

Ausbildung Primarstufe

Entwicklung und Lernen

Vorlesung

Teil 1: Schule und Lernen

PLU.BWEL.PR.F09.001

Bildungswissenschaften

Verfasser: Michael Fuchs

02/2009

Herausgeberin:
PHZ Luzern
Museggstrasse 37
CH-6004 Luzern
www.luzern.phz.ch

Einleitung

Liebe Studentin, lieber Student

Das vorliegende Skript enthält die Basisinformationen zum *ersten Teil der Vorlesung* „Entwicklung und Lernen“. Dieser ist der Thematik des schulischen *Lernens* gewidmet und beleuchtet einige historische und anthropologische Hintergründe des schulischen Lernens. *Der zweite Teil der Vorlesung*, der von Prof. Werner Wicki gestaltet wird, ist inhaltlich der *Entwicklung* des Kindes gewidmet.

Worum geht es im ersten Teil der Vorlesung?

Die Vorstellung davon, wie Kinder effizient und effektiv lernen und wie Unterricht zu gestalten ist, damit Lernen in Gang gesetzt werden kann, ist zeit- und kulturgebunden. Skript und Vorlesung gehen einigen Stationen der Geschichte des in der Schule stattfindenden Lernens (und Lehrens) nach. Dabei wird sichtbar, dass jede Zeit auf der Grundlage eines bestimmten Menschenbildes ihre eigene Vorstellung des Lernens und Lehrens entwickelt hat.

Art der Präsentation / Funktion der Grundlagentexte:

Ich gehe davon aus, dass die zur jeweiligen Vorlesung gehörenden Texte von Ihnen als Studentin/als Student **vor der Vorlesung** gelesen werden. Die Vorlesung nimmt die Inhalte der gelesenen Texte auf und bettet sie in einen grösseren Zusammenhang ein. Auf diese Weise *ergänzen sich* die Grundlagentexte und die Vorlesungen jeweils. Für sich genommen sind sie nicht genügend tief verständlich.

Das vorliegende Skript stellt daher nicht ein in sich geschlossener Lehrbuchtext dar. Vielmehr ist es als kommentierte Präsentation von Originaltexten bekannter Pädagogen angelegt, die lose in einen Zusammenhang gebracht werden. Die eigentlichen Zusammenhänge ergeben sich aus dem Besuch der Vorlesung.

Leistungsnachweis:

Am Schluss der sechsten Vorlesung vom *7. April 2009* füllen Sie Multiple-Choice-Fragen aus. Sie beziehen sich auf die gelesenen Grundlagentexte und die vorhergegangenen Vorlesungen. Wer die Prüfung nicht besteht, wird zu einer mündlichen Zweitprüfung aufgeboten.

Für den zweiten Teil der Vorlesung „Entwicklung und Lernen“ existiert ein eigenes Skript, das Sie rechtzeitig erhalten werden. Die Form des Leistungsnachweises des zweiten Vorlesungsteils wird Ihnen zu gegebener Zeit von Herrn Prof. Wicki erläutert.

Luzern, 13. Februar 2009
Prof. Dr. Michael Fuchs

Inhaltsverzeichnis

Vorlesung 1 (3. März 2009) 3

Lernen und Lehren, Lehrgang und Lernweg

Schulisches Lernen im Spannungsfeld von Enkulturation und Individuation

Vorlesung 2 (10. März 2009) 14

Lernen - natürlich!

Jean-Jacques Rousseau und Maria Montessori
(Reformpädagogik 1)

Vorlesung 3 (17. März 2009) 23

Lernen - sozial

Janusz Korczak und Peter Petersen
(Reformpädagogik 2)

Vorlesung 4 (24. März 2009) 28

Lernen durch Schule

Was die Schule für das Aufwachsen und Leben der Kinder bedeutet -
Kleine Anthropologie der Schulkindheit

Vorlesung 5 (31. März 2009) 39

Lernen in der Schule von heute und morgen

Eine Rahmentheorie für schulische Lern- und Bildungsprozesse
in pädagogischer Perspektive

Glossar 42

Literatur 43

➔ Prüfung : 7. April 2009 ➔

Vorlesung 1

Lernen und Lehren, Lehrgang und Lernweg

Schulisches Lernen im Spannungsfeld von Enkulturation und Individuation



Kind - Lernen - Schule

In den Lebenserinnerungen des Pädagogen Hartmut von Hentig findet sich eine eingehende Schilderung seiner in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts im Havelland (Norddeutschland) verbrachten Kinderjahre. Er erinnert sich an eine Begebenheit wie folgt:

"Wenn der Bulle los war und von den Schweizern eingefangen werden musste - wenn der fünf Zentner Eber die Sau unter sich brachte; wenn geschlachtet wurde, man die Sau "abstach", aufhängte, das Blut auffing, sie ausweidete, die Borsten wegbrühte, alles, aber alles so oder so verwendete, so oder so haltbar machte; wenn Rüben geerntet und mit den Feldloren in den Hof gefahren wurden; wenn die Schweinekartoffeln aus ihren Kesseln geholt wurden; wenn die Dampfmaschinen den vierscharigen Pflug über das grosse Feld hin- und herzogen; wenn der Heupuster das Heu in die entferntesten Ecken der riesigen Scheune beförderte; wenn die Drehmaschine ratternd und staubend vorne das Korn und hinten die gepressten Strohballen aussties - bei allem waren wir dabei." (von Hentig 2007, S. 52)

Aus heutiger Sicht muten diese ländlichen Szenen fast unwirklich an. Kaum ein Kind hat heutzutage jemals die Chance, ebenso sagen zu können: "Auch ich habe all dies oder Ähnliches erlebt." Kinder unserer Zeit machen ganz andere Erfahrungen.

Kinder können heute nicht im gleichen Mass wie von Hentig in ihrem Alltag beiläufig die grundlegenden Dinge des Lebens, z.B. woher das Fleisch kommt, lernen. Die heutige Welt ist komplex und kompliziert geworden. Erwachsene sind daher gefordert, als Gestalter von Erfahrungswelten und Arrangeure von Lernprozessen zu wirken. Nicht zuletzt ist die Schule jene gesellschaftliche Institution, die dafür sorgt, dass alle Kinder das heute Notwendige lernen können.

Hartmut von Hentig ist Gelehrter geworden, nicht Metzger. Dass er Gelehrter werden konnte, verdankt er nicht der bäuerlichen Erfahrungswelt, sondern unter anderem der Schule. Allerdings waren die Kinder damals anders, kamen mit einem anderen Erfahrungshintergrund in die Schule, hatten andere Kompetenzen und hatten Anderes nötig als heutige Kinder. Und auch die Gesellschaft und Arbeitswelt, in die die Kinder hineinwachsen, ist eine andere als zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Weil Schule ein zentraler Lebens- und Lernraum für Kinder ist, ist es wichtig, den gegenseitigen Bezug von Kind - Schule und Lernen zu sehen. Das macht verständlich, welcher Tradition die Schule verhaftet ist und was an künftiger Entwicklung vor ihr liegt. Eng damit verbunden ist das Bild der Lehrperson, das mit den verschiedenen Formen von Schule verbunden ist.

Individualisiertes Lernen in der Basisstufe des 21. Jahrhunderts

Die Bilder¹ von Seite 3 stammen aus einer sogenannten Basisstufenklasse. In der **Basisstufe**, die gegenwärtig an verschiedenen Orten der Schweiz erprobt wird², lernen 4-8jährige Kinder (also Kinder vom Kindergartenalter bis zur zweiten Klasse) gemeinsam in einer Klassen- oder Lerngruppe. Die Basisstufe ist ein Konzept, das sich stark auf den Lernweg des Kindes und damit auf Personalisation und Individuation ausrichtet.

Die für die Basisstufe grundlegenden Ideen finden sich in einer Prospektiv-Studie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren aus dem Jahr 1997 mit dem Titel „Bildung und Erziehung der 4-8jährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive“.³

¹ Die farbigen Bilder, mit denen eine bessere Bildqualität gegeben ist, finden Sie im Blackboard.

² Der Kanton Luzern führt gegenwärtig 24 Klassen (in Altbüron, Beromünster, Flüfli, Marbach, Mauensee, Menznau, Pfaffnau, Willisau, Knutwil, Emmen und der Stadt Luzern. Meierskappel war zunächst die 25. Gemeinde, hat allerdings das Projekt beendet und die Basisstufe aufgegeben).

³ (Download unter <http://www.edk.ch/dyn/bin/14541-14546-1-d48a.pdf> der Bericht befindet sich als PDF-Datei auch auf dem Blackboard-Kurs zur Vorlesung „Entwicklung und Lernen“)

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Basisstufen-Idee war der in den neunziger Jahren noch vorhandene „gewichtige Unterschied“ zwischen den Stufen Kindergarten und Primarschule. Im EDK-Bericht von 1997 ist dazu zu lesen, dass die Kinder den Unterschied zwischen diesen beiden Stufen beim „Übertritt in die Schule nicht selten als empfindlichen Bruch“ empfinden. „Dieser Bruch ist indes weder entwicklungspsychologisch noch pädagogisch-didaktisch begründbar.“ (EDK 1997, Seite 15). Gemäss dem EDK-Papier ist „die Basisstufe ... die bildungspolitische Antwort auf diese entwicklungs-psychologische Einsicht. Mit hoher pädagogischer Kontinuität *führt sie die Kinder bruchlos* vom spielerischen zum systematischen Lernen. Gerade weil die Kinder sich in dieser Altersspanne höchst unterschiedlich entwickeln, ist es sinnvoll, nicht den individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand, sondern *die allen gemeinsame Einführung ins ausserfamiliäre Leben* zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen“ (ebd. S. 24). Indem in einer Basisstufe Kinder von vier bis acht Jahren gemeinsam unterrichtet werden, wird Lernen so organisiert, dass *Kinder ihren eigenen Lernweg* gehen können. Die Prospektivstudie der EDK schreibt dazu: „Die Abkehr von Jahrgangsklassen *fördert das interessenorientierte Lernen der Kinder, das selbstgesteuerte Lernen* stärkt ihre Eigenaktivität und Verantwortung - ihren Stärken und Schwächen wird mit individuell vereinbarten Massnahmen begegnet. Dem unterschiedlichen Rhythmus und dem unterschiedlichen Tempo in der Entwicklung der 4-8jährigen Kinder wird Rechnung getragen, indem die Lernziele auf das Ende der Basisstufe, nicht auf das Ende eines Schuljahres hin formuliert werden (ebd. S. 26). Trotz individualisiertem Lernen ist auch die *Erfahrung, in einer Grossgruppe* lernend den Tag zu verbringen, etwas sehr Zentrales. Kinder können ohne Selektionsdruck in einer altersheterogenen Grossgruppe zusammen lernen und sich die wichtigsten Regeln des sozialen Umgangs aneignen (ebd. S. 27). In dieser Gruppe werden dank der individualisierten Lernarrangements frühzeitig auch Begabungen und Behinderungen erkannt (ebd. S. 27f.). Die äusseren Rahmenbedingungen einer Basisstufe sehen wie folgt aus:

- Eine Basisstufenklasse besteht aus *18 - 24 Kindern*.
- Zwei Lehrpersonen teilen sich *150 Stellenprozente*. Die Lehrkräfte sind zur Zusammenarbeit verpflichtet. *Teamteaching* ist die Regel.
- Die *Raumgestaltung* ist den Bedürfnissen der Kinder und der Didaktik dieser Stufe angepasst.
- Die Kinder besuchen die Basisstufe während *18 - 22 Stunden pro Woche*.
- Der *Eintritt* in die Basisstufe erfolgt im *Alter von vier Jahren*. Um den individuellen Bedürfnissen der Kinder und den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen gerecht zu werden, kann der Eintritt sechs Monate früher oder auch später erfolgen und ist zweimal pro Jahr (August/Februar) möglich.
- Die *Verweildauer* in der Basisstufe dauert im Regelfall vier Jahre, die Kinder können aber auch insgesamt drei oder fünf Jahre in der Basisstufe verweilen.
- Die Klassen sind *altersheterogen zusammengesetzt* und zwar mit Kindern im Alter von 4 - 8 Jahren.
- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen* werden wenn immer möglich in die Klasse *integriert*.
- Das didaktische Hauptprinzip der Basisstufe ist die *innere Differenzierung* nicht nach Alter, sondern *nach Entwicklungsstand, Begabungen und Interessen*.
- Der Übertritt von der Basis- in die Primarstufe wird flexibel gestaltet und kann ebenfalls zweimal pro Jahr erfolgen, (ebd. S. 43 - 46).⁴

Die Basisstufe erfordert eine neue, methodisch-didaktische Unterrichtsorganisation, die Anwendung neuer Methoden und auch ein neues Verständnis der Lehrpersonen-Rolle.

⁴ Im Blackboard findet sich unter dem Dateinamen ‚Zitate EDK‘ ein Auszug aus dem EDK-Dossier mit Zitaten zu Übergängen, Individualisierung, Gemeinschaftsbildung und Integration.

Den eingangs eingefügten Bildern kann entnommen werden, dass das Lernen in einer Basisstufe

- sehr individualisiert, eigenständig und selbststeuernd verläuft
- die Lehrperson eine neue Funktion ausübt: Sie regt Entwicklungs- und Lernprozesse auf der Grundlage von Beobachtungen und Förderdiagnosen an
- die Heterogenität der Lernenden akzeptiert, aufgenommen und in
- individuelle Lernprozesse umgestaltet wird.

Die Bilder zeigen, dass der gewohnte Klassenunterricht (eine Lehrperson unterrichtet die Klasse als ganze) in diesem Arrangement nur noch selten stattfindet.

Die Basisstufe, so wie sie sich konzeptionell und seit einigen Jahren real im Kanton Luzern und in einigen anderen Kantonen wie z.B. dem Kanton Aargau oder dem Kanton St. Gallen darstellt, ist eine schulorganisatorische Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Lernenden. Der Punkt, um den es schulorganisatorisch geht, ist der, dass die Lernenden, dort abgeholt werden, wo sie in ihrem Lernen stehen. Dort knüpft der Unterricht in Form von *individuellen Lernprogrammen* an. Das Kind wird während einer individuellen Zeitspanne (3 - 5 Schuljahre) auf die am Ende der 2. Klasse (nach heutiger Zählung) zu erreichenden Standards (vgl. das Projekt HarmoS) hingeführt.⁵ Derzeit stellt sich die Frage, wie die Primarschule mit der heutigen dritten Klasse an die Basisstufe anschliesst. Es gibt starke Bestrebungen, die Fortführung der Basisstufe durch jahrgangskombinierte Klassen⁶ zu gestalten. So besteht das zweite Ziel des Projekts „Schule mit Zukunft“ des Bildungsdepartements des Kantons Luzern darin, länger dauernde Lernzyklen zu schaffen.⁷

Klassenunterricht im 19. Jahrhundert: Lehrgang und Enkulturation

Die sich mit der Basisstufe und den jahrgangskombinierten Klassen anbahnende Entwicklung bedeutet schulorganisatorisch eine Abkehr von derjenigen Klassen- und Unterrichtsorganisation, welche gemeinhin als normal gilt: Die Schülerschaft einer Klasse wird beim Lektionseinstieg „abgeholt“ und danach als *ganze Klasse durch ein Lernprogramm geführt*. Die Lehrperson orientiert sich dabei an einer Durchschnittsschülerin und richtet die Erarbeitungs-, Übungs-, Wiederholungs- und Anwendungsphasen auf die gesamte Durchschnitts-klasse aus, ganz egal, wie weit das einzelne Kind in seinem individuellen Verstehensprozess vorgedrungen ist. Dieses lehrgangsorientierte Prinzip des Klassenunterrichts wird von Vettiger (2003) als 7-G Methode bezeichnet: Alle **g**leichaltrigen Schüler haben zum **g**leichen Zeitpunkt beim **g**leichen Lehrer im **g**leichen Raum mit den **g**leichen Mitteln das **g**leiche Ziel **g**leich gut zu erreichen. Während die Basisstufe oder die jahrgangskombinierte Klasse eine Schulorganisationsform ist, welche ausgehend vom Individuum eine individualisierte Schul- und Lernform realisiert, mit dem Kind also auf einen Lernweg geht, geht der **Lehrgang**sunterricht zwar auch vom individuellen Kind aus, aber bei der Vorbereitung und Realisierung des Unterrichts gerät es lediglich als Teil eines Durchschnitts der Klasse in den Blick. Schulpädagogisch liegt der Schwerpunkt bei der Enkulturation. Der Blick in die Schulgeschichte zeigt, dass die Individualisierung als Thema zwar schon Jahrhunderte, ja Jahrtausende alt ist, dass aber die Schule darauf zunächst aus einleuchtenden Gründen nicht reagierte.

Vom Ideenkonstrukt der Individualisierung zur Jahrgangsklasse⁸

Sucht man die angesprochenen Ideenkonstrukte der Individualisierung auf, so landet man bei Platons 378 v. Ch. verfasstem Werk „Der Staat“ (Politeia; 4. Buch, Kapitel 10) oder bei Paulus, der im Galaterbrief (3, 26 - 28) eine erste Grundlegung der Individualität vornahm.

⁵ Informationen zum Projekt HarmoS finden sich unter: <http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/HarmoS/default.html> & <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/aktuelles/harmos.php>

⁶ Sie finden Materialien und Links zu den jahrgangskombinierten Klassen auf meiner Website: www.fuchshug.jimdo.com

⁷ Vgl. http://www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/smz_startbroschuere.pdf

⁸ Die Informationen dieses Abschnittes folgen der Darstellung in Lattmann/Metz 2006, S.221ff.

Die Geschichte der Schulpädagogik ist voll von Zeugnissen, welche die Spannung zwischen dem Individuum und dem Allgemeinen bezeugen. So schrieb denn etwa Comenius, einer der Gründerväter der Didaktik, in seiner *Didactica Magna* (Grosse Didaktik - die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, 1649 bzw. 1657 gedruckt):

„Dass bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kund getan. Wenn wir also zu solcher Wartung des Geistes nur einige zulassen, andere aber ausschliessen, sind wir ungerecht. (...) Dem widerspricht nicht, dass manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit soweit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte. Sowie ein undichtes Gefäss durch häufiges Ausschauern wenn auch nicht wasserdicht, so doch glatter und reiner wird, so werden die Stumpfen und Dummen wenn auch nicht gerade in der Wissenschaft weit kommen, so doch in ihrem Verhalten gesitteter...“

Was wir hier, zu Beginn der Didaktik, finden, ist eine Begründung dessen, wieso *jedes* Individuum gebildet werden soll. Die der Individualisierung entsprechende Unterrichtsform wäre eigentlich der Einzelunterricht. Und tatsächlich hat die Schule mit Einzelunterricht begonnen. Gemäss Jenzer, einem profunden Kenner der Geschichte der Schulklasse, führte erst das massive Wachstum der Bevölkerung gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur allgemeinen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler „nach Altersstufen auf verschiedene Lehrer (...) und so zum Sieg des Jahrgangsklassenunterrichts, zur Verdrängung der anderen Formen und zum Verlust der Vielfalt“ (Jenzer 1991, S. 410). Das Mittelalter kannte die Einrichtung der Schulklasse noch kaum; der Unterricht wurde durchwegs als Einzelunterricht, allenfalls als kollektiver Einzelunterricht geführt, in welchem die Schülerinnen und Schüler unter Aufsicht eines Schulmeisters im selben Raum lernten, d.h. das auswendig lernten, was sie danach dem Schulmeister einzeln „aufsagen“ mussten.

Der früheste Bericht, wonach Lehrer die „pueros in classes distribuere“, d.h. die Knaben auf Klassen verteilen, stammt von Markus Fabius Quintilian (40 n. Chr. - ca. 120 n. Chr.). „Diese Einteilung der Schüler nach Leistungsstand - nicht nur in Klassen sondern auch gleich noch auf rangierte Plätze - sei sehr motivierend gewesen. Die Schüler seien nämlich in ihrem Ehrgeiz angestachelt worden, hätten miteinander gewetteifert (...), sich gegenseitig im Lernen konkurriert. (Jenzer 1991, S. 87). Im 16. Jahrhundert griffen die Humanisten auf Quintilians Idee zurück, und von Paris aus wurde ab 1530 in den höheren Schulen der „Modus parisiensis“ verbreitet: Eine Kombination von kollektivem Einzelunterricht, Klassenunterricht und wechselseitigem Unterricht. Im Klassenunterricht werden die Schüler nach Leistungsvoraussetzungen aufgeteilt und im wechselseitigen Unterricht übernehmen fortgeschrittenere Schüler den Unterricht bei den Anfängern, so dass beide auf ihre Weise profitieren.

Die entscheidende Grundlegung zur Gliederung von Unterricht in Klassen und Jahrgänge geht aber auf Comenius zurück. In seiner *Pampaedia* definiert er die Schulklasse wie folgt:

Die Schulklasse ist eine Versammlung von Schülern, die der gleiche Studiengang miteinander verbindet; sie lernen gleichzeitig dieselben Regeln und treiben die gleichen Übungen; in gegenseitigem Wettstreit versuchen sie sich zu übertreffen.

Aber auch innerhalb der gleichen Lernklasse muss man drei auffallende Gruppen unterscheiden: die Anfänger, die Fortgeschrittenen und die Fertigen (zit. nach Jenzer, 1991, S. 197).

Comenius schreibt jeder Schulklasse einen eigenen Raum, einen eigenen Lehrer, ein gemeinsames Buch und ein stufengemässes Pensum zu. Die Art der Stufung orientiert sich an der Ordnung der Natur, wir würden heute von Entwicklungspsychologie sprechen. Comenius schreibt: „Daher ist es nötig, alle öffentlichen Schulen einmal im Jahr zu öffnen und zu schliessen (...), damit das Pensum jeder Klasse einmal jährlich ablaufe und (mit Ausnahme der gar zu Schwachen) alle gleichzeitig zum Ziele geführt und zusammen in die nächste Klasse versetzt werden...“ (Comenius 1657/1970, S. 212).

Wenn wir auf die untenstehende thematische Landkarte von Hilbert Meier blicken, so lässt sich erkennen, dass sich im 18. Jahrhundert die Schulpflicht und damit die Schulklasse durchzusetzen beginnt. Unterricht wird vorwiegend als auf einzelne Unterrichtsfächer aufgeteilter Frontalunterricht organisiert. Resultat dieser Bemühungen ist Allgemeinbildung.

Weil sich die Schule in Form von Klassenunterricht im 19. Jahrhundert auszubreiten begann, wird es in der Literatur gemeinhin auch als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Im grössten deutschsprachigen Land, Preussen, wurde durch die Einrichtung von Schulen die Analphabetenquote im 19. Jahrhundert drastisch gesenkt (Fend 2007, S. 149-180).

Sowohl die Gesellschaft, die elterliche Erziehung, wie auch die Schulpädagogik waren geprägt von:

- einer klaren **Normorientierung**, die sich vor allem aus einem religiösen Gebot ableitete. Verhaltensnormen waren in jener Zeit kaum verhandelbar und sowohl von der Kirche wie der Gesellschaft festgesetzt.
- einer rigiden **Zwangsorientierung**. Die Normen wurden mit unzimperlichen pädagogischen Massnahmen durchgesetzt. Körperstrafen und andere Zwangs- und Disziplinarmassnahmen waren an der Tagesordnung.
- einem Lernverständnis, welches das **mechanische Üben** ins Zentrum stellte. Daher auch der Name „Pauker“, weil die Inhalte den Schülern vom Lehrer „eingepaukt“ wurden.

Der auf der übernächsten Seite folgende **Originaltext von Friedrich Paulsen**, einem Berliner Staatsbeamten, der sich an seine Landschulzeit Mitte des 19. Jahrhunderts erinnerte, legt davon Zeugnis ab. Im Text ist allerdings auch eine auf den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi zurückgehende Idee, die der **Elementarisierung**, gut zu beobachten. Pestalozzi hatte in verschiedenen Werken darauf hingewiesen, dass sich Wissen und Kompetenz aus einzelnen Elementen zusammensetzt, die es aufzusuchen gilt. Diese Idee gilt noch in der heutigen Kognitionspsychologie als richtige Erkenntnis (vgl. Mietzel 2003⁷, S. 194-245). Freilich hatte Pestalozzi die Idee übertrieben, indem er teilweise die Elemente zu detailreich ansetzte. Die Elemente, aus denen sich Wissen und Kompetenzen zusammensetzen, sind nach den Erkenntnissen der modernen Kognitionspsychologie „grösser“ anzusetzen, als dies Pestalozzi getan hat und wie es im untenstehenden Text erscheint. Eine zweite Idee ist dem Text nur implizit zu entnehmen: Die auf Comenius zurückgehende Idee der Veranschaulichung. **Comenius** hatte mit dem **Orbis pictus** so etwas wie den Prototyp eines Lehrbuches geschaffen. Derartige Lehrbücher, welche das zu lernende Wissen anschaulich präsentierten, wurden im 19. Jahrhundert in grösserem Stil entwickelt und produziert.

Auch wenn die Pädagogik und die Philosophie schon früh erkannten, dass Menschen Individuen sind, hat die Schulpädagogik aber durch die Organisation der Schule dafür gesorgt, dass die Vielfalt eingeebnet wurde. Pestalozzi erkannte richtig, dass man ernt, indem man Wissens- und Könnenselemente individuell in einen Aufbau bringt. Aber indem mit Comenius Lehrmittel entstanden und der Schulstoff in Lernziele, die auf Jahrgänge bezogen waren, organisierte, indem er alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit die gleichen Prüfungen schreiben liess, wurde dafür gesorgt, dass die Schule lediglich organisatorisch auf Individualität reagieren konnte: mit dem sogenannten „Sitzen-Bleiben“, also dem Wiederholen von Klassen. Der erste, der erste Pädagogik-Professor der deutschen Geschichte, Ernst Christian Trapp, empfahl Lehrern zum Umgang mit dem Problem der Heterogenität, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (zit. n. Sandfuchs 1994, S. 340). Die Orientierung am Durchschnitt sowohl beim Unterrichten wie beim Prüfen ist eine der Folgen der Organisation von Bildung in Jahrgangsklassen mit Jahrespensen. Die Differenzierungsart, die dieser Organisation entspricht, ist das Sitzenbleiben (Repetieren) für die Schwächeren und das Überspringen von Klassen für die Überdurchschnittlichen. In der Schweiz liegt der Anteil der Kinder, die während der Primarschulzeit einmal die Klasse wiederholen bei hohen 14.1 % (Sek I: 8.2 %, Sek II: 1.3 %).

Zum Vergleich: In Dänemark repetieren lediglich 2.8 % der Primarschulkinder eine Klasse, in Norwegen liegt der Faktor sogar bei 0%, in Korea bei 0.3 %, in Österreich bei 5 %. Viele andere Länder haben tiefere Repetentenanteile als die Schweiz. Länder mit noch höherer Repetentenquote in der Primarschule sind Mexiko (22.6 %), Belgien (16.6 %), Niederlande (21.4 %), Portugal (17.1 %) Luxemburg (15.1 %) und Frankreich (15.6 %) (Quelle: Pisa-Konsortium Deutschland (2004). Die genaue Tabelle ist verfügbar unter: www.bildungsbericht.ch)

Bilder von Schule und Unterricht

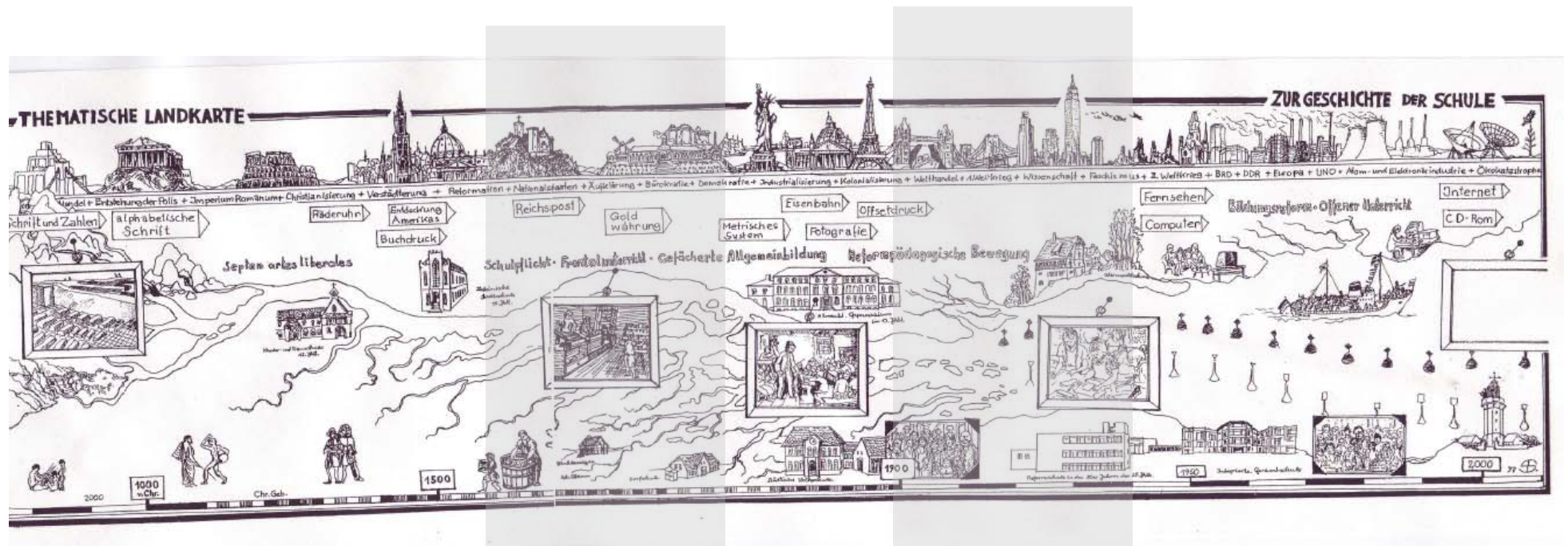
19. Jahrhundert



20. Jahrhundert



Schulpädagogischer Zeitstrahl zur geschichtlichen Orientierung während der Vorlesung
 (Aus: Meyer et al 1997, Thematische Landkarte; Buchenlage).



19. Jahrhundert:

- Klassenunterricht
- Frontalunterricht
- Allgemeinbildung in Fächer untergliedert

➔ Lehrgang

Reformpädagogik:

- Individualisierung
- Grundlegung neuer Lehr- und Lernformen

➔ Lernweg

Um einen Eindruck des Schullebens im 19. Jahrhundert zu geben, hier ein **Originaltext** aus dieser Zeit:

Kritik an einer Landschule um 1850 von Friedrich Paulsen

Meine erste Schule ist mir noch ganz gegenwärtig. In einem großen Raum war die ganze Schülerschar beisammen, von kleinen Kindern bis zu halberwachsenen Burschen und Mädchen. Die Einteilung der Gesamtheit in eine Ober- und Unterklasse war durch einen breiten Gang markiert, der den Raum halbierte. In der Oberklasse saßen wohl etwa 40 bis 50 Knaben und Mädchen, nach Bänken getrennt, in der Unterklasse mochten 60 bis 80 sein, Knaben und Mädchen in den Bänken durcheinander. So im Winter, im Sommer schmolz die Zahl auf die Hälfte und weniger zusammen. Der Unterricht geschah in der Weise, daß der Lehrer sich bald der einen, bald der anderen Klasse widmete, meist natürlich der Oberklasse; währenddessen beschäftigte sich die andere Klasse still für sich, die Oberklasse z. B. mit Rechnen oder Schreiben, die Unterklasse vor allem mit Lesenlernen. Das Lesenlernen war damals noch eine ungemein schwierige Kunst, deren Erlernung in der Schule nach der alten Methode jahrelang in Anspruch nahm und von manchem, bei unregelmäßigem Schulbesuch war es fast Regel, nie zu einiger Sicherheit gebracht wurde. Die Übung geschah in der Weise Es wurden Tabellen an Gerüsten, die an den Tischen befestigt waren, aufgestellt; je zwei oder drei Schüler hatten, mit einem »Untergehülften« als Lehrer, der einen Stock als Zeiger in der Hand hielt, eine zusammen. Zuerst eine Tabelle mit den Buchstaben; dann kamen Syllabiertabellen, a-b: ab, b—a: ba usw.; endlich Tabellen mit Wörtern: a-p: ap, f-e-1: fel, Apfel. Hatte sich einer in ein, zwei Jahren, es konnten aber auch drei oder vier und mehr werden, durch die Tabellen durchgearbeitet, dann kam er in den Katechismus, zuerst den kleinen, hierauf den großen, um nun endlich die Frucht der Lesekunst zu genießen: das Auswendiglernen.

Ich konnte schon lesen, als ich zur Schule kam, und so fiel mir bald die Rolle des Untergehülften zu: ich hab manche Stunde Jungen, die doppelt so alt waren, auf der Tabelle, mit dem Stab da- und dorthin zeigend, buchstabieren und syllabieren⁹ lassen, nicht immer ein dankbares oder angenehmes Geschäft: ein wenig Missstimmung gegen den jugendlichen Besserwisser regte sich nicht selten, und sie wurde dadurch nicht geringer, dass mich der Lehrer wohl als rühmliches Vorbild hinstellte, wie es denn mit seiner pädagogischen Weisheit nicht immer zum besten bestellt war.

Ein Schultag verlief nun etwa so. Er begann morgens und endete abends mit gemeinsamem Gesang und Gebet der ganzen Schule. Gesungen wurde stehend, oft bis zur Erschöpfung, und nicht bloß im figürlichen Sinn: ich bin wiederholt eigentlich zusammengebrochen. Hitze, Anstrengung und vor allem die unbequeme Stellung (man stand mit gebeugten Knien eingeklemmt zwischen Tisch und Bank) brachten mir ein paar Mal einen Ohnmachtsanfall. Dann folgte der Religionsunterricht, an dem wieder die ganze Schule teilnahm. Die Aufgabe bestand darin, die gegebenen Formeln des Katechismus herzusagen und die aufweichenden Erklärungen des Lehrers zu wiederholen, dazu Sprüche aus der Bibel aufzusagen oder aufzuschlagen und vorzulesen. Unser Ausdruck für dieses Ganze war: »Examel (sic!) halten«. Ich sehe noch den Lehrer in dem breiten Mittelgang auf und ab humpeln, er hatte ein kurzes Bein und hinkte stark, und höre ihn mit etwas dröhniger Stimme die Formeln vorsagen und wieder einfordern, in denen Sünde und Buße, Gnade und Erlösung, ewige Seligkeit und ewige

Elementarisierung

⁹ Syllabieren: Silben trennen

¹⁰ Regeldetri: Dreisatzrechnung

Verdammnis definiert wurden. Die ewige Seligkeit wurde uns als ein immerwährendes und immer wachsendes Vergnügen vorgestellt. Warum immer wachsend? Wenn sie gleichbliebe, gewöhnte man sich daran und hätte kein Vergnügen mehr daran.

Dann kam die **Lesestunde**: für die Kleinen das Buchstabieren usw., für die Großen das Bibellesen. Wer über die Tubalkain und Nebukadnezar ohne Stolpern hinwegkam, durfte schon immer ein wenig stolz auf seine Leistung sein. Eine besondere Übung war hier auch das Bibelaufschlagen: 2. Kor. 7 V. 14, oder 1. Makkabäer 5, 18; wer's am ersten hatte, durfte vorlesen. Was dort stand, war einerlei. Die Übung diente vor allem dazu, in der Reihenfolge der biblischen Bücher festzumachen.

Nach der Pause, in der erst die Mädchen, dann die Knaben entlassen wurden, folgte die **Rechenstunde**, wo natürlich wieder den verschiedenen Geförderten verschiedene Aufgaben gestellt waren, vom Zahlenlernen und Addieren bis zur Regeldetri¹⁰ und dem Wurzelausziehen. In der Oberklasse wurde ebenso wie in der Unterklasse die Sache rein mechanisch vorgebracht: So setzt man bei Lösung einer solchen Aufgabe an, dann macht man dies und dies, dann kommt es so heraus. Es handelte sich lediglich darum, mit dem Gedächtnis den Ansatz und die Folge der Operationen festzuhalten, ganz wie beim Lernen des Katechismus; **ein Versuch, die innere Notwendigkeit zu zeigen, wurde nicht gemacht**. Daher denn das immer wiederkehrende Vergessen: bei der Regeldetri, bei der Bruchrechnung, beim Wurzelausziehen, immer kehrte die Frage wieder: »Wie wird das aufgesetzt?« Hatte man das Schema, dann rechnete man darnach 40 oder 50 Aufgaben aus dem Rechenbuch, und der Lehrer kümmerte sich nicht weiter darum.

Mit dem Mittaggebet um elf Uhr war der ersehnte Schluss erreicht. (...)

Der Nachmittagsunterricht begann mit der **Schreibstunde**. Die Kleinen schrieben auf die Schiefertafel, die Größeren nach Vorlagen, die ausgeteilt wurden, mit Tinte ins Buch. Die allein erlaubte Form der Feder war der Gänsekiel. Der Lehrer saß jeden Tag die erste Hälfte der Stunde und schnitt Federn, die von Zeit zu Zeit eingeliefert werden mussten, ebenso wie ein Tintenschilling. In der zweiten wurde das Geschriebene nachgesehen und verbessert. Aufregender pflegte die zweite Stunde zu sein: es war die Aufsagestunde: einmal in der Woche wurden die aufgegebenen Gesangbuchverse und Bibelsprüche oder der Katechismus abgehört, der Reihe nach, jeder kam dran. Und an jeden kam auch, bald öfter, bald seltener, je nach Begabung, für das Memorieren und aufgewendeten Fleiß, die Reihe der Strafexekution. Bei manchem wusste man es vorher, er war stets unter denen, die sich ihre Last Prügel holten. Mit einer gewissen Spannung, gemischt aus Angst, Schadenfreude und der Aufregung, welche die Anwesenheit bei jeder schmerzlichen Operation gibt, sah man dem Augenblick entgegen, wo das Tau, ein dickes Schiffstauende, zum ersten Mal in Wirksamkeit trat, um dann in der Regel bis zum Schluss der Stunde nicht mehr zur Ruhe zu kommen. Dass durch dieses Universalwerkzeug - es diente zur Abstrafung aller Sünden - die Fähigkeit, sich zu besinnen und das Gelernte hervorzubringen, gesteigert worden wäre, glaube ich nicht beobachtet zu haben; eher brachten Geschrei und Tränen der Heimgesuchten und Aussicht auf gleiches Schicksal wohl Assoziationshemmungen hervor, die auch den hereinfallen ließen, der unter heiterem Himmel mit seinem Vers glücklich durchgekommen wäre. Gerade die Fleißigen und Ängstlichen litten darunter, die Trägen waren bald so abgebrüht, dass es ihnen nicht mehr ausmachte als der Vorübergang einer Wolke vor der Sonne. Da ich früh lesen konnte, so kam ich früh unter diese Disziplin.

**Mechanisches
Lernverständnis**

**Mechanisches
Lernverständnis**

**Mechanisches
Lernen durch
Abschreiben**

**Zwangsorientierung
Strafen**

Ich erinnere es selbst nicht, aber meine Mutter hat mir erzählt, dass sie mich als Kind einmal nachts im Bett habe weinen hören. Auf die Frage: was mir sei? habe ich geantwortet: ich solle morgen das »Was ist das« zum zweiten Artikel aufsagen und könne es nicht lernen; und dann seien mir schon wieder Schläge angedroht. Sie sei darauf zum Lehrer gegangen und habe ihm vorgestellt: er könne doch nicht von dem Fünfjährigen verlangen, was sonst Zehnjährige leisteten. Und so sei das Unwetter von meinem Rücken noch abgelenkt worden.

Genug von dieser meiner ersten Schule, die ich sieben Jahre lang besucht habe. Sie stellt im Ganzen noch durchaus den Typus der Volksschule dar, wie ihn das 16. Jahrhundert geschaffen, das 18. ein wenig ausgebaut hatte.

Quelle: Paulsen (1926)

Zwar läuft Unterricht in heutigem Jahrgangsklassenunterricht im Einzelnen nicht mehr so ab, wie er im Text von Friedrich Paulsen geschildert wird. Dennoch sind noch viele Strukturelemente identisch.

Und so formuliert Carlo Jenzer in seiner Arbeit *zwölf Gefahren, die mit dem Klassenunterricht noch heute verbunden* sind und fordert zu einer Rückbesinnung auf vergessene Formen der Unterrichtsorganisation auf. Die Basisstufe könnte eine Antwort auf diese Rückbesinnung sein. Zu den Gefahren des Klassenunterrichts zählt Jenzer u.a. das sozialarme Lernmilieu, den lehrzentrierten Unterricht, die Rückversetzung und die Aufgliederung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungsfähigkeit, die geringe Individualisierung und fehlende Rücksicht auf besondere Lernvoraussetzungen und die Erziehung zum Konformismus. Tatsächlich ist es so, dass gemäss Statistik in der Primarschule im Durchschnitt lediglich zwischen 60 und 70% der Schülerinnen und Schüler den „Normaljahrgang“, d.h. den Jahrgang gemäss ihrer regulärerem Einschulung, besuchen. Sie belegen ebenfalls, dass in den „Jahrgangsklassen“ der Primar- und Sekundarstufe I bis zu 6 (!) verschiedene Geburtsjahrgänge zusammen kommen. Im Schulblatt des Kantons Uri war in der Februar-Ausgabe des Jahres 2001 zu lesen:

Kinder sind verschieden:
Mädchen und Knaben;
Lernbegabte, Lernbehinderte, einseitig Begabte, Hochbegabte;
Deutschsprachige, Fremdsprachige, Mehrsprachige;
aus bildungsbewusstem Milieu - aus bildungsfernem Milieu;
Christen, Muslime und Atheisten;
aus Normalfamilien und Patchworkfamilien, Kinder von Alleinerziehenden;
aus der Romandie, aus Kosovo, Ghana und Thailand;
Frühreife und Spätzünder;
Kinder der Zap-, Sms-, @-Generation;
,null Bock Kids' und ',just do it Kids':
Alle sitzen in meiner Klasse.

Schulblatt Kanton Uri, Februar 2001, Nr. 169.

Ob die Basisstufe und die Primarschule mit längeren Lernzyklen eine gestaltbare Antwort auf diese Herausforderungen darstellt, wird sich weisen.

Vorlesung 2

Lernen – natürlich!

Jean-Jacques Rousseau und Maria Montessori

(Reformpädagogik 1)

Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) als geistiger Vater der Individualisierung und einer „Pädagogik vom Kinde aus“

Wer die Basisstufe mit dem Schul- und Unterrichtskonzept des 19. Jahrhunderts vergleicht, stellt auf den ersten Blick sehr grosse unterrichtsorganisatorische und schulorganisatorische Differenzen fest. Während das 19. Jahrhundert sich in didaktischer Hinsicht an den Prinzipien des Elementarisierens, des anschaulich Machens und des Auswendiglernens orientierte und in pädagogischer Hinsicht die feststehenden, gesellschaftlichen Normen und Tugenden reproduzierte, ist im 21. Jahrhundert in der Basisstufe ein weitgehend individualisierter Unterricht gefragt und angesagt. Weil im 19. Jahrhundert die spezifisch kindliche Natur noch nicht im Blick war, konnte man den Kindern sowohl in der Schule wie auch in der familiären Erziehung einen grossen Zwang zumuten.

Die Legitimation für die Zwangs- und Normorientierung geht dabei auf Empiristen des ausgehenden 17. und des 18. Jahrhunderts wie John Locke und David Hume zurück (Fend 2006, S. 142). Die Empiristen waren der Überzeugung, dass der menschliche Geist bei der Geburt eine Tabula rasa sei und der werdende Mensch alle seine Erkenntnisse aus Sinneserfahrungen ableiten müsse. Die Umgebung und die Erziehung bekommen dadurch einen entsprechend grossen Stellenwert. Weil sich die Empiristen im Zeitalter der beginnenden Aufklärung in der "besten aller möglichen Welten" wähnten, muteten sie dem Kind eine durch eine strenge Erziehung realisierte Formung durch Eingriffe von aussen zu. Diese Zumutung wurde im 18. Jahrhundert durch eine Person erschüttert, die einen radikalen Paradigmenwechsel von der Normorientierung zur Individuumsorientierung einleitete: Jean-Jacques Rousseau.

Fast alle Werke Rousseaus sind durch radikales Gedankengut geprägt. Auch sein eigenes Leben war von zahlreichen Umbrüchen gekennzeichnet. 1712 in Genf geboren, erlebte er den frühen Tod der Mutter und wuchs ohne richtige Erziehung als unsteter Geist auf, war wankenden Stimmungen und Einfällen ausgeliefert, unausgeglichen, heimatlos und einsam mit wechselnden Beziehungen und einem eigentlichen Wanderleben. Bekannt wurde Rousseau mit einer von der Akademie von Dijon ausgeschriebenen Wettbewerbsarbeit. Rousseau gewann 1750 mit dem sogenannten *Discours* „Abhandlung über die Wissenschaften und Künste“ den ersten Preis. In seiner Preisschrift beantwortete er die Frage, „ob die Erneuerung der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen habe“. Zur grössten Verwunderung seiner aufgeklärten Zeitgenossen beantwortete er diese Frage mit einem klaren Nein. Die Seelen des Menschen seien durch Wissenschaften und Künste geradezu verdorben worden; an die Stelle von Geradheit und persönlicher Selbstsicherheit seien durch den Fortschritt der Wissenschaften und Künste abstrakte Maximen und Spitzfindigkeiten getreten. Luxus und Zügellosigkeit der Sitten, Feigheit, Verweichlichung und falsche Erziehung seien die traurigen Ergebnisse dieser Entwicklung. Im sogenannten zweiten *Discours* mit dem Titel „Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit der Menschen“ aus dem Jahr 1753 wird die Natur (als das Positive) der Kultur (als das Negative) noch schärfer entgegengesetzt. Der gesellschaftliche Zustand des Menschen erscheint Rousseau geradezu als Fluch für die Menschheit.

Die Gesellschaft und die Orientierung des einzelnen Menschen an den gesellschaftlichen Regeln und Normen bedeutet für den Menschen Unfreiheit, Unzufriedenheit und innere Zerrissenheit. Rousseau war der Ansicht, dass eigentlich nur der ausserhalb jeder Rechtsordnung, ausserhalb aller Besitzbegrenzung und ausserhalb jeder sozialen Abhängigkeit lebende Wilde in einem *Gleichgewicht von Bedürfnis und Vermögen* und daher sorglos und frei in sich selber ruhend lebe. Rousseau geht von der *These* aus, dass *die Menschen von Natur aus alle frei und gleich gewesen seien bzw. wären*. Aber infolge der Entfremdung vom Naturzustand durch Kultur, durch das Aufkommen des Eigentums und der Staatsgewalt, sei die Ungleichheit und die Unfreiheit herbei geführt worden. Die Erziehung, die sich an der Gesellschaft ausrichte, würde diese Unfreiheit nur fördern.¹¹

Den Weg, wie der Einzelne sich zu einem freien, in sich selbst ruhenden Individuum entwickeln kann, malt Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile ou de l'éducation“ von 1762 aus. Die im „Emile“ vorgestellte Erziehung bildet das Kind zu Liebes- und Toleranzfähigkeit, zu sozialer und familiärer Bildungsfähigkeit in kritischer Loyalität. Da der einzelne in seinen Anlagen von Natur aus gut ist, *muss der Erzieher nicht aktiv in das Geschehen eingreifen. Seine Aufgabe besteht vielmehr darin, die Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes in den jeweiligen Entwicklungsstufen zu wecken und sie entwickeln zu lassen*. Damit ist geschichtlich ein erstes Mal ein aufklärerisches und emanzipatorisches Element in der Pädagogik zu beobachten: Die Betonung der Rechte des Kindes und dessen Eigenheiten in den verschiedenen Entwicklungsphasen, die Herauslösung der Rechte und der Interessen des Kindes aus starren Traditionen der Bevormundung durch die Erwachsenen, die Betonung der Gleichheit aller und die Unabhängigkeit von Geburt und Standeszugehörigkeit in der Erziehung sowie das Ziel der allgemeinen menschlichen Bildung, sind bei Rousseau angelegt. In seinem Buch „Emile“, das wiederum in fünf bzw. sechs Unterbücher gegliedert ist, findet sich eine implizite Entwicklungspsychologie, die auf die nachfolgenden Jahrzehnte bzw. das nachfolgende Jahrhundert entscheidend eingewirkt hat. Rousseau gliedert das Kinderleben in folgende Phasen:

- 1. Lebensjahr (1. Buch)
- 2. - 12. Lebensjahr (2. Buch)
- 13. - 15. Lebensjahr (3. Buch)
- 16. - 20. Lebensjahr und später (4. Buch)
- Erziehung der Frau (5. Buch)

Im **Emile** legt Rousseau dar, dass die Erziehung nicht in erster Linie durch die Einwirkung von Menschen erfolgen soll, sondern durch die Natur und *die das Kind umgebenden Dinge*. Ziel ist es, *das Kind geistig-seelisch natürlich aufwachsen zu lassen*. Dazu soll das Kind von früher Kindheit an autonome Erfahrungen sammeln können, Erfahrungen die man dem Kind auf keinen Fall vorenthalten soll, selbst wenn sie gefährlich sind. Kinder sollen handeln können, denn alle Organe und Sinne, die dem Menschen das eigene Bewusstsein des Daseins zur Kenntnis bringen, sollen und müssen gebraucht werden, was nur *handelnd* geschehen kann. Dazu braucht es ein *Konzept der sogenannten negativen Erziehung*. Negative Erziehung meint, dass Kinder nicht von Erwachsenen lernen sollen, sondern die Abhängigkeit der sie umgebenden Dinge und die Natur spüren müssen. Kinder lernen gemäss Rousseau am besten selbstständig und selbsttätig. Erziehung geschieht nicht dadurch, dass die Gegenwart des Kindes für eine ungewisse Zukunft, die sich der erziehende Erwachsene für das Kind ausmalt, geopfert wird. Das Kind soll nicht belehrt werden, sondern eigene Erfahrungen sammeln. Ein Kind, das so aufwächst wie Emile, kann sich eigene Urteile bilden, weil alle auf Erfahrungen beruhen.

¹¹ Sozusagen als Mittel gegen diesen Zerfall der Menschheit entwickelte Rousseau in seinem Werk „Du Contract social au principe du droit politique“ (1762, dt.: „Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzip des Staatsrechts“) eine Gesellschaftstheorie und Staatsphilosophie, die für die gesellschaftlichen Vorstellungen der Aufklärung, insbesondere die der Französischen Revolution von 1789 und der Folgezeit von grosser Bedeutung waren. Grundlage und Ziel des menschlichen Lebens ist ein Gesellschaftsvertrag (contract social) zwischen dem Einzelnen und dem Gemeinwesen, in dem der Einzelne frei und in Harmonie mit dem Allgemeinen, in das er sich in der Vertragsbasis einordnet, leben kann.

Auch wenn aus heutiger Sicht viele Gedankengänge von Rousseau zu radikal erscheinen, ist nicht verkennbar, dass er, indem er eine starke Verbindung zwischen Natur und kindlichem Aufwachsen gezogen hat, der Wegbereiter der Entwicklungspsychologie geworden ist. Damit hat er einen starken Akzent gesetzt, das Kind als Kind und nicht lediglich als kleinen Erwachsenen wahrzunehmen. Jean-Jacques Rousseau war zu seiner Zeit ein sehr einflussreicher pädagogischer Denker. Er leitete einen Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken ein. Seine Theorien wurden aufgenommen und wirken noch heute (zum Teil versteckt oder nicht mehr bewusst) in vielen schulpädagogischen Konzepten nach. Sein Anliegen, **das Kind** als Kind und **als einzelnes Kind** wahrzunehmen, ändert auch in der Schule die Optik vom lehrgangs- und durchschnittsorientierten Unterricht hin zu einem individualisierten Ansatz, der auf den **Lernweg** des einzelnen Kind einzugehen versucht. Die meisten reformpädagogischen Ansätze haben Rousseaus Ideen zur Grundlage.

Der nachfolgende Text aus "**Emile**" zeigt die elementaren und radikalen Ideen Rousseaus: Das weitgehende Nichteingreifen der Erwachsenen beim Aufwachsen, das Vertrauen Rousseaus in die Leitkraft der Natur und seine Ausrichtung auf die Selbsttätigkeit des Kindes als zentrale Erziehungsmaxime.

(Die Zwischentitel und Fettdrucke stammen nicht von ihm)

Naturgemäße Erziehung

Es ist sehr seltsam, dass man, seit man sich mit der Erziehung der Kinder beschäftigt hat, auf keine anderen Mittel, sie zu leiten, verfallen ist als auf Wetteifer, Eifersucht, Neid, Eitelkeit, Habgier, Feigheit, also gerade die gefährlichsten Leidenschaften, die am schnellsten emporschießen und am geeignetsten sind, die Seele zu verderben, noch ehe der Körper gereift ist. Mit allem, was man vorzeitig ihrem Kopf eintrichtern will, pflanzt man die Wurzel eines Lasters in den Grund ihres Herzens.

Haltet eurem Zögling keine weisen Reden, er muss durch Erfahrung klug werden. Züchtigt ihn nicht, denn er weiß nicht, was unrecht tun ist. Lasst ihn niemals um Verzeihung bitten, denn er kann euch nicht beleidigen. Da er seinen Handlungen keinerlei Moralbegriffe unterlegen kann, kann er auch nichts moralisch Unrechtes tun, das eine Züchtigung oder einen Verweis verdienen würde.

Ich sehe schon den entsetzten Leser dieses Kind im Vergleich zu solchen beurteilen, wie wir sie allgemein kennen. Das ist falsch. Der ewige Zwang, in dem ihr eure Zöglinge gefangen haltet, stachelt ihre Lebendigkeit an. Je mehr Zwang sie sich unter euren Augen antun, umso ungehemmter sind sie, wenn sie euch entwischen. Es ist klar, dass sie sich für diesen harten Zwang entschädigen, wann immer sie können. (...)

Setzen wir als unbestreitbare Maxime fest, dass die ersten Regungen der Natur immer richtig sind. Es gibt keine ursprüngliche Verdorbenheit im menschlichen Herzen. Es gibt dort nicht ein einziges Laster, von dem man nicht sagen könnte, wie und woher es dort eingedrungen ist. Die einzige dem Menschen natürliche Leidenschaft ist die Selbstliebe oder, in weiterem Sinn, die Eigenliebe. Diese Eigenliebe, an und für sich oder in Beziehung auf uns selbst, ist gut und nützlich. Und da sie keinerlei notwendige Beziehung auf andere hat, ist sie in dieser Hinsicht von Natur indifferent: Sie wird gut oder schlecht erst in ihrer Anwendung und ihren Beziehungen. Bis zu dem Augenblick, da die Vernunft, die Führerin der Eigenliebe, erwacht, ist es daher von höchster Wichtigkeit, dass das Kind nichts tut, weil es gesehen oder gehört wird, nichts, mit einem Wort, in Bezug auf andere, sondern **nur das, was die Natur von ihm fordert; dann wird es nur recht tun.**

Damit will ich nicht sagen, dass es niemals Schaden anrichtet, dass es sich nie weh tut, dass es nicht vielleicht einmal einen wertvollen Gegenstand in seiner Reichweite zerbricht. Es könnte viel anrichten, ohne Böses zu tun, denn die bösertige Handlung entsteht aus der Absicht, Schaden anzurichten, aber das Kind wird niemals diese Absicht haben. Hätte es sie nur ein einziges Mal, wäre schon alles verloren. Es wäre fast rettungslos bösertig.

In den Augen des Geizes ist manches schlimm, was in den Augen der Vernunft unwesentlich ist. Lässt man die Kinder sich in Freiheit austoben, so muss man auch alles aus ihrer Reichweite entfernen, wodurch diese einen allzu teuer zu stehen kommen könnten. Ihr Zimmer muss einfach und solide ausgestattet sein - keine Spiegel, kein Porzellan, keine luxuriösen Gegenstände.

Mein Emile, den ich auf dem Lande erziehe, wird ein Zimmer haben, das sich in nichts von dem eines Bauernjungen unterscheidet. Warum' es liebevoll ausschmücken, wenn er doch selten darin ist? Aber jetzt habe ich mich geirrt, denn er wird es selber ausschmücken, und wir werden bald sehen, womit.

Wenn es dem Kind nun trotz eurer Vorsichtsmaßnahmen passiert, irgend etwas in Unordnung zu bringen oder etwas Wertvolles zu zerbrechen, so straft es nicht für eure Nachlässigkeit, schimpft nicht mit ihm, sagt ihm nicht ein Wort des Vorwurfs, lasst es nicht einmal merken, dass es euch Kummer gemacht hat; tut genauso, als wäre der Gegenstand von allein entzweigegangen, und seid überzeugt, dass ihr viel getan habt, wenn ihr euch überwinden konntet, nichts zu sagen.

Ob ich es wage, hier die größte, wichtigste und nützlichste Regel jeglicher Erziehung darzulegen? Sie heißt: Zeit verlieren und nicht gewinnen. Der Durchschnittsleser verzeihe mir meine Paradoxa - man braucht sie, wenn man nachdenkt. Und was man mir auch entgegenhalten mag - ich bin lieber der Mann der Paradoxa als der der Vorurteile. Die gefährlichste Zeit des Lebens ist die zwischen der Geburt und dem zwölften Lebensjahr. Das ist die Zeit, in der Irrtümer und Laster keimen, ohne dass man schon die Mittel hätte, sie zu zerstören.

Die erste Erziehung muss ... rein negativ sein. Sie besteht keineswegs darin, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern darin, das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren. Wenn es euch gelänge, nichts zu tun und nichts geschehen zu lassen, wenn es euch gelänge, euren Zögling gesund und kräftig bis zu seinem zwölften Lebensjahr zu bringen, ohne dass er seine rechte von seiner linken Hand zu unterscheiden vermöchte, so würden sich die Augen seines Verständnisses vom ersten Augenblick an unter eurer Obhut der Vernunft öffnen. Ohne Vorurteile, ohne Gewohnheiten wäre nichts in ihm, was euren Bemühungen entgegenwirken könnte. Bald würde er unter euren Händen der weiseste aller Menschen, und indem ihr zu Anfang gar nichts getan hättet, hättet ihr ein Wunder an Erziehung vollbracht.

Tut das Gegenteil dessen, was der Brauch ist, und ihr werdet fast immer das Richtige tun. Wenn man aus einem Kind kein Kind, sondern einen Gelehrten machen will, können Väter und Lehrer nicht früh genug anfangen, es zu schelten, zu verbessern, zu maßregeln, ihm schön zu tun oder zu drohen, ihm Versprechungen zu machen, es zu belehren und ihm Vernunft zu predigen. Macht ihr es besser, seid selbst vernünftig, aber verlangt es nicht von eurem Zögling, vor allem zwingt ihm gegen seinen Willen keine Zustimmung ab. Denn für unangenehme Dinge immer Einwände der Vernunft zu hören, macht sie ihm nur langweilig, und sie gerät vorzeitig in Misskredit bei einem Geist, der noch außerstande ist, sie zu begreifen. Trainiert seinen Körper, seine Organe, seine Sinne und seine Kräfte, aber lasst seine Seele so lange wie möglich in Ruhe. Fürchtet für ihn alle Meinungen, ehe sich nicht seine Urteilskraft gebildet hat, die sie zu bewerten vermag; haltet fremde Eindrücke von ihm fern, und habt es nicht so eilig, das Gute zu tun, um das Schlechte zu verhüten. Denn ohne die Erleuchtung der Vernunft ist es nicht gut. Nehmt jede Verzögerung als Vorteil, denn es ist viel damit gewonnen, wenn man sich dem Ziel nähert, ohne etwas verloren zu haben. Lasst die Kindheit im Kinde reifen. Welche Belehrung ihm immer notwendig sein mag - hütet euch, sie heute zu erteilen, wenn ihr sie ohne Gefahr auf morgen verschieben könnt.

Natürliches Lernen (am Beispiel des Lesens und der Geometrie)

Das Lesen ist die Geißel der Kindheit und dabei fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen gibt. Emile wird mit zwölf Jahren noch kaum wissen, was ein Buch ist. Aber, so wird man mir sagen, er muss doch wenigstens lesen können. Das gebe ich zu - er muss dann lesen können, wenn die Lektüre ihm etwas nützt. Vorher kann sie ihn nur langweilen.

Man macht viel Wesens davon, die besten Methoden, lesen zu lernen, herauszufinden. Man erfindet Lesekästen, Karten, man macht aus dem Kinderzimmer eine Druckerwerkstatt. Locke möchte, dass es mit Hilfe von Würfeln lesen lerne. Wenn das nicht eine geniale Erfindung ist! Welch ein Jammer! Ein viel sichereres Mittel, das, woran niemand denkt, ist der Wunsch, lesen zu lernen.

Erweckt diesen Wunsch im Kinde und dann weg mit euren Lesekästen und Würfeln, und jede Methode wird ihm recht sein. - Das gegenwärtige Interesse ist die große bewegende Kraft, die einzige, die mit Gewissheit zu etwas führt. Manchmal bekommt Emile von seinem Vater, seiner Mutter, von Verwandten und Freunden Einladungsbriefchen zu einem Mittagessen, einem Ausflug, zu einer Wasserpartie oder irgendeinem Volksfest. Diese Briefchen sind kurz, klar, verständlich und mit guter Handschrift geschrieben. Jemand muss sich finden, der sie ihm vorliest. Entweder findet sich dieser Jemand nicht gleich, oder er will sich für eine frühere Unart des Kindes rächen. So sind Gelegenheit und Augenblick verpasst. Schließlich liest man ihm das Briefchen vor, aber es ist zu spät. Ach, hätte man doch selbst lesen können! Man bekommt wieder Briefe. Sie sind so kurz, und ihr Inhalt ist so aufregend. Man möchte so gern versuchen, sie zu entziffern - manchmal findet man jemanden, der einem hilft, manchmal keinen. Man konzentriert sich und entziffert schließlich die Hälfte: es geht darum, morgen Schlagsahne essen zu gehen... man weiß aber nicht wo und mit wem... Wie strengt man sich an, auch den Rest lesen zu können! Ich glaube nicht, dass Emile einen Lesekasten braucht. Soll ich nun noch vom Schreiben sprechen? Nein. Ich würde mich schämen, mich in einer Abhandlung über die Erziehung mit solchen Albernheiten abzugeben.

Aus: Rousseau 1962, S.209ff. & 346ff.

Maria Montessori - eine an der Natur des Kindes orientierte Pädagogik

Maria Montessori (geboren 1870 in Chiaravalle bei Ancona/Italien, gestorben 1952 in Noordwijk in Holland) hat als erste Frau in Italien 1896 ein Medizinstudium mit einer neuropathologischen Arbeit abgeschlossen; sie wirkte während der nächsten Jahre als Assistentin an der psychiatrischen Klinik der Universität Rom. Zu ihren Aufgaben gehörte die Betreuung geistkranker Kinder. Der Umgang mit diesen Kindern und die Erfahrung ihres ungebrochenen Spieltriebs liessen in ihr die Frage nach den Erziehungsmöglichkeiten dieser Kinder entstehen. Ausgelöst durch ein Schlüsselerlebnis mit Anstaltskindern, die in Ermangelung eines besonderen Beschäftigungsmaterials mit Brotbrocken auf dem Boden spielten, wandte sich Maria Montessori der Erziehungsaufgabe zu und absolvierte ein ergänzendes Studium der Pädagogik; danach übernahm sie in Rom die erzieherische Betreuung der Kinder von im Quartier San Lorenzo wohnenden Eltern. Dort gründet sie das erste Kinderhaus (Casa dei Bambini) in dem die Kinder zur Entdeckung ihrer Welt und zu selbständiger Gestaltung ihres Lebens gebracht werden sollten.

Montessoris erzieherisches Konzept ist von einer Bipolarität geprägt, die einerseits nüchterne Beobachtung im Geiste der Experimentalwissenschaften übt, andererseits aber Glaube, Hoffnung und Vertrauen als die wirksamsten Triebkräfte vor dem Prozess kindlicher Selbstgestaltung befürwortete.

Maria Montessori war stark von Rousseau beeinflusst, viele Passagen ihrer Bücher lesen sich wie Variationen Rousseauscher Grundgedanken. So übte sie analog zu Rousseau starke Kritik an der Welt der Erwachsenen, die nirgends echt auf Kinder eingerichtet ist.

Ihre Klagen über die Ammendienste, die Riemen, Laufgestelle, Schutzhelme und Laufkörbe, die das Gehen lernen kunstvoll beschleunigen sollen, sind von Rousseau nicht weniger inspiriert als die daraus resultierende Folgerung:

„Man muss die Natur so frei wie möglich gewähren lassen; und je freier das Kind in seiner Entwicklung ist, desto schneller und vollkommener wird es seine höheren Formen und Funktionen erreichen.“ Der Grundgedanke der Pädagogik Montessoris besteht darin, die kindliche Umwelt zu einer bildenden Lebenswelt zu gestalten. Die Gestaltung des Kinderhauses, die Lebensübungen und die didaktischen Materialien machen in ihrer Verbindung das ausgewogene Ganze der Pädagogik Montessoris aus. Montessori war der Überzeugung, dass Menschen über die Gestaltung und Formung der Sinneseindrücke von Grund auf veränderbar und erziehbar seien.

Das Kinderhaus ist die dem Kind angemessene „vorbereitete“ Umwelt, in der es in eigener Verantwortung sein Leben gestalten kann. In dieser kindergerechten Welt ist alles Vorhandene - Schränke, Tische, Stühle, aber auch Farbe, Ton, Architektur - in Gestaltung und Anmutung auf die Lebenseinstellung des Kindes eingestimmt. Die Gegenstände, die sich dort vorfinden, sind nicht in Erwachsenengrößen vorhanden, sondern in Kindergrößen. Dadurch kann sich das Kind in diesem Raum verantwortlich fühlen und ihn ausfüllen und über die Aufgaben des Ordnunghaltens sowie Ordnungsgestaltens wie über eine Leiter den Weg zur Selbstverwirklichung finden. Die Freiheit des Kindes ist immer gebunden an die Verantwortbarkeit und die Selbstdisziplin. So stehen Freiheit und Disziplin in unmittelbarer Wechselwirkung, und das Eine ist ohne das Andere nicht zu verwirklichen.

Die Übungen des täglichen Lebens zu denen einerseits die Geduld, Genauigkeit und Wiederholungsübungen zählen und die alle als Formen der Konzentration auf Sammlung und Zielgerichtetheit abgestimmt sind, sind zentrale Bestandteile der Pädagogik Maria Montessoris. Wichtig ist, dass es sich täglich um eine wirkliche „Arbeit“ handelt und nicht nur um Beschäftigungen oder Spielereien. Ergänzt werden die Übungen durch Formen des Stilleseins und des Meditierens, die zugleich den Übergang von der äusseren zur inneren Bildung markieren.

Die didaktischen Materialien bilden den dritten Pfeiler der Pädagogik Montessoris. Die Form methodisch gelenkter kindlicher Aktivität, die sich in der Selbstkontrolle dem Grad der Bündigkeit des Tuns vergegenwärtigen kann, ist ein Grundprinzip der Materialien. Bei Schreitübungen auf grossflächigen und variantenreichen Kreisen bekommt das Kind ein vollgefülltes Schälchen mit blauer oder roter Tinte in die Hand, dass durch Überlaufen anzeigt, dass der Bewegungsablauf nicht koordiniert war und das Schrittmass nicht graziös genug erfolgte. So werden alle körperlichen Fähigkeiten bewusst geübt. Jeder Sinnesfunktion entspricht ein besonderes Übungsmaterial, das in seiner Wirkung wiederum durch Ausschaltung einzelner Sinne verstärkt werden kann, sodass etwa das Tasten verschieden gemaseter Hölzer oder unterschiedlich gewebter Stoffe mit verbundenen Augen vorgenommen wird.

Das didaktische Material soll „wie eine Leiter“ wirken, wie Maria Montessori mehrfach formuliert, die den Kindern die eigenständigen Schritte zur Selbstverwirklichung erlaubt. Diesem Material ist gleichsam der Geist eigen, durch den das Kind geprägt werden soll. Das Material, so die Grundidee, erschliesst dem Verstand des Kindes die Wege, die ihm sonst in seinem Leben unzugänglich wären. Weil das didaktische Material, sofern es richtig gestaltet ist, alleine auf das Kind einwirkt, kann die Erzieherin oder Lehrerin aus dem Zentrum des erzieherischen Prozesses an die Peripherie zurück treten. Ihre wichtigste Aufgabe ist die Beobachtung im Geiste der Naturwissenschaften gepaart mit dem intuitiven Gespür für Entwicklungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten. Diese Entwicklung muss in wissenschaftlicher Verantwortung gefördert werden.

Einer der Schlüsselbegriffe der Montessori-Pädagogik ist die „Selbsttätigkeit“. „Der Mensch ist das, was er ist, nicht wegen der Lehrer die er hatte, sondern durch das, was er selbst bewirkt hat“ schreibt Maria Montessori.

Originaltexte von Maria Montessori

Die Umgebung

Unsere Methode hat in der Praxis mit den alten Traditionen gebrochen. Sie hat die Bänke abgeschafft, weil das Kind nicht mehr bewegungslos dem Unterricht der Lehrerin zuhören soll. Sie hat das Katheder abgeschafft, weil die Lehrerinnen **keine üblichen Gesamtübungen**, wie sie allgemein als nötig erachtet werden, machen sollen. Diese Dinge sind die ersten äußeren Schritte einer tieferen Umwälzung, die darin besteht, das Kind frei, seinen natürlichen Neigungen entsprechend, handeln zu lassen: Ohne irgendeine feste Bindung, ohne ein Programm, ohne die philosophischen und pädagogischen Vorurteile, die hieraus entspringen und sich in den alten schulischen Auffassungen fest vererbt **haben**.

Das neue Problem fußt vielmehr auf folgendem: Dem **aktiven Kinde eine angepasste Umgebung zu schaffen**. Das ist eine augenscheinliche Notwendigkeit; denn - **haben wir die Stunden abgeschafft**, und haben wir uns vorgenommen, sie durch die Tätigkeit des Kindes selber zu ersetzen, so ist es notwendig, dieser Aktivität greifbare Dinge zu geben, an denen das Kind sich üben kann. Der erste Schritt ist, die Klassen in richtige kleine Kinderhäuser umzuwandeln und sie mit solchen Dingen auszustatten, die der Statur und den Kräften der hier beherbergten Wesen entsprechen: **Kleine Stühle, kleine Tische, kleine Waschtische, verkleinerte Toilettengegenstände, kleine Teppiche, kleine Anrichteschränkchen, Tischtücher und Geschirr**. All dies ist nicht nur von kleinen Ausmaßen, sondern auch ziemlich leicht an Gewicht, um dem Kind von drei oder vier Jahren zu ermöglichen, die Dinge zu bewegen, ihren Platz zu ändern oder sie auch in den Garten oder auf die Terrasse zu transportieren. Nicht nur dem Körper des Kindes ist es leicht, gerecht zu werden, sondern auch der kindlichen Mentalität, weil sie kleiner und weniger kompliziert als die unsere ist. Die Erwachsenen glaubten nicht, dass ein Wesen zu seiner natürlichen Bestimmung gelangen könne. Sie dachten nicht darüber nach, dass es eine einzige Möglichkeit dazu geben würde: Diesem Wesen die Mittel geben, durch die sich Persönlichkeit und Charaktereigenschaften offenbaren und entwickeln können und die Freiheit, **damit das Kind von sich aus dahin gelange, wohin die Natur es führen will**.

Diese Mittel gibt unsere Methode den Kindern, ohne dass es notwendig ist, ihre Anzahl in den Klassen zu begrenzen, ohne dass sie eine enorme Quantität von Material benutzen und vergeuden und ohne dass sie sich an über ihnen stehende Personen zu wenden haben, die hoch und wissenschaftlich vorbereitet sind. Bei uns **beschäftigt sich jedes Kind mit einer verschiedenen Übung** und kann darum eine **individuelle Erziehung** erhalten, auch wenn es den Teil einer Klasse von mindestens vierzig Kindern bildet. Bei uns ist ein Satz des »Materials« ausreichend für die ganze Klasse. Bei uns schließlich hat die **Lehrerin** keine andere wissenschaftliche Vorbereitung nötig, als die, **auf die Seite zu gehen und die Kunst anzuwenden, sich selber auszuschalten und somit nicht das Wachstum des Kindes in seinen verschiedenen Tätigkeiten zu hemmen**. Diese Art der Lösung des Problems wird vielleicht außerordentlich einfach erscheinen. Trotzdem ist die praktische Vereinfachung ein unbestreitbarer Fortschritt auf dem Felde der Erziehung. Jeder wissenschaftliche Fortschritt, praktisch angewendet, hat das Leben vereinfacht und wieder zu neuen Fortschritten neue Kräfte freigemacht.

Zu Methode, Material und Lehrerhaltung

Die Methode des Schreibunterrichts

Ich gehe von den aus Eisen hergestellten Einsätzen aus. Aus ihnen habe ich die einfachsten geometrischen Formen ausgewählt (Kreis, Ellipse, Quadrat, Rechteck, Dreieck usw.). Außerdem habe ich in der Mitte der Einlegeform zum besseren Anfassen einen Knopf angebracht.

Diese quadratischen Plättchen von ca. 10 cm Breite sind leicht zu handhaben, und man kann sie gut auf ein Zeichenblatt legen. Das Kind umreißt mit einem Bleistift die geometrische Form, indem es dem inneren Rand des Rahmens entlangfährt; legt man nun den Einsatz auf die mit dem Bleistift gezogene Figur und umfährt ihn außen, wiederholt man dieselbe Zeichnung.

So entsteht auf dem Papier eine einfache geometrische Figur, deren Linien doppelt gezogen wurden. Und damit die beiden Zeichnungen noch besser zur Geltung kommen, werden sie mit verschiedenen Farben nachgezeichnet. (Das Kind war bei den **vorhergegangenen Sinnesübungen** bereits mit den Einsätzen in Berührung gekommen und war inzwischen gewohnt, die Umrisse der geometrischen Formen mit der Fingerspitze nachzufahren).

Durch diese Übungen lernt das Kind, Linien zu ziehen mit Hilfe einer eisernen Linie, und es gelangt vor allem zu der Idee, dass ein graphisches Zeichen eine Form einschließen kann.

In einer zweiten Phase malt das Kind mit einem Bleistift, der wie beim Schreiben gehalten wird, die geometrische Figur aus, wobei es aufpassen muss, dass es nicht über den Rand hinausfährt.

Am Anfang füllt das Kind die Zeichen gewöhnlich mit den verschiedensten Farben aus, die es frei nach seinem ästhetischen Empfinden auswählen kann. (Anwendung der Übungen des Farbensinnes). Nachdem es die Form zweimal umfahren und sie dann ausgemalt hat, gebraucht es ein und dieselbe Farbe und reproduziert so die Form des Einsatzes als Ganzes. Durch diese Übung lernt das Kind die freie Führung des Schreibinstrumentes.

Das gleichzeitige Erlernen von Lesen und Schreiben

Man gibt dem Kind kleine glatte Kärtchen von quadratischer Form, die genauso groß sind wie jene Rahmen. Auf diese Karten ist irgendein Buchstabe des Alphabets aufgeklebt, der ungefähr so hoch ist wie die geometrischen Figuren der Einsätze (8 cm).

Dieser Buchstabe ist aus Schmirgelpapier ausgeschnitten.

Zuerst werden dem Kind gleichzeitig zwei Buchstaben von verschiedener Form vorgelegt, z. B. O und I.

Der Lehrvorgang selbst erfolgt in drei Stufen:

1. Stufe (Der Sinneseindruck durch Sehen und Fühlen)

Wenn die Lehrerin dem Kind die Gegenstände vorlegt, soll sie ihre Tätigkeit und ihre Worte auf das kleinstmögliche Maß beschränken, denn alles Überflüssige würde die Aufmerksamkeit der Kinder vom eigentlichen Zweck, nämlich dem Lernen, ablenken. Die Lehrerin soll also in unserem Fall einfach auf die betreffenden Gegenstände hinweisen und nur sagen: »Das ist O. Das ist I!« Unmittelbar danach soll die Lehrerin den Buchstaben wie beim Schreiben nachfahren lassen und dabei nichts weiter sagen als: »Berühre es, fühle O, fühle I!« Dabei soll sie den Finger des Kindes mitführen, um am Anfang die erwünschte Bewegung zu erleichtern.

2. Stufe (Das Wiedererkennen)

Das Kind soll die Formen vergleichen und erkennen können, ohne sie noch zu benennen. Zu diesem Zweck soll die Lehrerin, wenn das Kind die zwei Figuren auf dem Tisch liegen hat, einfach zu ihm sagen: „Gib mir O, gib mir I!“

Manchmal kommt es vor, dass das Kind vom Hinsehen allein die Figuren nicht unterscheiden kann, während es sie durch das Berühren sofort erkennt; deshalb sollte die Lehrerin das Kind immer, wenn es unsicher wird, auffordern, die Buchstaben zu berühren. Wenn das Kind aber auch dann den richtigen Buchstaben noch nicht herausfindet, soll sie für den Moment nicht weiter darauf bestehen, die Übung zu wiederholen oder fortzuführen.

3. Stufe (Die Sprache)

Nun lässt man das Kind den Vokal benennen. Während die Lehrerin ihm die Karte zeigt, fragt sie: »Was ist das?«

Diese drei Lehrstufen müssen unmittelbar aufeinander folgen und sind Teile einer einzigen Lektion.

Die Methode erleichtert das Einprägen der Bilder, denn wenn das Kind bei der ersten Stufe die Figur des Buchstabens betrachtet und gleichzeitig berührt, prägt sich das Bild gleich durch zwei Sinneseindrücke ein.

Die Methode führt außerdem gleichzeitig zum Lesen und Schreiben, denn während das Kind den Buchstaben betrachtet, bereitet es sich auf das Lesen vor, und indem es ihn berührt, erlernt es die Schreibbewegung.

(...) Es gibt in der Biographie des Kindes den Augenblick, in dem es zum ersten Mal geschrieben hat. Erst wenn das Phänomen spontan zu einer Vollendung gelangt ist, d. h. wenn sich im Kind die geschriebene Sprache entwickelt hat, soll die Arbeit der Lehrerin einsetzen, um zu ermuntern und den weiteren Ablauf dieser Entwicklung zu lenken. So kann sie das Kind auffordern, auf die Tafel zu schreiben, kann ihm helfen, die Orientierung der Zeichen im Raum zu finden, die dimensional Proportionen der Buchstaben beizubehalten, indem sie horizontale Linien auf die Tafel zieht und zulässt, dass das Kind, das ganz von allein die Lehrerin nachahmt, von sich aus die Linierung vorbereitet, die zum regelmäßigen Schreiben notwendig ist.

Aus Montessori 1913 und 1952, zitiert nach Böhm (1990). S. 60ff.

Vorlesung 3

Lernen - sozial

Janusz Korczak und Peter Petersen

(Reformpädagogik 2)

Janusz Korczak (1878 - 1942):

Die Achtung vor dem Kind als Grundlage der Pädagogik

Einer jener Pädagogen, der als einer der bekannten Reformpädagogen gilt und dennoch kritisch gegenüber Rousseau war, war der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak. Der berühmte Anfangssatz Rousseaus aus dem Buch Emile, wonach der Mensch ursprünglich gut ist und nur unter den Händen der Menschen verdirbt, müsste nach Korczak aufgenommen werden in eine noch zu schreibende „Sammlung von irrigem Meinungen, die von den Klassikern der Wahrheit und der Wissenschaft verkündet worden sind. Denn: „Rousseau beginnt seinen Emile mit einem Satz, dem die gesamte moderne Vererbungslehre widerspricht.“ (Korczak 1967, S. 157). Diese Kritik deutet Janusz Korczak's Herkunft an: Ursprünglich war er Arzt - eine Parallele zu Maria Montessori -, wurde dann aber als Pädagoge bekannt. Ebenso wie Maria Montessori war es ihm wichtig, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse genau zu erfassen und zu diagnostizieren. Kaum ein anderer Pädagoge hat derart genau Erziehungsszenen beschrieben und reflektiert wie Korczak. Korczak, der Pädiater, der zum Erzieher wurde, vergass nie, dass der Blick auf das Kind immer auch ein poetischer sein muss. Eines seiner grossen Themen war die Anlage-Umwelt-Problematik, die Passung zwischen kindlicher Anlage und familiärem Erziehungsmilieu. Korczak war in seinen Diagnosen sehr viel vorsichtiger als die Heilpädagogen seiner Zeit: „Ein nervöses Kind - das sagt wenig“ schreibt er (1967, S. 232). „Wie so oft, wenn wir die Wirklichkeit nicht kennen, begnügen wir uns mit einem Namen für den unbekanntem Inhalt.“ Er aber wollte sich nicht mit Namen, mit diagnostischen Etiketten begnügen. Für ihn waren Diagnosen, die auf eine angeblich genetische Abweichung verweisen eher offene Fragen als klare Antworten: „Ist ein nervöses Kind nervlich belastet, weil es von nervösen Eltern stammt, oder weil es von ihnen aufgezogen wurde? Wo ist die Grenze zu suchen zwischen Nervosität und übertriebener Feinheit der nervlichen Struktur, seiner seelischen Prädisposition?“ (ebd. S. 61). Gegenüber der in der damaligen Heilpädagogik herrschenden Tendenz, Abweichungen möglichst genau zu diagnostizieren und zu klassifizieren und die Kinder nach Möglichkeit einer spezifisch pädagogisch-psychiatrischen Sonderbehandlung zuzuführen, hat Korczak eher dafür plädiert, den Horizont dessen, was als pädagogisch ‚normal‘ und ‚erwartbar‘ gilt, weiter zu fassen und ohne psychiatrische Etiketten auszukommen: „Auf dreissig, vierzig Kinder muss es ein unnormales oder unmoralisches geben, ein sehr vernachlässigtes, ein boshaftes und asoziales, unverträgliches oder ungeliebtes, ein gewalttätiges von wild wuchernder ungewöhnlicher Individualität, ein tollpatschiges oder schwächliches. Das muss so sein!“ (ebd. S. 275).

All diese Äusserungen zeigen: Korczak ging es um die Achtung vor der Individualität des Kindes - und diese wiederum war die geistige Basis für die Reformpädagogik.

Biografie:

Der polnische Arzt und Erzieher hatte 1911 die Leitung eines jüdischen Waisenhauses in Warschau übernommen, war dann im Ersten Weltkrieg Chefarzt eines Divisionslazaretts geworden und leitete ab 1919 ein Waisenhaus mit angeschlossener Versuchsschule. Unter Berufung auf die Ideen europäischer Reformpädagogen, aber oft auch in kritischer Distanz zu ihnen, trat er für das Recht der Kinder (besonders der schwachen, vernachlässigten ‚Kinder der Strasse‘) auf Achtung, Liebe, Verständnis und eigene Aktivitäten ein.

Als Kinderbuchautor und pädagogischer Schriftsteller nahm er über mehr als drei Jahrzehnte hinweg in Büchern und Zeitschriftenartikeln, später auch in regelmäßigen Rundfunkkommentaren zu Erziehungsfragen Stellung. Mit der Ehrlichkeit seiner ungeschminkten Erfahrungsberichte, in denen sich nicht selten Selbstzweifel und Angst vor dem Scheitern finden, hat er sich in der polnischen Öffentlichkeit hohes Ansehen und pädagogische Autorität erworben. 1940 wurde sein Waisenhaus auf Befehl der deutschen Besatzungsmacht in das Warschauer Ghetto verlegt, von wo aus er 1942 seine Kinder in die Gaskammern von Treblinka begleitete. Obwohl er die Möglichkeit gehabt hätte sie zu verlassen, besiegelte er seine Verbundenheit mit ihnen durch den Tod.

Nachfolgend **Ausschnitte aus** den Werken „**Wie man ein Kind lieben soll**“ (1927) und aus dem posthum veröffentlichten Buch „**Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik**“.

"Der Erzieher sagt: 'Meine Methode, meine Ansicht.' Wenn er auch theoretisch höchst unzureichend vorbereitet wäre, und wenn er auch nur eine geringe Anzahl an Arbeitsjahren hinter sich hätte, so wäre er dennoch berechtigt, so zu sprechen.

Aber er soll immer daran denken, dass diese Methode, diese Ansicht ihm *unter bestimmten Umständen*, in einer *bestimmten Landschaft* und *mit spezifisch gearteten Kindern durch seine Arbeitserfahrung* vermittelt worden ist. Er sollte seinen Standpunkt begründen, Beispiele anführen und sie durch besondere Einzelfälle belegen. Dann mag er - und ich würde das jederzeit befürworten - dazu berechtigt sein, sich auf das schwierigste und riskanteste Feld zu begeben: Mutmassungen anzustellen oder Voraussagen zu treffen, was aus einem Kind werden wird.

Aber er soll immer daran denken, dass er sich irren kann. Keine Ansicht sollte zur absoluten Überzeugung oder zu einer stets gültigen Überzeugung werden. Möge der heutige Tag immer nur ein Übergang von der Summe der gestrigen Erfahrungen zu dem höheren Stande der Erfahrungen von morgen sein.

Jedes Problem sollte unabhängig von der allgemeinen Auffassung behandelt werden, ebenso jeder einzelne Tatbestand. Denn die Fakten widersprechen einander, und nur aus ihrer numerischen Verteilung auf diese oder jene Seite lassen sich allgemeine Gesetze erahnen.

Nur unter diesen Bedingungen wird die Arbeit des Erziehers weder monoton noch hoffnungslos werden. Jeder Tag wird ihm etwas Neues, Überraschendes, Ungewöhnliches bringen, jeder Tag wird um einen neuen Beitrag reicher sein.

Das Außergewöhnliche oder Seltene einer Klage, einer Lüge, eines Streits, einer Bitte, eines Vergehens, der Symptome von Ungehorsam, Falschheit oder Heldentum werden für ihn so wertvoll werden wie für den Sammler die Seltenheit einer Münze, einer Versteinerung, einer Pflanze oder der Stand der Gestirne am Himmel."

* * * * *

"Ein Beispiel: In der Eisenbahn mache ich einen Jungen darauf aufmerksam, dass es verboten ist, auf den Bahnsteig hinauszugehen. Er tut es doch und kümmert sich nicht darum, dass man ihn ruft. Auf heftige Vorwürfe hin die geringschätzigste Antwort: 'Was ist denn los, ich war durstig.' Ich frage nach seinem Namen. 'Den haben Sie ja aufgeschrieben.' 'Ist ja nicht so wichtig.'

Schon erntet er neugierige Blicke, hat bereits seine Parteigänger und imponiert nicht wenigen. Manchmal genügt ein 'Ist schon gut' und ein Achselzucken, um ihn kennenzulernen. Wenn das am ersten Tage schon so ist, was, meinst du wohl, wird es morgen oder gar in einer Woche geben?

Ich sprach noch an demselben Abend mit ihm. Das Gespräch war ernst und sachlich, wie unter Gleichen:

Wir vereinbarten die Bedingungen für seinen weiteren Aufenthalt in der Kolonie.

In der Stadt verkauft er Zeitungen auf der Straße, spielt Karten, trinkt Schnaps und kennt sich in seinem Bezirk aus. 'Willst du hier bleiben?' 'Mal sehen.' 'Gefällt es dir bei uns?' 'Weiß ich noch nicht recht.' 'Warum bist du denn hergekommen?' 'Eine Dame hat mich dazu überredet.'

Er gab mir ihren Namen und, für alle Fälle, eine falsche Adresse an.

'Hör mal zu, mein Junge: ich möchte, dass du den ganzen Monat über hierbleiben kannst und dass es dir hier gefällt. Um eins bitte ich dich aber: wenn es dir zu langweilig wird, dann sag es mir. Du bekommst dann von mir eine Fahrkarte und fährst nach Warschau zurück. Lauf nicht von dir aus weg und tu nicht so, als hätte ich dich gegen deinen Willen weggeschickt. Du kannst machen, was du gerne möchtest, ich erlaube dir das, nur stör mir die Ordnung nicht und lass die anderen Kinder in Ruhe. Gute Nacht.'

Ich gab ihm die Hand.

Versuche nicht, ihn als Kind zu behandeln, sonst wird er dir frech ins Gesicht lachen oder dich mit geheuchelter Reue hinters Licht führen und, nachdem er kehrtgemacht hat, etwas Bissiges, etwas gewitzt Aufgeschnapptes sagen, um dich lächerlich zu machen. Alles, nur keine fade Sentimentalität, weil er dich dann missachten, ausnutzen und zum Gespött machen wird."

"Theorie und Praxis: Dank der Theorie weiss ich, dank der Praxis fühle ich. Die Theorie bereichert den Intellekt, die Praxis färbt das Gefühl, trainiert den Willen. [...]

Die Praxis - das ist meine Vergangenheit, mein Leben, die Summe subjektiver Erlebnisse, die Erinnerung an erfahrene Misserfolge, Enttäuschungen, Niederlagen, Siege und Triumphe, an negative und positive Empfindungen. Die Praxis kontrolliert misstrauisch, sie zensiert und bemüht sich, die Theorie bei einer Lüge, einem Fehler zu ertappen. [...]

Wenn ich ohne Illusionen die Fakten werte, so glaube ich, am wichtigsten ist, dass der Erzieher fähig sein muss:

Jedem in jedem Fall völlig zu verzeihen.

Alles zu verstehen - heisst alles zu verzeihen.

Der Erzieher, gezwungen zu murren, zu nörgeln, zu schreien, zu schnauzen, zu drohen, zu strafen, muss in sich und für sich jede Ausschreitung, Verfehlung, Schuld nachsichtig beurteilen. Es [das Kind] ist schuldig geworden, weil es das nicht gewusst hat; weil es nicht überlegt hat; weil es der Versuchung, der Überredung erlegen ist: weil es etwas versuchen wollte; weil es nicht anders konnte.

Selbst dort, wo böser Wille am Werk ist, tragen jene die Verantwortung, die diesen bösen Willen geweckt haben. Ein milder, nachsichtiger Erzieher muss zuweilen den kollektiven Angriff hasserfüllten Zorns der Gruppe, der auf den brutalen Despotismus seines Vorgängers zurückgeht, geduldig durchstehen. Ein provokatorisches Trotzverhalten ist eine Probe, eine Prüfung, ein Prüfstein. Durchstehen, durchhalten - bedeutet siegen.

Erzieher ist nicht, wer sich empört, wer schmolzt, wer einem Kind grollt, weil es das ist, was es ist, wie es geboren ist oder wie die Erfahrung es erzogen hat.

Dem Erzieher, der nicht die Disziplin der klinischen Arbeit im Krankenhaus durchgemacht hat, fehlen viele Ausgangspunkte im Denken und Empfinden. Meine Aufgabe - als Arzt - ist es, Linderung zu bringen; wenn ich nicht helfen kann, den Lauf der Krankheit zu bremsen; wenn ich sie nicht heilen kann, die Symptome zu bekämpfen - alle, manche, und - wenn man nicht anders kann - einige wenige. Das ist das erste. Jedoch nicht das Ende. Ich frage nicht, wie er - zum Schaden oder zum Nutzen - die Gesundheit gebrauchen wird, die ich ihm sichere. Darin will ich einseitig sein, möge er beschränkt sein. Ein Arzt, der einen zum Tod Verurteilten heilt, ist nicht lächerlich. Er erfüllt seine Pflicht. Für alles Übrige ist er nicht verantwortlich.

Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen - aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. Ich weiß, dass dieser Satz Missverständnisse wecken wird. Man denkt es gerade umgekehrt, meiner Überzeugung nach falsch, wenn es ehrlich gemeint ist. Aber ehrlich? Vielleicht verlogen. Es ist leichter, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen. Der Erzieher ist mittelbar auch für die Zukunft vor der Gesellschaft verantwortlich, aber unmittelbar trägt er Verantwortung in erster Linie vor seinem Zögling für die Gegenwart."

Die Schulpädagogik Peter Petersens: Individualität *und* Gemeinschaft

1927 legte Peter Petersen (1884 - 1952), ein Erziehungswissenschaftler, einen ersten Bericht über ein neu entwickeltes Schulmodell vor, den sogenannten **kleinen Jena-Plan**. Die Grundfrage, die Petersen verfolgte, lautete: „Wie muss diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die (...) seinem in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrang angemessen ist? (...) Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?“

Das Zitat lässt zwei Schwerpunkte erkennen: Einmal den Blick auf das einzelne Kind in seiner Individualität, seinem Bildungsdrang und seiner Aktivität, zum Anderen den Blick auf die Gemeinschaft, in der, durch die und zu der er gebildet werden soll.

Petersens entscheidende Reform war die Abschaffung der traditionellen und seit Jahrhunderten als selbstverständlich geltenden Jahresklasse. Der Versuch, die Jahrgangsklassen durch Aussiebung (Sitzenbleiben) auf ein einheitliches Niveau zu bringen und sie auf der Ebene dieses Niveaus im Ganzen zu unterrichten, erschien ihm erzieherisch falsch. Dazu kam sein kritischer Einwand, dass die Jahresklasse den Begabungen und ihren Entwicklungsmöglichkeiten nicht genügend gerecht werde.

Petersen teilte stattdessen die zehn Jahrgänge in vier Gruppen ein, die er als Stammgruppen bezeichnete: Untergruppe (1. - 3. Schuljahr), Mittelgruppe (4. - 6.), Obergruppe (6./7. - 8.) und Jugendlichengruppe (8./9. - 10.). Die Gruppen umfassten also jeweils etwa drei Jahrgänge. Für die Zugehörigkeit bzw. Zuordnung zu einer Gruppe waren die „allgemeine Reife und die menschliche Haltung“ mit entscheidend. Sie zeigten sich in der Weise, wie sich die Einzelnen in die Gruppe eingliederten und sich durchsetzten. Diese Gruppen umfassten etwa je 25 - 35 Schülerinnen und Schüler. Die Differenzen innerhalb der Gruppe in Bezug auf Alter, Reife, Leistung waren ihm wichtig wegen der damit gegebenen Möglichkeiten der wechselseitigen Unterrichtung, der Vorbildwirkung und der Hilfe. Die alljährlichen Veränderungen in jeder Gruppe durch das Aufrücken von etwa einem Drittel jeder Gruppe in die nächst höhere Gruppe und das Nachrücken aus der folgenden, jüngeren hielt er ebenfalls für pädagogisch wertvoll, weil dadurch jeder Schüler einmal in die Lage kam, innerhalb seiner Gruppe der fortgeschrittenen Älteren zu sein, der den nachrückenden Jüngeren helfen kann.

Jede Stammgruppe war bei Petersen nur einige Male in der Woche und nur zu bestimmten Veranstaltungen zusammen - man sprach dann vom „Kreis“. Im Übrigen vollzog sich unter jeweiliger Aufteilung der Stammgruppe die eigentliche Unterrichtsarbeit in kleinen Gruppen und Kursen. Die an einem Tisch sitzende Gruppe bildete eine Arbeitsgemeinschaft, die in größtmöglicher Selbsttätigkeit arbeitete. Es wurde also ein Gruppenunterricht durchgeführt, der zwar unter der Beratung und Aufsicht des Lehrers stand, aber den Schülern die Initiative und die Erarbeitung weitgehend selbst überliess. In allen drei bzw. vier Stammgruppen wurde etwa $\frac{1}{5}$ bis $\frac{1}{4}$ der Unterrichtszeit in dieser Form der Gruppenarbeit durchgeführt, und zwar möglichst nicht als eine Einzelstunde, sondern in Blockstunden, da Petersen der Meinung war, dass für eine intensive Arbeit eine konzentriertere und länger anhaltende Unterrichtseinheit als lediglich eine Lektion nötig sei. Die Gruppenarbeit einer frei gebildeten Tischgruppe ging etwa so vor sich, dass sich ein Kind allein oder zusammen mit anderen über eine Sache gründlich orientierte:

Indem es las (die Klassenbibliothek stand ihm dafür zur Verfügung), Bilder und Karten ansah, Auszüge machte, zeichnerisch darstellte. Das einzelne Kind bot das Erarbeitete der Gruppe dar, die sich darüber aussprach. Gegebenenfalls wurde der Gruppenleiter, d.h. der Lehrer, mit zu Rate gezogen.

Die Jena-Planschule bedeutete für Deutschland die erstmalige Sprengung der starren Form der Klasse und deren Ersetzung durch eine differenzierte Durchgliederung des Schullebens und der Schularbeit, die den Bedürfnissen angepasst sein und für sich ändernde Verhältnisse elastisch bleiben sollte. Dies alles wurde bei Peter Petersen erstmals als Konzept gefasst. Petersens Leistung war vor allem, dass er die Ablösung des frontalen Lehrerunterrichts durch eine Vielfalt von Formen, unter denen die selbsttätige Gruppenarbeit dominierte, angeregt hatte. Noch heute kann das Konzept Peter Petersens als eine wichtige Quelle für das soziale Lernen in einer Schule dienen.

Damit die Gruppen erzieherisch wirken, muss nach Petersen für ein reiches Innenleben derselben gesorgt werden. Dazu sah er folgende Mittel vor:

1. Hauptmittel ist „die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; dass alles zur Aussprache kommt.“
2. Geordnet werden die menschlichen Beziehungen durch das Recht eines jeden Kindes, frei seine Meinung äußern zu dürfen. Es gilt in der Gruppe gleiches Recht für alle.
3. Bei störenden Vorfällen und Zwischenfällen ist die Gruppe die Instanz, alle „Fälle“ zu regeln, evtl. unter Anhebung der Schulgemeinde.
4. Störungen bekämpfen die Gruppenglieder selbst, indem sie den Störenden Mahnungen durch wechselnde äußere Zeichen geben: den Finger auf den Mund legen, eine Hand hochheben, an einen Gong schlagen usw.
5. Besonderen Wert für die Pflege des Innenlebens der Gruppe erkennt Petersen der Feier zu. So gehören zum Rhythmus des Jahreslebens die Advents- und Weihnachtsfeier, Aufnahme- und Abschiedsfeiern und die Geburtstagsfeiern der Gruppenglieder.

Vorlesung 4

Lernen durch Schule.

Was die Schule für das Aufwachsen und Leben der Kinder bedeutet.

Kleine Anthropologie der Schulkindheit

In der nachfolgenden Darstellung, die stark geprägt ist von den Überlegungen Ludwig Dunckers (2004, S. 17ff.) wird die Frage behandelt, wie und was Kinder in der Schule über das Fachliche hinaus lernen und wie, abgeleitet davon, Primarschule zwischen den bisher angesprochenen Polen Individualisierung und Enkulturation/Sozialisation zu gestalten ist.

Weil wir als westliche Menschen eine schulische Bildung durchlaufen haben, können wir uns gar nicht mehr vorstellen, wie es ohne Schule wäre. Das verstellt den Blick dafür, dass die Schule, in der die Kinder einen grossen Teil ihrer Zeit verbringen, nachhaltige und prägende Wirkungen entfaltet. Wenn es keine Schule gäbe, dann würden wir auf andere Art erwachsen und wir würden andere Erwachsene. Schulkindheit ist so etwas wie eine eigenständige Phase auf dem Lebensweg vom Neugeborenen zum Erwachsenen.

Wenn wir im Folgenden der Frage nachgehen, wie die Schule auf das Kind einwirkt, geht es zum Einen darum, welcher Beitrag zur Individuation des Kindes geleistet wird. Individuation meint den Prozess der Personwerdung. Er wird nicht als biologische Reifung verstanden, sondern als Entfaltung von Potenzialen und Fähigkeiten des Kindes¹². Zum Anderen ist das Verhältnis der Schule zur Kultur im Blick. In der Schule werden die Kinder in die Kultur eingeführt, indem sie z.B. Kulturtechniken oder Wissen über das Leben in unserer Kultur lernen. Schule ist aber, wie der Kindheitsanthropologe Martinus J. Langeveld (1960) geschrieben hat, selbst ein Stück Kultur, „eine Kultur, die eigens für Kinder eingerichtet ist und sich an ihnen orientiert, eine von Erwachsenen für das Kind geschaffene... eigentümliche Lebensform, die dazu eingerichtet ist, dem Menschen auf seinem Weg vom Status des Kindes zum Status des Erwachsenen die Hilfe der Erziehung anzudienen“ (ebd. S. 11). Diese Kultur ist davon gekennzeichnet, dass sie sich weder vollständig an der Individuation noch an der Enkulturation orientieren kann, sondern dass sie – im Sinne Pestalozzis - diese beiden Prozesse aufeinander bezieht und ineinander verschränkt. Die Kinder bauen dadurch die Gewohnheit auf, sich zu bilden. Sie gewöhnen sich nach Langeveld daran, dass sich der Mensch in unserer Gesellschaft ständig bilden und weiterbilden muss. Indem die Kinder in die Schule gehen, also eine Schulkindheit durchleben, erlernen sie Dinge, die ihnen nicht in derselben Dichte und Klarheit vermittelt würden, wenn es keine Schule gäbe. Das lässt sich an der Bedeutung folgender Wirkungen, die Schule auf Kinder hat, zeigen:

- **Erwerb von Literalität** (Schrift und Lesen) in der Schule als Basis fürs Lernen.
- **Gewinn eines neuen Verhältnisses zur Zeit** durch den Schulbesuch.
- **Erwerb methodischer Kompetenzen** durch Schulbesuch und Unterricht.

Diese drei Wirkungen von Schule strahlen auch in kindliche Lebensbereiche aus, die scheinbar fern von der Schule sind. Sie bleiben auch dort erhalten, wo der Kontext von Schule und Unterricht verlassen wird. Selbst wenn die meisten der in der Schule gelernten Inhalte wieder vergessen gehen: Diese drei Wirkungen der Schulkindheit drücken dem Leben als Kind und dem späteren Erwachsenenleben den Stempel auf.

Wir betrachten die drei Wirkbereiche im Einzelnen:

¹² Z.B. von Sinnes- und Verstandeskräften, von Anschauungs- und Urteilskraft, von Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten.

1. Der Erwerb der Schrift (Literalität)

Schulkindheit ist immer verbunden mit dem Einstieg in die Literalität. Dies bedeutet sehr viel mehr als den blossen Erwerb einer "Kulturtechnik". Lesen und Schreiben sind mehr als Fähigkeiten, die instrumentell einsetzbar sind und Anwendungszwecken zugeführt werden können. Die Begegnung mit Symbolen und Zeichen, unter denen die Schrift eine herausragende Stellung einnimmt, ist in der Kindheit eine einschneidende Erfahrung. Auch wenn bei den meisten Kindern bereits vor der Schulpflicht eine Neugier über das Geheimnis der Schrift besteht, die bis zum Phänomen des sog. Frühlesens führt, ist es für die Mehrheit der Kinder so, dass die systematische Einführung in die Schriftlichkeit in der Schule geschieht. Mit dem Lesen und Schreiben lernen die Kinder allerdings nicht nur die Techniken an sich. Vielmehr erlernen sie damit eine bestimmte Form des Denkens: Das Denken wird durch die Schriftlichkeit neu ausgerichtet. Neil Postman beschreibt den Prozess so:

"Mit dem Lesen erlernt man zugleich ein eigentümliches Verhalten, das sich in der Fähigkeit, still zu sitzen, nicht erschöpft. Die Selbstbeherrschung ist eine Herausforderung nicht nur an den Körper, sondern auch an den Verstand. Sätze, Abschnitte und Seiten entbergen sich langsam, in einer bestimmten Abfolge und gemäss einer Logik, die sich durchaus nicht von selbst versteht. Beim Lesen muss man warten, bis man eine Antwort erhält, man muss warten, bis man zu einer Schlussfolgerung gelangt. Und während man wartet, ist man verpflichtet, die Gültigkeit der Sätze zu prüfen - zumindest muss man wissen, wann und unter welchen Bedingungen man das eigene Urteil einmal ausser Kraft setzen darf." (Postman 1983, S. 91)

Was Neil Postman hier beschreibt, ist nach Duncker der Beginn eines Vorgangs, der zu den herausragenden und wichtigen Leistungen der Schrift zählt. Die der Schrift innewohnende lineare Anordnung der alphabetischen Zeichen, die die zeitliche Abfolge des gesprochenen Wortes nachbildet, fördert eine Neuorganisation und Umformung des Denkens. Übereinstimmend mit der typographischen Struktur der Sätze wird das Denken unter dem Einfluss der Schrift selbst zur Linearität erzogen. Das Aneinanderketten von Sätzen, Seiten und Kapiteln übt einen Zug aus, komplizierte, komplexe Sachverhalte in einzelne Bestandteile aufzuschlüsseln, um sie im Text hintereinander anordnen zu können. Auf diese Weise wird der Aufbau von Gedankengängen möglich, die an einem Ausgangspunkt beginnen und zu einem Zielpunkt hinführen. Dem bis dahin „ganzheitlich-holistisch“ wahrnehmenden und denkenden Kind tritt durch die Strenge der Schriftlichkeit eine neue Struktur entgegen. Diese fördert Vorgänge der Distanzierung, Prüfung und Kritik.¹³ Der Schriftspracherwerb ist also sehr viel mehr als nur der Erwerb einer Technik. Wenn die Fähigkeit zu Denken umgeformt wird, ist es wahrscheinlich, den Schriftspracherwerb als Motor der Hervorbringung eines kulturellen Habitus zu verstehen (Duncker 2004, S. 24).

Einige Beispiele mögen verdeutlichen, wie das Eintauchen in die Schriftkultur, das mit dem Besuch der Schule in Gang kommt, die Kindheit verändert und dabei den Prozess der Habitualisierung von Bildung unterstützt.

- **Die Pflege der Erinnerung:** Poesiealbum und Tagebuch

Schriftlichkeiten üben einen Einfluss auf den Umgang mit den Erinnerungen aus. Mit dem zunehmenden Beherrschen der Schrift verändern sich auch die individuellen Vorgänge des Erinnerns an biographisch bedeutsame Ereignisse. Das lässt sich etwa daran ablesen, dass Kinder im frühen Primarschulalter damit beginnen, Poesiealben zu gestalten. Poesiealben kultivieren die Erinnerung in einer doppelten Weise: Sie dokumentieren das Bekanntschaftsnetz während seiner Entstehungszeit und sie tragen als gut gemeinte Ratgeberliteratur dazu bei, die eigene Biographie unter den Anspruch einer moralisch "guten" Lebensführung zu stellen. Sie bewahren als Schatztruhe in Merksätzen gewonnene Lebensweisheiten auf.

¹³ Der Übergang zwischen den von Piaget beschriebenen Phasen der kognitiven Entwicklung wird - so lässt sich vermuten - dadurch befördert.

Tagebücher sind anders geartet und etwas weniger verbreitet. Sie richten sich nicht an einen Adressaten, sondern bleiben in der Regel ein Mittel des Festhaltens autobiographisch bedeutsamer Ereignisse. Das berühmteste Tagebuch eines Kindes ist jenes von Anne Frank.

- **Das Erweitern der Kommunikationsfähigkeit:** Briefe und Geschichten schreiben

Schriftliche Mitteilungen an einen Adressaten oder für ein Publikum zählen zu den grossen Erweiterungen der Kommunikationsmöglichkeiten. Das erste Verfassen von Notizen, Briefen und kleinen Aufsätzen, das Vortragen einer selbstgeschriebenen Geschichte vor der Schulklasse sind bedeutsame Erfahrungen, die einen Eindruck davon vermitteln, dass gut überlegt sein will, was man zu sagen hat. Schriftliche Mitteilungen bedürfen im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation einer Vorbereitung und einer Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen. Schulkinder machen die Erfahrung, dass das aufgeschriebene Wort einen anderen, oft "höheren" Wert besitzt als das gesprochene.

- **Die Artikulation von Erfahrung und die Förderung von Kritikfähigkeit:**

Freies Schreiben und Schreibkonferenzen

Eine wichtige Bedeutung der Sprache liegt in der Fähigkeit, Erfahrungen einen Ausdruck zu verleihen und in einem Prozess des Nachdenkens auf den Begriff zu bringen. Dies gilt zwar auch für den mündlichen Sprachgebrauch, findet aber über den Weg der Verschriftlichung eine zusätzliche Verdichtung und Steigerung. Das Nachdenken über Erfahrungen kann in der schriftlichen Sprache besonders klar ausgedrückt werden.

Dieses Merkmal der Sprache kann in Texten von Primarschülerinnen und -schülern bereits identifiziert werden, z.B. in Texten, die im Rahmen sogenannt freien Schreibens entstehen. Die Formulierung eigener kleiner Texte, die erfahrungshaltig sind und durch eine künstliche "Verlangsamung" während des Schreibvorgangs eine prägnante Dichte erhalten, belegt dies anschaulich.

Ebenso ermöglicht das Festhalten von Gesprochenem in der Schrift eine neue, distanzierte Einstellung zur Sprache. Die überlegte Wahl von Worten und Begriffen, ihre Fixierung in Texten sowie die Möglichkeit zur Korrektur und Überarbeitung lassen es zu, ein kritisches Verhältnis zu eigenen Produkten zu entwickeln. Dabei wird über die blosser Verbesserung der Texte hinaus insgesamt eine Entwicklung von Kritikfähigkeit gefördert. Dies ist besonders deutlich im didaktischen Arrangement der Schreibkonferenz im Deutschunterricht der Primarschule, das stellvertretend für einen kritisch-reflexiven Umgang mit Texten hier Erwähnung finden kann.

- **Die Begegnung mit Literatur: Geschichten oder Gedichte lesen**

Indem Kinder in der Schule ans Lesen von Erzählungen, Gedichten und Geschichten herangeführt werden, werden sie mit dem Grundbestand unserer Kultur vertraut. Sie lernen, dass die Welt durch die Brille einer Autorin oder eines Autors kritisch reflektiert wird: Das Lesen eröffnet ihnen Welten, die über ihren eigenen Erfahrungskreis hinausgehen.

- **Die Anpassung an Regeln und Normen: Orthographie**

Die Schrift öffnet nicht nur neue Horizonte des Wissens und der Weltdeutung, sie erweitert nicht nur die Möglichkeit der Kommunikation und der Erinnerung, sie erzeugt auch einen Anpassungsdruck an Regeln und Normen, die in ihrer Bedeutung für die Sozialisation im Schulalter nicht unterschätzt werden dürfen. Die Beherrschung der Schriftsprache erfordert Kenntnisse der Orthographie, eines Regelwerks, dessen Komplexität nur in einem über viele Schuljahre hinweg dauernden Lernprozess zu bewältigen ist.

Bei der Rechtschreibung geht es im Grundsatz um ein klar deklarierbares Richtig oder Falsch¹⁴, um die Vermeidung von Fehlern und den Erwerb einer Sicherheit in der Anwendung orthographischer Regeln. Die Entfaltung von Individualität, Kreativität und Interpretationskunst ist hier nicht gefragt. Im Rahmen einer Habitualisierung von Bildung zählt die Rechtschreibung zu den normorientierten Aspekten und in einem gewissen Sinne als ein notwendiges Handwerkszeug. Ihre Beherrschung ist insofern folgenschwer, als der Schulerfolg insgesamt gefährdet ist, wenn das richtige Aufschreiben von Wörtern und Sätzen nicht gelingt. Ihre Nichtbeachtung zieht erhebliche gesellschaftliche Sanktionen nach sich. Schulkindheit wird unter den Beanspruchungen der Orthographie ähnlich wie beim Rechnen im Lernbereich Mathematik unter eng definierte Leistungserwartungen gestellt, die als Selektionsmechanismen wirken und wesentlich zur Entscheidung über die Schullaufbahn und die Schulkarriere beitragen. Erfolge und Misserfolge bei der Bewältigung von Leistungsanforderungen durch die Schule werden nicht selten erstmals im Bereich des Schriftspracherwerbs sichtbar, sodass hier in grundlegender Weise das Selbstbild vom Kind als eines "schlechten" oder "guten" Schülers geprägt wird. Selbstkonzepte, die in einem frühen Stadium der Erfahrung mit schulischem Lernen zu Bildern des "Versagers" und "Verlierers" ausgearbeitet werden, können so zu einer schwerwiegenden Hypothek für spätere Bildungsprozesse und Schulkarrieren werden (vgl. etwa Ulich 1998⁵).

- Einige ergänzende schulpädagogische Bemerkungen

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der technischen Medien sah es längere Zeit so aus, wie wenn die Bedeutung der Schrift zurück gedrängt würde. Man sah eine neue Dominanz des Bildes aufkommen und die Bedeutung der Schrift sich minimieren. Vor allem die Autoren Neil Postman (1983) und Walter Wimmel (1981) haben in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts diese Gefahr heraufbeschworen. Befürchtet wurde von den beiden Autoren, dass durch den zunehmenden Fernseh- und Videokonsum mit ihrer Aufdringlichkeit der Bilderwelt die Schrift und mit ihr schriftkulturelle Leistungsanforderungen zurücktreten würden.

Was die Schule betrifft, sind diese Befürchtungen nicht Wirklichkeit geworden. Nach wie vor spielt die Schriftlichkeit im Rahmen der Schule eine hohe Rolle und wirkt sich selektionierend aus.

- Daher ist es verständlich, dass das Recht, Schreiben und Lesen zu lernen, zu den zwölf Rechten einer Charta der Kinderrechte, die 1984 von afrikanischen Kinderorganisationen gemeinsam erarbeitet wurden, zählt (vgl. den im Grundjahr abgegebenen Leitfaden zur Menschenrechtsbildung [Kästli 2007], S. 29). Denn gerade in der Dritten Welt erweist sich, dass Kinder, die von der Schriftlichkeit abgekoppelt sind, kaum aus dem Teufelskreis der Armut ausbrechen können.
- Das Schriftlichkeitsprinzip und das ihm innewohnende Moment der Linearisierung des Denkens hat die Schulkindheit in einen starken Sog der Zukunftsorientierung hineingestellt, die dem pädagogischen Anliegen, Räume des Lernens für die Erfahrung einer erfüllten Gegenwart zu bieten, hinderlich wurden und deshalb erhebliche Folgeprobleme erzeugt hat. Schule tendiert dazu, den Bezug zur Erfahrung *indirekt* über eine Interpretation von Texten herzustellen. Dies hat in der Geschichte der Schule dazu geführt, dass sich Texte zwischen Schule und Wirklichkeit wie eine Mauer aufgetürmt und den Blick auf die Welt verstellt haben. Das Übel, sich in einer Welt aus Texten einzumauern, Texten, die am Ende die Welt nicht mehr erklären, sondern ihr Verständnis eher behindern, hat der Schulkritik Nährstoff gegeben und war ein grosser Antrieb zur Entwicklung reformpädagogischen Unterrichts und veränderter Schulkonzepte.

¹⁴ Das bedeutet keinesfalls, dass man dem Kind sämtliche Fehler korrigieren soll. Die entwicklungspsychologischen Möglichkeiten und Grenzen, wie sie der Muttersprachendidaktik bekannt sind, sind zu beachten.

2. Ein neues Verhältnis zur Zeit

Durch den Schulbesuch werden die Kinder in ein neues Verhältnis zur Zeit gesetzt. Dazu muss man sich vor Augen führen, dass sich historisch Schulen in Gesellschaften entwickelt und ausgebreitet haben, die so komplex wurden, dass eine Teilhabe der Kinder am alltäglichen Leben nicht mehr ausreichte, um die komplex gewordenen Wirklichkeit zu verstehen und das in ihr erforderliche Wissen und Können zu erwerben. Die Ausdifferenzierungen und Verdichtungen differenzierter Gesellschaften hat eine Beschleunigung (Borscheid 2004) bewirkt, von deren Dynamik die Schule unmittelbar betroffen ist. Die Beschleunigung der Gesellschaft wirkt sich unmittelbar auf die Schule aus. Kindheit als Schulkindheit ist davon in erheblichem Masse betroffen.

- Die Erfahrung von Zeit unter den Gesichtspunkten Effizienz und Leistungsprinzip

Von Anbeginn weg ist die Einrichtung von öffentlichen Schulen einem Effizienzgedanken verpflichtet gewesen. Schulen haben nicht nur den Anspruch, einen wesentlichen Beitrag zur individuellen Entfaltung der Persönlichkeit zu leisten, zu genügen, sondern auch dem Ziel, für die gesellschaftliche Entwicklung nützlich zu sein. In einem definierbaren Zeitraum Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Können und Haltungen zu vermitteln, ist untrennbar mit der Idee der Schule verknüpft. Schulzeit ist deshalb vereinnahmte Zeit der Kindheit für die Sicherung von verwertbaren Qualifikationen. Ein Strukturmoment der Schule ist es deshalb, das kindliche Lernen unter Steigerungsgesichtspunkte zu stellen, d.h. Ziele zu definieren und Wege des Lernens auf diese Ziele hin auszurichten. Je geradliniger der Weg zu den gesetzten Zielen führt, desto effizienter handelt die Schule. Umwege, Suchbewegungen, Sackgassen und Zwischenaufenthalte vermeiden die schnelle Zielerreichung und sind systemisch zu vermeiden. Der Erfolg der Schulkarriere wird damit vom Ende der Schulzeit her betrachtet. Als sinnvoll gilt schulisches Lernen dann, wenn die Ziele erreicht werden und die beabsichtigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisbar erreicht werden. In der Masse, wie der Vermittlung der gleichen Qualifikationen dieselben Anforderungen für alle Kinder bedeuten, treten individuelle Ansprüche zurück. Dadurch ergibt sich eine spezifische Art schulischer Unterweisung, die an Normen orientiert ist. Lernen erfolgt in der Schule deshalb idealtypisch in Lehrgängen und Kursen, in Trainings und Programmen, die alle nach einem ähnlichen Muster gestrickt sind: Sie haben in systematisch-methodischer Weise geradlinig zum Ziel zu führen und zwischen den festgelegten Anfangs- und Endpunkten den kürzesten Weg zu beschreiben. Dem dienen Lehrmittel, Methoden, Lehrpläne usw. Das schulische Lernen ist damit auf eine gewisse Linearität ausgerichtet und stellt Kindheit unter das Leistungsprinzip. Im Unterschied zu den vorschulischen Einrichtungen wie etwa der Spielgruppe begegnet das Kind in der Schule normierten Leistungserwartungen, die erfüllt werden müssen und dadurch die Lernzeit zu einem prinzipiell begrenzten Gut bestimmen. Mit dieser Linearität der Ausrichtung der systematischen Lebensprozesse geht eine gut beobachtbare Ambivalenz jeder Leistungsanforderung einher: Positive Verstärkung, Belohnung und Anerkennung von aussen bei einer erfolgreichen Bewältigung, auch Entwicklung von Motivation und Leistungsbereitschaft, die beglückende Erfahrung lohnender Anstrengung und des Erwerbs von Erfolgszuversicht in das Gelingen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite derselben Medaille finden sich Mutlosigkeit, Desinteresse und Versagensängste, die sich in ihren Auswirkungen bis hin zu Leistungsverweigerungen steigern können (Duncker 2004, S. 46).

- Die Zerstückelung der Zeit

Die übliche Strategie der Schule zur optimalen Ausnutzung von Lernzeit besteht darin, Lernprozesse in kleine Einheiten, z.B. Lektionen, zu zerteilen und sie somit in handhabbare Elemente zu gliedern.

Komplexe Lernprozesse werden über den Weg der sogenannten Elementarisierung in kleine Bestandteile zerlegt, um eine optimale Auswahl und Anordnung der Lernschritte zu ermöglichen. Das Zergliedern und wieder Zusammensetzen der Bausteine soll das Lernen im Unterricht verfügbar und beherrschbar machen. Die Dramaturgie des Unterrichtsgeschehens wie die verwaltungsmässige Beherrschung der Schule, z.B. die Pensenvergabe von Lehrpersonen, erfolgt über eine Zerstückelung von Zeitanteilen.

Wenn Kinder in die Schule kommen, erhält für sie die Zeit somit eine neue Qualität. Zeit wird fremdbestimmt, als Zwangsinstrument und als individuelle Freiheitsberaubung empfunden. Im Laufe der Schulzeit entwickeln Schülerinnen und Schüler Strategien, sich diesen Zwängen zu entziehen: Mogeln, Schwänzen, geistiges Abschweifen etc. sind derartige Strategien. Für die jungen Kinder ist eine linear und strukturfunktional angelegte Schule nur schwer mit den bisherigen Formen des Lernens vereinbar. Das Lernen im frühen Kindheitsalter ist weniger von Einlinigkeit und Eindimensionalität sowie Zielorientiertheit bestimmt, sondern schliesst zunächst Momente des Staunens und Verweilens, des Suchens und Probierens sowie des einem eigenen Zeitrhythmus folgenden Wechsels von Konzentration und Zerstreuung ein. Es ist durch Überraschungen und plötzliche Ideen, durch wiederholtes Nacherleben und Erinnern, durch Suche nach Kontrasterfahrung und Abwechslung und auch durch stilles Geniessen gekennzeichnet.

Didaktische Konzeptionen des Unterrichts wie offener Unterricht, entdeckendes Lernen, Wochenplan, freie Arbeit, Projektunterricht, Werkstatt- und Stationenlernen haben in den letzten 30 Jahren die Primarschule verändert. Diese reformpädagogischen Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass eine Variabilität in der Einteilung und Nutzung individueller Lernzeit möglich ist, so dass innere Differenzierung und Beachtung unterschiedlicher Lernwege ermöglicht wird. Damit kann in der Schule mit ihrer zerstückelten Zeit ein wenig "Eigenzeit" dem Kind zurückgegeben werden: sogenannt unstetige Formen des Lernens (Bollnow 1959). Diese Formen ermöglichen es, auf individuelle Lernzyklen der Lernenden besser einzugehen und den Wechsel von Zeiten der Anspannung und Entspannung, der Konzentration und Zerstreuung, von Ruhe und Bewegung als rhythmische Gliederungen einzugehen. Ritualisierungen solcher Wechsel lenken die Lernfähigkeit des Kindes in geordnete Bahnen.

Es bleibt anzumerken, dass die Anwendung neuer Lernformen auch misslingen kann. Manchmal erliegen offene Unterrichtsformen der Gefahr, dass der Vorwärtsdrang im Lernen gebremst, vernachlässigt oder gar nicht gesucht wird und dass die Beachtung der Gegenwart in Spass, Erlebnis oder in blosse Geschäftigkeit einmündet. Dann wächst das Risiko, dass der Bildungswert des Lernens verloren geht und der Anspruch einer optimalen Nutzung der Schulzeit ausgeblendet wird. Insgesamt steht die Primarstufe unter dem Anspruch, den Klaus Mollenhauer (1987, S. 77:) wie folgt formuliert hat: „Wie bringt man die Zeitrhythmen des individuellen Erfahrens und die Zeitrhythmen des institutionellen Lernens in eine Konkordanz und zwar so, dass weder das Individuum mit seinem Interesse an persönlich artikuliertem Lebenssinn darunter leidet, noch das Interesse an der Produktivität des ganzen Gemeinwesens zu kurz kommt?“

- Freizeitverhalten in der Schulkindheit: Die Umkehrung von Offenheit und Verplanung

Die erweiterten oder neuen Lernformen, die dem Postulat der Individualisierung und Differenzierung des Lernens folgen, zeichnen sich durch eine Entstrukturierung fixierter Zeitrhythmen aus. Das Abschalten der Pausenklingel gilt mancherorts als Zeichen für die neu gewonnene Freiheit. Diese Veränderungen, die die Schule der letzten dreissig Jahre geprägt haben, stehen in einem eigentümlichen Kontrast zur gegenteiligen Entwicklung ausserhalb der Schule.

Die Freizeit ausserhalb der Schule wird für viele Kinder zunehmend zu einem Ort verplanter Zeit, sowohl, was die Anzahl und Dichte der Termine veranstalteter Aktivitäten angeht, wie auch, was die innere Struktur dieser Zeiträume betrifft. Kindheitsforscher (vgl. Zeiher 1992, S. 106 und Zeiher/Zeiher 1994) beobachten in ihren Untersuchungen eine Tendenz der Erziehungsberechtigten, private Stundenpläne für die Nachmittage zu erstellen, die gegenüber denen der Schule vergleichsweise eng und geschlossen erscheinen. Im Gegensatz zur Schule sind diese Nachmittags- und Ferienaktivitäten an unterschiedlichen Orten organisiert, so dass unterdessen viele Eltern mit dem Transport ihrer Kinder während der Freizeit befasst sind. Auffällig an der inneren Zeitstruktur der Nachmittagsangebote ist übrigens, dass sie eher dem Muster geschlossener Curricula folgen. In kurzgeschlossenen Trainingseinheiten und engmaschig konzipierten Übungsformen werden Fertigkeiten und Kompetenzen erworben, die funktional auf eine Verwertbarkeit hin ausgerichtet sind (z.B. Frühenglisch-Kurse, Sporttrainings u.a.). Es kommt damit zum Paradox einer "Entschulung" der Schule und "Verschulung" der Freizeit oder, wie es Maria Fölling-Albers (2000) ausgedrückt hat, zur "Entscholarisierung" der Schule und zur "Scholarisierung" der Freizeit.

- Zeitmanagement und Zeitsouveränität

Kinderalltag im Schulalter ist zunehmend einer Komplexität der Zeitverhältnisse ausgesetzt. Einerseits beginnt beim Schuleintritt ein Leben mit der Uhr, eine Anpassung an Termine, Fristen und vorgegebene Zeitrhythmen, andererseits entstehen neue Freiheiten und Rahmenbedingungen für eine eigenständige Ausgestaltung des Alltags. Diese widersprüchlichen Beanspruchungen erfordern bereits im Kindesalter eine Fähigkeit, die mit dem Begriff des Zeitmanagements umschrieben werden kann. Es gilt, zwischen heterogenen Anforderungen eine Balance zu finden. Nicht alle Kinder bewältigen diese Herausforderung. Wo nicht Eltern helfen, zeitliche Ordnungen aufzubauen, die es ermöglichen, den wechselnden Rhythmen von Spielen und Lernen, von Konzentration und Zerstreuung, von sozialem Miteinander und individuellem Rückzug auszusteuern, wächst die Gefahr, dass der Alltag keine bewältigbare zeitliche Gestalt erhält mit schwerwiegenden Folgen für die kindliche Entwicklung. Interessant ist, dass die neuen Formen zeitlicher Disponibilität auch Auswirkungen auf die privaten Sozialformen der Kinder haben. Weil die Freizeit von Vorausplanungen, Abstimmungen von Orten und Zeiten sowie Abschätzungen von Zeitdauern geprägt ist, kommt es in weiten Teilen der Schulkindheit zu Paarkonstellationen in der Freizeit. Hartmut und Helga Zeiher (1994) haben in ihrer Studie ermittelt, dass Kinderfreizeit vorwiegend zu zweit stattfindet: *"Die Kombinationen wechseln, doch die Zweierregel ist unumstösslich. So konnte Silke einmal an einem heissen Sommertag nicht zum Schwimmen gehen, weil alle ihre Freundinnen sich schon paarweise zum Schwimmen zusammengefunden hatten. Die Zweierregel verbietet es auch, sich am Nachmittag unangemeldet zu besuchen."* (ebd. S. 132).

Einschub aus der Forschung: Wie Kinder mit der Zeit umgehen



Die heutigen Kinder sind gestresst, ihre Agenda ist ausgebucht. Die freie Zeit verbringen sie hauptsächlich vor dem Fernseher, mit sich selber wissen sie kaum mehr etwas anzufangen. So oder ähnlich lauten die Klischees, wenn es um das Freizeitverhalten der jüngsten Generation geht. Wie aber sieht der Kinderalltag in der Schweiz tatsächlich aus? Walter Leimgruber, Professor für Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie an der Universität Basel, ist dieser hierzulande bisher kaum erforschten Frage nachgegangen. Er hat den Umgang von Kindern mit Zeit im intergenerationellen Kontext untersucht. Der Pilotstudie liegt eine 18-monatige ethnografische Feldforschung zugrunde, bei der mit Kreisgesprächen, kognitiven Landkarten, (Foto-)Tagebüchern, Fragebogen und halbstandardisierten Interviews die zeitliche Alltagspraxis von 19 Buben und Mädchen einer fünften Primarklasse in Sursee untersucht wurde. Neben den 11- bis 13-Jährigen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft wurden auch acht Mütter und die Klassenlehrerin interviewt.

Diese Ergänzung ermöglichte einerseits eine Rekonstruktion der Erziehungsvorstellungen und Kindheitsbilder, andererseits konnten so Zeitkonflikte zwischen den Generationen aufgezeigt werden. In erster Linie interessierten sich die Forscher jedoch für die Sichtweise der Kinder: Wie nehmen sie Zeit wahr? Wie sieht die Praxis aus? Wie handhaben sie vorgegebene zeitliche Grenzen?

Im Zeitkorsett der Schule

Die Resultate sind verblüffend: Die befragten Kinder fühlen sich vor allem durch die streng vorgegebenen Zeiten der Schule eingeschränkt und gestresst, nicht etwa durch allzu viele Freizeitermine, wie man vermuten würde. Die autoritäre Zeitstruktur der Schule scheint sozusagen einen Gegenpol zum weitgehend eigenverantwortlichen und autonomen Umgang mit der Freizeit zu bilden. Was zur Folge hat, dass die Kinder, die zwischen diesen beiden Zeitsystemen pendeln, eine zeitliche Mitbestimmung an der Schule vermissen. Ihre freie Zeit verbringen die befragten Kinder am liebsten draussen mit Gleichaltrigen, wobei Orte im öffentlichen Raum zum sozialen Treffpunkt umgewandelt werden. Erst danach, neben Sport, Musizieren und Lesen, wurde die Nutzung elektronischer und digitaler Medien genannt. «Ein überwiegend strukturierter und gut integrierter Medienkonsum: Das ist für mich das überraschendste Ergebnis», sagt Walter Leimgruber. Ein solch angemessener Umgang mit Fernsehen und Computerspiel kann allerdings nur dann entstehen, wenn die Eltern mit den Kindern zusammen zeitliche Limiten festsetzen. «Das mag banal klingen», sagt Walter Leimgruber, «wir haben aber festgestellt, dass das für viele Eltern keine Selbstverständlichkeit ist: Die einen ignorieren eine solche Diskussion, die anderen handeln zwar mit den Kindern Zeitlimiten aus, haben aber oft das Gefühl, dies sei ein Zeichen von Erziehungsschwäche.» Das Bewusstsein der Eltern für die Wichtigkeit der familiären Auseinandersetzung mit dem Thema «Zeit» müsste somit geschärft werden. Hier sehen die Verfasser der Studie einen Handlungsbedarf bei den Schulen. Sie müssten die Eltern auf positive Weise entsprechend in die Pflicht nehmen, bevor Probleme auftauchen. Eine Schlüsselaufgabe der Schulen ist ausserdem die Vermittlung von Zeitwissen und Zeitkompetenz. Hierfür müssten Primar- und Sekundärschulen neue Unterrichtskonzepte erhalten und das Lehrpersonal entsprechend ausgebildet werden.

Inwieweit die Studie repräsentativ ist, müsste in einem nächsten Schritt mit altersmässig verschiedenen Gruppen landesweit überprüft werden. Fest steht jedoch: Die Systeme «Schule», «Eltern», «Kind» müssen sich mit dem gesellschaftlichen Problem «Umgang mit Zeit» gründlicher auseinander setzen. Vor allem die Schule verfügt über die Möglichkeiten, diesen Dialog anzustossen.

3. Die Aneignung von Methode

Neben der Literalität und der Zeit ist die Aneignung von Methode etwas für die Schulkindheit sehr Zentrales. Indem sich Kinder Methode aneignen, werden sie in die Lage versetzt, Selbständigkeit im Denken und Handeln zu gewinnen und dadurch Kultur eigentätig aufzunehmen und fortzuschreiben. Methode ist die Ermöglichung oder die Befreiung zu eigenständigem Denken und Handeln.¹⁵ In der Schulgeschichte steht die Vermittlung von Methode in sehr engem Zusammenhang mit Disziplin und Zwang. Die Zerrbilder schulischer Unterweisung im Methodenbereich haben eine Spur des Leidens gelegt (dokumentiert z.B. bei Katharina Rutschky (1977), Miller (1980) und Foucault (1995), die bis heute ganze Bibliotheken mit Literatur und Schulkritik füllen und bisweilen das Verständnis vom Lernen in der Schule einseitig dominieren.

Methode hat etwas mit Disziplin zu tun, und im Begriff der Disziplin tritt eine Zweiseitigkeit deutlich hervor. Disziplin bedeutet Selbstbeherrschung und Zurückstellung spontaner Bedürfnisse, markiert den Anspruch an konzentrierte und vertiefte Arbeit an der Sache. Im Disziplin-Begriff steckt aber auch die fachlich gebundene und systematisch durchgestaltete Ordnung eines kontrollierten Denkens, was auch eine Selbstdisziplinierung des Körpers erfordert. Es ist deshalb sehr gut darauf zu achten, dass Disziplin und Methode nicht in Zwang umschlagen und so ihrer befreienden Gehalte beraubt werden.

¹⁵ Methoden sind Instrumente des kindlichen bzw. menschlichen Geistes. Daher rührt der in den Lehrplänen verwendete Begriff der „instrumentellen Lernziele“.

Wichtig aber ist: Methode hat einen Eigenwert. Viele Lehrpersonen konzentrieren sich auf Ergebnisse und Output, auf den Erwerb von Techniken, Fertigkeiten und Qualifikationen. Dabei geht oft verloren, dass der eigentliche Gewinn im Erwerb eines methodischen Verhaltens liegt, denn durch ihn setzt sich das Kind selbst in ein neues Verhältnis zur Welt. Duncker (2004, S 63) formuliert denn so: "Schüler... sind Kinder, die Methode erwerben." Eine zentrale kulturelle Leistung der Schule besteht darin, den Erwerb methodischer Kompetenzen als Habitualisierungsprozess auszugestalten. Dabei kann sie auf die Vorerfahrungen der Kinder aufbauen“. Wie sehen diese Vorerfahrungen aus?

- **Sammeln als ästhetische Praxis der Schulkinder**

Ein Vorkonzept, das die Kinder in methodischer Hinsicht mitbringen, ist das Sammeln. Es stellt ein weit verbreitetes Betätigungsfeld dar und reicht vom Anhäufen von Tintenpatronen und Schlümpfen über das Sammeln von Münzen, Postern und Stickers bis hin zu Briefmarken und Telefonkarten. Die wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen, die es in diesem Bereich gibt, belegen, dass die Anlässe für das Entstehen von Sammlungen sehr unterschiedlich sind und auch die Bandbreite der Sammelgegenstände sehr breit gefächert ist. Den gesammelten Gegenständen bringt das Kind eine hohe persönliche Wertschätzung entgegen. Was gesammelt wird, wird von den Kindern als Kleinod oder Schatz betrachtet. "Manchmal fühle ich mich wie ein kleiner Schatzmeister", formuliert ein Kind in einer entsprechenden Untersuchung (Duncker/Frohberg/ Zierfuss, 1999, zit. nach Duncker 2004, S 66). Sammlungen sind also emotional besetzt, mit den eigenen Neigungen und Interessen verflochten und können als Bindeglied zwischen dem Kind und seiner gegenständlichen Umwelt angesehen werden. Sammlungen zeigen einen Ausschnitt aus der Vielfalt der Wirklichkeit, der sich das Kind öffnet. Sammeln beinhaltet methodischen Aktivitäten: Entdecken und Untersuchen, Ordnen und Finden, Analysieren und Systematisieren, Vergleichen und Erkunden u.a.m. An solche Aktivitäten können schulische Lernprozesse gut anschließen.

Was bedeutet das Sammeln für Kinder? In Anlehnung an Martinus Langefeld (1955) und Reinhard Fatke/Andreas Flitner (1983) lässt sich die Sammelarbeit als eine Tätigkeit fassen, die eine Erkenntnistätigkeit mit einer Sinngebungsarbeit verbindet. Der Aspekt des Sinns in der Sammelarbeit erlaubt es, das Sammeln mit dem Lesen zu vergleichen. Das Sammeln besteht in einem ursprünglichen Vorgang des "Auflesens", Findens, des Herauslösen, Aufgreifens und Zusammenstellens von Gegenständen in einem neuen Zusammenhang. Wie beim Textverständnis muss die Bedeutung erschlossen werden, gleichzeitig kann aber auch Sinn in die Sammlung bzw. in den Text hineingelegt (projiziert) werden. Es folgt der Akt des Ordnen der Dinge. Hier kommt der methodische Charakter besonders gut zum Ausdruck. Die Ordnung der Dinge, die das Kind der Sammlung unterlegt, erweist sich nicht als Abziehbild der Wirklichkeit, sondern als ein Prozess der Entscheidungen, der Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen voraussetzt.

- **Das methodische Paradigma der Musik**

Sowohl die Schulpädagogik wie auch die heutige Kindheitsforschung hat noch kaum beachtet, dass im Rahmen eigener musikalischer Betätigung Fähigkeiten erworben werden können, die eine hohe methodische Relevanz in sich bergen. Das Musizieren übt vermutlich einen Einfluss auf das Lernen und das methodische Verhalten aus, dessen Bedeutung über die Musik im engeren Sinne weit hinaus weist und auf andere Leistungsbereiche ausstrahlt. Daher überrascht es nicht eigentlich, dass Hans-Günter Bastian (2001) in einer vergleichenden Langzeitstudie an Berliner Grundschulen nachweisen konnte, dass Schulen mit erweitertem Musikunterricht gegenüber den Vergleichsgruppen ein signifikant besseres Leistungs- und Sozialverhalten entwickelten.

In das Alter der Schulkindheit fällt in der Regel die Entfaltung musikalischen Könnens, soweit es um das Erlernen eines Musikinstrumentes geht. Der wesentliche Beitrag, den der Musikunterricht ans methodische Vorgehen leistet, besteht im Aspekt des Übens. Beim Üben geht es im Grunde um eine Vervollkommnung von Fähigkeiten, um die Ausbildung eines Könnens, das sich in der Praxis alltäglicher Anwendung ausdifferenziert und erweitert, sofern es mit Ernst betrieben wird. In der Musik, sei es beim Singen oder beim instrumentalen Musizieren, ist der Körper eingebunden, womit sich Üben als eine Form der Einverleibung von Können darstellt. Lehrpersonen sollten sich stets vergegenwärtigen, dass sie Wissen zwar lehren können, nicht jedoch die Aneignung von Fähigkeiten. Fähigkeiten müssen eigentätig geübt werden. Üben bezieht sich auf die Verbesserung von Praxis, in ihrer höchsten Form ist sie sogar eine Kunst oder eine Meisterschaft. Die Virtuosität des Pianisten, die Artistik des Tänzers, die Geschicklichkeit des Feinmechanikers oder die des Chirurgen zeigen eine Verfügbarkeit des Könnens, das nur über jahrelanges Üben erworben und erhalten werden kann. Üben setzt Konzentration voraus, bringt sie aber auch hervor. Üben setzt Prozesse des Wiedererkennens und Auswählens, des Standhaltens und der Hingabe an die Sache, des Verfügbarmachens und Stiftens von Bedeutung, des Einnehmens einer analytischen Haltung und einer intuitiven Vereinnahmung voraus. Es ermöglicht die Erfahrung des Umgangs mit einem widerständigen Material, ist deshalb eine wichtige elementare Erfahrung. In konstruktivistischen Konzepten geht dieser Aspekt manchmal etwas unter.

Zwar ist das Üben nicht an ein spezifisches Fach gebunden. Musik ist aber besonders dazu geeignet, das Üben zu kultivieren: Aufeinander hören, das eigene Können einschätzen, sich im gemeinsamen Spiel oder Gesang einordnen und dabei eine Stimme übernehmen, einem Werk oder einer Komposition gerecht werden, verbindliche Absprachen einhalten – von Übungsterminen bis zur Einigung in Interpretationsfragen -, sich auf Aufführungen vorbereiten und diese als dramaturgische Höhepunkte erfahren - all das ermöglicht das Musizieren.

Fazit

Die obigen Überlegungen haben drei Aspekte bzw. drei Herausforderungen der Schulkindheit skizziert:

- Literalität mit der ihr innewohnenden Linearität des Denkens
- Strukturierung der Zeit und
- Einübung von Methode.

Selbstverständlich sind damit die Herausforderungen der Schulkindheit nicht abschliessend skizziert. Diese drei Aspekte aber weisen auf wesentliche, im Primarschulalter auszubildende Lernprozesse hin. Reformpädagogische Konzepte wie die Maria Montessoris haben versucht, diese Herausforderungen auf eine je eigene Art und Weise aufzunehmen. Sie wirken bis heute in unsere Schule hinein.

Vorlesung 5

Lernen in der Schule von heute und morgen

Eine pädagogische Rahmentheorie für schulische Lern- und Bildungsprozesse.

Die Nürnberger Pädagogen Michael Göhlich und Jürg Zirfas machen auf der Grundlage historischer Analysen auf vier Dimensionen des Lernens aufmerksam (Göhlich/Zirfas 2007, S.180ff.)¹⁶.

Die Dimensionen sind ein grobes Raster. Sie sind relativ allgemein gehalten und nicht als abschliessende Kategorisierung zu verstehen. Die Konzeption, die Göhlich/Zirfas dem Lernort Schule unterlegen, sind der Verbindung von Reformpädagogik *und* Lehrgangspädagogik, von Rousseau *und* Pestalozzi unter Beachtung der oben dargestellten anthropologischen Annahmen geschuldet. Am Lernort Schule, sagen Göhlich/Zirfas, sollen vier Dimensionen des Lernens zum Tragen kommen: Wissen, Können, Leben und das Lernen selbst.

1. Wissen-Lernen

Beim Wissen-Lernen geht es um Sachen. Wissen im hier gemeinten Sinn ist von der einzelnen Person lösbar und als blosser Gegenstand (als „Sache“) vermittelbar. Wissen kann durch Speicher- und Vermittlungsmedien anderen zugänglich gemacht werden und existiert somit auch ausserhalb von Personen. Für das Wissen gibt es Kriterien der Korrektheit. Diese richten sich am wissenschaftlichen Wahrheitsbegriff aus. Wissen kommt demnach durch die Techniken der intersubjektiven Überprüfbarkeit zustande.

Es ist unter Absehung der Person nach standardisierten Kriterien prüfbar.

Für den Aufbau von Wissen sind Gedächtnisleistungen zentral. Wissen muss man sich merken, es durcharbeiten (📖 Bausteinheft 2 des Grundjahres) und die Wissens-elemente miteinander verknüpfen, damit das Wissen zum kognitiven Repertoire wird und der Reflexionsfähigkeit dient. Um sich ein souveränes Wissen anzueignen, sind vielfältige Lernformen sinnvoll: erkundend-entdeckende ebenso wie übende, wiederholende, auf gegenseitigen Austausch beruhende Lernformen.

2. Können-Lernen

Beim Können geht es um verkörperlichte und so gegebenenfalls auch reflexionslos abrufbare Handlungsfähigkeiten.

Auch Körperliches, Soziales, Emotionales und Sprachliches kann als Wissen sachlich lernbar sein. Diese Wissensform wird heute in der Literatur auch „praktisches Wissen“ genannt. Beim Können-Lernen geht es um die Erlangung einer Prozessgewissheit. Können zeichnet sich im Unterschied zu Wissen durch seine untrennbare Anbindung an den oder die Lernende aus. Können kann nicht in Sprache oder Schrift allein vermittelt werden, sondern nur in der Ausführung einer Tätigkeit auf- bzw. vorgeführt und mittels Nachahmung, tastendem Versuchen und wiederholendem Üben u.ä. erlernt werden. Können-Lernen heisst, eine bestimmte Tätigkeit bzw. Tätigkeitsform ausführen zu lernen.

¹⁶ Parallel zu den von Michael Göhlich entwickelten vier Dimensionen des Lernens hat die Unesco, das Kinderhilfswerk der UNO, fast identische Kategorien publiziert. Die vier Dimensionen der Unesco lauten:

- Learn to know (Wissen und wissen, wie man lernt)
- Learn to do (Handlungsbereitschaft und -fähigkeiten)
- Learn to be (Ich-Identität und Selbstvergewisserung)
- Learn to live together (Tolerant und Leben im Pluralismus; zivilgesellschaftliche Kompetenz).

Ich folge in diesem Themenheft der Systematik Michael Göhlichs, da sie mir für die Schule etwas geeigneter erscheint. Die im Unesco-Text vorhandene Kategorie Ich-Identität ist bei Göhlich in der Dimension „Leben lernen“ enthalten.

Durch jedes Können gewinnt der Mensch ein Stück zusätzlicher Autonomie, sei es, wenn sich das Kleinkind vom Lachen-Weinen-Schreiben-Können zum Sich-sprachlich-ausdrücken-Können entwickelt, z.B. indem es lernt, Ski oder Rad zu fahren. Auch das Lesen-, Rechnen- und Schreiben-Lernen sind Formen des Können-Lernens. Das Können ist kaum je abgeschlossen und meistens noch steigerbar, d.h. das Können kann gesteigert werden. Je souveräner das Können wird, desto einzigartiger wird es in der Regel, es kann sich bis zur persönlichen Kunst steigern. Auf diesem Weg gibt es viele Stufen des Könnens, die man beobachten und einschätzen kann. Dabei spielt das „Wie“ eine grosse Rolle. Wie ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt schwimmen kann, ist für das Bestimmen der Könnensstufe wichtig. Auch das Unterrichten der Lehrperson ist übrigens ein Können.

Für das Können-Lernen ist das mimetische Lernen (Mimesis: das Vermögen, mittels einer körperlichen Geste eine Wirkung zu erzielen; mimetisches Lernen ist also Lernen durch Nachahmung) wichtig. Das Können-Lernen ist demzufolge auf eine professionelle pädagogische Umgebung angewiesen, z.B. beim Erlernen der Schrift. Neben der Nachahmung ist das Üben ein wichtiger Modus des Können-Lernens. Ohne wiederholendes Üben ist der Aufbau von Können in der Regel nicht möglich. Üben besteht nicht lediglich aus der Wiederholung eines Tätigkeitsvollzugs, sondern aus dem selbstwahrnehmenden Prüfen der Wiederholung im Vergleich mit dem Vorbild. Eine besondere Form des Übens ist das Trainieren, das entschiedener auf ein ausdrückliches Ziel ausgerichtet ist und bei dem Selbst- und Fremdwahrnehmung ständig und methodisch rückgekoppelt werden.

3. Leben-Lernen

Leben-Lernen erscheint im Kontext schulischen Lernens zunächst eine querliegende Dimension zu sein. Tatsächlich finden sich Konzepte, die dem Leben-Lernen zuzuordnen sind, eher in der Sozialpädagogik und nicht in der Schulpädagogik. Noch vor hundertfünfzig Jahren, zur Zeit der Gründung der öffentlichen Schule, kam dem Leben-Lernen im Sinne des Überleben-Lernens eine grosse Bedeutung zu. So ging es beispielsweise darum, durch hygienische Anweisungen das Überleben der Kinder zu sichern. Aber auch heute ist das Leben-Lernen durchaus eine bedeutsame Dimension des Lernens, denken wir zum Beispiel an gesellschaftlich oder biografisch bedeutsames Lernen wie: Umgang mit Sinnfragen, mit Sexualität, den begrenzten und ungerecht verteilten Ressourcen der Welt (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung), Umgang mit Gesundheit, mit Medien, Umgang der Geschlechter untereinander, Umgang untereinander der Mitglieder verschiedener Kulturen und Religionen in unserem Land, der verschiedenen politischen Lager u.a.m. All das kann oder muss gelernt werden. Angesichts einer auch in den westlichen Ländern wachsenden Anzahl an Kindern, die in Armut oder sozialer Verwahrlosung aufwachsen, bekommt das Leben-Lernen sogar seine ursprüngliche Bedeutung als Überleben-Lernen zurück. Systematisiert unterscheiden Göhlich/Zirfas (2007, S. 187) sechs Facetten des Leben-Lernens:

- Überleben-Lernen
- Lernen, das Leben zu bewältigen
- Lernen zur Lebensbefähigung
- Biografisches Lernen
- Lebenskunst- Lernen und
- Sterben-Lernen (Göhlich/Zirfas 2007, S.187).

In den Bereich des Leben-Lernens fällt auch die Förderung von Werten wie Fleiss, Zusammenarbeit usw.

Die Inhalte und Kompetenzen des Leben-Lernens lassen sich teilweise nur schwer pädagogisch-intentional, planmässig strukturiert und wissenschaftsorientiert-sachlogisch vermitteln. Ebenso sperren sie sich gegen eine angemessene schulische Überprüfung - das Leben-Lernen kann sich so richtig nur im Leben selbst bewähren -, weshalb das Leben-Lernen oftmals als nachrangig betrachtet wird.

Dies ist allerdings eine falsche Betrachtungsweise, denn der altbekannte Spruch, dass wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, beansprucht nach wie vor Gültigkeit. Daher darf auch in der Schule nicht nur wichtig sein, was sich Notenwerten ausdrücken lässt.

4. Lernen-Lernen

In der Geschichte der Pädagogik wurde und wird das Lernen-Lernen unter verschiedenen Begrifflichkeiten diskutiert: (Selbst-)Reflexivität, Selbstsorge, Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Methodenlernen, Metakognition etc.

Mit dem Lernen-Lernen ist gemeint, dass mit dem Erwerb eines bestimmten Wissens, Könnens oder einer bestimmten Lebensweise auch bewusst oder unbewusst den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen, Können-Lernen oder Leben-Lernen geschieht, mitgelernt wird. Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts gibt es pädagogische Anstrengungen, das Lernen-Lernen im Sinne der Vermittlung und Anwendung von Lernstrategien bewusst zu fördern (vgl. z.B. Beck, Guldemann & Zutavern 1991, 1995, Klippert & Frank 2004, Klippert 2005). Die neuzeitliche Betonung des Lernen-Lernens ist ein Zeitspiegel. In einer Welt, in der zunehmend unsicherer wird, welche einzelne Kompetenz für die Zukunft wichtig sein wird, kommt der Steuerung des eigenen Lernens eine hohe Bedeutung zu, damit man lebenslang lernfähig und zum Weiterlernen motiviert bleibt.

Gelegentlich wird übersehen, dass jegliches Lernen von Lernvoraussetzungen abhängig ist. Das Lernen lässt sich nur dann lernen, wenn man schon etwas gelernt hat. Lernen-Lernen ist somit keine neutrale Kompetenz, sondern ist abhängig von spezifischen, nur in bestimmten häuslichen Umwelten zu erwerbenden Gewohnheiten. Es ist daher wichtig, dass in der Schule den Strategien des Lernen-Lernens Beachtung geschenkt wird. In jüngster Zeit zeigt sich, dass produktive Lernstrategien in den einzelnen Fächern aber je anders aussehen, weshalb sie überall Beachtung finden müssen.

Der Durchgang durch die vier Dimensionen des Lernens hat sichtbar gemacht, dass die im anthropologischen Teil erläuterten Elemente (Vorlesungen 4 & 5) in der Konzeption von Göhlich/Zirfas aufgehoben sind. Der Durchschnitt der heutigen Schulen nimmt Elemente davon auf und realisiert sie, z.B. in Form von Wochenplänen, offenem Unterricht, kursorischem Unterricht, Schulprojekten, Festen usw. Damit wird der Dogmatismus von reformpädagogischen Schulen vermieden. Die Entwicklung zeigt auch, dass die Schule sehr wohl fähig ist, gesellschaftliche Entwicklungen aufzunehmen und zu bearbeiten. Die kommenden Jahre der Schule gehören, wenn ich recht sehe, der stärkeren Beachtung des Bereichs „Leben-Lernen“. Zu ihm gehören nicht zuletzt alle Fragen, die den Erziehungsaspekt der Schule ins Zentrum rücken. Gesellschaftlich wird der Ruf, die tragenden gemeinsamen Fundamente von Verhalten in unserer Gesellschaft aufzusuchen und einzufordern, präsenter. Programme wie Triple-P (für die Elternschulung) oder „Stark durch Erziehung“ weisen in diese Richtung.

Herkömmlich wird mit schulischem Lernen vor allem das Wissen- und das Können-Lernen verbunden. Diese beiden Lernarten sind in den Lehrplänen festgeschrieben. Das Leben-Lernen und das Lernen-Lernen sind demgegenüber bisher nicht so sehr im Kernbereich der Schule angesiedelt gewesen. Vor allem das Leben-Lernen ist immer gefährdet, da es sich selten klar einem Schulfach zuordnen lässt. Es handelt sich oft um Querschnittanliegen.

Anzunehmen ist, dass die Schule der Zukunft sich hier ändert und, vor allem in städtischen Gebieten, zu einer Art pädagogischem Dienstleistungszentrum wird, wo Freizeitaktivitäten ebenso angeboten werden wie Mittagstische und ergänzende Betreuungen. Insofern wird die Schule der Zukunft vermutlich vermehrt alle vier Lernbereiche pflegen und nicht auf die zwei ersten Lernarten fokussiert bleiben.

Glossar

- **Anthropologie** (von griechisch: *ánthropos* „Mensch“ und *lógos* „Lehre“) ist frei übersetzt „die Wissenschaft vom Menschen“. Unter dem Oberbegriff Anthropologie wird die wissenschaftliche Erklärung dessen verstanden, was der Mensch ist und was ihn ausmacht.
- Der **Empirismus** ist eine erkenntnistheoretische Richtung in der Philosophie und Psychologie, die alle Erkenntnis aus Sinneserfahrungen ableitet. Ihre Vertreter werden Empiristen genannt
- Unter **Enkulturation** versteht man den Teil des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses, der das unmerkliche Hereinwachsen in die jeweils eigene Kultur bewirkt. Enkulturation beinhaltet sowohl die automatische, nicht durch bewusst geplante Erziehungshandlungen gesteuerte Verinnerlichung einer Kultur wie auch das geplante Erziehen auf kulturelle Gegebenheiten hin.
- **Individuation** ist der Weg zu einem eigenen Ganzen. Prozess des Ganz-Werdens zu etwas Einzigartigem, zu einem Individuum. Der Prozess beinhaltet die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten, Anlagen und Möglichkeiten. Er erfolgt durch eine schrittweise Bewusstwerdung, indem man sich als etwas Eigenes und Einmaliges erkennt verwirklicht.
- **Pädiater** (aus dem Altgriechischen übersetzt): Kinderarzt
- **Personalisation** (Individuation) wird der Prozess der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit genannt und umschrieben sowohl als Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie auch als sinngebende, koordinierende und verantwortlich gestaltete Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur. Durch die aktive Auseinandersetzung mit den Normen, Werten und Haltungen einer Gesellschaft und ihrer Kultur entwickeln sich Personen und werden zu Persönlichkeiten

Literatur

- Bastian, H.G. (2001). Kinder optimal fördern - mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch gute Musikerziehung. Mainz.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1991). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (5), S. 735-768.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). Eigenständig Lernen. St. Gallen. UVK Fachverlag.
- Böhm, W. (Hrsg.).(1990). Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60ff.
- Bollnow, O. F. (1959). Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.
- Borscheid, P. (2004) Das Tempovirus: Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brügemann, Hans (2005). Schule verstehen und gestalten. Lengwil: Libelle
- Duncker, L., Froberg, M., Zierfuss, M. (1999) Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschulkindern. In: Neuss, N. (Hsg.) (1999). Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a./M.
- Duncker, L., Scheunflug, A., Schultheiss, K. (2004). Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer
- EDK (1997). Bildung und Erziehung der 4-8jährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: Bericht.
- Einsiedler, W. (1996). Spiel. In: Hierdeis, H. (Hrsg.), CD-ROM der Pädagogik. Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Fatke, R. / Flitner, A. (1983). Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung (1983, S. 600 - 611).
- Fend, H. (2006). Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 2000, Heft 2, S. 118 - 131.
- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Originaltitel: Surveiller et punir, Paris 1975)
- Göhlich, M. / Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, Rolf (2007). Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer
- Hentig, Hartmut von (2007). Mein Leben - bedacht und bejaht. München: Hanser
- Hetzer, H. (1979/18). Spiel und Spielzeug für jedes Alter. München.
- Jenzer, C. (1991). Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Haupt.
- Kästli, T. (2007). Leitfaden zur Menschenrechtsbildung. Luzern (PHZ): Broschüre.
- Klippert, H. (2005). Methoden-Training : Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. / Müller, F. (2004). Methodenlernen in der Grundschule : Bausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Knörzer, W./Grass, K. (1992). Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim & Basel: Beltz.
- Konrad, Franz-Michael / Schultheis, Klaudia (2008). Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korzcak, Janusz (1967). Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Hogrefe.
- Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. In: WWD (Wehrfritz Wissenschaftl. Dienst), Ausgabe 75, S. 8-9. Auch unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>

- Langeveld, M. J. (1960). Die Schule als Weg des Kindes. Versuch eine Anthropologie der Schule. Braunschweig.
- Lattmann, U./Metz, P. (2006). Bilden und Erziehen. Pädagogische Themen, Gestalten und Epochen. Donauwörth: Auer & Luzern: Comenius.
- Meyer, H., Junghans, C. , Vogt, D. (1997): Schulpädagogik 1. Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G. (20037). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe.
- Miller, A. (1980). Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1987). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: Derselbe: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. München.
- Montessori, M. (1913). Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Julius Hoffmann.
- Montessori, M. (1952) Die Rechte des Kindes. Stuttgart: Ernst Klett (ital. Original 1950).
- Montessori, Maria (1980). Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta
- Paulsen, W. (1926). Die Überwindung der Schule. Leipzig.
- Postman, N. (1983). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp
- Prange, Klaus (1978). Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band I. Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart: Kohlhammer
- Rousseau, J.-J. (11762). Emile oder über die Erziehung, hrsg von Martin Rang (1970). Stuttgart: Reclam.
- Rutschky, K. (1977) (Hrsg.). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin/Frankfurt/Wien: Ullstein (Ullstein Materialien 35087).
- Sandfuchs, Uwe (1994): Unterricht. In: Keck, Rudolf./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwerdt, Th. (195220). Kritische Didaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ulich, K. (1998). Schulische Sozialisation. In Hurelmann, K./Ulich, D. (Hsg). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel (19985: Belz. S. 377 - 397).
- Vettiger, H. et al. (2003). Unterricht planen, durchführen, auswerten lernen. Hannover. Schroedel.
- Wimmel, W. (1981). Die Kultur holt uns ein. Die Bedeutung der Textualität für das geschichtliche Werden. Würzburg: Echter.
- Zeiher, H. (1992). Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern. In Fölling-Albers, M. (Hrsg) (19924: Veränderte Kindheit / Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule - 75, hsg vom Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a./Main: Luchterhand. S 103-113)
- Zeiher, H. (19954). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz U. u.a. (Hrsg.). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg, S. 176 - 195. Weinheim, Basel: Beltz
- Zeiher, H./Zeiher, H. (1994). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadt-Kindern. Weinheim & München: Beltz.
- Zinecker, J. (1990). Vom Strassenkind zum verhäuslichten Kind: Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hrsg.). Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts, S. 142 - 162. Opladen: Westdeutscher Verlag.