

Enders, Susanne

Die Kultur des Dialogs. Aspekte der Freinet-Pädagogik im Spannungsverhältnis von Vielfalt und Einheit

Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 330-339



Quellenangabe/ Reference:

Enders, Susanne: Die Kultur des Dialogs. Aspekte der Freinet-Pädagogik im Spannungsverhältnis von Vielfalt und Einheit - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 330-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275219 - DOI: 10.25656/01:27521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275219>

<https://doi.org/10.25656/01:27521>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Susanne Enders

Die Kultur des Dialogs

Aspekte der Freinet-Pädagogik im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit

Kindheit ist heute durch eine wachsende Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Lebensumstände gekennzeichnet. Das Spektrum der Lebensmöglichkeiten hat sich für Kinder in allen Lebensbereichen erweitert: in den Familienformen, in den Schulverhältnissen, in den räumlichen und zeitlichen Strukturen des Alltags, in der Freizeitgestaltung oder den kulturell und ethnisch geprägten Lebensformen insgesamt. Diese *Pluralisierung* ist in ihren Wirkungen ambivalent: Dem Gewinn neuer Freiheiten und dem Angebot vielfältiger Lebensmuster steht zugleich die Gefahr der sozialen Isolierung und des Verlustes an gemeinsam getragenen Werten gegenüber. Aufgrund der unterschiedlichen Lebensumstände und Lebensgewohnheiten unterscheiden sich so die Erfahrungen der Kinder in zunehmendem Maße. Viele Kinder sind von sozialer Vereinzelung bedroht und erleben außerhalb pädagogischer Einrichtungen kaum mehr Möglichkeiten zu gemeinschaftsbezogenem Handeln. Eine *Pädagogik*, die eine positive, zukunftsorientierte Antwort auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse geben will und muss, hat der Ambivalenz von Pluralisierung, d.h. also der Erweiterung der Lebensmöglichkeiten *und* der Gefahr des Verlustes einer tragenden und sinnstiftenden Gemeinschaft, gleichermaßen gerecht zu werden.

1. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt

Auf der Suche nach einem handlungsorientierenden Bildungsbegriff für eine pluralistische Gesellschaft und eine pluralistische Schule hat die Erziehungswissenschaft in jüngerer Zeit die Formel „*Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*“ geprägt (Prenzel 1993, Preuss-Lausitz 1993; Denner-Dieckmann 2001). Eine solche Pädagogik sucht der beschriebenen Ambivalenz von Pluralität Rechnung zu tragen, indem sie einerseits die Vielfalt der Lebensformen und Kulturen, die Unterschiedlichkeit der Lebenserfahrungen von Schülerinnen und Schülern bejaht und als Bereicherung begreift, andererseits jedoch im Verschiedenen das Gemeinsame und Verbindende aufzusuchen und zu entwickeln sucht. Im Rahmen universeller Basisziele lässt sie eine Vielzahl von Lerngegenständen zu und fördert verschiedene Lernwege und Tätigkeiten.

Wenngleich die Formel „*Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*“ angesichts beschleunigter Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse einer zeitgemäßen schulischen Ausformulierung bedarf, so ist das in ihr enthaltene pädagogische Kernproblem, nämlich das *Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft*, doch keineswegs neu. Auf der Suche nach einer modernen Konkretisierung von Vielfalt und Gemeinsamkeit erscheint eine Vergewisserung über den in der Geschichte der Pädagogik bereits erreichten Kenntnisstand deshalb sinnvoll. Ein maßgeblicher Wegbereiter einer Pädagogik der Vielfalt war zweifellos der *französische Reformpä-*

dagoge Célestin Freinet (1896-1966), der konkrete Möglichkeiten vorgeschlagen hat, wie in einer pädagogisch gestalteten Lernumgebung und durch eine entsprechende Organisation des Unterrichts Vielfalt ermöglicht und doch Gemeinsamkeit und Gemeinsinn gestiftet werden kann. Tausende von Lehrerinnen und Lehrern in vielen Ländern haben seither sein pädagogische Konzept aufgenommen, führen es weiter und aktualisieren es den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gemäß. Im Folgenden will ich – in unterschiedlichen Zusammenhängen und auf verschiedenen Ebenen – Célestin Freinet und die von ihm und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelte Pädagogik unter dem Gesichtspunkt von Vielfalt *und* Gemeinsamkeit diskutieren.

2. Esperanto der Pädagogik

Über lange Zeit hinweg stammte die einzige umfassende *Biographie* Freinets von seiner Ehefrau Elise (E. Freinet 1969, 1981). Anlässlich des 100. Geburtstags Freinets im Jahr 1996 hat Michel Barré – ein enger Freund und Mitarbeiter Freinets und langjähriger Generalsekretär der französischen Freinet-Bewegung, des I.C.E.M. (Institut Coopérative de l'École moderne) – auf der Grundlage persönlicher Erinnerungen und jahrelanger minutiöser Nachforschungen eine neue und überaus detaillierte Biographie des französischen Pädagogen veröffentlicht, die das bisherige *Freinet-Bild* ergänzt und an manchen Stellen auch modifiziert (Barré 1996a/I,II). Ein Beispiel: Elise stellt uns Freinet in seinen ersten Berufsjahren nach 1920 in Bar-sur-Loup, einem abgelegenen Bergdorf mit 1500 Einwohnern im Hinterland von Cannes, als einen jungen Dorfschullehrer vor, dessen geschwächter Gesundheitszustand in der Folge einer Kriegsverletzung einen traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht unmöglich machte. In völliger Unkenntnis pädagogischer Theorien habe er sich gezwungen gesehen, auf eigene Faust vorsichtig tastende Versuche einer Öffnung des Unterrichts zu unternehmen, welche aufgrund seines gesunden Menschenverstand und seiner untrüglichen pädagogischen Intuition von baldigem Erfolg gekrönt werden sollten (E. Freinet 1981, 17ff.). Erst vergleichsweise spät habe die Auseinandersetzung mit anderen Pädagogen seine eigenen Erkenntnisse als richtig und wegweisend bestätigt.

Diese „klassische“ Interpretation der Anfänge der Freinet-Pädagogik, die auch Freinet selbst gegen Ende seines Lebens übernahm (Jörg 1981, 19f.), ist aufgrund der Biographie Barrés zwischenzeitlich zu differenzieren. Barré zeigt zweifelsfrei, dass Freinet seine pädagogische Praxis von Anfang an im *Dialog mit der zeitgenössischen Reformpädagogik* entwickelte. Bereits mit Beginn seiner beruflichen Tätigkeit versuchte er, aus seiner belastenden beruflichen Isolierung als Dorfschullehrer herauszufinden und *Anschluss an die internationale reformpädagogische Bewegung* zu finden. Mit Eifer studierte er die Werke der pädagogischen Klassiker ebenso wie die Publikationen führender Reformpädagogen und suchte persönliche Kontakte zu knüpfen. Freinet zeigte sich 1922 bei seinem Besuch der Hamburger Gemeinschaftsschulen nicht nur begeistert von der Idee der Einheitsschule, die in Deutschland in Form der gemeinsamen Grundschule zumindest für die ersten vier Schuljahre eingerichtet worden war, sondern berichtete auch fasziniert von den Möglichkeiten und Ergebnissen des freien Ausdrucks der Kinder, wie er ihn in Hamburg damals beobachten konnte. Gleichwohl meldete er Vorbehalte gegenüber der dort praktizierten libertären Erziehung an (Barré 1996a/I, 18). Ein Jahr später nahm Frei-

net dann am 1. Kongress des „Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung“ in Montreux teil, wo er auf Adolphe Ferrière und andere Größen der reformpädagogischen Bewegung, etwa Ovide Decroly und Roger Cousinet, traf. Freinets Kommentar zu diesem Kongress wirft ein bezeichnendes Licht auf sein damaliges Selbstverständnis und sein pädagogisches Anliegen. „Ein biedrer akademischer Kongress“, schrieb er in der Zeitschrift „Clarté“, „wo man ohne Begeisterung zuhört, wo kaum diskutiert wird. (...) Der Weltbund wird nicht in der Lage sein, die praktische Umsetzung der Prinzipien, die er predigt, zu leisten. Das Werk der Umsetzung müssen wir unternehmen, dank unserer lebendigen Internationale. Aber wir werden diesen Weltbund zur Erneuerung der Erziehung häufig um Rat fragen, und wir werden in den Büchern und Zeitschriften, welche seine Mitglieder veröffentlichen, einige Materialien für die Schule des Proletariats finden“ (Freinet, zit. in Barré 1996a/I, 18; Übers. S.E.). In dieser sehr frühen Stellungnahme finden wir also Freinets spezifische Vorgehensweise bereits vorgezeichnet: die *pragmatische Auswahl aus bestehenden reformpädagogischen Konzepten und Methoden* im Hinblick auf eine Schule für die Kinder des Volkes. 1932 fand der 6. Kongress des Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung in Nizza statt, dessen unpolitischen und akademischen Charakter Freinet erneut kritisierte.

Diese wenigen Schlaglichter aus Freinets Biographie zeigen, dass er sich gezielt Anregungen und Anleihen bei den Konzepten der internationalen Reformpädagogik holte. Wenn der Spanier Zurriaga nach seinem Besuch der Freinet-Schule in Vence begeistert berichtete, Freinet verwirklichte „eine Art Esperanto der Pädagogik, ein kompilatorisches Werk, das die Gedanken von Montessori und Decroly, von Makarenko und Dewey einbezieht und mit der eigenen Akzentuierung zu einer wahren Volks-Pädagogik werden lässt“ (Zurriaga, zit. in Ueberschlag 1997, 142), so charakterisierte er die Freinet-Pädagogik ganz treffend¹. Freinet war als *Reformpädagoge der zweiten Generation* in der günstigen Lage, auf bereits bestehende und erprobte pädagogische Konzepte zurückgreifen zu können. Hiervon machte er zunächst pragmatischen Gebrauch und gestaltete tatkräftig sein Image als der unermüdliche *pädagogische „Handwerker“*, der sich das Verdienst zuschreibt, die Einsichten der modernen Pädagogik erstmals unter alltäglichen Arbeitsbedingungen verwirklicht zu haben. Warum solle man schließlich nicht den Honig dort holen, wo er am besten sei?² Freinet nahm *Anregungen aus dem zeitgenössischen Ideengut* der „Pädagogik

1 Freinet zeigte sich bezeichnenderweise von den Möglichkeiten des Esperanto als Weltsprache für den internationalen Austausch zwischen Lehrern und Kindern sofort fasziniert. Unter dem Dach der C.E.L. (Coopérative de l'enseignement laïc) bestand seit ihrer Gründung 1928 eine eigene Sektion für Esperanto und die Zeitschrift der Bewegung, „Der proletarische Erzieher“ (L'éducateur prolétarien), veröffentlichte über Jahre hinweg einen Esperantokursus für das Selbststudium (Barré 1996a/I, 48, 80).

2 Nicht immer wies Freinet dabei auf die Quelle seiner Unterrichtstechniken hin. So behauptete er beispielsweise in seinen späten Selbstdarstellungen, der „Erfinder“ der Druckerei in der Schule gewesen zu sein (Jörg 1981, 23). Tatsächlich hatte jedoch Paul Robin in seinem Waisenhaus in Cempuis eine Druckerei, empfahl Ferrière in seinem Buch „L'école active“ (Die Tatschule) den Einsatz einer Druckerei und gab Ovide Decroly Kindertexte zu einem professionellen Drucker. Allerdings legte erst Freinet die Arbeit mit der Schuldruckerei ganz in die Hände der Kinder und versuchte, die pädagogische Reichweite des Druckens systematisch auszuloten.

vom Kinde aus“, der „Kunsterziehungsbewegung“ ebenso wie der „Landerziehungsheimbewegung“ produktiv auf, deutete diese in seinem Sinne um und setzte eigene Akzente (Kock 1995, 103ff.)³.

Aus heutiger Sicht liegt Freinets *originärer Beitrag zum reformpädagogischen Unterrichtsinstrumentarium* neben der Einführung der Druckerei insbesondere in der Entwicklung kindgemäß aufbereiteter Dokumentationsmaterialien. Der französische Erziehungswissenschaftler Jean Vial sieht in dieser umfangreichen Dokumentensammlung gar „das größte erzieherische Abenteuer seit der großen Enzyklopädie Diderots“ (Vial, zit. in Barré 1996a/II, 155; Übers. S.E.). Michel Barré bezeichnet Freinet als „Enzyklopädisten der Kindheit“ (Barré, ebd.; Übers. S.E.). Betrachtet man dagegen die anderen Elemente der Freinet-Pädagogik isoliert, so liegen ihre ideengeschichtlichen Wurzeln in jeweils bereits vorhandenen pädagogischen Konzeptionen⁴. Indem Freinet diese Elemente jedoch in einen stimmigen schulischen Gesamtzusammenhang neu einbettete, entwickelte er ein durchaus *eigenständiges und neues pädagogisches Profil*. Dieses praxisgeleitete Vorgehen, unter dem Gesichtspunkt einer Einheit und Orientierung stiftenden pädagogischen Haltung aus einem Angebot pädagogischer Handlungskonzepte bewusst zu wählen, scheint mir wegweisend für eine Schule der Vielfalt. Viele alternative Schulmodelle verbinden ja zwischenzeitlich unterschiedliche reformpädagogische Elemente zu einem neuen Profil.

3. Vielfalt als Herausforderung für eine moderne Pädagogik

Wenn Freinet ebenso wie andere Reformpädagogen die Praxis der traditionellen, autoritären Lern- und Buchschule kritisierte, so geschah dies in zweierlei Hinsicht: im Hinblick auf die Vielfalt und Fülle des kindlichen Lebens, der diese Schule nicht mehr gerecht würde und die sie demzufolge zu unterdrücken suche, und im Hinblick auf die *Anforderungen einer modernen, arbeitsteiligen und pluralistischen Gesellschaft*, auf welche diese Schule nicht mehr vorbereite. Die „alte“ Schule „hatte vor allem Angst vor der Vielfalt und der Komplexität der Dinge“ (Freinet 1979, 82). In früheren Zeiten, so Freinet, mag eine Erziehung zur Einheitlichkeit funktional gewesen sein. Angesichts fort-

3 In der zweiten Hälfte seines Wirkens, nach dem erzwungenen Abbruch seiner pädagogischen Arbeit während der deutschen Besatzungszeit, sah sich Freinet dagegen offensichtlich einem zunehmenden Profilierungsdruck ausgesetzt. Seit den vierziger Jahren distanzierte er sich merklich von der reformpädagogischen Bewegung und grenzte sich mit seiner Formel der „modernen Schule“ ausdrücklich vom gebräuchlichen Begriff der „neuen Schule“ und der „neuen Erziehung“ ab. Den Mitgliedern seiner Bewegung riet er, aus den lokalen reformpädagogischen Verbänden auszutreten, deren Wortführern er akademische Überheblichkeit vorwarf (Barré 1996a/II, 81f.). In seinen Hauptwerken mühte er sich sichtlich darum – in der Regel über Negativdefinitionen – die bisher als unwichtig erachtete Neuheit seiner Pädagogik, die Eigenständigkeit und Überlegenheit seines pädagogischen Denkens und praktischen Wirkens gegenüber anderen Reformpädagogen hervorzuheben.

4 Die Klassenspaziergänge hatte bereits Bertold Otto angeregt, Fritz Gansberg den freien Text praktiziert, Ovide Decroly die Arbeit nach Interessenzentren organisiert und Roger Cousinet die freie Arbeit in Gruppen eingeführt usw. (Hagstedt 1996, 217).

schreitender gesellschaftlicher Differenzierung und Pluralisierung erscheine sie mittlerweile als ein Anachronismus (Freinet 1994a, 276). Dennoch seien Pluralisierungstendenzen keinesfalls zu beklagen, sondern als Voraussetzung und Folge gesellschaftlichen Fortschritts durchaus zu begrüßen. Allerdings stellten sie *neue Anforderungen an die Erziehung*, die von der traditionellen Schule nicht mehr bewältigt würden. Indem sie Kinder nur als uniforme „Schüler“ wahrnehme und die Komplexität der Wirklichkeit durch engmaschige Lehrgänge und Lektionen reduziere, sei die „alte“ Schule zum Scheitern verurteilt: „Die Schule bereitet nicht mehr auf das Leben vor und dient nicht mehr dem Leben. Das ist ihre definitivste und radikalste Verurteilung. In steigendem Maße vollzieht sich mehr oder weniger methodisch die wirkliche Bildung der Kinder, ihre Anpassung an die Welt von heute und die Möglichkeiten von morgen, außerhalb der Schule; denn die Schule erfüllt diese Aufgabe nicht mehr“ (Freinet 1979, 9).

Dem gegenwärtigen und zukünftigen Leben des Kindes konnte für Freinet dagegen nur eine Erziehung dienen, die Vielfalt ermöglichte und bejahte, zugleich jedoch Gemeinschaft und Solidarität stiftete. Die *Ermöglichung von Vielfalt* bedeutete dabei kein bloßes Ausleben von Individualität. Individualität als solche stellte für Freinet noch keinen Wert dar, sondern wurde erst dann zu einer pädagogischen und moralischen Größe, wenn sie bewusst in Beziehung zur *Gemeinschaft* und zur *Gesellschaft* gesetzt wurde (Freinet 1994a, 276). Freinet betrachtete das individuelle Kind immer als ein „Glied der Gemeinschaft“ (Freinet 1979, 15). Er forderte demzufolge als Erziehungsziel der Schule, dass „das Kind in einem größtmöglichen Maße zur Entfaltung seiner Persönlichkeit im Rahmen einer vernünftigen Gemeinschaft gelangen kann“ (ebd., 14). Freinet vertrat keine individualistische oder libertäre Pädagogik, sondern wollte die im einzelnen Kind angelegten Möglichkeiten so zur Entfaltung bringen, dass die Ansprüche des Individuums und der Gesellschaft gleichermaßen befriedigt würden. In diesem Sinn hatte Erziehung für Freinet eine zweifache Aufgabe zu erfüllen: Sie sollte einerseits den persönlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Eigenarten des einzelnen Kindes Raum geben, damit diese sich entwickeln, sich erweitern und im gesellschaftlichen Bezugssystem orientieren könnten. In diesem Zusammenhang müsse Erziehung Vielfalt ermöglichen und individuell verfahren. Gleichzeitig sollte Erziehung aber das Verbindende, Gemeinsame, das universell Menschliche als Grundlage eines friedlichen und gerechten Zusammenlebens stärken (Freinet 1994a, 276). Dabei stand für Freinet außer Zweifel, dass sich der erforderliche *moralische Grundkonsens* nicht lehren ließ, sondern von den Kindern selbst gefunden und gelebt werden müsse. Freinet kritisierte scharf den dogmatischen Moralunterricht der damaligen französischen Volksschule. Der einzige Erfolg versprechende Weg moralischer Erziehung führte für ihn über *das Gemeinschaftsleben der Klasse und die Arbeit der Kinder*, „die eine ständige Morallektion ist und zwar die beste, die unauslöschlich allem Tun, allen Gewohnheiten, allen Lebensregeln ihren Stempel aufprägt“ (Freinet 1979, 123).

4. Vielfalt der Techniken – Einheit der Methode

Das Spannungsverhältnis von Vielfalt und Einheit spiegelt sich auch in Freinets *begrifflicher Unterscheidung von „Methode“ und „Technik“* wider. „Methode“ war dabei der weitaus umfassendere Begriff. Eine pädagogische Methode müsse, so Freinet, wissenschaftlich fundiert sein, denn „wer ‘Methode’

sagt, meint ein Erziehungssystem, das auf sicheren, wissenschaftlich bewiesenen und durch absolute Logik verbundenen Elementen basiert“ (Freinet, zit. in E. Freinet 1981, 69). Die Gültigkeit der Methode habe sich weiterhin an den Gesetzmäßigkeiten der Natur und an der kritischen Instanz des „bon sens“, des gesunden Menschenverstands, zu erweisen, die Freinet als unerschöpfliche Quellen pädagogischer Einsichten galten. Als „Methode“ bezeichnete er folglich ein generalisierbares, universales pädagogisches Handeln und zugleich sein Ziel. „Methode“ war für Freinet somit eingebettet in einen weiten, anthropologisch, gesellschaftlich, politisch und philosophisch bestimmten Kontext. Sie stellt das *einheitsstiftende Element* der Erziehung dar⁵. Demgegenüber verwendete Freinet „Technik“ als den engeren Begriff. Als „Technik“ bezeichnete er die konkretisierte, materialisierte „Methode“ (E. Freinet 1981, 52), d.h. also ein zwar erprobtes und in der Praxis bewährtes, in seinem Charakter jedoch noch vorläufiges und veränderbares pädagogisches Handeln. Von „Technik“ ist im Hinblick auf die Freinet-Pädagogik im Grunde nur im Plural zu sprechen, denn *Freinet-Techniken sind zahlreich und vielfältig*, aber nicht beliebig. Ihre pädagogische Legitimität und Aktualität haben sie sowohl an den individuellen Bedürfnissen und Interessen des Kindes als auch an den gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule jeweils neu zu erweisen.

Wenngleich Freinet sich selbst gern als Materialist, als „Handwerker“ der Pädagogik beschrieb, der durch die Bereitstellung entsprechender Unterrichtstechniken und -materialien die Umgestaltung schulischer Praxis von ihrer materiellen Basis aus organisiere, darf man – trotz dieser sicherlich zutreffenden Selbsteinschätzung – nicht den „Methodiker“ Freinet vergessen. Erst der gesellschaftliche und philosophische Kontext verleiht den Techniken ihren Sinn und ihren weit reichenden Reformimpuls. Für die ersten Schritte der Umgestaltung des schulischen Alltags mag der Ausgang von den Techniken ohne Zweifel hilfreich und Erfolg versprechend sein, jedoch erschöpft sich Freinet-Pädagogik keineswegs in ihnen. Der französische Lehrer und ehemalige Mitarbeiter Freinets, Paul Le Bohec, berichtet in diesem Zusammenhang: „In meiner Klasse habe ich alle Freinet-Techniken ausprobiert. Nach einem Jahr hatte ich eine Schülerzeitschrift, die Druckerei, die Korrespondenz und eine kooperative Organisation des Klassenlebens. Später, um ein Experiment zu wagen, habe ich das alles wieder weggelassen. Was fehlte uns, mir und den Kindern? Nichts! Im Gegenteil! Wir sind in der Arbeit weitergekommen. (...) Ich habe den Eindruck, dass zwar viele Lehrer mit den Freinet-Techniken arbeiten, aber nicht unbedingt mit den Kindern. Und dazu muss man mehr als bisher die Theorie studieren, muss man sie in seine Seele aufnehmen, und muss man wissen, warum man die Dinge so macht, wie man sie macht“ (Le Bohec 1996, 232, 237). *Techniken und Methode, Vielfalt und eine einheitsstiftende pädagogische Orientierung*, gehören für das Verständnis der Freinet-Pädagogik mithin unbedingt zusammen.

⁵ Freinet gebrauchte den Begriff der Methode nur in zweierlei Hinsicht: Zum einen sprach er von der natürlichen Methode des „tastenden Versuchens“, mit Hilfe derer das Kind sich Welt aktiv aneigne und sich selbst sozialisiere (Freinet, *Essai de Psychologie sensible I/II*, 1994b). Zum anderen verwendete Freinet den Begriff der „Methode“ im Zusammenhang der sozialen und politischen Perspektive seiner Schulreform, wo er von der „Methode befreiender Volksbildung“ sprach.

5. Die Kultur der Vielfalt und der Dialog – Aspekte der Unterrichtspraxis Freinets

Das Spannungsverhältnis zwischen Vielfalt und Einheit erweist sich schließlich auch als ein Schlüssel zum Verständnis der *methodisch-didaktischen Praxis* der Freinet-Pädagogik. In ihrer inhaltlichen Dimension als einer Vielfalt des Lernangebots, in ihrer methodischen Dimension als Vielfalt der Lerntätigkeiten, Lernwege und Ausdrucksformen, lässt sich Freinet-Pädagogik geradezu als eine „Kultur der Vielfalt“ beschreiben (Barré 1989; Barré 1996b). Genau diese inhaltliche und methodische Vielfalt forderte Freinet ein, wenn er für das *Leben* und für eine *organische Verbindung zwischen Schule und außerschulischem Erfahrungsraum* der Kinder plädierte. „Leben“ war für Freinet ein schillernder, zutiefst moralischer, ja quasi-religiöser Begriff, der als roter Faden seine Schriften seit den vierziger Jahren durchzog. In unterschiedlichen Zusammenhängen verwendete Freinet „Leben“ als Gegenbegriff zu einer entwurzelten, entfremdeten und verwissenschaftlichten Kultur⁶. „Wenn die Schule vollkommen wäre, ginge sie siegreich zum Leben und würde sich inmitten dieses Lebens selbst verwirklichen. Sie würde in der Arbeit und dem Leben des Hirten, des Arbeiters, des Handwerkers, in den wechselhaften Bedingungen der Natur aufgehen“ (Freinet 1979, 87)⁷.

In seiner pädagogischen Praxis gestaltete Freinet das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Leben in ausgewogener Weise. Selbstverständlich war auch die Schule Freinets kein Abbild des ungefilterten „Lebens“, sondern vielmehr eine *vorbereitete Umgebung*, die der Vielfalt der Lebenswirklichkeit der Kinder schulisch gerecht zu werden suchte. Mit der Einrichtung verschiedener *Werkstätten für das handwerkliche, ästhetische und geistige Arbeiten* der Kinder unternahm Freinet den Versuch, die Mannigfaltigkeit der Dinge und der Formen des Umgangs mit ihnen so zu elementarisieren, dass sie den Lernbedürfnissen des einzelnen Kindes optimal angepasst waren. Freinet verglich seine Schule gern mit einem Garten, der in sorgfältig gegliederte und verschiedenartige Beete aufgeteilt sein muss, weil erst „die genaue Abgrenzung der Arbeit (der Beete, S.E.) das Kind sicherer“ mache und es in seinem Lernen ermutige (Freinet 1979, 85). Zugleich aber wollte die Schule Freinets eine *vorbereitende Umgebung* sein. Die verschiedenen Werkstätten sollten weitestgehend in das konkrete gesellschaftliche Umfeld integriert sein, um die Schülerinnen und Schüler zu einer selbständigen und kritischen Auseinandersetzung zu befähigen. Aus der Sicht Freinets lag der Kardinalfehler des von Maria Montessori entwickelten Materials darin, dass es sich nicht am konkreten Leben des Kindes und seinem sozialen Umfeld orientierte, sondern diese Lebenswirklichkeit künstlich aufbereitete. Das *Materialangebot der Freinet-Pädagogik* bestand demgegenüber weitgehend aus ganz alltäglichen Werkzeugen und Werkstoffen, die je nach Bedürfnis und Absicht des Lernenden auf unterschiedliche Weise einzusetzen waren: Belebtes und Unbelebtes aus der natürlichen Um-

6 Freinets Idealbild war dagegen das naturverbundene Leben des Bauern und Handwerkers.

7 Solche Äußerungen Freinets zeigen, dass er die systematische Differenz zwischen Leben und Schule, zwischen dem Handeln in der Lebenswirklichkeit und der unterrichtlichen Bearbeitung dieser Wirklichkeit auf theoretischer Ebene nicht mit der notwendigen Klarheit erkannte und reflektierte (Ramseger 1991, 141).

welt des Kindes, einfache Werkzeuge, Werkstoffe wie Holz, Papier, Ton, Materialien zum Experimentieren, technische Geräte wie die Druckerei, eine Schreibmaschine, ein Filmgerät, ein Tonbandgerät u.v.m. Für die *individuelle Erarbeitung der verbindlichen schulischen Inhalte* stehen den Kindern Karteikarten für Lesen, Rechtschreiben, Grammatik und Mathematik, Lesehefte, Versuchskarteien, Nachschlagehefte und Sachkarteien, Tonkassetten, Diareihen, Filme u.s.w. zur Verfügung. Im Rahmen dieses breit gefächerten Angebots können sie eigene Lernwege gehen, in unterschiedlichen Rhythmen lernen und, individuell oder gemeinsam, ihre Fragestellungen verfolgen. Neben der Vielfalt der Inhalte und Lerntätigkeiten will Freinet-Pädagogik auch eine Vielfalt sozialer Kontakte ermöglichen, die über den engen Rahmen der Schule hinausweisen. Weil man als Lehrerin und Lehrer selbstverständlich nicht in allen Wissensgebieten über spezielle Kenntnisse verfügen kann, werden die spezifischen Kompetenzen von Eltern und anderen Personen aus dem lokalen Umfeld der Kinder genutzt. Eltern werden in den Unterricht eingeladen, um zu bestimmten Fragestellungen zu berichten, oder die Kinder begeben sich zu Erkundungen und Befragungen direkt vor Ort.

Der traditionellen Schule gegenüber erhob Freinet den Vorwurf, sie sähe Kinder nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler und nähme von ihren reichen Vorerfahrungen und Kompetenzen keine Notiz. Demgegenüber suchte er, die schon vorhandenen Erfahrungen der Kinder und ihr im Alltag gewonnenes Wissen zur Sprache bringen, es zunächst ordnen, dann zu erweitern und schließlich mit dem kulturell erreichten Wissensstand zu vermitteln. *Schule* war für Freinet in erster Linie eine *Ordnungs- und Orientierungsinstanz*, erst in zweiter eine Vermittlungsinstanz. Die Kinder sollten hier persönliche Erlebnisse und Anliegen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Ausdrucksformen *frei* zum Ausdruck bringen können: in der gesprochenen und geschriebenen Sprache ebenso wie im musisch-ästhetischen Ausdruck, in der Musik und der Malerei, im Tanz, im Theaterspiel u.v.m.⁸

Die Vielfalt der Lerngegenstände, der Lernwege und der kindlichen Ausdrucksformen gewinnt ihren pädagogischen Stellenwert jedoch erst in einer Unterrichtsorganisation, die den zugleich den *ständigen Dialog* pflegt. Der Kern der Freinet-Pädagogik beruht geradezu im Prinzip des Austauschs, der über die individuellen Erfahrungen hinweg Verbindung und Gemeinsamkeit stiftet. Freinet erkannte dabei sehr deutlich, dass *Gemeinsamkeit* nicht etwas von Anfang an Gegebenes, sondern etwas immer wieder neu im Gespräch erst Herzustellendes ist. Ein solcher Dialog ist natürlich erst dann eine Bereicherung, wenn zuvor Unterschiedlichkeiten zugelassen werden, die dann gegeneinan-

8 Das zunehmende Gewicht, das der freie künstlerische Ausdruck innerhalb der Freinet-Bewegung erhielt, verdankte sich übrigens vor allem Elise Freinet, deren Beitrag zur Freinet-Pädagogik von der Forschung bisher viel zu wenig gewürdigt wurde und die in der Regel nur als Biographin ihres Mannes wahrgenommen wird. Paul Le Bohec, langjähriger Wegbegleiter des Ehepaars Freinet, schreibt dazu: „Freinet war ja der Sohn eines Bauern und Elise war die Tochter eines Lehrers. Sie war eine Künstlerin. Freinet war pragmatischer, und weil beide so gegensätzlich waren, konnte diese Gemeinschaft existieren. Die beiden hatten eine dialogische Beziehung, sie ergänzten sich, sie standen aber auch in Opposition. Und weil es diese Aspekte gab, wuchs Freinet-Pädagogik weiter, komplementär und kontradiktionär“ (Le Bohec 1996, 233).

der gestellt, miteinander verglichen und in ihrer Eigenart gewürdigt werden können. Schließlich werden *universale Orientierungen* nur im Austausch und in der Begegnung mit dem fremden anderen erworben. Alle Produkte des freien Ausdrucks der Kinder, ihre Texte, Bilder, Untersuchungsergebnisse, Referate u.a.m. sind deshalb Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung und müssen sich den Nachfragen und kritischen Kommentaren der Mitschülerinnen und Mitschüler oder der Lehrerinnen und Lehrer stellen. In der Institution des *Klassenrats* verhandelt man ferner gemeinsam über Wünsche, Anregungen oder Kritik und versucht, einen tragfähigen Konsens zu finden und Verbindlichkeiten für alle zu schaffen.

Mit der *Druckerei* und der *Klassen- oder Schulzeitung* stellt die Freinet-Pädagogik den Kindern institutionalisierte Formen des gegenseitigen Austauschs zur Verfügung. Dieser Austausch blieb schon zu Lebzeiten Freinets nicht auf den engen Rahmen der einzelnen Klasse oder Schule beschränkt, sondern fand auf nationaler und internationaler Ebene statt. Durch die Klassenkorrespondenz, durch Reisen zu den Korrespondenten und die *Klassen- oder Schulzeitung*⁹ erweiterte sich sowohl der Kommunikationsradius der Kinder als auch derjenige ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Dabei tragen die Reaktionen von Kindern und Erwachsenen aus anderen Regionen und Nationen mit dazu bei, *die Relativität oder auch den universellen Charakter eigener Erfahrungen und Lebensgewohnheiten* zu erkennen. So berichteten etwa die Schüler Freinets ihren bretonischen Korrespondenten vom Alltag und den Lebensgewohnheiten und -rhythmen der Provence und umgekehrt. „Wenn es regnet, treten die Schnecken ans Tageslicht. Wir gehen weg mit einem Korb oder einem kleinen Eimer, um sie aufzulesen. Wir lassen sie einige Zeit in einem zugedeckten Kessel fasten. Unsere Mutti wäscht sie mit gesalzenem und mit Essig versehenem Wasser. Dann kocht sie sie mit einer Sauce aus Knoblauch und Petersilie, oder wir essen sie mit Aioli“, berichteten beispielsweise die Kinder aus der Provence. Wenig später antwortete ihre Korrespondenzklasse: „Ihr sagt, dass Ihr Schnecken esst. (...) Wir schneiden Grimassen, wenn wir Eure Lektüre lesen: ‘Pfui Teufel!’, sagen wir mit angeekelten Mienen. Wir haben die Schnecken nicht gern, sie sind dreckig und schleimig. Wenn jemand uns daran gewöhnt hätte, Schnecken zu essen, dann würden wir sie vielleicht gern mögen. Was ist Aioli?“ (zit. in Ramseger 1991, 132). Diese durch die Klassenkorrespondenz ermöglichte Erweiterung des eigenen Erfahrungs- und Wertekontextes ist sicherlich erst dann in ihrer Bedeutung ganz zu ermessen, wenn man sich den engen dörflichen Lebenskreis der Schüler Freinets vergegenwärtigt.

Mögen auch Korrespondenz und Schulzeitung für die Kinder des Fernseh- und Computerzeitalters heute sicher einen anderen Stellenwert haben, so bleibt doch die Bedeutung des *Dialogs über das Eigene, das Fremde und das Gemeinsame*, für den die Freinet-Pädagogik institutionalisierte Formen geschaffen hat, von zeitloser Gültigkeit. Im Fernseh- und Computerzeitalter haben Schuldruckerei und Korrespondenz zweifellos einen anderen Stellenwert. An Informationen haben wir keinen Mangel mehr, im Gegenteil. Mehr denn je muss es heute jedoch darum gehen, diese Informationen in personale Bezüge einzubetten.

9 Freinet hatte sogar eine nationale Kinderzeitschrift, „Die Garbe“ (La gerbe), herausgegeben.

Der Grundgedanke des immer wieder neu zu führenden Dialogs über das Eigene, das Fremde und das Verbindende, für den die Freinet-Pädagogik entwicklungsfähige und flexible institutionalisierte Formen geschaffen hat, verliert deshalb nicht seine pädagogische Bedeutsamkeit, sondern gewinnt in der *Informationsgesellschaft* ganz neue Aktualität. „Diese Dynamik des ständigen Austauschs ist ein Mittel der Bereicherung, des Vergleichs und der Vertiefung, der Infrage-Stellung und der Regulierung. Das Bewusstsein der zahlreichen Verschiedenheiten ist keine Quelle der Angst mehr vor dem anderen, sie erweitert die eigene Erfahrung und betont die Entdeckung des Gemeinsamen“ (Barré 1996b, 62; Übers. S.E.).

Literatur

- Barré, Michel 1989: Une éducation des différences. In: Clanché, Pierre; Testanière, Jacques (Hg.): *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux
- Barré, Michel 1996a: Célestin Freinet – un éducateur pour notre temps. 2 Bd. Mouans-Sartoux
- Barré, Michel 1996b: La pédagogie Freinet, culture des diversités. In: Société Binet-Simon (Hg.): *Le centenaire de Célestin Freinet (Cahiers Binet-Simon Nr. 649)*. Lyon
- Denner-Dieckmann, Irene (Hg.) 2001: *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim
- Freinet, Célestin 1979: *Die moderne französische Schule*. Übers. und besorgt v. Hans Jörg. Paderborn
- Freinet, Célestin 1994a: *Oeuvres pédagogiques*. Bd. I. Paris
- Freinet, Célestin 1994b: *Oeuvres pédagogiques*. Bd. II. Paris
- Freinet, Elise 1969: *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris
- Freinet, Elise 1981: *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Stuttgart
- Hagstedt, Herbert 1996: *Freinet-Pädagogik und Erziehungswissenschaft – ein gestörtes Verhältnis*. In: Hering, Jochen; Hövel, Walter (Hg.): *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik*. Bremen
- Jörg, Hans (Hg.) 1981: *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Übersetzung und Bearbeitung des Buches von Célestin Freinet: „Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne“. Paderborn u.a.
- Kock, Renate 1995: *Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Eine Methode befreiender Volksbildung*. Frankfurt a.M. u.a.
- Le Bohec, Paul 1996: ... wenn man falsch anfängt, dann wird die Sprache nicht genug entwickelt ... In: Hering, Jochen; Hövel, Walter (Hg.) 1996: *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik*. Bremen
- Mauray, Liliane 1988: *Freinet et la pédagogie*. Paris
- Prengel, Annedore 1993: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen
- Preuss-Lausitz, Ulf 1993: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel
- Ramseger, Jörg 1991: *Was heißt »durch Unterricht erziehen«? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim und Basel
- Ueberschlag, Roger 1997: *Freinet im Ausland*. In: Hagstedt, Herbert (Hg.): *Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel*. Weinheim

Susanne Enders, geb. 1967, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen

Anschrift: Herrnweg 34a, 55122 Mainz

E-mail: sc.ende@t-online.de