrer bemerken immer häufiger, daß es nicht nur an den Kindern, sondern auch an der Unterrichtsmethode liegen könnte, warum manche Lernprozesse nur sehr langsam oder überhaupt nicht ablaufen. Das Eliminieren eines „Problemkindes“ durch Überweisung in eine Sonderschule wird in letzter Zeit zum Glück immer seltener aufgrund der mangelnden Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch vorgenommen.

Das reformpädagogische Gedankengut erleichtert mit großer Sicherheit den Spracherwerbs- und Integrationsprozeß der Kin-

der, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist. Der überaus sensible Bereich des Sprachenlernens kann nur in einer partnerschaftlichen, kindgerechten und spannungsfreien Atmosphäre stattfinden. Das Gefühl, auch Fehler bei Sprechversuchen in einer neuen Sprache machen zu dürfen, ist hier ganz wesentlich.

Überlegungen zu Demokratisierung und Individualisierung im Unterricht wurden und werden immer wieder angestellt. Leider wird von seiten der Lehrerinnen und Lehrer häufig eine sogenannte „Mängelpolitik“ betrieben, das „Ausländerproblem“ in den Regelklassen nicht als ein Offensichtlichmachen von Mängeln betrachtet, die schon lange vor der großen Zuwanderungsbewegung Anfang der 80er Jahre bestanden haben, sondern als willkommene Ausrede, daß im Unterrichtsalltag gerade deshalb dieses oder jenes nicht mehr so klappt wie früher.

Sprachliche Probleme beschränken sich immer wieder auf monoglotte Bewertungsmaßstäbe im Bereich Schule. Es wird laut Ingrid GOGOLIN meist von Einsprachigkeit ausgegangen, woran das Defizit in der jeweiligen Sprache gemessen wird. Die Zweisprachigkeit dieser Kinder ist die logische Folge des ständigen Kontakts mit beiden Sprachen während ihres Primärspracherwerbs, der sich aus dem Sprachkontakt mit Mitgliedern der eigenen ethnischen Gemeinschaft ergibt.

In Klassen mit Kindern verschiedenster Nationalitäten erscheint Demokratisierung als wichtiger Fixpunkt für zielführendes pädagogisches Handeln. Möglichst demokratisch zu agieren, wo Nationalitäten- und mitunter Religionskonflikte tagtäglich aufbrechen können, müßte Anlaß für ein intensives Weiterdenken sein.

Leider wird angehenden Lehrerinnen und Lehrern noch viel zu wenig Wissen um das Gedankengut der Reformpädagogen wie Celestin FREINET, Maria MONTESSORI, Helen PARKHURST oder Peter PETERSEN mitgegeben.

Im Zusammenhang mit Interkultureller Pädagogik wären reformpädagogische Überlegungen von Bedeutung, um Kinder aus anderen Ländern und mit anderen Muttersprachen eine sowohl sozial als auch intellektuell geeignete Integration zu ermöglichen.

Um sich mit einer anderen Muttersprache als der der Mehrheit in einer völlig neuen Umgebung und Kultur zurechtfinden zu können, braucht jedes Kind und jeder Erwachsene eine angenehme

und wohlwollende Atmosphäre. Ohne sich wohlfühlen, wird niemand freudig und somit ungezwungen, motiviert und möglichst rasch eine Zweitsprache erlernen können.

Man findet in vielen Schulklassen in der Schuleingangsphase Kinder, die bereits in unserer Sprache alphabetisiert sind, Kinder, die spannungsvoll auf diese Schritte warten, und Kinder, die mit einer ganz anderen Sprache und oft sogar mit völlig anderer Schrift bisher konfrontiert worden sind.

Der „Klassenrat“ in der Pädagogik Celestin FREINETs bürgt für das Wohlbefinden, das für nicht deutschsprechende Kinder einen der wichtigsten Faktoren darstellt.

Den Klassenraum in „Ateliers“ zu unterteilen motiviert Kinder zu lustbetontem, ungezwungenem und selbständigem Arbeiten. Sowohl Selbsttätigkeit als auch Individualität werden durch diese Form von Pädagogik gefordert und gefördert – zwei wesentliche Forderungen im Zusammenhang mit Kindern, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist.

Nicht zu übersehen ist jedoch die Funktion einer langsam heran- und zusammenwachsenden Gemeinschaft. Besonders beim gemeinsamen Arbeiten und Besprechen treten kommunikative Fähig- und Fertigkeiten in den Vordergrund, die für Kinder, die sich in unsere Gesellschaft erst einzuleben beginnen, von existentieller Bedeutung sind.

Unbewußtes Sprachenlernen auf kindlicher Ebene findet im Austausch mit Klassenkameraden statt. Der informelle Spracherwerb, der leider von unwissenden Lehrerinnen und Lehrern immer wieder unterbunden wird und der in einer frontal unterrichteten Klasse kaum stattfinden kann, fördert das freie, ungezwungene Sprechen sowohl in der Muttersprache mit Mitschülerinnen und Mitschülern gleicher Muttersprache als auch den Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch im Umgang mit deutschsprechenden Kindern.

Wortschatzarbeit findet somit auf kindgemäßer Ebene statt und wird dadurch rasch und unbelastet aufgebaut, ein wesentlicher Bestandteil, der großen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen multikultureller Klassen einnehmen sollte.

Auch die Gefühlswelt in einer neuen Sprache soll in angenehmer Umgebung mit zunehmendem Sprachverständnis artikuliert

werden dürfen: Unbehagen, Kummer, Freude, Gefühle füreinander, Sorgen, Nöte, Angst, Liebe.

Großes Augenmerk legt Celestin FREINET auf das Gestalten von freien Texten. Bezugnehmend auf Kinder, die in unseren Schulen Deutsch als Zweitsprache als kaum zu überwindende Barriere erfahren, wäre individuelles Arbeiten mit Sprachen in Eigenverantwortung mit dem Schwerpunkt „Zweisprachenerwerb“ nach FREINETs Grundsätzen eine Überlegung wert.

Durch die Möglichkeit, von Beginn an vor allem sprachlichen Bedürfnissen des Kindes und seinen momentanen, sehr unterschiedlichen Interessen entsprechen zu können, weiters freie Texte gestalten zu dürfen, diese mittels Druckerpresse oder heutzutage mittels Computer zu vervielfältigen ebenso wie Schülerzeitungen zu gestalten oder Korrespondenzen mit anderen Klassen oder Schulen zu führen, werden sinnvolle, bereichernde und kollektive Anliegen der Lerngemeinschaft emotionell positiv angesprochen.

Ein weiterer Aspekt in FREINET-Schulen könnte ebenso als „interkultureller Ansatzpunkt“ definiert werden: der hohe Stellenwert des Gesprächs.

Kreisgespräche zur Planung und Reflexion des Unterrichts als auch für sozialen und demokratischen Umgang miteinander stehen im Mittelpunkt. Gegenseitiges Verständnis für auftretende Probleme können in Kreis- und Gruppengesprächen gut diskutiert werden. Kinder geben sich gegenseitig weitaus mehr brauchbare Tips als Erwachsene.

Die Lehrerin oder der Lehrer ist im Kreisgespräch gleichberechtigt, ein Kind leitet die Runde und läßt die Lehrkraft ebenso wie alle anderen Kinder sprechen oder auch nicht. Im Unterricht ist die Lehrerrolle eine eher zurückgezogene, helfende, gleichberechtigte und nicht dominante.

Die Beurteilung als wohl heikelster Punkt in Verbindung mit „Interkulturalität“ scheint wie auch bei FREINET als verbale Mitteilung an Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sinnvoll. Nur so kann auf die manchmal noch nicht so große Sprachkompetenz rücksichtsvoll eingegangen werden und der Lernzuwachs als Maßstab jeder Beurteilung definiert werden.

Man findet bei fast allen Bestrebungen in der Zeit der Reformpädagogik ca. 1880 – 1933 Kritik am staatlichen Schulwesen und

Visionen einer besseren, kindgemäßen Erziehung. Man bemühte sich um Fortschritt und um eine Verbesserung der Erziehungswirklichkeit. Ebenso wollte man die Zukunft der Schule anders gestalten, die kindliche Entwicklung in den Vordergrund rücken, ebenso die Individualität und Einzigartigkeit des Kindes.

Maria MONTESSORI entdeckte durch langjährige, intensive Beobachtung von Kindern in ihrem selbst gegründeten „Casa dei bambini“ das Phänomen intensiver Konzentration bei Kindern und nennt es „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Diese Erkenntnis kann erst gewonnen werden, wenn das Erziehverhalten verändert wurde. Der Lehrer oder die Lehrerin muß lernen, ihre eigene Dominanz zurückzunehmen, dies sei die Voraussetzung für die Hinwendung zum Kind. So merkt die erziehende Person die kindliche Entwicklung, den eigentlichen Ausgangspunkt jeder Erziehung und die momentanen Bedürfnisse des einzelnen Kindes und kann es gezielt die Betätigung der eigenen Fähigkeiten lehren. Im Mittelpunkt soll laut Maria MONTESSORI die Liebe zum Kind, die zwischenmenschlich positive Beziehung stehen. Nur so können Gefühle wie „Nähe“, „Vertrauen“ und „Sicherheit“ entstehen, dadurch erst werden Kinder frei zur Selbsttätigkeit.

Hier sollte man die Verbindung zur Interkulturellen Pädagogik herstellen. Kinder aus anderen Ländern und mit anderem kulturellen Hintergrund müssen erst zur inneren Ruhe gelangen, um selbst kreativ werden zu können. Der innere Drang zum Erlernen der neuen Sprache der Umgebung kann nur vom Kind selbst kommen. Die vier Entwicklungsstufen des Kindes beachtend, wüßte jede Lehrperson, daß sie während einer bestimmten Entwicklungsphase, die Maria MONTESSORI in vielen ihrer Schriften ausführlich beschrieben hat, den weiteren Prozeß abwarten muß, so lange bis das Kind den Drang zur Selbstentfaltung verspürt und auch vielleicht zeitliche Defizite durch eine folgende überaus große eigene Kreativität wieder wettmacht.

Die drei Grundbedingungen, wie die vorbereitete Lernumgebung, demütige Lehrpersonen und das didaktische Material, die Grundpfeiler der Montessori-Pädagogik, gepaart mit dem Fehlen von Wettbewerbssituationen wären durchaus im Umgang mit

Kindern nichtdeutscher Muttersprache Voraussetzungen, daß kindgerechtes, individualisierendes und emotionell positives Lernen ermöglicht werden kann. Ebenso geeignet für die sprachliche und soziale Integration dieser Kinder scheint der sinnesphysiologische Ansatz, d.h. das Lernen durch Sehen, Hören, Riechen, Fühlen als auch das kinästhetische Lernen durch die genau durchdachten didaktischen Materialien zu sein.

Kinder mit einem geringen Wortschatz der Unterrichtssprache werden verständlicherweise zuerst zum didaktischen Material des Bereichs Mathematik greifen, sich dort umfassend und rasch weiterentwickeln und so für die eigene Persönlichkeitsentwicklung die nötige Selbstsicherheit durch Erfolge auf diesem Gebiet erlangen.

Seelisch gefestigt werden sie von selbst den Bereich Sprache entdecken und je nach Alphabetisierungsgrad beginnen, in der neuen Sprache sich mit den Sprachmaterialien zu befassen. Hier wird es für das anderssprechende Kind nötig sein, immer wieder Darbietungen besonders im Bereich der Lautschulung durch die Lehrerin oder durch den Lehrer zu erhalten. Besonders hinzuweisen ist auf die unumgängliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen oder Kollegen, die die Muttersprache der Kinder sprechen. Auch sie sollten über die Grundgedanken der Montessori-Pädagogik informiert sein und, wenn möglich, im Klassenverband für die zu betreuenden Kinder als unentbehrliches Bindeglied zwischen Muttersprache und Zweitsprache fungieren.

Das nicht allzu umfassende Sprachmaterial der Montessori-Pädagogik müßte allerdings für Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch ergänzt und speziell für den Spracherwerb erweitert und teilweise aktuellen sprachlichen Gegebenheiten angepaßt werden.

Das Unterrichtsprinzip der „Freiarbeit“ kommt Kindern, die ohnehin in gewissen Bereichen, speziell im sozialen und psychischen, unsicher sind, sehr entgegen. Die vorbereitete Umgebung, die didaktischen Materialien und Lehrpersonen mit der Denkweise Maria MONTESSORIS unterstützen eine zwanglose, fließende Integration von Kindern mit Defiziten speziell im sprachlichen Bereich. Die anregende, geordnete Lernumgebung in einer MONTESSORI-Klasse motiviert speziell Kinder, die daheim aus

Platzmangel kaum ungestörtes Arbeiten kennen. Weiters werden Konzentrationsfähigkeit und die Möglichkeit, selbständig zu arbeiten, geschult. Durch laufende Beobachtung durch die Lehrkraft wird deutlich, wo das Kind im Moment seinen Interessenschwerpunkt hat, und dadurch kann es der Erziehende besser verstehen.

Die amerikanische Lehrerin Helen PARKHURST, beeinflusst vom Gedankengut Maria MONTESSORIS, entwickelte in einer Landschule eine Methode namens DALTONPLAN mit den Zielen:

- Wahrung der Individualität und Kreativität
- Steigerung des Lernvermögens und
- Förderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler

Zentrales Merkmal sind Wochenpläne, die auf jedes einzelne Kind zugeschnitten sind. Dadurch erscheint auch diese Art des Unterrichts für Kinder mit besonderen Bedürfnissen im sprachlichen Bereich als sehr geeignet. Man kann auf die unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Begabungen der Kinder eingehen.

Der Lehrer bzw. die Lehrerin soll ebenso eine beratende und begleitende Funktion haben, jederzeit helfen und informieren, wenn nötig auch konventionell Stoff vermitteln.

Leider kennt man in Österreich kaum diese pädagogischen Grundsätze Helen PARKHURSTS, die aber auch durchaus geeignet wären, im Regelunterricht angewendet zu werden, speziell in interkulturell zusammengesetzten Klassen.

Leider genauso wenig bekannt sind die in Westeuropa häufig anzutreffenden JENAPLAN-Schulen, basierend auf dem pädagogischen Konzept Peter PETERSENS. Er wollte Lernen natürlich und spontan ermöglichen. Lernen soll in allerhöchstem Maß von der Wirklichkeit abhängig sein, auch von der Gemütswelt und vom emotionalen Sein des Kindes. Er vertrat ein Unterrichtssystem, das vom Kinde ausgeht, individuelle Anlagen fördert und sich gegen Jahrgangsklassen ausspricht. Es gibt Stammgruppen und eine Schulgemeinde mit Patenschaften, Kreissituationen, Festen und Feiern. Interessant finde ich auch die regelmäßig stattfindenden Wochenanfangs- und Abschlußkreise. Weiters beinhaltet dieses Konzept Lern- und Stammgruppen, die jeweils drei Jahrgänge umfassen.

Wiederum ideale Voraussetzungen für eine Integration von Kindern mit anderer Muttersprache in die für sie fremde Schulsituation!

Die Problematik der Außerordentlichkeit würde nicht diesen Stellenwert erreichen, wenn man das Jahrgangsklassensystem in unserer Schulorganisation aufheben würde. Einige dieser Ansätze wurden im Schulversuch „Neue Grundschule“ versucht zu verwirklichen. Kinder steigen in die nächsthöhere Lerngruppe, wenn sie so weit sind; früher oder später schaffen sie es sicher, das Lernniveau zu erreichen. Man vergißt bei Diskussionen über solche Veränderungen, daß Kinder, die wohl in einem Bereich Defizite haben, in anderen Bereichen den Gleichaltrigen weit überlegen sind, so z.B. türkische Kinder auf mathematischem und kreativem Gebiet. Nicht zu vergessen, daß sie ja noch ein „weiteres Leben leben“ (Vergleiche Alexander von Humboldt!) und bereits eine andere Sprache erlernt haben, also österreichischen Kindern in einigem voraus sind, nicht zu vergessen ihre Selbständigkeit im häuslichen Bereich, die enorme Verantwortung, die ihnen aus sozialen Umständen oft übertragen wird.

Peter PETERSEN meint jedenfalls: Wichtig ist, „daß die Kinder wollen, was sie tun.“ (zit. aus PAETZ, PILARCZYK, S. 55).

Abschließend noch ein Grundsatz von Helen PARKHURST und Anhängern der DALTONPLAN-Methode:

„Der Schüler lernt umso weniger als der Lehrer lehrt!“

Nachbemerkung:

Nun wäre noch zu erwähnen, daß an der Pädagogischen Akademie des Bundes Wien Zusatzstudien zu den Bereichen „Reformpädagogik“ und „Interkulturelle Pädagogik“ sowohl für Studierende als auch für bereits tätige Lehrerinnen und Lehrer angeboten und von vielen Interessierten besucht werden.

Verwendete Literatur:

Furch, Elisabeth: Gedanken zum Projekt „Sprach- und Kulturerziehung“, In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten – Zentrum für Schulentwicklung (Hg.): Sprachen und kulturelle Bildung; Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung, berichte reihe III, Nummer 2, Eigenverlag, 1995

Gauss, Rainer/Harasek, Anneliese/LAU, Gerd (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. – Band 1; aus der Reihe: Schule und Erziehung. – Jugend und Volk, 1994

Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. 1.Aufl. Hamburg, Bergmann und Helbig 1988

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. 2.Aufl. Weinheim und München, Juventa Verlag 1992

Der inszenierte Wandel

Moden in der Pädagogik und ihr Einfluß auf die Schule

„Die Schule stellt die größte gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur dar. Sie beansprucht die lernfähigsten und vitalsten Jahre eines Menschen. (...), sie frißt nicht die Kinder auf, wohl aber die Kindheit und Jugend. Sie entläßt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig – und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Bindung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei.“ (Hartmut von Hentig 1994, S.10)

1. Regelfall und Erfahrungsraum

Über die Schule nachzudenken bedeutet immer wieder, sich ihren Grenzen und Widersprüchen zu stellen. Die Welt- und Werteverwalter der institutionalisierten Kindheit und deren Generalsekretärin, die Schule, weisen uns stets wieder darauf hin, daß Kindheit und die Reaktionen auf dieses „Phänomen“ risikoreich und konfliktbeladen sind. Meist zieht sich dieses Gremium deshalb auf die Position des gesellschaftlichen Auftrages zurück, der da lautet, daß jede gesellschaftliche Institution vor allem anderen der Funktion der Ein- und Anpassung zu dienen hat. Somit ist der Alltag der davon Betroffenen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) dazu da, Normalität, Regelmäßigkeit und Dauer herzustellen, ohne daß die sich stets wandelnden Bedingungen, innerhalb deren Schule „hergestellt“ wird, zur Diskussion gestellt werden. Damit ist schon ein Hauptproblem von Schule angesprochen: die Verbindung von Vorläufigkeit und Dauer, und dies sowohl inhaltlich als auch methodisch, didaktisch.

Nun verbringen Kinder im allgemeinen immer längere Zeitspannen in Institutionen. Das Lernen, die Vorbereitung beginnt damit im Regelfall die Erfahrung zu verdrängen, zu verhindern, und dies in einem Augenblick, in dem uns von Tag zu Tag klarer

wird, daß Lernen komplexer zu definieren ist als in der Erfüllung von Aneignung und Anpassung. Hier ist das Grundverhältnis von Erfahrung, Reflexion und Gestaltung angesprochen. Es gibt aber kein lebensrelevantes Wissen, das die Erfahrung ablösen könnte. Wie aus zahlreichen Studien über die Lernmöglichkeiten von Kindern immer wieder ersichtlich ist, kann ein zeitgemäßer Begriff von Lernen nur dann erreicht werden, wenn die Grunderfahrungen von Kindern und Jugendlichen durch offene Prozesse und nicht durch geschlossene Ordnungen bestimmt sind.

Die Funktion der Schule hat sich in den letzten Jahrhunderten drastisch verändert. Sie ist heute für den Großteil der Kinder eben ein notwendiger Aufenthaltsort für den bestimmenden Teil des Tages geworden. Wenn dies ernst genommen wird, so muß dieser Lebensraum nicht nur dazu da sein, gewisse Fertigkeiten und einzelne Kenntnisse zu erwerben, sondern es muß hier auch das „zu lernende Leben“ einen realistischen Platz haben. Schule ist (ob wir dies wollen oder nicht) Erfahrungsraum von Gesellschaft, innerhalb dessen der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in einer Gemeinschaft erfährt. Hat dieser Aspekt von Schule seine Berechtigung, so muß sich in ihr auch mehr als der Kopf des Menschen entfalten können. Wir leben in einer lückenlos mediatisierten Welt, deren fragmentarischer Bezug zu den uns umgebenden Wirklichkeiten immer offensichtlicher wird. Was bleibt uns an Bindung, an Sicherheit und Gestaltungswillen gebender Kraft in einer gesellschaftlichen Situation, die sich für die Heranwachsenden in oft nicht zu überwindenden Integrations- und Orientierungshürden darstellen? Der Ruf nach einer starken Hand? Das hatten wir doch schon einmal. Aber was sonst? Wie schwierig sich eine Antwort auf diese Frage heute aber präsentiert, wie umfangreich und weitreichend die hier angesprochenen Problemlagen sind, möchte ich anhand zweier Ausschnitte eines Streitgesprächs zwischen dem Computerwissenschaftler Joseph Weizenbaum und dem Pädagogikprofessor Hartmut von Hentig andeuten:

Weizenbaum: „Vor der Tür Ihrer Schule macht die Welt alles kaputt, was Sie drinnen mühsam den ganzen Vormittag aufgebaut haben. In meiner Stadt (Boston) versucht jedes fünfte Kind jedes sechste umzubringen – bäng, bäng, bäng -, denn so macht

man das, so hat es das abends im TV gesehen, und jedes vierte Kind oder so kommt drogengefährdet auf die Welt, weil schon die Eltern Drogen nehmen. Da haben Sie mit Ihrer Erziehung doch keine Chance!"

Hentig: „Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies wissen läßt, indem sie sie in ‚Schulen‘ genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht – eine Gesellschaft, die einem jungen Menschen das antut, wird sie verlieren, ganz gleich, wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt. Die Jugend wird darauf pfeifen, nein darauf spucken, darauf treten. Aber das kann ich doch zuwege bringen, daß in dieser Schule jedes Kind, während der 10 oder 12 oder 13 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art zuzuhören und selbstlos zu raten; Anna mit ihrer Musikalität (und totalen Sperre gegen Mathematik); Michael mit seiner Gabe, ein Problem schnell zu erfassen und verständlich zu erklären...“

Wäre das ein Ausweg? Können wir das, was der Pädagoge Hentig so wortreich propagiert, heute, hier und jetzt aber auch wirklich erreichen? Sind unsere Schulen Orte, in denen dieses „Gebraucht-Werden“ erfahren werden kann, oder hat nicht doch der kritische Augenzeuge die besseren Argumente in diesem Disput? Wie müßte eine Schule aussehen, die diese Begegnungen zuläßt? In welcher Gesellschaftsform könnten diese existieren? Muß sich vieles dazu ändern? Und wenn ja, was? Wo sind die Pfade, die dieses Ziel schon angegangen sind, die es umkreist, begehbar gemacht haben? Welche konkreten Möglichkeiten haben Erziehung und Schule in einem derartigen Prozeß?

2. Das Spiel der Generationen

Nur wenn, was ist, sich ändern läßt, ist das, was ist, nicht alles.
(Theodor W. Adorno)

Nun hat es zu allen Zeiten unterschiedliche Reaktionen auf die Frage nach dem „Zweck und dem Nutzen“ der Schule gegeben. Ausgehend von den Vorstellungen der bürgerlichen Aufklärung, daß die Erziehung in der Hand des Menschen liegt und daß mittels Erziehung jener mündige Bürger erschaffen werden könnte, der Voraussetzung und Bedingung für eine funktionierende Polis ist, über die Vorstellungen eines W. von Humboldt, der die Parteinahme für das Individuum, für den Weg der Individualität propagierte, bis hin zu den Bestrebungen einer zu Anfang unseres Jahrhunderts beschworenen „Pädagogik vom Kinde aus“ wurden die Aufgaben und Ziele der Schule aus den unterschiedlichsten reformatorischen Gesichtspunkten festzuschreiben versucht. Die Wurzel all dieser „fortschrittlichen“ Strömungen lag dabei anfangs vor allem in einer fundamentalen Religionskritik, die das Verhältnis Gott/Mensch und damit auch die Beziehung Eltern/Kinder aus der erstarrten Demutshaltung löste. Damit erhielt Erziehung ihre Perspektive der Befreiung, ihre Grunddimensionen der Emanzipation, der Überwindung der Zwänge. Geschichtlichkeit, Subjektbezug und gesellschaftliche Vergewisserung, Demokratisierung erreichten eine herausragende Stellung im gegebenen sozialhistorischen Kampffeld der Erziehungswirklichkeit. Die „Produktion“ von Schule war solchen Strömungen nur am Rande ausgesetzt, doch gab es stets auch Menschen, die sich denkend, schreibend und handelnd mit „anderen“ Formen dieser Institution auseinandersetzten. Interessant ist dabei, daß ihre Überlegungen meist den „ganzen Menschen“, die grundlegenden Bedingungen des Auf-Wachsens in der Gesellschaft zum Inhalt hatten. Damit wurden sie oft zu Propheten innerhalb prägender Kreise des Bildungsbürgertums erhoben, die warnend auf Defizite und Fehlentwicklungen hinwiesen. Genau auf diese Weise waren ihre Schriften und Gedanken auch dort kursierenden Moden unterworfen, die damit quasi den Bedingungen des Gesellschaftsmarktes unterlagen. Manche davon waren nur sehr kurzlebig, andere wiederum beschränkten sich auf reine Gedankenge-

bäude, einige davon erlangten aber eine herausragende Bedeutung und konnten sich in vielfältigen Beziehungen durchsetzen. Eine Auswahl der wichtigsten VertreterInnen dieser letzten Gattung möchte ich nun kurz vorstellen.

2.1. Rudolf Steiner (1861-1925) und die Anthroposophie

Begonnen soll mit Rudolf Steiner, dem 1861 im österreichisch-ungarischen Städtchen Krajevec geborenen Philosophen werden, der der Gründervater der sogenannten Waldorf-Pädagogik ist. Seine Idee einer Schule, in der Kinder nicht nach Begabungs- oder Leistungskriterien bewertet werden, in der es keine Zensuren und kein Sitzenbleiben gibt, in der alle wie von selbst lernen und wo dieser Weg doch in die Matura mündet, wurde Basis seiner Anthroposophie. Mit diesem Begriff Anthroposophie, den er sich aus der Ideenlehre der „De Magice Veterum“ entlehnte, umschrieb Rudolf Steiner die Bewußtseinszustände des Menschen, wie sie im Wachen, Schlafen und Träumen gegeben sind. Darüber hinaus war er sowohl an den Lebenszuständen, wie sie sich im Seelischen offenbaren, interessiert als auch an den Formzuständen des Physischen. Diese Dreiheit von Form, Leben und Bewußtsein, erfahrbar in der Dreigliederung des Menschen in Leib, Seele und Geist, fand bei ihm seine Entsprechung in der Wahrheit von Raum, Zeit und Ewigkeit (vgl. dazu Steiner 1887, Kugler 1991). Im September 1919 wurde, basierend auf diesen Ideen, in Stuttgart die erste sogenannte Waldorf-Schule eröffnet. Sie war eine Stiftung des Direktors der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria, Emil Molt, der Rudolf Steiner gebeten hatte, für die Kinder der Fabrikarbeiter eine Schule nach seinen Erkenntnissen zu formen. Grundbedingung war für Steiner dabei eine weitestgehende Abstinenz des Staates, denn nur durch eine radikale Umorientierung zugunsten des Individuums konnte für ihn das Bürgerrecht auf Bildung erreicht werden. Die Pädagogik der Waldorfschule zielt deshalb auf die Überzeugung, daß Gerechtigkeit im Bildungswesen erst dann erreicht werde, wenn jedes Kind unabhängig von seinen Leistungen gesehen und gefördert wird. Trotzdem ist im konkreten Unterricht auf die Einheit zu achten, aber nur in dem Sinn, daß alle SchülerInnen in einer Klasse die gesamte Schulzeit über in

ihrer Stammgemeinschaft bleiben, einzig zum Fachunterricht getrennt werden. Die unterschiedlichen Begabungen, Temperamente, die hierbei auftauchen, werden somit als wertvolle Bereicherungen gesehen. Da kognitives Lernen vom (oft nicht einzulösenden) Anspruch dieser Schule her genau so viel gilt wie handwerkliches oder musikalisches, künstlerisches, kann sich das je individuelle Selbstbewußtsein ausbilden. Erst vor der Matura wird in konventioneller Art und Weise „Stoff“ gelernt. Hier zeigt sich, daß international die Zahl derjenigen, die eine Matura auf diesem Wege schaffen, nicht wesentlich vom Regelschuldurchschnitt abweicht. Grundvoraussetzung für das Funktionieren dieses Schultyps ist aber eine völlige Schulautonomie in Inhalt und Form. Jede Schule ist hierbei eine Einheit für sich, eigenverantwortlich und selbständig im Bereich Finanzen, Lehrschwerpunkte und Auswahl der Schülerinnen. Die Kehrseite dieser Autonomie liegt aber auch auf der Hand, obgleich jede dieser Maßnahmen wiederum ein erstrebenswertes Ziel in sich birgt. Die LehrerInnen arbeiten mehr als ihre verbeamteten Regelschulkollegen, verdienen jedoch weniger als diese. Die Eltern müssen, gestaffelt nach Einkommen, Schulgeld zahlen. Alle Beteiligten dieser Schulen haben aktiv an den Möglichkeiten dieser Schule mitzuwirken. Autonomie läßt sich nicht verordnen, wird hier betont, jede und jeder muß sich dazu im Kollektiv verhalten.

Die Zahl der Waldorfschulen ist in den letzten Jahrzehnten weltweit enorm angestiegen, sodaß heute über 600 Schulen – von Australien bis Uruguay existieren. Im deutschsprachigen Raum nehmen Waldorfschulen mittlerweile einen großen Raum ein. In der Nazizeit verboten, wurden diese Schultypen von den Reformern der siebziger Jahre kaum wahrgenommen, bestenfalls als eine Fluchtbewegung, ein Überbleibsel einer bürgerlichen Bildungsgesinnung etikettiert. Erst in den letzten Jahren ist diese Form der Schulwirklichkeit einer größeren Öffentlichkeit ins Bewußtsein gerückt. Hinter diesem Zulauf verbergen sich mehrere Entwicklungen, die auch auf eine generelle Schulkrise (siehe oben) zurückzuführen sind. Darüberhinaus wird die Waldorfschule oft auch aus Unkenntnis und Vorurteilen als ein Auffanglager von „schulgeschädigten“ Regelschulkindern gesehen, die als letztes Mittel zur Erreichung eines Bildungsabschlusses fun-

gieren soll. Diese Funktion als pädagogisches Asyl hat sich vielerorts zu einem veritablen Hemmnis dieses Schultyps entwickelt. Viele Eltern klammern sich an diese Vorstellung eines schulischen Paradieses, wobei das Erwachen aus diesem Traum oft schlimme Folgen haben kann. Dennoch ist der Zustrom zu diesem Schultyp ungebrochen, ja im Wachsen begriffen. Derzeit gibt es in Österreich in sechs Bundesländern insgesamt 10 Rudolf Steiner- bzw. Waldorf-Schulen (insgesamt 87 Klassen), in denen 263 LehrerInnen 1995 SchülerInnen unterrichten. Daneben gibt es im Bereich der Behindertenarbeit noch zwei Karl Schubert-Schulen (die ebenfalls eng an das Konzept der Anthroposophie angelehnt sind) mit insgesamt 17 Klassen mit 36 LehrerInnen und 122 SchülerInnen (vgl. dazu die Österreichische Schulstatistik 93/94).

Die Idee eines menschenfreundlichen Unterrichtens, die alle Kräfte des Menschen entfalten soll, macht natürlich nicht halt vor einer grundsätzlichen Umgestaltung der Lebenswelt der Betroffenen. Dieser Punkt ist es, der den meisten am Anfang zu schaffen macht. Die detaillierten Vorschriften reichen dabei von der Wahl der Farben, der Stoffe für Kleidung, über die Arten von Spielzeug, dem Unterrichtsplan im Rhythmus der Mondphasen bis hin zum alltäglichen gemeinsamen Morgenspruch. Viele der hier pseudowissenschaftlich gerechtfertigten Vorgaben, die dahinterstehenden fragwürdigen Theoreme und mystischen Visionen (vgl. dazu Winkel 1992) lassen eine durchaus wünschenswerte Praxis in einem unverständlich übersinnlichen Licht erscheinen, wobei Rudolf Steiner vieles selbst zu den heute manchmal übertrieben orthodoxen Auswüchsen seiner „Lehre“ beigetragen hat. Der Pädagoge Rainer Winkel kommt zu dem Schluß: „Wahrscheinlich ist er selbst deshalb in diese Kalamitäten geraten, weil er die Praxis der von ihm gegründeten ersten Waldorf-Schule zu einem Zeitpunkt theoretisch begründen mußte, als seine Theorie in Gestalt der Anthroposophie längst vorlag und nun z.T. waghalsigen Denkbewegungen auf eine nicht unbedingt zu ihr passende Realität bezogen werden mußten.“ (Winkel 1992, S.50). Trotz aller von außen konstatierten Mängel scheint dieses Schulmodell das stärkste Gewicht im Reigen der alternativen Bestrebungen einer humanen Schule zu besitzen. Es ist derzeit kein zwingender Grund absehbar, der diese Entwicklung aufhalten könnte.

2.2. Maria Montessori (1870-1952) und die planvolle Entdeckung

In Chiaravalle bei Ancona in gutbürgerlichen Verhältnissen 1870 geboren, war Maria Montessori die erste Frau in Italien, die zum Medizinstudium zugelassen wurde, die dieses auch als erste absolvierte und schließlich an der psychiatrischen Universitätsklinik in Rom eine Anstellung als Assistenzärztin fand. Diese Station sollte richtungsweisend für ihr weiteres Leben sein, denn aus ihren Schilderungen geht hervor, daß die Abteilung für schwachsinnige Kinder sie folgeschwer geprägt hat. Die Trostlosigkeit und Menschenverachtung, mit der den Kindern hier von Seiten des Personals gegenübergetreten wurde, traf sie wie ein Blitz. Neben der prekären medizinischen Betreuung spürte sie aber auch, daß diesen Kindern auch jegliche geistige Ansprache fehlte. Diese Entdeckung führte sie auf die Suche nach geeigneten Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Förderung geistig behinderter Kinder, die sie dann auch mit Erfolg anwandte. Sie versuchte ihre Kenntnisse in diesen Bereichen zu vertiefen, studierte deshalb Psychologie und Philosophie, wurde Professorin für Anthropologie an der Universität Rom. Hier kam sie bei den Lehrabschlußprüfungen in Berührung mit LehrerInnen und sah, wie wichtig ihre Erfahrungen bei behinderten Kindern auch für nichtbehinderte sind. 1907 ergab sich die große Gelegenheit, ihre Ideen zu Taten werden zu lassen. Sie wurde damit beauftragt, die Errichtung eines Hortes zu betreuen. Dieses Unternehmen gab ihr die Chance, ihr „Haus für Kinder“ nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Betreuten einzurichten. Als Leiterin für dieses Haus kam für sie keine „ausgebildete“ Lehrperson in Frage, sondern die Tochter des Hausmeisters sollte diese Aufgabe übernehmen. Ihr eigenes Hauptaugenmerk legte sie dabei auf die beinahe klinische Erforschung aller Phänomene, die hier abliefen. Ihr Kinderhaus sollte ein Laboratorium der Pädagogik sein, woraus sie schließlich ihre eigene Erziehungslehre ableitete. Ihr erstes Buch „Die Entdeckung des Kindes“, 1909 in nur wenigen Wochen geschrieben, zeigt dabei einen klar umrissenen Weg, wie Erwachsene fördernd auf das Aufwachsen der Kinder eingehen können. Ausgehend von eigenen Beobachtungen, versuchte sie jene Fakto-

ren zu bündeln, die dem Kind Hilfe als menschlicher Person andeihen lassen können. Sich immer wieder der Frage stellend, unter welchen Bedingungen Kinder am besten lernen, ihre Konzentrationsfähigkeit aufbauen und erhalten, kam sie zu folgenden Schlüssen:

Die Freiheit des Kindes, seine Tätigkeit selbst zu wählen, muß unbedingt respektiert werden. Jedes Kind ist hierin grundsätzlich frei, muß sich allerdings im eigenverantwortlichen Gebrauch seiner Freiheit üben. Freiheit ist hier aber zielgerichtet zu verstehen, aufbauend, planvoll im Dienste zur Lösung einer Aufgabe gebunden. Hierfür ist eine lern- und kindgerechte Umgebung zu schaffen, die dem Kind helfen soll, sein eigenes freies Handeln in sich zu erhalten, d.h. das eigene Tun muß sich aus sich selbst speisen und in sich weitertragen. Dazu gibt es von seiten der Erwachsenen vielfältige Materialien und Begegnungsmöglichkeiten, die aber grundsätzlich strikten Regeln folgen.

Der hier angesprochene Freiheitsbegriff ist es letztlich auch, der die Montessoripädagogik oft als eine zu kognitivistische, reaktive Veranstaltung anprangert. So wertvoll die einzelnen Überlegungen auch sind, so ist das starre Korsett des Weltbildes, seine Ausrichtung auf ein sehr reduziertes Programm der Intelligenz und die quasi Monopolstellung der Montessori-Materialien doch mit einiger Skepsis zu betrachten. Das Menschenbild eines freien Kindes ist durchaus beachtenswert, die Förderungsabsichten vor allem im Bereich der Lern-Behinderungen unumstoßbar, jedoch bleibt von außen der Eindruck bestehen, daß die sogenannte Montessori-Pädagogik eine stark reglementierte und absichtseleitierte Hinführung zum Umgang mit den Bestandteilen ihres Programmes anstrebt. Das Monopol bei der Herstellung und der Vertrieb sowie die Bearbeitung der Materialien mit den Kindern zeigen dies oft auf sehr bedrückende Art und Weise.

In Österreich bekennen sich sehr viele LehrerInnen zur Art der Montessori-Pädagogik. In der LehrerInnenfortbildung der Pädagogischen Institute werden jedes Jahr zahlreiche Kurse und Seminare dazu abgehalten. Der Einzug in die Schulen (auch in viele alternative Projekte) hat längst stattgefunden, ohne daß dabei (so hat es zumindest den Anschein) aber allzu sehr auf die vorne beschriebene Geschlossenheit der „Methoden“ Rücksicht genommen wird.

2.3. Celestine Freinet (1896-1966) und der Scolatismus

Als Sohn armer Kleinbauern in Südfrankreich 1896 geboren, ausgebildet zum Volksschullehrer, im 1. Weltkrieg durch einen Lungensteckschuß schwer verwundet und körperlich behindert bleibend, wird Celestine Freinet ein flammender Kämpfer gegen das bestehende Schulsystem, das nur auf Verwertbarkeit des Menschen und Profitgier ausgerichtet ist. In Analogie zum Begriff des Hospitalismus von R. Spitz beschreibt Freinet die Krankheit, die die Schule selber ist, als „scolatisme“, als jene verdummende, lähmende Wirkung, die allen Schulen als Prinzip innewohnt. Sich von den bürgerlichen Reformpädagogen seiner Zeit absetzend, nimmt er seine Kraft aus den Ideen des Sozialismus, der Gewerkschaftsbewegung. Seine Ausrichtung an russischen Reformern bringt ihn dabei selbst oft in arge Bedrängnis, die in zahlreichen Hetzkampagnen gegen ihn ihren Ausdruck fanden. 1933 quittiert er den öffentlichen Dienst in der Schule und gründet gemeinsam mit seiner Frau Elise ein eigenes Landerziehungsheim in der Nähe des südfranzösischen Dorfes Vence. Hier entfaltet er seine Fähigkeiten als pädagogischer und politischer Schriftsteller, gründet (schon sehr früh die große Bedeutung der LehrerInnenfortbildung erkennend) eine weitreichende internationale LehrerInnenbewegung, die noch heute besteht. Vor allem seine praktischen Arbeiten, seine Anregungen, die er aus der eigenen Beobachtung kleinster Begebenheiten im Schulalltag generierte, seine Fähigkeit, gesetzmäßige Entwicklungen festzumachen und zu kritisieren, machen ihn empfindsam für die Sorgen und Nöte aller im Schulsystem beteiligten Personen. Seine Konsequenzen daraus führen ihn aber nicht gleich dazu, nach neuen Schulen zu schreien, sondern er konzentriert sich auf das Bedingungs- und Wirkungsfeld der öffentlichen Regelschule. Nicht teure Alternativschulen (die sich ja wieder nur einige Reiche leisten können) sind sein Ziel, sondern das Schärfen des Blickes für Verbesserungen, wobei sein Schlachtruf „plus de manuals!“, „Weg mit den Schulbüchern!“ unterschiedliche Wurzeln hat. Einmal ist hier eben die klassenkämpferische Parole zu spüren, zum andern natürlich auch die Ablehnung einer fragmentarischen Wirklichkeitsverzerrung durch das bürgerliche Kunstprodukt Schulbuch. Er plädiert für das

unmittelbare Erlebnis, die Anschauung in bezug auf Natur und Gesellschaft. Wo anders sollten Kinder das Leben lernen als in Situationen des Ernstfalls, den Freinet in seinem Schonraum glaubhaft zu erzeugen vermag. Dabei bleibt er aber keineswegs ein Schwärmer für die bildenden Kräfte der Natur, sondern stellt sich auch den beherrschenden Technologien einer Kultur. Seine Konzeption der Druckerei und der Klassenkorrespondenz versuchen diesbezüglich ebenfalls eine andere Wirklichkeitswahrnehmung in der Schule zu etablieren, indem damit erfahrbar gemacht werden soll, wie grundlegend die dargestellte Realität der heutigen Zeit auf uns wirkt. Der dabei angestrebte möglichst freie Ausdruck aller Beteiligten sollte ohne inhaltliche Schranken vorgenommen werden. In gemeinsamer Arbeit entstehen so Klassenzeitungen und Briefe, die als Grundlage sowohl zum Erlernen der formalen Bereiche (Schrift, Satz u.dgl.) als auch zur Festlegung des Inhalts und der Tragweite der Themen dienen. Freinet-Klassen sind hierbei als Kooperativen geplant, die ihre internen Bezüge allein steuern. Die LehrerInnen besitzen dabei nur eine Stimme, gleich wie die SchülerInnen.

Die von Freinet beeinflussten LehrerInnen trugen seine Ideen zahlreich in die Schulen. Heute gibt es eine in die Zigtausende gehende Anzahl von Freinet-Begeisterten (in Frankreich allein 20.000), deren Zahl außerhalb des Mutterlandes ob der informellen Zugehörigkeit nur schwer zu schätzen ist. Was sie aber alle vereint, ist das Grundprinzip des freien Ausdrucks auf allen Ebenen, das heißt in diesem Fall, daß es keine inhaltliche Auswahl, Vorgaben von LehrerInnen geben darf, daß viele Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt werden müssen, daß die Gruppe alle produzierten Resultate zur Kenntnis nehmen muß. Daß dies ein hoher Anspruch ist, das betonen auch alle Freinet-Pädagogen. Auf die Frage nach der konkreten Umsetzung dieser Ziele antworten LehrerInnen deshalb auch: *„Die ideale Freinet-Klasse gibt es nicht (...). Es gibt nur Klassen auf dem Weg zur Freinet-Pädagogik, mit allem, was das an Zweifeln, Erfolgen, Mißerfolgen, Fragen und Infragestellung mit sich bringt“* (Landrot in: Dietrich 1992, S.50).

Österreich ist seit 1992 Mitglied der internationalen Freinet-Organisation FINEM, wobei in Vorarlberg, Salzburg, Kärnten,

Oberösterreich und Wien Arbeitsgruppen existieren, die vielfältige Fortbildungen (zum Teil an den pädagogischen Instituten) anbieten.

2.4. Die richtigen Fragen zur richtigen Zeit – Die 68er und ihre Folgen

Das idealisierte Bild der bürgerlichen Familie hat Generationen von Menschen in den unterschiedlichsten Formen von Hierarchien gebunden. Die damit verbundenen Vorstellungen einer Idylle, hergestellt u.a. von einer strikten Geschlechterdisparität in der polarisierten Variante von ausschließlicher Mutterliebe und väterlicher Autorität (respektive Macht und Zwang), wurde in der Zeit der sogenannten 68er grundlegend in Frage gestellt. Die Denker und Aktionisten dieser Zeit hatten ein gutes Gespür für die bizarren Auswüchse und die zerstörerischen Kräfte von Machtverhältnissen jeglicher „Natur“. Natürlich wurde die Erziehung auch auf ihre Rolle zur Herstellung einer repressiven Welt befragt, und die Antwort darauf war niederschmetternd: Erziehung, das ist die fundamentalste, menschenverachtende, heuchlerische und verlogene Abrichtungsmaschinerie, die überhaupt denkbar ist! Sie ist menschenverachtend, weil sie „das Neue“ schon an seinen Wurzeln auszureißen versucht, heuchlerisch, weil sie ein verdecktes einseitiges Machtverhältnis etabliert, das mit einem gewaltigen moralischen und traditionalistischen Unterdrückungsapparat agiert und schließlich verlogen, weil die Väter und Mütter der 68er eben ihre eigene Welt vollkommen in den Ruin geführt hatten, indem sie einer einzigartigen Menschenvernichtungsideo-logie gefolgt seien. Was konnten diese Eltern schon an ihre Kinder weitergeben? War es nicht eher so, daß diese ErzieherInnen, wie Marx es schon viel früher gefordert hatte, selbst erzogen werden mußten? Aber von wem? Von der rebellierenden Jugend natürlich! Diese Abrechnung mit „den Alten“, die für die verkrusteten und falschen Autoritätsverhältnisse verantwortlich gemacht wurden, brachte der Erziehung jene Erkenntnis, daß Unterordnung und Gehorsam erst an zweiter Stelle stehen können, immer nur Sekundärtugenden seien. Kinder sind nicht Privateigentum ihrer Eltern, LehrerInnen, „Vorgesetzten“. Was daraus folgte, war, daß

auf vielen Ebenen des Gegeneinander ein Miteinander, zumindest im Diskurs angestrebt wurde. Habermas' Forderung nach einem solchen „herrschaftsfreien Diskurs“, in dem keiner von vornherein ein Herrschaftsmonopol besitzt, innerhalb dessen gleiches Rederecht und Menschenwürde „herrscht“, ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Schulen. Ebenso das damals begonnene Projekt der Kritik, Erziehung als Herrschaftswissen, als Gebrauchsanweisung zur Herstellung funktionierender Objekte zu sehen. Dies traf sich mit einer alten Forderung der Pädagogik, die Demokratisierung, Emanzipation hieß und die nun, abseits rhetorischer Bekenntnisübungen, die Einübung in das demokratische Aushandeln konkret in den Schulen, in die Lebenswelt der Kinder und LehrerInnen brachte. Dies setzte aber auch voraus, daß Kinder in der Lage sein müssen, in Opposition zu treten. Und das ist das Aufreibende an diesem Auftrag Demokratie, daß hier selten Ruhe herrschen soll, sondern die Ermutigung zu Kritik und Lebensweltbezug uns alle, die wir an dieser Veranstaltung Gesellschaft teilnehmen, auch immer wieder überfordert, rat- und kopflos macht. Demokratische Lebensweisen sind, nicht nur in der Schule, Risikounternehmen. Aber welche andere Lebensform wäre das nicht auch! Was uns die 68er hierbei, zumindest als Etikett, übergeben haben, ist für mich jener Impuls, die ursprüngliche Widerspenstigkeit in Kindern, die sie in so vielen Situationen an den Tag legen, zumindest teilweise zu bewahren und nicht gleich abzuwehren, zu kanalisieren. Damit verbunden ist auch jener Umstand der Entlastung, der Befreiung von Erziehung, der im Verhältnis der Jungen zu den Alten eine lückenlos planbare Welt herzustellen versucht und der sich natürlich dementsprechend für alle Möglichkeiten der Entwicklung verantwortlich fühlt. Erziehung kann in diesem Sinne niemals „ganz“ gelingen, sondern ist immer nur ein Angebot, eine Möglichkeit, in diese Gesellschaft einzuführen.

Über dieses „wie“ hat auch die Zeit um „68“ recht unterschiedliche Vorstellungen entwickelt. Eine dieser Antworten, die hochgelobte, vielgeschmähte „Antipädagogik“, soll dazu abschließend zu Wort kommen:

„Müssen wir erziehen?“ steht ihr als Grundfrage auf das Haupt geschrieben. Nein, wir müssen nicht, wir sollen nicht, wir dürfen

nicht, ist die schnelle Antwort darauf. Erziehung bedroht, vernichtet vieles, was ein Kind als Ressource ins Leben mitbringt. Erziehung ist immer „jenseits des Kindeswohls“, eingebettet in die pädagogische Absicht der Abrichtung, die eher gegen die Entwicklung eines Individuums läuft, die beinahe immer in der „Schwarzen Pädagogik“ beheimatet ist. „Unterstützen statt erziehen“ wird nunmehr der pädagogische Leitspruch, „Freundschaft mit Kindern“ der soziale Verbindungskanal. Das zentrale Element „Verantwortung“, mit dem die Erwachsenen ihre Taten in bezug auf Kinder immer rechtfertigten, wird als Herrschaftsfloskel enttarnt, und die Kinder werden als eigenständig, als für sich selbst zuständig, in die Handlungswirklichkeit gesetzt. Erwachsene und Kinder sind im Dialog miteinander verbunden. Dieser Dialog aber erhält hier oft eine derartige Schlüsselfunktion, daß sich Wirklichkeiten beinahe nur noch über diese Form der Kommunikation etablieren. Damit aber macht sie sich quasi selbständig und verliert ihre Beziehungsqualität, wird abgehoben von der konkreten Erfahrung. Diese konkrete Erfahrung aber bleibt stets gebunden an die Widersprüchlichkeiten in der Beziehung der Erwachsenen zu den Nachwachsenden. Wir können dieses „Geschäft“ nicht einfach damit auflösen, indem wir es per Definition ignorieren. Wird Erziehung in seiner engen Form der Einpassung zwar als kritikwürdiger Begriff und Vorgang gebrandmarkt, so bleibt doch das Problem des Wertbezugs und der Aufgabe der Vermittlung bestehen. Wir können nicht nicht korrespondieren, beeinflussen und damit erziehen, indem wir einfach den pädagogischen Gestus, seine Sprache vermeiden. Das Beziehungsproblem liegt tiefer, als es die AutorInnen der Antipädagogik uns ausweisen. Was diese Bewegung uns aber auf jeden Fall zeigt, ist das prekäre, das empfindsame Band, das uns, die Erwachsenen und die Kinder, verbindet. Wie oft verlieren wir die Fühlung damit, indem wir uns auf eine zeit- und subjektlose Ebene begeben und die tatsächliche Verantwortung für unsere Kinder vor ihre eigene Zukunft schieben? Wir meinen es gut, aber im Volksmund gibt es ein Sprichwort, das darüber Auskunft gibt: Gut gemeint, ist das Gegenteil von gut. Wie viele bittere Geständnisse beginnen mit jenem Gestus des „Ich wollte ja nur dein Bestes.“

Auf diesen Grundwiderspruch weist uns das Unternehmen

der Antipädagogik hin, ohne für mich eine überzeugende Antwort darauf gefunden zu haben. Auf der anderen Seite greifen wir heute in unseren alltäglichen Erziehungsbemühungen oft auf „Errungenschaften“ dieser Zeit zurück. Anfangend bei den damals erst etablierten Kinderläden, die heute die Vorbilder für die vielfältigsten privaten Kindergruppen sind, über die Möglichkeiten eines freieren Umganges mit Autoritäten in der Schule, bis hin zu den spezifischen Formen einer schülerInnenzentrierten Didaktik sind die Spuren dieser Denk- und Handlungsbemühungen deutlich zu spüren.

68, das waren die richtigen Fragen zur richtigen Zeit. Aber worüber diskutieren wir heute in der Pädagogik?
Ein Ausblick.

3. Der Schule neue Kleider

Alle die hier nur auszugsweise und grob vereinfacht dargestellten Ideen, Modelle und Anregungen, über Erziehung und Schule nachzudenken, sind nicht nur aus punktuellen Zeitströmungen und aus den Vorlieben gewisser Personen entstanden. Das zentrale Instrument zur Gestaltung der Zukunft, die Erziehung, und deren wichtigste Zahnräder, Familie und Schule, wurde von allen den hier vorgestellten Positionen und Menschen auf ihre Rolle und Möglichkeiten innerhalb einer etablierten Gesellschaftsform der Kritik unterzogen. So unterschiedlich ihre Herangehensweisen, ihre Wünsche und Taten auch waren, so unterschiedlich sind auch ihre Wege, die sie an die Grundwidersprüche der Pädagogik heranführen. Die Rolle der Schule in diesem Labyrinth hervorhebend, haben sie die Bedingungen der Vermittlung, des Weitertragens, des Lehrbar-Machens dessen, was ein Mensch ist, sein soll, in das Zentrum ihrer Arbeit gestellt.

Viele andere wären hier noch zu nennen. An erster Stelle natürlich der wehleidige, schüchterne und weitsichtige Jean Jacques Rousseau, der uns mit seinem Leben zeigt, was es heißt, enkulturiert zu sein, und welchen Preis wir für diese unsere Gesellschaftsfähigkeit zu zahlen haben. Der aufrichtige, kindbegabte Janusz Korczak, der das Recht des Kindes auf Achtung und

Liebe selbst innerhalb heimtückischer Institutionen mit seiner ganzen Person zum Leben verhalf. Der Kuschelbär und Revolutionär Paolo Freire, der die Geschichte der Lehrenden und Belehrteten als politischen Kampf um Autonomie, um Dialog, um Teilnahme und Wertschätzung auch in das Tagesgeschäft des Lernens einführte. Ivan Illich, der radikale Entschulungsmeister, Alice Miller, die den Kreislauf des Dramas Erziehung, die hier entstandene Gewaltherrschaft in uns zurückführt, die heimlichen Wege der Kränkung, der Geringschätzung, des Entwertet-Werdens nachzeichnet. Oder auch die Schulgründer wie A.S. Neill, Hartmut von Hentig oder Rebecca Wild, die um eine vorbereitete Umgebung für Kinder kämpfen, die nicht allzuschnell zu einer Abrichtungsstätte verkommt. Viele wären hier noch zu nennen, viele, von denen mehr bleiben wird als nur der Name.

Moden gibt es in der Pädagogik zur Genüge, weil es in der Erziehung, trotz der verinstitutionalisierten Umgebungen noch so viele ungeschützte, erfahrungsorientierte und lebensnahe Begegnungsmöglichkeiten gibt, die zu spontanem Denken und Handeln herausfordern. Daneben sind immer mehr Eltern mit der generalisierenden Form der Schulen nicht einverstanden. Die hier bevorzugte Form der Vorbereitungspädagogik wird oft als zu starr, lebensfremd und kinderuntauglich gesehen. Allein die Anzahl der Schulversuche, die vielen Privatinitiativen, die in den letzten Jahren entstanden sind, zeigen, daß tradierte Modelle der Weltsicht, wie sie die Regelschule anbietet, heute oft zu kurz greifen. Abseits lernkalkulatorischer Absichten gibt es noch den großen Bereich der Erfahrung. Und eine Erfahrung machen heißt im weitesten Sinne, sich zu irgendeiner Sache frei und autonom innerhalb einer konkreten Umgebung zu verhalten. Dies ist im Regelschulbereich nur unter großen Mühen der Fall. So boomt die „Alternativszene“, da viele Erwachsene, ausgehend von eigenen Defiziten, diese Erfahrungsdimension ihren Kindern nicht mehr vorenthalten wollen. Hier ist der Plafond der Aktivitäten noch lange nicht erreicht. Moden werden dabei gewiß eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, wobei die hier vorgestellten Möglichkeiten m.E. nach weit über Modeerscheinungen hinausgehen. Eine eindeutige Bewertung dieser Konzepte kann aber nur in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext gesucht werden.

Die Prämissen einer demokratischen Gesellschaft sind in einer an Wohlstand und Frieden orientierten Welt an Parteinahme, an Mitgestaltung und den Willen über den Konsens an eine wünschenswerte Zukunft gebunden. Alle die hier vorgestellten Wege weisen letztlich in diese Richtung. Mögen ihre konkreten Antworten auch noch so sehr divergieren, so haben sie ihr Ziel, ihre Begründung in Form des Erfahr- und Gestaltbarmachens der Welt, die den Nachwachsenden die Möglichkeiten der Besitznahme des Alten in bezug auf das Neue ermöglichen kann. Dies ist, ob seiner Grundgestalt, sicherlich keine Modeerscheinung, sondern eine Haltung, die sich hierin ausdrückt. Eine Haltung, die sich den Anforderungen einer gesellschaftlichen Umbruchssituation stellt. Immer wieder wird in Untersuchungen aber auch das dabei entstehende Dilemma deutlich. Wir Erwachsenen bemühen uns meist, einer demokratischen Erziehung gerecht zu werden. Das Abrücken von den heiligen Erziehungszielen wie Gehorsam, Unterordnung, Pflichterfüllung, die bis spät in die sechziger Jahre bestimmend waren, eine Hinwendung zu Werten der Selbständigkeit und freien Entfaltung ist deutlich zu konstatieren. Daneben haben aber Tugenden wie Fleiß, Ordnung oder Disziplin keineswegs an Orientierungsfunktion eingebüßt. Hier tut sich eine Kluft auf, indem die Erwachsenen den Kindern, ohne autoritär zu sein, also ohne die Einforderung der Sekundärtugenden, zu Fleiß und Selbständigkeit verhelfen sollen. Wie ist das zu bewerkstelligen? Wie ist dieser Prozeß der Selbstwerdung zu initiieren? Dazu geben die vorgestellten Wege ihre je eigenen Pläne. Aber es bleibt wie gehabt: Erziehung ist kein leichtes Spiel, das in allen Fällen, auch innerhalb der hier vorgestellten Alternativen, glücken muß.

Den Rahmen für eine derartige Auseinandersetzung um ein möglichst lebensnahes Lernen möchte ich abschließend mit einigen Thesen und Fragen abstecken. Auf diese Art und Weise soll den offenen Prozessen in der Auseinandersetzung mit Schule und Erziehung Rechnung getragen werden, indem der Überhang des Gedachten, Gewußten durch eine phänomenologische Betrachtungsweise relativiert wird.

4. Zwischen den Kehrlichtcontainern – Skizzen und Thesen zum lebensnahen Lernen

1. These – Widerspruch

Da es dem König aber wenig gefiel, daß sein Sohn, die kontrollierte Straße verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. „Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen“, waren seine Worte. „Nun darfst du es nicht mehr“, war deren Sinn. „Nun kannst du es nicht mehr“, war deren Wirkung! (Günther Anders)

Lebensnahes Lernen speist sich aus Phantasie und Erfahrung. Phantasie ist aber nur dort möglich, wo sie nichts von sich weiß, also nicht (nie) planbar. Schule hingegen ist der Ort der geplanten Begegnung mit Inhalt und Person, ist der Dauerversuch, subjekt- und situationsunabhängige Lernverhältnisse herzustellen.

2. These – Frage

Die Kindheit ist ein schreckliches Reich. / Die Hände, die dich streicheln, schlagen dich. / Der Mund, der dich tröstet, brüllt dich an. / Die Arme, die dich hochheben, erdrücken dich. / Die Ohren, die dir zuhören, verstehen alles falsch. / Die Decke, die dich wärmt, gehört deinem älteren Bruder. / Die Wand, der du ein farbiges Zeichen von dir gibst, wird einmal im Jahr übermalt. / Der Satz, den du sagst, ist kindisch. / Wenn du mit deinen Sätzen und Zeichen / woanders hingehen willst, / dann heißt es, / das geht die fremden Leute nichts an. / Wohin soll ich gehen, / wenn die eigenen Leute / so fremd zu mir sind? / Ich gehe nirgendwohin. (Peter Turrini)

Lebensnahes Lernen ist Erkundung von Lebensmöglichkeiten, von Sinnfiguren. Frage: Wie können wir unsere Schlußfolgerungen für die Nachwachsenden erfahrbar machen? Woher stammen heute, in unserer arbeitsteiligen und hochkomplexen Welt, gemeinsame Grunderfahrungen, ohne die Kreativität in personalen Verhältnissen kein Fundament haben kann?

3. These

Schöner, schöner Florian, / horchen wir ihm Ohren an, / küssen wir ihm einen Mund, / blicken wir ihm Augen rund, / rudern wir ihm Arme dran, / tanzen wir ihm Beine ran, / lieben wir ihn einen Mann, / schöner, schöner Florian. (Ernst Jandl)

Lebensnahes Lernen setzt ein offenes Grundverhältnis von Wissen und Erfahrung voraus. Wissen und Erfahrung versichert, gleichzeitig verunsichert Wissen Erfahrung und umgekehrt. Aber Wissen, zu dem es keinen Vergleich gibt, ist leer.

4. These – Frage

Ich wünsche mir heuer nur eins zum Geburtstag: Pappi, bitte mach das Ozonloch weg. (Ein fünfjähriges Mädchen)

Die Ohnmacht der Politik ist eine der Grunderfahrungen heutiger Menschen. Vor allem Kinder erleben heute, wie Erwachsene den globalen und lokalen Entwicklungen nicht mehr gewachsen sind. Wie aber ist eine Welt noch in Lernprozessen als gestaltbar zu bezeichnen, die wir längst nicht mehr vertreten und verantworten können?

5. These

Zwischen den Kehrlichtcontainern/ entdecken die Kinder beim Versteckspiel/ die sterbende Taube, // tragen sie hinüber zur Pfütze, / und tunken ihr den Schnabel ein: / „Trink Wasser, Taube! // Verhalten sich zurück die Alten, / und ein kleiner Knabe liest vom Hof/ einen Zigarettenstummel auf, // bringt ihn zwischen Mittel- und Zeigefinger/ und führt ihn zum Munde mit Andacht. (Fritz Gaffner)

Eine Vorbereitungspädagogik verhält sich kontraproduktiv zu lebensrelevantem Lernen und zu Kreativität. Lernen beginnt hier Erfahrungen zu verhindern, und das in einem historischen Moment, in dem uns bewußt wird, wie sehr wir von erfahrungsgesättigtem Lernen und Gestalten abhängig sind.

Literatur:

- Ariès, P. 1978: Geschichte der Kindheit, München
 Dietrich, I. 1992: Célestine Freinet und die nach ihm benannte Pädagogik. In: Pädagogik 3/92, S. 46-51
 Egger, R. (Hg.) 1989: Zwischen Null und Unendlich. Identität und Pädagogik, München/Wien
 Egger, R. 1992: Horizonte der Pädagogik. Über das Denkbare und das Leb-bare, München/Wien
 Elias, N. 1988: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt a.M.

- Esser, B./Wilde, Chr. 1989: Montessori-Schulen, Reinbek
 Freinet, C. 1965: Die moderne französische Schule, Paderborn
 Helming, H. 1989: Montessori-Pädagogik, Freiburg
 Hentig, H.v. 1969: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart
 Hentig, H.v. 1984: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermuntert zum Nachdenken über die Neuen Medien, München
 Hentig, H.v. 1985: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart
 Hentig, H.v. 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München, Wien
 Jörg, H. 1981: Praxis der Freinet-Pädagogik, Paderborn
 Key, E. 1905: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin
 Korczak, J. 1983: Wie man ein Kind lieben soll, Berlin
 Korczak, J. 1990: Das Kind neben dir. Gedanken eines polnischen Pädagogen, Berlin
 Korczak, J. 1992: König Hänschen I, München
 Kugler, W. 1991: Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Wege zu einem neuen Menschenbild, Köln
 Leber, S. 1991: Die Sozialgestalt der Waldorfschule, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
 Leber, S. 1993: Waldorfschule Heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
 Lindenberg, Chr. 1975: Waldorfschulen – angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells. Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH, Reinbek bei Hamburg
 Montessori, M. 1966: Über die Bildung des Menschen, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1979: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, hg. von Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1987: Schule des Kindes, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1988: Kinder sind anders, München/Stuttgart
 Montessori, M. 1988: Kosmische Erziehung, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1989: Das kreative Kind, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1989: Die Entdeckung des Kindes, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Montessori, M. 1989: Die Macht des Schwachen, hg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg i.Br.
 Oelkes, J./Lehmann, T. 1990: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel
 Schoenbeck, H.v. 1985: Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken, Weinheim/Basel
 Wild, R. 1991: Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben, Heidelberg
 Winkel, R. 1992: Rudolf Steiner und die nach ihm benannten Schulen. In: Pädagogik 6/92, S.47-51

„Montessori ist lustig!“ sagen die Kinder

Unser Alltag wird von der Montessori-Pädagogik beeinflusst.

Unser Tagesablauf beginnt mit dem Morgenkreis, wo die Kinder ihre Wünsche und Anliegen vorbringen können, wo organisatorische Dinge besprochen und Sachunterrichtsthemen bearbeitet werden.

Danach schließt die Freiarbeit an, die ca. eineinhalb bis zwei Stunden dauert, in der die Kinder sich aus dem Angebot von Lernmaterialien selbst etwas aussuchen dürfen. Angefangene Arbeiten müssen beendet werden.

Nach der großen gemeinsamen Pause folgt gemeinsamer Unterricht zur Erarbeitung von Sachunterrichtsthemen oder neuer Lehrstoff in Deutsch, Mathematik bzw. gemeinsames Singen, Zeichnen, Lesen und Basteln. Im Anschluß an die Freiarbeit führen wir Stilleübungen bzw. Konzentrationsübungen, Entspannungsübungen oder Lerngymnastik durch.

Das Schwergewicht in unserem Alltag liegt in der Entscheidungsfreiheit beim Arbeiten, die Freiheit aber unterliegt bestimmten Regeln. Im Morgenkreis erzählen die Kinder ihre Probleme oder was ihnen im Moment sehr wichtig erscheint. An Tagen, an denen es weniger zu berichten gibt, erfolgt die Besprechung des aktuellen Sachunterrichtsthemas.

Nach dem Morgenkreis wählen sich die Kinder nacheinander ihr Arbeitsmaterial, ihren Arbeitsplatz (Lesecke, Maltisch, Schreibmaschinenecke, Teppich usw.) und eventuell einen oder mehrere Arbeitspartner aus. Manche Kinder entscheiden sich, nur zuzuschauen. Die Kinder können selbst entscheiden, wo, wie lange und mit wem sie eine Arbeit ausführen, die beendet werden muß, auch wenn sie über zwei Tage dauert. Die Freiarbeit endet mit einem Glockenton, nach dem die Kinder noch Zeit haben, ihre Arbeit zu beenden, aufzuräumen und zu essen. Danach tragen sie die geleisteten Arbeiten in einen Wochenplan ein und erzählen

dann, wie es ihnen mit ihrer Arbeit ergangen ist und ob sie selbst mit ihrer Leistung zufrieden sind.

Im Anschluß daran erfolgt die Erarbeitung neuer Lehrinhalte (wie z.B. Rechtschreibstunden mit der Lernkartei, Sachunterrichtskunde, neue Bereiche in Mathematik, gemeinsames Musizieren, Zeichnen, Turnen und Basteln). Zwei- bis dreimal in der Woche werden je nach Notwendigkeit Stilleübungen, Lerngymnastik, Entspannungsübungen und Phantasiereisen gemeinsam durchgeführt.

Die Hausübungen müssen täglich geschrieben werden, Umfang und Inhalt wird von den Kindern selbst bestimmt.

Unsere Erfahrung in der Praxis ist aber auch, daß manche Kinder mit dieser Art von Freiheit nicht umgehen können und genaue Vorgaben fordern, sonst stören diese Kinder den ruhigen Verlauf der Freiarbeit. Wie wir feststellen konnten, hängt das sehr mit der persönlichen Situation im Elternhaus zusammen.

Weiterführende Literatur:

- Zu den Schriften Maria Montessoris vgl. Literaturliste S 71
 Erich Ballinger: Lerngymnastik 1 und 2 mit Kassetten. Bewegungsübungen für mehr Erfolg in der Schule, Neuer Breitschopf Verlag, 1994
 Bernd Badegruber und Friedrich Pirkl: Geschichten zum Problemlösen, Veritas Verlag, Linz 1994
 R.Portmann/E.Schneider: Spiele zur Entspannung und Konzentration, Don Bosco Verlag, München 1992
 Else Müller: Auf der Silberlichtstraße des Mondes – Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen, Fischer Taschenbuch Verlag
 Else Müller: Du spürst unter deinen Füßen das Gras – Autogenes Training in Phantasie- und Märchenreisen, Fischer, Frankfurt am Main, 1983
 Monika und Ralph Schneider: Meditieren mit Kindern. Stilübungen, Phantasiereisen etc. Buch, Musikkassette und Dias, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 1994

Soziale Erziehung in der Montessori-Pädagogik

Hundert Kinder, hundert menschliche Individuen – nicht erst morgen, sondern jetzt, hier und heute.

Janusz Korczak: *Wie man ein Kind lieben soll.* (1)

Für viele Erwachsene ist es schwer vorstellbar, wie bei einem so hohen Ausmaß an individueller Arbeit in Montessori-Klassen soziale Erziehung gefördert wird. „Gewöhnlich begreifen die Lehrer die soziale Seite unserer Arbeit nicht. Sie meinen, daß die Montessori-Schulen die Fächer des Stundenplans fördern, nicht aber das soziale Leben. Man sagt: Wenn die Kinder individuell arbeiten, wo bleibt dann das soziale Leben?“ (2) Es ist nicht möglich, diese Frage losgelöst von der Montessori-Pädagogik zu beantworten. Ja, wie bei jeder Frage, die an uns gestellt wird, müssen wir uns auf die Gesamtheit von Montessoris Grundgedanken stützen, da wir ansonsten nur falsche Eindrücke und Verzerrungen dieser Pädagogik vermitteln würden.

Einige Prinzipien der Montessori-Pädagogik:

1. Im Zentrum unserer pädagogischen Bemühungen steht das Kind mit seinem Recht auf Selbstbestimmung.
2. Erzieher haben die Aufgabe, die für das Kind geeignete Umgebung vorzubereiten (einschließlich der Montessori-Materialien) und immer wieder den Kindern anzupassen.
3. Das Kind hat die freie Wahl der Arbeit.
4. Die Berücksichtigung der sensiblen Phasen.
5. Die Lehrerin, der Lehrer wird zum Helfer und Unterstützer des Kindes und hat die Aufgabe, Kinder zu beobachten und ihre / seine Beobachtungen aufzuzeichnen. Dabei ist es sehr wichtig, daß sie / er insbesondere Phasen der Konzentration bei Kindern bemerkt.

„Wenn sie sich (die Kinder) konzentriert haben, werden sie anders. Sie haben keine besonderen Unarten mehr, lösen sich und arbeiten selbständig. Unordentliche Kinder fangen an, Ordnung zu lieben. Alle werden so ordentlich, daß Unordnung etwas Außergewöhnliches wird. Sie sind genau.“ (3)

So wie Sie vielleicht jetzt, liebe Leserin, lieber Leser, stand ich diesem Zitat ungläubig gegenüber. Schließlich hatte ich schon viele Jahre lang mit Kindern gearbeitet und noch nie eine ähnliche Beobachtung gemacht. Mit meinen heutigen Erfahrungen weiß ich jedoch, daß Maria Montessori mit diesen ihren Aussagen recht hat. Wesentlich ist, daß der Erwachsene das Kind im Augenblick der Konzentration nicht stört. *„Zu anderen Zeiten muß die Erzieherin ihren gesunden Menschenverstand gebrauchen und eingreifen. Aber sie darf nicht stören, wenn sie damit die Konzentration durchbricht...“* (4)

Wenn also die angeführten Prinzipien eingehalten werden – es genügt nicht z.B. „nur“ Montessori-Material in die Klasse zu stellen und dieses als „Anschauungsmaterial“ zu verwenden – kann dieses Phänomen der Konzentration, Montessori nennt es in seiner intensivsten Erscheinungsform die *Polarisation* der Aufmerksamkeit, eintreten.

Jedesmal ist wieder eine Überraschung zu sehen, wozu Kinder im Anschluß an solche konzentrierte Arbeit fähig sind. *„Viele andere Aktivitäten ergeben sich als Folge des Phänomens der Konzentration. Eine davon ist die leichte Anpassung an die Umgebung.“* (6) Die Möglichkeit der freien Wahl und das Phänomen der Konzentration sind die Voraussetzungen für gutes Sozialverhalten. Jeder unserer Besucher ist beeindruckt von dem geringen Arbeitslärm, der Ordnung und dem Umgang der Kinder miteinander. Unsere Kinder versuchen, die Bedürfnisse anderer zu beachten, sind höflich, entschuldigen sich, helfen einander usw. Dies erfolgt alles ohne Zutun und Einmischung eines Erwachsenen. Manchmal hören wir Sätze, wie: „Schau, Du hast mir das zerstört ... Es war nicht Absicht, ich helfe Dir beim Aufbauen ... Kannst Du das schon? ... Soll ich Dir's zeigen? ... Weißt Du, wo der Besen ist? ... Bitte, stör mich nicht!“ ...

Die Kinder entwickeln zunehmend ein Gefühl für die Gruppe, in der jeder eine Verantwortung zu tragen hat. Sie sind oft viel genauer als wir Erwachsene, wenn es um Ordnung in der Klasse

geht. Sie weisen uns oder andere Kinder zurecht, wenn ein Material auf einem falschen Platz steht oder ein Teppich schlampig aufgerollt wurde. Einige Kinder sind stolz darauf, wenn sie die kleinsten Perlen im letzten Versteck finden.

Je länger Kinder in unserem Klassenverband sind, desto leichter fällt es ihnen, sich an Regeln zu halten und Anweisungen zu befolgen. Wir haben daher eine für alle (Kinder und Erwachsene) verbindlich geltende Regel aufgestellt: „Wir stören einander bei der Arbeit nicht!“ Diese Regel ist neben einigen anderen auch in der Klasse angeschlagen.

Wenn jemand eine Regel übertritt, wird er von den Kindern oder Lehrern darauf hingewiesen. Dies hat den Vorteil, daß wir nicht jedem Kind extra eine „lange Predigt“ halten, ihm sein Fehlverhalten erklären, bei jedem andere „Grenzen“ festlegen oder ähnliches. Je „geordneter“ die Kinder sind, desto leichter fällt es ihnen, Regeln zu akzeptieren. *„Das Kind ordnet sein eigenes Leben...Freiheit und Disziplin erscheinen zugleich. Das war eine Entdeckung, denn gewöhnlich meint man, sie seien einander entgegengesetzt. Statt dessen haben wir erfahren, daß es keine Freiheit gibt ohne Disziplin. Freiheit und Disziplin sind eine harmonische Verbindung.“* (6)

Wie die Erfahrungen zeigen, ist es den Kindern in einem Klima von Freiheit, Vertrauen und gegenseitiger Achtung möglich, zu selbstbewußten und sozial verantwortungsvollen Menschen zu werden. Wenn es Kindern und Erwachsenen in der Schule möglich ist, ihr Leben und Lernen zu einem wesentlichen Teil selbst zu bestimmen, können sie einander mit Respekt begegnen und die füreinander notwendige Toleranz aufbringen. Nur dann ist es möglich, daß Kinder unterschiedlicher Altersstufen, Nationalitäten und Muttersprachen oder behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer Klasse zusammen lernen.

Altersheterogene Gruppen

M. Montessori fordert die altersheterogene Gruppe. *„Was wir in unseren Schulen suchen, ist nämlich gerade der Altersunterschied. Und wenn wir diesem Unterschied begrenzen sollen, daß mindestens ein Altersunterschied von 3 Jahren gegeben sein muß...Wo, immer unsere*

Methode angewendet worden ist, gab es stets eine Verbindung zwischen vorschulischer und der Grundschulerziehung.“ (7)

Als Rebecca Wild, Gründerin und Leiterin einer Aktiven Schule Ecuador im vergangenen Herbst in Wien war, teilte sie uns dazu interessante Beobachtungen mit: Manche Schulneulinge, die sich auf die Schule freuten, „versuchten“ Schulkinder zu sein, lehnten nach einigen Wochen jedoch die Schulsachen an einen Baum und kehrten in den Kindergarten zurück. Dieses Beispiel belegt anschaulich die Notwendigkeit der altersheterogenen Gruppe, besonders im Bereich der Schuleingangsphase. Wir haben im Rahmen des Schulversuchs „Neue Grundschule“ die Möglichkeit, Kinder der 1. und 2. Schulstufe gemeinsam zu unterrichten. Es gibt keine Rückstellung, was bedeutet, daß auch einige Vorschulkinder im Klassenverband verbleiben.

Je „heterogener“ eine Gruppe zusammengesetzt ist, desto schwerer wird es für die Erwachsenen, die Kinder so zu behandeln, als wären sie „aus einem Holz geschnitzt“. Sie sind gezwungen, sich auf die Eigenarten, unterschiedlichen Interessen, Lerntempi, unterschiedliches Können usw. einzustellen. Bei den Kindern fällt oft der übertriebene und von LehrerInnen unterstützte Leistungsvergleich weitgehend weg, da für Kinder einsichtig ist, daß jüngere Kinder manchmal des Schreibens eben noch nicht kundig sind oder etwas nicht wissen, ohne deshalb als dumm gelten zu müssen. Kinder erkennen, wann ihre Hilfe gebraucht wird. Sie spornen einander zu höheren Leistungen an. Jüngere Kinder entwickeln oft einen enormen Ehrgeiz, das zu können, was ein älteres Kind schon kann bzw. wollen es sogar überflügeln. Für die älteren Kinder ergibt sich oft die Möglichkeit, Erlerntes zu wiederholen und zu festigen. beim Erklären entdecken die älteren Kinder oft ihre Lücken und bemerken, daß sie vieles noch üben müssen. Ältere Kinder sind oft erstaunt, wenn ein Kind der sogenannten 1. Klasse schon weiter zählen kann als es selbst oder schon das ABC oder Malreihen kann, die es selbst noch nicht beherrscht. Anschließend sind sie meist sehr bemüht, „Versäumtes“ aufzuholen. Wenn es einem Kind gelingt, einem anderen „auf die Sprünge“ zu helfen, ist es sehr stolz darauf, was wiederum sein Selbstbewußtsein stärkt. Erst wenn ein Kind erklären kann, „weiß“

es auch. Dies ist nach Maria Montessori wirklicher Unterricht, denn die Erklärungen eines ca. 8jährigen Kindes stehen dem Begreifen eines 6jährigen Kindes näher als die Erklärungen eines Erwachsenen. Manche Eltern äußern Bedenken, ob die älteren Kinder in so einem Klassenverband auch genug lernen. M. Montessori meint dazu: „*Erstens unterrichtet es nicht dauernd, es hat auch seine Freiheit und weiß sie zu gebrauchen. Aber daneben legt es, selbst unterrichtend, seine eigenen Kenntnisse sauber fest, denn es festigt jedesmal gehörig seine Kenntnisse, weil es diese aufs neue analysieren und mit ihr umgehen muß, es sieht also alles mit größerer Klarheit. Durch diesen Austausch gewinnt auch das größere Kind.*“ (8)

Wir haben beobachtet, daß Kinder gerne einander helfen, aber mit der Hilfe sparsamer umgehen als Erwachsene. Sie haben viel mehr Gespür dafür, wo Hilfe wirklich gebraucht wird und wo sie überflüssig ist. Passiert einem jüngeren, noch ungeübten Kind ein Mißgeschick, z.B. bei den Schüttübungen, habe ich noch nie erlebt, daß ein Kind ein anderes verspottet hätte.

Kinder verschiedener Muttersprache in einer Montessori-Klasse

Wie unsere persönlichen Erfahrungen zeigen, stellt nicht nur die altersheterogene Zusammensetzung unserer Gruppe eine Bereicherung dar, sondern auch das Zusammensein von Kindern 9 verschiedener Nationalitäten und Muttersprachen sowie 5 verschiedener Religionen und unterschiedlichster sozialer Herkunft. Wir haben festgestellt, daß Kinder, die sich in ihrer Eigenart angenommen und respektiert fühlen, selbst bereit sind, ihrerseits Andersartigkeit zu akzeptieren.

Große Vorteile bringt hier die Freiheit zu wählen, ob die Kinder lieber alleine oder in Gruppen mit Kindern der gleichen oder anderer Muttersprachen arbeiten wollen. Bei unseren Beobachtungen haben wir festgestellt, daß sich Gruppen nicht nur mit Kindern gleicher Muttersprache bilden. „Mitarbeiter“ werden auch nach Sympathie und Art der Tätigkeit ausgewählt. Das Angebot an Montessori-Materialien und anderen konkreten Materialien macht Lernen, insbesondere Erfassen von Strukturen

möglich, ohne primär auf die Unterrichtssprache angewiesen zu sein. Es ist für ein Kind möglich, sich mit einem Material zurückzuziehen, sich darauf zu konzentrieren und im handelnden Lernen Erfahrungen zu sammeln, ohne Sprache gebrauchen zu müssen. Das Kind kann z.B. Körper begreifen, ordnen, Eigenschaften feststellen usw.; es kann Flächen vergleichen, ordnen, Figuren aufbauen, erste Erfahrungen mit Symmetrie, Kongruenz usw. machen, ohne gleich Begriffe in der Unterrichtssprache kennen zu müssen. Es ist für die Kinder eine Selbstverständlichkeit, Perlen einer Kette in der jeweiligen Muttersprache zu zählen. Kinder erklären einander die Rechnungen oder umschreiben Begriffe in ihrer Muttersprache. Einige Kinder deutscher Muttersprache zeigen reges Interesse, Wörter aus anderen Sprachen zu verstehen, interessierte Kinder können in anderen Sprachen das Zählen erlernen. Es gibt in der Klasse Vorlagen von verschiedenen Schriften, zum Teil von ausländischen Eltern hergestellt, die von den Kindern kopiert werden können. Es gäbe noch eine Vielzahl von Beispielen anzuführen, wie in einer „interkulturellen“ Gruppe Lernen voneinander möglich ist.

Wichtig ist bei der Zusammensetzung sicher die „gesunde Mischung“. Je mehr verschiedene Modelle zur Nachahmung vorhanden sind, umso besser ist es für die Kinder der Gruppe.

Anmerkungen:

- 1) Korczak, Janusz, in: Lifton, Betty, J., Das Leben von Janusz Korczak, Stuttgart 190, S. 153
- 2) Montessori, Maria, Grundgedanken, S. 98
- 3) Montessori, Maria, Die Macht der Schwachen, S. 104
- 4) Montessori, Maria, ebenda, S. 112
- 5) Montessori, Maria, ebenda, S. 112
- 6) Montessori, Maria, ebenda, S. 114
- 7) Montessori, Maria, ebenda, S. 165
- 8) Montessori, Maria, Grundgedanken, S. 100

Literaturempfehlungen

- Esser, B., & Wilde, Chr., Montessori-Schulen. Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis, Hamburg 1989,rororo Sachbuch 8556
- Hellbrügge, Theodor, Unser Montessori-Modell, München 1984, Fischer-Tb.3064
- Helming, Helene, Montessori-Pädagogik, Herder-Vlg.
- Holtstiege, Hildegard, Maria Montessoris neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit, Freiburg 1987, Herder-Vlg.
- Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, Freiburg 1986, Herder-Vlg.
- Kramer, Rita, Maria Montessori, Biographie, Frankfurt am Main 1983, Fischer Tb. 5615
- Lifton, Betty Jean, Der König der Kinder. Das Leben des Janusz Korczak. Klett-Cotta Vlg., Stuttgart 1990
- Montessori Maria, Das kreative Kind. Der absorbierende Geist (hrs. von Oswald/Schulz-Benesch), 1972, Herder-Vlg.
- Montessori Maria, Die Entdeckung des Kindes (hrs. von Oswald/Schulz-Benesch), 1950, Herder-Vlg.
- Montessori Maria, Die Macht der Schwachen.(hrs. von Oswald/Schulz-Benesch), 1989, Herder-Vlg.
- Montessori Maria, Kinder sind anders, 1952, dtv/Klett-Cotta 15036
- Montessori Maria, Kosmische Erziehung. Die Stellung des Menschen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1988, Herder-Vlg.
- Montessori Maria, Schule des Kindes (hrs. von Oswald/Schulz-Benesch), 1962, Herder-Vlg.
- Montessori Maria, Erziehung zum Menschen, München 1987, Fischer-Tb. 3069
- Oswald, P. & Schulz-Benesch, G, Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Freiburg 1967, Herder-Vlg.
- Wild, Rebecca, Erziehung zum Sein, Arbor-Vlg., 1986

Brigitte Palmstorfer

Ohne Eltern geht es nicht

Über die Notwendigkeit der Elternarbeit bei neuen Lernformen

Keine andere Schulform ist für neue Methoden und Modelle offener als die Grundschule.

Obwohl man gemeinhin den VolksschullehrerInnen Engstirnigkeit, Starrheit oder systembewährtes Arbeiten – an sich nicht gerade positiv zu wertende Eigenschaften – u.ä.m. unterstellt, gibt es immer mehr erfolgreich Neues praktizierende, an Reform und Methodenerweiterung interessierte LehrerInnen, die ihren Weg suchen und aufgrund der nicht ungünstigen Situation vier Jahre Zeit zu haben, sich Raum für Neues schaffen.

Dabei hat die gelebte, vom Gesetzgeber sogar vorgeschriebene Schulpartnerschaft, ein wesentliches, vielfach noch nicht ausgeschöpftes Potential zur Verfügung, dessen sich die Grundschullehrerinnen bedienen könnten.

Um reformpädagogische Wege bestreiten zu können, bedarfes meiner Meinung nach einiger strategisch wichtiger Punkte, die ich im folgenden, theoretisch und praktisch unterlegt, darstellen möchte.

Der Lehrer muß sich und seine Methodik deklarieren.

1. Informationen über die gewählten Methoden und die damit verbundenen Arbeitsformen den Eltern zuteil werden lassen.
2. Abklären, ob und inwieweit für die einzelnen Eltern diese Methoden mit ihrem eigenen Erziehungsstil konformgehen.
3. Lernziele für bestimmte Zeiträume unter Berücksichtigung der individuellen Lernkapazität definieren.
4. Den Eltern den Lehrplan als Rahmen vorstellen.
5. Die Eltern (und auch Großeltern) zur Mitarbeit motivieren, wobei ein feinfühliges Austasten, in welchem Bereich Mitarbeit für den einzelnen möglich ist, Erfolg garantiert.
6. Neue Methodik erfordert neues Material.

Das Problem der Finanzierung hiefür kann nur mit wahren

Verständnis für die Notwendigkeit gemeinsam mit den Eltern gelöst werden.

7. Feedback über bestrittene Wege von den Eltern einholen, um Mißverständnisse weitgehendst auszuschalten.

ad 1:

Schon vor Beginn der Einschreibungen für die nächste erste Klasse führte ich mit interessierten Elternteilen Gespräche über Schwerpunkte, Zielsetzungen und Arbeitsformen.

Da ja de facto nur ein eher geringer Prozentsatz der Eltern explizites Interesse zeigt, war der Aufwand an Zeit und Kraft hierfür beschränkt und durchaus neben der täglichen Arbeit zu bewältigen.

Der Elternabend für die erste Klasse fand schon vor den Sommerferien statt, an dem die sonst so vordergründige Schulmaterialfragen (mit ausführlicher Liste einfach zu befriedigen) einen marginalen Stellenwert erhielten.

Den Hauptteil der Zeit benötigte ich für das Vorstellen meiner Methodik.

Eltern ohne eingeschulte Geschwisterkinder kennen Schule primär von ihren eigenen, nicht selten negativen Erfahrungen und aus Gesprächen mit bereits schulerfahrenen Eltern, wobei Außerordentliches und nicht Alltägliches das Schulbild zeichnen.

Dieses Bild gilt es zurechtzurücken.

ad 2:

Bei der Eröffnung des ersten Elternabends befragte ich die zu 100 % versammelte Elternschaft, warum sie für ihr Kind diese Schule und mich als Lehrerin ausgewählt hatten. Natürlich war die Beantwortung dieser Frage nicht einfach und auch nicht für alle Eltern möglich, jedoch gab mir diese Einstiegsrunde ein vages Bild dessen, was mich erwartet.

Ich wurde genauso gefordert, mit Erwartungshaltungen umzugehen, vorhandene Ängste und Bedenken aufzuspüren und darauf Rücksicht zu nehmen.

Spätestens nach diesem Elternabend waren ihre und meine Erziehungsvorstellungen soweit besprochen, daß jeder – auch ich – mich für oder gegen einen gemeinsamen Weg entscheiden konnte.

ad 3:

Meine Erfahrung zeigt, daß Eltern für die ersten beiden Jahre der Volksschule dem spielerischen, aktiven Lernen ohne Leistungsdruck und Zäsur den Vorzug geben, jedoch soll auch durch diese Lernform ein Maximum an Können erzielt werden.

Vergleiche mit anderen Schulen, wie viele Buchstaben in welcher Zeit gelernt wurden, sind noch immer ein Gradmesser – aus der Sicht der Eltern – für die Qualität des Lehrers.

Dem gilt es wieder mit fundierter Argumentation entgegen zu wirken. Individuelles Lernen soll vor kollektivem Gleichziehen stehen. Das sollte den Eltern plausibel gemacht werden, sodaß sie andere Gradmesser wie Freude an der Arbeit, Selbständigkeit und Kreativität als primäre Qualitäten akzeptieren.

ad 4:

Die Konfrontation mit dem Lehrplan – am Beispiel L e s e n expliziert – beruhigt Eltern, die meinen, ihr Kind müsse nach Kenntnis aller Buchstaben imstande sein, fließend vorzulesen.

Im Lehrplan der Volksschule heißt es:

„Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, daß die Schüler bis zum Ende der zweiten Schulstufe eine möglichst anhaltende Lesemotivation entwickelt haben“.

- in der Lage sind, altersgemäße Texte in gemischter Antiqua geläufig zu lesen,
 - den Sinn dieser Texte erfassen können,
 - sich mit Texten in einfacher Weise auseinandersetzen können.
- (Lehrplan der Volksschule, 1987, 4. Auflage, Wien, S. 172)

ad 5:

Die Bereitschaft von Eltern und Großeltern, am Unterrichtsgeschehen direkt oder indirekt mitzuwirken, ist prinzipiell vorhanden. Nur durch offensive Gespräche können vorhandene Bedenken, Ängste usw. beseitigt werden. Die Initiative dafür sollte vom Lehrer ausgehen.

So gelang es mir, Großmütter für das Basteln, strickbegeisterte Mütter für einen erweiterten Werkunterricht, fußballbegeisterte Väter für ein wöchentlich stattfindendes Training, helfende Hände für offene Lernphasen, u.v.m. zu gewinnen.

Diese Umstände ermöglichen mir eine höhere Individualisierung des Unterrichts ohne Streß.

In Folge dessen steht die Zufriedenheit aller Beteiligten, wobei der Kreis, der in den Unterricht Involvierten, immer größer wird.

Aus meiner Sicht darf ich die Tür nicht von innen verschließen, sondern muß sie offen halten, jedoch nicht schrankenlos.

ad 6 :

Nach Abschluß meiner Montessoriausbildung sammelte ich aus allen möglichen Quellen, wie Nachbarklassen, Katalogen, aus privatem Bereich, Materialien zusammen, die ich dann den Eltern vorstellte.

Gemeinsam wurden Schwerpunkte gesetzt und einige Materialien angeschafft, gebastelt oder von einer Behindertenwerkstätte fabriziert. Das Gedankengut der Montessoripädagogik sowie die Materialien begeisterten viele Eltern, und somit wurde einiges in Bewegung gesetzt.

ad 7 :

In meiner Arbeit haben Elternabende einen hohen Stellenwert, wobei geselliges Beisammensein, gemeinsames Herstellen von Materialien, Kleingruppengespräche zu einem bestimmten Thema, usw. die herkömmliche frontale Art, Elternabende zu gestalten, ablöst.

Daß man auch auf diesem Weg nicht alle Eltern erreicht, ist klar, jedoch Zufriedenheit und Ertrag steigen.

Gerade für Elternarbeit sollte das Prinzip gelten: Angebote werden dargebracht, fundierte Informationen zu verschiedenen, den Schulalltag betreffenden Themen werden geliefert, und die Eltern haben die Freiheit, davon Gebrauch zu machen.

Deckt sich das Angebot mit den Bedürfnissen der Eltern, werden sie bereitwillig kommen und Schulpartnerschaft leben.

Christine Seifner

Wir lernen voneinander und miteinander

Behindertenintegration in einer Volksschulklasse

1. Vorstellung

Ich unterrichte gemeinsam mit einer Volksschullehrerin in der 2. Integrationsklasse. Unser Unterrichten ist unter anderem sehr stark von den pädagogischen Gedanken Maria Montessoris beeinflusst. In unsere Klasse gehen 21 Kinder, fünf davon sind als behindert eingestuft. Auch Religion und Werken werden im Team abgehalten, und darüber hinaus werden Kinder auch von einer Sprachheillehrerin und einer Beratungslehrerin betreut.

Integration bzw. integrativer Unterricht sollte ein gemeinsamer Unterricht für alle Kinder sein. Jedes dieser Kinder, das sehr begabte, das begabte, das sinnes-, lern-, geistig-, psychisch behinderte Kind hat das **Recht**, im Kreis der Kinder seines soziokulturellen Umfeldes, seine Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen entsprechend gefördert zu werden. Das heißt, das eine Kind darf nicht unter-, das andere Kind sollte nicht überfordert werden. Konkret auf den pädagogischen Schulalltag umgemünzt, bedeutet dies, einen stark differenzierten Unterricht zu gestalten:

Oft beginnt der Tag mit einer Phase der Freiarbeit. Die Kinder kommen in der Früh und bestimmen selbst, für welchen Gegenstand und für welches Interessengebiet sie mit wem arbeiten wollen. Für diesen Zeitraum finden sie in einer vorbereiteten Umgebung entsprechende Anregungen und Arbeitsmaterialien. Der Klassenraum ist in verschiedene Bereiche gegliedert (Lese- und Ruheraum, Deutsch, Rechnen, Werken, Bildnerische Erziehung), und alle Bereiche, die des gemeinsamen Handelns und der Kommunikation bedürfen oder diese zum Inhalt haben, werden gemeinsam erlebt und erarbeitet. Auch in den sogenannten Kulturtechniken (Rechnen, Schreiben, Lesen) gibt es Themenkreise,

die zwar gemeinsam erarbeitet werden, aber je nach Leistungsstand und Leistungsfähigkeit der Kinder in der Freiarbeit geübt, gefestigt und angewandt werden.

Das breit gestreute Angebot erweist sich für **alle** Kinder sehr günstig. Defizite bei der handelnden Eroberung der Welt des Kleinkindes oder bei der Schulung der Sinne können noch nachgeholt werden und müssen nicht zur unweigerlichen Ursache von oft unerklärlichen Lernschwierigkeiten im mathematischen oder sprachlichen Bereich werden.

In einer solchen Klassengemeinschaft soll es ein selbstverständliches Zusammensein von behinderten und nichtbehinderten Kindern sein. Es geht hier nicht um einseitiges Nehmen und Geben, es geht nicht um Sympathie und Antipathie, sondern um die Erkenntnis und die Akzeptanz des Umstandes, in **eine** Welt hineingeboren zu sein, und so mit- oder nebeneinander oder allein zu lernen, zu leben, zu arbeiten, zu spielen und zu lachen.

2. Theoretische Erläuterungen

2.1. Integration und Menschenbild

Zur genaueren Definition des Begriffes der Integration bedarf es einer Ausrichtung auf ein bestimmtes Menschenbild. Hier werde ich vor allem von einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen ausgehen, die sich gegen die Aufsplitterung desselben in biologische, psychologische und soziale Faktoren richtet, also gegen die Zerstörung des Menschen in seiner Einheit.

Georg Feuser skizziert ein Menschenbild, das in seinen Grundpositionen einer integrativen Pädagogik zugrunde liegen muß, folgendermaßen:

1. Der Mensch ist in allen seinen Lebensäußerungen nur als Ganzheit zu begreifen. Biologische, organische und psychische Faktoren sind nicht voneinander trennbar oder voneinander unabhängig existierende „Schichten“ seines Seins.
2. Der Mensch ist grundsätzlich Individuum und als solches aktiv handelndes Subjekt. Durch die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, in welcher Form und in welchen Graden diese individuell auch immer erfolgt, vermag er die objektive Realität

zu erkennen und zu erleben und sich in der ihm subjektiv möglichen Weise anzueignen.

3. Der Mensch ist grundsätzlich ein soziales Wesen. Er ist seiner gattungsspezifischen Natur nach in seiner gesamten Ontogenese und bis in die biologischen Wurzeln seiner Existenz hinein auf Sozialität hin angelegt und von ihr her in seinen Lebensäußerungen verstehbar, wie diese ein kompliziert entfaltetes Produkt seiner sozialen Existenz sind.“ (Feuser, 1986 b, S. 23)

Vor allem ist der in Punkt 3. angesprochenen Sozialität bei grundsätzlichen Fragen der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder großes Augenmerk zu schenken. Die derzeitige Ausgangssituation des auslesenden Schulsystems läuft diesen Gedanken zuwider.

Eine gelungene Integration erkennt das Kind basierend auf diesen Grundsätzen an. Kann man diese Prinzipien anerkennen und internalisieren, sieht man Attribute wie behindert, faul, dumm oder schlimm nicht mehr als persönlichkeitsbestimmende Merkmale eines Kindes an, sondern kann ein Kind als Kind sehen, das wegen spezifischer Lern- und Lebensumstände der Hilfe integrativ geschulter Pädagogen/Pädagoginnen bedarf.

2.2. Lernen als Austausch mit der Umwelt

Denken, Fühlen und Wollen entwickeln sich in Austauschprozessen mit der Umwelt. Bei diesem Austausch werden jene Operationen angeeignet, die wir für unser Leben brauchen. Es ist daher von größter Bedeutung für das Lernen, daß wir im direkten und aktiven Austausch mit der Umwelt bleiben. Das Gegenteil davon wäre, wir würden statt mit der Umwelt mit bloßen Informationen über sie aus Büchern oder sonstigen Quellen konfrontiert. Auf diese Weise wird das Gedächtnis trainiert, aber Intelligenz wird sich nicht entwickeln. Der Unterricht sollte deshalb danach trachten, Phänomene zu beobachten, und nicht Wissen aus Büchern vermitteln. Echtes Wissen kann nicht über eine vermittelte Welt gewonnen werden, sondern nur über ein direktes Erkennen und Erforschen der realen Welt.

Den Kindern beim Lernen zu helfen, bedeutet weniger das Resultat wichtig zu nehmen als den Prozeß. Der einzige Weg,

Intelligenz zu erwerben, ist, intelligent zu handeln. Es sind also genau solche Lernsituationen gefragt, in denen das Kind intelligent handeln kann. Dies gilt für alle Handlungen, in denen sich das Kind aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen kann. Es macht einen wesentlichen Unterschied aus, ob ein Kind z. B. eine Rechenart mechanisch nach Anleitungen des / der Lehrers / in durchführt oder ob es genau verstanden hat, wie die einzelnen Operationen, die zur Lösung führen, zu machen sind.

In diesem Zusammenhang ist noch ganz wichtig, den Zeitfaktor zu berücksichtigen. Je nach Individualität des Kindes braucht jeder Prozeß seine bestimmte Zeit; und diese Zeit muß dem Kind, je nach seinem inneren Entwicklungsplan, gegeben werden. Es ist von eminenter Bedeutung, daß Kinder nicht zu bestimmten Leistungen gezwungen werden, sondern daß sie diese angeboten bekommen, daß sie aber selbst wieder zu Aufgaben oder Tätigkeiten zurückkehren dürfen, die sie bereits beherrschen. Sie müssen die Gelegenheit haben, immer wieder auf ihren vertrauten Positionen zu stehen, damit sie ihr Selbstvertrauen nicht verlieren. Selbstvertrauen und Selbstwert zählen zu überaus wichtigen Lernmotiven.

In einer Integrationsklasse finden sich:

- gutbegabte, psychisch ausgeglichene Kinder
- Kinder mit unterschiedlichen speziellen Bedürfnissen (sprachlich, körperlich, geistig,....)
- aggressive, depressive, mißhandelte Kinder
- Kinder aus anderen Kulturkreisen

Kreative Tätigkeiten wie: Spielen, Gestalten, Darstellen, Formen, Malen, Musizieren, Märchen erzählen, sowie das Einbeziehen von Entspannungsübungen leisten wertvolle Hilfe zur Bewältigung der vielfältigen Probleme.

Im Integrationsgedanken liegt eine große Herausforderung, die neue Wege in der Pädagogik eröffnet. Das Miteinander in heterogenen Klassen führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der Entwicklungschancen jedes einzelnen Kindes, weil alle menschlichen Aspekte gefördert werden.

Das Kind muß entsprechend viel Raum für seine Selbsterfahrung erhalten und in sich die Möglichkeit spüren, sein Leben

eigenständig gestalten zu können. Zu seiner höchsten Ausformung kommt der Mensch, wenn er mit vollem Bewußtsein handelt, daß er sich in seinem Handeln, in seinem Tun im Idealfall dauernd gewahr ist, und wenn er so Sicherheit spürt, daß er sich in diesem Gewahrsein seiner selbst von den Dingen „zentrieren“ lassen kann, um sie in ihrem Sosein zu erfassen. Die Lenkung der Aufmerksamkeit ist von eminenter Bedeutung, allerdings nur, wenn das Kind von einer Sache selbst angezogen wird und nicht nur durch den / die Lehrer / in aufmerksam gemacht wird. Das Kind verdient auch in der Hinsicht Achtung, als der / die Lehrer / in auf eine innere Entwicklung achtet, sie anerkennt und es auch in Ruhe läßt. Auch in der Schule, wie in jedem sozialen Zusammenhang, braucht das Kind seinen eigenen Freiraum, um sich erfahren zu können und lernen zu können.

Die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, wie sie Maria Montessori beschreibt, hat eine nicht zu unterschätzende Funktion für den Erkenntnisprozeß in all seinen Facetten und für die Entwicklung der Person. Mit Polarisation der Aufmerksamkeit meint Montessori ein bei Kindern auftretendes Phänomen äußerster Konzentration im Umgang mit einem für sie momentan interessanten Material.

Es sollte eine Umgebung geschaffen werden, die günstige Bedingungen für diese Konzentration bietet. Dazu gehört, daß das Kind nicht immer das tun muß, was es von Erwachsenen angesagt oder befohlen bekommt.

Jeder Organismus braucht für seine Entwicklung einen gewissen Freiraum. Maria Montessori bezeichnet den Weg der Freiheit in der Entwicklung einen Normalisierungsprozeß. *„Das Hauptkennzeichen bleibt immer das gleiche: 'Das Aufgehen in einer Arbeit', einer interessanten, freigewählten Arbeit, die die Kraft hat zu konzentrieren und, anstatt zu ermüden, die Energien, die geistigen Fähigkeiten und die Selbstbeherrschung erhöht. Um eine solche Entwicklung zu unterstützen, genügen nicht Gegenstände irgendwelcher Art, sondern es muß eine Umgebung von 'progressiven Interessen' gestaltet werden. Daraus ergibt sich dann eine Erziehungsmethode, die sich auf die Psychologie der Entwicklung des Kindes stützt.“* (Montessori, 1972, S. 185)

Im Mittelpunkt der Montessori – Methode steht die Freiarbeit. So kann jeder Schüler gleich nach Betreten der Klasse seine Arbeit

wählen. Wichtig ist, daß die Umgebung, der Klassenraum, gut vorbereitet ist. Jedes Material hat beispielsweise seinen festen Platz. Gleichgültig ob in Einzel- oder Gruppenarbeit sollen spontane Äußerungen und eine individuelle Lebhaftigkeit gestattet sein und auch gefördert werden.

Bei allem echten Lernen kann es nur darum gehen, den Kindern zu helfen, es selbst zu tun. Kinder, die selbst handeln dürfen, zeigen nicht nur ein intelligentes Verhalten, sondern sind auch bei ihrer Arbeit genauer.

Die Überwindung der herkömmlichen Auffassung, Kinder mit Lernbehinderungen seien in der Regelschule nicht adäquat zu fördern, muß mit einer Auseinandersetzung mit möglichen Inhalten des Begriffs Lernen überhaupt und einer grundsätzlichen Veränderung der Bedingungen zum Lernen in der Schule allgemein Hand in Hand gehen. Es soll versucht werden aufzuzeigen, welche Ansätze von Lernen den kindlichen Aneignungsfähigkeiten entgegenkommen und in welcher Weise diese in der Regelschule als Lernort umgesetzt werden können.

Dies scheint vor allem mit offenen Lernformen, projektorientiertem Lernen, Lernen am Objekt, Lernen vor Ort und handlungsorientiertem Unterricht praktikierbar. Die Lernumgebung muß der Eigenaktivität des Kindes entgegenkommen, indem Lern- und Spielmaterialien so angeordnet sind, daß sie motivierend zum Handeln anregen (vgl. Montessori). Die Teilnahme am Gruppengeschehen erlaubt es, als gleichwertiges Mitglied akzeptiert zu werden und in einer Gemeinschaft verantwortlich mitzutanzen zu können.

Schwieriger ist es, den Inhalt des Lernens so aufzubereiten, daß die Kinder bei dessen Aneignung von vorhandenen subjektiven Bedürfnissen und Interessen ausgehen können, also Unterrichtsformen zu entwickeln, in denen die Eigentätigkeit der Kinder zur Grundlage des Lernens wird. Dieses Selbst-Handeln muß in den Vordergrund jeglicher Unterrichtsarbeit gerückt werden.

Menschliche Entwicklung ist durch drei Arten von Erfahrung gekennzeichnet: erblich fixierte Erfahrung, individuelle Erfahrung als Anpassungsprozeß an die Umwelt und angeeignete gesellschaftliche Erfahrungen. Erfahrungen entstehen durch die Haupttätigkeit des Menschen – durch die Arbeit, also durch

aktive Tätigkeit. Die Prozesse der Aneignung dürfen aber nicht mit Anpassung verwechselt werden, da psychische Entwicklung kein passiver Anpassungs-, sondern ein aktiver Aneignungsprozeß ist. Die Entwicklung von Lernfähigkeit beim Kind ist somit untrennbar mit dessen aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt verbunden.

In vielen theoretischen Überlegungen zum Lernen finden sich Gedanken über das Lehrer – Schüler-Verhältnis. Die Tatsache, daß dieses Verhältnis im Dialog stattfinden soll, ist aus solchen pädagogischen Überlegungen nicht mehr wegzudenken. Milani-Comparetti hat in vielen Veröffentlichungen auf die Wichtigkeit des Dialogs hingewiesen. Er ging davon aus, daß dem Erwachsenen die Aufgabe zukomme, Vorschläge des Kindes, in welcher Form sie auch immer stattfinden sollten, genau zu beobachten, aufzugreifen und ernstzunehmen. So kann er mittels eines Gegenvorschlages in einen Dialog einsteigen. *„Es ist nicht der Erwachsene, der die Vorschläge macht, und das Kind hat zu reagieren, sondern: Der Erwachsene muß auf die Vorschläge des Kindes reagieren und mit ihm in einen Dialog treten. Dazu gehört, daß immer gegenseitige Mitteilungen ermöglicht werden.“* (Schöler 1987, S.337).

Damit drückt Milani – Comparetti seinen Respekt vor der Eigenaktivität des Kindes aus und betont, daß Lernen nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn das Kind selbst es will.

Förderung beinhaltet also damit eine dialogorientierte Grundhaltung. Unterstützung und Förderung beeinträchtigter Menschen kann bei Anwendung des dialogischen Prinzips als gegenseitige Beziehung gesehen werden, die eine Wechselseitigkeit auf allen Ebenen, auch der nonverbalen Ebene, einschließt. So stehen alle Beteiligten in einer partnerschaftlichen Beziehung.

Auch die Auswahl der Lerninhalte hat großen Einfluß auf den Lernprozeß. Sie sollte dem subjektiven Lebensbereich der Schüler entnommen werden und von ihnen selbst formuliert werden. Solche Themen müssen in Gesprächen mit den Schülern selbst entstehen und bearbeitet werden. Der/die Lehrende kann nie allein bestimmen, was aus der Sicht des Lernenden für bedeutsam gehaltenes Wissen gilt. In einem auf Handlung angelegten Unterricht sind damit Schüler und Lehrende zu gleichen Teilen Lernende und Lehrende.

Zusammenfassend sind folgende Punkte für das „aktive Lernen“ wichtig:

- Eigentätigkeit der Schüler
- Lernen durch Aktivität und Handeln
- Beachtung der Selbstbestimmtheit
- Lernen unter Einbeziehung aller Sinne
- Ganzheitliches Lernen durch Verknüpfung von Lerninhalten
- das dialogische Schüler – Lehrer – Verhältnis
- aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Lebenswelt der Kinder

Förderung ist als zwischenmenschliche Begegnung zu verstehen, in der die Betreuer auch den beeinträchtigten Menschen in seinem „So – Sein“ akzeptieren können, so annehmen wie er ist und nicht auf Anpassung an eine fiktive Norm hinarbeiten. Eine kindzentrierte, dialogorientierte Betreuung verlangt auch nach Authentizität, da Glaubwürdigkeit und Echtheit in einem engen Zusammenhang mit dem Erfolg pädagogischer Maßnahmen zu sehen sind. Dieser Anspruch auf Authentizität erlaubt es den Betreuern, eigene Schwächen zugeben zu dürfen, was einer zwischenmenschlichen Situation entgegenkommt, die dann in einen Dialog einfließen kann.

In integrativ geführten Klassen kommt der Forderung, Interaktionsprozesse mit den Kindern an den Gesetzmäßigkeiten menschlichen Lernens zu orientieren, besondere Bedeutung zu. Das heißt, daß im pädagogischen Feld einer Schulklassen alle Vorgangsweisen so eingebunden werden müssen, daß sie in einem interaktiven Verhältnis miteinander verknüpft sind. Dies käme **allen** Kindern zugute, denn mit oder ohne Behinderung gilt es, Schule und Unterricht so zu gestalten, daß die allgemeine Schule individuelle Fähigkeiten fördert und Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten schafft, die kein Kind vernachlässigt oder segregiert.

Die Alternative muß eine humane Schule sein, in der es gelingt, Unterricht und Lernen so zu gestalten, daß alle Kinder nach ihren Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten optimal gefordert und gefördert werden. Dies würde auch den Zielen und Ansprüchen unserer Schule für die Vermittlung einer gemeinsamen Elementarbildung da zu sein, entsprechen. (vgl. §9, Abs. 2 SchOG)

Das Ziel der damit notwendigen Reform ist eine qualitativ

verbesserte kindorientierte Pädagogik, die alle Kinder, geistig und schwerstbehinderte Kinder ebenso wie hochbegabte, miteinander lernen und leben läßt.

3. Beispiele aus der Praxis

Wie schon erwähnt, zählt der Projektunterricht zu jenen Ansätzen von Lernen, die den kindlichen Aneignungsfähigkeiten entgegenkommen. Deshalb möchte ich hier noch genauer darauf eingehen und es von der praktischen Seite her beleuchten.

Dem Lehrplan gemäß bedeutet projektorientierter Unterricht: größere Schülerzentriertheit des Unterrichts; Verbindung von Theorie und Praxis; bessere Motivation der Schüler durch Lernen an realen Handlungsabläufen; Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen; Sammlung von Erfahrungen im sozialen Lernen.

Einige Bemerkungen zum Projektablaufplan:

1. Wahl des Themas:

Die Schüler sollen ihre Meinungen, Wünsche und Interessen äußern und im Dialog zur Festsetzung eines Themas gelangen.

2. Bildung von Arbeitsgruppen, Grobplanung:

Hier wird nicht selten die Sozialstruktur der Klasse sichtbar. Probleme, wie z. B. Außenseiter in der Klasse, müssen gemeinsam besprochen und einer Lösung zugeführt werden, sonst treten während der Projektarbeit immer wieder schwierige Situationen auf. Die Grobplanung kann nun auch von jeder Gruppe schriftlich festgehalten werden. Die Verlaufsplanungen werden entworfen, diskutiert, regelmäßig überprüft und eventuell revidiert.

3. Sammeln von Informationen und Material:

Ausmachen eines gewissen Zeitr Rahmens mit der Klasse.

4. Projektdurchführung

Der/die Lehrer/in sollte sich in dieser Phase möglichst zurücknehmen und nur dann in das Gruppengeschehen eingreifen, wenn es unbedingt nötig erscheint. Sollte es zu größeren Problemen kommen, müssen diese Schwierigkeiten mit den SchülerInnen analysiert und gelöst werden.

Die Planung und die Durchführung sind ein **gemeinsamer** Prozeß aller Beteiligten. Die SchülerInnen bestimmen die Inhalte, das Ausmaß und den Schwierigkeitsgrad ihrer Arbeit. Es sollte ein Gleichgewicht im kognitiven, motorischen und affektiven Bereich herrschen, und somit der „ganze“ Mensch angesprochen werden.

5. Projektabschluß

Die Meinungen der SchülerInnen werden in einem Reflexionsgespräch ermittelt:

z. B.: Was hat dir am Projekt gefallen? Was hat dir nicht gefallen? Was hast du durch das Projekt gelernt? Wie hast du dich während des Projekts gefühlt? Was möchtest du beim nächsten Projekt anders machen?

Motopädagogik

Motopädagogik ist eine Bewegungserziehung, die Übungsanregungen in den Lernbereichen Wahrnehmung, Bewegung und im emotional-sozialen Bereich anbietet. Dabei werden körperliche Beweglichkeit, Reaktionsfähigkeit und Kontrolle, geistige Beweglichkeit, Steuerung der Bewegung und seelische Erlebnisfähigkeit und Verhaltenskontrolle geübt. „Das Kind soll lernen, sinnvoll mit sich selbst und der Welt umgehen zu können.“ (Kiphard, Ernst, 1987)

Ursprünglich war die eigentliche Zielsetzung, Behinderten die Möglichkeit zu geben, ihre Persönlichkeit zu entfalten. Gemeinsam mit Hünnekens stellt Kiphard Elemente der Leibeserziehung, Gymnastik, Sinnes- und Bewegungsschulung und Rhythmik zusammen, um ihren drei Grundgedanken gerecht zu werden. Diese waren vor allem für die Förderung von Behinderten von Bedeutung und umfaßten:

- die enge Verbindung zwischen Wahrnehmung und Bewegungsförderung
- die rhythmische Erziehung und
- die heilpädagogische Arbeitsweise

Die Anregungen holten sie sich aus den Arbeiten von Itard, Seguin, Montessori, Scheiblaue, ..., um nur einige zu nennen.

Die Motopädagogik ist auf die Entwicklung gerichtet, auf die Möglichkeit des individuellen Wachstums. In unserer Persönlich-

keit können wir alle wachsen: Behinderte und Nichtbehinderte, Starke und Schwache, Junge und Alte. Gerade heute, wo unser Bewegungsraum vor allem in der Stadt immer mehr eingeschränkt wird, bietet die Motopädagogik Möglichkeiten, diesen Mangel auszugleichen.

Im Zentrum der praktischen Arbeit steht die enge Verbindung von Wahrnehmung, Bewegung, Denken und Erleben. Die Verknüpfung dieser Bereiche soll am Beispiel einer Turnstunde illustriert werden.

Die Kinder richten gemeinsam mit dem/der Lehrer/in verschiedene Geräte her:

Ringe, Kasten, Reifen, Matten und Taue. Zum eigentlichen Ablauf der Stunde werden keine Anweisungen gegeben. Die Kinder können alle Geräte ausprobieren und damit experimentieren. Aufgrund des offenen Ordnungsrahmens können alle Kinder, Behinderte und Nichtbehinderte, Erfahrungen mit ihrem Körper und mit den Geräten machen. Es bilden sich kleine Gruppen, die kreativ neue Möglichkeiten finden, gemeinsam an einem Gerät turnen zu können.

Auch **rhythmische Erziehung** kann eine sehr gute Art und Weise sein, Alltagssituationen zu bewältigen, einen Weg in die „Gesellschaft“ zu finden, die Wahrnehmung auf verschiedenen Ebenen zu schulen und praktische Lebensformen zu erarbeiten.

Der Nachholbedarf an Bewegung ist bei Schulanfängern deutlich zu spüren. Aber auch das genaue Erlernen von Versen, Liedern, Rhythmen oder musikalischen Inhalten ist für Kinder dieser Altersstufe typisch. Sie haben bereits Erfahrung mit ihrer Reaktionsfähigkeit, Geschicklichkeit, u. ä. in einer Gruppensituation. Soziales Lernen, das Wahrnehmen des anderen und seiner Möglichkeiten in Bezug zu den eigenen wird zum Thema. Vergleichen und beurteilen zu lernen, ohne sich selbst oder den anderen abzuqualifizieren, werden zentrale Erlebnisse.

Für das Kind ist Bewegung das Verbindungsglied zwischen Körperlichem und Geistigem. Rhythmik setzt vielfältige Bewegungsangebote ein. Sie werden so gestaltet, daß Erlebnisse ermöglicht werden, die mit anderen Erlebnissen in Verbindung gebracht werden können, z. B. mit Inhalten der Musik, der Bildenden Kunst, aber auch mit Sozialem Lernen. Rhythmik hat also die

Entwicklung und Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit zum Ziel. Es wird auf die individuellen Prozesse dieser Entwicklung Wert gelegt und nicht auf ein Lern-Produkt. Die Kinder lernen „nebenbei“ mit Instrumenten, mit Farben und Materialien oder auch ihrer Stimme umzugehen. Was sie allerdings in der Gruppe auch lernen ist, einmal selbst eine eigene Idee den anderen Kindern vorzuzeigen, Vorschläge für Spiele zu finden und jene anderer zu akzeptieren, Spielregeln gemeinsam abzureden, aber auch Rücksicht auf Schwächere zu nehmen und sich Stärkeren gegenüber zu behaupten.

4. Abschließende Bemerkungen:

Ein Unterricht, der sich an der kindlichen Neugierde orientiert und so ausgerichtet ist, ermöglicht den Kindern ein allmählich differenziertes Betrachten und Verstehen ihrer Umwelt als Vorbedingung bewußten und eigenständigen Handelns.

Die Fähigkeit für formale Operationen, die abstraktes Denken voraussetzen, bauen auf Sensomotorik, anschaulichem Denken und konkreten Operationen auf. Daraus wird ganz deutlich sichtbar, wie notwendig es ist, in der Grundschule den Kindern optimale Bedingungen zur Schaffung dieser Basis späteren logischen Denkens zu ermöglichen. Es ist daher abzulehnen, von Kindern in ihrer ersten Schulzeit abstraktes Denken zu fordern. Psychische Funktionen, wie Bewegen, Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Intuieren und Merken, entwickeln sich im Austausch mit der Umwelt, sind also zunächst an konkrete Handlungen gebunden. Im Bestreben nach Gleichgewicht zwischen sich und der Welt werden im Kind immer wieder neue Schemata ausgebildet, mit bereits bestehenden koordiniert und verinnerlicht. Auf diese Weise kann die Umwelt nach und nach differenzierter wahrgenommen und damit auch intensiver erlebt werden. Das Kind wird zunehmend fähiger, einzelne Handlungsschemata als Gesamthandlung zu begreifen, als Ganzes zu sehen.

Im Unterricht sollte nun darauf geachtet werden, den Kindern möglichst viel Zeit zu gewähren, solange bei Lernmaterialien zu bleiben, bis sie bereit sind, solche zu wählen, die die nächste Phase einer Entwicklungsstufe andeuten. Weiters scheint es mir wich-

tig, zu bemerken, daß diese psychischen Funktionen in ihrer Entwicklung Hand in Hand gehen. Dieser Aspekt sollte in heterogenen Gruppen, wie es in der Grundschule allgemein und natürlich besonders in Integrationsklassen der Fall ist, im Auge behalten werden. Für jedes Kind sollten Lernmaterialien und Lernsituationen vorliegen, die seiner Individualität entsprechen.

Schließen möchte ich mit einem Zitat von Carl Rogers (1981, S. 67f.):

„Wenn Menschen akzeptiert und geschätzt werden, tendieren sie dazu, eine fürsorgliche Einstellung zu sich selbst zu entwickeln. Wenn Menschen einfühlsam gehört werden, wird es ihnen möglich, ihren inneren Erlebnisstrom deutlicher wahrzunehmen. Und wenn ein Mensch sich selbst versteht und schätzt, dann wird sein Selbst kongruenter mit seinen Erfahrungen. Die Person wird dadurch realer und echter.“

Literaturangaben:

- Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz 1988
- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. – Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein 1981
- Feldenkrais, Moshe': Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang. – Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978
- Feuser, Georg: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. – In: Behindertenpädagogik, Heft 2/1986b
- Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. – In: Behindertenpädagogik, Heft 1/1989
- Freese, Hans – Ludwig: Kinder sind Philosophen. – Weinheim, Berlin: Quadriga 1990
- Gruber, Heinz/Petri, Gottfried: Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, BMfUK, Arbeitsberichte Reihe II, Nr. 21, Graz 1989
- Leontjew, Alaxej N.: Tätigkeit, Bewußtsein und Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag 1982
- Maslow, Abraham: Motivation und Persönlichkeit. – Olten, Freiburg i. Br.: Walter 1977
- Milani – Comparetti: Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation. – In: Wunder, Michael/Sierck, Udo (Hg.): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. – Frankfurt/M.: Mabuse 1987

- Montessori, Maria: Das kreative Kind. – Freiburg i. Br.: Herder 1972
 Montessori, Maria: Kinder sind anders. – München: dtv 1988
 Olechowski, Richard/Rieder, Karin: Motivieren ohne Noten. – Wien: Jugend und Volk 1989
 Olechowski, Richard/Wolf, Wilhelm: Die kindgemäße Grundschule. – Wien: Jugend und Volk 1990
 Rogers, Carl R.: Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. – In: Arbeitsgemeinschaft personenzentrierte Gesprächsführung (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984
 Wild, Rebecca: Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. – Heidelberg: Arbor 1989
 Wild, Rebecca: Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben und lernen. – Heidelberg: Arbor 1991

Rezika Iskra

Ein Land – zwei Sprachen

Deutsch – slowenischer Unterricht in Kärnten

Im Jahre 1920 lebten in Kärnten noch an die 100 000 Slowenen. Jetzt sind es schätzungsweise zwischen 15 000 und 20 000. Viele Slowenen haben sich assimiliert, der Druck der Deutschnationalen war zu groß. Obwohl es uns – den meisten Slowenen – materiell gut geht, ist es nicht leicht, in Kärnten ein Slowene zu sein. Man muß ein ziemlich starkes Rückgrat haben, um den unsichtbaren Druck auszuhalten. Es lassen sich zwar die Rechte gesetzlich regeln, nicht aber das Verhalten einzelner tonangebender und einflußreicher Angehöriger der Mehrheitsbevölkerung gegenüber der Minderheit.

Die Situation der Minderheit hängt nicht nur von der politischen und legislativen Bereitschaft zum gerechten Miteinander ab, sondern vor allem von der Mentalität des Mehrheitsvolkes.

Hier reicht die Palette von einem von Wissenschaftlern vertretenen Bekenntnis zur Volksgruppenvielfalt, über ein Desinteresse der Minderheit gegenüber, welches die Assimilation fördert, bis hin zu einer in Wort und Tat vorhandenen Minderheitenfeindlichkeit. Die Aggressivität dieser Feindlichkeit ist in sämtlichen politischen Schattierungen des Landes mehr oder minder vorhanden.

Nichts desto trotz bin ich eine große Optimistin, denn ich weiß, daß wir Kärntner Slowenen in den Reihen des Mehrheitsvolkes in allen Schichten auch sehr viele Freunde haben. Immer mehr Leute in Kärnten merken, daß wir eine Bereicherung in vielerlei Hinsicht bedeuten, daß wir eine Brückenfunktion zu unserem Nachbarstaat Slowenien innehaben. Immer mehr Leute begreifen, daß es gut und nur von Vorteil ist, eine zweite Sprache oder mehrere zu lernen. Besonders glücklich aber bin ich, daß es Menschen unter den deutschsprachigen Kärntnern gibt, die sich mit uns um unsere Rechte bemühen.

Eines der Grundrechte, für welches wir immer wieder all unsere Kräfte einsetzen müssen, ist das Recht auf Ausbildung in

der eigenen Sprache. Gerade bei der Realisierung dieser sind uns die Professoren der Klagenfurter Universität, aber auch andere uns gut gesinnte Menschen im Lande behilflich. Es ist mir ein Herzensbedürfnis, einige dieser Menschen namentlich zu erwähnen. Es sind dies: Dr. Peter Gstettner, Dr. Dietmar Larcher, Dr. Georg Gombosch, alle Sprachwissenschaftler an der Universität in Klagenfurt. Alle diese Menschen, aber auch die seinerzeitige Leiterin des Pädagogischen Instituts, Frau Dr. Schmölzer, haben sehr viel dazu beigetragen, daß es mit unserem zweisprachigen Schulwesen aufwärtsgeht.

Diese Sprachwissenschaftler und die Leiterin des PI haben erkannt, wo sie uns zweisprachigen LehrerInnen und somit der gesamten zweisprachigen Schule helfen können. Vor ungefähr sieben Jahren begannen sie mit uns und für uns Fortbildungsseminare zu organisieren. Vorher gab es keine Lehrerfortbildung für zweisprachige bzw. slowenische Lehrer.

Jedes Jahr finden nun mindestens zwei dreitägige Kompaktseminare mit hervorragenden Referenten aus dem In- und Ausland statt. Erstmals wurde uns auch in unserer Muttersprache vorgelesen. So etwas war bis zum Jahre 1987 offiziell nicht möglich. Die politische Situation war so, daß für die Lehrerfortbildung der slowenischen Lehrer kein Verständnis vorhanden war, von finanziellen Mitteln ganz zu schweigen. Dies hat sich nun zum Positiven geändert, mit Hilfe unserer deutsch sprechenden Freunde und mit unserer eigenen Kraft.

Ich begann z.B. didaktische Materialien für den Unterricht herzustellen, denn ich wollte den Unterricht im allgemeinen und den Slowenischunterricht im besonderen so attraktiv wie möglich gestalten. Diese Materialien wurden veröffentlicht und sind allen Lehrern an den 84 zweisprachigen Schulen zugänglich.

Man muß aber auch erwähnen, daß jetzt die politisch-wirtschaftliche Situation in Europa eine andere ist und daß sie sich zugunsten der Minderheiten entwickelt.

Die Sprachwissenschaftler der Universität Klagenfurt boten uns Seminare zur Zweitsprachendidaktik an, und wir, d.h. 15 Leh-

rerInnen begannen, didaktisches Lernmaterial für den kommunikativen Sprachunterricht zu entwickeln.

Es hat sich gezeigt, daß dies sehr schwer zu bewältigen war, und zwar aus mehreren Gründen.

Ich möchte hier nur einige anführen:

1. Das sprachliche Können der SchülerInnen ist sehr unterschiedlich. Es gibt fast keine gemeinsame sprachliche Basis.
2. Das sprachdidaktische Verständnis von uns Lehrern ist eher philologisch als kommunikativ.
3. Die Organisationsform des Unterrichts: es sind zum Slowenischunterricht Angemeldete und Nichtangemeldete in einem Raum, was ja grundsätzlich zu begrüßen ist, beschränkt aber die didaktischen Möglichkeiten.

Deshalb suchten wir einen Weg, wie trotz der schwierigen Bedingungen möglichst viel lebendige Kommunikation in slowenischer Sprache in den Unterricht gerettet und vermittelt werden kann. Das Ziel dieser Materialien ist es daher, Kommunikation in slowenischer Sprache zu fördern, das Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln in dieser Sprache zu entwickeln. Dahinter steht eine ganz bestimmte Auffassung von Sprachlernen: daß beim Sprachlernen regelgeleitetes, kontrolliertes Verhalten und kreatives, spontanes Handeln zusammenkommen. Nur wenn beide Fähigkeiten gefördert werden, kann sich sprachliche Kompetenz entwickeln.

So wurden etliche Spiele und Übungen entwickelt, erarbeitet und ausprobiert. Diese wurden in einem Büchlein zusammengefaßt und allen zweisprachigen Lehrern zugänglich gemacht. In Seminaren wurden die Lehrer auch praktisch mit der kommunikativen Methode des Spracherwerbs bekannt gemacht. Alle kann man bzw. sollte man immer wieder einsetzen. Man kann oft zwischen Spiel und Übung nicht unterscheiden, denn beide beeinflussen sich gegenseitig. Was man z.B. durch das Spiel erworben hat, kann man mit einer Übung festigen, systematisieren. Was in einer Übung gefestigt wurde, kann man dann im Spiel einsetzen.

Die Spiele und Übungen werden in der Sprachdidaktik nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. Man muß schauen, ob sie für ein bestimmtes Alter geeignet sind, ob sie zu leicht oder zu schwierig sind für ein gewisses Wissensniveau. Sehr wichtig aber

erscheint mir in der Zweitsprach- und Fremdsprachdidaktik das Prinzip, daß jede Unterrichtsstunde, jedes Lernen in der Zweitsprache in der Reihenfolge Körper – Stimme – Sprache verlaufen soll. Denn Sprache ist mehr als nur ein System aus Wörtern und Regeln. Die gesprochene Sprache ist nur eine sinnliche, körperliche Wahrnehmung. Beim Sprechen sind nicht nur die Stimmbänder beteiligt, sondern auch das Gesicht, die Hände, die Körperhaltung, das Herz usw. Der bekannte Sprachdidaktiker Dr. Buchta sagte einmal: „Sprachunterricht muß die Herzen rühren!“

Unter Berücksichtigung dieser didaktischen Prinzipien habe ich mit meinen Schulkindern einige Geschichten erarbeitet. Mit verschiedensten Übungen und Spielen, verschiedenen Techniken der Erarbeitung und dem Einsetzen des Körpers und aller Sinne haben die Schüler den Inhalt und den Sinn eines Textes erfaßt, ohne daß sie dabei Vokabeln auswendig gelernt hätten. Wir haben zuerst durch die sogenannte TPR-Übung mit dem Körper den Sinn der Wörter einer Geschichte gefühlt bzw. erfaßt. TPR bedeutet „total physical response“ – totale Körperreaktion. Wir haben also das Wort mit der Bewegung verbunden. Die beiden sind zu einem Körpererlebnis verschmolzen.

Die Kinder haben mit dem Körper reagiert – mit dem Körper haben sie das gezeigt, was sie verstanden haben. Ich erinnere mich an die erste slowenische Geschichte vom Marienkäfer, welche ich mit meinen Kindern nach den neuesten Erkenntnissen in der Sprachdidaktik erarbeitet habe.

Der Text lautet ungefähr so: Es scheint die Sonne. Der Marienkäfer schläft im Gras. Der Wind weht. Eine dunkle Wolke kommt. Schon regnet es. Der Marienkäfer flüchtet. Am Wegrand wächst ein Pilz. Unter dem Pilz findet er Zuflucht.

Die Kinder sind auf die Bänke gestiegen und haben die Sonne nachgemacht, sie haben geblasen, geschlafen, sie haben geklopft wie der Regen auf die Fensterscheibe, sie sind geflüchtet usw. – mit einem Wort – sie haben den Sinn der Wörter erfühlt, erfaßt. Außerdem war es sehr bewegungsreich, lustig und freilich auch laut. Aber wir irren, wenn wir glauben, daß sich die Kinder beim Herumtollen nichts gemerkt haben. Im Gegenteil.

Beim Zusammenstellen der Geschichten achte ich darauf, daß ich Wörter nehme, welche man auch pantomimisch darstellen kann. Immer sind in meinen Geschichten Tiere die Hauptakteure. So habe ich Geschichten mit folgenden Titeln für meine Kinder und mit den Kindern vorbereitet: Der Marienkäfer, Der Elefant und das Elefantenbaby, Der Bär, Der Star, Das Eichhörnchen und die Füchsin. Übrigens sind fünf von meinen Geschichten in der slowenischen Jugendzeitschrift als Beilage im heurigen Schuljahr erschienen.

Jede Geschichte stelle ich zuerst pantomimisch vor, ich spreche dazu (slowenisch natürlich), die Kinder wiederholen das Gezeigte und Gesprochene. Es wird nichts übersetzt! Das Ziel dieser Übung ist es, daß die Kinder den Sinn des Textes mit dem ganzen Körper erfassen. Es muß „in Fleisch und Blut“ übergehen, wie man so schön sagt. Die Kinder zeigen also mit ihrer Körperreaktion, daß sie die Botschaft verstanden haben. Wie schon früher erwähnt, lernen wir keine Vokabeln auswendig.

Ich setze dann mit mnemotechnischen Übungen fort. Das sind Übungen fürs Gedächtnis. Diese Übungen helfen den Kindern, sich Wörter leichter zu merken. Dabei berücksichtige ich verschiedene Lerntypen. Z.B. hilft das Wiederholen von Wörtern mit geschlossenen Augen, das sind die sogenannten „Kino im Kopf“-Übungen, dem auditiven Lerntypus. Während die Übungen mit Bild- und Wortkarten eher den visuellen Lerntypus ansprechen. Außerdem finde ich, daß es sehr wichtig ist, daß die Kinder praktisch beschäftigt sind, nämlich mit dem Hantieren mit den verschiedensten Materialien. Sie legen die Karten, Streifen usw. richtig zusammen oder befestigen die Bildkarten an der Tuch- oder Magnettafel und fügen ihnen die entsprechenden Wort- oder Satzkarten bzw. Streifen bei. An diese Übungen knüpfe ich schriftliche Übungen an. Hierher gehört das Zusammenstellen der beiden Satzhälften, das Ordnen von Sätzen in die richtige Reihenfolge, dann die Übung Richtig! Falsch!. Bei dieser stellen die Kinder fest, ob der Satz zur Geschichte gehört oder nicht. Bei einer Übung kreuzen sie den richtigen von drei angebotenen Sätzen an.

Zum Schluß hänge ich ein Plakat auf, mit dessen Hilfe die Kinder die Geschichte rekonstruieren. Dieses bleibt das ganze

Jahr an der Klassenwand hängen. Es ist ein Genuß, die Kinder zu beobachten, wie sie untereinander wetteifern, wer den Text noch kann oder nicht.

Der Sinn und das Ziel dieser kommunikativen Methode ist es auch, daß die Kinder das Gelernte auch in andere Situationen übertragen können. Das ist der sogenannte Transfer. Ich erinnere mich an eine nette Begebenheit, als wir die Geschichte vom Marienkäfer erarbeiteten. Als der Satz „Eine dunkle Wolke kommt“ vorkam, ging plötzlich die Tür auf, und die Frau Direktorin stand da. Da rief ein Kind: „Gospa Direktor pride!“ Es hat also das Wort *pride* – kommt richtig erfaßt und in eine neue Situation spontan übertragen.

Da in meiner Klasse SchülerInnen sind, die schon Slowenisch können, und solche, die von Grund auf diese Sprache lernen, muß ich natürlich schauen, daß sich die Besseren nicht langweilen und auch sie in ihrem sprachlichen Wissensniveau gefördert werden. Diese sind dann meine Assistenten und helfen mir. Gerade die Transferübungen, die ich früher erwähnte, sind in besonderem Maße geeignet, hier eingesetzt zu werden. So kann ein Schüler/ eine Schülerin eine Geschichte in die Ich-Form übertragen oder statt dem Tier eine Person (die Mutter, den Direktor usw.) einsetzen. Außerdem kann er/sie die Zeiten ändern usw. Es obliegt der Phantasie des Lehrers, was er aus einer Geschichte alles herausholen kann.

Eine nette Übung, die sehr großen Anklang bei den Kindern findet, ist das Zeichnen des Tieres, von welchem wir 3–4 Wochen gesprochen haben. In die Zeichnung schreiben die Kinder alle slowenischen Wörter, die ihnen einfallen und die sie irgendwann gelernt haben, ein.

Grundlage für diesen Artikel war ein Referat, das Frau Iskra im Rahmen der 8. Österreichischen Fortbildungstage für HeilstättenlehrerInnen und Heilstättenlehrer im Mai 1995 in St. Georgen am Längssee gehalten hat.

Irina Rosandić

Sprachdidaktische Konzepte im zwei- und mehrsprachigen Unterricht

„As a generalization, language minorities have less power and less chance of acquiring political power compared with language majorities. This powerlessness is enacted in the classroom (Delpit, 1988). Is language minority powerlessness reproduced inside weak forms of bilingual „education“? Can this be reversed by strong forms of bilingual education?“ (Baker, 1993)

Die pädagogische Herausforderung einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt an der Schule führte zu Bemühungen, didaktisch-methodische Konzepte zu erarbeiten, die diesen neuen Anforderungen gerecht werden. Die enge Verknüpfung von Sprache, Kultur und Identität erforderte interdisziplinäre Ansätze. Daher sind Erkenntnisse der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Psycho- und angewandten Linguistik eine unentbehrliche Basis für optimale Gestaltung der Unterrichtsprozesse.

Innerhalb des Unterrichts manifestiert sich der Wandel der Schulpolitik. Laut Lehrplan („Muttersprachlicher Unterricht für die Volksschule und die Sonderschulen“ sowie „Muttersprachlicher Unterricht für die Hauptschule, die Volksschuloberstufe, die Sonderschulen (6.-8. Schulstufe) und den polytechnischen Lehrgang“) ist „Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts die Erreichung der Zweisprachigkeit“, wobei „die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch anzustreben ist.“

Die Unterrichtsstrategien für den zwei- oder mehrsprachigen Unterricht beruhen vorwiegend auf der Interdependenz-, Konstruktivitäts- und Interlanguagehypothese sowie auf kognitiven Theorien der Reaktivierung der bisherigen, schon vorhandenen Kenntnissen der SchülerInnen.

In den letzten Jahren wurden Ansätze erarbeitet, die zwar von Erkenntnissen dieser Theorien ausgehen, sie jedoch ergänzen durch Strategien der Sensibilisierung für Sprache auf einer über-einzelsprachlichen Ebene – **Language Awareness** (James & Gar-

rett, 1922), **Sprachbegegnung** (Gogolin), **Sprach- und Kulturerziehung** (Zentrum für Schulentwicklung, Graz 1995) sowie durch Modelle der interkulturellen Begegnung. Gemeinsam ist allen diesen Modellen das Bestreben, mehrere Ebenen zu erfassen: – **kognitive** (Einsichten in Sprachmuster/Sprachsysteme und dadurch besseres Verstehen der Zusammenhänge, verbesserte Kenntnisse von Regeln/stärkerer Monitor und höhere sprachliche Kompetenz), – **affektive** (Emotionen wie z.B. Freude am Umgang mit Sprache, Freude am spielerischen Vergleichen durch Nonsense-Spiele mit der Sprache, Spiele auf der metasprachlichen Ebene, Motivation zum Sprechenlernen, zum sprachlichen Handeln), – **soziale** (Würdigung aller Sprachen innerhalb der Sprachenvielfalt, Aufdeckung von Sprachmanipulation, von Toleranz im sprachlichen Miteinander). Die Ergebnisse der Forschung (Garcia 1991, Stedman 1987, Lucas, Henze, Donato 1990) umfassen Daten über schulischen Erfolg der afroamerikanischen und lateinamerikanischen SchülerInnen auf der Grundschule und höheren Schulstufen. Als effektivere Unterrichtspraktiken (Garcia 1991) werden kommunikative Arbeitsformen angeboten – Zusammenarbeit von SchülerInnen in kleinen Gruppenprojekten, Unterstützung der Sprachentwicklung und der Lese- und Schreibfertigkeiten in der **Erstsprache**, die Mitsprache der SchülerInnen bei der Wahl der Themen sowie neue Rollendefinitionen der Lehrer (Fürsprecher ihrer Schüler, zeigen ein zusammenhängendes Schema von hohen akademischen Erwartungen an ihre Schüler, verstehen sich pädagogisch als Innovatoren, starkes Engagement für die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus). Laut Garcia erzeugen SchülerIn-SchülerIn-Interaktionen ein höheres kognitives und sprachliches Gesprächsniveau als die typischen LehrerIn-SchülerIn-Interaktion.

Methodisch-didaktisch gehen fast alle diese Modelle von den Prinzipien der Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes, der Progression vom Bekannten zum Neuen, der Nähe zwischen Wirklichkeit und Unterrichtsstoff sowie der Ermutigung der SchülerInnen zur Kreativität und Initiative aus.

Es kommt zu einem Wandel in den Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Nicht nur der/die LehrerIn berei-

tet den Stoff vor, sondern in sogenannten **kooperativen Formen des Lernens**“ ergreifen die SchülerInnen die Initiative. Möglich sind diese Arbeitsformen durch die Anwesenheit der muttersprachlichen Lehrkräfte im Klassenzimmer (MUZU-LehrerInnen, BegleitlehrerInnen, support-teachers). Sie betreuen SchülerInnen in Gruppen. Gruppenarbeit erfolgt in Muttersprachen und in deutscher Sprache zur gleichen Zeit.

Im folgenden wird versucht, auf eine Reihe von Verfahren und Methoden im Rahmen der Modelle der Implementation von diesen Ansätzen im zwei- und mehrsprachigen Unterricht näher einzugehen.

Eine von den bewährten Methoden, die wiederum in unterschiedliche Verfahren gegliedert werden kann, ist „brainstorming“. Lernprozesse werden gefördert, indem zuerst die vorhandenen kognitiven Schemata reaktiviert werden. Das Ziel ist, neuen Stoff in die schon vorhandene Erfahrung zu integrieren. Frühere Kenntnisse der SchülerInnen werden mobilisiert, und an sie wird im Lernprozeß angeknüpft. Eine Reihe von Verfahren eignet sich dafür:

Assoziogramme (Wortrosen)

Man läßt die SchülerInnen in der Muttersprache, in beiden oder mehreren Sprachen (wenn mehrere LehrerInnen beim Teamteaching anwesend sind) spontan aufschreiben, was ihnen zum Wort (Oberbegriff) einfällt. Besonders geeignet sind Assoziogramme, wenn kulturelle Inhalte in Klassen mit mehrsprachigen Kindern miteinbezogen werden sollten. Werden die Schüler aufgefordert, zum Wort „Frühstück“ zu assoziieren, wird der/die LehrerIn mit sehr unterschiedlichem Wortschatz konfrontiert (vor kurzem habe ich das in einer dritten Klasse Volksschule gemacht und von den österreichischen, philippinischen, bosnischen, serbischen, kroatischen, türkischen und albanischen Kindern ganz unterschiedliche Assoziogramme bekommen).

Antizipation des neuen Stoffes anhand von Stichworten

Der Stoff wird vorweggenommen, indem der/die LehrerIn ein Gespräch mit einem Kernwort auslöst. Geeignet ist es als Einstieg in die Arbeit

Suche nach Bekanntem in geschriebenen Texten, nach bekannten Buchstaben, Wörtern, nach Signalen wie Zahlen, Internationalismen

Verfahren der **Veranschaulichung** (Bilder, Graphiken, Musik, Geräusche, Körper und Gebärdensprache)

Philosophieren mit Kindern ist ein altes Verfahren, das neuerlich im mehrsprachigen Klassenzimmer angewandt wird. Es eignet sich sogar für die jüngsten Kinder. Sinnvoll ist es zum Beispiel am Anfang der Alphabetisierung. Das Philosophieren kann anfangen mit Impulsen – Abbildungen der arabischen, griechischen, chinesischen, kyrillischen Schrift oder mit dem Vorlesen der Geschichte vom Turm von Babylon. Ausgangspunkt des Philosophierens über Laute und unterschiedliche graphische Realisierungs-Zeichen ist de Saussures Theorie der Willkürlichkeit der Bezeichnung (des Symbols). Die Reflexion fängt mit einer Frage an. Sie kommt von Kindern selbst oder wird von der Lehrerin/ dem Lehrer suggeriert. (Etwa: Warum gibt es Buchstaben? Wieso sind sie unterschiedlich in verschiedenen Ländern?) So wird über Sprachliches und Sprache nachgedacht, und die Wahrnehmung wird unterstützt.

Im zweisprachigen Unterricht haben sich Verfahren des „advanced organizing“ etabliert. Diese Verfahren gehen von ähnlichen kognitivtheoretischen Ansätzen aus. Sie beruhen ebenso auf lerntheoretischen und psycholinguistischen Erkenntnissen, daß vorauszu sehende Barrieren, Stolpersteine vor der Einführung des neuen Stoffes im Rahmen eines Einstieges erarbeitet werden sollten. Geeignet sind sie für die Wortschatz- und Grammatikarbeit. Es empfiehlt sich, zuerst „brainstorming“ in der Muttersprache zum gewünschten Thema zu machen. Dadurch wird klar, was und wieviel im Rahmen des „advanced organizing“ behandelt werden muß, d.h. welche Wörter bzw. Strukturen noch zu erklären sind. Anschließend werden Schlüsselwörter und „schwierige“ Wörter und Strukturen aus dem Text im voraus besprochen (Textentlastung). Es eignen sich auch kurze Reime, Gedichte oder sogar Zubringertexte (Texte, die die Schwierigkeiten – den unbekannten Wortschatz und die Kernwörter des zu behandelnden Themas – enthalten).

Der neue Wortschatz kann z.B. eingeübt werden durch „Memory-Spiel“ (pelmanism). Schwierige Wörter werden auf Karten in zwei unterschiedlichen Farben geschrieben. SchülerInnen suchen das entsprechende Paar-Wort und merken es sich dabei.

Im mehrsprachigen Klassenzimmer sind Arbeitsformen wichtig, die SchülerInnen, die die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen, die Möglichkeit bieten, ihre Kenntnisse zu zeigen. In Gruppen mit derselben Muttersprache bereiten sie einen Beitrag vor, der von SchülerInnen, die Deutsch besser können, ins Deutsche übersetzt wird. Diese Art der Arbeit nützt beiden TeilnehmerInnen. Geeignet ist das für den Sachunterricht.

Im Sachunterricht sind Unterrichtsformen zu empfehlen, die den SchülerInnen die Chance geben, ExpertInnen zum Thema zu werden. Nehmen wir als Beispiel das Thema „Tiere“, das in allen Klassen der Volksschule behandelt wird. Es werden von LehrerInnen Karten vorbereitet, auf denen Tiere vorgestellt werden. Beispiel:

BÄR

Laßt mich vorstellen!

Ich bin ein Raubtier.

Ich wohne im Wald.

Ich esse gern Honig.

Diese Karten können genauso in Gruppen von SchülerInnen selbst in Muttersprache und Deutsch erarbeitet werden. Es können je vier (Quartett) oder zwei (Paar) davon gemacht werden. Karten werden ausgeteilt und Inhalte gelernt. Danach müssen die Karten in die Tasche gesteckt werden. SchülerInnen stehen auf und gehen zu anderen SchülerInnen, stellen sich vor (Text der Karte wird wiederholt), bis sie das Paar finden. Nach Bedarf darf die Karte kurz angeschaut werden. Durch das mehrmalige Wiederholen des Textes werden nicht nur Inhalte, sondern auch sprachliche Strukturen gefestigt. In der vierten Klasse können anspruchsvollere Themen von SchülerInnen selbst auf Karten vorbereitet werden.

Im Rahmen des Lesens in zwei Sprachen werden vom Verlag „Jugend & Volk“ mehrsprachig herausgegebene Geschichten ver-

wendet. SchülerInnen lesen aus der Reihe „Wir erzählen Geschichten“ (Pricamo price). Nehmen wir als Beispiel Elfie Prskawetz' Geschichte „Mein Freund heißt Dora“. Nach der Lektüre eines Teils des Textes werden Kärtchen mit wichtigsten Informationen vorbereitet. (Beispiel: „Ich bin ein Auto. Ich kann mich mit Menschen befreunden. So habe ich...“) Ganze Textstellen werden herausgeschrieben. Darauf folgt das Vorstellen und Paare-Finden. Auf diese Weise werden Texte in beiden Sprachen auswendig gelernt. Die Nacherzählung des Textes erleichtern die im Buch vorhandenen Zeichnungen. Es kann gleichzeitig übersetzt werden. Ein Schüler sagt ein paar Sätze zum Bild. Sie werden sofort von einem anderen Schüler in die andere Sprache übersetzt.

Beim Erklären des unbekannten Wortschatzes wird sehr viel körpersprachlich veranschaulicht. Manche Stellen, die vom Lehrer erklärt werden, werden wiederholt nachgespielt. Der Lehrer zeigt, was „zittern“ ist und fordert die ganze Klasse auf zu zittern. Geeignet dafür sind Stellen im Text wie z.B. „schüttelt nur stumm den Kopf“, „wälzte sich von einer auf die andere Seite des Bettes“ (alle SchülerInnen ahmen es nach und wiederholen die Stelle).

Im Rahmen des zweisprachigen Unterrichts empfiehlt es sich, SchülerInnen möglichst oft aufzufordern, aus der einen in die andere Sprache zu übersetzen. SchülerInnen übersetzen z.B. am Anfang eines Themas die Schlüsselwörter, oder ein Schüler/ eine Schülerin erzählt in der Muttersprache, und ein anderer/ eine andere übersetzt es ins Deutsche. Beim Lesen können SchülerInnen absatzweise als Verständnisübung den Inhalt in der Muttersprache/ der deutschen Sprache resümieren. Durch häufigen Codewechsel fördert man das Bewußtsein für unterschiedliche sprachliche Systeme, für das Verhältnis zwischen Wort und Sinn und die Geschicklichkeit der Schüler, mit mehreren Sprachen gleichzeitig umzugehen.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Materialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erschienen, die die Arbeit der Lehrkräfte wesentlich erleichtern. Von großer Hilfe ist die Reihe zum Interkulturellen Lernen (BMUK in Wien), die mit notwendigen Änderungen in der Vorschule durchaus anwendbar ist, und die Reihe „Komm, mach mit“ des BMUK Klagenfurt.

Zwei- und mehrsprachiger Unterricht erfordert Einsatz und Enthusiasmus. Es ist für jede involvierte Lehrkraft eine Herausforderung und eine große Befriedigung zugleich. Die sehr rasche Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachendidaktik/methodik, die die Gestaltungsprozesse zielorientiert unterstützt, verspricht, in naher Zukunft „weak forms of bilingual education“ durch „strong forms“ zu ersetzen. Damit ist der Beitrag der/des Lehrenden geleistet. Führt es tatsächlich zu „more power and more chance of acquiring political power compared with language majorities“?

Literatur:

- Baker, Colin 1993, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters Ltd 95, Clevedon.
- Cummins, J. 1989, Empowering minority students, Sacramento: California Association for Bilingual education.
- Delpit, L.D. 1988, The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. Harvard Educational Review 58(3), 280-298.
- Garcia, E. 1991, Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices. Educational Practice Report 1, The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gogolin, Ingrid 1995, Modelle der Implementation von Ansätzen der Erziehung zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz. Eine kritische Revue. Vortrag in Drobollach, Kärnten, März 1995.
- Lucas, T., Henze, R. & Donato, R. 1990, Promoting the success of Latino language-minority students. an exploratory study of six high schools. Harvard Educational Review, 60: 3, 315-340.
- Stedman, L.C. 1987, It's time we changed the effective school formula. Phi Delta Kappan, 69, 215-224.

Meine Methode: Von Mensch zu Mensch

Der aktuelle pädagogische Trend geht zwar in Richtung der „vorbereiteten Umgebung“, der „Lernlandschaft“, der „vielen Spiele Kultur“, der „vielen Arbeitsblätter Kultur“ und der „.....“. Dieser Trend scheint für die Gesamtentwicklung des pädagogischen Feldes ein notwendiger Zwischenschritt zu sein, doch bin ich davon überzeugt, daß es nur ein Zwischenschritt ist. Wenn diese „Materiallawine“ am Höhepunkt ist, wird die Frage kommen: Wozu brauchen die Lernenden soviel Material?

Was eine Methode eigentlich leisten soll, wußten scheinbar bereits die Griechinnen, da der Begriff bei ihnen folgendermaßen gedeutet wurde:

„Die Methode ist zum einen ein auf ein Regelsystem aufbauendes Verfahren, das zum Erlangen von Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen dient, und zum anderen bezeichnet es ein planmäßiges Vorgehen.“ (Lexirom, Microsoft und Brockhaus)

In der Durchführung meiner Methode sind auch für mich – gleich wie bei den Griechinnen – das Erlangen von Erkenntnissen oder das Erlangen von praktischen Ergebnissen von zentraler Bedeutung.

Die reformpädagogischen Arbeiten können uns dazu wichtige Erfahrungen dazu beisteuern. Bestätigung für diese Richtung fand ich vor allem in neueren Forschungsberichten jener wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit den nichtlinearen dynamischen komplexen Systemen beschäftigen. In diesem Wissen schlummert ein riesiges geistiges Fundament für das Verständnis von Leben und Lernen.

Die Pädagogik hinkt hier leider ein wenig nach. Die große pädagogische Entwicklung befaßte sich vorwiegend mit einem Teilaspekt der vorherigen Begriffsdefinition, nämlich mit dem Erlangen von praktischen Ergebnissen. Die ständige

Produktion von praktischen Ergebnissen in Heften, Arbeitsblättern und Büchern führte auch zu dem Schluß, daß damit die Erlangen von Erkenntnissen verbunden ist. Das hat für weniger kritische Menschen nach wie vor volle Gültigkeit. Der Inbegriff von Lernen besteht für jene in der Produktion von praktischen Ergebnissen.

Das ist fatal, da die Beurteilung dessen, was eine Methode leistet, damit auf den Produktionsfaktor beschränkt bleibt.

Erkenntnisgewinn losgelöst von einer Produktionsnotwendigkeit zu denken, schafft daher einen besseren Zugang zum Thema.

Somit komme ich zu meinen methodischen Grundsätzen:

- a) Das Erlangen von Erkenntnissen kann und soll unabhängig von Produktionen passieren.
- b) Das Erlangen von Erkenntnissen ist nicht beliebig machbar, sondern unterliegt besonderen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen.
- c) Das Erlangen von praktischen Ergebnissen kann unter diesen besonderen Bedingungen den Erkenntniszuwachs unterstützen.

Im Schulalltag leiten sich daraus für mich praktische Konsequenzen ab:

1. Die Situation der Lernenden:

Vom ersten Schultag an richtet sich meine Organisation danach, jeder Schülerin optimale Möglichkeiten zu bieten, sich und ihre Inhalte einzubringen. Die Inhalte kommen fast hundertprozentig von den Lernenden.

Als Vorleistung, daß sich Lernende überhaupt einbringen, ist es natürlich notwendig, ein Vertrauensklima zu forcieren, das durch unsere Schulordnung spürbar wird:

- §1 Paß gut auf dich auf!
- §2 Schau genau hin und hör genau zu, was du willst und was die anderen wollen.
- §3 Wenn du dich schnell bewegen willst, mußt DU ausweichen.
- §4 Wenn du mit jemandem anderen etwas machen willst, dann mußt du so fragen:

„Bist du einverstanden?“

§5 Wenn du nicht einverstanden bist, sag laut und deutlich NEIN !

§6 Wenn du jemanden zum Raufen gefunden hast, sucht euch einen sicheren Platz.

Treten, Spucken, Beißen, Kratzen, Kitzeln, Würgen und Boxen ist verboten.

§7 Achtet deine Partnerin diese Regeln nicht, bist du verpflichtet, eine Aussprache zu halten.

§8 Die LehrerInnen helfen dir gerne bei dieser Aussprache.

§9 Deine Lehrerin sorgt dafür, daß die Aussprache gerecht abläuft:

a) Alle Beteiligten erhalten genügend Zeit, um alle Nebensächlichkeiten zu schildern. Jede Meldung wird ernst genommen.

b) Wenn die Sprache nicht ausreicht, wird das Geschehen nachgespielt. Zeuginnen sind mit dabei.

c) Die Lehrerin ist nicht die Schiedsrichterin, sondern hört aufmerksam zu und sorgt dafür, daß die Standpunkte deutlich werden.

d) Abschließend ist noch zu klären: „Was wünschst du dir?“ und „Was wirst du in Zukunft machen?“

§10 Kinder, die wiederholt diese Regeln und Vereinbarungen nicht einhalten, werden von der Lehrerin voll zur Verantwortung gezogen.

§11 Geh mit allen Dingen sorgsam um.

§12 Du darfst das Schulgelände während der Schule nur verlassen, wenn du eine Erlaubnis dafür hast.

§13 Alle Kinder dürfen in alle Klassen auf Besuch gehen.

Durch solch eine dialogfördernde Konfliktlösungskultur fühlen sich die Schülerinnen ernst genommen und sind gerne bereit, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen.

Wo gibt es nun aber die organisierten Fasen, in denen die Schülerinnen zum Dialog herausgefordert werden und nebenbei auch noch ihre schulischen Kenntnisse trainieren?

Die verpflichtende Partnerinnenarbeit

Die Verpflichtung zur Einübung des Dialoges bietet den Vorteil, daß Außenseiterinnen (Ausländerinnen, Behinderte, Andersdenkende,...) ohne ständige Einbindungsbemühungen in eine kommunikative Situation kommen. Weiters gibt es für diese Partnerinnenarbeit auch klar umrissene Pflichten, die aber einen riesengroßen Gestaltungsraum für die Beteiligten öffnen.

Zur Zeit bin ich in einer dritten Klasse, und da spielt sich das folgendermaßen ab:

Nach einer kurzen Plenumsfase, in der alles momentan Wichtige geklärt wird und in der Änderungen im Tagesablauf besprochen werden,

- die Arbeit am Computer (zur Zeit 2 PC) für die ersten vier Kinder
- die Konzepterstellung einer Tagebucheintragung von mindestens 20 Wörtern.

Die Kinder, die ihre Konzepterstellung erledigt haben, kommen zu einer Partnerinnenbörse, um sich dort eine Partnerin für die Partnerinnenarbeit abzuholen. Mit dieser Partnerin kann ein beliebiger Ort im Klassenraum oder im Vorraum aufgesucht werden, um die folgenden verpflichtenden Arbeiten durchzuführen:

- Bearbeitung der Deutsch- bzw. Mathematikaufgabe
- Vorlesen der letzten Tagebucheintragung
- Gegenseitige Kontrolle des neuen Tagebuchkonzeptes
- Gegenseitiges Erzählen der individuellen Leseaufgabe
- Diverse persönliche Anmerkungen und Reflexionen

Die Bearbeitung der Deutsch- bzw. Mathematikaufgabe beinhaltet, daß alle Kinder ihre Hausaufgaben (mindestens 20 Minuten Arbeitszeit) ins Heft so gestalten, daß die Partnerin die Lösungen finden muß, daß die Partnerin als Kontrollorin aktiv wird, daß die Partnerin als Helferin benötigt wird...

Selbstverständlich repräsentiert der gewählte Interessens- und Schwierigkeitsgrad der erstellten Hausaufgaben immer das jeweilige persönliche Vermögen. Die Idee, individuelle Hausaufgaben mit Partnerinnenbezug zu stellen und in der Schule von der Partnerin bearbeiten zu lassen, schult die Problemlösungskompetenz, eröffnet einerseits die Möglichkeit einer sehr großen inhaltlichen

Gestaltungsfreiheit und erfüllt aber andererseits den kommunikativen Aspekt. Die Gespräche orientieren sich nicht daran, das gleiche zu machen und zu denken, sondern die Differenzen (unterschiedliche Aufgabenstellungen, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, unterschiedliche Gestaltungen, usw.) zu bearbeiten.

Beim Vorlesen und Herzeigen der Illustrationen im Tagebuch kommen die Kinder sehr oft über Persönliches ins Gespräch.

Die gegenseitige Kontrolle des neuen Tegebuchkonzepts schult die Formulierungskompetenz und Gestaltungskompetenz.

Das gegenseitige Erzählen der individuellen (mindestens 20 Minuten dauernden) Lesebuchaufgabe ergibt eine inhaltlich so breite Streuung, daß über „Gott und die Welt“ filosofiert wird.

Wenn nun diese Arbeiten mit der ersten Partnerin erledigt sind, kommen die zwei Kinder zur Partnerinnenbörse bzw. zum Tauschplatz und holen sich dort für die zweite Partnerinnenrunde ihre zweite Partnerin ab.

Grundsätzlich kann mit verpflichtender Partnerinnenarbeit eine Reihe von hervorragenden pädagogischen Anliegen abgedeckt werden:

Integration von Andersseienden

Kooperation

Problemerkennung und Problemlösung

Vermittlung von Geborgenheit

Aufbau und Pflege von tragfähigen Beziehungen

Kennenlernen der Verschiedenheiten von Menschen und Dingen

Bearbeiten dieser Differenzen

Persönliche Wertschätzung

Totale Individualisierung (Inhalte, Level, Gestaltung und Ausführung)

Ständige Feedbackarbeit

Personen und Inhalte sind ident – ganzheitlicher Aspekt

Bevorzugung der Metaebene (das WIE ist bedeutsamer als das WAS)

usw.

Wenn Lernende ihre Inhalte einbringen dürfen, dann tun sie es mit ihrer ganzen Person, sie sind ganz beteiligt. Sie teilen sich selbst mit, sie stellen sich dar. In dieser Selbstdarstellung gewin-

nen sie viele Informationen über sich selbst und über ihre Wirkmöglichkeiten. Der Lernenden wird die eigene Sinn Ganzheit – der EigenSinn- und deren Folgen damit zugänglich.

Die Teilnehmerinnen haben die Chance, zum einen etwas über den EigenSinn von anderen Menschen zu erfahren und zum anderen etwas über die Differenz der verschiedenen EigenSinne mitzubekommen.

Durch solch eine Identitätsarbeit gelingt den Schülerinnen ein hoher Identifikationsgrad mit dem Lernen. Die Lernbereitschaft steigt dadurch außergewöhnlich.

Wenn Schülerinnen ihre Inhalte einbringen, kehren sie damit die Rollenbilder um. Die Lernenden werden so zu Lehrenden ihrer eigenen Wirklichkeit, sie präsentieren und machen ihre Welt und ihre Person kommunizierbar.

2. Die Lehrenden

Die verpflichtende Partnerinnenarbeit zeigt, daß sich Unterrichtsarbeit im herkömmlichen Sinne minimiert auf kursartige Fasen, in denen die wichtigsten Fertigkeiten (wie z.B. die Technik des Addierens, Subtrahierens, die Technik des Nachschlagens, des Suchens und Erforschens, die Technik des Rechtschreibtrainings,...) erarbeitet werden. Ich bezeichne diese Fertigkeiten auch als Schlüsseltechniken, da sie Schlüsselfunktionen haben in der Aneignung und im Umgang mit Wirklichkeit.

Besondere Schlüsselfunktionen nehmen für mich die Fertigkeiten ein, Wirklichkeiten zu codieren und zu abstrahieren sowie codierte oder abstrahierte Wirklichkeiten zu entschlüsseln. Was hier so hochtheoretisch klingt, ist in Wahrheit ganz einfach und kinderleicht. Damit es aber einfach und kinderleicht wird, muß folgendes gewährleistet werden:

- Zulassung und Forcierung unterschiedlicher Wirklichkeiten
- Benutzung möglichst vieler Codierungswege
- Vergleich der Codierungswege und -ergebnisse

Wir Menschen haben uns im Laufe unserer Evolution eine Reihe von Techniken angeeignet, mit deren Hilfe wir unsere Wirklichkeiten mit Wörtern, Sätzen, Bildern, Fotos, Geräuschen, Bewegungen, Modellen, Formeln, Computerprogrammen...so verpacken, daß diese Wirklichkeiten wahrnehmbar, nachvollziehbar

und kommunizierbar werden. Ich sehe diese Technik als wichtigste zukünftige Bildungsziele an.

Deswegen ist die vorher beschriebene verpflichtende Partnerinnenarbeit in diesem Zusammenhang eine tolle Chance, Wirklichkeiten individuell erschaffen, gemeinsam bearbeiten und individuell weiterentwickeln zu lassen.

Als Lehrender habe ich bei solchen Prozessen eine sehr starke Führungsaufgabe – meine Autorität ist gefordert. Autorität im Sinne der Griechinnen, die darin „die Kraft, die Dinge wachsen zu lassen,“ sahen. Diese Art von Autorität verlangt von uns Lehrenden viel. Es ist dies der Anspruch, daß hochkomplexe Wesen (Kinder) aus komplexen Systemen (Familien) kommend, im Schulbetrieb, der eine Erhöhung der Komplexität fürchtet, ihre Möglichkeiten entscheidend vergrößern und ausbauen. Um wiederum verständlich zu werden, möchte ich das nun ein wenig mit der Praxis des Schulalltags verknüpfen:

- Die Beobachtung und die Achtung des Soseins von Kindern ist mir ein Anliegen und erfordert von mir, daß ich Lernen so organisiere, daß das Sosein erwünscht ist, daß das Sosein diskutiert und daß dieses Sosein Wirkungsmöglichkeiten und Wirkungszeiten erhält. Nicht ich präsentiere mich und meine Anliegen, sondern die Kinder präsentieren sich und ihre Anliegen.
- Meine Rolle als Ermöglicher bedeutet, daß ich Kinder dabei unterstütze, ihre Lebenswelt zu thematisieren, ihre Lebenswelt zu codieren, ihre Lebenswelt somit transportierbar zu machen, ihre Lebenswelt mit anderen Lebenswelten zu vergleichen, aus dieser Fülle von verschiedenen Informationen auszuwählen, Rückschlüsse für das eigene Leben zu erfinden, usw.
- Es erfordert viel Übersicht in diesem Ermöglichen von verschiedenartigem zur gleichen Zeit, die wichtigsten Ziele genau zu kennen und diese Ziele (z.B. die Grobziele des Lehrplans) sehr gekonnt in die Lebenswelten der Lernenden einzubauen.
- Die gekonnte Bearbeitung der Differenzen in den Inhalten und in den Personen verlangt nach einfachen und klaren Strukturen, die die Voraussetzung für eine bewegende Entwicklung darstellen. Das Andersartige oder der Widerspruch trägt in sich die interessantesten Lernimpulse. Deswegen lasse ich „falsche“ Behauptungen immer im Raum stehen und vertraue auf die

große Kraft, die dort entsteht, wo Widerstand sich regt und der Weg zur Suche nach der Wahrheit beginnt. Ich habe aufgehört, den Kindern irgendwelche Wahrheiten von irgendwelchen Autorinnen aus zweiter Hand wiederzugeben. Die Kinder sollen sich die Informationen, die sie zur Wahrheitsfindung brauchen, selbst aneignen. Ich helfe ihnen dabei auf der Suche nach Quellen und deren Decodierung.

- Meine Verantwortlichkeit erstreckt sich somit nicht auf abfragbares Wissen, sondern es erstreckt sich auf den Erkenntnisgewinn für jede einzelne Lernende.

Eine oft gehörte Frage bei all meinen Bemühungen bezieht sich auf die Folgen solch einer Arbeit. Diese sind aus meiner Sicht alle positiv.

Jede einzelnen Lernende schafft durch die intensive Verknüpfung der Lebenswelt mit der Lernwelt große individuelle Erkenntnisse und Ergebnisse.

Jede Lernende erfährt durch diese Methode: Es gibt so vieles, was ich nicht weiß – ich kann meinen eigenen Erkenntnisstand mit den Anregungen der Kinder ganz konkret weiterentwickeln.

Lernende und Lehrende, die in solch einem Kontext nach Erkenntnissen und Ergebnissen streben, bringen Ungleichgewicht in das hierarchische schulische System. Hierarchische Systeme bauen auf Über- und Unterordnung.

Ich persönlich versuchte diese Nachteile für mich zu minimieren und nutzte gleichzeitig die Vorteile der Hierarchie, die ihre Vorgangsweisen in Worten festhält. So machte ich mich immer wieder auf die Suche nach jenen Worten (= Gesetze, Verordnungen, Erlässe...), die meinen Intentionen entsprechen. Die genaue Kenntnis dieser Worte eröffnen mir und Ihnen große Freiräume.

All jene, die in meiner Methodenbeschreibung das Wort Kontrolle nicht aufgefunden haben, möchte ich abschließend trösten. Es gibt Möglichkeiten, in solch hochkomplexen dynamischen Systemen Qualitäten zu benennen und zu bewerten.

Ich kann hier nur plakativ anreißen, wie zukünftige Qualitätskriterien heißen werden:

1. Bearbeitung von Differenzen
2. Generieren von Informationen
3. Erhöhung der Optionen

Machen Sie bitte einmal den Versuch und überprüfen Sie nach diesen drei Qualitätskriterien ihre Lebens- und Lernwelt. Viele interessante Erkenntnisse und Ergebnisse wünsche ich Ihnen dabei!

Folgende Literatur begleitet mich bei meiner Arbeit:

Willke, Helmut: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, 3. Auflage, 1991, Gustav Fischer Verlag Stuttgart
 Maturana, Humberto und Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis, Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1990, Goldmann Verlag
 Prigogine, Ilya und Stengers, Isabelle: Dialog mit der Natur, Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens, 6. Auflage, 1990, Piper Verlag München
 Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums, Vom Urknall zum menschlichen Geist, 3. Auflage 1986, Deutscher Taschenbuchverlag
 Vester, Frederic: Ballungsgebiete in der Krise, Vom Verstehen und Planen menschlicher Lebensräume, 1983, Deutscher Taschenbuchverlag
 Grundprinzipien der Selbstorganisation, hrsg. von Kratky, Karl und Wallner, Friedrich, 1990, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
 Selbstorganisation, Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution, hrsg. von Krohn Wolfgang und Küppers Günter, 1990, Vieweg Verlag
 Laszlo, Ervin, Laszlo, Christopher und von Liechtenstein, Alfred: Evolutionäres Management, Globale Handlungskonzepte, 1992, Paidia Verlag
 Das systemisch evolutionäre Management, hrsg. von Königswieser Roswita und Lutz Christian, 2. Auflage, 1992, Verlag Orac Wien
 Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes, 1988, Suhrkamp
 Capra, Fritjof: Wendezeit, Bausteine für ein neues Weltbild, 1982, Scherz Verlag
 Cube, Felix: Gefährliche Sicherheit, 1990, Piper
 Davies Paul: Prinzip Chaos, 1988, Bertelsmann
 Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt, 1975, Rowohlt
 Systemische Perspektiven, hrsg. von Kratky, Karl, 1991, Auer Verlag
 Schulz von Thun, Friedrich: Miteinander reden, 1981, Rowohlt
 Vester, Frederic: Neuland des Denkens, 4. Auflage, 1986, Deutscher Taschenbuchverlag
 Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, 1. Auflage, 1992, Suhrkamp
 Geo Wissen: Chaos + Kreativität, Nachdruck Nov. 1993, Gruner+Jahr AG
 Hinter den Kulissen der Organisation, hrsg. von Palazzoli, Maria Selvini, 3. Auflage, 1988, Klett-Cotta
 Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, hrsg. von Krohn, Wolfgang und Küppers, Günter, 1992, Suhrkamp
 Wittgenstein, Ludwig: Werkausgabe 1, 1984, Suhrkamp
 Girtler, Roland: Die feinen Leute, 1989, Veritas

Elisabeth Furch

Praxislehrerinnen der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Ergebnisse einer Umfrage zum Thema „Modepädagogik“

Im November 1995 wurden durch Studierende Fragebögen zum Thema „Modepädagogik“ an ihre Praxislehrerinnen ausgegeben, von 28 wurden 17 ausgefüllte Bögen zurückgesendet.

Nun erfolgt eine Zusammenfassung der unterschiedlichsten Aussagen und Meinungen der befragten Kolleginnen.

1) Welche Modelle und/oder Methoden beeinflussen Ihren pädagogischen Alltag?

Freies Lernen
 Freie Lernphase
 Freiarbeit
 Wochenplanarbeit
 Offenes Lernen
 Offene Lernphasen
 Offenes Lernen mit Stationenbetrieb
 Aktionstage
 Projekte
 Freinet-Pädagogik
 Montessoripädagogik
 Buchstabentage
 Soziales Lernen
 Stationenbetrieb
 Wechselwirkung zwischen geschlossenen und offenen Formen
 Arbeit mit Tagesplan
 Stille-Übungen
 Differenzierter Unterricht
 Helfermethode (leistungsstarke Schüler helfen schwächeren Schülern)
 Möglichst viele Kontakte mit der „Außenwelt“
 Lehrausgänge und Exkursionen

Integrative Ausländerkinderbetreuung
 Projekt Förderlehrer
 Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem
 Förderbedarf
 Konservative Methoden
 Suche nach einer gelungenen Mischung aus verschiedenen
 Methoden
 Kreatives Schreiben (mit Schwerpunkt „Deutsch als
 Zweitsprache“)
 Bildnerisches Gestalten zur Steigerung der sprachlichen Aus-
 drucksfähigkeit

2) Welche Literatur verwenden Sie außerdem als Anregung für Ihren Unterricht?

Ursula Lauster:
Konzentrationsspiele Band 1, 2
Aufsatzspiele Band 1,2
Lesespiele 1,2
Rechtschreibspiele 1,2
Sachkundespiele 1,2
Logikspiele 1,2
Englischspiele 1,2

Tessloff – Verlag: Spielend in den Kindergarten: Nr. 3 Suchbilder,
 Zählen, Bilder zum Ausmalen

Tessloff – Vorschulprogramm:
Buntes Spiel- und Lernbuch
Super Spaß- und Übungsbuch
Das große Vorschulwörterbuch
Das große Katz- und Maus-Buch
Spielen und Beschäftigen (4 Blocks)
Mein erstes Sachbuch über ... (3 Bände)

Heiner Müller – Kopiervorlagen
Deutsch – Verfassen von Texten – Pädagogik aus dem
Bundesverlag
Deutsch und Mathematik positiv – Pädagogik aus dem
Bundesverlag

Wild, Rebecca:
Das Leben in Pesta
Erziehung zum Sein
Sein zum Erziehen

Birkenbihl:
Stroh im Kopf

Feldenkrais:
Abenteuer im Dschungel des Gehirns
Bewußtsein durch Bewegung
Das starke Selbst
Die Entdeckung des Selbstverständlichen

Piaget, Jean:
Weltbild des Kindes
Das moralische Urteil des Kindes

Elkind:
Wenn Eltern zu viel fordern

Wagenschein:
Kinder auf dem Weg zur Physik
 Krishnamurti:
Du bist die Welt

Stahl:
Triffst du ,nen Frosch unterwegs (NLP)

Mohl:
Der Zauberlehrling (NLP)

Nagel:
Erlaubnis zum Wachsen

Vester:
Denken, Lernen, Vergessen
Phänomen Streß

Watzlawik:
Wie wirklich ist die Wirklichkeit?
Anleitung zum Unglücklichsein

Hofer, Gerhard:

Erlebnis Mitwelt

Orlick:

Neue kooperative Spiele

Bohec:

Patricks Zeichnungen

Verstehen heißt Wiedererfinden

da Silva/Rydl:

Kinesiologie

Badegruber, Ernst:

Offenes Lernen (Veritas)

Der Rechtschreibfuchs

In 33 Tagen durch das Land Fehlerlos

Die Welt, in der wir leben – 10 Hefte

Lern-Spiel-Spaß, Remus-Verlag

Mathematik für Regentage (für alle Klassen)

Wallrabenstein, Wulf:

Schreibgeschichten/2. Schuljahr, Klett-Verlag

Pallasch, Waldemar/Zopf:

Methodix-Bausteine für den Unterricht

Portmann:

Spiele zur Entspannung und Konzentration

Zeitschriften:

Grundschule

Praxis Grundschule

Zeitschriften der Freinet- und Montessori-Vereine

Meyer, Gertrud:

Schuelmümpfeli Band 2,3

Literatur über Kinder mit minimalen zerebralen Störungen
(POS-Kinder)

Klöppel-Vliex: Helfen durch Rhythmik: Hilf mir, es selbst zu tun

Montessori, M.:

Kosmische Erziehung

Das kreative Kind

Kinder sind anders

3) Bisher besuchte einschlägige Fortbildungsveranstaltungen:

Seminare für Musik, u.a. Chorleiterseminar

Ausbildung zum Montessori-Lehrer

Montessori-Werkstatt

Werkstatt „Offenes Lernen“

Neue Grundschule

Projektunterricht

Schulspielseminar

Integrationsseminar

Freie Lernphase

Jahresplanungen

Ausbildung zum Begleitlehrer

Stützlehrausbildung

Förderlehrausbildung

Alltags- und Geschlechterrollenerziehung

Darstellendes Spiel

Gastarbeiterkinder an Wiener Schulen

Verhaltensauffälligkeiten bei Schulkindern

Interkulturelles Lernen

Energieanregung – Entspannung

Englisch I – Lollypop

Angebote der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien:

Fortbildung der Praxislehrerinnen und -lehrer im Rahmen

der „Pädagogischen Werkstatt“

Seminar für Einstiegspraktikum

Legasthenie

Lehrplanveranstaltungen

Freies Schreiben – Dr. Johanna Juna

4. Haben Sie Ihren Unterricht im Laufe der letzten fünf Jahre stark verändert?

Von 17 zurückerhaltenen Fragebögen wurde diese Frage nur auf einem Fragebogen mit NEIN beantwortet.

2 Fragebögen wurden mit der Antwort TEILWEISE versehen, wobei diese Antwort in einem Fall eher zum NEIN tendiert, da die Kollegin meint, daß nach Rückmeldungen ehemaliger Schüler und deren Eltern sich ihre Art zu unterrichten bestätigt habe, wobei sie zwei Drittel traditionellen Unterricht erteile, ein Drittel offenes Lernen und freie Lernphasen einsetze.

Im anderen Fall würde ich dieses TEILWEISE eher zum JA hin interpretieren, da hier der Wunsch der Kollegin sehr deutlich wird, neue Lern- und Unterrichtsformen ausprobieren zu wollen, noch dazu meint sie, daß die Klassensituation in jedem Jahrgang eine andere sei und sich auch die Rahmenbedingungen stets änderten. Daher sei Flexibilität stets angesagt.

Bei Frage 4 gab es noch zwei weitere Fragen zu beantworten:

Sollten die Kolleginnen ihren Unterricht in den letzten 5 Jahren stark verändert haben, wurde weiters nach dem Grund dafür gefragt.

Wenn ja, warum?

Man suchte nach zufriedenstellenderen Arbeitsweisen nach einer Phase eingehender Selbstreflexion und Eigenkritik, da jeder Turnus eine andere Klassenzusammensetzung mit sich bringt und daher auch andere Anforderungen. Die Kolleginnen suchen nach neuen Wegen, um innerer Aushöhlung, gewisser Eintönigkeit im Unterricht und eingefahrenen und unreflektierten Methoden entgegenzuwirken, unter dem Motto: Vieles kennenlernen, Erfahrungen sammeln, kritisch sichten, nach eigenen Möglichkeiten und gegebenen Bedingungen eine „Eigenmethode“ entwickeln.

Eine Kollegin faßte ihre Gedanken zur Veränderung im Unterricht in folgenden Satz zusammen: „Lehren und Lernen sollte mehr Spaß machen!“

Im Laufe der Unterrichtstätigkeit macht man die Erfahrung, daß immer mehr Erziehungsarbeit der Schule überlassen wird, somit hat man als Klassenlehrkraft auch darauf im Sinne der Kinder zu reagieren.

Darüberhinaus wird durch den Wechsel von Methoden der Unterricht nach Meinung dreier Kolleginnen wesentlich effizienter.

Weiters hat sich durch die Auseinandersetzung mit Montessori-Pädagogik und intensiver Elternarbeit die Einstellung zu Kindern, zur kindgemäßen Entwicklung und den eventuell in Verbindung damit entstehenden Entwicklungsverzögerungen verändert.

Ein anderer Aspekt zur Veränderung im Unterricht sind die immer häufiger auftretenden Konzentrationsstörungen bei Kindern, die durch die enorme Reizüberflutung in der kindlichen Umwelt entstehen.

Auch die in den letzten Jahren deutlich steigende Anzahl von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in den Wiener Regelklassen bedingte eine Veränderung im Unterricht. Ebenso häufig findet man sprachlich kaum bis gar nicht geförderte österreichische Kinder, die in der Schuleingangsphase intensive sprachliche Schulung dringend benötigen.

Ein offener Unterricht kann auch verstärkt auf die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Kinder eingehen, was besonders bei einem hohen Anteil von Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch nötig ist. Auch durch die Arbeit im Team mit Begleit- und Muttersprachlehrern im Klassenverband ist Frontalunterricht im herkömmlichen Umfang überhaupt nicht mehr möglich und sinnvoll. So kann auf jedes Kind einzeln eingegangen werden. Der gesamte Unterricht wird wesentlich effektiver.

Die zweite Detailfrage zu Frage Nr.4 war folgende:

Wenn ja, in welcher Weise (haben Sie ihren Unterricht verändert)?

Einige Kolleginnen unterrichten nach „Montessori-Art“, haben aber keine klassische Montessori-Klasse, d.h. keine komplett mit Montessori-Material ausgestattete Klasse. Leider kommen die Kinder nicht aus einem Montessori-Kinderhaus vorbereitet in die erste Klasse, weiters gibt es Jahrgangsklassen. Trotzdem macht den Kindern „Schule“ auf diese Art wesentlich mehr Spaß, da besser den Bedürfnissen der Kinder entsprochen werden kann.

Durch die Montessori-Ausbildung lernte eine Kollegin, geduliger und toleranter Kindern gegenüber zu agieren, sich als Lehrperson nicht mehr so wichtig zu nehmen und dem Können der

Kinder mehr zu vertrauen. Sie schafft es immer besser, Kindern mit Respekt und Zurückhaltung zu begegnen. In ihrem Fall helfen Eltern aktiv mit, diesen „montessorientierten Weg“ für ihre Kinder beizubehalten.

Bei vier Kolleginnen wird auf die enorme Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern hingewiesen.

Durch frühzeitiges Reagieren auf die konkrete Schulsituation (96%-100% Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch) reagiert man an einer Schule durch interkulturelles Lehren und Lernen, was mittels freier Lernphase und dadurch mit Freiräumen für die individuelle Betreuung dieser Schülerinnen und Schüler gemacht wird. Es werden viele Unterrichtsmaterialien eingesetzt, aber nicht unreflektiert und unkritisch, sondern immer unter dem Motto „Weniger ist oft mehr!“.

Besonders bei Kindern mit Defiziten im sprachlichen Bereich werden vermehrt Sprachspiele eingesetzt, kreatives Schreiben, verbunden mit bildnerischem Gestalten hilft diesen Kindern sehr auf dem Weg zu einer rascheren Erlangung einer altersadäquaten Kommunikationsmöglichkeit. Auch das Herstellen von einfachen Büchern, die dem Sprachniveau der Kinder entsprechen, wird von einer Kollegin als bedeutsam beschrieben.

Gruppenarbeit wird verstärkt eingesetzt, die Möglichkeit, die Schüler vieles selbst erfahren zu lassen, wird nun öfter im Unterricht zugelassen, es wird mehr experimentiert als früher, Versuche haben einen ständigen Platz in den unterschiedlichen Gegenständen, lexikales Erfahren und Sammeln sind an der Tagesordnung.

Durch die Möglichkeit von Teamarbeit werden immer öfter neue Arbeitsweisen und Lerntechniken erprobt, es werden vermehrt offene Lernformen eingesetzt, der Unterricht wird mehr individualisiert, da bei Kindern häufig große Unterschiede im Lern- und Arbeitstempo beobachtet werden. Auch die projektorientierte Arbeit wird im Unterricht öfter eingesetzt.

Man findet immer wieder Übungen der Edukinästetik, Konzentrationsübungen, Phantasie Reisen mit Musik, Entspannungsphasen und den Einsatz von Computern im Unterricht.

Eine Kollegin meint, daß ihre Schulkinder extreme Zuwendung brauchen, da ihre Eltern wenig Zeit für sie haben. Die Kinder sollen aus ihrer Egozentrik herausgeholt werden, andere Kulturen und Gewohnheiten akzeptieren lernen und sich auch in eine soziale Umgebung (z.B. Klassenfamilie) eingliedern lernen. Dafür sind besonders soziales Lernen und Erziehung zur Selbstständigkeit nötig. Erzieherische Momente drängen oft die Wissensvermittlung in den Hintergrund.

Abschließend möchte ich noch meinen besonderen Dank allen Kolleginnen und Studierenden aussprechen, die wesentlich am Zustandekommen dieser Überblicke mitgeholfen haben.

Auf dem Weg zu einer anderen, bedürfnisorientierteren Pädagogik

Eine Beschreibung

1. Die ersten Dienstjahre – Auf der Suche

Als ich vor neun Jahren angefangen habe zu unterrichten, waren der Einsatz von Overheadfolien und die Gruppenarbeit in meinen Kreisen das didaktische Nonplusultra.

Theoretisch waren mir natürlich von der Pädagogischen Akademie allerlei Lerntheorien und Erziehungsmodelle bekannt, praktisch war ich damit beschäftigt, in einer Hauptschule im Westen Wiens zu überleben, und knallte allenfalls von Zeit zu Zeit eine Folie auf den OH-Projektor. Mein Unterricht war sehr lehrerInzentriert, meine LehrerInpersönlichkeit begann sich gerade erst zu entwickeln.

Nach zwei Jahren ließ ich mich in den 23. Bezirk versetzen, an die Anton Kriegergasse, eine AHS, die an der Unterstufe den Schulversuch Mittelschule führt.

In diesem Schulversuch soll unter anderem fächerübergreifendes Denken gefördert werden und projektorientierter Unterricht stattfinden. Diesen Ansprüchen versuchte ich gemeinsam mit „meinem“ Team zu genügen; während der Projekte, die regelmäßig stattfanden, gelang uns das auch recht gut. Während der Phasen, in denen im Fächerkanon unterrichtet wurde, fiel ich aber immer wieder in mein altes LehrerInnenverhalten zurück: Zwar hatte ich schon den Schritt vom OH-Projektor zur Gruppenarbeit gemacht, aber ich hing immer noch sehr am Lehrbuch und war immer noch sehr in mein Unterrichtsfach verstrickt.

2. Die ersten Schritte

In meinem letzten Jahr an der Anton Kriegergasse begann sich dann mein Unterricht weg von der LehrerInnenzentriertheit hin zum schülerInnenzentrierten Arbeiten zu entwickeln.

Ich unterrichtete das erste Mal in einer Integrationsklasse mit geistig behinderten Kindern, gemeinsam mit einer sehr kreativen und engagierten Sonderschullehrerin.

In unserer unterrichtsfreien Zeit bereiteten wir unseren gemeinsamen Unterricht minuziös vor und stellten fest, je offener wir den Unterricht gestalteten, je mehr die Kinder aktiv das Unterrichtsgeschehen bestimmten, desto besser – desto natürlicher – passiert gemeinsames Lernen.

Ich unterrichtete damals in dieser Klasse Biologie, also machten wir zum Beispiel zum Thema „Sinnesorgane“ einen mehrstündigen Stationenbetrieb. (Es war sehr förderlich, daß es in der Anton Kriegergasse Usus war, die Einheiten in Doppelstunden zu blocken.) Etliche Wochen wiederum arbeiteten die Kinder selbständig ihre „Säugetier-Forschungsarbeit“ aus. Wir besprachen mit ihnen die Ziele dieser Arbeit und gaben vor, welche Daten auf alle Fälle Inhalt ihrer Arbeit sein sollten.

Sie arbeiteten in Kleingruppen in der Klasse, auf dem Gang und in der Aula, benützten die wirklich gut ausgestattete Bibliothek und trafen einander auch zu Hause, um weiterzuarbeiten. Wir waren nur noch Beraterinnen.

Die Bandbreite der Ergebnisse ihrer Arbeiten war groß. Vom Bilderbuch über Hunde und Katzen, das die „I-Kinder“ gestaltet hatten, bis zu einer Vorlesung mit einer Video-Vorführung über Hamster war alles vorhanden. Zu meinem Glück assistierte der Deutschlehrer der Klasse einen Teil meiner Stunden, sodaß die Qualität der Präsentationen auch in die Deutschbeurteilung einfloß. Während dieses Jahres entfernte ich mich völlig unbeabsichtigt vom Lehrbuch und entkam dadurch auch meinem eigenen wahnwitzigen Anspruch, alles, was da drin steht, auch unterrichten zu müssen.

Nach fünf Jahren Anton Kriegergasse entschloß ich mich, wieder zu wechseln. Ich kam an eine Schule, die zwischen Rennbahnweg und Großfeldsiedlung liegt, riesige Wohnblocks am Rande Wiens. Auch diese Schule ist ein Schulversuch Mittelschule.

Durch die vielen positiven Erfahrungen, die ich bereits gemacht hatte, motiviert, wollte ich nicht mehr herkömmlich unter-

richten. All die gängigen Unterrichtsformen, die ich kannte, fand ich für die Bedürfnisse meiner Kinder ungenügend.

Zusätzlich dazu hatte ich mich, da ich endlich Deutsch unterrichten konnte, massenhaft mit Arbeitsmaterialien eingedeckt, verschiedenen Arbeitsblättern vom Verlag an der Ruhr und Lernspiele vom Westermann Verlag.

3. Wochenplanarbeit

Gemeinsam mit meiner Kollegin saß ich an irgendeinem Sonntag inmitten dieses Materialienhaufens, und wir konnten uns nicht entscheiden, womit wir arbeiten wollten.

Also entwarfen wir das erste Mal eine Art Wochenplan.

3.1. Struktur und Ablauf des Wochenplans

Es gibt Mappen, nach verschiedenen Themen geordnet, in denen die Arbeitsblätter in Klarsichthüllen hängen. Die Kinder können sich die aussuchen, die sie wollen, und arbeiten auf der Hülle mit abwaschbarem OH-Stift. (Das reduziert die Kopierkosten.) So können wir all die schönen Arbeitsblätter verwenden, die wir haben, ohne damit gleich die Kinder zu erschlagen. Bei Bedarf sind die Arbeitsblätter nach Schwierigkeitsgrad geordnet und gekennzeichnet, die Kinder können aus einem breiten Spektrum aussuchen, was sie machen wollen. (Zur besseren Übersicht teilen wir den Wochenarbeitsplan in einen Pflicht- und in einen Wahlteil, innerhalb dieser Teile gibt es, wenn möglich, Wahlmöglichkeiten.)

Es gibt einen Hängeordner, der unser Lernspielkasten wurde, er hat auch einen fixen Platz im Wochenplan.

Für die verschiedenen Mappen, den Hängeordner und die Lösungsblätter, die es für jedes Arbeitsblatt gibt und die an der Tafel hängen, gibt es sogenannte „Djangos“, die verantwortlich für die Materialien sind. Diese „Djangos“ (leider kenne ich dafür keine weibliche Form – und das stört meine Schülerinnen) nehmen ihre Verantwortung sehr genau, sodaß in die Materialienvielfalt kein Durcheinander kommt.

Es war sehr spannend zu sehen, wie meine SchülerInnen mit den Lösungsblättern umgehen würden. Daß sie sich selbst kon-

trollieren können, war ihnen bis dato recht unbekannt. Natürlich gab es einige, die das Vorhandensein der Lösungsblätter als Aufforderung betrachteten, sie einfach abzuschreiben. Andere fanden, daß Kontrolle nicht ihre Aufgabe sei, sondern die der Lehrerin.

Im Laufe der Monate fanden aber auch die Lösungsblätter ihren richtigen Platz im Wochenplan, und die Kinder akzeptierten die Selbstkontrolle als Teil ihrer Arbeit.

Große Schwierigkeiten hat es den Kindern von Anfang an bereitet, selbständige Arbeitsaufträge durchzulesen und umzusetzen. Sie waren – und sind es zum Teil immer noch – zu sehr daran gewöhnt, von uns und unseren KollegInnen jeden „Handgriff“ erklärt zu bekommen. Das selbständige Umsetzen von Arbeitsaufträgen ist ein langwieriger Lernprozeß.

3.2. Der Arbeitsplan

So wie sich die Struktur des Wochenplans während der letzten zwei Jahre stetig geändert hat, hat sich auch das „Lay out“ des Arbeitsplans geändert.

Zur Zeit arbeiten wir mit einer Art „Blumenblätter“, in die wir die Arbeitsaufträge hineinschreiben. Wenn die Kinder die Arbeitsaufträge erfüllt haben, bekommen sie einen Stempel. Die fertig abgestempelten Arbeitspläne liegen bei mir als Leistungsnachweis auf.

Thema des Unterrichtsabschnittes, also auch Thema dieses Wochenplans war: „Entwicklungsstufen des Lebens“.

Die Kinder beschäftigten sich mit der Entstehung von Balungsräumen und mit New York, sie lernten von Ägypten, ein Beispiel für frühe Hochkulturen, und sie arbeiteten zum Thema Klassenstruktur und Schuldemokratie.

Konzipiert war der Plan für ca. 26 Stunden, jeweils 10 SGB-Stunden (Deutsch, Geographie und Geschichte) und drei Stunden Hausübung pro Woche.

Die Erklärung der Symbole, die die Arbeitsaufträge beschreiben, haben die Kinder in ihren Mappen und immer bei sich. Wir haben sie und die „Regeln zur Wochenplanarbeit“ gemeinsam mit den Kindern erarbeitet. Die „Regeln zur Wochenplanarbeit“

hängen gut sichtbar auf einem Plakat in der Klasse. Sie lauten folgendermaßen:

- 1 Teile deine Arbeitszeit genau ein (in der Schule und zu Hause)!
- 2 Kontrolliere genau!
- 3 Nimm den Arbeitsplan immer mit!
- 4 Schummeln ist verboten!
- 5 Helfen und Versetzen ist erlaubt!
- 6 Am Ende der Stundenblöcke gibtes „Besprechungsminuten“.
- 7 Wenn es dir zu laut ist, darfst du läuten! (Zu diesem Zweck haben wir eine alte Kaffeehausglocke in der Klasse stehen, die Kinder wissen, daß sie leiser sein müssen, wenn jemand mit ihr läutet.)

3.3. Arbeitsmaterialien

Wie bereits erwähnt, nehmen einen großen Teil unserer Materialien Arbeitsblätter vom Verlag an der Ruhr ein.

Es war für uns schwierig, die Lehrbücher einzusetzen, im ersten Jahr hatten wir sie noch nicht nach der Qualität „Einsatzmöglichkeit beim Offenen Lernen“ ausgesucht.

Jetzt, im zweiten Jahr, tun wir uns schon ein bißchen leichter. In Geographie verwenden wir die „Neue Geographie“ von Weinhäupl, ein Buch, das sich gut für das Offene Lernen eignet. Für Deutsch und Geschichte sind wir noch auf der Suche, wir haben zwar schon besser einsetzbare Lehrbücher gefunden, aber noch keine optimalen.

4. Die Auswirkungen auf die Kinder

Letztes Jahr am Anfang hatten die Kinder große Schwierigkeiten, ihre Arbeit zu koordinieren, trotzdem hat ihnen diese Form des Unterrichts großen Spaß gemacht. Sie haben aber immer wieder Phasen eingefordert, in denen es „normal“ zugehen sollte, wobei sie ganz ehrlich zugaben, daß es ihnen sonst zu anstrengend wäre. Wir haben einige Kinder in der Klasse, die große Schwierigkeiten haben, den Ordnungsrahmen der Schule zu akzeptieren. Gerade für diese Kinder, die während des herkömmlichen Unterrichts ununterbrochen diszipliniert werden müssen, kann das Offene Lernen eine Möglichkeit sein, zu Erfolgserlebnissen zu kommen.

Dadurch, daß sie sich aus so einem großen Angebot etwas aussuchen können, fühlen sie sich nicht gar so gezwungen. Selbstverständlich ist diese Form des Unterrichts aber kein Allheilmittel für pädagogisch schwierige Situationen. Es geschehen durch diese Arbeitsweise auch keine Wunder, SchülerInnen, die gerade eben das Notwendigste machen, werden durch offene Lernformen in der Regel nicht fleißiger, verhaltensauffällige Kinder nicht unauffälliger.

Aber die Atmosphäre in der Klasse wird freundlicher und produktiver.

Die Kinder lernen ganz nebenbei, einander zu helfen oder miteinander zu arbeiten. Wir LehrerInnen (im Schulversuch sind ein Großteil der Stunden doppelt besetzt) sind freigespielt und können einzelne betreuen.

Natürlich sieht man viel genauer, wer was tut und wer nichts tut. Man muß lernen, es auch zuzulassen, daß Kinder phasenweise „nichts“ tun. Das passiert auch beim herkömmlichen Unterricht, die Kinder können ja gar nicht ununterbrochen arbeiten. Aber während man normalerweise viel zu sehr mit sich selbst und dem Unterrichten beschäftigt ist, zum Teil nur Störungen (Sesselrücken Brieferschriften etc. ...) wahrnimmt, steht man heute beim Offenen Lernen mitten im Geschehen und ist für sehr vieles aufnahmebereit. Man wird auch viel stärker mit der tatsächlichen Leistungskapazität der Kinder konfrontiert und kann den Unterricht viel bedürfnisorientierter gestalten.

Es ist nicht einfach, die Rolle der „AlleinunterhalterIn“ aufzugeben, aber das wird aufgewogen durch die Begeisterung und den Eifer, der während der Stunden zu spüren ist.

5. Zusammenfassung

Ich weiß nicht, ob meine Unterrichtsarbeit dieselbe Entwicklung genommen hätte, wäre ich nicht schon seit sieben Jahren im Schulversuch tätig. Dadurch und durch die Netzwerkstatt am PI der Stadt Wien, in der ausgesprochen fachkundige Verantwortliche die Bereiche „Offenes Lernen“, Lernwerkstatt und Projektzentrum betreuen, hat sich wie von selbst mein Unterrichtsstil von der LehrerInnenzentriertheit auf die SchülerInnenzentriertheit verschoben. Meine LehrerInpersönlichkeit hat sich in diesem

sehr kreativen Raum formen können, mit den Ressourcen, die der Schulversuch Mittelschule bietet, und dem theoretischen Rückhalt der Netzwerkstatt.

Mich stellt diese Form des Arbeitens sehr zufrieden, und ich habe den Eindruck, daß auch meine SchülerInnen sich sehr wohlfühlen und profitieren.

Marliese Pick

Offene Lernformen in der AHS

Unsere Welt ist heute in jeder Beziehung einem ständigen Wandel unterworfen. Dadurch werden auch an Schule und Ausbildung ständig neue Anforderungen gestellt. Deshalb ist es notwendig, daß durch neue Unterrichtsmethoden, wie offene Lernformen und Projektunterricht, die Fähigkeit des selbständigen Wissenserwerbs, des autonomen und lebenslangen Lernens, Flexibilität, Kreativität und Kooperationsfähigkeit der jungen Menschen entwickelt und gefördert werden. Der Einsatz dieser neuen Methoden ist auch besonders geeignet, unterschiedliche Begabungen zu fördern. Wir brauchen Menschen, die den gesellschaftlichen Veränderungen gegenüber entwicklungsbereit und weltoffen gegenüber stehen. Dazu müssen sie informiert, kompetent und motiviert sein.

Bereits sechzehn AHS in Wien nehmen am Projekt „Entwicklung offener Lernformen in der Mittelstufe“ teil. Sie bieten damit auch eine Möglichkeit, Begabungen innerhalb der Regelschule durch Individualisierung und Differenzierung zu entdecken und zu fördern. Das Pilotprojekt „Offene Lernformen in der Mittelstufe“ wurde im Schuljahr 1989/90 vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien initiiert und betreut. Ein begleitendes Forschungsprojekt lieferte die Grundlage für die Ausweitung des Modells. Mittlerweile liegen auch schon Erfahrungen aus der Oberstufe vor. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit Schulen im In- und Ausland ausgetauscht. Seit dem Schuljahr 1994/95 bin ich als Projektleiterin im Pädagogischen Institut der Stadt Wien eingesetzt.

Seit dem Schuljahr 1993/94 beteiligte sich auch ein Team von Lehrerinnen des GRG 21 Franklinstraße 26 am Projekt „Entwicklung offener Lernformen an der AHS“

Dabei hat es an unserer Schule sehr verschiedene Organisationsformen des Einsatzes offener Lernformen gegeben, wie es auch der Idee entspricht. Mehrere Klassen mit einer oder mehre-

ren Lehrerinnen verschiedenster Fächer waren beteiligt.

Diese für AHS-Lehrer größtenteils ungewohnte Unterrichtsform ist vielen SchülerInnen bereits aus der Volksschule bekannt.

Bei „Offenen Lernformen“ verlagert sich der Schwerpunkt der LehrerInnenarbeit von der Vorbereitung der Vortragstätigkeit zur Vorbereitung, Planung und Organisation der Lernprozesse unserer SchülerInnen, wobei geeignetes Material von uns selbst entwickelt wird oder Material für unsere Zwecke adaptiert wird. Auch das Entwerfen der Arbeitspläne für die SchülerInnen erfordert viel Zeit. Offene Lernformen verlangen von den LehrerInnen sehr intensive und arbeitsreiche Unterrichtsvorbereitung, die keineswegs zusätzlich abgegolten wird. Wir glauben, daß unser Engagement eine schöne Möglichkeit bringt, Schulleben spannender und entspannter zu gestalten.

Die Idee des „Offenen Unterrichts“

Infolge der Wissensexpllosion und der rapiden Veränderungen in unserer Welt ist es nicht mehr möglich, den „Wissensrucksack“ für das ganze Leben zu schnüren.

Bei „Offenen Lernformen“ lernen die Kinder, ihr Wissen selbst zu erwerben. Manchmal arbeiten sie dabei in Gruppen. Sie lernen Teamarbeit: Aufgaben miteinander zu besprechen und gemeinsam zu lösen. Der Einsatz verschiedener Arbeitsformen und Materialien fördert die Flexibilität: Die Kinder können selbst auswählen, welche der gestellten Aufgaben sie lösen wollen und mit wem. Sie können sich die Zeit innerhalb eines vom Lehrer gesteckten Rahmens selbst einteilen. Die SchülerInnen lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu kontrollieren und ihr Wissen richtig einzuschätzen.

Unsere SchülerInnen sind individuelle und eigenständige Persönlichkeiten

Bei „Offenen Lernformen“ müssen nicht alle dasselbe mit denselben Materialien und Methoden in der selben Zeit lernen.

Kinder sind neugierig und wollen lernen

Im „Offenen Unterricht“ besteht die Möglichkeit, durch offene

Fragenstellungen zum Untersuchen, Experimentieren, Erkunden und Beobachten anzuregen. Dadurch gewinnen die Schüler selbstständig Erkenntnisse und erkennen Zusammenhänge. „Offene Lernformen“ fördern „learning by doing“ (entdeckendes, handelndes Lernen).

Die Schülerinnen und Schüler lernen schrittweise im „Offenen Unterricht“:

- Durchführung der Selbstkontrolle (Genauigkeit, Erkennen von Fehlern)
- Zeitplanung
- Selbsteinschätzung
- Erkennen: Was und wie muß ich lernen
- Planung und Durchführung der jeweiligen nächsten Schritte
- Übernahme von Verantwortung

Damit wird die selbständige Gestaltung und Planung des eigenen Lernprozesses möglich.

SchülerInnen lernen ihre Interessensschwerpunkte zu erkennen und werden angeleitet, schrittweise Eigenverantwortung über ihren eigenen Lernprozeß zu übernehmen. Durch wechselnde Sozial- und Arbeitsformen werden selbst- und mitbestimmtes Lernen ermöglicht und die Kooperationsfähigkeit gefördert.

Umsetzung „Offener Lernformen“

Ausgangspunkt für den Einsatz „Offener Lernformen“ sind die geltenden Lehrpläne.

Zeitplanung

Im Stundenplan können Doppelstunden vorgesehen werden, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich ihre Zeit für die Erfüllung der Arbeitspläne selbst einzuteilen.

Arbeitsaufträge und Materialien.

Arbeitsaufträge können Pflicht- und Zusatzaufgaben umfassen. Sie können aus Arbeitsplänen, Tages- und Wochenplänen bestehen. Oft ist die Art der Aufgaben durch Symbole gekennzeichnet. Die Aufgaben dienen, je nach Einsatz, der Erarbeitung von Neu-

em, der Erweiterung, der Vertiefung, Festigung, Wiederholung und Übung. Es werden außer den Lehrbüchern auch noch andere, anregende Materialien angeboten: Lernkarteien, Forschungsmaterial, Arbeitsblätter, Lernspiele und verschiedene andere Systeme, die teilweise Selbstkontrolle ermöglichen.

Differenzierung

Insgesamt bieten die Arbeitsaufträge und der Einsatz vielfältiger Materialien Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Neigungen und Interessen.

Selbstkontrolle

Viele der eingesetzten Materialien ermöglichen es den SchülerInnen, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen und Eigenverantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen.

Die LehrerInnen sind dadurch frei, um SchülerInnen einzeln oder gruppenweise zu betreuen und auf Fragen und Probleme einzugehen. **Das ermöglicht eine individuelle Begabungsförderung.**

EIN BERICHT AUS DER PRAXIS

Offene Lernformen in einer 4. Klasse AHS

Begünstigt durch die Lehrfächerverteilung, die es mir im Schuljahr 1994/95 ermöglichte, 4 Fächer – nämlich M, Ph, Ch und GZ – in meiner Klasse, der 4 B, zu unterrichten, und durch Zusammenarbeit mit der Deutschlehrerin der Klasse konnte die Arbeit mit offenen Lernformen in einer 4. Klasse besonders intensiv weiterentwickelt werden.

Im folgenden sind einige Unterrichtsabschnitte, bei denen offene Lernformen eingesetzt wurden, näher beschrieben.

Zunächst die Vorgeschichte:

Im Schuljahr 1993/94, dem Jahr, in dem ein LehrerInnenteam des GRG 21, Franklinstr. 26 zum ersten Mal am Projekt „Entwicklung offener Lernformen in der AHS“ beteiligt gewesen war, war ich Klassenvorstand einer 3. Klasse Realgymnasium und unterrichtete diese 29 SchülerInnen in Mathematik und Physik. Etwa die

Hälfte der Klasse hatte ich schon seit der 1. Klasse unterrichtet, hatte immer wieder einmal mit offenen Lernformen in Mathematik gearbeitet, hatte meine SchülerInnen in Physik in der 2. Klasse bereits viel experimentieren und ausprobieren lassen und hatte auch manchmal Lernspiele eingesetzt. Ich beschloß, regelmäßig einmal in der Woche offene Lernformen einzusetzen und manchmal den Einsatz von Wochenplänen auszuprobieren.

Wunschgemäß bekam ich, wie auch in der Modellbeschreibung des Projektes vorgeschlagen, eine Doppelstunde in Mathematik und eine Blockung Physik-Mathematik in den Stundenplan eingebaut.

Die meisten SchülerInnen der 3B waren also schon seit der 1. Klasse gewohnt, projektorientiert und mit Elementen „Offenen Lernens“ zu arbeiten, einige von ihnen kannten freie Lernphasen schon aus der Volksschule. Daher fiel es ihnen nicht schwer, sich an Arbeitspläne und Wochenpläne für Mathematik und Physik zu gewöhnen, zu lernen, sich die Zeit dafür einzuteilen, Selbstkontrolle ihrer Arbeitsergebnisse durchzuführen und sich gegenseitig zu helfen, mathematische Probleme zu lösen. Bei den gemeinsamen Reflexionen am Ende jeder „Offenen Unterrichtseinheit“ sagten die Kinder immer wieder, daß ihnen die Möglichkeit, sich die Zeit einzuteilen und die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte selbst zu bestimmen, sehr wichtig war. Auch das Zusammenarbeiten mit Freunden schätzten sie sehr. Am meisten Spaß machte das Experimentieren und Forschen. Am Ende der 3. Klasse erarbeiteten sie mit Hilfe einer von mir entwickelten Lernkartei selbständig neuen Stoff in Mathematik. Die Schülerarbeiten wurden dabei von mir verbal beurteilt, um die Selbsteinschätzung der SchülerInnen und Schüler zu fördern. Allgemein kann ich sagen, daß viele SchülerInnen und Schüler, darunter auch sonst nicht so aufmerksame, während „Offener Lernphasen“ wesentlich eifriger arbeiteten als im herkömmlichen Unterricht.

In der 4. Klasse setzte ich nun folgende Organisationsformen ein: **Arbeit mit Wochen – und Tagesplänen**

Zur Umsetzung der Ziele offener Lernformen hatten die SchülerInnen außer den schon gewohnten Tagesarbeitsplänen (in der 4. Kl. waren die „Tage“ Blöcke von 3 Stunden in M, Ph, Ch) oft die

Möglichkeit, mit Wochenplänen zu arbeiten, in denen 6–7 Stunden Freiarbeitszeit/Woche zur Verfügung stand, während die restlichen Stunden der Gegenstände D, M, Ph, Ch und GZ herkömmlich unterrichtet wurden. Neben den Wochenplänen erhielten die SchülerInnen auch Pläne für die Organisation ihres Lernens, in denen sie für sich selbst eintragen konnten, wie sie sich ihre Zeit eingeteilt hatten, um auch durch Fehleinschätzungen lernen zu können. Durch Stundenraster, in denen die Zeiten zur individuellen Arbeit aufschienen, wurden die Freiarbeitszeiten festgelegt.

Die 4B war bereits so selbständiges Arbeiten gewohnt, daß die Wahl der Sozialform bei vielen Aufgabenstellungen frei stand. Es stellte sich heraus, daß die SchülerInnen Partnerarbeit bevorzugten, wobei sie sich gegenseitig helfen, aber auch kontrollieren. (siehe Grafik 1)

Fächerübergreifendes Lernen im offenen Unterricht der 4B

Neben den „normalen“ Arbeitsplänen, in denen zwar mehrere Fächer vorkamen, mit denen aber fachspezifisch gearbeitet wurde, lernten die SchülerInnen der 4B in mehreren offenen Unterrichtsabschnitten fächerübergreifend und handlungsorientiert.



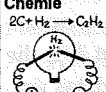


Da gab es z. B.

Das „Klingelprogramm“

In diesem fächerübergreifenden Unterrichtsabschnitt mit offenen Lernformen ging es um das Thema „Klingel“. Dabei wurde von einer Hälfte der Klasse in Werken eine Klingel selbständig hergestellt, wobei die Klingelschale getrieben und ein Selbstunterbrechermechanismus konstruiert wurde. Die andere Hälfte der Klasse, bei denen der Werklehrer nicht mitmachen wollte, bekam die Möglichkeit zum handlungsorientierten Lernen, nicht ganz so kreativ, mittels eines Bausatzes. Schülerversuche zum Selbstunterbrechermechanismus unterstützten als Wahlaufgabe für Physik die Erfinderinnen und Erfinder. Ein Arbeitsauftrag für GZ war ein genau bemaßter Plan. Als Arbeitsauftrag für Chemie wurde die Metallgewinnung mittels Büchern und verschiedener von mir entwickelter Materialien selbständig erarbeitet. Die Massen verschiedener halbkugelförmiger Klingelschalen wurden in einer Pflichtaufgabe für Mathematik behandelt. Daneben gab es noch

NAME: _____

Wo ist meine Zeit geblieben? Das habe ich gemacht.
Arbeitsplan von _____ bis _____

	Samstag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Mathematik 					
Physik 					
Chemie $2C + H_2 \rightarrow C_2H_2$ 					
GeZet 					
Deutsch 					

16.1.1995 - 21.1.1995

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
1.		D			Arbeitsplan	Arbeitsplan
2.			D	M		
3.						
4.		M		Ph		
5.		Ph		D		
6.		Arbeitsplan				

verschieden Wahl- und Zusatzaufgaben. Eine Hörspielaufnahme, in der verschiedenste Geräusche eine Rolle spielten, rundete das Thema von Deutsch her ab. Die Hörspielaufnahme wurde in Gruppen völlig selbständig durchgeführt, und dabei konnte ich, nach anfänglichen technischen Pannen, die von den SchülerInnen gemeistert wurden, bewundern, wie SchülerInnen selbst als Regisseure für Disziplin und Ruhe während der Aufnahmen sorgten. (siehe Grafik 2 im Anhang)

Eine weitere Gelegenheit zum fächerübergreifenden Arbeiten der naturwissenschaftlichen Fächer mit Deutsch und Bildnerischer Erziehung ergab sich beim Schreiben von Science fiction-stories beim Thema: Sicherheit und Elektrizität, wobei die SchülerInnen wahlweise Lernspiele erfinden oder Gedichte schreiben konnten. Weitere fächerübergreifende Themen waren Fahrenheit 451, die Lebensgeschichten berühmter Naturwissenschaftler und das Verfassen von Versuchsbeschreibungen. Alle diese Arbeiten wurden individuell oder in Kleingruppen bei freier Wahl der Sozialform durchgeführt. Einige davon waren Pflicht- oder Wahlpflichtaufgaben, andere Wahl- oder Zusatzaufgaben.

Neben diesen fächerübergreifenden, durch Arbeitspläne ziemlich vorstrukturierten Unterrichtseinheiten gab es auch

Projektorientierte Abschnitte im offenen Unterricht der 4B

Beim Arbeiten mit offenen Lernformen zeigte sich, daß mit zunehmendem Alter das spielerische Element in den Hintergrund und das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten immer mehr in den Vordergrund tritt.

Die meisten Schüler dieser 4. Klasse waren sozusagen alte Projekthasen; schon in der 1. Klasse waren wir am Lateinamerika-projekt beteiligt, in der 2. Klasse wurde ein Fahrradprojekt durchgeführt. In der 3. Klasse war das Projekt „Zukunft braucht Herkunft“ unser Thema.

In der 4. Klasse gab es zwei sehr unterschiedliche Projektarbeiten. Eine davon war

Informationsübertragung

Ausgehend von einer Gruppenarbeit in einem Wochenarbeits-

plan entwickelte sich dieses Projekt. Dabei wurden Mikrofon, Lautsprecher, Computer, Plattenspieler, CD, Video, Fernsehen und Kassettenrekorder erarbeitet. Das Neuartige daran war, daß die SchülerInnen dabei ihre eigenen Lernziele formulierten. Jede Gruppe spezialisierte sich auf ein Thema. Als Endprodukt entstand eine Informationsbroschüre mit Beiträgen, die von den jeweiligen Spezialisten für die anderen selbständig verfaßt und mit Illustrationen aus Büchern versehen wurden, sodaß von mir nur mehr das Kopieren in Klassenstärke zu organisieren war. Ein Schüler, der gerne zeichnete, gestaltete das Deckblatt dazu.

Anders als die bisherigen Projekte, bei denen immer die ganze Klasse ein Thema hatte, verliefen die **Forschungsprojekte**

Als Abschlußarbeit der 4. Klasse fanden entweder Schülergruppen oder einzelne Schüler ihr eigenes Thema im Bereich der Naturwissenschaften, das sie selbstständig beforschten.

Alle SchülerInnen konnten dabei das Thema wählen, das sie wirklich interessierte. Vor der genauen Planung der Arbeit gaben alle ihr Thema mit Begründung der Themenwahl ab. Jede/r SchülerIn gab an, was für sie oder ihn das Interessanteste an diesem Thema war und wie die Arbeit ungefähr aufgebaut sein würde.

Die Palette der Themen war sehr breit. Hier wurden die physikalischen Grundlagen und die Geschichte von Hubschraubern, Motorrädern, U-Booten und Schiffen erforscht, das Planetensystem durchleuchtet und die Möglichkeit nach anderen Lebewesen außer den Menschen hinterfragt. Einige interessierten sich für die Lebensgeschichten und die Entdeckungen berühmter Wissenschaftler, die Geschichte der Mathematik oder verschiedene Zahlensysteme. Die Grundlagen von Kernenergie und Laserlicht wurden selbständig, den altersgemäßen Möglichkeiten entsprechend erarbeitet. Selbst die Chemie des Bierbrauens fand ihren Platz in diesem Forschungsprojekt.

Die Auswahl des Themas entsprach dem jeweiligen Interesse und der Begabung der SchülerInnen. Wie auch die Themenwahl, war natürlich der Umfang und die Art der Arbeiten letztendlich sehr verschieden.

Von mir wurden viele Sachbücher zur Themenfindung zur

Verfügung gestellt, jedoch war der Gang in eine Bibliothek für die meisten SchülerInnen diese Klasse schon zur Selbstverständlichkeit geworden, da von der ersten Klasse an jedes Jahr SchülerInnenprojekte mit verschiedensten Themen durchgeführt worden waren.

Diesmal galt bei völlig freier Wahl eines naturwissenschaftlichen Themas und der Art der Bearbeitung nur als Abmachung, daß als Endprodukt eine 4 Maschinschreibseiten lange Arbeit (excl. Illustrationen) entstehen sollte, sodaß man dieses Forschungsprojekt als kleine, dem Alter entsprechende Vorübung zu einer Fachbereichsarbeit ansehen kann.

Die Textverarbeitung wurde von den SchülerInnen zu Hause durchgeführt, da wegen Bautätigkeiten in unserer Schule keine Möglichkeit bestand. Die Schüler dieser Klasse waren seit Jahren an selbständige Arbeitsphasen in verschiedenen Sozialformen gewöhnt. Sie halfen sich gegenseitig bei der Textverarbeitung, und praktisch alle schrieben ihre Arbeit auf einem Computer, obwohl natürlich nicht alle einen zu Hause stehen haben.

Beachtlich war, daß jede und jeder ein Thema finden konnte, das interessierte. Während manche SchülerInnen sofort wußten, mit welchem Thema sie sich auseinandersetzen wollten, mußten andere einige Zeit in den Büchern schmökern, um ihr Thema zu finden.

Leider ist diese schöne Geschichte hier vorläufig zu Ende. Meine Klasse hat sich weitgehend aufgelöst, die meisten SchülerInnen sind in berufsbildende Schulen gegangen. Ihre Aufnahmeprüfung haben natürlich alle bestanden. Aus 3 Realgymnasialklassen unserer Schule wurde eine einzige 5. Klasse RG mit 32(!) SchülerInnen, davon sind leider 20 überhaupt nicht gewohnt, selbständig zu arbeiten. Da ich diese Klasse nur 2 Stunden in Ph unterrichte, aber als Klassenvorstand reichlich mit Bürokratischem beschäftigt werde, habe ich die konsequente Fortsetzung des Einsatzes offener Lernformen in der Oberstufe für mich persönlich vorläufig vertagt. Ich werde allerdings bei der Erarbeitung einiger Themen in dieser Klasse offen arbeiten.

Eine Fortsetzung gibt es aber auch: Gemeinsam mit den KollegInnen, die D, E, Biologie und Geografie unterrichten, habe ich angefangen, in einer 1. Klasse wöchentlich fachspezifisch und mehrmals pro Semester themenzentriert und fächerübergreifend offen zu arbeiten.

Arbeitsplan vom 6.5.95 bis 11.5.95

Name:

hab ich	Kontr	Art	Fach	Arbeitsauftrag	hab ich	Kontr	Art	Fach	Arbeitsauftrag
SK	SK	⑤ ● ●	M	Rechne 5 Rechnungen aus der Pythagoraskartei		SK	● ✂	PH	Wassertropfenlupe bauen
LK, Pick	LK	● ●	D/PH	AB: Fahrenheit 451 und die Physik		SK	● ✂	PH	Farbkreisel herstellen
SK	SK	● ① ●	M	"Falsche Fußziger" oder "Pythagoräische Tripel"		SK	○ ○	M	Was ist was "Mathematik" oder
LK	LK	● ●	M	AB: Formelsammlung des Herrn Pythagoras ins Heft schreiben, Sätze benennen.		LK	● ✂	M/GZ	AB: Satz des P. bei Pyramide und Kegel
SK	SK	○	M	Text "Pythagoras" durchlesen		SK	○ ○	Ph/ChM	Themensuche für dein Forschungsprojekt. Bis 13.5.
LK	LK	● ✂	CH	Passende Bildunterschriften finden		LK	① ● ●	GZ	Grund-, Auf- und Seitenriß eines erfindenen Körpers. Wenn du keine eigenen Ideen hast, kannst du bei mir nachschauen.
LK	LK	● ○	CH	Lies die Geschichte auf S 78. Worun geht es?		SK	● ✂	CH	AB: Essig und Wein
LK	LK	● ○	CH	Finde auf S 78 heraus, was Alkohol ist. Schreib eine Definition ins Heft		SK	● ✂	CH	Bring Zucker mit Gern und Wasser zur Gärung (Dienstag bis Donnerstag)

Kontrolle Pick:

Zum Thema offene Lernformen in der Mittelstufe gibt es im Pädagogischen Institut in Wien bei folgenden Personen nähere Auskünfte:
 Ulrike Lehner: Bereichsleiterin des Bereiches neue Lernkultur. (Schwerpunkt: Lernstättenarbeit = eigene Form des Arbeitens mit offenen Lernformen)
 Elfriede Novak: Leiterin des Projektzentrums.
 Marliese Pick: Projektleiterin, zuständig für offene Lernformen in der Mittelstufe

Literatur

Offene Lernformen in der Mittelstufe (Auswahl)

Vaupel, Dieter: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe, Beltz, 1995
 Groß, Engelbert: Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen, Auer Donauwörth, 1992
 Weinhäupl, Wilhelm: Lust auf Schule, Offener Unterricht in der Mittelstufe, Veritas, Linz 1995
 Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht, Reinbeck 1991
 Ramseger, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung, Juventa, 1985

Forschender Physikunterricht (Auswahl)

Richards, Ralf: 101 Experimente und Tricks, Pawlak, Hersching 1991
 Baker, Wend; Haslam, Andrew: Batterien, Birnen und Magnete, ars edition, München 1993
 Mackness, Brian: Bezaubernder Unterricht, Verlag a.d. Ruhr, Wülheim 1993
 Becker, Ralf: Chemie heute, Salzburger Jugend 1992
 Wagner, Georg: Das Ei in Physik&Käse, AOL, Lichtenau 1990
 Neal, Charles: Das große Experimentierbuch der Elektrizität, Tessloff, Hamburg 1969
 Robson, Pam; Seller, Mivck: Das Superbuch der Experimente, Arena, Würzburg 1994
 Couper, Heather; Henbest, Nigel: Das Weltall, Christian, München 1994
 Robson, Pam: Electricity, Watts, London 1992
 Rex, Dieter: Experimente, Inter, Köln 1993
 Kratz, Michael: Experimente als Hausaufgaben, Physik, Chemie, Köln 1993
 Rentsch, Werner: Experimente mit Spaß, hpt, Wien 1995
 Krekeler, Hermann; Rieper-Bastian, Marlies: Experimente, einfach verblüffend, Maier, Ravensburg 1994
 Walpole, Brenda: Experimente, Tricks und Tips, Südwest, München 1990
 Press, Hans Jürgen: Geheimnisse des Alltags, Maier, Ravensburg 1983
 Ward, Alan: Irre Seiten, Naturwissenschaften, Verlag a.d. Ruhr, 1992
 Aust, Siegfried; Poppel, Hans: Kinder, wie die Zeit vergeht, Überreuter o.J.
 Baker, Wendy; Haslam, Andrew: Klänge, Töne und Geräusche, ars edition, München 1993
 Eckermann, Pell; Nordqvist, Sven: Linsen, Lupen und magische Skope, Oetinger, Hamburg 1989
 Raaf, Hermann; Sowada, Harald: Physik macht Spaß, Herder, Freiburg 1990
 Pick, Marliese: Physik, Chemie im Guckglas, Sammlung von Schülerversuchen, Arbeitsunterlagen für den internen Gebrauch, PI Wien 1995

Franke, Kristina; Kämpf, Christian: Professor Maus packt aus, München 1991
 Brecht, Rasiner: Professor Zweistein, Proclama, 1992
 Krekeler, Hermann; Rieper-Bastian, Marlies: Spannende Experimente, Ravensburg 1992
 Press, Hans Jürgen: Spiel – das Wissen schafft, Sammelband, Ravensburg 1992
 Jennings, Terry: Technik verstehen, Baumaschinen, München 1993
 Graham, Ian: Technik verstehen, Schiffe und Boote, München 1993
 Hann, Judith: Wissenschaft und Technik, Christian, München 1992

Zucht und Ordnung, Ein Rückblick

oder: In die Schule geh ich gern, weil ich dort was Rechtes lern

So einfach war es einmal, zumindest theoretisch. Heute nicht mehr, da oben und unten scheinbar aufgehoben sind, Rechtes und links einen Bedeutungswandel vollzogen haben.

Die Frage, welche (anderen) Modelle meine Tätigkeit als Lehrer bestimmen, Thema dieses Textes, bringt mich in Verlegenheit. Denn nach, ja wieviel sind, s nun, bald 28 Dienstjahren, nicht mehr allzu fern dem mehr oder weniger verdienten Ruhestand, weiß ich noch immer nicht, wie, s richtig geht und will mir auch jetzt nicht den Anschein geben. Dabei müßte ich es ja wissen, bin ja nun immerhin Schulbuchautor, also auf dem Gipfel der Pädagogik (Rechthaberei und Besserwisserei) angelangt, denn wer den Lehrern zeigen will, wie, s geht, sich also in die Rolle des Ober-Oberlehrers begibt, muß sich schleunigst einer Analyse unterziehen. Dazu soll mir dieser Aufsatz Gelegenheit geben.

Meinen Vierer bei der Pädagogikklausur (Lehramtsprüfung: Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Deutsch, 1967) verdanke ich mehr oder weniger geschicktem und peinlichem Schwindeln. Ich brachte für den Lehrberuf außer Zeugnis fast nur noch die Einstellung mit, daß man Pädagogik nicht lernen könne: Man hat Es eben oder nicht; davon hinge es ab, ob man es, wie es hieß, den Schülern war – im Sinne der hierarchischen Struktur alter Schule – oder nicht. Und ich glaubte, Es zu haben.

Mit Ende des Lehrermangels starben die alten Lehreroriginale und Schulfüchse, von denen man heute noch angeregt spricht, langsam aus, man hatte sich angepaßter zu geben oder war es auch.

Die Anfangszeit gab meiner Ahnungslosigkeit recht, denn es machte mir wirklich Spaß zu sehen, wie die Kinder malten, mit welcher Unbekümmertheit sie mit Form und Farbe umgingen – eine Quelle der Inspiration für einen, der gerade von der Akademie für bildende Künste abgegangen war. Im Kopf das Bild des Kleinen Prinzen als Ur-, Vor- und Ebenbild des Kindes und noch

allerlei naive Vorstellungen von der Rolle des Lehrers und Ideale; dazwischen gelegentlich die bange Frage, warum mache ich das, wem nützt es außer mir, denn immerhin bezog man ja ein Gehalt, zwar nur 2600 S, aber ich war zufrieden. In der ersten Zeit fühlte ich mich von einer Welle der Sympathie getragen und konnte das Ende der unterrichtsfreien Sonntags kaum erwarten, um wieder dort sein zu können – in der Schule! Dabei hatte ich gar nicht Lehrer werden wollen, aber es hieß, von der Malerei könne man nicht leben. Das Argument mit der Altersversorgung kam dem Neunzehnjährigen allerdings zu spießig vor, und es wurde angeekelt vom Tisch gefegt, aber folgsam inskribierte ich zu Malerei auch die Fächer für ein gesichertes Leben und zukünftiges Lehramt: Kunst-, Werkerziehung und Deutsch. Rückblickend kann ich feststellen, daß mir diese Konstellation große Freiheit im Künstlerischen ermöglichte, sodaß ich mich in Umkehrung des gängigen Begriffs als freischaffend empfand und bezeichnete, zum Ärger vieler Freischaffender.

Die obige Einstellung machte auch immun gegen Fachliteratur, dennoch ist mir ein Satz aus Griffhorns Kritik der Kunstpädagogik in Erinnerung, der alle Absolutheit von Werkinterpretationen ad absurdum führt: Der Künstler schafft ein Werk aus seiner ganz bestimmten Situation, der Lehrer erklärt es dem Schüler, der sich wiederum in ganz anderer Situation befindet, aus der seinen. Dieser Satz hatte Einfluß auf meine Bilddeutungsversuche, indem ich immer wieder relativierend meiner Meinung (nach) einsob.

Ja, und dieses bißchen Kapital und Mangel trugen mich mehr oder weniger (von mir selbst) fast unangezweifelt und tatsächlich über 20 Jahre recht gut durch die Schule, doch dann... – aber von Anfang an: Als wir zu Beginn der Sechziger an der Universität Kathederblüten sammelten, entrümpelte man gerade die österreichische Schule, indem man die Klassen von den Kathedern befreite und damit innenarchitektonisch wohl das Ende des Frotalunterrichts herbeiführen wollte. Diese Metapher sollte aber noch lange nicht ins Innere des Systems vordringen und von seinen Repräsentanten, dem so (komisch) genannten Lehrkörper, verstanden werden. Das ominöse 68er Jahr brachte Österreichs Schulen auch nicht viel, nur die berühmte Fäkalaktion an der Wiener Uni.

Die Professoren sprechen weiterhin ex cathedra und das Katheder begleitete imaginär die Runde des Lehrers durch die Klasse.

Einige Zeit später verunsicherten das Kleine rote Schülerbuch – und einige Reformen eine ganze Generation von Lehrern, man holte uns unsanft von unserem pädagogischen Müllberg, den wir immer noch (vielleicht doch nur euphemistisch, aber immerhin akademisch) als Pegasus empfanden, herunter. Seither sitzt in vielen die Angst, daß die neuen Schülerfreiheiten uns zu Opfern und den Lehrerstand zum Hanswurst gemacht hätten, da man unsere Machtbefugnisse durch zaghafte Demokratisierung der Schule ein wenig beschnitten hatte. Langsam ist doch einiges in Bewegung geraten, und man war zu Beweglichkeit aufgerufen, was gar nicht so einfach ist, denn nun sollte die Schule, eine eben noch durch und durch autoritäre Einrichtung plötzlich zu kritischem Denken und Demokratie erziehen. Da mußte man sich um ein anderes Instrumentarium umsehen, aber dafür war die Schule wiederum viel zu wenig reformiert worden. Und wir waren es auch nicht und so im Dilemma. Man entschädigte uns dafür finanziell und schuf die ersten 5 Gehaltsstufen ab, gerade rechtzeitig für mich, denn ich war in der fünften, ein organischer Übergang also.

Anfang der siebziger Jahre war das Studium der Pädagogik in Mode gekommen, was mich etwas irritierte, denn ich glaubte immer noch ein bißchen an das Es (s.o.) und reagierte in einer Diskussion auch etwas hilflos und, psychologisch interessant, aggressiv auf Absolventinnen dieser Fachrichtung, (die sich übrigens auch in der Zukunft mit neuen interessanten Lesebüchern und Beiträgen in Erziehung heute als Verfechterinnen einer anderen Pädagogik bestätigten und hervortaten – und erst jetzt meine Ehrenerklärung formuliert erhalten).

Plötzlich sollte ich ab Anfang der Siebziger auch noch Deutsch unterrichten und mein Alibistudium Schmalspurgermanistik (Deutsch als Nebenfach; ich wollte ja nur Dichten lernen) auf einmal beruflich umsetzen – zunächst ein weiterer Schock; wie man das machen sollte oder nicht, hatte ich zuletzt als Schüler erlebt, und grammatikalische Fragestellungen waren auch damals zum letzten Mal aktuell gewesen. Da hatte ich dann lange

über den Unterschied zwischen Neben- und Gliedsatz zu rätseln. An der Uni war Didaktik klein geschrieben und Grammatikvorlesungen gab es damals noch nicht – oder hab ich die auch gespritzt! Wohl aber soll es an der Akademie eine ausgezeichnete Didaktikübung für Kunsterzieher (Karl Kreuzberger) gegeben haben, aber wegen obiger Einstellung (und Faulheit) und noch ungeklärter Berufswünsche nahm ich dieses Angebot leider nicht wahr. Da galt es einiges nachzuholen. Und in der Not greift selbst der bornierteste Lehrer zum Buch, so auch ich, mein pädagogisches Zweitbuch: Gordon's Lehrer- Schülerkonferenz. Da hieß es zu meiner großen Überraschung u.a., daß Loben und Strafen gleichermaßen kontraproduktiv seien, und man müsse sich fragen, wer in einer schwierigen schulischen Situation das Problem habe, denn meist sind ja wir das Problem, und die anderen haben es. Außerdem stand, man solle für SchülerInnen beten, mit denen man dann immer noch ein Problem habe. Das schien mir so liebenswürdig unwissenschaftlich und doch psychologisch überzeugend, daß ich nun doch endlich etwas gelernt hatte. Meine besten Lehrer waren aber doch meine Schüler, sie ließen mich deutlich merken, was richtig war. Eine interessante Beobachtung war, daß ein Zeichenthema, das von einer Klasse gut aufgenommen wurde, beim Versuch, es auch der Parallelklasse unterzujubeln, sang- und klanglos baden ging. Mir war wohl beim Zweitaufguß das Feuer abhanden gekommen. Und wie oft müssen wir uns wiederholen, und wie oft tun wir es, ohne zu müssen! Variatio delectat.

Heute fragte ich 2 türkische Kollegen, welche Einstellung sie zu ihrem Beruf hätten. Achtung vor dem Beruf als erstes, Achtung vor sich selbst und Achtung vor dem Kind. (Der Lehrerberuf ist hier hoch in Ehren, hoca, Lehrer, ist ein respektabler Titel.) Der andere meinte, wenn einen die Schüler nicht mögen, ist alle Mühe vergeblich. Das waren dann doch erstaunliche Äußerungen in einem Land, das die Segnungen einer modernen Pädagogik kaum und die allgemeine Schulpflicht seit weniger als 70 Jahren kennt.

Im Probejahr gab es eine einzige Veranstaltung, die mich tief beeindruckte, und zwar der Besuch einer 4. Klasse der Volksschule Innsbruck/Mariahilf beim Lehrer Berti, also bei Schülern, die in

wenigen Monaten möglicherweise in ein Gymnasium gehen werden. Wir sahen eine vergnügliche, lebendige Stunde, und da dachte ich mir, so möchte ich es auch machen. Aber man lernt leider auch von schlechten Beispielen. Viele Junglehrer kommen mit so einem Negativbild in die Schule: Nein, so wie meine Lehrer werde ich es nicht machen. Und versuchen es anders, scheitern und werden genau wie ihre Lehrer, denn das haben sie erlebt und gelernt, das Andersmachen aber nicht, und das ist viel schwerer, muß aber wohl auch zu lernen sein.

Zu Beginn der Achtzigerjahre hatte man in Tirol das Modell des Drogen-Vertrauenslehrers initiiert, um von unserer Seite auf diese neue Gefahr, wenn auch ein bißchen spät, zu reagieren. Wir suchten am Klima der Schule zu arbeiten und die menschliche Schule zu verwirklichen, damit sie zumindest als Auslöser für Drogenkonsum wegfällt. Es war ein sympathischer Versuch und nicht nur ein Kampf gegen Windmühlen; wir hatten doch ein paar Erfolge. Ich hatte damals meine Antennen, um heimliches Schülerelend und Nöte zu orten und zu helfen, weit ausgespannt. Auf diese Zeit bin ich stolz, es war nicht unbedingt meine beste, aber die engagierteste.

Mittlerweile war ich dann zwanzig Jahre Lehrer gewesen, und es stellten sich Verschleißerscheinungen ein: Ich konnte den Lärm nicht mehr ertragen, mir brach der Schweiß aus, wenn ich einem Schüler längere Zeit zusehen mußte und sein Blatt noch immer makellos weiß war, obwohl ich mehrere Themen zur Auswahl gegeben hatte usw. Und so konnte es nicht weiter gehen, denn inzwischen hatten sich zu den gewohnten Ferienendeschulalpträumen weitere ohne solche Anlässe gesellt. Die Schule war mir plötzlich zur Last geworden, ich hatte die leichte Hand, den Humor verloren, war grantig, ungeduldig geworden und hatte nun meine Antennen weit in mein eigenes Innere gerichtet; das hörte sich nicht gut an. Dabei hatte ich früher noch Junglehrer mit Tips versorgen zu können geglaubt, und gerade die schwierigen Schüler interessierten mich besonders. Was nun, was tun? Die letzten 10 Dienstjahre irgendwie versuchen zu überstehen, schien mir ein zu langer Zeitraum, schädlich und eine schlechte Aussicht.

Frust hatte mich befallen und bestätigte sich von vielen Seiten, das bekannte Burn-out. Es lief zwar immer noch ganz gut, wir machten allerlei Interkulturelles und -disziplinäres, Zeitschriften, Ausstellungen, holten Preise. Wir hatten Schülerkontakte sogar bis ins Ausland. Und als ich mit meinen Viertlern Gast der Ivan-Cankar-Schule in Maribor war, lernte ich die Methode der Suggestopädie und eine sympathische, ganz unsektiererhafte Anwendung kennen, die mich beeindruckte. Ich wurde zwar nicht zum Gläubigen, erfuhr aber neue Impulse und hatte plötzlich wieder irgendeinen versteckten Aufwind erwischt. Einen Aus- und Fluchtweg hatte ich auch darin gesehen, mich um höhere Weihen in schulischen Diensten zu bewerben: Ich wollte den Posten des Fachinspektors für BE – und ihn als Ideenknotenpunkt gestalten, mich u.a. für Herabsetzung der Klassenschülerzahlen und die offizielle Regelung des Karenzjahres nach englischem Vorbild einsetzen...Aber zu meinem und Amtes Glück wurde ich nicht Hofrat, dann wäre mir auch türkische Frischzellenkur nicht zugute gekommen: Mit einem mir neuen Fach, Deutsch als Fremdsprache und didaktischen Überlegungen, Experimenten und ein paar Zeichenstunden erlebe ich hier in Istanbul am österreichischen St.Georgs-Kolleg, übrigens auch eine Fluchtvariante, wieder Schule live, Schüler live, Life live.

Wann ich dann nach den diversen Sparpaketen in die Pension entlassen werde, ist mir inzwischen nicht mehr so wichtig, wenn man die Schule nur nicht kaputtspart, was zu befürchten ist.

Ich wünschte mir für mich selbst Souveränität, ein dickes Fell – und dann doch wieder nicht. Ein begabender Lehrer wäre ich gern oder zumindest kein verhindernder, Zeichnen ist ein sensibles Fach, da können kleine Künstler zutiefst und für immer verletzt und mögliche schöne Stunden zur Qual werden.

Eine Schülerbefragung hier ergab ein sehr einfaches LehrerInnenbild: Er/Sie soll lustig, nett, wie ein Freund sein, ein weiches Herz und eine angenehme Stimme (und eine ordentliche Garderobe!) haben, interessant unterrichten, gut und geduldig erklären und alle gleich behandeln können. Ja, so einfach ist das!

AutorInnen

Brodesser Cäcilia, Volksschullehrerin, VS Zeltgasse 7, 1080 Wien

Dorner Horst, Volksschuldirektor, VS 8124 Übelbach

Egger Rudolf, Univ.DoZ. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung, Merangasse 70, 8010 Graz

Eichelberger Brigitte, Volksschullehrerin, VS Kindermannngasse 1, 1170 Wien

Eichelberger Harald, Dr., Lehrer an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien

Furch Elisabeth, Lehrerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien

Gruber Margit, Hauptschullehrerin, Schulversuch Mittelschule Offenes Lernen, Aderklaaer Straße 2, 1210 Wien

Iskra Rezika, Volksschullehrerin, Obfrau des pädagogischen Fachvereins der zweisprachigen Schulen in Kärnten, Volksschule 9071 Köttmannsdorf/Kotmarava

Milletits-Papp Claudia, Volksschullehrerin, VS Zeltgasse 7, 1080 Wien

Nitsche Gerald Kurdoglu, Mag., AHS Lehrer, Mitarbeiter der Zeitschrift „Stimme von und für Minderheiten“, BRG u. BORG Römerstraße 14, 6500 Landeck (derzeit St. Georgs Kolleg, Istanbul)

Palmstorfer Brigitte, Volksschullehrerin, VS Pfeilgasse 42b, 1080 Wien

Pick Marliese, Mag., AHS Lehrerin, Projektleiterin des Projekts „Entwicklung offener Lernformen in der AHS“ am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, Burggasse 21, 1070 Wien

Rosandić Irena, Dr., Lehrerin für Bosnisch – Kroatisch – Serbisch. Privatdozentin für Deutsch als Fremd / Zweitsprache, VS Friedrichplatz 5, 1150 Wien

Seifner Christine, Mag., Sonderschullehrerin, VS Wendstattgasse 3, 1100 Wien

L I E F E R B A R E T I T E L

Nr.	Titel	Preis			
3/76	Gesamtschule	S 10	56	Zweiter Weltkrieg	S 88
1/77	Lehrpläne	S 10	57	Österreich-EG-Europa	S 70
2/77	Arbeitswelt in der Schule	S 10	58	Museumspädagogik	S 140
3/77	Elternrechte / Elternsorgen	S 10	59	Analphabetismus	S 70
4/77	Lehrerrechte / Lehrer-sorgen	S 10	60	Erziehungsziel Parteidisziplin	S 70
3/78	Schulversuche – was dann?	S 15	61	Erziehung und Bildung III	S 100
1/79	Schulbücher	S 15	62	Community Education	S 100
17	Lehreraus- und -fortbildung	S 15	63	Feministische Pädagogik	S 100
18	Jugend 80	S 15	64	Schulautonomie	S 150
20	Schulreform Made in Austria	S 15	65	Traumschule	S 70
21	KreativTaten	S 15	66	Österreichische Identität	S 100
23	Wer will was von der Schule?	S 15	67	Lernwidersprüche	S 100
24	Sonderschule	S 15	68	Fremd-Sprachen-Politik	S 100
25	Jugend ohne Politik?	S 30	69	Was Lehrer lesen (1993)	S 100
28	Lehrerpersönlichkeit I	S 30	71	Sexuelle Gewalt (1993)	S 100
29	Lehrerpersönlichkeit II	S 30	72	Friedenserziehung (1993)	S 120
33	Linke Moral?	S 30	73	Team Teaching (1994)	S 100
34	Schule und Beruf / Berufsschule	S 30	74	Projektunterricht (1994)	S 100
35	Störfaktor Körper	S 30	75	Noten I (1994)	S 100
36	Naturwissenschaften	S 30	76	Noten und Alternativen II (1994)	S 100
37	Otto Glöckel	S 60	77	Unabhängige Gruppen in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst	S 100
38	Fremdsprachenunterricht	S 60	78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	S 100
39	Jugendzentren	S 60	79	Sozialarbeit & Schule	S 90
40	Arbeit & Bildung	S 60	80	Lebendige Reformpädagogik	S 120
42	Ästhetik	S 60			
45	Gewerkschaft	S 76			
47	Schuleinstieg	S 60			
48	Konsumenten	S 60			
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	S 70			
51	Mozart 1789	S 70			
52	Bildungspolitik	S 100			
53	Sexualität	S 100			

Weitere geplante Titel

81	Bildnerische Erziehung	S 100
82	Umweltwahrnehmung	S 100
83	Anlaß- und Feier – Pädagogik	S 100
84	Gewalt und Schule	S 100