pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Zülch, Martin

Lehrer und Schüler verändern die Schule. Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik

Frankfurt/Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1981, 142 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 48)

Quellenangabe/ Reference:
Zülch, Martin: Lehrer und Schüler verändern die Schule. Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik. Frankfurt/Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1981, 142 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 48) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318412 - DOI: 10.25656/01:31841

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318412
https://doi.org/10.25656/01:31841

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

Célestin Freinet - Begründer der Schuldruckerei und einer breiten Reformbewegung

Erster Kongreß der 'Ecole Moderne' in Tours 1927

Lehrer und Schüler verändern die Schule

Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik

Unterrichtssituationen in elsässischen Freinet-Klassen 1975

Regionales Lehrertreffen in Stossvihre 1976

Lehrer und Schüler verändern die Schule

Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik

Zusammengestellt und kommentiert von Martin Zülch

Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/Main
Materialvertrieb der Pädagogik-Kooperativen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 3

2. Zum Konzept der Freinet-Pädagogik 6

3. Zur Geschichte der Freinet-Reformbewegung 18

4. Célestin Freinet, der Buchdruck in der Schule 27

5. Aus der Unterrichtspraxis elsässischer Freinet-Lehrer: 30

5.1. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Anne-Marie Mislin: 33
- Freies Gespräch am Morgen 36
- Individuelles Lernen und Selbsttätigkeit 38
- Freier Text und Druckerei 40
- Klassenzeitung – ein Konfliktstoff? 46
- Korrespondenz – z.B. mit einem Dichter 46
- Lesen- und Schreibenlernen 48
- Freier Ausdruck der Kinder beim Drucken 50
- Freier Ausdruck und entdeckendes Lernen – praktische Gruppenarbeiten 56
- Arbeitsergebnisse und ihre „Auswertung" in der Klasse 61
- Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Veränderung des Unterrichts 62
- Prinzipien und Zielvorstellungen 62
  . . . im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht 63

5.2. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Roland Bolmont: 64
- Die Planung des Unterrichts 65
- Korrespondenz und offener Unterricht 66
- Gruppenarbeiten in „Ateliers": 70
- Experimente mit elektrischem Strom 70
- Untersuchungen mit Maiskolben und Mikropilzen 72
- Freier Ausdruck und plastisches Gestalten z.B. mit Ton und Sandstein 73
- Bau eines Modells für den Wankelmotor 75
- Lernfortschritte und Zielsetzungen bei der Gruppenarbeit 76
- Die Rolle des Lehrers bei der Arbeit 77
  . . . und bei der Organisation des Materials 78
- Widerstände der Eltern und Kollegen 79
- Dokumente der Klasse: Schülerzeitungen und Alben 80

5.3. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Maurice Mess: 84
- Zur Umgestaltung des Klassenraums durch „Ateliers" 88
  . . . und durch Arbeitsmittel 89
- Die gemeinsame Planung der Arbeitsvorhaben 90

— Individuelles Lernen mit Arbeitsplänen und Arbeitsblättern 92
— Die Leseecke 94
... und die Vorträge der Kinder 95
— Gruppenarbeiten und Untersuchungen: Prozentrechnung — Spezifisches Gewicht — Kernenergie 97
— Ergebnisse individueller und Gruppenarbeit 100
— Eine Erkundung außerhalb der Schule: Besuch einer Marmorwerkstatt 103
— Warum eine enquête? 105
— Freier Ausdruck — Freies Malen 108
— Freies Musizieren und Komponieren 110
— Zur pädagogischen Technik des Druckens 111
— Freies Theaterstück: Die Scheidung der Eltern 113
— Pädagogisch-Politische Grundzüge der Unterrichtspraxis 116
— Widerstände — Hindernisse 118

5.4. Die Zusammenarbeit der elsässischen Lehrer auf einem Wochenendtreffen 120

6. Freinet-Pädagogik in der Bundesrepublik 127

6.1. Praxiserfahrungen aus zwei deutschen Freinet-Klassen: 128
Peter Moschnitschka
Freie Texte — befreiende Texte 129

Dagmar Mahlstedt
Ich kann nicht einfach aufhören 138
Über Höhen und Tiefen eines freieren Unterrichts mit Sonderschülern

6.2. Hinweise auf die Arbeit der Pädagogik-Kooperativen 142

Literatur zur Freinet-Pädagogik 14
Rezension der ersten deutschen Bücher zur Freinet-Pädagogik von Konrad Wünsche 16

Filme über die Freinet-Pädagogik 15

Fotodokumentation im 5. Teil von Martin und Jochen Zülch

1. Einleitung

Dieses Buch trägt einen Titel, mit dem sich nicht so recht vereinbaren läßt, daß heranwachsende Menschen in der Regel ihre eigene Schulzeit als einen unerfreulichen, langweiligen Lebensabschnitt empfinden. So konnten gerade in den letzten Jahren die wachsende „Schulmüdigkeit", „Schulangst" und „Schulverweigerung" unter Schülern gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit nicht mehr verheimlicht werden. Der Überdruß an routinehaftem Lehrer- und Schülerverhalten, an Lerndrill und schulischer Bevormundung macht sich inzwischen deutlich bemerkbar: „Disziplinlosigkeit" und Agrressivität auf der einen Seite, lähmende Apathie und übermäßige Anpassungsbereitschaft auf der anderen Seite signalisieren eine negative, gleichgültige Einstellung vieler Schüler zur Schule. Diese Haltung äußert sich zwar häufig erst nach einem längeren Schulaufenthalt je nach Schultyp und sozialer Herkunft in unterschiedlicher Form, bringt aber eine gemeinsame Ohnmachtserfahrung, einen „Motivationsverlust" gegenüber den eingefahrenen schulischen Lernprozessen zum Ausdruck. Es hat daher den Anschein, als würde gegenwärtig offensichtlicher als früher der herkömmliche Schulunterricht für viele Heranwachsende seinen Sinn verlieren, weil er weder von ihren eigenen Interessen und Lernbedürfnissen ausgeht noch eine produktive Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zuläßt.
„Schulen machen krank", „Schulen werden zum pathogenen Faktor für Verhaltensstörungen", „Schüler lernen nur noch für gute Noten" — so lauten inzwischen die alarmierenden Befunde kritischer Erziehungswissenschaftler, Kinderärzte und -psychologen. Viele Schüler würden nicht nur durch den zu hohen Leistungsanspruch der Eltern, durch ihre Sorge um die berufliche Zukunft, überfordert, sondern auch an einer Schulausbildung scheitern, die intellektuelle Lernfähigkeiten einseitig im Zusammenhang ständiger Beurteilung und Auslese begünstigt — so der Tenor einer erneut einsetzenden, öffentlichen Diskussion um die Regelschule 1). Wachsender Schulstreß und Schulversagen werden inzwischen aber auch auf die im letzten Jahrzehnt in vielfacher Hinsicht fehlgeschlagene Bildungsreform zurückgeführt, die kaum mehr als die Herstellung möglichst gleicher Startchancen zum Ziel hatte und die durch die Angleichung von Bildungsplänen, durch flexiblere Übergänge zwischen den Schultypen lediglich ein größeres Auslesereservoir für gleichbleibende Berufsstufen, Laufbahnen und Privilegien schuf 2).
Viele Schüler sehen sich daher heute „auf eine Rennbahn geschickt", die „an mehreren Stellen so eng ist, daß nur wenige dorthin durchkommen, wohin sie doch alle wollen und hingeschickt worden sind" 3). Kein Wunder also, daß viele junge Menschen z.Zt. durch den Leistungsdruck und das Konkurrenzdenken in der Schule entmutigt werden, daß ihnen die herkömmliche Schulbildung immer unglaubwürdiger erscheint oder gar unerträglich wird.

„Lehrer und Schüler verändern die Schule" — klingt da nicht dieser Buchtitel zu verheißungsvoll oder um welche „Schulreform" soll es sich hier handeln?
Wer heute noch in positiver Absicht von einer erstrebenswerten Bildungsreform spricht, sollte sich zunächst vergegenwärtigen, daß die meisten offiziellen Reformmaßnahmen kaum noch den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sind:

„In den nächsten Jahren werden wir, wenn wir die bisherigen Ausbildungs- und Stellenverhältnisse beibehalten und die Tendenz zur strukturbedingten Personalverknappung anhält, vor einer Jugendarbeitslosigkeit und vor Ausbildungsengpässen stehen, die zu einer schweren Krise führen können. Hier entsteht eine Benachteiligung und besondere **Minderung der Chancen für bestimmte Geburtsjahrgänge**, die in krassem Kontrast zu den unerhört günstigen Berufsmöglichkeiten für die jungen Menschen, die Ende der sechziger Jahre die Schule verließen, stehen" 4).

Die ungewisse Fortentwicklung unserer Gesellschaft, vor allem aber eine sich rapide umstrukturierende Berufswelt 5) lassen inzwischen berechtigte Zweifel an der Tragweite unveränderter schulischer Qualifikationsprozesse aufkommen: Auf welches soziale und berufliche Leben soll die Regelschule noch sinnvoll vorbereiten? Überläßt sie nicht schon eine wachsende Gruppe von Kindern und Jugendlichen „dem Schicksal der Mut- und Perspektivlosigkeit, des Ausgeschlossenseins von wesentlichen Gütern und Lebensbefriedigungen"? 6). Und kann unser Bildungswesen überhaupt noch Problemen gerecht werden, die junge Menschen bereits auf ihre Weise bewältigen müssen, wie z.B. die Einschränkung ihrer Bewegungsfreiheit in einer betonierten, erfahrungsbehindernden Umwelt oder die tägliche Beeinflussung durch „anonyme Erzieher", die über die Massenmedien schon kleine Kinder erreicht?

Gerade die Perspektivlosigkeit einer zurechtgestutzten Bildungsreform und der spürbare Sinnverlust schulischen Lernens haben aber in den letzten Jahren „an der Basis" zahlreiche Reforminitiativen entfacht. Mehr denn je finden bei uns praxisnahe Konzepte einer „Schulreform von unten" Anklang, die sich heute schon im Interesse von Kindern und Jugendlichen durch konkrete Selbsthilfemaßnahmen von einer reformwilligen Minorität verwirklichen lassen: Projektunterricht und Vorschläge für ein erfahrungsoffenes, selbstreguliertes Lernen werden nicht nur in Fachzeitschriften und auf pädagogischen Tagungen lebhaft diskutiert, sondern allmählich auch in der Schulpraxis erprobt. Einige Eltern- und Lehrerverbände beginnen sich gegen den Leistungsdruck und das menschlich ruinöse Konkurrenzverhalten an höheren Schulen zu wehren; die „Aktion Humane Schule", eine Vereinigung aus Eltern, Lehrern und Ärzten, forderte z.B. die Ausgewogenheit verschiedenartigster Lernanforderungen und stärkere Berücksichtigung sozialer Lernprozesse in der Schule 7). Zugleich wurden aber auch in den letzten Jahren außerhalb oder am Rande des Regelschulwesens mehrfach „Alternativ"- und Modellschulen initiiert, deren Praxis uns z.T. schon jetzt zeigt, in welche Richtung die Regelschule verändert werden könnte 8).
So schwach und zersplittert diese Reformansätze auch z.Z. sein mögen, eines machen sie bereits deutlich: In den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerät mehr und mehr die elementare, sinnstiftende Funktion schu-

lischer Lernprozesse für das gegenwärtige und künftige Leben heranwachsender Menschen. Warum sollte daher nicht „Schulreform" erst einmal dort ansetzen, wo es um die unmittelbaren Belange der Schüler geht und sich im Schulalltag noch Spielräume für authentische Lernerfahrungen ausfindig machen lassen?
Uneingelöster Reformanspruch und beklemmende Schulwirklichkeit — aus diesem Dilemma einer stagnierenden Bildungspolitik können vielleicht erst die erwähnten Reforminitiativen herausführen; und so utopisch es klingen mag — die im Schulalltag gewonnen Reformansätze können vielleicht erst den Weg für eine allmähliche Umgestaltung des Schulsystems aufzeigen, die mehr den Lebensinteressen heranwachsender Generationen entspricht.
Kündigt sich hier bereits eine „bildungspolitische Tendenzwende" an, wenn nunmehr eher von unten her eine lebendige Schulreform heranwächst, wenn die seit langem proklamierte „Umstellung der Regelschule von Auslese auf Förderung" endlich beim Wort genommen wird und wenn aus sinnvollen pädagogischen Veränderungsprozessen auch geeignete schul- und lernorganisatorische Konsequenzen gezogen werden?

Vielleicht ist es kein Zufall, daß in diesem Zusammenhang bei uns auch die Freinet-Pädagogik und jahrzehntelange Reformpraxis einer breiten französischen Lehrerbewegung, der „Ecole Moderne", ins Blickfeld geraten sind. Die Freinet-Pädagogik, benannt nach ihrem Begründer Célestin Freinet, wurde bei uns wiederentdeckt, als vor etwa sieben Jahren einige jüngere Lehrer(innen), Hochschulangehörige und Filmemacher Kontakt zu Grundschullehrern im Elsaß aufnahmen, um ihren Unterricht und ihre kooperativen Bestrebungen aus eigener Anschauung kennenzulernen. Als ein wichtiges Ergebnis dieses Kontakts entstand dieser Bild-Text-Band, der zunächst als Begleitheft zu einem Filmbericht an der Hochschule für bildende Künste in Hamburg von dem hochschuleigenen Verlag „material" in einer kleinen Auflage gedruckt wurde.*
Nicht ohne Grund ist die Freinet-Pädagogik bei uns in der Öffentlichkeit auf lebhaftes Interesse gestoßen:

• Im Gegensatz zu jenen aufgesetzten Trends einer Bildungsreform im großen Maßstab, geht es bei diesem Reformkonzept zunächst darum, wie sich „hier und jetzt" schon in kleinen Schritten dem Schulalltag größere Freiräume für ein selbstbestimmtes Lernen abgewinnen lassen: Die konkreten Vorschläge der Freinet-Pädagogik zielen daher in erster Linie darauf ab, den ureigensten Interessen, Lernfähigkeiten und Handlungsantrieben der Schüler zum Durchbruch zu verhelfen.

• Obwohl sich dabei die Freinet-Pädagogik im Unterschied zur Praxis Freier Schulen den staatlichen Direktiven und Reglements im bestehenden Schulsystem aussetzt, können sich doch Freinet-Pädagogen häufig auf ihrer „Gratwanderung" den negativen Eigenschaften der „Bewahranstalt" widersetzen. Ihre wichtigsten Ziele, Lerndrill und soziale Isolierung aus den Klassenzimmern zu verbannen, lassen sich oft annähernd durch geeignete Unterrichtsmittel und Vorgehensweisen verwirklichen.

• Zugleich setzt die Freinet-Pädagogik bei der „differenzierten" Förderung verschiedenartig interessierter, vor allem aber sozial benachteiligter Schüler an: Die ausdrückliche Betonung der Gleichwertigkeit praktischer, kreativer und intellektueller Lernvorgänge, die zentrale Bedeutung des „freien Ausdrucks", sowie die „natürliche Methode" des Schreiben- und Lesenlernens 9) lassen es häufig erst zu, daß sich Kinder aus sozial unterprivilegierten Familien aus ihrer Passivität befreien und die Schule nicht mehr als „unabänderliches Schicksal" hinnehmen.

• Daneben finden sich in diesem Konzept auch wichtige Ansätze, der wachsenden Gettoisierung und Umweltbenachteiligung von Kindern sowie Einengung ihrer außerschulischen Erfahrungsräume entgegenzuwirken: Im Gegensatz zu allen künstlichen Lernprogrammen versuchen die Lehrer der „Ecole Moderne", durch eine Vielfalt inner- wie außerschulischer Aktivitätsmöglichkeiten, den Kindern ein lebendiges, unterstützendes Milieu für ihre „sich vortastenden", entdeckenden Lernvorgänge zu verschaffen.

• Schließlich basiert das Konzept der „Ecole Moderne" auf einer schulübergreifenden Zusammenarbeit, die die Lehrer nicht nur zur Verbesserung ihrer schulischen Arbeitsbedingungen, sondern auch aus Einsicht in die gesellschaftlichen Zusammenhänge ihres Berufs entwickelt haben.

Und in der Tat: Mit ihrem Reformkonzept hat die Bewegung der „Ecole Moderne" beachtliche Erfolge erzielt. Ohne Übertreibung kann daher hier der Titel dieses Buches lauten: „Lehrer und Schüler verändern die Schule". Wer sich im fünften Teil allein die zahlreichen Unterrichtsbeispiele aus drei elsässischen Grundschulklassen anschaut, dem fallen zunächst das ungewöhnliche Erscheinungsbild und die handgreiflichen Resultate einer grundlegend veränderten Schulpraxis ins Auge. Wer sich aber auch näher auf die dort in enger Verbindung mit einer ausführlichen Bilddokumentation wiedergegebenen Kommentare von Freinet-Pädagogen aus dem Elsaß einläßt, wird feststellen, daß sich hier „Schulreform" nicht einfach über die Interessen der Kinder hinwegsetzt, sondern im Gegenteil: Konkrete Veränderungen werden hier in einem anregenden Milieu auch von Schülern selbst initiiert.

Im Mittelpunkt dieses Bild-Text-Bandes stehen lebendige, anschaulich gemachte Praxiserfahrungen aus erster Hand, die dem Leser nicht nur am ehesten Einblick in ein durch „Lebensnähe" geprägtes Reformkonzept ermöglichen, sondern für „Kenner der Materie" wohl auch manche neue Anregungen enthalten.
Dieses Buch soll aber nicht nur die Wirksamkeit einer Reformalternative anhand konkreter Beispiele demonstrieren. In dem Buchtitel klingt an, daß jede ernstgemeinte Schulreform sich in einem fortwährenden Entwicklungsprozeß befindet — mit einer eigenen Vorgeschichte, Gegenwart und Zukunft. Diesem Sachverhalt sollen die übrigen Teile des Buches Rechnung tragen:
Dem in groben Zügen beschriebenen Konzept der Freinet-Pädagogik, das manchem Leser vielleicht etwas idealistisch erscheinen mag, schließt sich ein kurzer Überblick über die Geschichte der Freinet-Reformbewegung an, der erst darüber Aufschluß gibt, welche jahrzehntelangen Anstrengungen es französische Lehrer gekostet hat, zu einem solchen Reformansatz zu gelangen. Bei näherem Hinsehen sind also gegenwärtige Konzeption und historische Entwicklung der „Ecole Moderne" eng miteinander verzahnt, wie sich auch anhand der ungeschmälerten Aktualität eines frühen Quellentextes von Célestin Freinet aus dem Jahre 1927 im vierten Teil des Buches belegen läßt.
Wie weit der Reformansatz der „Ecole Moderne" reicht, zeigen uns inzwischen auch einige Lehrer(innen), die sich bei uns vor allem an Grund- und Sonderschulen von den Vorschlägen der Freinet-Pädagogik inspirieren lassen, Kontakt zueinander aufnehmen und

sogar schon mehrere Treffen auf Bundesebene veranstaltet haben. Um diese aktuellen Umsetzungsversuche und neueren Initiativen geht es im sechsten und letzten Teil dieses Buches: Dort kommen ein Grundschullehrer und eine Sonderschullehrerin zu Wort, die schon längere Zeit nach der „Freinet-Methode" unterrichten und dabei zu aufschlußreichen Ergebnissen gelangt sind. Zugleich bleibt dem Leser nicht die aktuelle Arbeit deutscher „Freinet-Gruppen" vorenthalten, die sich an dem Grundsatz orientieren, daß neben individuellen Reformversuchen auch Kooperation und Erfahrungsaustausch unter Lehrer(inne)n weitergehende Veränderungen an unseren Schulen bewirken können.

Hiermit sind nun Stichworte genannt, die den Arbeitskreis Grundschule u.a. zur Herausgabe dieses Buches als Mitgliedsband veranlassen: Im Selbstverständnis des Arbeitskreises bedeutet „Reform von unten" zunächst, daß sich unsere Schulen heute in erster Linie durch gemeinsame Initiativen von Lehrern, Schülern und Eltern erneuern lassen. Wenn daher anfangs von einer um sich greifenden „Schullethargie" die Rede war, so sollte damit ein allgemeinerer Zusammenhang angedeutet werden, der bei solchen ersten Schritten nicht unberücksichtigt bleiben kann.
Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das sich gegenwärtig vor allem in weiterführenden Schulen bemerkbar macht, deshalb aber um so mehr zu Veränderungen „von Grund auf" herausfordert. „Reform von unten" bedeutet also auch, „das gesamte Bildungswesen in einer Richtung zu reformieren, in der es auch durchlaufen wird: nämlich von unten nach oben". Dieses seit dem Grundschulkongreß 1969 vom Arbeitskreis verfolgte Ziel findet sich im Vorgehen der Freinet-Pädagogen wieder, die die Schule an der „hautnahesten Stelle", im Klassenzimmer, erneuern und ihre Bemühungen auf die unteren Schulstufen konzentrieren. Selbsthilfe und Kooperation werden diesen Lehrer(inne)n dabei zu Wegweisern; sie geben ihnen die Richtung an, einer kindgemäßen Schule für Schüler näher zu kommen.

Diesen Mitgliedsband hat der Arbeitskreis gemeinsam mit der Pädagogik-Kooperative e.V. herausgegeben, die sich speziell um neue Unterrichtsmaterialien kümmert, mit denen Freinet-Pädagogen bei uns in ihren Schulklassen arbeiten. Damit soll für beide Seiten ein Signal gesetzt sein, den Erfahrungsaustausch zu intensivieren und auch in Zukunft geeignete, gemeinsame Projekte in Angriff zu nehmen.

An dem Zustandekommen dieses Buches haben sich vor allem Jochen Zülch, Christoph Hennig und Angehörige der Hochschule für bildende Künste in Hamburg beteiligt. Für ihre Mithilfe und Unterstützung sei ihnen hier Dank gesagt.

Martin Zülch/Dieter Haarmann

Anmerkungen

1) Vgl. z.B. die Bestandsaufnahme der erneuten Diskussion um die Regelschule von Ilse Lichtenstein-Rother in: Jedem Kind seine Chance. Individuelle Förderung in der Schule (Hrsg. Ilse Lichtenstein-Rother) S. 7-10, Herder Verlag, Freiburg 1980
2) Vgl. Andreas Flitner, Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. Piper Verlag, München 1977
3) Andreas Flitner, Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik, Zit. nach Ilse Lichtenstein-Rother, a.a.O. S. 138
4) ebenda, zit. nach Ilse Lichtenstein-Rother, a.a.O. S. 141
5) Vgl. die SPIEGEL – Serie zum Thema: „Die fetten Jahre sind vorbei" in: DER SPIEGEL Nr. 37-40/1980, insbesondere Nr. 39 zu den Gesellschaft und Arbeitswelt in den nächsten Jahrzehnten tiefgreifend umstrukturierenden Mikro-Prozessoren.
6) Andreas Flitner, a.a.O., zit. nach Ilse Lichtenstein-Rother, a.a.O. S. 140
7) Vgl. auch Ilse Lichtenstein-Rother, a.a.O. S. 9 u. Jahrbuch für Lehrer 5, Rowohlt, Reinbek 1980
8) Vgl. z.B. Lutz van Dick, Alternativschulen. Informationen – Probleme – Erfahrungen. Rowohlt Sachbuchreihe 7261, Rowohlt Verlag Reinbek, 1979
9) Vgl. zur „natürlichen" Methode des Spracherwerbs auch: Schreiben kann jeder (Hrsg. Heiner Boehncke, Jürgen Humburg), Reihe Politische Erziehung 7245, Rowohlt Verlag, Reinbek 1980, dort insbesondere: Célestin Freinet, Vom Schreiben- und Lesenlernen. Die „natürliche" Methode, S. 32-64 (die Beobachtungen Freinets zum Schriftspracherwerb als Teil eines natürlichen Entwicklungsprozesses, Übersetzung eines Teils seines 1968 erschienenen Buches „La méthode naturelle: 1.1'apprentissage de la langue")

* Wenn sich bei dieser Herstellungsweise in einigen selbstgesetzten Texten Druckfehler eingeschlichen haben, die in der vorliegenden Buchausgabe aus technischen Gründen nicht korrigiert werden konnten, so bitten wir um Nachsicht und Verständnis.

2. Zum Konzept der Freinet–Pädagogik

Rund 25000 Lehrer in Frankreich und einige weitere tausend Lehrer in etwa 40 anderen Ländern arbeiten heute nach den Prinzipien der Freinet-Pädagogik. Diese Lehrer unterrichten in fast allen Schularten und Schulstufen, vor allem aber an Grundschulen; sie demonstrieren seit Jahrzehnten, daß sich eine konkrete Alternative zu den herkömmlichen Unterrichtsformen und -inhalten schon im bestehenden Schulsystem erfolgreich durchsetzen läßt.
Die Freinet-Pädagogik wurde vor rund 50 Jahren von Célestin Freinet, einem französischen Grundschullehrer und einigen anderen Lehrern entwickelt, die mit ihm zusammenarbeiteten; mit ihnen gründete Freinet die Bewegung der „Ecole Moderne" (der „Modernen Schule"), deren pädagogische Praxis und Theorie bis zum heutigen Tage eine der wirkungsvollsten Alternativen zur herkömmlichen Lernschule darstellt. – Wenn man vom **Konzept der Freinet-Pädagogik** spricht, muß man hauptsächlich zwei wesentliche Grundzüge dieser Pädagogik ins Auge fassen: zum einen ihr konsequentes Ausgehen von der Alltagspraxis an öffentlichen Schulen und zum anderen die organisierte Zusammenarbeit von Lehrern. Durch diese beiden Merkmale unterscheidet sich die Freinet-Pädagogik von allen anderen pädagogischen Theorien und praktischen Veränderungsversuchen der Gegenwart, auch von solchen, die ihr inhaltlich nahestehen; denn die breite Verankerung im bestehenden Schulsystem ist den Lehrern der Ecole Moderne nur durch ihren starken Praxisbezug und zwischenschulische Kooperation gelungen.
Ausgeprägte Praxisorientierung und Kooperationsbereitschaft bilden daher zwei wesentliche Voraussetzungen für die praktische Verwirklichung und Verbreitung dieses Konzeptes.

Schulkritik und Reformvorstellungen der Freinet–Bewegung

Die Freinet-Pädagogik entstand als konkrete Antwort von Lehrern auf ihre unbefriedigende Arbeitssituation an staatlichen Schulen; **ihr Ausgangspunkt sind daher ein tiefes Unbehagen und eine grundsätzliche Kritik an der herkömmlichen Lernschule,** die heute auch andere engagierte Schulkritiker wie z.B. Ivan Illich, Everett Reimer, André Gorz u.a. vertreten; die wichtigsten Kritikpunkte der Freinet-Bewegung am herkömmlichen Schulsystem sollen daher hier noch einmal kurz zusammengefaßt werden:

- Schule und außerschulisches Leben sind nach Ansicht der Lehrer der Ecole Moderne radikal voneinander getrennt: die meisten lebenswichtigen Bedürfnisse und Interessen der Kinder werden von vornherein aus der Schule herausgehalten (z.B. ihr Wunsch nach anschaulicher, praktisch-manueller Betätigung); schulisches Lernen ist daher weitgehend fremdbestimmt (u.a. durch vorgegebene Lernziele und Lehrmittel), seine Ergebnisse künstlich und lebensfremd.
- Diese institutionell bedingte Abtrennung der Schule vom übrigen gesellschaftlichen Leben, die sich z.B. in der Aufsplitterung der meisten Lernvorgänge in einzelne Schulfächer und Stundenabschnitte bemerkbar macht, befördert einen typisch schulischen „Verbalismus" (z.B. in Form eines aufgesetzten Schulbuchwissens) und gleichzeitig die Abwertung praktisch-manueller Tätigkeiten.
- Hierarchische Abhängigkeit und Kontrolle (zwischen Vorgesetzten und Lehrern, Schülern und Lehrern) begünstigen einen autoritär gelenkten, lehrerzentrierten Unterricht und die Erziehung zu Unmündigkeit, Passivität und blindem Gehorsam.
- Sinnentleerte Übungen, Konkurrenz und Leistungsdruck zerstören die Möglichkeit eines selbstbestimmten, freien Lernens auf der Grundlage von Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe.
- Schulische Sozialisation, wie sie unter diesen Bedingungen verläuft, bereitet auf eine oft sinnlose, fremdbestimmte Arbeit im späteren Berufsleben vor und bewirkt zugleich eine fragwürdige Selektion der Kinder nach ihrer sozialen Herkunft.

Für die Lehrer der Ecole Moderne stehen diese negativen Funktionen und Wirkungen der Schule in unmittelbarem Zusammenhang mit der bestehenden Gesellschaft, die eine solche Schule hervorbringt; sie sind sich daher dessen bewußt, daß Reformbemühungen im Sinne der Freinet-Pädagogik sich heute nur begrenzt verwirklichen lassen, weil eine umfassende Erneuerung der Schule auch von veränderten politisch-sozialen Verhältnissen abhängig ist: *„Wir lehnen die Illusion einer Erziehung ab, die sich selbst genügt und außerdem der großen gesellschaftlichen und politischen Strömungen steht, die sie bedingen. . . Die sozialen und politischen Verhältnisse, die Arbeits- und Lebensbedingungen der Eltern wie der Kinder besitzen einen entscheidenden Einfluß auf die Ausbildung der jungen Generation. . ."* (1)
„Es ist wahr, wir haben die völlig intellektualistische Illusion verloren, die dem Erzieher eine ungeheure Macht zuschreibt. . . Aber auf diese Illusion verzichten, heißt für die Erzieher nicht, den rückschrittlichen Weg eines pädagogischen Immobilismus einzuschlagen, der unseren Herren nur noch mehr helfen würde . . ." (2)

Welches sind nun die wichtigsten Reformvorstellungen der Freinet-Bewegung?
Die Lehrer der Ecole Moderne fordern vor allem, daß dem Kind in der Schule die Möglichkeit gegeben wird, seine Persönlichkeit eigenständig aufzubauen und zum Subjekt der Erziehung zu werden. Die Schule hat sich daher dem Leben der Kinder und der sie umgebenden Gesellschaft zu öffnen und gleichzeitig die Freisetzung kindlicher Gedanken und Handlungsantriebe zu fördern; auf diese Weise soll der Unmündigkeit und Festlegung des Kindes auf einen entwicklungshemmenden Sozialstatus entgegengewirkt werden.
Hierbei spielt das beim Kind schon frühzeitig angelegte Streben nach ernsthafter, zweckvoller Betätigung eine wichtige Rolle, die sich unter günstigen Bedingungen als „Arbeit mit Spielcharakter" entfalten kann. Die Lehrer der Ecole Moderne gehen daher von der Vorstellung aus, daß die Arbeit als selbstbestimmte, sinnerfüllende Tätigkeit schon ein elementares, natürliches

Bedürfnis des Kindes darstellt und entscheidend zu seiner Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Die motivierte und freiwillige Arbeit soll daher in das Zentrum der kindlichen Aktivität gestellt werden. Damit das Kind aber spielerisch arbeiten, aus eigener Erfahrung lernen und sich eine Umwelt in „tastenden Versuchen" aneignen kann, braucht es eine geeignete Lernumgebung; das ganze Erziehungssystem soll daher von der „materiellen Basis" her umgestaltet und außerhalb der Schule ein „helfendes", kindgerechtes Milieu erschlossen werden.

Diese pädagogischen Grundideen zielen auf eine **emanzipatorische Form der Arbeitsschule** und zugleich auf eine **„offene und befreiende Erziehung"** ab. Ihnen folgend haben Tausende von Lehrern ihren Unterricht grundlegend verändert; in ihren Klassen setzen diese Lehrer unter den Arbeitsbedingungen gewöhnlicher Staatsschulen die herkömmlichen Lernformen und -inhalte so weitgehend außer Kraft, wie es sonst nur in wenigen Privat- und Versuchsschulen möglich erscheint:

- Die Schüler sitzen nicht mehr passiv und vereinzelt vor ihren Büchern und Heften, sondern gehen zur gleichen Zeit verschiedenen Aktivitäten nach: sie drucken z.B. einen Text, führen ein Experiment durch oder üben eine handwerkliche Betätigung aus — auf diese Weise tritt an die Stelle sinnentleerter Übungen die **selbstbestimmte und kooperative Arbeit.**
- Die Arbeitsmittel sind kaum noch Lesebücher, Schreibhefte und Wandtafeln, sondern vor allem Druckpressen, Setzkästen, Dokumentensammlungen, Klassenbibliothek, verschiedenartigste Werkzeuge und Materialien; der verbalistische Unterricht und die herkömmliche Fächertrennung werden durch die **gleichgewichtige Verbindung von manuellen, intellektuellen und künstlerischen Tätigkeiten** ersetzt.
- Der Unterricht vollzieht sich nicht mehr als Frontalunterricht, sondern in **gemeinsamen Vorhaben** (z.B. als Wochenplanung, außerschulische Erkundung oder gemeinsame Diskussion von Arbeitsergebnissen), **Gruppen- und Einzelarbeit**, in der Regel entfällt hierbei auch die herkömmliche Einteilung des Unterrichts in Stundenabschnitte und Fächer.
- Ausgangspunkt des Unterrichtes und der meisten Arbeitsvorhaben sind die Interessen und Bedürfnisse der Kinder; damit die Schüler ihre Interessenschwerpunkte und Lernbedürfnisse erkennen und in den Unterricht einbringen können, spielen in diesen Klassen die **Befreiung des kindlichen Denkens"** und der **„freie Ausdruck"** von Gedanken und Erlebnissen eine zentrale Rolle.
- Die Schüler organisieren ihre Arbeit weitgehend selbst und bestimmen, welchen praktischen Tätigkeiten und Wissengebieten sie sich zuwenden wollen; an die Stelle vorgegebener Lehrpläne tritt daher die **gemeinsame Planung des Unterrichtes und Selbstverwaltung des schulischen Zusammenlebens.**
- Die Machtposition des Lehrers ist weitgehend durch die kooperativen Beziehungen in der Klasse abgebaut: er steht kaum noch vor den Kindern und dirigiert das Unterrichtsgeschehen; **stattdessen übernimmt der Lehrer vorwiegend koordinierende, beratende und helfende Funktionen:** zunächst schafft er durch die Bereitstellung verschiedenartigster Werkzeuge und Materialien für die Kinder eine anregende Lernumgebung; während des Unterrichtes nimmt er an verschiedenen Arbeitsvorhaben der Schüler teil und gibt ihnen für deren Durchführung praktische Ratschläge und Hilfestellungen; bei der gemeinsamen Planung von Arbeitsvorhaben sorgt er auch für eine gewisse Ausgewogenheit und berät die Kinder bei ihren Entscheidungen; oft greift er aber kaum noch in das Unterrichtsgeschehen ein (z.B. beim „freien Gespräch" oder bei Diskussionen im Klassenrat).
- Von zentraler Bedeutung ist auch in diesen Klassen die **Stärkung der Eigeninitiative und des Selbstvertrauens bei allen Schülern;** um Enttäuschungen und Rückschläge zu vermeiden, ersetzen viele Lehrer der Ecole Moderne z.B. das herkömmliche Benotungssystem so weit wie möglich durch verschiedenartigste Leistungskontrollen, die nicht nur formal erzielte Lernergebnisse, sondern auch die geleistete Arbeit und Anstrengung berücksichtigen.
- Schließlich werden anstelle eines künstlich gefilterten Schulwissens die Neugierde und der Wissensdrang der Schüler durch außerschulische Kontaktaufnahmen zur Arbeitswelt und durch Beobachtungen im Freien geweckt.

Umwelt und tägliches Leben werden so zum Ausgangspunkt des Unterrichtes und ermöglichen den Kindern, aus eigener Erfahrung zu lernen.

Wie konnte ein solcher Unterricht auf breiter Basis an öffentlichen Schulen Realität werden?

Veränderungsvorschläge und ihre Umsetzung in die Praxis

Seit rund 50 Jahren haben die Lehrer der Ecole Moderne alle möglichen Handlungsspielräume innerhalb und außerhalb der staatlichen Schulen ausgeschöpft, um ihre pädagogischen Zielvorstellungen in der Praxis durchzusetzen; **hierbei sind in enger Zusammenarbeit vor allem konkrete Arbeitsvorschläge und Materialien für den Unterricht entwickelt und zugleich eine Reihe fest umrissener, kooperativer Vorgehensweisen ausgebildet worden.** Neu und ungewöhnlich an der Freinet-Pädagogik sind daher nicht ihre theoretischen Grundlagen und allgemeinen Zielsetzungen, die auch in den Erziehungskonzepten der Reformpädagogik und Arbeitsschulbewegung vorkommen oder in den neueren Gegenmodellen einzelner Versuchsschulen und in den Erfahrungsberichten einiger engagierter, befähigter Lehrer zu finden sind; **das Besondere an ihrem Konzept liegt zunächst vielmehr darin begründet, daß konkrete Verfahrensweisen für die Praxis vorgeschlagen werden, die den Unterricht tiefgreifend verändern können, und gleichzeitig dem Lehrer eine Vielzahl an Materialien und Arbeitsmitteln an die Hand gegeben wird, mit deren Hilfe sich die genannten Zielvorstellungen verwirklichen lassen; im Mittelpunkt des Konzeptes der Freinet-Pädagogik stehen daher „Unterrichtstechniken", Arbeitsmittel und Materialien, die bereits jahrzehntelang erprobt worden sind und grundsätzlich von jedem Lehrer unter bestimmten Voraussetzungen angewendet werden können.**

Allerdings bilden diese pädagogischen „Techniken" und Materialien kein in sich geschlossenes System, das von heute auf morgen eine grundlegende Verbesserung der schulischen Praxis verspricht: die Lehrer der Ecole Moderne gehen vielmehr schrittweise vor, wenn sie eine neue Klasse unterrichten, und führen nach und nach, den jeweiligen Bedingungen entsprechend, einzelne Techniken und Arbeitsmittel in den Unterricht ein. Die Unterrichtsverfahren und Lernmittel der Freinet-Pädagogik müssen außerdem ständig weiterentwickelt und den jeweiligen schulischen und sozialen Verhältnissen angepaßt werden; so kann es durchaus wichtige Unterschiede zwischen „Freinet-Klassen" einer Dorf- und Großstadtschule oder einer Grund- und weiterführenden Schule geben; die meisten Klassen kennzeichnen

-Neige

aber einige gemeinsame Vorgehensweisen wie z.B. die Praxis des freien Textes und der Druckerei oder die Integration praktischer Tätigkeiten in den Unterricht.
In Tausenden von Klassen sind heute die „Freinet-Techniken" wirksam; ihre breite, erfolgreiche Anwendung ist vor allem darauf zurückzuführen, daß sie zum großen Teil auf dem Gebrauch besonderer Arbeitsmittel und Materialien beruht; denn Druckerei und Vervielfältigungsgeräte, Handwerkszeug und werkstattähnliche Arbeitsecken, Dokumentensammlungen und Karteien können die Physiognomie einer Klasse nachhaltig verändern und die Schüler viel eher zur Selbsttätigkeit und Kooperation motivieren als die rein ideellen und daher oft wirkungslosen Zielvorstellungen eines Lehrers; ein Unterricht, der mit den „Freinet-Techniken" durchgeführt wird, geht daher Hand in Hand mit der schrittweisen Verbesserung und Umgestaltung der materiellen Arbeitsbedingungen im Klassenzimmer.

Wie sieht nun ein solcher Unterricht aus, welches sind die für seine Verwirklichung wichtigsten Unterrichtstechniken und Arbeitsmittel?
Hierüber erhält der Leser nähere Auskunft vor allem im Teil 5 dieses Buches und auch das nötige Anschauungsmaterial, das ihm einen kleinen Einblick in „Freinet-Klassen" und in die konkrete Praxis der Lehrer ermöglicht. An dieser Stelle soll daher nur ein summarischer Überblick über die wichtigsten Vorgehensweisen, Materialien und Unterrichtsmittel gegeben werden, der die Lektüre der folgenden Teile erleichtert.

Zentrale Unterrichtstechniken stellen zunächst die **Praxis des freien Textes, die Druckerei, Klassenzeitung und Korrespondenz** dar, die sich auch unter ungünstigen schulischen Verhältnissen verwirklichen lassen und schon beim Erlernen grundlegender Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben alle wichtigen Prinzipien einer befreienden Erziehung vereinigen; diese Verfahrensweisen können eine grundlegende Veränderung des Unterrichts einleiten und bilden daher oft den „Kern" aller übrigen pädagogischen Techniken; auf ihre praktische Wirksamkeit und Bedeutung soll daher hier noch etwas genauer eingegangen werden.
In Freinet-Klassen sind Lesen und Schreiben wirkliche Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation, also keine sinnlosen, erzwungenen Handlungen:
Die Lehrer lassen die Kinder nur noch Texte zu selbstgestellten Themen schreiben und auch nur dann etwas schreiben, wenn sie wirklich das Bedürfnis danach haben. Solche **freien Texte** werden in einer Klasse mehrmals in der Woche vorgelesen und einige von ihnen zur Vervielfältigung mit der **Druckerei** ausgewählt: nach einer gemeinsamen Korrektur setzt eine Schülergruppe den Text mit Lettern in Buchstabenschrift und druckt ihn anschließend mit einer einfachen, kleinen Handpresse. Die gedruckten Texte werden oft noch illustriert (z.B. mit dem Limographen, einem leicht handhabbaren Vervielfältigungsgerät) und nach einiger Zeit zu einer **Klassenzeitung** zusammengestellt, die die Kinder außerhalb der Schule verkaufen oder anderen Klassen zuschicken. Damit die gedruckten, aber vor allem auch die ungedruckten Texte gelesen werden, ist die **Korrespondenz** von besonderer Bedeutung: Lehrer und Schüler nehmen Kontakt zu einer anderen Klasse der gleichen Altersstufe auf, deren Schule möglicht in einer andersgearteten Gegend liegt. Mit dieser Korrespondenzklasse wird ein individueller und kollektiver Austausch von Briefen, Zeitungen, Geschenken, Arbeitsergebnissen begonnen, der die Kinder vor allem zu Nachforschungen über die unterschiedliche Lebensweise und Umgebung anregt; beim Lesen und Schreiben der Korrespondenz kann sich so der Wissensbereich der Kinder auf natürliche Weise erweitern.
Durch das Zusammenspiel dieser Techniken werden Grundfertigkeiten wie Lesen und Schreiben im Zusammenhang realer Kommunikation und motivierter, kooperativer Arbeit erlernt; denn die Kinder machen in erster Linie die Erfahrung, wozu ihnen Lesen und Schreiben nützt: um sich anderen mitzuteilen, um andere besser zu verstehen, um den eigenen Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Die **Druckerei**, die zum Symbol der Freinet-Bewegung geworden ist, spielt hierbei eine wichtige Rolle: sie erlaubt den Kindern, ihre Gedichte, Erzählungen und Träume in eine so ansprechende und „objektive" Form zu bringen, daß Klassenkameraden, Korrespondenten und auch Erwachsene sie mit großem Interesse lesen. Damit stärkt die Druckerei das Selbstvertrauen der Kinder und wird zu einem Instrument der „Befreiung des kindlichen Denkens": Kinder, die erleben, wie ihre Worte und Gedanken ernst genommen werden und Bedeutung haben, fassen Mut, sich selbst, eigene Erfahrungen und Interessen noch stärker einzubringen; sie lernen, sich Anderen zu öffnen und auf Andere einzugehen. Auf diese Weise wirkt die Druckerei in Verbindung mit dem freien Text auch der Sprachlosigkeit, kulturellen Unterlegenheit und Manipulierbarkeit einer „schweigenden Mehrheit" entgegen, die später nicht ihre eigenen Interessen zu artikulieren vermag; denn sie verleiht den Kindern schon im begrenzten Maße „Macht": *„Die Druckerei in der Schule zerstört ganz und gar den Mythos des bedruckten Papiers und seinen magischen Charakter."* (3)
„Schriftsteller schreiben; und die Verantwortlichen, die in den Chefetagen sitzen, die diktieren. Die einfachen Leute – Arbeiter, Bauern, Hausfrauen, Volksschullehrer – drücken sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht in schriftlicher Form aus. . . Schreiben ist eine Handlung, die Macht verleiht, sobald das Geschriebene Verbreitung findet." (4) Schüler, die gewohnt sind, eigene Texte zu drucken und sich schriftlich auszudrücken, lassen sich später nicht so leicht möglicherweise durch den Gültigkeitsanspruch des gedruckten Wortes einschüchtern, weil sie besser verstehen, daß Bücher und Zeitungen Produkte von Menschen wie sie selbst sind und daher Tatbestände oft einseitig und fehlerhaft übermitteln; sie werden sich vielleicht auch eher mit Wort und Text gegen Fremdbestimmung am Arbeitsplatz, menschenfeindliche, zerstörerische Technologien, gegen politische und ökonomische Unterdrückung zu wehren wissen. –

Neben der Praxis des freien Textes und der Druckerei versuchen die Lehrer der Ecole Moderne auch viele andere **Unterrichtsformen für die Entfaltung des „freien, kindlichen Ausdrucks" („expression libre")** fruchtbar zu machen.
Viele Lehrer beginnen z.B. morgens ihren Unterricht mit einem **freien Gruppengespräch** über die täglichen Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder, das ihren Arbeitsvorhaben oft wichtigen Anstöße gibt.
Großen Wert legen die Lehrer auch auf **künstlerische, zum Teil außersprachliche Tätigkeitsbereiche wie z.B. freies Malen, graphische Drucktechniken, freies plastisches Gestalten mit Ton, Holz und anderen Materialien, Film und Fotografie** (die sich allerdings wegen des größeren Kostenaufwands nur in wenigen Klassen einsetzen lassen), **freies Theater- und Rollenspiel, freies Musizieren, Tanz und Körperausdruck.** Diese Ausdrucksformen sollen in erster Linie der Entwicklung kindlichen Gestaltungswillens und kindlicher Ausdrucksphantasie sowie der spielerisch-kreativen Selbst-

darstellung dienen, denn sie ermöglichen es den Kindern, sich auf verschiedene Weise in den Unterricht einzubringen, und erlauben zugleich dem Lehrer, ihre unterschiedlichen Interessen und manchmal auch versteckten Probleme zu verstehen.

Die Entfaltung des kindlichen Selbstausdrucks ist in den Freinet-Klassen eng mit einem entdeckenden Lernen und der sinnlichen Aneignung äußerer Umwelt verbunden: aus den Fragen und der Neugier der Kinder, den Gruppengesprächen und der Korrespondenz entwickeln sich ständig **praktische Arbeitsvorhaben, Experimente, Untersuchungen,** die ihrerseits den weiteren Unterricht anregen und neue Fragen aufwerfen; naturkindliche Versuche und künstlerische, handwerklich-technische Tätigkeiten, die normalerweise in den Kunst- und Werkunterricht abgedrängt werden, spielen daher in diesen Klassen eine zentrale Rolle. Ein wichtiges Mittel, um diese praktischen Vorhaben im Unterricht zu verwirklichen, ist die **Einrichtung des Klassenraums in kleine, werkstattähnliche Bereiche durch zusammengestellte Tische, abgegrenzte Ecken und zahlreiche Ablagemöglichkeiten für Materialien.** In solchen **„Arbeits-Ateliers"** können die Schüler freiwillig verschiedenen Aktivitäten nachgehen, die zuvor in Arbeitsplänen aufeinander abgestimmt werden. Oft wird die praktische Arbeit in den „Ateliers" den Kindern durch Experimentiervorschläge und Anleitungen in Form von Arbeitskarteien („fichiers de travail cooperatif") erleichtert, die die Lehrer der Ecole Moderne zu Hunderten in ihren Klassen mit den Kindern zusammen entwickelt haben. Obwohl die „Ateliers" von Klasse zu Klasse variieren, gibt es doch in den meisten Klassen Arbeitsbereiche für die verschiedenen Drucktechniken, fürs Malen und Zeichnen, für naturkundliche Experimente und für einige handwerkliche Betätigungen (im Teil 5 dieses Heftes findet der Leser mehrere anschauliche Beispiele für solche „Ateliers"). Durch diese Organisationsform des Unterrichtes suchen die Lehrer der Ecole Moderne im Gegensatz zur intellektualistischen Schule die unmittelbare Einheit von praktischer und theoretischer Arbeit wiederzugewinnen und zugleich die kooperativen Fähigkeiten der Kinder zu fördern.

Zahlreiche Anregungen erhalten Unterricht und Arbeitsvorhaben der Kinder auch durch **Untersuchungen außerhalb der Schule,** mit deren Hilfe ihre Offenheit nach außen und der unmittelbare Kontakt zur gesellschaftlichen Realität hergestellt werden: einzelne Schülergruppen oder ganze Klassen verlassen die Schule, um die Umgebung (z. B. Handwerksbetriebe, Fabriken, Bauernhöfe, Stadtteile, „Land und Leute") kennenzulernen und näher zu erforschen. Solche Untersuchungen, deren Anlaß oft die Fragen der Korrespodenten sind, werden meistens unter bestimmten Fragestellungen vorbereitet und später im Unterricht gemeinsam ausgewertet.

Durch die bisher beschriebenen Techniken lassen sich bei den Kindern vor allem eigenständige, „suchende und entdeckende" Lernvorgänge in verschiedenen Bereichen fördern, die unmittelbar von ihren Bedürfnissen und Umwelterfahrungen ausgehen; die meisten Lernergebnisse, die in diesen Klassen erzielt werden, kommen daher oft überraschend, unsystematisch und nicht unbedingt in einem vorgeschriebenen Rhythmus zustande, z.B. wenn beim Drucken die Rechtschreibung und Grammatik oder bei praktischen Arbeiten Rechenvorgänge auf einfache, natürliche Weise erlernt werden. Obwohl die Kinder bei ihren eigenen Arbeitsvorhaben besser und motivierter lernen als im herkömmlichen Unterricht, achten die Lehrer der Ecole Moderne auch darauf, daß den Kindern ein regelmäßiger (wenn auch nicht einheitlicher) Wissenserwerb in verschiedenen Lerngebieten ermöglicht wird; daher haben die französischen Lehrer ihren Unterricht in einigen Bereichen individualisiert und **der individuellen Arbeit mit Arbeitsblättern, Heften einer Arbeitsbibliothek und mit Dokumenten** große Bedeutung beigemessen.
Schon lange, bevor man die Verwendung aufwendiger, programmierter Lehrmittel für herkömmliche Schulen diskutiert hat, wurden von den Lehrern der Ecole Moderne **einfache Karteien mit „Arbeitsblättern zur Selbstkorrektur" („fichiers autocorrectif")** hergestellt, die allen Schülern ein systematisches Erlernen von Grundfertigkeiten auf verschiedenen Gebieten (z.B. Rechtschreibung, Grammatik, Mathematik) und zugleich die eigenständige, selbstverantwortliche Kontrolle über ihre Lernerfolge ermöglichen; diese Karteien stellen einen Kompromiß zwischen den Grundsätzen der Freinet-Pädagogik und den offiziellen Anforderungen der Staatsschule dar; denn mit ihrer Hilfe lassen sich vorgegebene Lernziele ohne den Rückgriff auf herkömmliche Schulfächer und Schulbuchlektionen erreichen.
Anders verhält es sich mit den **Arbeitsblättern für praktische Vorhaben und Experimente („fichiers de travail cooperatif"), den Heften der Arbeitsbibliothek („bibliotheque de travail") und der Dokumentensammlung;** diese Materialien ermöglichen den Kindern ein wesentlich freieres, individuell motiviertes Arbeiten:
Die Arbeitsblätter für praktische Vorhaben, die sich gleichzeitig für individuelle wie für Gruppenarbeiten in den „Ateliers" eignen, stellen den Schülern für verschiedenartigste, u.a. naturkundliche und handwerklich-technische Lernbereiche Versuchsreihen zur Verfügung, die Lehrer mit ihren Klassen bereits durchgeführt haben; dieses Arbeitsmittel enthält daher unzählige Beispiele für lebensnahe Lernvorgänge, die von den Umwelterfahrungen der Kinder ausgelöst worden sind und deren Ergebnisse als detaillierte Versuchsanleitungen anderen Klassen zugänglich gemacht werden.
Die Arbeitsbibliothek ist eine Sammlung von gegenwärtig rund 900 themenzentrierten Heften zu den verschiedensten Sachgebieten, die von den französischen Lehrern selbst verfaßt und von ihrer Kooperative in Cannes gedruckt werden (Titel sind z.B. „Das Bot", „Die Insekten", „Das Automobil", „Der erste Weltkrieg", „Umweltverschmutzung", „Der Zirkus" usw). Wenn ein Schüler, angeregt durch Gespräche mit den Eltern, eigene Beobachtungen, durch Fernsehen, Tageszeitung etc., sich für ein bestimmtes Thema interessiert, kann er in einem dieser Hefte vielleicht weitere Informationen erhalten und seinen Mitschülern anschließend einen Vortrag über das jeweilige Gebiet halten; viele Klassen besitzen daher Hunderte solcher Arbeitshefte.
Die Arbeitsbibliothek wird meistens noch durch ein umfangreiches Archiv ergänzt, in dem ausgeschnittene Zeitungsartikel, Fotos, Protokolle, Übersichten, Tabellen usw. aufbewahrt werden; eine solche **Dokumentensammlung** ist für viele Klassen deshalb ein wertvolles Arbeitsmittel, weil sie von den Kindern selbst im Laufe der Zeit aufgebaut wurde.
Die genannten Arbeitsmittel ersetzen zusammen die herkömmlichen Schulbücher und Unterrichtsfächer; die konventionelle Verwendung der Schulbücher (für jedes Kind das gleiche Buch) wird deshalb von den Lehrern abgelehnt, weil ihre Lektionen den Kindern ein einheitliches, künstliches Wissen aufdrängen und damit die Entwicklung eigener Fragen und Problemlösungen verhindern. –

Durch die beschriebenen Vorgehensweisen wird in den Freinet-Klassen eine Vielzahl an Arbeitsmöglichkeiten

geschaffen, die die Kinder nur sinnvoll nutzen können, wenn eine gewisse Disziplin und Koordination des Unterrichtes gewährleistet sind. Um die verschiedenen Lernvorhaben sinnvoll miteinander in Einklang zu bringen und dabei den Schülern die Selbstbestimmung ihrer Arbeit zu überlassen, ist daher ein weiteres wichtiges Vorgehen notwendig: **die gemeinsame Planung und Organisation des Unterrichtes mit Hilfe von Arbeitsplänen**; zu diesem Zweck stellen viele Klassen gemeinsam **Tages- und Wochenpläne auf, die für einen bestimmten** Zeitraum den Unterrichtsverlauf regeln, z.B. wann gemeinsame Unternehmungen durchgeführt werden oder wieviel Zeit die individuelle oder Gruppenarbeit in Anspruch nehmen soll. In **individuellen Arbeitsplänen** legt jeder Schüler außerdem die Arbeiten fest, die er in nächster Zeit in Angriff nehmen möchte; hierbei wird darauf geachtet, daß alle Schüler auch bestimmte obligatorische Aufgaben erfüllen (z.B. regelmäßig mit den Arbeitsblättern zur Selbstkorrektur individuell zu lernen), **da sich der Unterricht in den staatlichen Schulen nicht** vollkommen an den Bedürfnissen der Kinder orientieren kann; die meisten Vorhaben bleiben jedoch der freien Wahl der Schüler überlassen.
Zu einem solchen, weitgehend von den Kindern selbst organisierten Unterricht gehören auch Einrichtungen wie **der Klassenrat und die Wandzeitung**, die den Kindern zusätzlich **die Selbstverwaltung ihres schulischen Zusammenlebens** ermöglichen; die Kinder können hier auf verschiedene Weise Kritik und Zustimmung gegenüber Mitschülern und Lehrern äußern, Konflikte lösen und Vorschläge für die weitere Arbeit machen.

Diese wichtigsten Unterrichtstechniken und Arbeitsmittel der Freinet-Pädagogik konnten hier nur einzeln, in einer bestimmten Reihenfolge und daher nur relativ abstrakt dargestellt werden; entscheidend ist aber ihr konkretes Zusammenspiel im Unterricht, durch das sich wesentliche pädagogische Prinzipien erst einlösen lassen. Daher wird der Leser hier wieder auf den Hauptteil dieses Heftes verwiesen, in dem er mehrere Beispiele für den wechselseitigen Zusammenhang findet, der zwischen den verschiedenen pädagogischen Vorgehensweisen besteht.

Wie konnten aber überhaupt solche Unterrichtsverfahren entwickelt und in herkömmlichen Schulklassen eine so große Verbreitung finden?
Die meisten der genannten Veränderungsvorschläge und Vorgehensweisen lassen sich auf breiter Basis nur in enger Kooperation von Lehrern verwirklichen; besonders einleuchtend ist dies, wenn z.B. zwei Lehrer mit ihren Klassen eine Korrespondenz beginnen und miteinander in Kontakt treten, um die Klassengröße, **die verschiedenen Interessen der Schüler usw. aufeinander abzustimmen.** Aber auch sonst erfordert ein nach den Prinzipien der Freinet-Pädagogik veränderter Unterricht die regelmäßige Zusammenarbeit, den gegenseitigen Rückhalt und Erfahrungsaustausch mit gleichgesinnten Lehrern, wenn es z.B. darum geht, gemeinsame Vorgehensweisen und Zielsetzungen zu klären oder eigene Unterrichtsmittel wie z.B. Druckpressen, Arbeitskarteien usw. gemeinsam herzustellen. **Die Zusammenarbeit von Lehrern ist daher ein weiteres, besonderes Merkmal des Konzeptes der Freinet-Pädagogik, mit deren Hilfe sich ihre wichtigsten Veränderungsvorschläge in die Praxis umsetzen lassen. Um ihre pädagogischen Zielvorstellungen innerhalb des bestehenden Schulsystems zu verwirklichen, hat die Reformbewegung der Ecole Moderne Kooperationsformen entwickelt, die nicht nur auf einzelne Schulen beschränkt bleiben, sondern weit über ihre engen Grenzen hinausgehen; so wurden außerhalb des französischen Bildungswesens Einrichtungen und Organisationen geschaffen, die von regionalen Gruppen bis hin zu einer nationalen Kooperative reichen. Diese Einrichtungen und Kooperationsformen sind unmittelbar aus den Anforderungen einer veränderten pädagogischen Praxis an herkömmlichen Schulen erwachsen und erfüllen daher für die Lehrer wichtige Funktionen wie z.B.:**
- **die gegenseitige Unterstützung und intensive Weiterbildung** z.B. auf regelmäßigen Gruppentreffen,
- **die Verbesserung und Qualifizierung des Unterrichtes** u.a. durch gemeinsam erstellte und finanzierte Arbeitsmittel,
- **die Verbreitung der wichtigsten Vorgehensweisen und Reformvorschläge** z.B. auf regionalen Lehrgängen und nationalen Kongressen und
- **die Erprobung und Entwicklung neuer Unterrichtsmittel und Lernverfahren** z.B. durch Arbeitskommissionen. –

Auf die wichtigsten Organisations- und Kooperationsformen der Ecole Moderne soll daher hier noch kurz eingegangen werden.
Die Lehrer der Ecole Moderne sind in ganz Frankreich vor allem auf Departementsebene in **regionalen Gruppen** organisiert, in denen sich Lehrer derselben Stadt oder nahe beieinander gelegener Orte eines Departements zusammenfinden; diese Gruppen arbeiten gemäß der Interessen ihrer Mitglieder relativ unabhängig voneinander, veranstalten aber gemeinsam innerhalb eines Departements oft **Wochenendtreffen und in den Sommerferien einwöchige Lehrgänge („stages"), vor allem für neue, interessierte Lehrer.** Auf solchen Treffen können die Teilnehmer neben dem mündlichen Erfahrungsaustausch vor allem praxisbezogene Erfahrungen mit den Unterrichtstechniken machen und die wichtigsten Prinzipien der Freinet-Pädagogik auf ihre eigene Weiterbildung anwenden: so wird viel auf diesen „Lehrgängen" praktisch in Kleingruppen gearbeitet (z.B. beim Drucken von Texten, handwerklichen Tätigkeiten), werden gemeinsame Erkundungen in der umliegenden Gegend und Versuche im eigenen freien Ausdruck durchgeführt (z.B. Malen, Theaterspielen).

Daneben existieren auf nationaler Ebene die **Arbeitskommissionen**, Lehrergruppen, die speziell an der Verbesserung einzelner Unterrichtstechniken und Materialien arbeiten und deren Aufgabe vor allem darin besteht, neue Veränderungsvorschläge aus den Klassen aufzugreifen und auf ihre Übertragbarkeit hin zu überprüfen; wenn z.B. Lehrer Arbeitsblätter entworfen oder Hefte für die Arbeitsbibliothek verfaßt haben, werden sie von den Kommissionen in verschiedenen Klassen erprobt und anschließend (in manchmal überarbeiteter Form) für die allgemeine Verwendung empfohlen. Die Arbeitskomissionen führen daher eine praxisbezogene Forschung durch, deren Ergebnisse in Form von Arbeitsblättern und -heften, Materialkästen etc. dem Unterricht unmittelbar zugutekommen.
(Über die Arbeit der regionalen Gruppen und Arbeitskommissionen erfährt der Leser mehr im 4. Teil des Heftes.)

Regionale Gruppen und Arbeitskommissionen sind organisatorisch im **ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne)** zusammengefaßt, einer nationalen Einrichtung, die für die verschiedenen Lehrergruppen

eine relativ lockere Organisationsformohne formelle Mitgliedschaft und ohne eine inhaltlich bestimmte Zentrale darstellt.

Die wichtigsten Funktionen des ICEM bestehen darin, die Kommunikation zwischen den verschiedenen regionalen Gruppen zu erleichtern, pädagogische Schriften (wie z.B. „L'Educateur", „Art Enfantin", „Dossiers Pedagogiques") herauszugeben und insbesondere die von den Arbeitskommissionen entwickelten Vorschläge und Materialien zu verbreiten. Daneben veranstaltet das ICEM jedes Jahr in den Sommerferien einen großen nationalen Kongreß, der dem breiten Informationsaustausch zwischen den verschiedenen Gruppen, der umfassenden Dokumentation ihrer Arbeit (z.B. durch große Ausstellungen von Unterrichtsergebnissen aus den Klassen), theoretischen Diskussionen sowie der praxisbezogenen Auseinandersetzung mit den zentralen pädagogischen Vorgehensweisen (Drucken, Malen, Exkursionen in die umliegende Gegend etc.) dient.

Die eigentliche Produktion der Arbeitsmittel und Materialien (wie z.B. Druckpressen, Arbeitsblätter etc.) übernimmt eine andere Organisation: die **CEL (Coopérative de l'Enseignement Laic)**; diese nationale Einrichtung ist für alle kommerziellen Aufgaben innerhalb der Freinet-Bewegung, also vor allem für die Herstellung, den Verkauf und Vertrieb von pädagogischem Material, von Zeitschriften und Büchern zuständig; die CEL wurde zu diesem Zweck als Genossenschaft organisiert, deren Mitglieder die finanziellen Mittel ihr zur Verfügung stellen und dafür alle Arbeitsmaterialien zu vergünstigten Preisen erhalten; die CEL arbeitet daher nicht mit Gewinn, sondern beschäftigt und finanziert aus den Mitgliedsbeiträgen rund 100 Personen in Produktion, Verwaltung und Vertrieb.

Reformimpulse und mögliche Perspektiven für eine Veränderung des Unterrichtes

Der Überdruß an der Institution Schule, an überkommenen Lehrer- und Schülerrollen, an eingefahrenen Lernprozessen, ist bei uns heute weit verbreitet und zu einem Bestandteil des Schulsystems geworden; Hoffnungen, die in den letzten Jahren in eine fortschrittliche Bildungspolitik und eine grundlegende Reform des öffentlichen Schulwesens gesetzt wurden, haben sich nicht erfüllt; daher ist es naheliegend, daß heute viele Lehrer und Eltern zu Maßnahmen der Selbsthilfe gegriffen und sich z.B. in Bürgerinitiativen („Aktion kleine Klasse") zusammengeschlossen haben, eigene Schulen oder Lehrerzentren gründen. Diesen Reformbestrebungen „an der Basis" kann das Konzept der Freinet-Pädagogik möglicherweise wichtige, weitere Anstöße geben; es kann jedem Lehrer, der seinen Unterricht grundlegend zu verbessern sucht, unter gewissen Voraussetzungen weiterhelfen; denn mißt man die Bewegung der Ecole Moderne an den handgreiflichen Veränderungen, die sie im Schulalltag bewirkt hat, so sind ihre Erfolge so groß, daß die Legitimität der herkömmlichen Schule wie die praktische Wirksamkeit einer weitgehend akademischen Pädagogik in Frage gestellt sind. Dennoch mögen dem Leser berechtigte Zweifel kommen, ob sich die wichtigsten Reformvorschläge der Ecole Moderne so einfach auf unsere Schulverhältnisse übertragen lassen. **Kann daher das Konzept der Freinet-Pädagogik auch Lehrern in der BRD eine sinnvolle, realistische Perspektive für ihren Schulalltag bieten?**
Auf diese Frage kann hier natürlich keine eindeutige Antwort gegeben werden, weil sich bei uns nur in der Praxis durch konkrete Veränderungsversuche erweisen kann, ob und wieweit die Freinet-Pädagogik für den Unterricht Perspektiven eröffnet; es soll daher hier nur vor voreiligen Verallgemeinerungen gewarnt und einige Probleme angesprochen werden, mit denen heute sehr viele Lehrer konfrontiert sind, die ihren Unterricht zu verändern suchen.

Da stellt sich zunächst das kaum zu lösende Problem der großen Klassen: *„Was tun in einer Klasse mit 35, 40, 50 Schülern? . . . Die einzige Taktik ist es, die schlimmsten Schäden zu verhindern, mit allen möglichen improvisierten oder bereits erprobten Mitteln."* (5)

Jeder Lehrer, der unter solchen Bedingungen zu arbeiten gezwungen ist, wird von vornherein einen Kompromiß aus einem Vorgehen nach der Freinet-Methode und der traditionellen Pädagogik in seinem Unterricht zunächst schließen müssen; wer mehrere Fächer zugleich unterrichtet, wird vielleicht einige Vorgehensweisen wie z.B. freier Text, Druckerei, Korrespondenz (6), einige praktische Vorhaben und die gemeinsame Unterrichtsplanung nach einer langen Zeit der „Umstellung" verwirklichen können, wenn er mit allen möglichen Mitteln improvisiert: „Improvisieren" könnte hier z.B. heißen, den Unterricht im Klassenraum zu entlasten und bestimmte Gruppenaktivitäten der Kinder in andere, wenig benutzte Räume zu verlegen (vielleicht läßt sich z.B. ein Werkraum auch für praktische Gruppenvorhaben benutzen, die normalerweise nicht direkt in den Werkunterricht fallen; dies setzt allerdings das Einverständnis der Schulleitung, die Absprache mit anderen Lehrern und ihre Mitverantwortlichkeit voraus).

Ein weiteres, wichtiges Problem stellen die Lehrpläne, vorgegebenen Lernziele und das Fachlehrersystem dar; auch hier muß jeder Kompromisse mit den schulischen Vorschriften schließen; leider fehlen uns zu diesem Zweck die notwendigen deutschsprachigen Materialien und Lernmittel für die individuelle Arbeit (Arbeitsblätter, Arbeitsbibliothek), um einen pädagogisch noch vertretbaren Kompromiß schließen zu können; daher wäre es sicher sehr notwendig, wenn die nützlichsten Materialien aus Frankreich in nächster Zeit übersetzt würden. Hilfreich kann z.Z. aber bei einer vorsichtigen, allmählichen Veränderung des Unterrichtes die auch bei uns bestehende Wahlfreiheit der Methoden sein: so lassen sich z.B. freier Text, Drucken, Korrespondenz als „Deutsch", naturkundliche Experimente (Wiegen, Messen etc.) als „angewandtes Rechnen", Arbeit mit Dokumenten, Exkursionen, handwerklich-technische Tätigkeiten als „Sachkunde", „Arbeitslehre" oder „Werkunterricht" gegenüber Vorgesetzten und Behörden ausweisen. Aber was ändert das viel, wenn man eine Klasse in einem Fach nur vier oder fünf Stunden in der Woche unterrichtet und dazu gezwungen ist, diejenigen Vorgehensweisen sich herauszusuchen, die gerade in das eigene Fach passen? Dieses Problem, von

dem die meisten Lehrer an weiterführenden Schulen betroffen sind, läßt sich nur lösen, wenn auch andere Fachlehrer mitmachen und sich allmählich eine konstruktive, fächerübergreifende und – integrierende Zusammenarbeit entwickeln läßt. Sonst dürfte es nur ansatzweise und unter größten Schwierigkeiten möglich sein, die Freinet-Pädagogik zu verwirklichen (dies ist auch der Grund, warum es nur einige hundert Gymnasiallehrer in der Freinet-Bewegung gibt).
Hinzu kommen weitere Schwierigkeiten für jeden Lehrer, der die Freinet-Methode an unseren Schulen einführen möchte; der Konkurrenz- und Leistungsdruck unter Schülern, der sich oft sogar schon an Grundschulen bemerkbar macht; der Druck von Vorgesetzten und Kollegen, der oft auf fortschrittliche Lehrer ausgeübt wird – hier kann man nur hoffen, daß sich in Folge der gegenwärtigen Engpässe im weiterführenden Schulwesen auch gegenteilige Tendenzen wieder einstellen werden, die eher ein freieres Lernen möglich machen; der fehlende Kontakt zu erfahrenen französischen Lehrern, die Anfängern bei uns unterstützten könnten; und schließlich die Tatsache, daß es bei uns noch keine Freinet-Klassen wie die in diesem Heft dokumentierten gibt, die man besuchen oder in denen man Praktika zum Kennenlernen der Freinet-Pädagogik durchführen könnte.

Diese Probleme erschweren es sicherlich, bei uns die wichtigsten Veränderungsvorschläge der Freinet-Pädagogik zu verwirklichen (im Extremfall können sie sogar jede sinnvolle Veränderung des Unterrichtes verhindern); sie erhöhen den Arbeitsaufwand des Lehrers und ihre Lösung erfordert unbedingt die Bereitschaft zur Kooperation und ein reformerisches Engagement. Aber dennoch sollte man auch bei uns anfangen, im Sinne der Freinet-Pädagogik den Unterricht zu verändern, ohne dabei den eigenen Weg aus den Augen zu verlieren. Daß man hierbei viel von den französischen Lehrern und ihrer Zusammenarbeit lernen kann, davon sollen die folgenden Teile dieses Buches den Leser überzeugen.

Quellenhinweise

(1) Aus der „Charta der Modernen Schule", die auf einem nationalen Kongreß der Freinet-Bewegung im April 1968 verabschiedet wurde und die wichtigsten pädagogisch-politischen Grundpositionen der „Ecole Moderne" enthält; in „Schule und Fabrik" (Hrsg. André Gorz), Merve Verlag Berlin, S. 152
(2) C. Freinet in Elise Freinet „Naissance d'une pédagogie popzlaire", Paris 1969 S. 128 f., zitiert nach Christine Koitka, „Grundzüge der Freinet-Pädagogik" in „Freinet-Pädagogik – Unterrichtserfahrungen zu: Freier Text, Selbstverwaltung, Klasse, Klassenzeitung, Korrespondenz u.a." S. 7
(3) Bruno Ciari, Le nuove techniche didattiche, Rom 1975 S. 115, zitiert nach Christine Koitka, a.a.o. S. 11
(4) A. Vasquez/F. Oury, Von der kooperativen Klasse zur institutionellen Pädagogik, in Vasquez, Oury u.a., Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer – Die Freinet-Pädagogik, Reinbek 1976, S. 80 f, zitiert nach Christine Koitka, a.a.o. S. 11
(5) C. Freinet: „Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne, Paris 1964, S. 64, zitiert nach Christoph Henning „Freinet-Pädaogik: Eine konkrete Alternative für die Schule" in Vasquez, Oury a.a.o., S. 36
(6) siehe z.B. Martha Fendrich/Heiko Gauert, Erfahrungen mit einer Klassenkorrespondenz, in: Die Grundschule Nr. 8/1977, S. 373, Westermann Verlag.

Literatur zur Freinet–Pädagogik

I Französische Literatur

C. Freinet: L'Ecole moderne française (deutsch: Die moderne französische Schule, s.u.), zuerst erschienen 1946, jetzt in: Freinet: Pour l'ecole du peuple, Paris 1969, Maspero
C. Freinet: Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne, Paris 1964, Bourrelier/Colin (Praxisbezogene Einführung in die Freinet-Techniken.)
C. Freinet: L'Education du travail, Neuchâtel 1967, Delachaux et Niestlé (zuerst erschienen 1949), vgl.
C. Freinet: Essai de psychologie sensible, Band I und II, Neuchâtel 1968, (Bd. I), 1971 (Bd. II), Delachaux et Niestlé (Zuerst erschienen 1950 als „Essai de psychologie sensible appliquée a l'éducation")
C. Freinet: Les dits de Mathieu, Neuchâtel, 1967, Delachaux et Niestlé (Zuerst erschienen 1959)
C. Freinet: La Methode Naturelle. Bd. 1: L'apprentissage de la langue; Bd. 2: L'apprentissage du dessin; Bd. 3: L'apprentissage de l'écriture, Neuchâtel, Bd. 1: 1968, Bd. 2: 1969, Bd. 3: 1971, Delachaux et Niestlé (Überlegungen zum „natürlichen" Sprechen-, Zeichnen-, Malen-Lernen)
E. Freinet: Naissance d'une pédagogie populaire, Paris 1969, Maspero (Zuerst 1949; sehr materialreiche, z.T. idealisierende Geschichte der Bewegung der Ecole Moderne bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs).
E. Freinet: L'école Freinet – réserve d'enfants, Paris 1974, Maspero

Eine umfassende Bibliographie der Veröffentlichungen von Célestin und Elise Freinet ist abgedruckt in der Dissertation von

Georges Piaton: La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse 1974, Edouard Privat (Eine gründlich-systematische Arbeit, bei deren Lektüre man vom „esprit" der Freinet-Pädagogik nichts mehr spürt.)

Berichte und Gespräche (vor allem) aus der französischen Freinet-Bewegung bringt der interessante Band

La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, Paris 1975, Maspero

Recht anregend sind auch die Weiterentwicklungen der Freinet-Pädagogik in der „pédagogie institutionelle" – Versuche, die Freinet-Pädagogik mit der Analyse von Gruppenprozessen und der Psychoanalyse zu verbinden:

Aida Vasquez, Fernand Oury: Vers une pédagogie institutionelle, Paris 1967, Maspero
Aida Vasquez, Fernand Oury: De la classe coopérative à la pédagogie institutionelle, Bd. I und II, Paris 1971, Maspero

II Deutsche Literatur

a) Buchveröffentlichungen:

Als erstes Buch von Freinet wurde „L'Ecole moderne française" auf deutsch übersetzt:

C. Freinet: Die moderne französische Schule. (Herausgegeben von Hans Jörg), Paderborn 1979 (zweite

verbesserte Auflage) F. Schönigh Verlag (ein insbesondere für den Schulpraktiker anregendes Buch).

A. Vasquez, F. Oury u.a.: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer – Die Freinet-Pädagogik, Reinbek 1976, Rowohlt, besteht zum größeren Teil aus einer Übersetzung von Teilen des oben genannten Buchs von Vasquez/Ozry: De la classe coopérative à la pédagogie institutionelle, Bd. I, enthält aber auch Beiträge deutscher Autoren, so zwei erste Erfahrungsberichte aus Sonderschulklassen.

Bernhard Eliade, Offener Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim 1975 (Ins Deutsche übersetzter Praxisbericht eines französischen Berufsfachschullehrers)

Christine Koitka (Hg.): Freinet-Pädagogik, Berlin 1977, Basis, bringt Übersetzungen aus den „Dossiers pédagogiques" der Ecole Moderne – Praxisanleitungen, die von französischen Freinet-Lehrern geschrieben wurden.

Klaus Zehrfeld: Freinet in der Praxis, Weinheim 1978, Beltz (Ein Bericht über Unterrichtspraxis und Kooperation der französischen Freinet-Lehrer)

Célestin Freinet: Pädagogische Texte – Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet, Rowohlt Verlag, Reinbek 1980 (Die „theoretischen" Überlegungen Freinets – sowie sechs Beiträge deutscher Lehrer(innen) über ihre Arbeit)

b) Buch- und Zeitschriftenbeiträge

Célestin Freinet, Der Buchdruck in der Schule, in: Die Reformpädagogik des Auslands (Hrsg. Hermann Röhrs), Verlag Helmut Küpper, München 1965

Célestin Freinet, Vom Schreiben- und Lesenlernen – Die ‚natürliche' Methode, in: Schreiben kann jeder, Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit (Hrsg. H. Boehncke, J. Humburg), Rowohlt Verlag, Reinbek 1980

Jean-Claude Girardin, Célestin Freinet – Ein revolutionärer Pädagoge, in: Schule und Fabrik (Hrsg. André Gorz), Merve Verlag Berlin 1972

Christoph Hennig, Martin Zülch, Tastende Versuche, in: betrifft:erziehung Nr. 2/1975

J. Beck/H. Boehncke (Hg.): Jahrbuch für Lehrer 1977, Reinbek 1976, Rowohlt, finden sich mehrere Einzelbeiträge zur Freinet-Pädagogik. Ebenso in dem nachfolgenden Jahrbuch für Lehrer 1978, Jahrbuch für Lehrer 1979, Jahrbuch für Lehrer 4. Hier vor allem der interessante Aufsatz von Marie-Claire Lepape: Die Anfänge der Freinet-Bewegung.

Konrad Wünsche, Zur Praxis, Technik und Theorie der Freinet-Pädagogik, in: Neue Sammlung Nr. 2/1978, Klett Verlag

Die Grundschule Nr. 8, 9, 12/1977, Georg Westermann Verlag (u.a. mit verschiedenen Beiträgen und Erfahrungsberichten aus französischen und deutschen Schulklassen)

Die Grundschule Nr. 1/1979 (ein Bericht von Henry Meier und Irmgard Meier-Olek über die „Klassenkorrespondenz"), Nr. 10/1980 (u.a. mit einer Reportage über die Verwendung der Schuldruckerei an einer Hauptschule)

Westermanns Pädagogische Beiträge Nr. 3/1978 (darin H. Gudjohns mit einem Bericht über eine Hamburger Grundschulklasse), Georg Westermann Verlag

päd. extra Nr. 3/1978 (mit einem Beitrag zum Fremdsprachen-Unterricht) päd. extra Nr. 4/1978 (vor allem mit einem Beitrag von Johannes Beck für Lehrerstudenten)

Kunst + Unterricht 48/1978 (Schwerpunktthema: Druck und Vervielfältigung)

Fragen und Versuche – Zeitschrift der Pädagogik-Kooperativen (vgl. 6.2.)

Edeltraud Röbe, Förderung bewußten Lernens und Leistens in Freinet-Klassen, in: Ilse Lichtenstein-Rother (Hrsg.), Jedem Kind seine Chance. Individuelle Förderung in der Schule, Reihe Humane Schule, Verlag Herder, Freiburg 1980

Kollektiv des „Institut cooperatif de l'ecole moderne" (ICEM), Perspektiven der Volkserziehung (Dieser von Ingrid Dietrich herausgegebene und kommentierte Text des ICEM soll 1981 als Buch in deutscher Übersetzung veröffentlicht werden – z.Z. steht der Verlag noch nicht fest)

Filme über die Freinet–Pädagogik

„Lehrer verändern die Schule"

Ein Filmbericht von Martin und Jochen Zülch über drei elsässische Schulklassen und ein Wochenendtreffen elsässischer Lehrer mit einer Einführung in Geschichte und Konzept der Freinet-Pädagogik. Spieldauer: ca. 2 1/2 Stunden, vorführbar in mehreren Teilen (Super 8).

Der Filmbericht besteht aus folgenden Hauptteilen:
- Zur Geschichte der Freinet-Reformbewegung/Konzept der Freinet-Pädagogik
- Der Unterricht von Anne-Marie Mislin
- Der Unterricht von Roland Bolmont
- Der Unterricht von Maurice Mess
- Die Zusammenarbeit der Lehrer: Regionales Lehrertreffen, Week-end in Stossvihre.

Kontakt: Jochen Zülch, Am Dobben 52e, 2800 Bremen

„Den Schülern das Wort geben – Zur Freinet-Pädagogik in Frankreich"

Ein vierteiliges Dokumentarfilmprojekt von Wolfgang Jung und Barbara Lindemann
Gesamtlänge ca. 165 Minuten
Verleih: Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin Pommernallee 1, 1000 Berlin 19; Zentral-Film-Verleih Hamburg, Karl-Muck-Platz 9, 2000 Hamburg 36
Kontakt: Wolfgang Jung, Barabarh Lindemann, Hornerstr. 127, 2800 Bremen 1
Genauere Informationen zu diesem Filmprojekt sind im Jahrbuch für Lehrer 1978, Rowohlt Verlag, enthalten.

Verleihadressen:

Zentral Film Verleih
Karl Muck Platz 9
2000 Hamburg 36
Tel. 040/345544

Neue Welt Filmverleih
Hansaring 80
5000 Köln 1
Tel. 0221/121051/52

Deutsche Film- und Fernsehakademie
Pommernallee 1
1000 Berlin 19
Tel. 030/3036229

Filmladen Wien
Spittelberggasse 5
1070 Wien
Tel. 934362

Eine neue Unterrichtsmethode aus Frankreich

Hilferufe aus der Schule – Heißt die Antwort: Freinet?

Die ersten Bücher über die Freinet-Pädagogik

Von Konrad Wünsche

Auch berechtigte Hilferufe können langweilig werden: „Die Schule macht unsere Kinder krank und die Gesellschaft kaputt und beeinträchtigt die persönliche Freiheit von Kindern, Eltern und Lehrern und selektiert und diszipliniert und macht Angst und Schrecken!" Hilferufe und Anklagen. Und nun hören die, in deren Kopf die Elternvereinsproteste, Schülerdemonstrationen und Humane-Schule-Beschwörungen nachhallen, schon wieder neue Versprechungen:

„Wenn ein Kind zu uns kommt und die Augen ständig zu Boden gesenkt hält, weiß ich, daß seine Wirbelsäule sich krümmt, und ich weiß sehr wohl, daß es nicht der Sportunterricht ist, der sie wieder aufrichten wird. Nach einem Monat gelingt es ihm, mir in die Augen zu schauen. Ich habe ein Kind aufgerichtet, und es ist nun fähig, sich zu erheben."

Das kommt einem bekannt vor, das könnte von Alexander S. Neill sein. Doch weiter: *„Der freie Ausdruck führt zur Freiheit des Ausdrucks von Kindern, die verantworten, was sie sagen. Wir bescheiden uns nicht damit, das zu sagen, wir wenden das an. Die Schüler arbeiten mit der Gruppe, womit das Problem der Arbeitsdisziplin gelöst ist. Die Gruppe organisiert sich selbst mit dem Blick auf das Gelingen der Arbeit."*

Das ist nicht mehr die Sprache der Antiautoritären Bewegung. Der französische Pädagoge Berteloot, von dem diese Sätze stammen, gehört in die Nachfolge von Célestin Freinet, eines „Neill mit realistischer Perspektive".

Freinet begann in den zwanziger Jahren, ein reformerischer Dorfschullehrer in den französischen Seealpen, ein Einzelgänger wie Neill. Aber er blieb es nicht, denn sein Konzept verpflichtete ihn zur Zusammenarbeit. So wurde aus seinem Kreis interessierter Kollegen noch zu Freinets Lebzeiten, er starb 1966, eine beträchtliche, Schulalltag praktizierende Nachfolgeorganisation: Einzelgruppen, Kooperativen, die miteinander korrespondierten, Zeitschriften machten, Treffen veranstalteten, Institute zur Erforschung von Unterrichtsbedingungen und zur Herstellung von Unterrichtsmaterialien betrieben. Heute gibt es 97 lokale Zusammenschlüsse von insgesamt über 20 000 französischen Freinet-Lehrern. Und auch schon etliche in der Bundesrepublik, ebenfalls mit Kooperativen, Jahrestreffen, Informationsaustausch.

In kurzer Zeit sind drei Bücher über die Freinet-Pädagogik bei uns erschienen —

„Freinet-Pädagogik", herausgegeben von Christine Koitka: Basis Unterricht 8, Basis Verlag Berlin 1977; 144 S., Abb., 10,50 DM;

Aida Vasquez, Fernand Oury: „Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer — Die Freinet-Pädagogik"; rororo 6957, Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek, 1976; 170 S., Abb., 6,80 DM;

Klaus Zehrfeld: „Freinet in der Praxis"; Beltz Verlag, Weinheim, 1977; 116 S., 7,— DM.

Ich bin sicher, sie finden jetzt viele Interessenten. Ein 1965 auf deutsch herausgegebenes Buch Freinets, „Die moderne französische Schule", blieb ohne Echo. Inzwischen aber ist die Summerhill-Utopie verflogen. Der Versuch, die Utopie in Bielefeld unter der Obhut des Staates wissenschaftlich zu elaborieren, hat bisher keine zur Nachahmung reizenden Ergebnisse gebracht. An wen soll sich die verbliebene, reformwillige aktive Minderheit noch halten? Da ist leicht einzusehen, daß man auf Leute neugierig wird, die eigentlich nur dies als Programm haben: selbermachen, sich die Schule nach eigenem Bedarf reformieren. Denn dafür hat Freinet Techniken anzubieten.

In dem Buch aus dem Basis-Verlag stellen Freinet-Lehrer (französische, deutsche Kollegen haben's übersetzt und herausgegeben) diese Techniken vor. Sie beschreiben, wie es praktisch gemacht werden kann, etwa die Druckerei in der Schule. Da mag der Leser, als sei er „Lehrer in der Nachbarklasse", abgucken. Sie zeigen ihm: So werden freie Texte von Kindern geschrieben; so werden sie von den Kindern in der Schule gedruckt: so korrespondieren Kinder und Lehrer von Schule zu Schule miteinander; so verfassen sie, so drukken und vertreiben sie ihre Klassenzeitungen; so planen und kontrollieren sie ihren Unterricht selber (in dem normalen Rahmen, den Richtlinien vorschreiben); so lernen sie an ihren eigenen Texten lesen und weiterlesen; so stellen sie Instrumente her für Musik und so für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Der Leser fragt sich vielleicht: Was ist daran originell? Viele Reformschulen lassen drucken, den freien Aufsatz gab's schon bei der Kunsterzieherbewegung, aus der Schule an Leute Briefe schreiben ist gerade *en vogue*, Musikinstrumente solcher Art läßt Kagel vielleicht noch interessantere machen — hatten wir oder haben wir das alles nicht schon? Ja, zwar nicht ganz so, aber fast.

Und gerade darum halte ich die Freinet-Pädagogik für aussichtsreich: Sie überfordert genau besehen niemanden, weder Kinder noch Eltern noch Lehrer noch Administration. Allerdings verlangt sie gerade deshalb viel, weil man nicht nur von ihr zu schwärmen braucht, sondern sie machen kann. Vom Lehrer etwa verlangt sie Fleiß und Augenmaß.

Der bei Beltz erschienene Band gibt einen Überblick über die ganze Bewegung, was bei deren Vielgestaltigkeit und Differenziertheit nicht einfach ist. Immerhin bekommt man eine Ahnung davon, wie reich an Substanz eine Reform zu sein vermag, wenn sie sich von unten her aufbaut und weiterentwickelt.

Zehrfeld kommt nicht selbst aus der Freinet-Bewegung, er beobachtet als kritischer Sympathisant. Daher sieht er die Dinge weniger euphorisch als die Autoren der anderen beiden Bücher; er stilisiert die Freinet-Pädagogik nicht zur großen Schulrevolution um. Er beschreibt den Unterricht sehr verschiedener Schulen, wobei mit Recht der Eindruck entsteht, authentischer Freinet-Unterricht sei sowohl lehrerzentriert wie auch ganz offen möglich. Das scheint den Verfasser irritiert zu haben. Erwartete er, einen einheitlichen Freinet-Unterricht anzutreffen? Ein bißchen enttäuscht ist er etwa über die unterschiedlichen Intentionen und Ansprüche der freien Texte von Kindern. Er hoffte wohl, die Freinet-Lehrer hätten sie gleicher frei gemacht. Bei einer Neunjährigen aus Cannes liest er: „... heute könnte ich fliegen und mein ganzes Leben hinter mir lassen ..." Völlig anders zeigen sich zwei Jungen desselben Alters aus einem Vorort von Paris, die über sich und ihren Zoobesuch schreiben: „... Darauf geht Bruno sich das Nilpferd anschauen. Oliver stößt ihn neben dem großen Tier zu Boden ..."

Freie Texte erfüllen, was Berteloot so formuliert hat: „Es ist kein abgeschlossener Schonraum, wenn Kinder hier in ihren Texten die großen Probleme des Todes, der Liebe und ihrer Kämpfe, die geführt werden, um Mensch zu bleiben, behandeln."

In dem Basis-Band kann man nachlesen, wie ein Neuköllner Sonderschüler seine Angst vorm Nachhauseweg durch unsichere Straßen zu Papier gebracht und veröffentlicht hat. Daß Kinder ihre Identität auf der Grundlage der eigenen Wirklichkeit herstellen und bewahren, das ist ein Sinn dieses Unterrichts.

Das Sachbuch „Vorschläge" macht mit den zentralen Aufsätzen von Aida Vasquez und Fernand Oury auf die Probleme aufmerksam, denen die Freinet-Pädagogik sich bewußt stellt:

- Wie können wir den Unterricht so machen, daß unsere Schüler in der modernen Arbeitswelt als Menschen bestehen werden?
- Gibt es eine „erzieherische Funktion der Technik selbst"?
- In welcher Art Schule hat die „pädagogische Zweierbeziehung" Lehrer—Schüler noch Sinn?

Während der Verfasser uns eine Klassenzeitung aus einer Pariser Sonderschule und eine Korrespondenz von Klassen aus Nanterre und Lausanne vorstellt, tauchen diese Fragen auf und werden zu wissenschaftlichen Fragen. Es stellt sich dabei ein besonderes Verhältnis dieser Pädagogik zur Psychoanalyse heraus. Sie beruft sich allerdings nicht wie Neill auf Reich, sondern eher auf Lacan. Diese Beziehungen sind aber für uns so greifbar noch nicht, keines der drei Bücher versucht, sie ausführlicher darzustellen. Nützlich wären Hinweise für den deutschen Leser schon gewesen, um genauer wahrnehmen zu können, welche Strömungen hiesiger Erziehungswissenschaft und Didaktik Freinet von sich aus nahekommen. In diesem Zusammenhang ist meines Erachtens ein Buch wie das von —

Horst Rumpf: „Unterricht und Identität — Perspektiven für ein humanes Lernen"; Juventa Verlag, München, 1976; 199 S., 14,— DM

interessant und vermag hilfreich zu sein. Es macht, ohne irgendwo von ihr zu handeln, einzelne Aspekte der Freinet-Pädagogik besser verständlich, und außerdem, und das scheint mir noch wichtiger, kann es dazu beitragen, die Ursachen zu verstehen, die Lehrer bei uns zur Übernahme der Freinet-Techniken bringen. Ja, es vermag solche Übernahmen zu rechtfertigen.

Der Band „Unterricht und Identität" enthält neue und ältere Arbeiten Rumpfs, der in ihnen Alltagsszenen mit Lernenden zu deuten sucht. Seine Frage ist: Wie können wir Kindern auf dem Weg zwischenmenschlichen Handelns Erfahrungen ihrer Bedeutung und ihrer Lebenskontinuität ... ermöglichen"? Nun, ein Freinet-Lehrer ist jemand, der seinen Schülern im Sinne von Rumpf „etwas zutraut".

Seinen Text mit anderen selber drucken, das scheint mir sehr wohl eine positiv „identitätsbe-

deutsame Szene". Rumpf betrachtet auch die Lehrgewohnheiten der Hochschule und die Orientierungsängste der Studenten, ebenso das Konkurrenzlernen in der Schule. Da werden beim Referieren und Protokollieren in Seminaren ähnliche Erfahrungsverluste erzwungen, wie sie die Elementarmethoden „Schwarzer Pädagogik" (DIE ZEIT vom 17. 5. 1977) von Kindern verlangen. Es entsteht „die Angst, man könne in seiner mitgebrachten Identität zu nichts werden". Da ist der Hilferuf erneut und die Antwort? „Ein neues Klima", „Kooperation", mehr „Kommunikation" — sind diese Wörter nicht schon wieder Leerformeln geworden und langweilig, statt daß sie unsere Phantasie aktivieren?

Nun, wenn Freinet schreibt: *„Die Erfahrung hat uns gezeigt, daß wir ein nahezu ideales Arbeitsklima erreichen, wenn bei der Arbeitsorganisation die Gruppenstrukturen der Klasse berücksichtigt werden, wenn die Kinder in ihrer Einzel- und Gruppenarbeit eine sie interessierende Arbeit verrichten, die sich in einen kontinuierlichen Gesamtzusammenhang einfügt ...",* dann bietet er gleichzeitig einen ausgewogenen Katalog von Maßnahmen an, die erwähnten Techniken. Und diese Techniken sind es, die die Phantasie des Schulpraktikers anzuregen vermögen. Dazu kommen noch Techniken, die Institution Schulklasse neu zu ordnen durch Klassenordnung, Klassenversammlung, Klassenrat.

Wer selbst einmal versucht hat, seinen Schülern so etwas wie ein demokratisches Verhalten im Umgang mit ihresgleichen und mit dem Lehrer zu ermöglichen, kann sich in Zukunft manche Irritation ersparen, manche hilflose Geste der Beschwichtigung und den Rückfall ins alte Befehlssystem aus Angst vor dem Chaos.

Vor allem Oury hat über diese Fragen nachgedacht. Er schreibt ausführlich über *„eine Klasse, in der nichts mehr funktioniert"*. Man muß dazu in dem Buch von Zehrfeld den „Fall Monique" nachlesen, ein Fall aus der Schule Ourys: „Monique, 10, stellte seit zwei Wochen in jeder Klassenversammlung dieselbe Frage, ohne gehört zu werden: Warum wählt ihr mich nicht? Warum? Warum? Sogar, wenn es um Verdienste geht, kann ich etwas vorweisen. Ich habe zum Beispiel mal Brennholz für den Ofen geholt. Aber niemand nimmt mich ...'"

In einer langwierigen Auseinandersetzung versucht die Klasse, das zu erklären. Wir erfahren von Moniques freien Texten, in denen sie der Klasse ihre häuslichen Probleme zu erkennen gab. Die Lösung des Falles kam nicht durch das erlösende Wort des wissenden Lehrers. Vielmehr vertraute ihr die Klasse die bei der Korrespondenz anfallenden Päckchen und Briefe zum Transport auf die Post an. Später wurde sie Verantwortliche für eine bestimmte Arbeitsgruppe. Und eines Tages schrieb sie als freien Text diese Szene aus ihrer Familie: *„Wir saßen bei Tisch, und alle Welt balgte sich darum, wer den Apfelkuchen anschneiden sollte. Da sagte Mutti: Wer soll den Kuchen anschneiden? Dann haben sie alle mich gewählt."*

Damit ist die Geschichte des Falles Monique noch nicht zu Ende, aber deutlich wird schon, daß hier im Unterricht der Austausch zwischen Individuum und Gruppe bei der Arbeit, die organisiert, besprochen und gemacht wird, reinigt und befreit: ein Fall, der den Unterschied der Freinet-Pädagogik zu Neills antiautoritärem Individualismus deutlich beschreibt.

Persönliche Bemerkung des Rezensenten: Ich wünschte, ich hätte in meiner Lehrerzeit die Freinet-Techniken gekannt; das hätte mir vieles erleichtert; manche (Reform-)Versuche wären verständlicher für die Schüler, ihre Eltern, für meine Kollegen und für mich selber gewesen — bei mir den nötigen Fleiß und gutes Augenmaß vorausgesetzt.

Heute ist in der Schule wieder was los!

Heidi aus der Klasse S6b
hat die Heike in die
Pfütze gesetzt, so daß die
Heike ganz schlimm heulte.
Da kam unser Dietmar mit
seiner starken Faust und
bombte der Heidi eine. Jn
Kirchain regnet es ganz
stark. Die Kinder kommen
kaum zum Bus.
Und draußen lacht uns der
Pflaumenbaum an.

Norbert Rudi Bernd

3. Zur Geschichte der Freinet–Reformbewegung

Die Geschichte der Freinet-Pädagogik ist eng mit dem Leben und Werk ihres Begründers Celestin Freinet verbunden und läßt sich heute über 5 Jahrzehnte zurückverfolgen.
Die Freinet-Pädagogik entstand Anfang der zwanziger Jahre an einigen Landschulen in Südfrankreich, als mehrere Lehrer den Unterricht gemeinsam zu verändern suchten. Den Anfang von ihnen machte Celestin Freinet an einer zweiklassigen Landschule in Bar-Sur-Loup.
Celestin Freinet wuchs als Sohn einer südfranzösischen Bauernfamilie in einem kleinen Dorf der Provence auf. Seit seiner Kindheit hat der unmittelbare Kontakt zur Landbevölkerung und zu dem naturnahen, handwerklich-bäuerlichen Milieu seine pädagogische Arbeit nachhaltig geprägt.
1920 beginnt Freinet in Bar-sur Loup zu unterrichten. Konfrontiert mit der Apathie und Interesselosigkeit seiner Schüler, erkennt Freinet schnell, daß die üblichen sinnentleerten Übungen und die Lektionen der Schulbücher in keinem Zusammenhang mit dem Leben der Kinder stehen, mit dem, was sie wirklich beschäftigt.

Um die lebensfremde Atmosphäre der Kathederschule aus seiner Klasse zu verbannen, verläßt Freinet bald nachmittags mit den Kindern die Schule und beobachtet mit ihnen ortsansässige Bauern und Handwerker bei ihrer Arbeit. Nach solchen Unterrichtsgängen verfassen die Schüler gemeinsam einen Text von ihren Eindrücken und Erlebnissen und machen sich in der Schule mit handwerklichen Tätigkeiten vertraut. Von diesem Unterricht sind die Kinder begeistert. An diesen frühen Anfang erinnert die Inschrift einer Tafel der Schule in Bar-sur-Loup:

Freinet mit Schülern in Bar-sur-Loup

"In dieser alten Schule von Bar-sur-Loup legte Celestin Freinet zwischen 1920 und 1928 das Fundament einer modernen Pädagogik des Volkes."

Zunächst sieht sich Freinet jedoch gezwungen, den traditionellen Lesebuchunterricht fortzuführen. Deshalb setzt er sich intensiv mit den pädagogischen Reformvorschlägen seiner Zeit auseinander und versucht, zentrale reformpädagogische Forderungen in die Praxis umzusetzen. Den entscheidenden Anstoß dazu gibt Freinet der Buchdruck, den er als für die Kinder produktives Arbeitsmittel entdeckt.
1923 kauft Freinet eine Druckpresse und läßt seine Schüler freie Texte ohne vorgegebenes Thema schreiben und anschließend drucken, aus denen auch bald Klassenzeitungen hergestellt werden. Die Praxis des freien Textes und der Schuldruckerei ersetzen nun weitgehend die herkömmlichen Schulbücher und verhelfen den Interessen und Erfahrungen der Kinder in der Schule zum Durchbruch. Die Druckerei wird zum Symbol der Freinet-Bewegung, an der sofort andere Lehrer großes Interesse zeigen. Mit einem von ihnen, dem Lehrer Daniel aus Trégunc organisiert Freinet 1924 die erste zwischenschulische Korrespondenz.
Durch den regelmäßigen Austausch von Briefen und Schulzeitungen erweitert sich der Erfahrungshorizont der Kinder: ihre Sprache und Schrift wird für sie zu einem lebendigen Kommunikationsmittel auch über weite Entfernungen hinweg.

Die beiden folgenden gedruckten Briefe aus der Korrespondenz der Schulklasse von Freinet mit einer Klasse aus Guiffes-Navines stammen aus dieser Zeit:

« LIVRE DE VIE » - Bar-sur-Loup (A. M.)

156 LES ESCARGOTS

Quand il pleut,les escargots sortent.Nous partons avec un panier ou un petit seau pour en ramasser.Nous les faisons jeûner quelque temps dans une marmite recouverte. Notre maman les lave avec de l'eau salée et vinaigrée.Puis elle les fait cuire avec une sauce d'ail et de persil ou bien nous les mangeons avec de l'aïoli.Nous les aimons bien aussi cuits dans la braise.

"LEBENSBUCH" - Bar-sur-Loup (A.M.)

156 DIE SCHNECKEN

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 versehenen Wasser. Dann kocht sie sie mit einer Sauce aus Knoblauch und Petersilie oder wir essen sie mit Aioli.Wir essen sie auch gern,wenn sie in der Glut gebraten werden.

NOTRE LIVRE + 142 + 21 MAI 1927

CHERS CAMARADES DE BAR- SUR LOUP

Vous dites que vous mangez des escargots. Trois ou quatre élèves seulement en ont goûté. Nous faisons des grimaces en lisant votre lecture:carc'blarc'bl pestel disons-nous avec des airs dégoûtés. Nous n'aimons pas les escargots, ils sont sales, ils bavent. Si on nous avait habitués à manger des escargots,nous les aimerions, peut-être.

Qu'est-ce que l'aioli? GUIFFES-NAVINER

UNSER BUCH + 142 + 21 Mai 1927

LIEBE FREUNDE VON BAR SUR LOUP

Ihr sagt,daß ihr Schnecken eßt.
Nur drei oder vier Schüler haben sie schon probiert.Wir schneiden Grimassen,wenn wir eure Lektüre lesen: "Pfui Teufel!",sagen wir mit angeekelten Minen.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 ? *

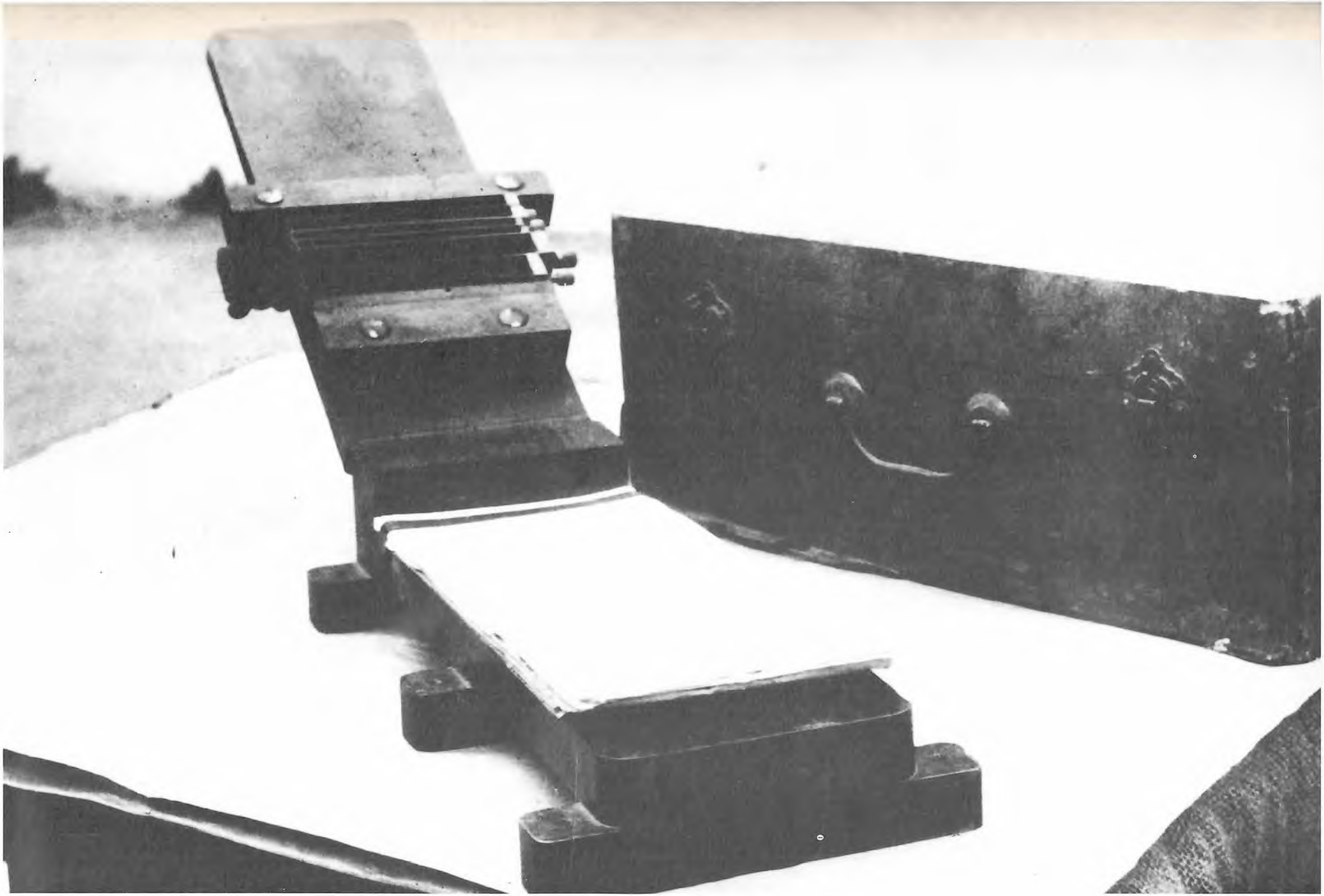
* Aioli ist eine französische Knoblauchsoße

Die CEL in Cannes

Freinet als Gewerkschaftsfunktionär

In den folgenden Jahren gründen Freinet und zahlreiche gleichgesinnte Lehrer eine Kooperative, die Coopérative de l'Enseignement Laic, kurz CEL genannt, die ihren Sitz in Cannes hat und aus der allmählich die französische Lehrerbewegung der 'Ecole Moderne' hervorgeht. Der pädagogische Anspruch der Ecole Moderne besteht darin, die alte Lernschule von innen heraus durch die enge Kooperation zwischen Lehrern zu verändern. Die politischen Ziele dieser Bewegung unterscheidet sie eindeutig von anderen reformpädagogischen Strömungen; sie treten zu dieser Zeit am deutlichsten bei Freinets außerschulischen Aktivitäten zutage: indem Freinet 1924 lokale Produktions- und Verbrauchergenossenschaften für die Erzeugnisse ortsansässiger Bauern gründet, als Gewerkschaftsfunktionär tätig ist und sich für die Volksfront einsetzt, nimmt er eindeutig für die Belange der abhängig arbeitenden Bevölkerung Partei.

1926 stellt Freinet die erste eigene Schuldruckpresse her und entwickelt in den folgenden Jahren noch einfachere, handlichere Ausführungen für verschiedene Schulstufen. Seine Frau Elise, ebenfalls Lehrerin, bereichert das pädagogische Konzept, indem sie den Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder im künstlerischen Bereich besondere Bedeutung beimißt.



Erster Kongreß der 'Ecole Moderne' in Tours 1927

1927 veranstaltet die Bewegung der Ecole Moderne, die inzwischen auf über hundert Mitglieder angewachsen ist, ihren ersten Kongreß in Tours, dem jedes Jahr bis 1935 weitere Kongresse folgen.
Im darauffolgenden Jahr stellen Freinet und seine Mitarbeiter die erste Arbeitsblätterkartei, Nachschlagekiste und Dokumentensammlung her - Arbeitsmittel, die die Schulbücher nun endgültig aus dem Unterricht verbannen.
1928 wechseln Freinet und seine Frau Elise von Bar-sur-Loup nach St.Paul de Vence an eine Schule über, an der beide unterrichten können. In dem Maße, wie die Freinet-Bewegung wächst und ihre Vorgehensweisen die Fundamente der bestehenden Schule in Frage stellen, häufen sich die Konflikte mit den Eltern und der Schulbürokratie. So bekommen Freinet und seine Frau in St.Paul bald die starken Klassengegensätze und den erbitterten Widerstand des Bürgertums zu spüren, als sie ihre Neuerungen in die Schule einführen: als 1932 drei Schüler Freinets in einem freien Text von einem kirchlichen Fest berichten, auf dem auch der Pastor betrunken war, bricht ein offener Schulkampf aus, der sich zu einer schulpolitischen Konfrontation auf nationaler Ebene ausweitet und schließlich mit der Entlassung Freinets beendet wird. Damit löst gerade der von Freinet so geförderte mündliche und schriftliche Ausdruck seiner Schüler einen der spektakulärsten Höhepunkte in der Geschichte der Freinet-Reformbewegung aus.

1934 verlassen Freinet und seine Frau St. Paul und bauen eine eigene Privatschule in der Nähe von Vence auf, die als Experimentalschule eine Zeit lang zum Zentrum der Freinet-Bewegung wird. Mit dem Sieg der Volksfront wächst die Bewegung der Ecole Moderne noch auf 1500 Mitglieder an, bevor ihr durch die faschistischen Regierungen und den 2. Weltkrieg ein abruptes Ende gesetzt wird. 1940 wird Freinet in ein Internierungslager gebracht; während dieser Zeit verfaßt er grundlegende theoretische Werke und arbeitet nach seiner Entlassung aktiv in der Resistance mit.

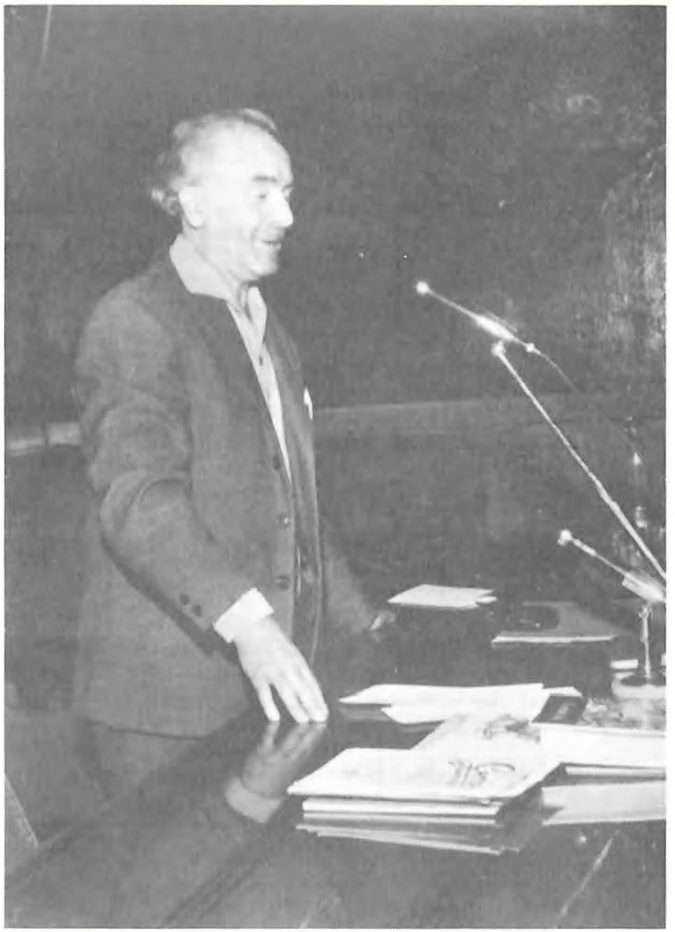
Célestin Freinet als praktisch tätiger Pädagoge

Freinet mit Schülern in Vence

... und als Autor theoretischer Schriften

Lehrertreffen in Vence

Die Privatschule in Vence



Freinet als Redner auf einem Lehrertreffen

Schon kurz nach Kriegsende nimmt die Freinet-Bewegung einen erneuten Aufschwung und wächst auf einige hundert, dann auf mehrere tausend Lehrer an.
1945 wird der erste pädagogische Kongreß der Nachkriegszeit veranstaltet; zwei Jahre später kann Freinet wieder seine Privatschule eröffnen und regionale Lehrertreffen durchführen.
1948 gründen Freinet und seine Mitarbeiter das 'Institut Coopérative de l'Ecole Moderne', kurz ICEM genannt. Diese Organisation dient vor allem der Koordinierung und Unterstützung regionaler Lehrertreffen in ganz Frankreich; dem ICEM gehören auch rund 30 Arbeitskommissionen an, die für die Verbesserung und Erprobung pädagogischen Arbeitsmaterials zuständig sind.
1961 wird die 'Federation Internationale des Mouvement de l'Ecole Moderne' (FIMEM) zur internationalen Verbreitung und Koordinierung der Freinet-Reformbewegung ins Leben gerufen. Inzwischen existieren nicht nur in Frankreich, sondern auch in Belgien, der Schweiz, Algerien, Holland, Italien und anderen Ländern Lehrergruppen, die sich der Bewegung der Ecole Moderne angeschlossen haben.

Ausländische Kinder an der Druckpresse

1965 wird in Brest der letzte Kongreß abgehalten, den Freinet noch selbst miterlebt. 1966 stirbt er in Vence. In seinen letzten Lebensjahren hemmen ein gewisser Personenkult und eine verstärkte Bürokratisierung die Arbeit der Bewegung, die theoretisch wie praktisch zu stagnieren droht.

Seit dem Mai 1968 macht sich aber der Einfluß der 'Neuen Linken' bemerkbar und führt wieder zu einer größeren Offenheit und verstärkten Selbstkritik der Bewegung. Zahlreiche neue Lehrer stoßen hinzu und die verfestigten bürokratischen Strukturen werden durch radikaldemokratische Ansätze und Organisationsformen wieder aufgelöst.
Da die Lehrer der Ecole Moderne ihre Arbeit immer schon als Beitrag zum Kampf um eine humanere Gesellschaft verstanden und eine unpolitische Pädagogik fernab von den großen gesellschaftspolitischen Strömungen ablehnen, arbeiten heute viele von ihnen in Gewerkschaften, Bürgerinitiativen und Umweltschutzgruppen mit; ihr Kampf um eine grundlegende Erneuerung der Schule und um eine authentische Kultur des Volkes ist daher Teil der umfassenderen Auseinandersetzungen um die Zukunft der Gesellschaft. Heute zählt die Bewegung der Ecole Moderne allein in Frankreich über 25 000 Grundschullehrer und fast 400 Gymnasiallehrer.

So sehr Leben und Werk Celestin Freinets Einfluß auf die Lehrerbewegung der Ecole Moderne hatte, für ihre historische Entstehung und Weiterentwicklung war von Anbeginn die Zusammenarbeit der Lehrer ausschlaggebend.
Die über 25 000 Lehrer in Frankreich könnten heute nicht ihren Unterricht nach den Prinzipien der Freinet-Pädagogik durchführen, wenn sie nicht zahlreiche Kooperationsformen entwickelt hätten, die von regionalen Gruppentreffen bis hin zum überregionalen Zusammenschluß in der Lehrerkooperative reichen.

"Schreibt überall" - Eine Wandparole vom Mai 68

Kundgebung gegen das Kernkraftwerk in Fessenheim
mit einer Delegation elsässischer Freinet-Lehrer

Freinet mit Schülern in St. Paul in den dreissiger Jahren

4. Célestin Freinet, Der Buchdruck in der Schule

Der folgende Text von Célestin Freinet enthält eine anschauliche Einführung in zentrale Vorgehensweisen der Freinet—Pädagogik wie die Praxis der Druckerei und wurde dem Buch „Die Reformpädagogik des Auslands" mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers Prof. Hermann Röhrs und des Verlages Helmut Küpper entnommen (S.289—296,München,Düsseldorf 1965). Es handelt sich um einen Textauszug aus der ersten Veröffentlichung Freinets, die in Paris unter dem Titel „L'imprimerie à l'ecole" erschienen ist.Herausgeber und Verlag sei an dieser Stelle für die Genehmigung des Abdrucks Dank gesagt.

CELESTIN FREINET

DER BUCHDRUCK IN DER SCHULE

Seine Anfänge – Seine Methode – Seine Leistungen

Wenn wir von der Einführung des Buchdrucks in unseren Schulklassen als von einer heilsamen Neuerung sprechen. halten uns erfahrene Erzieher entgegen: Seit langem besitzen doch schon neuzeitliche Schulen Druckereien, und zahlreiche amerikanische oder russische Schulen sind heute damit ausgestattet.

Wir wissen auch um diese Verwirklichungen, die aber unserem Experiment nichts von seiner Originalität nehmen.

Bis jetzt blieb der Buchdruck da, wo er Eingang gefunden hatte, ein gewiß interessantes, aber nicht wesentliches Beiwerk im Leben der Schule. Wir haben Besseres getan: Wir haben den Buchdruck wahrhaft in unsere Klassen hineingetragen, wir haben ihn ebenso selbstverständlich, ebenso nützlich und vielleicht ebenso unentbehrlich gemacht wie Feder und Bleistift; wir haben ihn zur Grundlage einer neuen Arbeitsmethode gemacht, die vollständig auf der freien Betätigung der Kinder beruht ...

Damit sind zwei wesentliche Ziele erreicht: Der Schuldruck kann nunmehr Gemeingut der einfachen Schulen werden, die immer arme Schulen sind – und alle Kinder, ob geschickt oder nicht, ob angeleitet oder nicht, können daran mitarbeiten.

Mehr noch, dank unseres Experimentes erweist sich der Schuldruck, so wie wir ihn betreiben, mehr und mehr als ein wertvolles Hilfsmittel in unserer Schulerziehung und ist deshalb dazu berufen, in den Schulsystemen aller Länder mehr und mehr einen hervorragenden Platz einzunehmen ...

Anstatt nun einen unanschaulichen und trockenen theoretischen Bericht zu geben, halten wir es für sinnvoller, die Methode in ihrer ganzen Wirklichkeit, in ihrer lebendigen Entwicklung in unserer Klasse von 28 Landkindern im Alter von 8 bis 13 Jahren zu zeigen.

Zunächst soll Ihnen ein Blick auf das Klassenzimmer eine Vorstellung von unserem Wirkungsfeld vermitteln. Ein altes Dorf, eingezwängt zwischen seinen Festungsmauern, mit engen Gassen, in denen nicht einmal zweirädrige Karren fahren können. Im Schatten des Kirchturms, verwiesen in ein feuchtes Erdgeschoß, in das während der vier Wintermonate kein Sonnenstrahl dringt, in dem dauernd elektrisches Licht brennen muß, um eine schwache Helligkeit zu verbreiten, die nicht einmal für die normale Arbeit ausreicht: das ist unser Klassenzimmer ...

Wir legen deshalb soviel Nachdruck auf diese Tatsachen, weil unsere Schule keineswegs eine Ausnahme bildet. Die Mehrzahl der Schulen unseres Arbeitskreises sind mitunter sogar noch schlechter bedacht: Fern von den Straßen, fern von den Bahnhöfen, aber auch fern von den Schulinspektoren und den Direktoren, eng verwachsen mit dem sie umgebenden Leben, haben die Erzieher im Schuldruck ein Mittel gefunden, mit geringen Kosten eine lebendige und abwechslungsreiche Erziehung zu vermitteln, und zugleich die Möglichkeit, sich für die volksnahe Pädagogik einzusetzen, indem sie deren wahre Grundlagen aus dem rauhen, aber reichen und erbaulichen Leben der Kinder schöpfen.

Acht Uhr! Die Kinder betreten die Klasse. Erinnern Sie sich daran, mit welcher Begeisterung, mit welcher Lebhaftigkeit Sie in diesen ersten Stunden des Tages mit Ihren Schulkameraden diskutierten. Und sehen Sie Ihre Schüler an, die ganz genauso überschäumend sind.

Wenn der Erzieher, sobald er die Tür hinter sich geschlossen hat, »Unterricht in Morallehre« oder »Unterricht im Lesen« oder selbst »Unterricht im Aufsatzschreiben« ankündigt, so ist der Zauber dahin: Es schiebt sich etwas wie eine verwünschte Wand zwischen das Leben in der Schule und das wirkliche Leben, und von da an werden die gestellten Probleme weder in natürlicher Weise gelöst noch beurteilt; selbst der Aufsatz, der sich nach Schulregeln richtet, wird in nichts an das wirkliche und subtile Leben erinnern.

Alle Erzieher haben diese gefährliche Trennung festgestellt, aber man hat selten gewagt, sich zu der einzig vernünftigen Lösung zu entschließen, die Schule zu einer natürlichen Umwelt zu machen, in der die gewöhnlichen Gesetze des Lebens herrschen.

Wir gehen anders vor: Während die Vorbereitungen getroffen werden, wie etwa das Austeilen von Lehrmaterial, das Ordnen von Dokumenten usw., räumen die Schüler, die tags zuvor gesetzt haben, ihre Typen wieder ein. Dann gehen Kinder der Reihe nach zu ihren Klassenkameraden und lesen ihnen einen Text vor, den sie vorher ausgearbeitet haben und zu dem sie entweder durch die Schulzeitungen von anderen Schulen oder durch ein Buch aus unserer Arbeitsbibliothek angeregt wurden ...

Während dieser Zeit zeichnen die nicht beschäftigten Schüler oder schreiben einen Aufsatz, in dem sich ihr noch in ihnen schäumendes Leben ausdrückt oder in dem sie irgendein Erlebnis erzählen, das ihnen auf dem Weg zur Schule begegnet ist.

Gegen 8.30 Uhr schließlich beginnt die wirkliche Schularbeit.

Die Schüler lesen ihre Aufsätze ihren Mitschülern vor.

Woher kommen diese Aufsätze, wann wurden sie angefertigt?

Sie sind völlig frei; es schreibt sie, wer will und wer das Bedürfnis dazu fühlt: Manch einer wird an einem Tag ein halbes Heft vollschreiben und dann mehrere Wochen lang nichts mehr beitragen; ein anderer wird regelmäßig jeden Morgen ein oder zwei Aufsätze bringen; wieder ein anderer, der kaum schreiben kann, bemüht sich hartnäckig zu entziffern, was er abends zuhause in sein Heft gekritzelt hat. Oder aber es werden alleine oder gemeinsam verfaßte Texte vorgelesen, die während der Zeit der freien Beschäftigung geschrieben wurden – oder es wird sogar, wenn die Mehrheit es entscheidet, gemeinsam in der Klasse ein Aufsatz verfaßt, der einem unmittelbar sich ergebenden Bedürfnis entspricht: ein Unfall, ein Gewitter, die Ankunft von Paketen usw. ...

Denen, die über diese Art zu verfahren erstaunt sein mögen oder die vielleicht an der Qualität einer von den Kindern selbst getroffenen Entscheidung zweifeln, möchten wir erwidern, daß wir diese Methode seit vielen Jahren anwenden, daß Hunderte von Kollegen sie nach unserem Vorbild anwenden, und daß wir in dieser Art zu verfahren nur Vorteile erblicken. Und glauben Sie vor allem nicht, daß es uns um das Bestreben nach absoluter Demokratie geht, wenn wir diese Methode empfehlen: *Wir meinen, daß sie heute als einzige dem Kind die freie Äußerung seines Denkens und seiner Persönlichkeit zu gewähren vermag,* daß sie es als einzige ermöglicht, das wirkliche Leben in der Schule weiterzuführen – und dies ohne die Möglichkeit eines Irrtums ...

Bei uns ist kein Fehlgriff möglich: Der ausgewählte Text ist der, welcher den Anliegen der Klasse auch am meisten entspricht, welcher am besten die magische Verbindung herzustellen vermag, die nach unserer Ansicht unentbehrlich ist.

Nachdem die Wahl getroffen ist, schreiben wir den Aufsatz an die Tafel ab. Im Einverständnis mit dem Autor und indem wir unser Tun erklären, nehmen wir die unumgänglichen formalen Änderungen vor, ohne jemals etwas am Inhalt zu verändern. Manchmal ergibt sich eine Diskussion, werden unklare Stellen eines Berichts durch ergänzende Erklärungen verdeutlicht oder bestimmte Behauptungen widerlegt. Das ist eine ausgezeichnete Grammatikübung und zugleich eine lebendige, von der ganzen Klasse ausgehende Kritik der Arbeit der Schüler ...

Alles ist bereit. Die Setzer werden nach einer Liste bestimmt oder arbeiten in manchen Schulen gruppenweise.

Die Aufgabe wird verteilt: Sechs oder sieben Schüler, von denen jeder im Durchschnitt zwei Zeilen übernimmt, setzen den Text *vollkommen ohne jedes Eingreifen des Lehrers.* Ein ebenfalls nach einer Liste bestimmter »Druckmeister« überprüft die Winkelhaken und bringt den gesetzten Text endgültig ins Reine.

Verweilen wir einen Augenblick bei einer Art »pädagogischer« Betrachtung dieser Setzarbeit.

Das Kind hat also vor seinen Augen oder vor seinem Geist einen Abschnitt dieses Textes, der so etwas wie ein Stück seines Lebens ist. Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort, Komma für Komma, so wie jene Handwerker, die mit ihren Händen ihren Träumen Gestalt gaben, baut es die makellose Zeile auf, die bald das erhabene und endgültige Druckwerk liefern wird. In einem Heft drückt sich der Fehler oft in einem Gekleckse aus oder in einem wütenden Strich mit roter Tinte. Hier erfordert der Fehler die Korrektur. Vollkommenheit ist geboten: Das Kind weiß es und erreicht sie sehr schnell.

Wir meinen – und die Erfahrung hat es erwiesen –, daß dieses Schriftsetzen in sich selbst schon eine der besten praktischen Übungen ist, besonders dann, wenn es so eng mit dem Leben verbunden ist. Es ist eine unnachgiebige Schule der Aufmerksamkeit und der Willenskraft und mit seiner Hilfe haben wir viele Schüler gebessert, deren Kräfte in den herkömmlichen Schulen geschwächt und verzettelt worden waren. Eines steht fest: *Die an das Schriftsetzen gewöhnten Schüler sind schneller als andere in der Lage, eine fehlerfreie, ernsthafte Arbeit auszuführen.* Demnach kommt letzten Endes allen Schulmethoden diese neue Arbeit zugute ...

Während also sechs oder sieben Schüler den Text setzen, geht für den Rest der Klasse die normale Arbeit weiter, die so eng wie möglich um das Interesse kreist, das sich am Morgen spontan gezeigt hat und das somit ein *fächerübergreifender Interessenschwerpunkt* (centre d'intérêt) ist: Grammatikübungen oder Wortschatzübungen ausgehend vom Text; Rechen- und Maßstabübungen, die so weit wie möglich auf dem Interesse des Tages aufbauen oder zumindest damit verbunden werden; Heraussuchen von pädagogischen Dokumenten aus unserer Kartei, die wir den Kindern in die Hand geben und die um das Interesse des Tages herum einen weiten, sinnverwandten Kreis ziehen ...

Denn – und darin liegt das gewinnbringend Neue – der Schuldruck bewirkt einen regelmäßigen, kontinuierlichen, wenn man so will *automatischen* Austausch zwischen den Schulen, der zudem billig ist und der eine wunderbare Ergänzung zu unserer Methode darstellt.

Warum schreibt man denn, wenn nicht, um von denen gelesen und damit gehört zu werden, die zu weit von uns entfernt sind, als daß wir zu ihnen sprechen könnten? Wenn unsere Schüler einen Text verfassen, so ist das für sie kein fruchtloses schulisches Geschäft: Sie wissen, daß der gesetzte und gedruckte Aufsatz mit der Post und der Bahn die fernen Freunde erreichen wird, die auf diese Weise an ihrem eigenen Leben teilhaben werden. Das bedeutet eine echte Erweiterung der kindlichen Persönlichkeit, eine wunderbare Bereicherung.

Wir stehen so mit einer ganzen Klasse in regelmäßiger und enger Verbindung: Vor zwei Jahren war es Pontarion, ein kleines Dorf im Département Creuse, letztes Jahr Mercuer, ein kleines Dorf im Département Ardèche; und dieses Jahr ist es Champnin in der Pévèle, einem Landstrich in Nordfrankreich.

Jeden zweiten Tag schicken wir unseren Schulpartnern unsere gedruckten Texte; ein Austausch von Briefen, Päckchen und Zeitschriften ergänzt diese spannende Korrespondenz. Das Ergebnis ist eine vollständige Verflechtung der beiden Klassen, die durch das Austauschen von Photos und Filmen noch reicher wird. Wir sind mit allen unseren Freunden eng vertraut, wir haben Anteil an ihrem Leben, ihren Spielen, ihren Arbeiten, ihren Freuden, ihren Sorgen. Man kann sich vorstellen, welch starkes Interesse durch den so gestalteten und so verwirklichten Austausch in unseren Klassen geweckt wird.

Und unsere Schule stellt keineswegs eine Ausnahme dar. Unser Büro für Schulpartnerschaften (office de correspondance interscolaire) hat auf diese Weise Verbindungen zwischen zweihundert französischen Schulen hergestellt, die in enger Gemeinschaft ein Leben von einer bis dahin noch nicht erreichten Fülle leben.

Das ist nicht alles.

Jede zweite Woche fassen wir die Blätter zu unserer Schulzeitung zusammen. Und diese den staatlichen Vorschriften genügende, zu ermäßigter Gebühr verschickte Zeitung geht etwa 20 weiteren Schulen in Frankreich und im Ausland zu, die uns dafür wiederum ihre Druckerzeugnisse senden ...

Man wird auch verstehen, daß seither das Eintreffen der Post stets ein Ereignis ist: Jeder verlangt nach seiner Zeitung – ein Paket mit Krapfen erreicht uns von einer Schule in der Bretagne – oder aber eine Schule in den Landes schickt uns einen dicken, köstlich mit Bonbons geschmückten Tannenzapfen – Fragen unserer Freunde regen unsere Arbeit an und leiten sie. Ein ganz neues Leben ist in unsere Klassen eingezogen, das allen Unterrichtsfächern zugute kommt und aus dem der Erzieher selbst neuen Mut schöpft, zu leben und zu arbeiten. Und alle, die das Experiment gewagt haben, versichern einstimmig, sie wollten niemals zu den alten und unschöpferischen Schulmethoden zurückkehren.

Unsere Arbeitsmethode

Diese wenigen, unmittelbar aus dem Leben einer Klasse heraus gegebenen Aufschlüsse werden dazu beitragen, die Bedeutung und die Tragweite der »*neuen Arbeitsmethode mit Hilfe des Schuldrucks*«, zu der wir ernsthaft den Grund gelegt haben, besser verständlich zu machen ...

Die Erzieher haben vor uns gewiß nicht versäumt, die Notwendigkeit hervorzuheben, die gesamte Arbeit der Schule auf das Leben der Kinder selbst, auf die Umwelt, auf die »funktionelle« Tätigkeit zu gründen, wie Claparède sie so zu Recht bezeichnet. Aber der praktische Weg?

Es ist nicht genug, einem Lehrer zu sagen: »Beleben Sie ihren Unterricht!« Man muß ihm auch die Mittel dazu geben. Und es sind nicht die Schulbücher, auch nicht die heute gebräuchlichen Methoden, mit denen die herbeigewünschte Erneuerung möglich ist ...

Jeder, der in seiner Klasse den Schuldruck einführt, jeder, der die Schüler in der von uns gezeigten Weise sprechen, schreiben, drucken und korrespondieren läßt, ändert damit selbst den Geist seiner Klasse und die Bedeutung seines Unterrichts. Die Schule wird nunmehr die wesentlichen Elemente ihres Wirkens aus dem Leben der Kinder selbst und sogar noch aus deren Unterbewußtsein schöpfen. Alle jene Ereignisse, welche die herkömmliche Schule bis heute schamhaft vor den Toren ließ, haben die Welt der Schule erobert. Unser Unterricht ist dadurch unfehlbar, in nahezu idealer Weise mit dem Leben der Kinder, mit ihrer Welt verbunden. Er ist daher auf der Ebene der Grundstufe ein heute überzeugender Versuch eines beispielhaften Unterrichts, der jedoch nicht trocken und leblos ist wie alles, was die Wissenschaft anregt und vorschreibt: Unser Unterricht ist seinem Wesen nach lebendig und belebend. Und darin liegt seine zweite große Besonderheit.

Weil wir das Leben zu fassen und auf dieses Leben einzuwirken verstanden, haben wir eine der großen Hilfskräfte der Erziehung eingesetzt: Das *Interesse* und die sinnvolle Tätigkeit, die aus diesem Interesse folgt. Auf Grund unseres Experimentes konnten wir auch die folgende erfreuliche Feststellung machen, die die theoretischen Schlußfolgerungen unserer großen Pädagogen bekräftigt: das funktionelle Interesse, das durch ein bildendes schulisches Leben natürlich genutzt wird, muß bei weitem genügen, die Ziele zu erreichen, die wir uns setzen ...

Um diesen Austausch zwischen den Kindern noch umfassender, enger und vollständiger zu gestalten, haben wir *La Gerbe* ins Leben gerufen, die erste große Kinderzeitschrift, die ganz von den Kindern selbst geschrieben und illustriert wird. Diese Schöpfung, die unsere Schulzeitungen ergänzt, hat in der pädagogischen Welt bereits eine neue Einstellung gegenüber den Werken von Kindern hervorgerufen.

Diese waren stets als unreife Machwerke ohne sittliche, geistige und soziale Bedeutung angesehen worden, die keinen eigentlichen Wert haben könnten und die von Kindern nicht mit Gewinn und Interesse gelesen werden könnten.

Unser Experiment hat genau das Gegenteil gezeigt: Die Kinder nehmen stets lebhaften Anteil an dem Bericht aus dem Leben von Kindern wie sie selbst; sie verstehen zuinnerst Gedanken, die sie nach demselben Rhythmus empfinden, Freuden und Leiden, die sie nach dem gleichen Verlauf erregen. Die eigenen Zeichnungen von Kindern – wir sprechen von denen, die unter dem Einfluß der Erwachsenen noch nicht die enttäuschende Dürre geerbt haben und deren Malweise noch ursprünglich und frisch ist – sind für die Kinder die besten und eindringlichsten Illustrationen zu ihren eigenen Texten ...

Wir haben die Schulbücher, so vervollkommnet sie auch sein mögen, über Bord geworfen; wir haben die übersteigerte Anforderung der herkömmlichen Schulen an das Gedächtnis für das gesprochene Wort auf ein Mindestmaß beschränkt; wir haben den ganzen trügerischen Lack abgekratzt, unter dem wir das Kind sehen wollen, und wir haben vor allem auf die einzelnen und gemeinschaftlichen Anstrengungen Wert gelegt, die der Befriedigung des Interesses dienen, das wir mit Hilfe unserer Methode zu wecken vermochten ...

Das Buch ist für uns nicht mehr der Führer, sondern die Hilfe, die Unterstützung. Man greift zu ihm, weil man etwas wissen, einen Gedanken präzisieren, eine Unterlage finden möchte – ganz wie jener Forscher, der eine Bibliothek in der Absicht betritt, ein oder zwei Werke zu suchen, die ihm die gewünschte Auskunft geben können ...

Abschließend möchten wir noch eine wertvolle Verwendungsmöglichkeit des Schuldrucks in Erinnerung bringen, die wir vielleicht zweckmäßig an den Anfang dieser Untersuchung hätten stellen sollen: Der Anfangsunterricht im Lesen, Schreiben und in der Sprache im Kindergarten.

Auch da ist unsere Methode die gleiche: Wir lassen das Kind sprechen, sich mit Hilfe von Feder oder Bleistift ausdrücken, die kindlichen Gedanken niederschreiben, die die Klasse zu fesseln vermögen, sie setzen – selbst den Kleinsten gelingt das vollkommen – und drucken.

Abgesehen von den verschiedenen neuen Möglichkeiten, die die Verwendung dieses Arbeitsmaterials den Erzieherinnen eröffnet, wie die Herstellung von Karteikarten, von Spielen, Dekorationen, Borten usw., haben wir so das ganzheitliche Lesen erreicht: Denn die Gedanken des Kindes, die zu Worten, dann zu handgeschriebenen Texten geworden sind, erscheinen wenige Augenblicke später in Gestalt eines erhabenen Druckwerks in schönen schwarzen Lettern ...

Unmerklich, ohne besondere Anstrengung, durch das einfache Tätigwerden jenes funktionellen Interesses, das das Kind dazu treibt, sich auszudrücken, erwirbt es die Fähigkeit des Lesens nach genau dem gleichen Prozess, durch den das Kind gegen das dritte Lebensjahr hin zu fehlerfreiem Sprechen gelangt. Das aufreibende Nachkontrollieren der bekannten Buchstaben, der einzelnen und zusammengefügten Silben erübrigt sich: Das Erlernen des Lesens vollzieht sich zugleich ganzheitlich und synthetisch. Und eines Tages, ohne zu wissen wie, liest das Kind richtig, das heißt, es ist von diesem Tag an imstande, über die geschriebenen Worte den ausgedrückten Gedanken zu erfassen ...

Wie man sieht, ist der Buchdruck für uns keine gewöhnliche, mehr oder weniger anziehende Art handwerklicher Arbeit, sondern ein wertvolles und, wie wir glauben, unentbehrliches Instrument im Leben der Klasse. Diese Methode steht am Anfang der Erneuerung, die wir zugunsten einer neuzeitlichen Schule für die sozial benachteiligten Schichten begonnen haben. Daher können wir den Schuldruck nicht vorstellen ohne, wie wir es getan haben, seine Gesamtbetrachtung mit den pädagogischen Untersuchungen zu verknüpfen, die wir gleichzeitig betreiben, mit der begeisterten Unterstützung aller Erzieher, die mit uns den neuen Weg eingeschlagen haben.

Abb. rechts:
Freinet in seinen letzten Lebensjahren

5. Aus der Unterrichtspraxis elsässischer Freinet–Lehrer

Dieser Teil soll den Leser in die wichtigsten Grundzüge und Verfahrensweisen der Freinet–Pädagogik einführen,indem er Einblick in Schulklassen, Unterrichtspraxis und Zusammenarbeit von Freinet–Lehrern an Hand konkreter Beispiele erhält.Da sich die Inhalte der Freinet–Pädagogik sinnvoll durch konkrete, praxisbezogene Texte vermitteln lassen,stehen auf den folgenden Seiten die Kommentare vor vier elsässischen Lehrern zu ihrer langjährigen Arbeit in Verbindung mit einer Fotodokumentation im Mittelpunkt.
Anne–Marie und Bernard Mislin,Roland Bolmont und Maurice Mess haben uns ihren Unterricht,ihre praktischen Erfahrungen und ihre Kooperation während mehrerer kurzer Aufenthalte in ihren Klassen und auf einem Lehrertreffen erläutert; an diesen Gesprächen waren hauptsächlich Martin und Jochen Zülch, Amay Strubelt,Christoph Hennig und Wolfgang Jung beteiligt; die Fotos sind hauptsächlich von Jochen und Martin Zülch; für die Fotodokumentation über die Klasse von Maurice Mess hat uns freundlicherweise auch Rolf Schäfer einige Aufnahmen zur Verfügung gestellt.–
Anne–Marie Mislin unterrichtet das erste und zweite Schuljahr (6–7 Jährige) und Roland Bolmont das vierte und fünfte Schuljahr (1o –11 Jährige) an der Grundschule in Ottmarsheim,einem kleinen Industrieort im südlichen Elsaß mit rund 2ooo Einwohnern. Bernard Mislin ist Direktor dieser Schule und unterrichtet deren Sonderschulklassen – in Frankreich gibt es im Gegensatz zur BRD keine Sonderschulen, sondern nur Sonderklassen,die für lernbehinderte Kinder an allen staatlichen Schulen eingerichtet sind; Bernard war Mitorganisator eines regionalen Lehrertreffens im Departement Haut–Rhin,das wir besucht haben und dessen Verlauf er uns genauer dargestellt hat.Maurice Mess unterrichtet das vierte Schuljahr an der Grundschule in Sausheim,einem kleinen Industrievorort von Mülhausen mit rund 5ooo Einwohnern.

Anne–Marie Mislin,Roland Bolmont und Maurice Mess sind Lehrer von Grundschulklassen,deren Klassenstärke sich in der Regel zwischen 25 und 3o Schülern bewegt;wir haben uns diese Klassen für die folgende Dokumentation ausgesucht,um aufzuzeigen,daß Freinet–Lehrer ihr pädagogisches Konzeptunter relativ durchschnittlichen Arbeitsbedingungen an staatlichen Schulen verwirklichen und nicht etwa in privaten Versuchsschulen oder nur in den staatlich eingerichteten Sonderklassen.
Allerdings unterrichten heute an der Grundschule in Ottmarsheim,die sechs Klassenzüge umfaßt und sich äußerlich in keiner Weise von anderen Schulen unterscheidet,alle Lehrer mehr oder weniger im Sinne der Freinet–Pädagogik; sie haben daher inzwischen eine Reihe wichtiger schulinterner Veränderungen durchgesetzt: z.B. unterrichten die meisten von ihnen ihre Klassen zwei Jahre lang und nicht,wie sonst in vielen französischen Schulen noch üblich,nur ein Jahr; es gibt keine 45 minütigen Stundenabschnitte,die regelmäßig durch ein Pausenzeichen signalisiert werden,und in den Sonderklassen von Bernard Mislin werden die Kinder nicht nach speziellen Methoden unterrichtet,sondern nur intensiver betreut,bis sie wieder nach durchschnittlich 2–3 Jahren (manchmal auch schon früher) in die Normalklassen aufgenommen werden.
Im Gegensatz zu den Lehrern in Ottmarsheim arbeitet Maurice Mess an der Grundschule in Sausheim (mit ebenfalls sechs Klassenzügen) als einziger Lehrer nach der Freinet–Methode und unterrichtet seine Klassen nur ein Jahr lang.–
Der Unterricht findet an allen französischen Grundschulen von 8 –12 Uhr an allen Wochentagen außer mittwochs statt und wird auch nachmittags nach einer Mittagspause von 14 -16 Uhr fortgeführt.–
Die Schüler dieser Lehrer kommen zum großen Teil aus Arbeiterfamilien;denn die meisten Bewohner von Ottmarsheim sind hauptberuflich Angestellte und Fabrikarbeiter und nur wenige sind noch nebenerwerblich als Landwirte tätig (in unmittelbarer Nähe von Ottmarsheim befinden sich der Rheinhafen,ein Elektrizitätswerk der EDF und chemische Werke,die vor allem Gips– und Düngemittel herstellen); in Ottmarsheim leben auch vorübergehend viele ausländische Arbeiter, die ihren Beruf vor allem als Monteure in den anliegenden Fabriken ausüben und daher oft nur ein halbes Jahr in diesem Ort verbringen.Auch die Bewohner von Sausheim sind hauptsächlich Arbeiter und Angestellte, die vor allem in den anliegenden Automobil– (Peugot), Textil– und Chemiefabriken beschäftigt sind.–
Bei unseren Gesprächen mit den Lehrern haben folgende Gesichtspunkte und Fragestellungen eine wichtige Rolle gespielt:
– Wie sich konkrete Unterrichtsprozesse und Arbeitsvorhaben der Kinder entwickeln,die wir selber beobachtet und fotografisch festgehalten haben.
– Wie die Lehrer bei der Umgestaltung des Klassenraum raums und der Veränderung ihres Unterrichtes konkret vorgehen.
– Welches ihre wichtigsten pädagogischen Grundsätze, Unterrichtsformen und –techniken,Arbeitsmittel und –materialien sind.
– Welche pädagogisch-politischen Zielvorstellungen durch den Unterricht eingelöst werden und wo die größten Probleme und Hindernisse auftreten.Schließlich
– Welche pädagogische Bedeutung die Zusammenarbeit für die Lehrer hat.
Bei der Beantwortung dieser Fragen haben die Lehrer verschiedene Schwerpunkte gesetzt,da wir während der Gespräche zunächst mehr von unseren eigenen Eindrücken und Erlebnissen in den Klassen,die wir zum großen Teil fotografisch festgehalten haben,als von einem systematisch entwickelten Fragenkatalog ausgegangen sind;mit den auf den folgenden Seiten abgedruckten Wortbeiträgen der Lehrer ist daher nicht der Anspruch verbunden,daß alle wichtigen Aspekte ihrer Praxis in ihrer ganzen pädagogischen Tragweite gleichermaßen von ihnen behandelt wurden;vielmehr

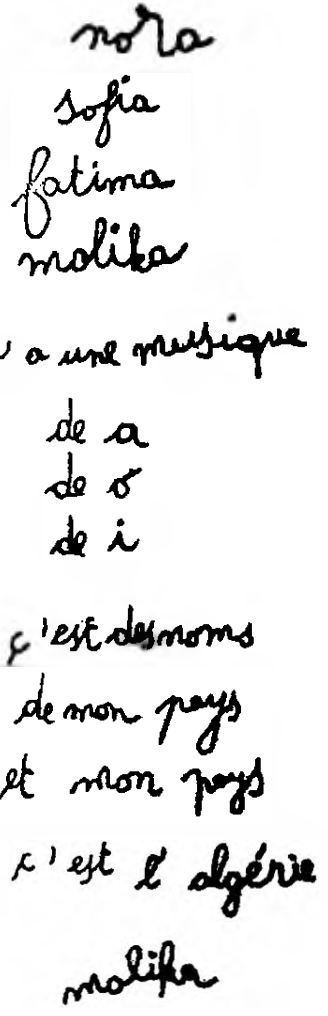
sind die Lehrer je nach dem aktuellen Unterrichtsgeschehen auf einzelne Aspekte mehr oder weniger zu sprechen gekommen; daß man ihren Kommentaren dennoch eine Reihe wichtiger Übereinstimmungen anmerkt,läßt direkt auf ihre gemeinsame pädagogische Orientierung und ihr kooperatives Vorgehen in den Klassen schließen.
Ursprünglicher Anlaß für unsere Gespräche mit den Lehrern und für die Tonbandaufzeichnung ihrer Wortbeiträge war unsere Filmarbeit in drei Schulklassen und auf einem regionalen Lehrertreffen; für dieses Vorhaben war von Anfang an ihre Mitarbeit entscheidend; denn erst die mündlichen Kommentare der Lehrer haben unseren Filmaufnahmen eine gewisse Authentizität und Verständlichkeit verliehen.Da wir viele Vorgänge in den Klassen und auf dem Treffen auch fotografisch festgehalten haben,war es naheliegend,die Wortbeiträge der Lehrer auch in schriftlicher Form als Kommentartexte zu den Fotos wiederzugeben.Allerdings mußten hierbei einige kleine Korrekturen im Satzbau und in den Formulierungen der Lehrer vorgenommen werden, um die Lesbarkeit der Kommentartexte zu erleichtern; zugleich war es für die schriftliche Wiedergabe der Wortbeiträge notwendig,sie für den Laien durch einen verbindenden,die wichtigsten Prinzipien und Vorgehensweisen der Freinet—Pädagogik darstellenden Text in eine verständliche Form zu bringen.—
Was die Durchführung der Gespräche im Hinblick auf die sprachliche Verständigung mit den Lehrern anbelangt, so war es für uns ,die wir nur z.T. französisch sprechen konnten,eine große Erleichterung,daß drei Lehrer uns ihren Unterricht in deutscher Sprache erklärt und beschrieben haben; allerdings konnte Roland Bolmont,mit dem wir uns auf Französisch verständigten,seinen Unterricht leider nicht so umfassend und detailliert schildern, wie es sicher für ein angemessenes Verständnis seiner Arbeit notwendig gewesen wäre.

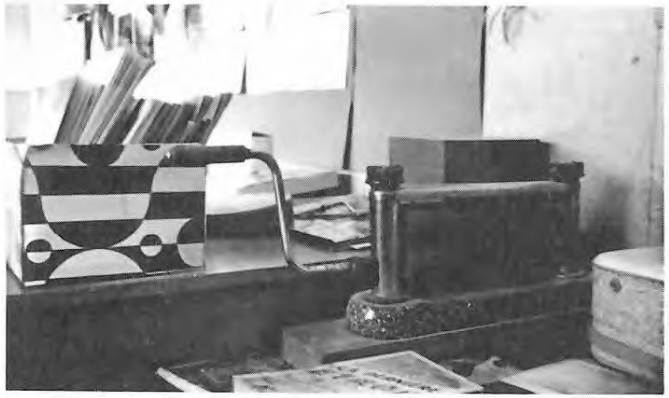
nora
sofia
fatima
molika

das ist eine Musik
mit a
mit o
mit i

das sind Namen
aus meinem Land
und mein Land
das ist Algerien

Molika





5.1. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Anne–Marie Mislin

Anne–Marie Mislin unterrichtet seit 10 Jahren das erste und zweite Schuljahr in der Grundschule von Ottmarsheim nach der Freinet–Methode.
Anne–Marie erzählt uns, warum sie angefangen hat, nach der Freinet–Methode zu arbeiten und wie sich dadurch ihr Leben und ihre berufliche Situation geändert haben:

"Ich habe ziemlich langsam angefangen um 1967/68 herum. Ich hatte damals Kollegen, die so arbeiteten, und ich hatte es satt, es gefiel mir nicht mehr, ich wartete jeden Tag, bis es schon 4 Uhr war.
Uns so kommt es, daß man glücklicher ist, man sieht die Zeit nicht fortgehen und wir sind eine Gruppe, wir sind viele Freunde. Ich glaube, die Kinder fühlen sich auch besser, wenn sie jemanden haben, der glücklicher ist, ich glaube nicht, daß ich die Kinder liebe, aber was sie tun, was sie können, das liebe ich."

Freies Gespräch am Morgen

Wenn Anne–Marie Mislin morgens ihren Unterricht beginnt, führen die Kinder zunächst ein freies Gespräch unter eigener Regie durch, das für die Entfaltung des freien mündlichen Ausdrucks der Kinder von zentraler Bedeutung ist:

"Jeden Morgen unterhalten wir uns, damit man lernt, sich deutlich auszudrücken, aber sich auch kennenlernt. Das ist auch wichtig für das Gruppenleben. Und da kommen gewisse Sachen heraus, wie jetzt, wenn ein Kind sagt: 'Ja, du gehst spät ins Bett, du bist wieder zu lange vorm Fernseher gewesen.' Und das brauchte ich nicht zu sagen, da gibt es immer schon den einen oder den anderen. Aber es ist auch der Moment, wo wir über ein Thema uns unterhalten, das sie ausgewählt haben: z.B. 'die Tiere' oder 'die Umwelt', 'die Fabriken','Was will ich später arbeiten', 'Warum komme ich in die Schule?' oder so.
Wir setzen uns in einen Kreis, damit jeder den anderen sehen kann, das ist wichtig. Alle sprechen nacheinander; man muß warten, um das Wort zu bekommen, ich auch; am Anfang teile ich das Wort aus, aber schnell lernen sie, jeden Tag einen anderen auszuwählen, der die Unterhaltung leitet.
Ich mußte manchmal lang warten, um das Wort zu bekommen.
Und da erzählen sie, was sie erlebt haben oder sie wollen von etwas sprechen, z.B. 'die Geburt' oder 'wie die Erde entstanden ist'; es ist frei, sie sprechen über das, was sie wollen...
Und dann lernen sie, ihre Meinung auszudrücken. Und es ist schwer, zu lernen, daß einer eine andere Meinung hat, die ebenso wichtig und wahr ist wie meine und die ich respektieren soll.

Solche freien Gruppengespräche können der Lehrerin Aufschluß über die verschiedenen Interessen und Umwelterfahrungen der Kinder geben; darüberhinaus regt das Gruppengespräch die Kinder dazu an, ihre Umwelt zu entdecken und sich aktiv mit ihr auseinanderzusetzen. An einem Beispiel aus dem naturkundlichen Bereich zeigt die Lehrerin, wie der freie, mündliche Ausdruck ein kreatives, entdeckendes Lernen durch „tastende Versuche" fördert:

"Eine Kleine hat erzählt: 'Ich hatte 38 Fieber und noch einmal 38, dann nur 37,2'. Und da kam die Frage, was ein Thermometer ist.
Und immer geht es darum, was sie betrifft; sie haben davon gesprochen, sonst hätte ich ihnen heute morgen das Thermometer nicht gegeben, sie hätten keine Motivation gehabt. Sie hatten entdeckt, daß etwas im Thermometer hinauf- und hinabgeht. Ja warum geht es hinauf? Da haben sie es selbst herausgefunden: ein Kleiner hat ihn ins kalte Wasser und in das Wasser getunkt, das zwei, drei Tage alt war; dann sah er, daß das Thermometer nicht hinabging, und fragte sich, warum. Dann hat er seine Hand in das Wasser getaucht: 'Ja, das ist kälter als dort.' Das muß er morgen den anderen erklären. Und wenn der andere fragt, ob sie schon andere Erfahrungen gemacht haben, werden sie vielleicht wieder von dem Krankenthermometer erzählen...
Wenn sie mit dem Thermometer hin- und hergehen, ist es für mich Rechnen, es ist kein Spiel.–
Manchmal gehen gewisse fort und malen oder schreiben schon ihren Text; oder es kommt auch vor, daß vier oder fünf sehr an einem Problem interessiert sind; die unterhalten sich weiter in einer Ecke und andere machen ihren Text, ein Arbeitsblatt oder so etwas. Da ist es wichtig, daß sie die Möglichkeit haben, sich allein zu beschäftigen, ohne die anderen zu stören oder ohne, daß ich sage: 'So, jetzt mußt du das tun.' "

Individuelles Lernen und Selbsttätigkeit

Im Anschluß an diese freien Unterhaltungen, kleinen Vorträge und Demonstrationen vor der ganzen Klasse folgt die individuelle oder Gruppenarbeit der Kinder oder auch die gemeinsame Korrektur eines für den Druck vorgesehenen Textes von einem Schüler. Anne–Marie beschreibt zunächst verschiedene individuelle Arbeitsvorhaben der Kinder, denen sie zur gleichen Zeit einzeln in der Klasse nachgehen können:

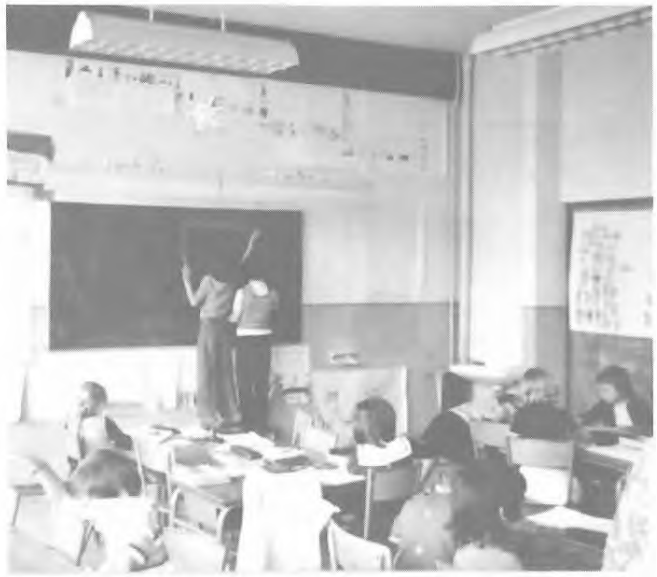
"Es ist ein freier Moment: eine limographiert, ein anderer hat ein Buch gelesen, sie arbeitet lieber an diesem fichier (Arbeitsblatt) ...
In freien Momenten können sie ihre Arbeit auswählen: z.B. haben sie fichiers, Arbeitsblätter in Französisch, Rechnen oder Dichtungen und da können sie in ihrem Rythmus daran arbeiten. Jedes Arbeitsblatt hat eine Nummer und diese Nummer ist auf dem Blatt aufgetragen. Und wenn sie mit einem fichier fertig sind, dann zeichnen sie es auf dem Arbeitsplan an der Wand ein; wenn einer von ihnen ein fichier nicht versteht, kann er auch auf dem Blatt (dem Arbeitsplan an der Wand) finden: 'Dieser hat dieses fichier schon fertig, bei ihm kann ich Hilfe bekommen oder Erkundigungen suchen."

Die Arbeitsblätter zur Selbstkorrektur verwenden die Lehrer der Ecole Moderne, weil sie den offiziellen Lernzielen Rechnung tragen müssen, aber auch deshalb, weil sie nicht den traditionellen Fachunterricht und die damit verbundene Lehrerrolle übernehmen wollen. Die Schüler eignen sich daher das in den staatlichen Lehrplänen geforderte Wissen individuell an und kontrollieren ihre Lernerfolge selbst. Diese Tätigkeit ist für alle Schüler verbindlich, jeder kann aber individuell entscheiden, zu welchem Zeitpunkt er ihr nachkommen will. Wichtige Hilfsmittel sind hierbei die individuellen Arbeitspläne, die, wie Anne–Marie erklärt,bestimmt sind:

"... für eine Kontrolle und daß sie wissen, woran sie sind; ist es vielleicht keine richtige Progression, aber sie wissen doch ungefähr: 'So, ich bin diesem gegenüber zurück'. Aber ich glaube, meistens haben die Arbeitspläne die Aufgabe, daß sie Auskunft bei anderen finden können. In diesem Moment bin ich nicht frei für sie, bin ich bei einer Gruppe mit einem schweren Problem oder zeige etwas Neues."

Und wozu wird der Limograph verwendet?

"... um hauptsächlich Zeichnungen zu reproduzieren, die Texte zu illustrieren, manchmal auch, um einen Text zu reproduzieren, z.B., wenn er mit der Hand geschrieben ist oder wenn er eine Arbeitsanleitung enthält und man ihn nicht mit der Druckerei drucken will."



Freier Text und Druckerei

Wie das Gruppengespräch hat im Interricht von Anne-Marie Mislin auch die Praxis des freien Textes und der Druckerei eine Schlüsselfunktion als Anregung zur Entfaltung des kindlichen Selbstausdrucks: die Kinder schreiben keine Aufsätze mehr zu vorgegebenen Themen, sondern verfassen Texte, in denen sie ihre eigenen Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken zu einem Zeitpunkt ausdrücken, wann sie es möchten. Eine „Motivation" für die Kinder, solche Texte zu schreiben, entsteht vor allem dadurch, daß viele Texte mit Hilfe der Druckerei, Klassenzeitung und Korrespondenz vervielfältigt und veröffentlicht werden, daß sie andere Kinder ernst nehmen und lesen:

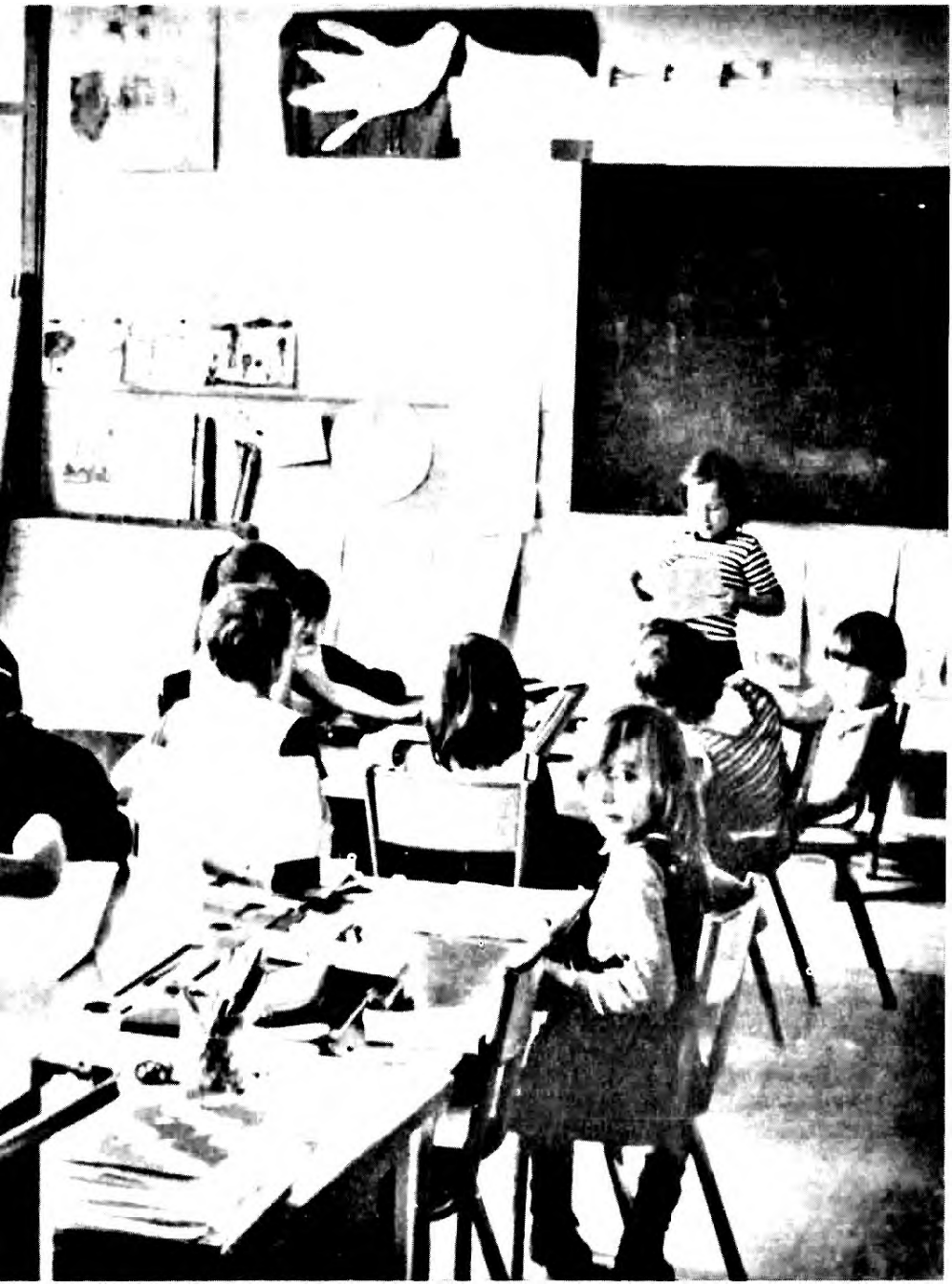
"Die Druckerei ist für mich und die Kleinen wichtig, das Drucken und der freie Ausdruck. Das Drucken hat einen doppelten Sinn. Zuerst müssen sie eine Arbeit machen, die sie sonst nicht machen: jeden Buchstaben neben den anderen stellen, das ist eine wichtige Arbeit.
Und der andere Sinn: ihre Gedanken sind so wichtig wie die Gedanken von jemandem, der ein Buch geschrieben hat; sie haben auch ein Buch gedruckt, sie sind etwas. Ihre Gedanken zählen soviel wie andere und ihre Gedichte haben soviel Wert wie die der Dichter. Sie lernen sie auswendig so gut wie andere und haben dabei kein Scham. Das fehlt uns glaube ich."

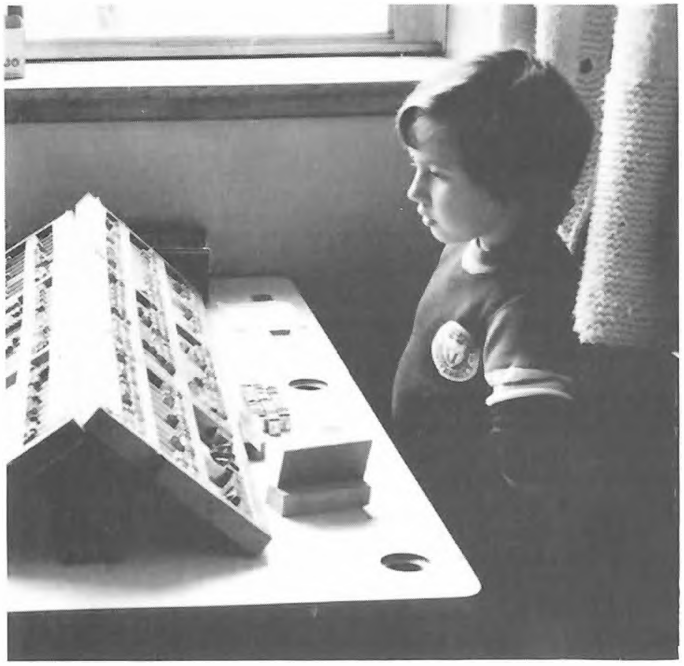
Welche psychologische Bedeutung der Inhalt und die Vervielfältigung eines freien Textes für ein Kind haben kann, macht die Lehrerin am folgenden Beispiel deutlich:

Der Elefant hat Durst.
Er sieht eine Kuh und fragt:
'Kann ich Milch von deinem
Euter trinken?'
'Ja natürlich'

"Marie hat den Text am Tage zuvor geschrieben. Und dann hat sie ihn am Morgen den Kameraden vorgelesen. Sie wollte diesen Text drucken, aber ich glaube, sie wußte noch nicht, ob dieses Wort nicht zensiert wird. 'Mamelle' (Euter) - das ist so ein Wort, das man in der Familie nicht benutzen darf. Und dann wartete sie wahrscheinlich auf eine Reaktion von mir. Ich habe aber nichts gesagt und die anderen waren einverstanden; der Text gefällt, ihnen auch. Dann haben wir nach dem Vorlesen ein wenig diskutiert. Die Sylvie fragte: Ja, Elephant und Kuh, die leben nicht in demselben Land, wie geht es dann?' Da sagte Marie: 'Es macht nichts, in diesem Land kann es das geben'.

Ich nütze diesen Moment, weil ich eine Ortographieregel allen Kindern zugänglich machen kann. Ich habe es Marie schon gesagt, aber nur ihr und andere haben auch schon dieses Problem gehabt: ein Punkt, dann ist ein Majuskel (großer Buchstabe). Dann nütze ich diesen Moment aus, um es zu sozialisieren. Alle wissen's dann und wissen, warum.
Und es war die Gewohnheit, wenn man einverstanden ist, wenn der Text korrekt ist dann kann sie gleich an's Setzen gehen.





Marie setzt ihren Text. Und das ist immer ein wichtiger Moment: das Materialisieren einer Idee, manchmal einer Phantasie, einer Vorstellung. Ich glaube im Moment, wo sie das Wort 'Mamelle' druckt, das ist wichtig für sie. Es ist ein Thema, das öfters herauskommt bei den Kleinen: die Fütterung. Die Fütterung kann auch die Lehre sein, die sie verlangt, die sie sucht. Der Elephant sucht zu trinken und sie sucht eine andere Nahrung. Es kann so etwas bedeuten und sie war wirklich auch in einer Phase, wo sie sich entwickelte. Sie brauchte lang, um sich an die Arbeit zu setzen - es war das zweite Jahr schon - aber nachher entwickelte sie sich schneller. Es kann vielleicht so etwas bedeuten. Wenn es nicht so ist, ist es auch nicht schlimm, aber viele Texte haben so Bedeutungen und manchmal ist es eine Frage um Hilfe, aber mindestens ein: 'Verstehe mich', 'Nimm mich wie ich bin', 'So bin ich'.
Manchmal ist es unbewußt das Problem, das sie ausdrücken, aber wenn es ausgedrückt ist, symbolisch, kann es auch helfen. Es ist eine Form von Befreiung und gewisse Pädagogen sagten, bevor man lernen kann, muß man die Seele reinigen. Und das gehört auch dazu: man kann nur lernen, wenn man ruhig ist, wenn man nichts mehr zu verbergen hat."

Um Zeit zu sparen, stellen gewöhnlich mehrere Kinder gemeinsam einen Text am Setzkasten für den Druck fertig. Hier aber setzt die Schülerin ihren Text allein, ohne den Kontakt zu den anderen Kindern zu verlieren:

"Und während sie setzt, kommt ein Kamerad. Er wollte, glaube ich, ein Wort in seinem Text schreiben und dachte: 'Marie ist am Setzen, sie weiß es am besten'. Und er bringt ihr den Bleistift und dann schreibt sie das Wort ab. Und einen Moment kommt die kleine Isabelle und will Marie helfen, aber sie schickt sie fort und sagt: 'Ich kann allein'.- Dann braucht sie nur noch mit dem Spiegel zu korrigieren. Sie hatte eine Schwierigkeit einen Moment, sie hatte ihn nicht umgedreht ... Sie hat das Modell, das ich geschrieben habe, und das soll mit dem Bild in dem Spiegel genau passen."

In diesem Zusammenhang erklärt Anne-Marie Mislin, warum die Kinder im ersten und zweiten Schuljahr bestimmte Buchstabengrößen bevorzugen:

"Ich habe drei Größen, aber die Kleinen gehen lieber an die großen Buchstaben. Es ist schöner auf dem Blatt, es gefällt ihnen. Sie sehen sie doch besser und können sie besser manipulieren. Es ist eine gute Übung für die Hände, für die Finger."

Die Schülerin hat ihren Text als Drucksatz fertiggestellt und ordnet ihn in die Presse ein. Um den Vorgang des Druckens im Klassenzimmer für die Kinder zu erleichtern, haben die Lehrer der Ecole Moderne eine für die Schule geeignete Druckpresse entwickelt. Anne–Marie Mislin:

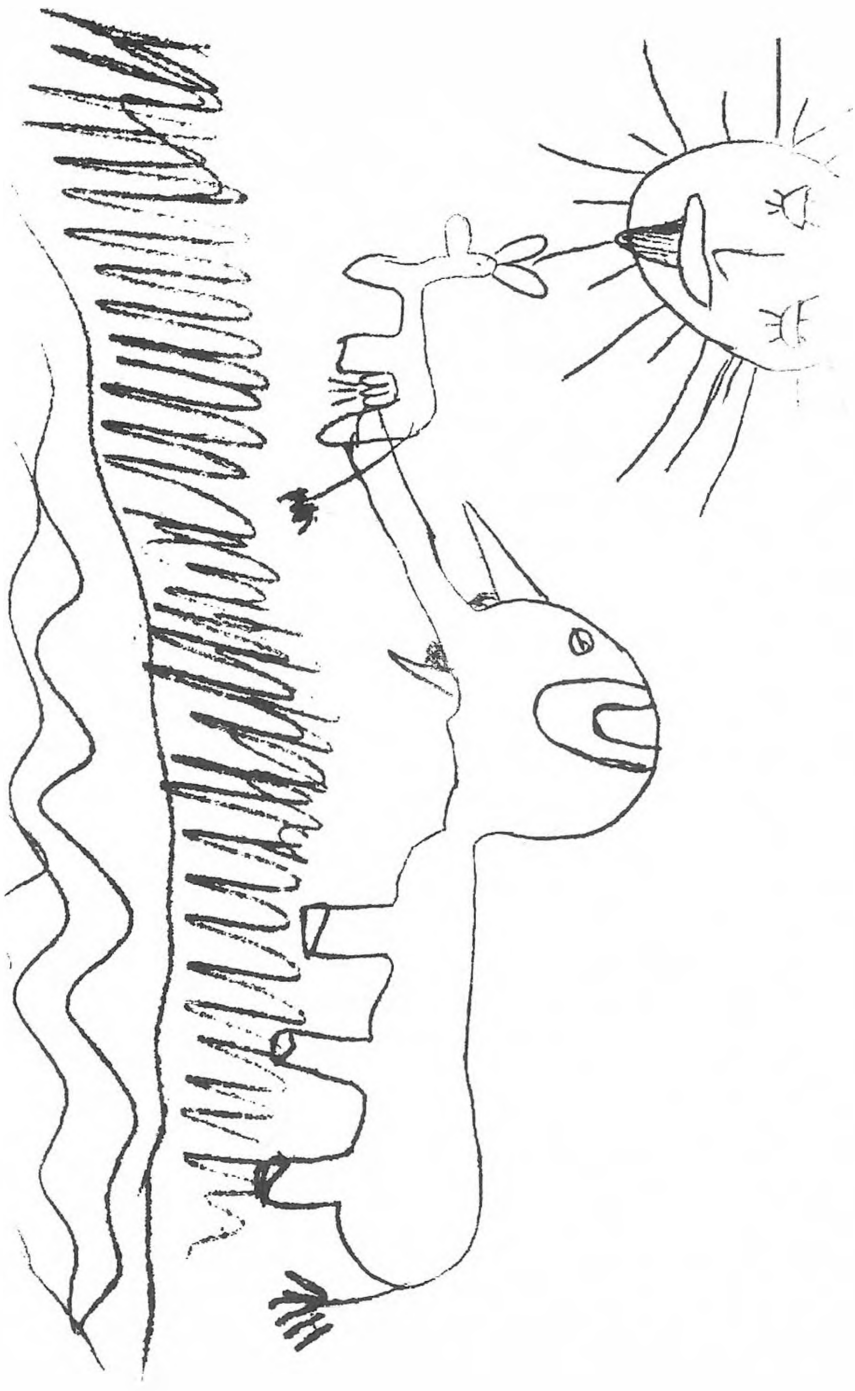
"Ja das ist eine Freinet-Presse, es gibt keine andere im Handel.
Weil Freinet die Druckerei an die Schule angepaßt hat und sie nirgends kaufen konnte, hat er die CEL gegründet, um seine Werkzeuge, die Geräte wie imprimerie, wie die Presse, der Limograph herzustellen. Diese ist auch von der CEL."

Die Druckerei vereint einige wichtige Prinzipien der Freinet–Pädagogik: das Erlernen von Lesen und Schreiben in einem sinnvollen Zusammenhang, die enge Verknüpfung von manueller und intellektueller Tätigkeit, die Bedeutung der kindlichen Gedanken und Erfahrungen in Form gedruckter Texte sowie die sinnvolle Arbeit und Kooperation der Kinder für ein Produkt (z. B. die Klassenzeitung). Im Hinblick auf diese letzte Zielsetzung beschreibt die Lehrerin den weiteren Arbeitsverlauf:

"Marie legt ihren Text in die Presse und druckt ein erstes Blatt, um die letzten Fehler herauszufinden, und dann fängt sie an zu drucken und fragt aber: 'Wer hilft mir jetzt?' Und da antwortet wahrscheinlich Sylvie: ' Ich'. Aber sie kommt nicht gleich, Marie sagt zu ihr: 'Mach zuerst deine Arbeit und kommst nachher.' Sie arbeiten öfters miteinander, sie verstehen sich gut.

Das ist ein kooperatives Arbeiten: drei oder zwei Kinder drucken für die ganze Klasse. Wenn sie ein Text abschreiben oder ein Diktat in das Heft, arbeitet niemand für den anderen, im Gegenteil: jeder für sich selbst. Hier ist alles für alle."

Aus den gedruckten Texten stellen die Kinder regelmäßig Klassenzeitungen her, die sie an die Eltern und in der Umgebung verkaufen oder anderen Schulklassen zuschicken. In einer Zeitung vom November 75 ist der Text von Marie veröffentlicht. Sie hat ihn noch mit einer Illustration versehen, die sie mit dem Limographen gedruckt hat.



L'éléphant a soif

il a vu une vache,

il lui demande:

«Est-ce que je peux

boire du lait de

vos mamelles ?-

oui, bien sûr »

MARIE

Klassenzeitung – ein Konfliktstoff?

Ihre gedruckten Texte illustrieren die Kinder oft im nachhinein mit Hilfe des Limographen, Schablonendrucks oder anderer einfacher Druckverfahren. Denn bei der Herstellung einer Klassenzeitung kommt es vor allem auf abwechslungsreiche Gestaltung und Anordnung der Texte an. Zu diesem Zweck hat Anne–Marie eine einfache Arbeitshilfe für die Kinder entwickelt:

"Ich hatte es materialisiert mit einer großen Pappwand. Dann hatten wir drei Texte oben, drei in der Mitte, drei unten befestigt und wir wußten, wenn drei Spalten voll sind, dann ist es genug, für eine Zeitung. Wir haben es materialisiert, um auch zu sehen: Gestern haben wir orange gedruckt, morgen grün, daß wir nicht immer in derselben Farbe drucken oder daß sie es für die Illustration sehen."

Korrespondenz – z.B. mit einem Dichter

In vielen Freinet–Klassen stellt sich das Problem, welche Texte für den Druck und für die Zeitung ausgewählt werden sollen, da sich nicht alle Texte vervielfältigen lassen; in manchen Klassen entscheiden z. B. Schüler und Lehrer zusammen, welche Texte gedruckt werden sollen. Bei Anne–Marie Mislin verhält es sich anders:

"Ich habe das Wählen nicht gern. Es ist das Problem der Minorität, die immer Unrecht hat. Es ist eine falsche Demokratie. Die Gesetze der Klasse sollen nicht kommen, bevor sie nicht nötig sind. Es ist noch nicht nötig, noch niemand wollte drucken, sie wissen noch nicht richtig, was es ist. Dann habe ich noch kein Gesetz eingeführt. Aber letztes Jahr war es nötig, da mußten wir Regeln aufbauen und da haben sie gesagt: 'Ja, jeden Tag ein anderer'. Und jeder wählt, aber aus seinen Texten, was ihm gefällt. Und meistens haben sie schon beschlossen: 'Ich möchte diesen Text drucken...' und dann fragen sie die Kameraden: 'Welcher gefällt Euch am besten?', aber öfters wissen sie schon im voraus, was sie drucken wollen."

Damit die Klassenzeitungen und ungedruckten Texte der Kinder auch außerhalb der Schulklasse gelesen werden, ist die Korrespondenz von besonderer Bedeutung: die meisten Freinet–Klassen haben Korrespondenzklassen, mit denen sie kollektive, von den Schülern gemeinsam verfaßte Briefe, Klassenzeitungen und andere Materialien austauschen und mit denen auch individuell korrespondiert wird, indem jeder Schüler einem eigenen Briefpartner in der anderen Klasse regelmäßig schreibt.

Allerdings wird heute vor allem unter den elsässischen Freinet–Lehrern diskutiert, ob nicht häufig die individuelle, in einem vorgeschriebenen Rhythmus durchgeführte Korrespondenz zwischen einzelnen Briefpartnern ein „künstliches", den Schülern aufgezwungenes Verfahren darstellt. Viele dieser Lehrer führen daher heute nicht mehr die übliche Form der Korrespondenz durch, sondern ersetzen sie durch die „natürliche Korrespondenz" (correspondence naturelle), bei der sich mehrere Klassen in ganz Frankreich zu einem „Korrespondenzring" zusammengeschlossen haben. Diese Klassen schicken sich zwar ihre Zeitungen und gedruckten Texte zu, schreiben sich aber nur, wenn das Bedürfnis danach besteht: wenn z. B. eine Dorfschulklasse im Elsaß Informationen über die Lebensverhältnisse in einer Großstadt haben möchten, wird z. B. an eine Schulklasse in Paris geschrieben. Damit ist die Regelmäßigkeit und Zufälligkeit der bisher üblichen Korrespondenz aufgehoben. Auf diesem Hintergrund ist die Antwort der Lehrerin auf unsere Frage zu verstehen, wer die Klassenzeitungen und Texte der Kinder liest:

"Letztes Jahr hatten wir keine individuelle Korrespondenz.
Aber die Texte lesen die Eltern, die Familie und ein oder zwei Klassen, denen wir unsere Texte alle zwei oder drei Monate schicken, aber es gab keine individuelle Korrespondenz. Sie hatten das Verlangen nicht, weil sie in der Gruppe genügend Affektion, Gefühle gefunden haben..
Und manchmal, wenn es zu einem richtigen Gruppenleben kommt in der Klasse, dann kann die Gruppe schon eine wichtige Haltung haben, sie kann sagen: 'Warum hast du das geschrieben, denkst du das?'
Dann kommt so langsam ein Bewußtsein und manchmal erklären sie den Text oder sagen nichts, aber die Gruppe spielt manchmal eine wichtige Rolle.
Das ist auch wichtig, daß andere seine Gedanken lesen und auch reagieren. Und dann kommt ein Dialog, wenn sie den Kameraden schreiben oder einem Dichter, letztes Jahr hatten sie mit einem Dichter korrespondiert. Und sie hatten gar keinen Komplex, sie schrieben ihm 'Cher ami' und er hat ihnen Antwort gegeben und war erstaunt, daß so Kleine so tiefgreifende Fragen gestellt haben."

il était une fois une
Allumette qui était Toujours
Enfermée bans sa Boîte.
un Jour la Boîte s'Ouvre.
l'Allumette se Sauve.
elle Court dans la Rue.
les Garçons la Brûlent. elle
est Morte! on l'a Mise
Dans une Boîte que j'ai
DECOREE.

MARC

Die Veröffentlichung der frei geäußerten Gedanken und Erlebnisse der Kinder führt manchmal zu Konflikten mit der Erwachsenenwelt, die sich oft nur schwer lösen lassen:

"Für manche Eltern sind gewisse Texte sinnlos. Z.B. der kleine Marc, der hat viele Sachen geschrieben, die mir sehr gefallen und den Kameraden auch. Und an einem Tag sagte er: 'Jetzt will ich nicht mehr drucken'. Dann sagten die anderen: 'Das ist nicht möglich - warum?' Den anderen Tag kam er und sagte: 'Ich will nicht mehr, jetzt will ich es Euch sagen, warum: meine Mutter sagt sonst, du schreibst doch blöde Sachen'. Und dann haben wir eine dèbat organisiert, wie man das Problem lösen kann. Und dann beschloß er: es braucht ja schließlich nicht meiner Mutter zu gefallen, wenn es nur uns gefällt. Und das glaube ich, war ein Schritt zu seiner Autonomie...
Vielleicht haben gewisse Eltern Angst, man erfährt, was bei Ihnen vorgeht. Selbst wenn sie keinen freien Text schreiben, kommt es aber heraus.
Es ist doch ein Problem - ich weiß nicht, ob ich erlaube, wenn ein Kind sagt: 'Mein Vater hat meine Mutter geschlagen.' Dann werden wir es nicht drucken, aber man erklärt, warum. Dann organisieren wir einen Klassenrat. 'Was kann geschehen, wenn wir so etwas drucken? Wir behalten das unter uns, wir sagen das nicht.' Sie verstehen schnell, was man veröffentlicht und was man nicht veröffentlichen darf. Das ist ein Teil der Erziehung, glaube ich."

Es war einmal ein Streichholz,
das immer in seinem Kästchen
eingeschlossen war.
Eines Tages öffnet sich das Kästchen.
Das Streichholz entkommt.
Es läuft auf die Straße.
Die Jungen verbrennen es.Es ist tot!
Wir haben es in ein Kästchen gelegt,
das ich geschmückt habe. Marc

Lesen– und Schreibenlernen

In enger Verbindung mit der Praxis des freien Gesprächs, des freien Textes und seiner Korrektur an der Tafel, der Druckerei und Korrespondenz lernen die Kinder auf natürliche Weise Lesen und Schreiben. Denn die Aneignung der „Kulturtechniken" steht für die Kinder in einem realen, einsichtigen Arbeits- und Kommunikationszusammenhang:

"Zuerst sprechen wir miteinander und dann will jeder am Anfang eine Geschichte schreiben. Da hat jeder sein cahier de texte und da malen sie und Gewisse schreiben, aber noch in keiner richtigen Schrift. Gewisse schreiben ihren Namen; das wissen sie manchmal und dann komme ich ihnen zur Hilfe und schreibe ihnen, was sie mir sagen; und dann lesen sie mir es nach. Und wenn sie es lesen können, dann lesen sie es den Kameraden und zeigen ihnen, was sie gemalt haben, und diskutieren. Ich versuche immer in jedem Moment die Kommunikation in der Klasse ...
Wenn sie jeden Tag oder alle zwei Tage ihre Texte schreiben und einer will ein Wort schreiben, das ich ihm schon geschrieben habe, dann sage ich: 'Ja, such' doch mal, wo haben wir - wir: er und ich - das schon mal geschrieben? Und wenn er das nicht findet, helfe ich ihm und dann kann er es abschreiben. Und so kommt es, daß sein Schüler immer mehr Wörter lernt.
Ich könnte nicht annehmen: 'So, heute schreiben wir ein 'a'. Ja, warum ein 'a'? Aber wir brauchen das 'a', weil ein Junge einen schönen Text gesagt hat: 'Wenn ich singe, geht meine Stimme spazieren.' Und das habe ich aufgeschrieben - nicht, um es drucken zu lassen, aber um später wieder darauf zurückzukommen. Sie wollten aber den Namen kennenlernen: 'Arno hat es gesagt.' Ja, um 'Arno' zu schreiben, brauchen wir das 'a'. Dann hat es einen Sinn! Sie sollen arbeiten lernen und streng, aber nicht für nichts. Man muß wissen, warum man arbeitet, und ich glaube, man tut es dann auch lieber. -"

Ein wichtiges Hilfsmittel für das Lesen- und Schreibenlernen ist die Druckerei, die den Kindern einen direkten und dabei zugleich „synthetisch–analytischen" Umgang mit Buchstaben und Sätzen ermöglicht:

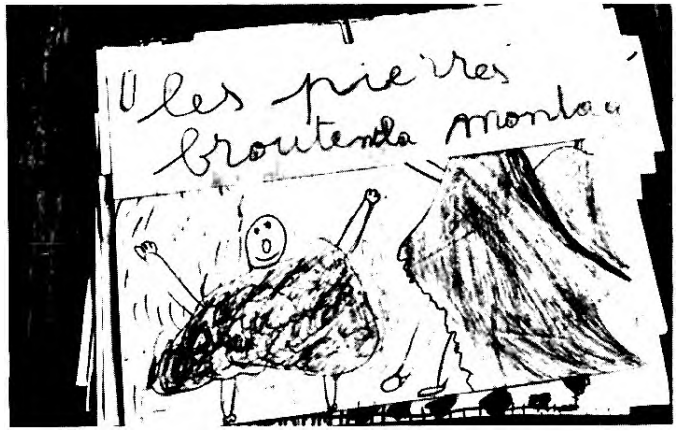
"Ich schreib ihm den Text in Druckschrift und auf dem Setzkasten steht das Alphabet in rot und in schwarz; rot ist es, wie der Text herauskommt und schwarz ist, wie er spiegelverkehrt aussieht. Und dann sage ich, sie sollen auf die roten Buchstaben gucken; manchmal gibt es Fehler, dann drukken wir und suchen die Fehler. Es braucht viel Zeit ...
Wenn sie drucken, ja, dann ist es eine Materialisierung der Synthese. Am Anfang suchen sie ein o, e, u zueinander. Und die schon mit der Analyse fortgeschritten sind, sagen dann: 'Ja, du brauchst nur ein o und ein u, dann kannst du ein ou machen.' Und dann entdecken sie solche Sachen, wie o und i, a und n zusammen und wieder auseinander genommen werden können."

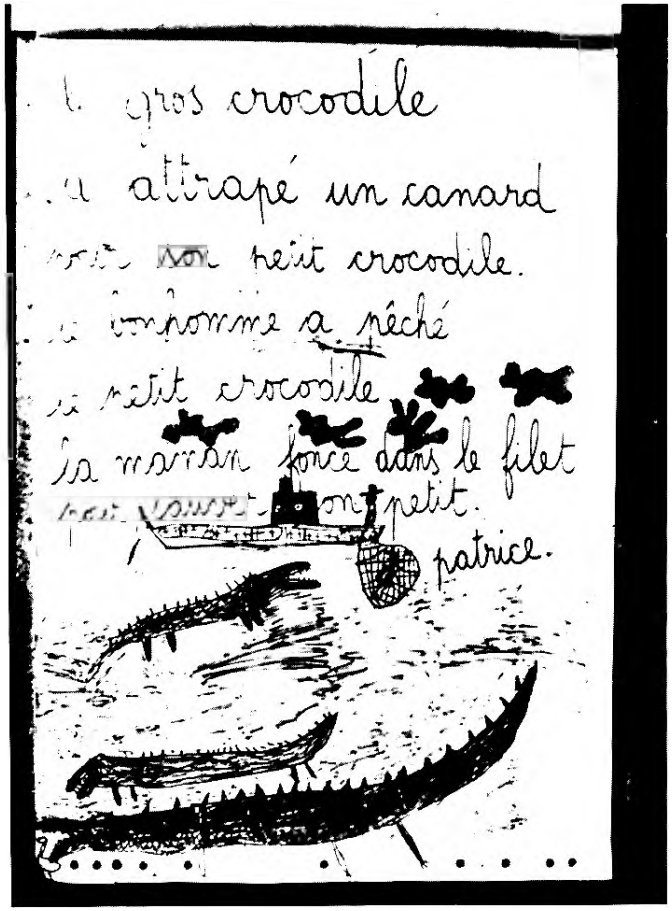
Oft ergibt sich aber zu Beginn des Schuljahres die Schwierigkeit, das Vertrauen der Kinder für die Druckerei zu gewinnen:

" Den ersten Tag, glaube ich, wollte keiner drucken; sie hatten Angst dieses Jahr vor der Druckerei; aber am Donnerstag habe ich noch einmal gefragt; wenn sie ihren Text gelesen haben, dann passe ich auf, welcher Text am meisten Reaktion erhält - am Anfang können sie noch nicht gut selbst entscheiden, es muß auch zur Gewohnheit werden -, und frage, ob er's drucken will. Wenn er nicht will, dann will ich ihn nicht zwingen ..."

Andere Hilfs- und Arbeitsmittel, die in vielen Klassen verwendet werden, sind spezielle Übungshefte für die Entwicklung der Schreibfertigkeit der Kinder, Wortschatzsammlungen, die die Klasse gemeinsam erstellt und auf großem Papier für alle festhält, sowie individuelle Kollektionen, mit denen jeder Schüler seinen eigenen, persönlichen Wortschatz aufbaut und nach dem Alphabet ordnet:

"Wenn sie ein Wort schreiben wollen und für ein Wort einen Buchstaben brauchen und können ihn nicht schreiben, dann haben sie dafür ein Heft, ein Übungsheft, und da trainieren sie ein 'a', ein 'f'. Man soll die pédagogie Freinet nicht mit laissez-faire verwechseln, es braucht auch Regeln ...
Wenn ich zwischen beidem wählen muß, ist mir der Ausdruck wichtiger als das Schönschreiben; wenn man den Ausdruck auch schön schreibt, ist es natürlich besser. Ich zeige ihnen auch: in den Büchern druckt man es so und man schreibt es so; es ist praktischer, wenn sie lieber gedruckt schreiben, dann können sie's.
Später machen wir Kollektionen von Wörtern, wo man dasselbe hört: mit 'a', mit 'o', mit 'i', aber individuell; und dann haben wir parallel dazu Kollektionen, die wir kollektiv zusammenstellen: das ist das Minimale, das alle können; und dann ist da noch ein persönliches Kennen von Wörtern: jeder hat ein Minimum von Kollektivem und noch mehr, das persönlich–affektiv ist wie z.B. 'die Katze', oder wenn einer lieber einen Hund mag, dann erinnert er sich schneller und besser an dieses Wort."





Freier Ausdruck der Kinder beim Drucken

Die französischen Lehrer der Ecole Moderne arbeiten heute nach pädagogischen Prinzipien, die die traditionellen Unterrichtsformen und -inhalte erfolgreich außer Kraft setzen: an Stelle sinnentleerter Übungen, schulischer Vereinzelung und Passivität treten die spontane Aktivität, ernsthafte, selbstbestimmte Arbeit und Kooperation der Kinder, an Stelle des schulischen Verbalismus, der starren Fächertrennung und -hierarchie sind intellektuelle, künstlerische und handwerklich-technische Tätigkeitsbereiche eng miteinander verbunden und gleichwertig; entgegen den einseitig von Erwachsenen vorgegebenen Lernzielen, Lehrprogrammen und Schulbuchlektionen treten in den Mittelpunkt des Unterrichts Lernprozesse, die die Kinder initiieren und eigenständig regulieren. Eine zentrale Rolle spielt hierbei der „freie Ausdruck" (frz. expression libre), der sich nicht nur auf das freie Gespräch und die freien Texte der Kinder beschränkt:

"Ein anderer Grundsatz ist die Expression des Kindes: Malen, Schreiben, Dichten, Mathematik - alles sollte unter dem Sinn der Expression stehen. Das ist eine Charakteristik der pédagogie Freinet."

Durch die Entfaltung des freien Ausdrucks besonders auch in künstlerischen Bereichen wie Malen, Musizieren, Tanz, Theaterspiel kann sich die Einstellung der Kinder zur „höheren" Kultur grundlegend verändern; am Beispiel von zwei Gedichten zeigt die Lehrerin, daß die Kunstwerke der Erwachsenen nicht der passiven Bewunderung dienen, sondern Anregung für die eigene Phantasie und künstlerische Aktivität der Kinder sind:

"Eine Woche vorher haben wir von Miro gesprochen. Ich habe ihnen Reproduktionen gezeigt, es war eine davon an der Wand und dann hatten sie diese besondere Welt von Miro entdeckt und eine Kleine, Cecile, sagte:' Ich möchte gern wie Miro malen, ich möchte gern Miro sein. Und ein Text wurde aufgebaut, ein Kleiner sagte:'Wenn ich träume, ist es fast wie, wenn Miro malt.' Und dann sagte er:'Ja, Miro ist wie ein Traum.' Ein Wort fängt das andere auf und dann hatten Marc und Gotty ihre Wörter nebeneinandergestellt und sagten:'Ja, das gäbe einen Text:

Miro
der Spiegel
eines Traumes

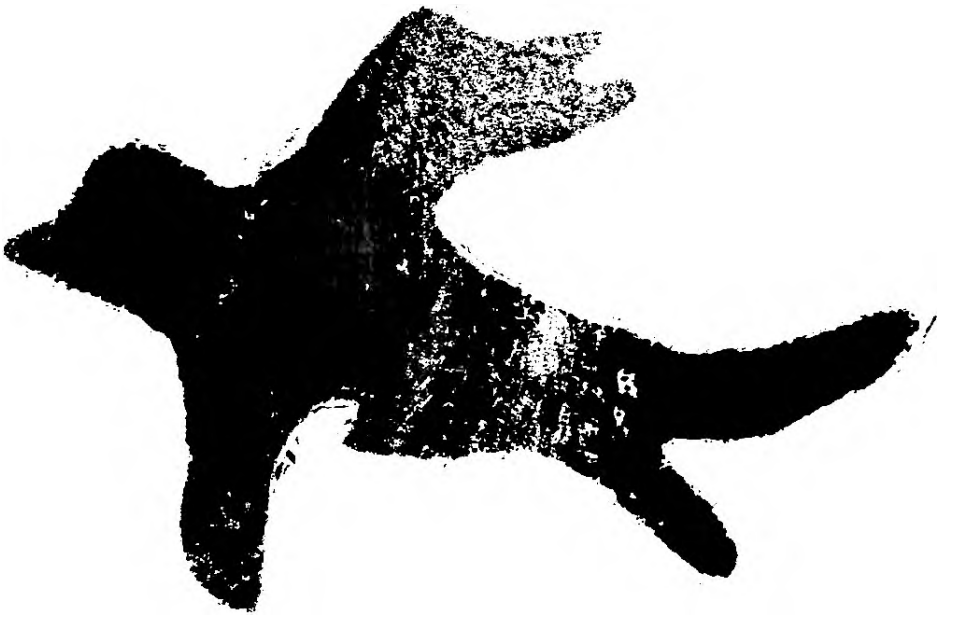
Und dann habe ich ihn gleich an die Tafel geschrieben und da sagten die anderen: 'Ja, jetzt sollen sie drucken.' Und da hat der kleine Marc einen Vogel gemalt und gesagt: 'Ja, das geht am besten - der Vogel kann zu Miro gehen.'"

MIRO

le miroir

d'un rêve

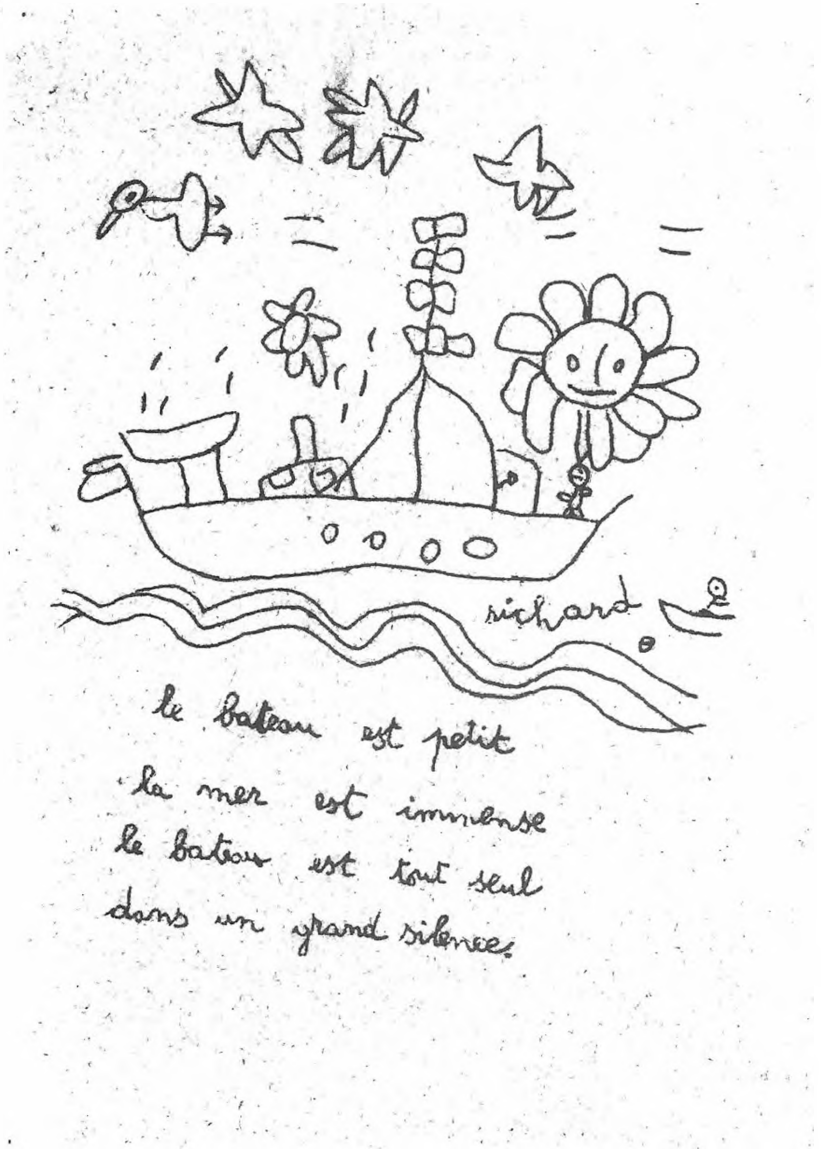
GOTTY et MARC



"... Wenn sie eingeladen werden, sich auszudrücken, dann kann man nicht ignorieren, wie andere sich ausgedrückt haben.
Man sagt öfters:'Ja, in der pédagogie Freinet lassen sie schreiben, lassen sie malen, aber das Kind bleibt in seiner Vorstellungswelt befangen, es kann keine Fortschritte machen oder nur viel langsamer.' Und da habe ich eine kleine Forschung gemacht über Gedichte; ich habe demonstrieren wollen, wie ein Dichter Einfluß auf den Ausdruck hat, ohne daß das Kind nachahmt; daß sein Ausdruck respektiert ist, aber der Ausdruck des Erwachsenen ihm zur Hilfe kommt; und unter welcher Bedingung das Kind Fortschritte macht.

Und so habe ich z.B. einen Text von Arp gefunden, er gleicht einem Text von einem Kleinen, von Richard Und da habe ich gesehen, in seinem Text hat er öfters von Schiffen erzählt, vom Meer, und ich habe ihm einen Text von Arp vorgelesen, der von Schiffen im Wald erzählt. Und er hat diesen Text transformiert und hat sein Problem, sein eigenes, mit gewissen Bildern von Arp ausgedrückt:

Und so fand ich z.B. einmal eine Ähnlichkeit zwischen einem Kommentar von Richard zu einer Zeichnung,die er den anderen Kindern gezeigt hat,und einem Text von Arp,der von Schiffen im Wald erzählt und den ich einige Tage vorher vorgelesen habe.Und Richard hat dann einen Text geschrieben,in dem er sein Thema weitergeführt und die Technik eines Dichters benutzt hat.Er hat den Text von Arp transformiert und dabei unbewußt sein eigenes Problem mit gewissen Bildern von Arp ausgedrückt,die oft auch in anderen Texten als kindliche Symbole wirksam sind:



Das Schiff ist klein,
das Meer ist groß,
das Schiff ist ganz allein
in einer großen Stille.

Richard

Der Mann
meiner Großmutter
ist am Krieg gestorben.

Yves

DE L'AUTRE CôTé

du rhin ... un autre pays
de la guerre ... la mort
de la mort . . . la vie
du jour . . . la nuit

JENSEITS

des Rheins ... ein anderes Land
des Krieges ... der Tod
des Todes ... das Leben
des Tages ... die Nacht

DANS

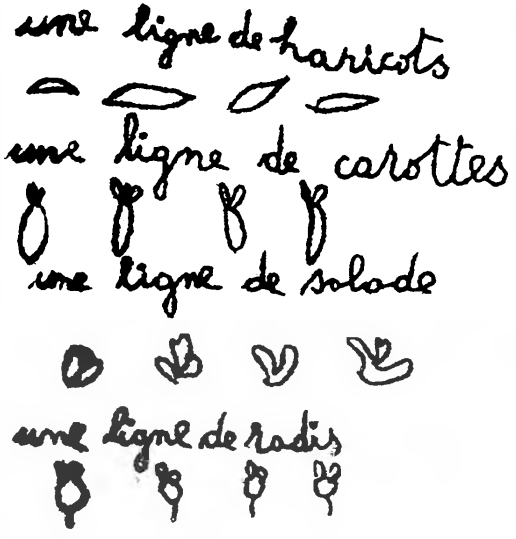
la mer ... une île
la maman... son enfant
la rue -.- un chien perdu

IN

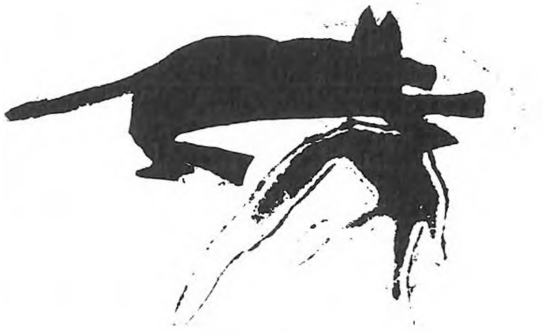
dem Meer ... eine Insel
der Mutter ... ein Kind
der Straße ... ein verlorener Hund

JARDIN

page de légumes



le chasseur tue le loup
et le loup est mort
c'est bien fait pour lui!.
richard



Der Jäger tötet den Wolf
und der Wolf ist tot
das ist ganz gut für ihn!

Richard

GARTEN

Gemüsefeld

eine Reihe Erbsen
eine Reihe Karotten
eine Reihe Salat
eine Reihe Radieschen

j'ai une marionnette
qui est la fille
de la reine et du roi
elle s'appelle caroline
CATHERINE

une heure ça suffit
pour manger.

un jour ça suffit
pour aller à l'école.

un an ça suffit
pour construire
une maison.

une vie ça suffit
pour vieillir.

Ich habe eine Marionette
die ist die Tochter
der Königin und des Königs
ich nenne sie Caroline

Catherine

Eine Stunde ist genug,
um zu essen.
Ein Tag ist genug,
um in die Schule zu gehen.
Ein Jahr ist genug,
um ein Haus zu bauen.
Ein Leben ist genug,
um alt zu werden.

Freier Ausdruck und entdeckendes Lernen — praktische Gruppenarbeiten

Der freie Ausdruck gibt den Kindern auch zahlreiche Anstöße für Arbeitsvorhaben und Untersuchungen im naturkundlich—mathematischen Bereich, bei denen sich sinnliche Erfahrung und praktische Tätigkeit mit intellektueller Neugierde verbinden. Anne—Marie Mislin beschreibt, wie die Kinder durch ein freies Gespräch dazu angeregt werden, mit Wasser zu experimentieren, und dabei allmählich physikalische Grundbegriffe entdecken:

"Einmal hat ein Kleiner gesagt: 'Ja, jetzt kauft meine Mutter nur noch große Flaschen. Es ist billiger als kleine.' Dann hat ein anderer gesagt:'Das ist nicht möglich, wenn mehr Wasser oder Wein inder großen Flasche als in der kleinen ist, ist es teurer.' Dann hat ein anderer gesagt: 'Aber es ist nicht mehr als drei kleine Flaschen in einer großen.' Und dann habe ich gesagt: 'Wollen wir's ausprobieren?' Und da haben sie leider nicht nur zwei kleine Flaschen und eine große gebraucht, sondern eine Menge Flaschen und wollten mehrere Sachen probieren. Dann habe ich sie zuerst frei gelassen, um nachzudenken, was wir aus dem herausbringen können, und da haben sie schon gewisse Sachen entdeckt: sie haben ein bestimmtes Quantum jedes Mal in alle Flaschen geschüttet und sagten dann: 'Es ist nicht so viel in jeder Flasche.' Da sagte ein anderer: 'Ja, du siehst es doch.' Dann war ein Gespräch: 'Ja, diese Flasche', haben sie gesagt, 'sie ist größer in der Breite.' Und da hatten sie viele Ausdrücke gesucht, um es zu erklären; es fehlten ihnen Wörter auf Mathematik wie jetzt 'Durchmesser', dieses Wort kannten sie nicht, sie kannten nicht die 'Höhe', sie kannten nicht 'Umfang'.
Und dann haben sie frei ausprobiert und ihre Kommentare habe ich jedesmal notiert, abends habe ich sie nachgelesen und für den anderen Tag einen Satz herausgesucht, den wir gemeinsam erforscht haben, z.B. wie kann es sein, daß eine Menge verschieden aussieht in dieser Flasche und in dieser Flasche? Und da haben sie die Flaschen numeriert, sie hatten z.B. gesagt: '1 kann doppelt soviel beinhalten wie 3'. 'Ja, was steht auf der 1?' hab' ich gesagt, 'was auf 3?' Ja, da haben sie gefunden, daß auf der 1 ein Liter, auf der 3 einhalb Liter steht. 'Ja, was will das heißen?'

Da haben wir fast zwei, drei Wochen gearbeitet. Sie hatten es manchmal satt oder ich wußte nicht mehr weiter. Aber dann ist wieder eine Erleuchtung gekommen und da haben sie viel gerechnet, viel mehr als sonst. Ich dachte am Anfang, es wäre nur Manipulation, sie spielen gerne mit Wasser den ersten Tag sind wir auf den Hof gegangen, dann hat jeder seine Flasche in eine andere Flasche gefüllt. Sie haben selbst das Wasser getrunken, aber es ist viel weiter gegangen."

Zur gleichen Zeit, wo einige Kinder noch mit Wasserflaschen experimentieren, stellen andere Perlenketten her:

"Für den Muttertag hat jedes Kind eine Kette gemacht. Da haben sie Perlen genommen und waren frei, die Farben blau, rot auszuwählen. Und in einem fichier (einem Arbeitsblatt) hatten wir gewisse Modelle für Handarbeiten: wenn ein Kind etwas gebaut hat, haben wir es in einem fichier mit Zeichnung und Erklärung festgehalten und geschrieben: so habe ich z.B. ein Flugzeug gebaut. Und da hat ein Kind gesagt: 'Ja, aber alle Ketten sind nicht gleich, wenn wir auf ein Blatt die Ketten malen, dann erinnern wir uns: du hast eine schöne Kette gemacht.' Z.B. wenn ein schöner Rhytmus gefunden war - drei rot, eine weiß, zwei blau und es war schön - dann sagten sie: 'Die schönste sollen wir aufschreiben und in diesem fichier festhalten.'
Und darum war diese Arbeit nicht mehr als das. Und ich dachte, vielleicht kommt es einem in den Sinn, zu rechnen,' wieviele Perlen sie gebraucht haben für eine Kette, aber es war nicht die Rede davon."

Eine Gruppe hatte noch Interesse an den Flaschen, aber die meisten kamen nicht mehr nach. Die Hauptsache war für mich, daß die, die noch Interesse haben an den Flaschen und weitergehen wollen, daß sie können. Aber ich mußte Arbeit finden für die anderen. Ich habe ihnen, um ihnen zu helfen, Anleitungen gegeben, daß sie allein arbeiten können und nachher haben wir miteinander kontrolliert.
Die Arbeit mit den Ketten ging parallel zu den Flaschen, aber nur einen Tag lang und dann haben wir es in das fichier geschrieben."

Ein anderes Mal versucht eine Gruppe von Kindern, ein Haus aus Holz zu bauen. Anne-Marie schildert die Schwierigkeiten, die für sie und die Kinder bei diesem Vorhaben entstehen:

"Magali hat ein Plan gebracht, um ein Haus zu bauen. Ich habe nicht reagiert und sie fragten: 'Warum dürfen wir nicht?' Dann habe ich gesagt:' Es geht nicht ums Dürfen, wir haben kein Material. 'Da sagten sie: 'Das ist eine Kleinigkeit, wir haben viel, viel daheim.' Ich habe nichts mehr gesagt und nachmittags, glaube ich, war es, kamen sie mit Holz unterm Arm und wollten gleich anfangen. Dann habe ich nicht reagiert - es störte mich, ich habe andere Pläne -, aber sie wollten es doch fortführen. Und dann gingen sie noch unter den Tisch, um die anderen nicht zu stören, daß ich nicht sagen könnte: 'Es ist kein Platz, wir haben anderes zu tun.' Dann haben sie einen Platz gefunden und das Haus wurde am Ende nur eine Mausehaus. Sie hatten, glaube ich, Schwierigkeiten; sie konnten nicht gut sägen; sie konnten das Tor nicht so machen, daß es auf und zu geht. Dann haben sie nur eine Schiebetor gemacht, das nur für eine Maus war; denn es war klein, es war nicht nach dem Plan.-

Das ging aber doch drei Wochen: Eine Kleine hatte ein Stück Holz wieder mit nach Hause genommen und hatte gezeichnet, wie der Vater sägen soll. So hatten wir die Hilfe gewisser Eltern. Ein anderer Vater kam und sagte: 'Ja, was ist das, muß ich wirklich in die Schule kommen, um ein Scharnier zu bringen?' Dann ging das Tor besser anstatt von oben nach unten. Und er zeigte einem, wie man ein Scharnier befestigt.

Und da haben sie das Haus unter dem Tisch gebaut - 'gebaut' ist ein großes Wort, angefangen haben sie es, ja. Denn da gab es Momente, wo sie nichts mehr davon wissen wollten; da sagte ich: 'Ja, angefangen ist es, jetzt soll es auch fertig sein.' "

Bei einer solchen Tätigkeit kannes schon zu sozialisationsbedingten Konflikten zwischen Jungen und Mädchen kommen, die nur in einem freien, offenen Unterricht ausgetragen und sinnvoll gelöst werden können:

"Cecile hat den Hammer genommen, um zu hämmern; da sagte ein Kleiner: 'Ja das muß doch ein Knabe sein?' Da sagte sie: 'Nein, das braucht nicht ein Knabe zu sein, ich kann auch hämmern.' Und das ist auch wichtig."

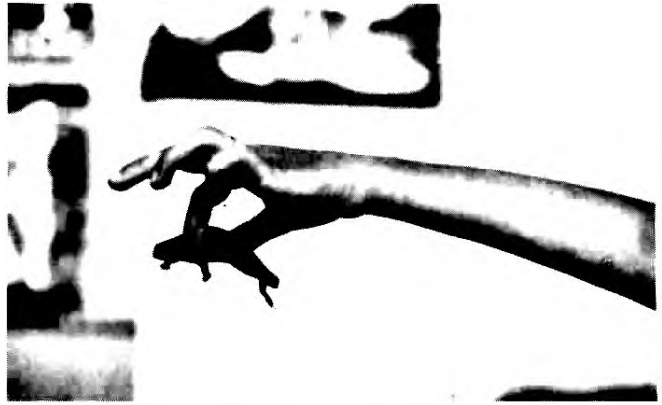
Bei der praktischen Arbeit und den „tastenden Versuchen" der Kinder entstehen oft Rückschläge und Enttäuschungen; die Lehrerin übt daher dann eine wichtige Rolle aus, wenn die Kinder ihre angefangenen Arbeitsvorhaben erfolgreich zuendeführen sollen:

"Manchmal halten es die Kinder sehr lang durch und machmal glaube ich, daß das jetzt sehr interessant wird, oder aber, daß das Interesse gleich tot ist. Aber dann versuche ich wieder zu helfen, daß sie mindestens zu einem Schluß kommen, daß man etwas davon hat und daß sie sich auch angewöhnen, etwas zu verwirklichen. Und wenn es auch zu nichts führt, daß man eine 'technique de travail' aufbaut: 'Ich denke etwas, kann ich es beweisen?' Das finde ich sehr wichtig."

Arbeitsergebnisse und ihre „Auswertung" in der Klasse

Wie am Anfang zeigen auch am Ende eines Schultages die Kinder, was sie allein oder in einer Gruppe erarbeitet haben. Anne–Marie Mislin beschreibt und erklärt eine solche „Bilanz" der geleisteten Arbeit:

"Jede Gruppe zeigt der ganzen Klasse, was sie gefunden hat; sie erklären und die anderen stellen ihre Fragen; und alles - es ist wieder wie beim freien Text - soll sozialisiert werden. Die Entdeckungen der einen sollen den anderen dienen und man braucht nicht mitgearbeitet zu haben, um sie zu wissen. Jeder, wenn er will, kann sagen: 'So, diese Woche habe ich das gelernt, nächsten Samstag werde ich Folgendes anfangen. Einer sagt z.B.: 'Diese Woche habe ich gelernt: das kann ich ganz allein schreiben, das kann ich ganz allein lesen.' Und da kommt ein anderer und sagt: 'Das ist fast so wie ich, das könnte ich noch dazulernen.' Da kommt eine Interaktion zwischen der Gruppe und dem Einzelnen zustande; denn so schlecht es wäre, nur kollektiv zu arbeiten, so schlecht wäre es auch, nur individuell zu arbeiten. Die Klasse ist eine Gruppe und man soll die Vorteile einer Gruppe ausnutzen."



Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Veränderung des Unterrichtes

So groß die Erfolge und Vorteile eines befreienden Unterrichts auch sein mögen, am Anfang muß der Lehrer mit einer Reihe von Problemen fertig werden:

"Es ist schwieriger als eine traditionelle pédagogie, das muß man zugeben. Es kostet mehr Arbeit für den Lehrer und die Kinder können noch nicht gut in Gruppen arbeiten; zu zweit, zu dritt - das ist schwer für Kinder von 6 bis 7 Jahren. Aber das müssen sie eben lernen, damit sie nicht immer allein gegenüber dem Lehrer sind; sie sollen sich selbst helfen.
Es sind noch zuviel, die sich nicht gleich beschäftigen. Gewisse finden immer Arbeit, aber zwei oder drei, die sind vielleicht auch noch schwächer."

Vor allem tauchen immer wieder in unterschiedlichem Maße Konflikte Mit Eltern und Lehrerkollegen auf, die noch in herkömmlicher Weise unterrichten:

"Hier haben wir weniger Probleme, wir sind schon manches Jahr hier. Die Eltern sahen die größeren, die schon bei uns gewesen sind. Dann haben sie jetzt weniger Angst. Aber man muß ständig in Kontakt bleiben mit den Eltern. - Sie müssen immer wissen, was vor sich geht.- Für schwierige Kinder ist die Methode z.B. zum Lesen langsamer, aber sie ist sicherer, das sehen sie aber nicht, sie sehen nur, daß sie langsamer ist und daß es nicht mehr so wie früher ist. Das bekümmert sie, sie haben es nicht so gelernt, sie durften nicht reden in der Klasse. Und das ist für sie komisch, daß die Kinder unter sich reden dürfen." Das ist noch schwieriger als mit den Eltern: die Lehrer, die nicht mit uns übereinstimmen. Hier haben wir den Fall nicht, wir gehen alle mehr oder weniger in dieselbe Richtung.
Man muß auch einen gewissen Glauben haben, sonst ist man verloren, und auf jeden Fall fühle ich mich glücklicher so als vor zehn Jahren, wo ich diese pédagogie noch nicht kannte."

Eines der schwerwiegendsten Probleme für einen befreienden Unterricht nach den Prinzipien der Freinet–Pädagogik stellt das herkömmliche Benotungssystem und der damit verbundene Zwang zur schulischen Selektion dar. Da die Zensurengebung heute meist als Ersatzmotivation für entfremdete Lernarbeit in den Schulen wirksam ist, versuchen die Lehrer der Ecole Moderne, ihre schädlichen Wirkungen auf Einstellung und soziales Verhalten der Schüler durch ein sinnvolles, primär motiviertes Lernen auszugleichen und sie so weit wie möglich durch eine angemessene Leistungskontrolle zu ersetzen, die weitgehend auf der Selbstbeurteilung der Schüler im Hinblick auf ihre eigenen Fähigkeiten und Neigungen beruht.
Für Anne–Marie Mislin stellt sich allerdings das Problem der Benotung noch nicht, weil in Frankreich während der ersten beiden Schuljahre keine Zensuren gegeben werden:

Noten haben wir keine. Meistens schreibe ich das Positive auf, dann erkläre ich, daß es positiv ist, wenn einer hilfsbereit ist. Ich brauche keine Noten zu geben, aber in den höheren Klassen müssen sie Noten geben. Ich kenne einen Kollegen, der arbeitet an der Sekundarstufe, der hat Siebzehn- bis Achtzehnjährige; er macht die Noten mit den Schülern aus, dann ist es schon relativiert. Sie evaluieren selbst, die Schüler und der Lehrer, weil man Noten geben muß. Sie wissen, daß es obligatorisch ist in dem System, aber dann nehmen sie es gut auf. Man muß auch in die Schule kommen, ob man will oder nicht; das ist auch ein Zwang."

Prinzipien und Zielvorstellungen

In ihrem Unterricht verfolgt Anne–Marie Mislin zentrale pädagogische Grundsätze und Zielvorstellungen . . . :

"Die Kinder sollen erstens lernen, miteinander zu leben .
Ein Aspekt dabei ist die Kommunikation unter den Schülern. Um miteinander zu leben, muß man sich kennen, da müssen die Kinder immer Kontakte miteinander haben. Und wenn sie etwas getan haben, zeigen sie es gern den anderen. Die anderen kritisieren, aber nicht so: 'Du bist ein Idiot'. Das ist nicht schön, sondern immer: 'Wie hast du das gemacht, ich meine, du hättest besser ...' - sie müssen eine positive Kritik lernen, das ist wichtig für ihren Fortschritt. Den ersten Tag, wenn sie kommen, malen sie und dann hängen wir die Malereien an die Tafel; dann beobachtet man, was geht und was nicht geht, wie man es besser machen kann. Das lernen sie einer mit der Hilfe des anderen ...
Ein anderer Grundsatz ist die Expression des Kindes: Malen, Schreiben, Dichten, Mathematik, alles sollte unter dem Sinn der Expression stehen, daß das Kind lernt, sich frei auszudrücken.
Sie sollen auch Lesen lernen mit meiner Hilfe, aber ich mache das Wenigste. Ich habe nicht mehr die Hauptrolle als Lehrerin wie in der traditionellen Situation und das ist wichtig, glaube ich.
Sie müssen empfinden, daß Vieles in ihnen drinsteckt, sie haben Möglichkeiten, ohne immer den Lehrer oder die Eltern in Anspruch zu müssen. Und wenn sie sich ein bißchen Mühe geben und einer dem anderen hilft, dann können sie viel für sich selbst tun, nicht alles, aber viel. Ich muß ihnen helfen zu entdecken, was in ihnen darinsteckt.

...im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht

Das will nicht heißen, daß es keine Konflikte gibt, es muß Konflikte geben und das ist normal, aber man schaut sie an und versucht sie miteinander zu regeln. Wenn ein Kind aggresiv ist, muß die Agressivität herauskommen. Aber dann muß ich mich um diese Aggressivität kümmern: 'Warum ist er so?' und das Problem ist nicht gelöst, indem ich ihn in die Ecke stelle.
Selbst wenn sie mit dieser Pädagogik nicht mehr in Berührung kommen, haben sie eine 'technik de travail', eine Technik des Arbeitens erworben ... Man kann den Kindern nie alles geben, aber eine Methode kann ich ihnen geben, eine Technik, daß sie selbst forschen können - das ist wichtiger als die Kenntnisse selbst."

... durch die sich Beziehungsgefüge und Rollenverteilung zwischen Schülern und Lehrer grundlegend verändern:

"In einer normalen Klasse gibt es nur eine Relation zwischen einem Schüler und dem Lehrer, einem anderen Schüler und dem Lehrer. Und da ist es klar, daß man gewisse, die 'besser' sind, vielleicht lieber hat. Aber hier sind auch Relationen zwischen den Schülern. Und ein Kind hat viele Möglichkeiten, um sich bemerkbar zu machen. Wenn es nicht gut ist in einem Fach, hat es andere Möglichkeiten, dann malt es gut, dann rechnet es gut, dann tut es noch vieles Andere; und da sieht man die Kinder rundherum ...
Vielleicht ist das Unbewußte auch da - man weiß das nie -, aber ich glaube nicht, daß ein Kind merken kann, daß ich eine Vorliebe für jemanden habe ...

Eine Klasse, wie sie Anne—Marie Mislin unterrichtet, unterscheidet sich damit auch grundlegend von einem traditionellen Klassenverband im Hinblick auf die „politische Erziehung" der Kinder:

"Es ist ein Unterschied, wenn man gemeinsam Entscheidungen fällt oder ich allein nur entscheide; das ist schon von selbst politisch, politisch in einem weitem Sinn. Wenn ich trachte, daß alle miteinander ihre Sozietät aufbauen, oder wenn ich sage, daß muß getan werden, dann ist es eine andere Auffassung. Ich glaube, man kann nicht neutral sein, das geht nicht. Entweder ist man Diktator oder man gibt die Freiheit. Man kann nur zwischen beidem wählen."

5.2. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Roland Bolmont

Auch Roland Bolmont unterrichtet seit mehreren Jahren an der Grundschule in Ottmarsheim nach der Freinet—Methode die vierten und fünften Klassen; er charakterisiert seinen Unterricht im Vergleich zu dem anderer Freinet—Lehrer mit folgenden Worten:

"Die Gruppenarbeit und die Organisation einer Freinet-Klasse ist je nach Lehrer verschieden. Ich z.B. kann nicht in die Klasse kommen, ohne zu wissen, was ich machen möchte. Es gibt Freinet-Lehrer, die vielleicht geschickter sind und mehr Einfühlung haben als ich; sie vertrauen darauf, daß Anregungen dann von den Kindern selbst kommen, um den Unterricht zu machen, und sie haben damit Erfolg.
Ich selbst muß den Unterricht vorbereiten. Ein Unterrichtsplan für die folgende Woche steht für mich nicht im Widerspruch zur Freiheit."

Die Planung des Unterrichtes

Am Ende jeder Woche stellen die Schüler in den meisten Freinet–Klassen einen Unterrichtsplan für die kommende Woche auf,in dem gemeinsame Arbeitsvorhaben,z.B. der Besuch eines Betriebes außerhalb der Schule,die Beantwortung eines Korrespondenzbriefes etc.,und individuelle Tätigkeiten miteinander koordiniert werden. Roland Bolmont erläutert pädagogische Gesichtspunkte,die vom Lehrer bei einer solchen Planung zu beachten sind:

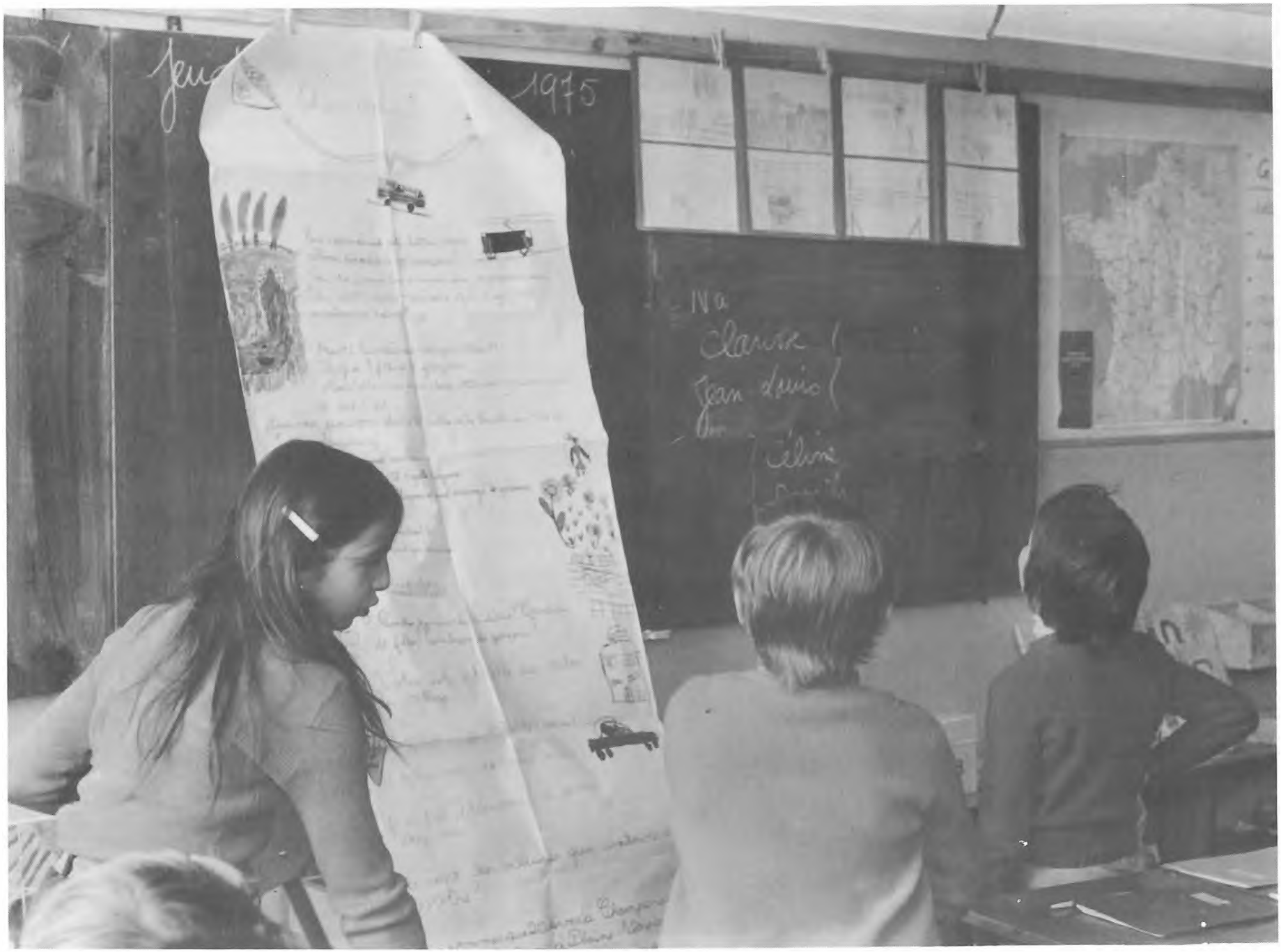
"Um Zeit zu sparen, nehmen wir uns Samstags eine Stunde, wo sich jeder für die praktischen Arbeiten der nächsten Woche einträgt.
Es ist wichtig, daß die begonnenen Versuche zu Ende geführt werden; deshalb können die Schüler so lange daran arbeiten, wie sie brauchen, um dann einen abschließenden Bericht schreiben zu können.

Viele Themen aus verschiedenen Bereichen müssen angeboten werden, damit jeder nach seinen Interessen auswählen kann.
Im Leben arbeitet man nicht alleine, deshalb ist es wichtig, daß bei den praktischen Arbeiten in Gruppen gearbeitet wird. So können die Kinder sich selbst darstellen und erfahren, welche Eigenschaften in anderen zu schätzen sind."

Korrespondenz und offener Unterricht

Der Lehrer beschreibt,wie er und seine Schüler eine Korrespondenz mit einer anderen Klasse anfangen, die den Kindern schon vom Unterricht anderer Freinet–Lehrer in Ottmarsheim bekannt ist,und welche ersten Fragen in der Klasse an die Korrespondenten aufkommen:

"Gleich am Anfang des Schuljahres haben die Kinder gefragt, ob sie Brieffreunde haben könnten; denn seit sie in der Grundschule sind, sind sie es gewohnt, mit anderen Klassen Briefe auszutauschen.
Eine Bekannte aus dem Bas-Rhin, ebenfalls Lehrerin, hatte mich bereits im Juli gefragt, ob ihre Klasse mit meinen Schülern einen Briefaustausch machen könnte. Und das traf sich gut mit dem Wunsch der Kinder; es war vereinbart worden, daß die Klasse aus dem Bas-Rhin als erste einen Kollektivbrief an unsere Klasse schicken sollte.
Der Brief kam. Darin standen allgemeine Fragen über die Zusammensetzung unserer Klasse, über die Schule, das Dorf, nach dem Namen des Lehrers und die Bitte um einzelne Briefpartner.
Ihrerseits machten sie Angaben über sich selbst, ihre Klasse, ihr Dorf usw. Einige dieser Angaben erregten großes Erstaunen: z.B. konnten sich meine Schüler nicht vorstellen, wieso es in einem Dorf eine Schule geben kann, die nicht zu Fuß zu erreichen ist, da sie selbst zu Fuß oder selten mit dem Rad zur Schule kamen. Doch unsere Brieffreunde wohnten auf verstreuten Höfen und manche sogar 7 km von der Schule entfernt, so daß ein Schulbus sie abholen mußte."


1975
IVa

- expliquer ce qui est la classe verte
- les hameaux.

Gruppenarbeiten in „Ateliers":

Die Freinet-Pädagogik ist eine Pädagogik der Arbeit, die gegenüber der herkömmlichen Schule die notwendige Einheit praktischer und intellektueller Arbeit betont und dabei die Kooperation der Kinder zu fördern sucht. Im Unterricht vieler Freinet-lehrer hat daher die praktische Gruppenarbeit in den „Arbeits-Ateliers" einen zentralen Stellenwert: die Kinder können zur gleichen Zeit verschiedenen handwerklich-technischen und künstlerischen Tätigkeiten nachgehen, weil das Klassenzimmer als „Werkstatt" mit räumlich abgegrenzten Arbeitsecken, zusammengestellten Tischen und zahlreichen Ablagemöglichkeiten für verschiedene Werkzeuge und Materialien eingerichtet ist. Roland Bolmont stellt an Hand unserer Fotos einige Gruppenarbeiten der Kinder vor:

"Die folgenden Bilder zeigen den Ablauf an fast jedem Nachmittag, gelegentlich auch Vormittag. Diese Bilder sind wichtig, weil sie Gruppenarbeit veranschaulichen; wir sehen die Kinder in Gruppen arbeiten, u.zw. bei der Lektüre des Kollektivbriefes unserer Briefpartner, beim Schnitzen einer Skala in einem Eimer, um dessen Inhalt in verschiedenen Höhen auszumessen, bei der Untersuchung von Maiskolben, um Mikropilze zu finden und auch bei der Beantwortung von Briefen. D.h., daß die Klasse an diesem Nachmittag in vier oder fünf Arbeitsgruppen aufgeteilt war."

Experimente mit elektrischem Strom

"Besonderes Interesse galt der Arbeit mit dem elektrischen Strom. In den Arbeitsblättern zum Thema Technik war ein Versuch vorgeschlagen mit Glühbirnen, der darin bestand, mehrere Glühbirnen miteinander zu verbinden. Das Ziel war, festzustellen, daß, je mehr Birnen aneinander geschlossen wurden, um so geringer die Lichtstärke war. Hier wurde, ohne es auszusprechen, das Prinzip des elektrischen Widerstands eingeführt, d.h. eine Eigenschaft des elektrischen Stroms wurde entdeckt. Sie lernen dabei auch mit Geräten umzugehen, hier z.B. mit einem 6-Volt-Transformator.

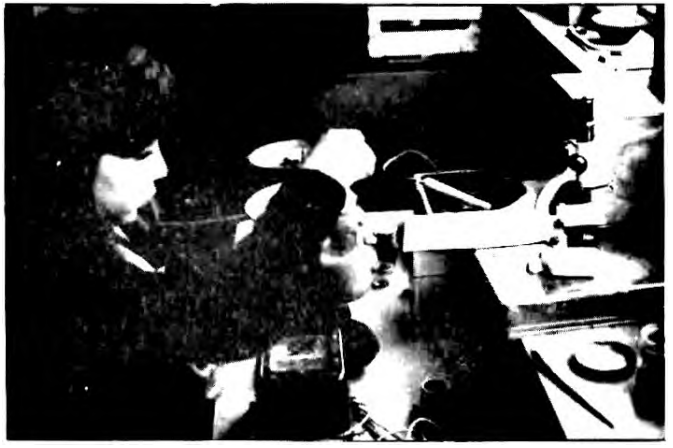
Die Montage wurde etwas ungeschickt gemacht und es gab einen Kruzschluß. Wenn man ihnen theoretisch erzählt hätte, was ein Kurzschluß ist, hätten sie kaum ein genaues Bild davon bekommen. So erfuhren sie es aus eigener Anschauung. Es ist interessant, daß so oft Dinge entdeckt werden, die von der Versuchsanleitung her nicht vorgesehen waren.
Bei dieser Arbeitsgruppe sind zwei Dinge besonders beachtet worden. Zunächst die Arbeitsverteilung. Es ist wichtig, daß ein Mädchen und ein Junge zusammenarbeiten; denn im Alltag lebt man mit Männern und mit Frauen und es gibt keinen Grund, warum Frauen und Männer bei der Arbeit getrennt werden sollten, schon gar nicht in der Schule. Wenn die Kinder die Schule verlassen, kommt es vor, daß Männer in Berufe gehen, wo sie backen oder kochen müssen und Mädchen sogenannte typisch männliche Arbeiten machen.
Eine Aufteilung der Arbeiten nach Geschlechtern in der Schule ist sinnlos. Deshalb ist es wichtig, daß auch Mädchen lernen, mit Hammer und Zangen umzugehen und daß auch sie mit elektrischem Strom arbeiten. Da wir nicht genug Material haben, damit alle Kinder gleichzeitig an einem Versuch arbeiten, wird aus denen, die sich melden, z.B. ein Junge von dem Lehrer bestimmt und er sucht sich seine Partnerin selbst aus. Das nächste Mal ist es dann umgekehrt."

Die bei der Gruppenarbeit gewonnenen Erkenntnisse und Lernergebnisse werden bei Roland Bolmont wie in den meisten Freinet—Klassen in schriftlicher Form festgehalten,wobei oft eine anschauliche Darstellungsform mit Hilfe von Zeichnungen,Tabellen,Grafiken,Übersichten etc. eine große Rolle spielt,um die geleistete Arbeit anderen Schülern und späteren Schulklassen zugänglich zu machen.

Untersuchungen mit Maiskolben und Mikropilzen

"Die Kinder haben Maiskolben auseinandergenommen. Dieses Jahr gab es im Wald besonders viele Pilze, alle Kinder hatten sie gesehen, doch kein Kind wußte, daß es auch Pilze gibt, die man nicht sehen kann und die in viel zahlreicheren Formen vorkommen als die sichtbaren. Sie hatten oft kranke Maiskolben gesehen, doch keiner wußte, welche Gründe das hatte. Ich habe dann mein eigenes Mikroskop mitgebracht und ihnen gesagt, daß man damit die unsichtbaren Pilze sehen könnte. Von Spaziergängen kannten sie schon eine pulvrige Substanz, die auf manchen Maiskolben ist und mit der sie sich die Gesichter bemalten.
Auf dem Mais haben wir dann nach Mikropilzen gesucht, doch zunächst ohne Erfolg. Erst am Abend nach der Schule sind zwei Mädchen nochmals auf das Feld gegangen und haben einen besonders dunklen Maiskolben geholt und ihn am nächsten Tag mit dem Mikroskop untersucht. Was sie dabei gesehen haben, haben sie dann gezeichnet.

Ich habe ihnen gesagt, daß die Mikropilze auch den Wein zur Gärung bringen und ein Mädchen, deren Vater Winzer ist, hat Traubensaft mitgebracht. Wir haben den Traubensaft zum Gären gebracht und die Hefe mit dem Mikroskop untersucht."



...z.B. mit Ton und Sandstein

"Meine Schüler arbeiten mit Ton. Das gibt ihnen die Möglichkeit, etwas selbst zu bauen, zu gestalten. Wie bei der Bildhauerei benutzen sie ihre Hände, ihre Finger. Diese beiden Tätigkeiten ergänzen und erlauben den Kindern, zu begreifen, daß sie in einem dreidimensionalen Raum leben. Gewöhnlich beschränkt sich der Raum des Schulkindes auf zwei Dimensionen: es gibt das Blatt Papier, wo man entweder schreibt oder malt. Hier kommt eine dritte Dimension dazu: sie werden sich bei der künstlerischen Gestaltung des Raumes, des Volumens bewußt, in dem sie leben.
Warum lasse ich die Schüler gerade mit Ton arbeiten? Einfach weil ich Ton mag und weil es für den Lehrer wie für die Schüler wichtig ist, sich mit etwas zu beschäftigen, was gefällt, was Spaß macht.
Meine Schüler arbeiten auch mit Sand, den sie sich in Gießereien holen: Nachdem das Metall in Sandformen gegossen wird, werden diese weggeworfen; die Kinder holen die Formen vom Abfall. Wir haben einerseits nicht genug Geld, um teurere Materialien zu bearbeiten, andererseits ist Sand interessant, weil er nicht hart und dadurch leicht zu handhaben ist."

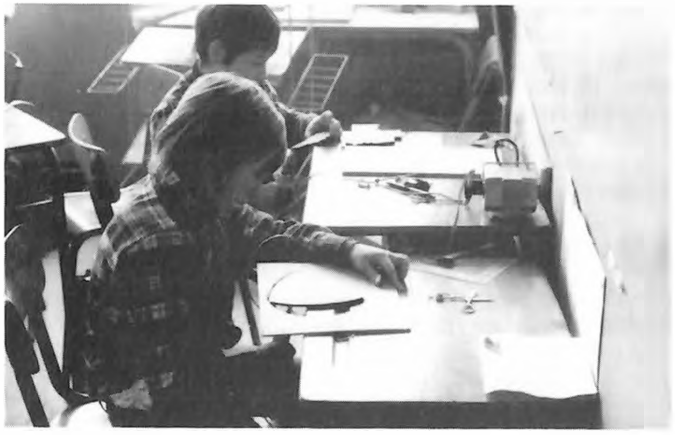
Roland Bolmont erklärt,warum auch die Bildhauerei, bzw. das plastische Gestalten mit Ton,Sandstein und anderen Materialien,für die Kinder zu einem wichtigen Ausdrucksmittel werden kann:

"Es scheint ein lebensnotwendiges Bedürfnis zu sein, so früh wie möglich von dem Raum Besitz zu ergreifen, der uns umgibt. Das ist von großer Bedeutung für die psychische Entwicklung des einzelnen Individiums.

Im Alltagsleben werden die Kinder daran gewöhnt, Dinge zu betrachten und zu bewundern, die andere gemacht haben, ohne selbst schöpferisch zu sein. Das Individium braucht aber schöpferische Betätigung, um sich zu entfalten, um sich zu verwirklichen. Und für die Schüler ist es auch ein Weg, um Kontakt zu seinen Kameraden aufzunehmen.

Die Eroberung des Raumes und des Volumens hängt natürlich auch von dem jeweiligen psychischen Entwicklungsstand, von der Geschicklichkeit der Kinder und auch von ihrem Geschmack, von ihrer Vergangenheit ab, von dem, was sie schon erlebt und gesehen haben."

Bau eines Modells für den Wankelmotor



Zwei Schülergruppen stellen arbeitsteilig aus Sperrholz ein Modell für den Wankelmotor her;während die eine Gruppe die Einzelteile anfertigt,ordnet die andere Gruppe die schon fertiggestellten Teile und setzt sie zum Modell zusammen.Beide Gruppen verwenden dabei Karteien zum Thema Technik,die „fichiers de travail cooperatif",oder auch Arbeitsanleitungen aus der Arbeitsbibliothek (Bibliteque de Travail).

Roland Bolmont stellt dar,daß solche Karteien und Hilfsmittel die Kinder im Zusammenhang mit ihren altersspezifischen Interessen zu einer ernsthaften Arbeit motivieren können:

"Wir haben in der Klasse Karteien unter anderem zum Thema Technik und die Kinder wissen es, sie mögen viele technische Experimente. Manchmal gehen sie einfach zu den Karteien und suchen selbst aus, welches Experiment sie machen wollen; manchmal haben andere Tätigkeiten in der Klasse sie auf bestimmte Fragen hingewiesen, oft ist ihre Wahl rein zufällig. Es gibt in der Kartei Versuchsanleitungen aus vielen Bereichen, z.B. Mathematik, Biologie, Physik usw., so daß jeder einen Versuch durchführen kann."

Lernfortschritte und Zielsetzungen bei der Gruppenarbeit

Schon nach kurzer Zeit machen die Schüler mit Hilfe der Gruppenarbeit Lernfortschritte in jeder Hinsicht. Der Lehrer erläutert die pädagogischen Zielvorstellungen,die sich durch die Gruppenarbeit in den „Ateliers" erreichen lassen:

"Ich habe diese Klasse erst seit drei Wochen. Aber durch die systematisch vorbereiteten Nachmittage haben sie schon gelernt, selbstständer zu arbeiten; wenn es aber nötig ist, helfe ich ihnen. Das Ziel der Gruppenarbeit ist auch, daß sie selbst Dinge fragen, die nicht in der Kartei stehen, eigene Initiativen wagen und die Freude kennenlernen, Entdeckungen zu machen und selbst zu handeln anstatt immer passiv zu bleiben...
Manche Kinder mögen z.B. den elektrischen Strom nicht. Man hat ihnen gesagt, das sei gefährlich. Und ich muß so vorgehen, daß alle mitmachen. Im Allgemeinen wollen sie wiegen, mit Wasser arbeiten, die Zeit messen, backen. Innerhalb von zwei Jahren haben die Kinder verschiedene Experimente gemacht. Was mich interessiert, daß sie es wagen, Experimente zu machen. Das jeweilige Experiment ist nicht allein wichtig.

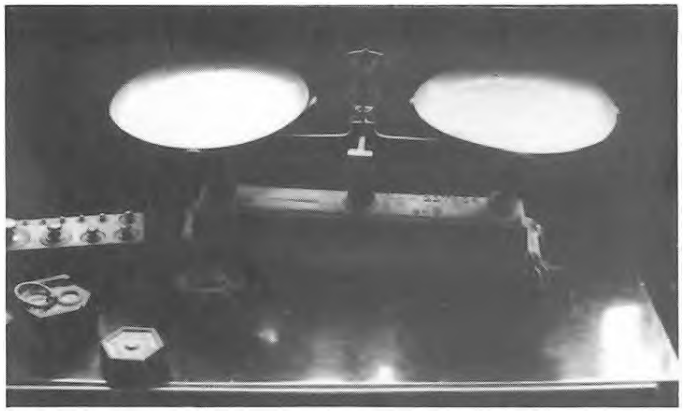
Die Gruppenarbeit der Kinder wirkt sich positiv auf ihre psychische Entwicklung aus;sie führt neben dem Erwerb handwerklich–technischer und intellektueller Fähigkeiten auch zu sozialen Lernprozessen und zur Erweiterung ihrer Persönlichkeit:

"Wenn ein Kind z.B. im Rechnen und Schreiben 'schwach' ist oder wenn es Schwierigkeiten hat, etwas zu verstehen, kann es sein, daß es beim Experimentieren geschickt ist. Dann hat es dort Gelegenheit, etwas von sich zu geben und Fähigkeiten in sich neu zu entdecken. Ebenso kann es seine Kameraden besser kennenlernen. Es lernt, daß es andere Meinungen und Vorgehensweisen gibt als seine. Es entstehen gefühlsmäßige Beziehungen innerhalb der kleinen Gruppen, die auf maximal drei Kinder beschränkt sind.
Das jeweilige Experiment ist nicht allein wichtig. Es geht darum, daß die Schüler allmählich lernen, Ängste, Abneigungen und Vorurteile zu überwinden; denn später müssen sie es wagen, dem Menschen zu begegnen.
Gemeinsan arbeiten, gemeinsam etwas schaffen bedeutet Leben im wahrsten Sinne des Wortes."

Die Rolle des Lehrers bei der Arbeit ...

"Die Kinder können eigentlich nicht wählen unter Dingen, die ihnen ganz unbekannt sind. Also besteht die Rolle des Lehrers darin, den Kindern zu helfen, damit sie wählen können...
Ich verstehe mich vor allem als jemand, der den Kindern Anregungen gibt. Natürlich ist der Lehrer auch ein Beamter, vom Staat bezahlt, um eine bestimmte Arbeit zu tun, doch die Unterrichtsmethode muß ihm und den Kindern entsprechen. Autoritäre Methoden liegen mir nicht. Ich muß lehren und erziehen, was sich nicht zu widersprechen braucht. Da ich Informationen habe, kann ich den Kindern Dinge vorschlagen, die ihnen nicht bekannt sind. Die Freiheit hat keine Bedeutung, wenn man nicht ein gewisses Maß an Wissen hat.
Im Grunde interessiert mich nicht das Kind, sondern der Erwachsene, der einmal aus dem Kind wird. Ich versuche, ihm Dinge in einer Art und Weise zu vermitteln, die ihn zur Unabhängigkeit führen."

...und bei der Organisation des Materials



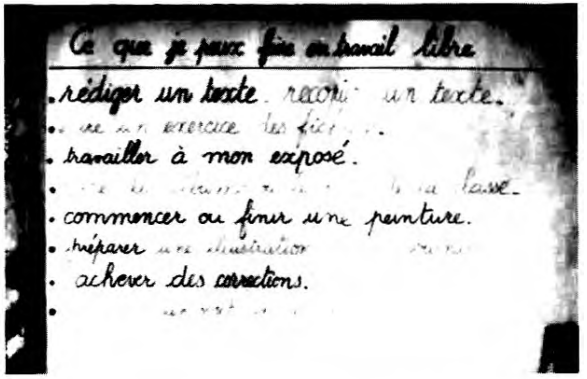
Damit sich die selbstbestimmte und motivierte Arbeit der Kinder im Klassenzimmer entfalten kann,muß sich die Rolle des Lehrers und seine Einstellung zu den Kindern grundlegend verändern; von besonderer Bedeutung ist hierbei die Organisation und Bereit-haltung vielfältiger,anregender Arbeitsmaterialien:

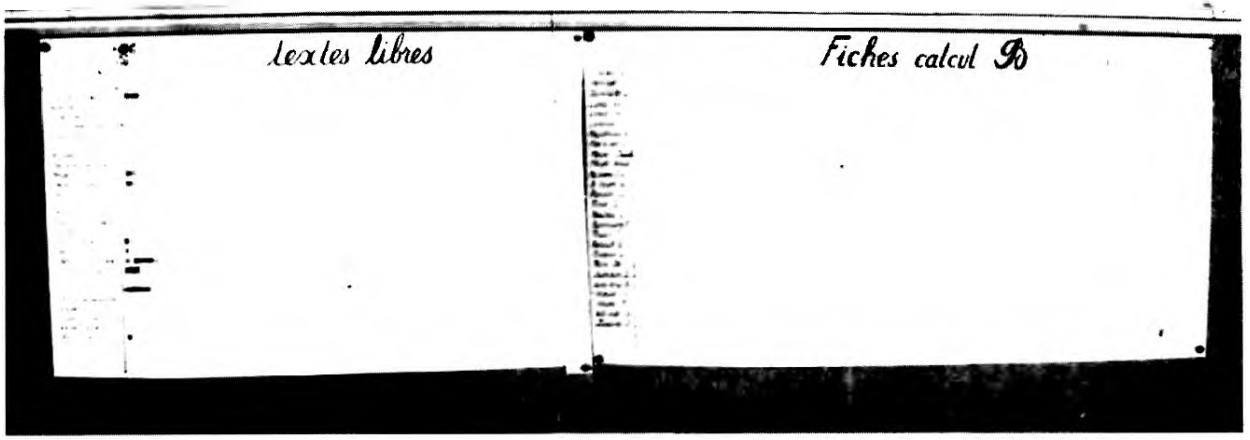
"Die Freinet-Pädagogik schließt eine bestimmte Unterrichtsvorbereitung ein; es ist eine Vorbereitung des Materials; sie erfordert, was man auch immer sagen mag, sehr viel Konsequenz und sehr viel Zeit, damit dann alles bereit steht."

Widerstände der Eltern und Kollegen

Auch in der Klasse von Roland Bolmont verfügen die Kinder über zahlreiche Hilfsmittel,die ihnen ein selbstkontrolliertes ,vom Lehrer relativ unabhängiges Lernen ermöglichen; zu ihnen gehören die Arbeitsblätter zur Selbstkorrektur (fichiers autocorrectif) mit verschiedenfarbigen Test- und Lösungskarten,Arbeitspläne für abgeschlossene Arbeitsvorhaben und zahlreiche Arbeitsanweisungen,mit deren Hilfe angefangene Arbeiten zuende geführt werden können.
Diese Arbeitsmittel stellen sicher,daß die Schüler die offiziellen Lernziele erreichen,auch wenn (oder gerade weil) im Unterricht ihren frei und oft unsystematisch verlaufenden Lernprozessen größtmöglicher Spielraum gelassen wird.
Dennoch stellen immer wieder Lehrer und Eltern einen Unterricht,wie ihn Roland Bolmont seit Jahren erfolgreich durchführt,in Frage.Zu einem besonders häufig geäußerten ,unsachgemäßen Einwand nimmt der Lehrer hier stellvertretend für Tausende seiner Kollegen Stellung,die einen ganz ähnlichen Unterricht an staatlichen Schulen in Frankreich verwirklichen:

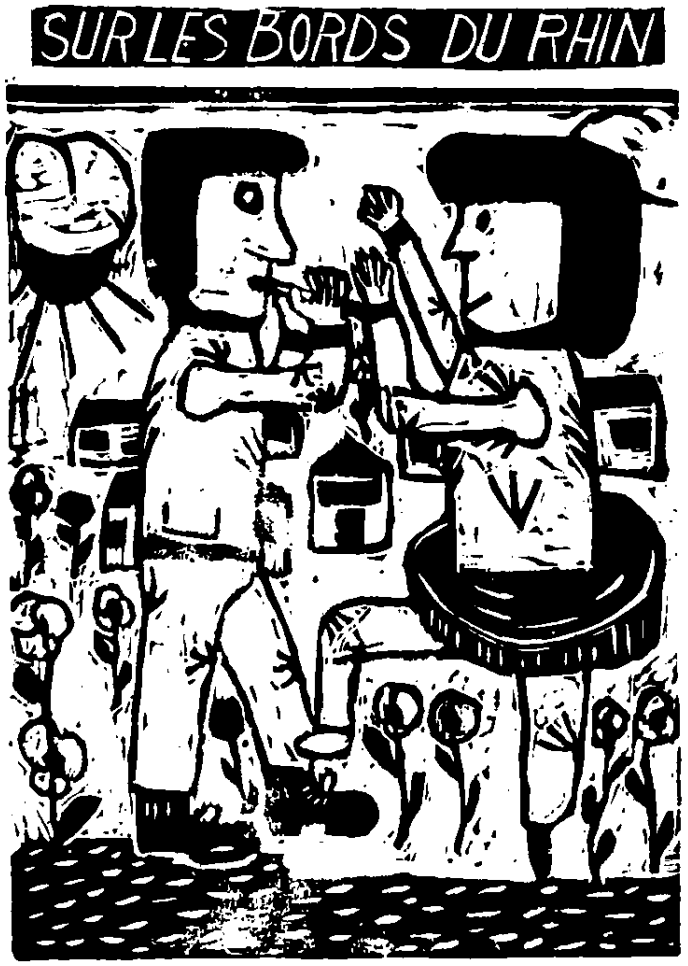
"Es gibt Kollegen, die sagen, die Freinet-Pädagogik ist nicht gut, weil die Kinder tun, was sie wollen. Aber, was heißt das? Die Kinder tun in der Tat, was sie wollen, aber sie wählen aus einem breiten Angebot an Aktivitäten. Wenn sie wählen, eine Marionette zu machen oder einen Versuch durchzuführen, müssen sie diese selbstgewählte Tätigkeit auch zu Ende führen: tun, was man will, heißt nicht, heute mit dem elektrischen Strom experimentieren und es dann fallen lassen, weil es nicht mehr gefällt und etwas anderes beginnen, das auch nicht zu Ende geführt wird; wenn etwas begonnen wird, muß es auch zu Ende geführt werden. Die Kritiker der Freinet-Pädagogik vermischen leicht Entscheidungsfreiheit mit laisser-faire, mit Zügellosigkeit (laisser-aller) und Gleichgültigkeit und es ist sehr wichtig, diese Vorstellung aus den Köpfen der Öffentlichkeit und der Lehrer zu vertreiben."





Dokumente der Klasse: Schulzeitungen und Alben

Auch bei Roland Bolmont sind der Ausgangspunkt für zahlreiche Arbeitsvorhaben der Kinder ihre frei geäußerten Gedanken,Erfahrungen und Erlebnisse,die vor allem ihren sinnlichen Ausdruck als Texte in der Klassenzeitung und als Beiträge in Schüleralben finden; für ihre Vervielfältigung wird in der Klasse von Roland hauptsächlich der Limograph verwendet,der auch den Druck von Texten ermöglicht,die mit der Schreibmaschine geschrieben wurden,und der damit dem Entwicklungsstand dieser Altersstufe im schriftlichen Ausdruck entgegenkommt.
Aus ihren Texten,vor allem den Berichten von Klassenreisen,den schriftlichen Untersuchungsergebnissen von Nachforschungen und außerschulischen Erkundungen, stellen die Kinder auch Schüleralben zusammen,die in Verbindung mit Zeichnungen und Graphiken anschaulich die Arbeit der Klasse über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentieren.Diese Albensind meist mit einem festen Einband versehen und können zum Teil später von anderen Klassen als Unterrichtsmaterial weiterverwendet werden.



Besuch der Korrespondenten

Am Dienstag,dem 12.Juni,sind unsere Korrespondenten aus Luxeuil zu Besuch gekommen.Wir haben ihnen unsere Arbeiten gezeigt und ihnen beigebracht,wie man einen Schablonendruck herstellt. Mittags haben wir unsere Korrespondenten zum Essen bei uns zu Hause eingeladen.Wir haben mit ihnen den Hafen besichtigt und sie am Ufer des Rheins zum Picknick eingeladen.
Wir haben Kuchen gegessen,den unsere Mütter gebacken hatten.Wir haben unseren Korrespondenten Schmuckstücke aus Emaille geschenkt.Wir haben einen schönen Tag verbracht,denn es hat uns viel Spaß gemacht,unsere Korrespondenten wiederzusehen.

Micheline
Maria

visite des correspondants

Mardi 12 juin, nos correspondants de Luxeuil sont venus. Nous leur avons montré nos travaux et appris à imprimer un pochoir. A midi, nous avons invité nos correspondants à manger chez nous.

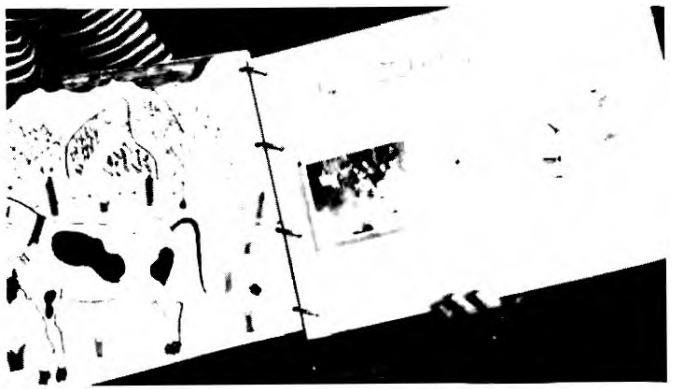
Nous avons visité le port avec eux et nous leur avons offert un goûter au bord du Rhin.

O - Nous avons mangé des gateaux que nos mamans avaient confectionnés.

A nos correspondants, nous avons offert des carreaux décorés à l'émail. Nous avons passé une bonne journée car nous avons eu beaucoup de plaisir à revoir nos correspondants.

Micheline
Maria

Zu den Abbildungen:
Links: Titelblatt einer Klassenzeitung,Titel: „ An den Ufern des Rheins"
Rechts: Text von zwei Schülerinnen über die Korrespondenten
Unten: Texte,Illustrationen und Fotos aus einem Schüleralbum über eine Klassenreise



la guerre

les chars, les avions,
les canons tirent.
les maisons, les écoles,
les fermes s'écroulent.
les femmes, les hommes,
les enfants meurent.

la paix.

les habitants,
les travailleurs
reconstruisent.

c. pinot

Un enfant m'a dit
regarde l'hirondelle
qui sillonne le ciel.

Un enfant m'a dit
regarde l'avion
qui traverse le ciel.

Un enfant m'a dit
regarde la feuille
qui s'envole vers le ciel.

Un enfant m'a dit
regarde les nages
qui courent ns le ciel.

Un enfant m'a dit
-qui les p ?

Anne-Ca

Der Krieg

Die Panzer, die Flugzeuge,
die Kanonen feuern

Die Häuser, die Schulen,
die Frauen brechen zusammen

Die Frauen, die Männer,
die Kinder sterben

Der Frieden

Die Einwohner
Die Arbeiter
bauen wieder auf

C. Pinot

Ein Kind hat zu mir gesagt,
sieh den Regenbogen
der den Himmel durchfurcht.

Ein Kind hat zu mir gesagt,
sieh das Flugzeug
das die Wolken durchquert.

Ein Kind hat zu mir gesagt,
sieh das Blatt
das zum Himmel fliegt.

Ein Kind hat zu mir gesagt,
sieh die Wolken
die am Himmel ziehen.

Ein Kind hat zu mir gesagt,
- wer schiebt sie?

Anne-Catherine Lang

Himmel

NOMBRES

Un deux trois
vont à l'école
quatre cinq six
écrivent
sept huit neuf
calculent
dix onze douze
dessinent
treize quatorze quinze
regardent sous
les jupes des filles

DANIELE MEYER

AUFZÄHLUNGEN

Ein zwei drei
gehen in die Schule
vier fünf sechs
schreiben
sieben acht neun
rechnen
zehn elf zwölf
malen
dreizehn vierzehn fünfzehn
schauen den Mädchen unter
unter die Röcke

Daniele Meyer

5.3. Unterrichtsbeispiele aus der Klasse von Maurice Mess

Im Gegensatz zu Anne–Marie Mislin und Roland Bolmont unterrichtet Maurice Mess an der Grundschule in Sausheim als einziger Lehrer die 4. Klasse nach den Prinzipien der Freinet–Pädagogik. Maurice erzählt, wie er dazu kam, seinen Unterricht grundlegend zu verändern:

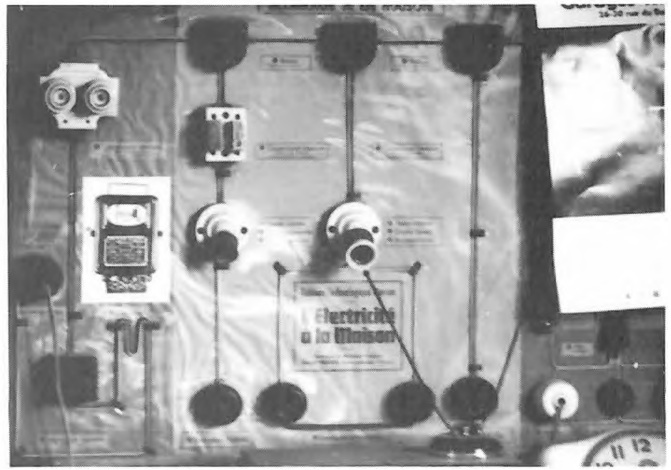
"Ich fing an vor 8 oder 9 Jahren. Damals hatte ich schon gespürt, daß die alte Methode nicht mehr die Kinder interessiert. Ich sah, daß die Kinder kein Interesse mehr hatten an der Arbeit in der Klasse und an dem, was man ihnen in den Büchern brachte usw. In demselben Moment war eine stage Freinet in der Gegend während der Ferien organisiert worden und da ließ ich mich einschreiben und machte diesen stage mit. Und da sah ich, daß dies der rechte Weg ist für die Erziehung der Kinder; ich fühlte, daß die Kinder genügend Reichtum mit sich bringen und dieser Reichtum genügt in der Klasse.

Wenn Maurice Mess jedes Jahr eine neue Klasse bekommt, müssen sich seine Schüler zuerst mit der ganz anders gearteten Umgebung und Arbeit im Klassenzimmer vertraut machen. Wie stellen sich die Kinder auf einen für sie vollkommen ungewohnten Unterricht um?

"Jetzt hier ist das Problem nicht mehr ganz so wie früher; die Schüler wissen doch, wenn sie zu mir kommen, daß sie eine andere Art von Arbeit machen, sie wissen es, sie sehen es, wenn sie vor dem Fenster sind; dann wissen sie schon, daß hier etwas geändert ist. Aber die Bänke sind wie in den anderen Klassen. Und dann probiere ich, andere Arbeiten zu finden, wo sie zu zweit oder zu dritt sein müssen, um die Gruppenarbeit anzufangen. Und dann verlangen sie schon, die Bänke anders zu

stellen, oder man könnte sich auch um den Tisch setzen, um vorzulesen, man versteht es besser; oder wenn ich etwas erzählen will, dann wäre es besser, wenn ich hierher kommen könnte - die Kinder fühlen es, wo man am besten mit den anderen sprechen kann.

Und eine große Etappe ist gewonnen, wenn der Tag kommt, wo sie sagen; 'Von heute an können wir selber das Programm machen.' Nach zwei oder drei Monaten fangen sie an, das Programm selber zu machen. Das kommt so: ich gehe am Morgen an die Tafel und frage: 'So, was könnten wir heute machen?' Und dann schreibe ich 'Rechnen, Sport'. 'Wer hat noch eine Idee?' frage ich. 'Ja man könnte auch die Texte lesen, man könnte auch zeichnen, das oder jenes machen.' Und so langsam bilden sich dann die Gruppen und gehen einzelnen Arbeiten nach.



BALAK
GE

Zur Umgestaltung des Klassenraums durch „Ateliers"

In einem nach den Grundsätzen der Freinet-Pädagogik durchgeführten Unterricht ergreifen bald die Kinder die Initiative und gestalten eigenständig den Unterricht. Maurice Mess stellt dar, wie sich die Selbsttätigkeit und Aktivität im Klassenzimmer entfalten kann:

Ich stelle ihnen nicht alles hin, das ist zu leicht. Wenn ich fühle, daß sie das oder jenes haben müssen, wenn sie den Drang haben, dann gebe ich langsam, dann sage ich: 'Das gebe ich dir oder versuche doch, es selber zu finden, was du brauchst! Man muß dem Kind nicht alles bringen und geben, das ist ganz schlecht, man muß das Kind suchen lassen; alles,was sie brauchen, das bringen sie von zu Hause und von den anderen Kameraden. Und wenn einer etwas braucht und nicht findet, wissen sie es jetzt, daß sie nicht mehr zu mir kommen; sie kommen hierher und sagen um 4 Uhr: 'Für morgen brauche ich dies oder das, eine Flasche, ich brauche eine Lampe.' Man darf dem Kind nicht alles geben, am Anfang bringe ich auch nichts. Da fühlen sie, daß sie selbst Verantwortung übernehmen müssen.

Damit die Kinder sinnvoll lernen und arbeiten können, brauchen sie soviel Arbeitsmaterial wie möglich, das sie sich zum großen Teil selber beschaffen:

Das ist ganz natürlich, daß die Kinder viele Sachen mitbringen, manchmal zuviel, man kann nicht mit allem etwas machen, man hat nicht die Zeit. Aber die Kinder, die sind sehr reich, die bringen viele Sachen mit. Und das gibt es nicht, daß die Kinder nichts in die Schule bringen. Das hängt nur vom Lehrer ab, daß die Kinder etwas bringen. Natürlich haben sie in dieser Klasse schon ziemlich viel Material, das sie bearbeiten können, aber das genügt nicht."

Um die Kinder für eine ernsthafte, motivierte Arbeit zu gewinnen, muß sich auch das Klassenzimmer jederzeit ihren Lernbedürfnissen entsprechend umgestalten lassen, zugleich aber ihnen auch feste Arbeitsbereiche in Form von „Ateliers" anbieten:

"Die Tische sind ganz mobil, sie stehen nicht immer in derselben Anordnung, es kommt auf die Arbeit an, die sie machen. Wir haben etliche Tische, die stehenbleiben: das Rechenatelier, das Atelier zum Malen, das Druckatelier, aber die anderen Tische kommen zueinander, wenn wir Gruppenarbeiten machen. Hier stehen die Tische so, weil es günstiger ist, wenn die Kinder miteinander sprechen wollen. Sie drücken sich viel besser aus, als wenn die Bänke hintereinander stehen. Wenn man jemanden hat, der zum Rücken spricht, ist das nicht dasselbe, als wenn man ihm in das Gesicht sehen kann.

Der große Tisch war auch am Anfang des Jahres hier; da haben sie gefunden, daß man diesen Tisch hierher nach vorne stellt, das ist besser, finden sie, wenn man gleich hineinkommt, daß man um den Tisch gehen kann und sie haben gefunden, daß mehr Platz ist.
Das sind die Kinder, die die Tische stellen."

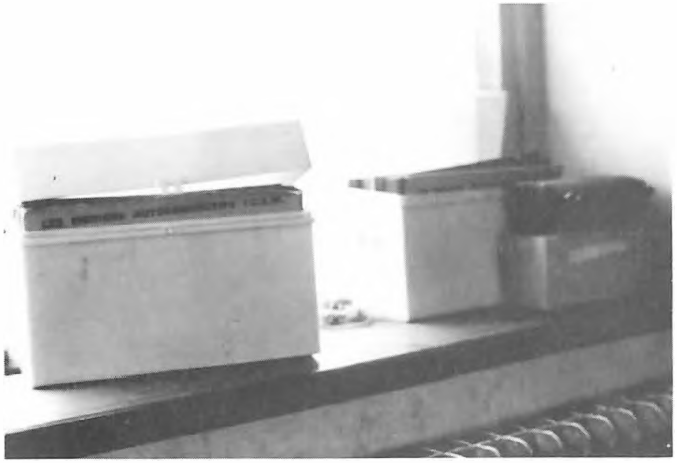
...und durch Arbeitsmittel

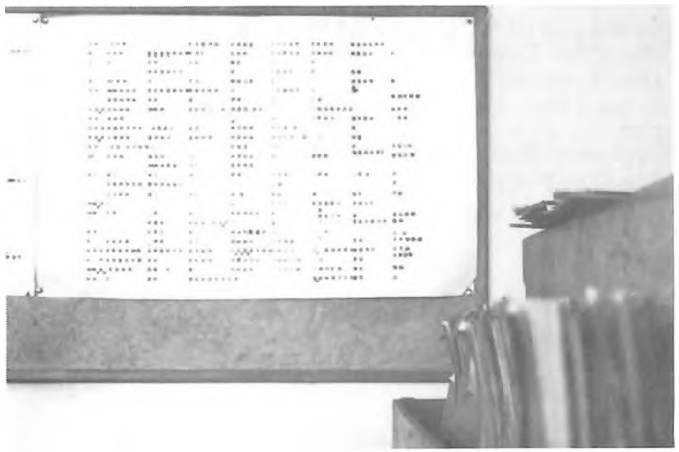
Damit sich die Arbeitsvorhaben der Kinder verwirklichen lassen, benötigen sie außerdem zahlreiche verschiedenartige Werkzeuge und Arbeitsmittel:

"Die Druckerei ist von Anfang an da. Das ist auch eine Motivation für die Texte; am Anfang ist es schwer, einen Text zu bekommen...

Am Anfang stehen die B.T.s. hier; das sind die Hefte der bibliothèque de Travail; die lesen und arbeiten sie durch, um es wieder den anderen Kameraden zu bringen; sie arbeiten immer für die anderen, um den anderen etwas zu bringen. Diese Hefte stammen aus Cannes, die habe ich kommen lassen...
Die Kinder, die sie gleich sehen,haben Angst; sie wagen nicht, aufzustehen und vom Platz wegzugehen, bis ein oder zwei anfangen. Und wenn ein oder zwei mit ihrer Arbeit fertig sind, stehen sie langsam auf oder ich sage: 'Dahinten gibt es etwas zu lesen, da ist eine Bibliothek.' Das ist eine andere Art, sie zum Lesen zu bringen.

"Das ist die Dokumention. Das sind die Dokumente (Reportagen, Zeitungsartikel, Fotos, die für die Kinder wichtig sind), die die Kinder bringen und die klassifiziert werden. Wir haben ein Buch, um die Dokumente zu klassifizieren, daß man es gleich findet, so daß wir wissen, wenn wir von dem oder dem sprechen, das ist die Zahl dafür und die Zahl finden wir wieder darin.





Das sind die Arbeitspläne. Das ist die Tafel, die angibt, wieviel Texte jeder geschrieben hat im Monat. Und das ist die Tafel, die angibt, was der Schüler gelesen hat für sich. Wir lesen nicht mehr alle miteinander , sondern jeder nimmt, was er will, und übt sich, etwa 10 bis 20 Zeilen und da kann er es lesen."

Die fichiers autocorrectifs (Arbeitsblätter zur Selbstkorrektur) stehen am Anfang des Jahres auch hier, aber niemand nimmt sie; und das ist wieder dasselbe: einige arbeiten viel schneller als die anderen und das ist normal; am Anfang wagen sie nicht, dahin zu gehen, bis einer oder zwei mehr Vertrauen haben, aufstehen und dahingehen. Das ist merkwürdig zu sehen, wenn einer anfängt mit diesen Rechnungen, daß alle dann mit diesen Rechnungen anfangen."

Wie finanziert die Klasse ihre Arbeitsmaterialien und Lernmittel?

"Für das Material haben wir 20 Francs pro Kind pro Jahr hier in der Gemeinde. Das hängt ganz von der Gemeinde ab, in einer anderen haben sie weniger, in einer anderen mehr. Und da kaufen wir das Material, wo wir wollen und was wir wollen. In dieser Klasse werden keine Bücher gekauft, wir brauchen keine Bücher, dann kaufen wir nur pädagogisches Material und Werkzeug.
Wir haben eine Kooperative: drei Schüler, die sich um das Geld kümmern und sagen: 'So, jetzt haben wir soundsoviel Geld, wir verkaufen unsere Zeitung.' Und da haben sie sich dafür etliche Dinge gekauft, z.B. die Farbe haben sie sich gekauft und da fühlen sie sich verantwortlich für dieses Material; dieses Jahr haben sie sich die Bälle gekauft, die Säge haben wir dieses Jahr gekauft, aber das andere Material kommt von den anderen Klassen.
Die Schreibmaschine habe ich von der Gemeinde bekommen, die sie herausgeschmissen haben, und die will ich aufheben."

Die gemeinsame Planung ...

...der Arbeitsvorhaben

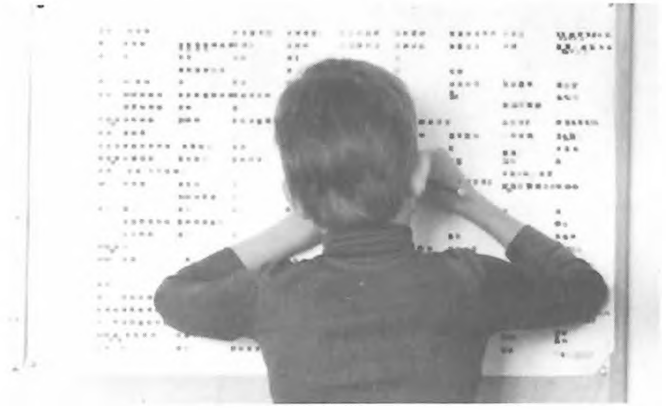
Die Betätigungsmöglichkeiten in einer Freinet-Klasse sind so zahlreich, daß eine genaue Planung der von der Klasse gemeinsam und der individuell durchgeführten Arbeitsvorhaben dringend notwendig ist:

"Jeden Samstag ist die Planung in der Woche vorgesehen. Das ist in der letzten Stunde und die Kinder planen da die grossen Arbeiten, wo alle sich beteiligen müssen; das kann in Geschichte sein, in Geographie oder in Rechnen und da wird dann mit einem angefangen. Sie haben jetzt Napoleon vorgesehen, da suchen sie Dokumente über Napoleon; ich suche auf meiner Seite und dann werden wir schon sehen, was wir daraus ziehen können.
Man muß immer ein bißchen studieren, was man daraus nehmen könnte, obschon die Kinder manchmal in eine ganz andere Direktion gehen und da muß man sie laufen lassen. Und was da gut ist, man muß sie laufen lassen, Irrtümer zu machen - nur durch Irrtümer lernt man -, und da muß man sie frei in diese Irrtümer drücken, bis sie nicht mehr herauskommen und sie selber sehen, daß ein Irrtum getan wurde und daß man zurückkommen muß."

Ein solcher Wochenplan muß durch den Tagesplan ergänzt und genauer festgelegt werden, den die Klassen gemeinsam für jeden Tag aufstellt:

Am Montagmorgen an der Tafel - da habt ihr ein Foto letztes Jahr gemacht - ist jede Woche ein anderer, der das übernimmt. Und da schreibt er an die Tafel: 'Napoleon: Wielange?' 'Wir bleiben 2 Stunden dabei'. Und da fragt er die anderen und schreibt 2 Stunden; dann:' Individuelle Arbeit: wielange?' 'Zwei Stunden auch.' Und das bleibt dann an der Tafel, um zu zeigen, wielange die Arbeiten sind. Das machen sie jeden Tag."

Individuelles Lernen mit Arbeitsplänen und Arbeitsblättern



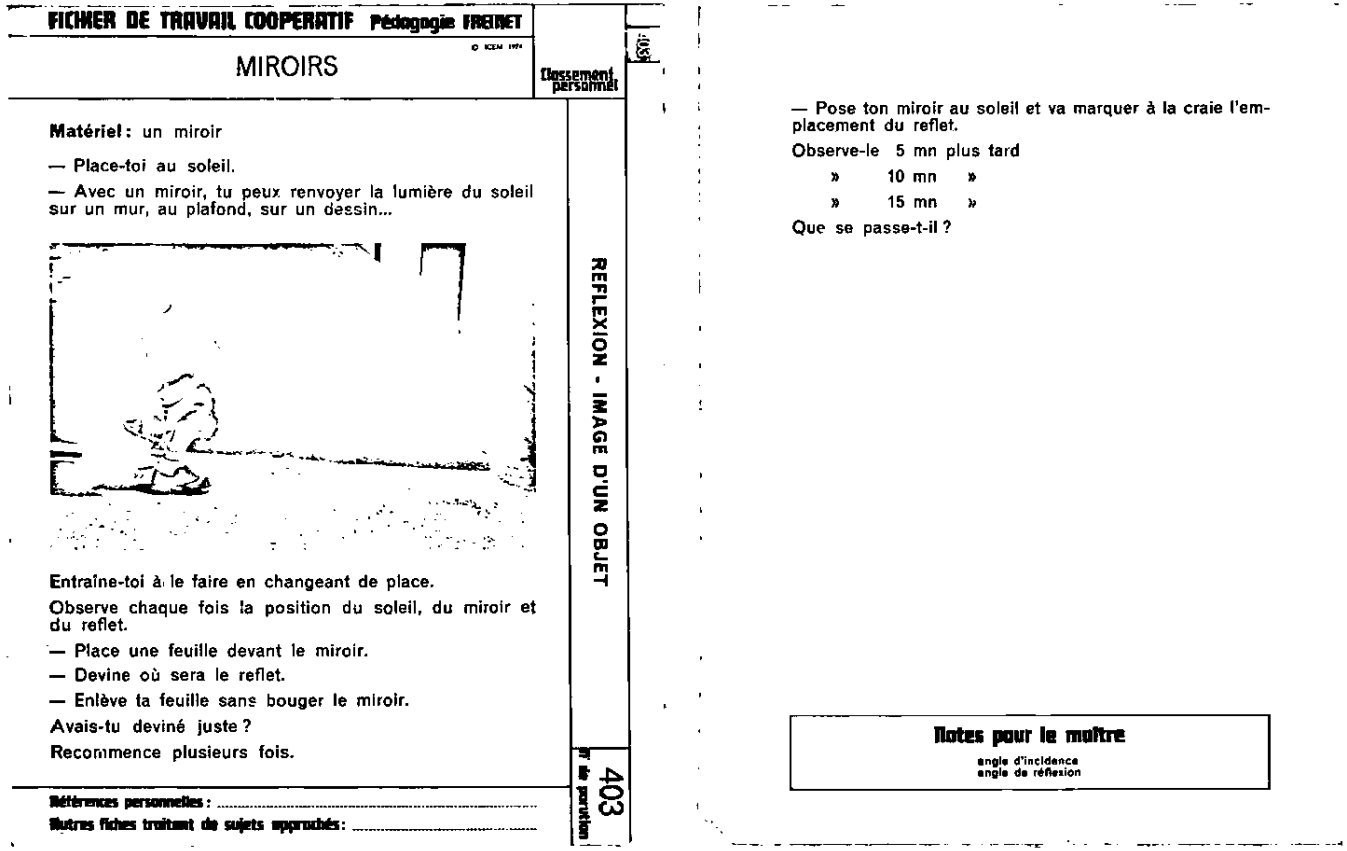
Um Kontrolle und Überschaubarkeit der Arbeitsvorhaben für Schüler und Lehrer zu gewährleisten, legt jeder Schüler auch in einem individuellen Arbeitsplan die Aufgaben fest, die er in den nächsten Tagen in Angriff nehmen möchte, und kennzeichnet dazu seine angefangenen und abgeschlossenen Arbeiten zugleich auf einem Papierbogen, der an der Wand befestigt ist, und in einem eigenen Arbeitsheft. Hierbei sind einige Arbeiten für alle Schüler obligatorisch – z. B. mit den Karteien zur Selbstkorrektur, um sich Grundqualifikationen in Rechnen und Grammatik systematisch zu erwerben –, weil in der Staatsschule das Lernen nicht vollkommen an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet sein kann.

Die meisten Arbeitsvorhaben bleiben jedoch der freien Wahl der Kinder überlassen, z. B. in der nächsten Woche einen freien Text zu schreiben, mehrere Bilder zu malen, ein Heft der Arbeitsbibliothek zu lesen, einen Vortrag zu halten oder eine bestimmte Versuchsreihe aus den „fichiers de travail cooperatif", einer anderen Art von Karteikartensammlung, zu bearbeiten.

Maurice Mess beschreibt eine solche individuelle Planung und die verschiedenen Karteikartensammlungen, die er den Kindern zur Verfügung stellt:

"Am Morgen kommt das Kind in die Klasse und gibt sich auch Arbeit auf einem individuellen Arbeitsplan. Während der travail individuelle, der individuellen Arbeit macht es dann die Arbeit, die es um 8 Uhr vorgesehen hat. Der Junge, der diese Experimente durchführt, macht sich ein Pünktchen in Experimente. Und am Abend wenn er diese Experimente gemacht hat, wenn er gearbeitet hat darin, macht er ein Kreuz; das ist für die Eltern, damit die Eltern doch sehen, was er getan hat, weil in dem Heft nicht mehr viel übrig bleibt.

Und in den anderen großen Kisten, da sind die Probleme darin: die kommen aus dem Leben, diese kommen alle aus anderen Klassen; die sind von Kindern gemacht und sie sind für diese Stufe. Z.B., wenn wir von den Landkarten gesprochen haben, da sind etwa 10 bis 15 Probleme darin. Da können sie es noch mehr ausarbeiten, aber das ist individuell. Und wenn der Schüler das gemacht hat, hat er dahinten einen Plan und da zeichnet er die Nummer ein, die er schon gemacht hat. Da seh ich, wie das Kind vorangeht.
In Cannes wurden die Arbeitsblätter gedruckt, aber es sind Probleme, die in verschiedenen Klassen bearbeitet wurden wie diese fichier de traivail cooperatif dort,wo sie die Experimente herausnehmen, die auch vorher schon
in Klassen experimentiert wurden. Momentan experimentiere ich mit Roland Bolmont solche Blätter, bevor man sie druckt."
Und z.B. wenn er schreibt'Rechnungen', dann geht er an diese Kisten und nimmt sich eine Rechnung. Für diese Rechnungen hat jeder in seinem Heft einen Plan und da befolgt er es planmäßig: da macht er, was die Rechnungen anbelangt, die Nummer 62, wenn er die Nummer 61 gut bestanden hat. Verstehen sie,das ist eine programmierte Fortsetzung.



FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

MIROIRS

Classement personnel

REFLEXION - IMAGE D'UN OBJET

403

Matériel : un miroir

— Place-toi au soleil.

— Avec un miroir, tu peux renvoyer la lumière du soleil sur un mur, au plafond, sur un dessin...

Entraîne-toi à le faire en changeant de place.

Observe chaque fois la position du soleil, du miroir et du reflet.

— Place une feuille devant le miroir.

— Devine où sera le reflet.

— Enlève ta feuille sans bouger le miroir.

Avais-tu deviné juste ?

Recommence plusieurs fois.

Références personnelles : .....

Autres fiches traitant de sujets approchés : .....

— Pose ton miroir au soleil et va marquer à la craie l'emplacement du reflet.

Observe-le 5 mn plus tard

» 10 mn »

» 15 mn »

Que se passe-t-il ?

Notes pour le maître

angle d'incidence
angle de réflexion

ARBEITSBLATT **Freinet—Pädagogik**

SPIEGEL **Persönliche Klassifikation**

Material: ein Spiegel

– Such dir einen Platz in der Sonne.

– Mit einem Spiegel kannst du das Sonnenlicht auf eine Mauer, an die Decke,auf eine Zeichnung ... werfen.

(Abbildung)

Mache das mehrmals und wechsele dabei deinen Platz.

Beobachte jedes Mal den Stand der Sonne,die Stellung des Spiegels und den Reflex.

– Stelle ein Blatt vor den Spiegel.

– Rate,wo der Reflex sein wird.

– Nimm das Blatt weg,ohne den Spiegel zu bewegen.

Hattest du richtig geraten?

Mach das Gleiche einige Male.

Persönliche Bemerkungen:

Andere Arbeitsblätter,die ähnliche Themen behandeln:

(Rückseite)

– Stelle deinen Spiegel in die Sonne und mache mit Kreide ein Zeichen an der Stelle,wo der Reflex zu sehen ist.

Schaue nach 5 Minuten wieder hin

" " 1o " " "

" " 15 " " "

Was passiert?

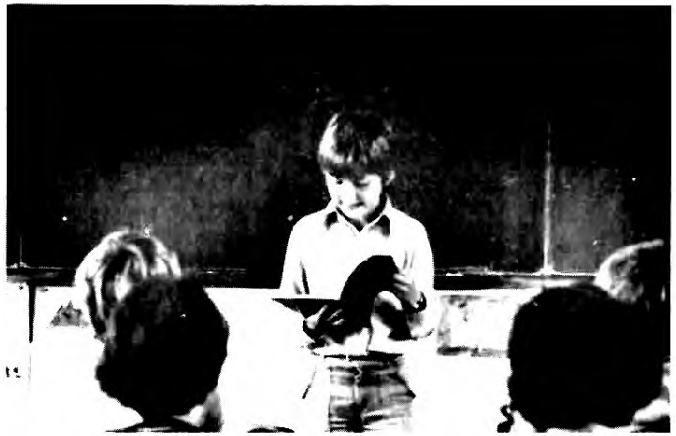
Persönliche Bemerkungen für den Lehrer

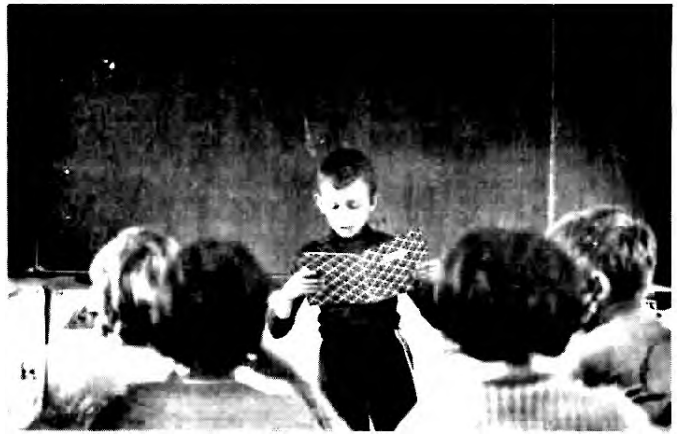
Einfallswinkel
Ausfallswinkel

Die Leseecke

Die Leseecke besteht bei Maurice Mess vor allem aus der Dokumentensammlung und der Arbeitsbibliothek (bibliothèque de travail). Die Dokumentensammlung ist für die Schüler ein wichtiges Informationsmittel, weil sie authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Reportagen und Fotos enthält, die die Kinder gesammelt haben. Daneben regt die Arbeitsbibliothek die Schüler dazu an, ihre Kenntnisse in verschiedenen Sachgebieten zu erweitern und ihren erworbenen Wissensstand in Vorträgen den anderen mitzuteilen: um den ganz unterschiedlichen Interessen der Kinder gerecht zu werden, besitzen Klassen wie die von Maurice Mess zahlreiche Hefte der Arbeitsbibliothek.
Die Dokumentensammlung und Arbeitsbibliothek ersetzen zusammen mit einer von Schülern und Lehrer zusätzlich zusammengestellten Klassenbibliothek die Schulbücher, die nach Meinung der Freinet–Lehrer mit ihren vorgefertigten Lektionen den Kindern ein einheitliches, gefiltertes Wissen aufdrängen und daher nur mit jeweils einem Exemplar in der Schriftensammlung vertreten sind. Maurice Mess :

"Das ist eine Leseecke, da setzen sie sich hin und lesen, wenn sie zum Lesen Lust haben. Das machen sie gern, sie lesen gern und lesen gern es den anderen vor. An dem Tag, wo sie nicht lesen können, sind diejenigen nicht zufrieden, die die Seite geübt haben. Und ganz spontan lesen sie, da habe ich gute Resultate: am Ende des Jahres können sie gut lesen. Und sie können die Zeitung bringen, einen Ausschnitt aus einer Zeitung von einem Problem oder von einem neuen Problem. Die Zeitung, die Revue oder egal was es ist, können sie bringen und lesen. Es gibt keine Lektionen und Schulbücher."





...und die „Vorträge" der Kinder

Und da erzählen sie, was sie gelesen haben, da erzählen sie das Buch. Und da haben sie ein Heft und schreiben hinein den Satz oder den Text, der ihnen gefallen hat und präsentieren es dann den Kameraden."

Gruppenarbeiten und Untersuchungen: Prozentrechnung — Spezifisches Gewicht — Kernenergie

Bei den freien Unterhaltungen am Morgen kommen die Schüler oft auf Themen zu sprechen, die „aus dem Leben gegriffen sind" und daher oft genug Anlaß zu wirklichkeitsnahen Erkundungen in der unmittelbaren Umwelt geben wie z. B. über die Energieversorgung der Einwohnerschaft von Sausheim. Maurice Mess beschreibt solche Untersuchungen, bei denen die Kinder spontan den Nutzen der Prozentrechnung entdecken und ihre sinnvolle Anwendung erproben, ohne daß dies vom Lehrer im voraus geplant wäre:

"Wir hatten ein Problem mit der Heizung, am Morgen haben wir über die Heizung diskutiert; da hat einer gesagt: 'Wir heizen mit Elektrizität', ein anderer: 'Wir mit Rohöl' und noch ein anderer: 'Wir mit Kohlen'. Da hatten sie gesagt: 'Wir könnten im Dorf untersuchen, mit was man sich am meisten heizt.' Und dann sind sie in den Straßen herumgegangen und hatten Gruppen gebildet, von denen eine zum Süden geht, eine zum Norden und eine zum Westen des Dorfes. Auf einem Plan haben sie die Straßen gemalt und dann haben sie gesagt: 'So , ihr vier geht dorthin, ihr macht diese Straßen und ihr macht diese Straßen.' Und dann gingen sie in jedem Haus fragen, mit was sich die Bewohner heizen. Einige haben 40 Häuser gefunden, die mit soundsoviel Rohöl und Elektrizität heizen. Andere sagten: 'Wir haben 50 Häuser mit soundsoviel Rohöl und Elektrizität, das kann man nicht vergleichen! ' Da hat einer gefragt: 'Wie könnte man das machen, um das vergleichen zu können?' 'Da muß man den Prozentsatz einführen, mein Vater hat schon von dem Prozentsatz gesprochen.' Da haben sie diese Tafel von dem Prozentsatz gemalt. Diese Größe ist das Rohöl mit 60% an der Spitze, dann kommt die Elektrizität, dann die Kohle und dann das Gas.
Und dann haben sie weitergemacht und gesagt: 'Man könnte auch untersuchen, wer raucht. 'Dann gingen sie nochmals in die Häuser und haben sie noch einmal gemalt, wer raucht und wer nicht raucht.
Und da hat noch eine andere Gruppe gesagt: 'Wir wollen untersuchen, welche Marken die Autos der Bewohner haben.' Da haben sie herausgefunden, daß die Marke Renault 56% und die Marke Peugot 27% der Bewohner fährt. Sehen Sie, da haben sie es drei Mal anders herausgestellt und gezeichnet: drei verschiedene Beispiele für Prozentrechnung.
In derselben Zeit habe ich dann profitiert und ihnen den Winkel zu malen und lesen gelehrt. So haben sie die Prozentzahl und ihre grafische Darstellung gelernt."

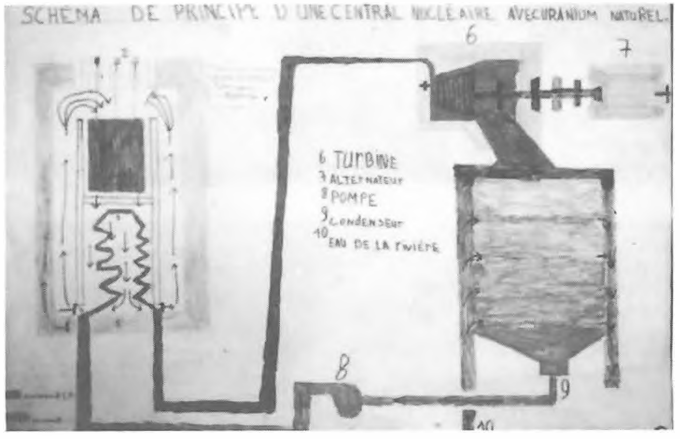
Auch sinnliche Erfahrungen und Eindrücke beim Umgang mit Stoffen und Materialien können die Kinder zu Untersuchungen über ihre physikalisch-chemischen Eigenschaften und ihr spezifisches Gewicht anregen:

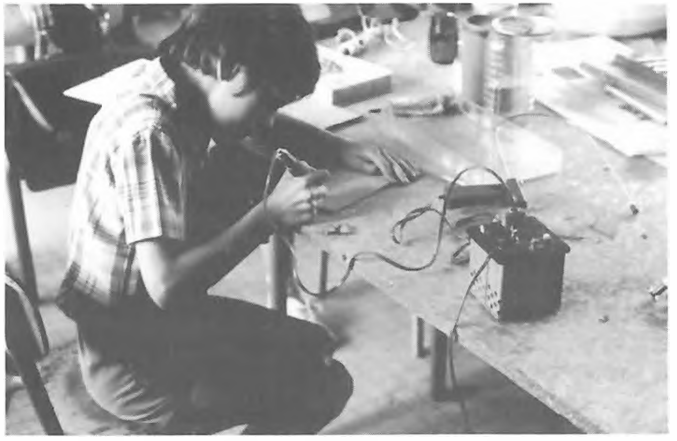
"Ein anderes Mal haben wir hier Öl, Milch und so gehabt - ich weiß nicht mehr, was sie gekocht haben - und da hat einer gesagt: 'Ja ich habe etwas gesehen: wenn ich in das Wasser Öl schütte, dann schwimmt das Öl oben auf der Fläche des Wassers. 'Warum ist das so?' Dann ist diskutiert worden und da haben sie herausgefunden, daß das, was unten ist, schwerer ist als das, was oben ist. Und dann haben sie Milch genommen, kaltes Wasser, warmes Wasser, Essig, Benzin, Öl, haben alles hierher gebracht und haben es gewogen. Da haben sie immer 1Zehntel Liter gewogen und herausgefunden, wieviel ein Liter wiegt. Sie haben ein Meßgerät gebaut, um das spezifische Gewicht herauszufinden. Das war die zweite Etappe nach dieser Tabelle mit dem spezifischen Gewicht. Und da gehört noch ein Text dazu, den sie geschrieben haben. Sie haben ein Text geschrieben, um es den anderen Kameraden verständlich zu machen, weil das nur eine Gruppe von 6 oder 7 Schülern war; dann muß man es den

anderen verständlich machen, muß man es schreiben, das ist das Gesetz bei uns. Und beim Schreiben, macht man vielleicht Fehler, dann korrigiert man die Fehler; und da profitiert man, wenn man die Fehler korrigiert.

Selbst die lebensbedrohende Gefahr, die von Kernkraftwerken ausgeht, kann in einem offenen Unterricht schon zu einem wichtigen Gesprächsthema von Kindern dieser Altersstufe werden, wenn sie selbst in ihrer unmittelbaren Umgebung von dem Bau eines Kernkraftwerkes betroffen sind:

"Darauf sind wir gekommen, als vor 14 Tagen in Fessenheim eine Bombe explodiert war. Da haben sie diskutiert und ein Junge, der dort war, hat gesagt: 'Ich habe einen Plan zu Hause, den ich bekam, und den will ich bringen.' Und der Plan war so klein, daß man nichts darauf sah und da haben sie gesagt: 'Mal uns diesen Plan ganz groß.' Und da hat er es abgemalt.
Sie haben dann besprochen, warum das Kraftwerk so gefährlich ist. 'Aber', haben welche gesagt, 'man braucht doch Strom'. Da haben sie keinen Mittelpunkt gefunden, da waren sie geteilt, getrennt. Das war sehr interessant zu sehen, wie die Kinder schon urteilen. Das merkt man bei solchen Problemen."





Da die Gruppenarbeit der Kinder unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nimmt, stellt sich oft für den Lehrer das Problem, die verschiedenen Aktivitäten der Kinder sinnvoll miteinander zu koordinieren:

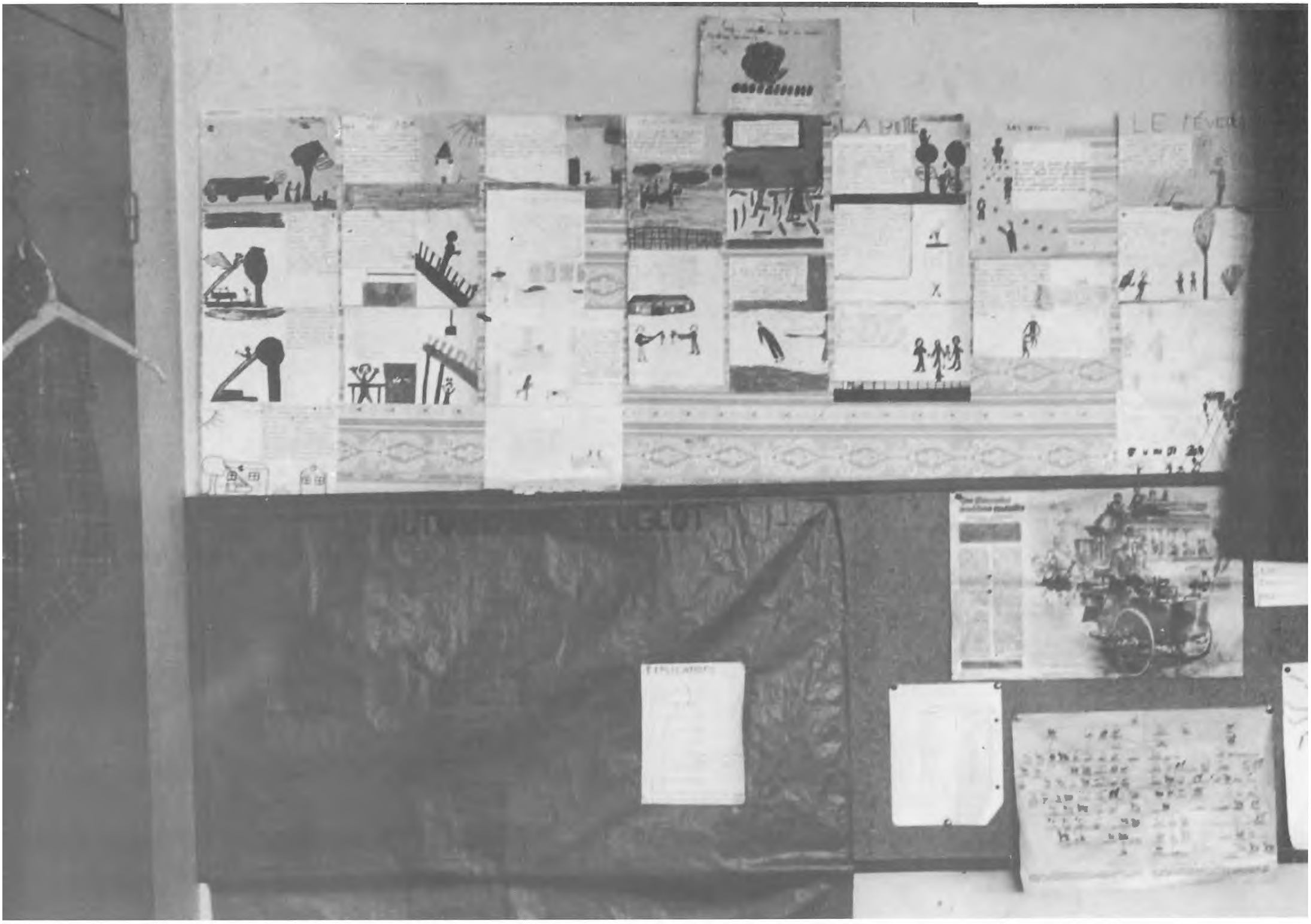
"Es sind mehrere Gruppen, die arbeiten; eine Gruppe ist vor der anderen fertig, dann fangen sie die individuelle Arbeit an; eine Gruppe braucht 3 Tage machmal, um etwas Konkretes zu haben, und die andere Gruppe ist schon am ersten Tag fertig, findet nichts mehr oder kann nicht mehr weiter. Dann muß man alle Gruppen wieder zusammenbringen und jede Gruppe zeigt dann, was sie gefunden hat, ob es in Französisch, in Rechnen ist oder egal, wo."

Ergebnisse individueller und Gruppenarbeit

Bei den Nachforschungen und Experimenten legen Freinet–Lehrer oft Wert darauf, daß die Kinder ihre Arbeits- und Untersuchungsergebnisse schriftlich festhalten und den anderen erklären. Der Lehrer begründet dieses Vorgehen und seinen pädagogischen Nutzen:

"Was sie machen, was sie suchen, wird immer aufgeschrieben. Es muß eine Spur bleiben von dem, was sie gemacht haben, eine schriftliche Spur oder nur, daß sie etwas malen. Da haben zwei Jungen gemalt, was sie gesehen haben: sie haben das Wasser genommen und ein Stück Holz hineingestellt. Sie haben herausgefunden, wenn sie etwas nehmen, daß es eine Brechung gibt. Und da haben sie es gemalt, was sie herausgefunden haben.
Wenn ein Schüler etwas gemacht hat mit seinen Händen, dann schreibt er es auf. Dann muß er wieder zurückkommen und nachdenken. Und da profitiere ich, um ihm Rechtschreibung zu lehren.
Da schreiben sie freiwillig und da nehmen sie auch freiwillig an, daß man ihnen sagt: 'Da ist ein Fehler. Gib Achtung das nächste Mal, wenn du es wieder schreibst.'

Da geht es ganz einfach in das Kind. Und da kann ich auch besser helfen, wenn er etwas schreibt, und kann auch besser sehen, was er verstanden hat oder was er nicht ganz begriffen hat.
Und das ist der Reichtum, daß die anderen sehen, daß man etwas finden kann durch verschiedene Wege und manchmal dasselbe: wie in Mathematik, da kann man dasselbe Resultat auf verschiedenen Wegen finden. Und das ist interessant für die Kinder, wenn sie sagen: 'Du hast dasselbe gefunden, aber du hast es nicht so gemacht wie wir.' "



Eine Erkundung außerhalb der Schule: Besuch einer Marmorwerkstatt

Die Lehrer der Ecole Moderne kritisieren radikal die „Künstlichkeit" und Abgeschlossenheit der herkömmlichen Schule gegenüber dem außerschulischen Leben und versuchen dieser gesellschaftlichen Isolierung, so weit es geht, entgegenzuwirken. Ein wichtiges Mittel, um die Offenheit von Schule und Unterricht direkt herzustellen, sind die Unterrichtsgänge und Erkundungen außerhalb der Schule: So oft wie möglich besuchen die französischen Lehrer mit ihren Klassen je nach Ort und Umgebung Bauernhöfe und Handwerksbetriebe, besichtigen Baustellen, Fabriken, Kaufhäuser, suchen andere Stadtteile auf oder beobachten in der Natur Pflanzen und Tiere.
Maurice Mess beschreibt, wie seine Klasse eine Marmorwerkstatt besucht, die ganz in der Nähe der Schule von Sausheim gelegen ist:

"Die enquête auf den Marmor begann, als ein Kind ein Stück Marmor in die Schule brachte. Und dann haben wir es gewogen, haben es verglichen mit anderen Steinen und da fiel es ihnen ein, daß in dem Dorf ein Arbeiter ist, der den Marmor bearbeitet. Und da gingen sie zu ihm, um ihn zu fragen, ob er einverstanden ist, sie zu empfangen. Und am Samstagmorgen gingen wir dann zu ihm, um ihm einige Fragen zu stellen.
Ja, in der Klasse wurden schon einige Fragen gerüstet, die enquête wurde in der Klasse schon vorbereitet und einige kamen mit Fragen, die sie auf ein Stück Papier geschrieben hatten.
Zuerst wurde das Werkzeug gezeigt, mit welchem er den Marmor bearbeitet: z.B. die Scheibe, mit welcher er den Marmor in zwei Teile schneidet und dann der Apparat, mit welchem er den Marmor in Stücke spaltet."

Warum eine enquête ?

Maurice Mess begründet, warum er mit seiner Klasse so oft wie möglich die Schule verläßt und z. B. eine Marmorwerkstatt besucht:

"Warum eine enquête, warum gehen wir hinaus aus der Schule? Wir wollen das Leben in die Klasse bringen - das ist das Erste, das Zweite: die Kinder müssen doch wissen, was sie umgibt, das Dritte ist, den Kindern eine Lust zu geben, um sich dann auszudrücken; das Vierte: wir sind auch in den Marmor gegangen, weil er ein Artist ist, der die Materie, den Marmor noch mit seinen Händen bearbeitet. Das ist noch ein Arbeiter, der viel mit seinen Händen arbeitet, weil von vielen Kindern die Eltern bei Peugot arbeiten - 80 % hier arbeiten bei Peugot - und das ist an der Kette , da wissen sie gar nicht mehr, daß man noch so arbeiten kann.

In diesem Zusammenhang weist der Lehrer auch darauf hin, daß Erkundungen der außerschulischen Umwelt eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung des Ausdrucks und die ernsthafte Arbeit der Kinder sind:

Wenn man will, daß sich das Kind ausdrückt, dann muß man ihm Stoff geben: z.B., daß man aus der Schule hinausgeht, dann wieder in die Schule zurück, das ist eine Möglichkeit, wo sich das Kind ausdrücken kann. Die Arbeit, die dann kommt, da drückt sich das Kind aus, es drückt sich schon aus bei dem Arbeiter; man sieht es, sie stellen Fragen, sie wollen das und jenes wissen, da drückt es sich schon aus. Aber die große Arbeit, die kommt dann nachher in der Schule, in der Klasse, wo es dann spontan schreibt, was es gesehen hat."

Z. B. werden die Kinder durch die Konfrontation mit dem Arbeiter in der Marmorwerkstatt dazu angeregt, über die Arbeitswelt und berufliche Situation ihrer Eltern zu sprechen und sich damit über ihre eigenen sozialen Lebensverhältnisse Gedanken zu machen:

"Ich erinnere mich da an einen Moment, da steht der Arbeiter und die Kinder fragen. Und da wurde eine Frage gestellt, die sehr interessant war, finde ich, auf dem Plan des sozialen Lebens. Sie fragten ihn, ob er genügend Arbeit hat und ob er immer arbeiten kann, ob er 8 Stunden macht oder ob die Zeit gekürzt wurde. Es war das Kind, dessen Vater die Arbeitsstunden gekürzt wurden auf zwei Wochen, da konnte er nur noch eine Woche arbeiten. Da gab es Schwierigkeiten bei diesem Kind. Es war ein Drang, um diese Frage zu stellen, verstehen Sie, das war ein psychologischer Drang, es mußte heraus, weil sein Vater nun in Schwierigkeiten ist. Man hätte da auch gleich etwas anderes herausziehen können: die Arbeitsbedingungen und soziale Fragen. Das ist auch ein Grund, warum man die enquête macht: jedes Kind ist an etwas anderem interessiert, dieser Junge ging dort hin im Sinne, um diese Frage zu stellen.
Es blieb dann bei der Frage - der Arbeiter war sehr enttäuscht, warum man ihm diese Frage stellt. Und dann kam das Kind hier noch einmal darauf, dieser kann arbeiten während der ganzen Zeit, mein Vater kann nicht. Zwei oder drei Tage nachher hat ein Kind einen Artikel aus der Zeitung gebracht, in dem man von dieser Fabrik sprach. Und da saßen wir dann alle miteinander um den großen Tisch, haben es gelesen und es diskutiert, gesprochen darüber, was nun kommen kann. Da haben sie gesagt z.B.: 'Mein Vater arbeitet nur noch die halbe Zeit, er hat nicht mehr so viel Geld, er kann nicht mehr so viel kaufen. Dann andere Leute haben auch weniger Geld wie mein Vater, können nicht mehr so viel kaufen, d.h. andere Werkstätten, die auch nicht mehr verkaufen können, weil man nicht mehr kaufen kann' -
Sehen Sie, das war in diesem Sinn, haben wir es weitergebracht. Das kommt von den Kindern, ja ich habe abgewartet, bis noch der eine oder der andere von diesem gesprochen hat. Bei einem mußte dann die Mutter zu Hause bleiben, weil man zuerst die Frauen entlassen hat. - Und da fing es doch so langsam an, da wurden doch die anderen sensibilisiert durch die Geldfrage; sie sind immer noch unter dem Druck des Geldes, die Kinder, sie hören die Eltern: 'Wir brauchen Geld für das, für das, für das' und dann: 'Wenn meine Eltern nicht mehr so viel Geld haben, was ist dann, was essen wir dann?' Da fingen sie an, sich zu interessieren. Als sie sahen, daß noch ein anderer in dem Fall von dem Franco war, daß es schon zwei waren, da hatten wir eine Diskussion. Jeder sagte, was er zu sagen hatte ..."

Zugleich motiviert die Besichtigung der Marmorwerkstatt die Kinder auch zu naturkundlichen Nachforschungen und zur Korrespondenz mit einer Schulklasse in den Pyrenäen, um herauszufinden, wie Marmor gewonnen wird; hierbei wird ihre Neugier vor allem bei dem sinnlichen Umgang mit dem Werkzeug und Material geweckt, das sie sich aus der Werkstatt mitgebracht haben:

"Das ist schon in der Natur des Kindes, etwas mitzunehmen, was es mitnehmen kann. Als wir in die Seifenwerkstatt gingen, da haben sie auch Seife mitgenommen. Das ist schon in der Natur des Kindes. Und zweitens haben sie immer im Sinn, etwas in der Klasse zu arbeiten oder zu zeigen, auszustellen. Und das ist in diesem Sinn, daß sie es mitnehmen, immer, um zu zeigen, auszustellen, zu sprechen - etliche haben eine Schleifscheibe mitgenommen, um es hier wieder zu zeigen. Und einige dann haben ihn gefragt, was das für ein Stein ist. Da hat er gesagt, das ist Kalkstein. Und da hat einer gesagt: 'Ja mein Bruder, der ist jetzt im Gymnasium, der hat mir erzählt, wenn er Kalksteine hat, dann braucht man nur ein bißchen Säure darauf zu gießen, dann fängt es an zu dämpfen.' Und da brachte ich ihnen ein bißchen Säure - da muß man Achtung geben, daß sie sich nicht verletzen - und da haben sie es darauf geleert und, ja, es hat geraucht. Da haben sie herausgefunden, daß es ein Kalkstein ist; sie haben gesagt: 'Ja die Kreide, das ist auch Kalk; diese ist nicht hart wie der Marmor. 'Ja, warum ist der so hart?' Und so ging es weiter...
Sehen Sie, und das ist alles darin gewikkelt, da kann man nichts herausschneiden. Für dieses Kind war es das das Problem, für ein anderes war es der Marmor, weil er vielleicht Marmor zu Hause hat oder die Maschine - vielleicht ist sein Vater in einer Werkstatt, wo er Maschinen baut, oder so. Das Kind geht mit seiner Vergangenheit und mit seinem Leben kommt es in die Klasse und da muß es sich ausdrücken können.
Da findet man wieder, was in ihrem Leben ist, auf dieser enquête. Das Kind kann das Leben von seinen Eltern, von ihm selbst, was ihn betrifft, in die Schule bringen und das ist sehr wichtig für das Kind, daß es einen Spiegel hat in der Klasse, daß man es hört, weil dieser Junge nachher einen Text brachte, den die Fabrik dem Arbeiter gegeben hat: warum man nicht mehr die ganze Zeit arbeiten kann.
Wir machen die enquête auch in dem Sinn, um dann diese Arbeit den Korrespondenten zu schicken. Sie haben dann in die Pyrenäen geschrieben und von dort her kommt etlicher Marmor; und sie haben wissen wollen, wie man den Marmor aus den Bergen herauszieht. Da geht es immer weiter..."

Eine Erkundung, wie sie Maurice Mess durchführt, wird zum Ausgangspunkt des weiteren Unterrichts und gibt zahlreiche Anstöße für neue Arbeitsvorhaben: die Erlebnisse und Eindrücke der Kinder finden sich z. B. in ihren freien Texten wieder oder regen sie zu neuen Entdeckungen und Nachforschungen an. Auf diese Weise wird ein anschaulich-exemplarisches Lernen ohne Schulbücher und -fächer ermöglicht, bei dem sich konkrete Erfahrungen verallgemeinern und Kenntnisse aus verschiedenen Wissensgebieten sinnvoll miteinander verbinden lassen:

"Und das ist eine Studie des Milieus, die wir machen. Das kann man morgen auf dem Gebiet der Geschichte, auf dem Gebiet des Handwerks, auf dem Gebiet der Geografie und auf dem Gebiet der Wissenschaft machen - sehen Sie, da kommt alles zusammen und von diesem allem kann man dann viele Sachen herausfinden und das Kind darauf aufmerksam machen, das es wieder sehen lernt, denn die Kinder können nicht mehr sehen. Man zeigt ihnen alles im Fernsehen; die Bilder kommen, der Ton kommt, man bringt ihnen alles - und das Kind kann nicht mehr sehen."

...sie sind auch immer noch gewöhnt, daß man ihnen alles in einem Buch bringt. Z.B. hätten wir es wahrscheinlich in einem Buch gefunden, die Kinder haben viele Bücher zu Hause. Das wäre aber nicht so lebhaft gewesen und es wäre nichts hängengeblieben bei den Kindern. Und so haben sie es doch gelebt, gesehen, gelebt, sie haben den Marmor in die Hände genommen, sie haben die Maschine in die Hände genommen, man sieht es auf dem Bild: er gibt ihnen die Scheibe, mit welcher er die Stücke auseinanderschneidet - und das, was das Kind in die Hände genommen hat, das bleibt. Das Ganze, was das Kind lernen muß oder will, muß durch die Hände gehen. Sonst bleibt nichts da, das andere wird vergessen, ist gleich vergessen und es bleibt nichts... Wir gehen von dem Gegenstand aus, den man in die Hände nehmen kann, und von dem aus gehen wir zu dem Abstrakten, von dem aus wollen wir Gesetze ziehen, die man wieder in einem anderen Ort anwenden kann."

Freier Ausdruck – Freies Malen

Auch im Unterricht von Maurice Mess stellt der freie Ausdruck der Kinder ein Grundprinzip dar, das sich auf alle Lernbereiche erstreckt:

"...In dieser Domäne versucht man - die Einbildungskraft herauszufordern auf jedem Gebiet: ist es in der Mathematik, in den Gedichten oder dem Text, immer wieder will man die Einbildungskraft herausholen bis auf das Tiefste. Einige sind sensibel auf die Musik, dann muß man auf der Musik mit ihnen spielen, die anderen schreiben lieber Gedichte, dann muß man ihnen helfen, daß sie das, was sie sagen wollen wirklich herausbringen."

In vielen Freinet–Klassen werden die Kinder auch durch künstlerische Tätigkeiten dazu angeregt,ihren Ausdruck zu entwickeln,ohne daß bestimmte Themen und Gestaltungsregeln vorgegeben werden.So spielt in vielen Klassen z.B. das freie Malen eine große Rolle,bei dem es nicht so sehr auf das künstlerisch vollendete Produkt wie auf den Ausdrucksgehalt eines Bildes ankommt,den es für die Kinder hat.Maurice Mess:

"Und das sind die Bilder, die sie frei malen. Sie haben gesehen, heute morgen ist eine Kommission, die sagt: 'Ja wir nehmen das Bild, es kann an die Wand kommen, oder nein, du mußt noch Abänderungen machen, es ist nicht schön genug, wir nehmen das Bild nicht.' Ja, da muß man immer sagen, warum das Bild so ist, und ich verlange von ihnen, daß sie Fragen stellen und daß jeder, der es gemalt hat, es erzählt."

Freies Musizieren und Komponieren

Freies Musizieren heißt in Freinet—Klassen vor allem, daß die Kinder eigene Lieder komponieren,ihre selbst verfaßten Texte oder einfache Reime vertonen,Melodien mit der ganzen Klasse einstudieren oder selbstkomponierte Musikstücke oft mit selbstgebauten Musikinstrumenten der Klasse vorführen:

"Die Kinder haben ein Lied erfunden, komponiert und haben es gesungen und dann gab ihnen ein Kollege einen Rat, es mit Musik auch zu singen, daß auch ein bißchen Musik dabei ist; und da probieren sie es, mit der Musik zu singen. Da sind sie auf den Flur gegangen, um die anderen nicht soviel zu stören, und da gingen sie auf den Flur."

Zur pädagogischen Technik des Druckens

Auch im Unterricht von Maurice Mess ist die Druckerei ein wichtiges Ausdrucks- und Kommunikationsmittel für die Kinder,das ihnen ihre Gedanken,Erzählungen, Träume und Phantasien anderen mitzuteilen ermöglicht; denn die Druckerei läßt die Kinder erfahren,warum sie etwas schreiben,wenn sie z.B. ihre Zeitungen den Korrespondenten zuschicken (mit denen man nicht sprechen kann) oder wenn sie erleben,wie Klassenkameraden, Eltern oder andere Kinder ihre Texte lesen.
In diesem Zusammenhang motiviert die Druckerei die Kinder auch dazu,ihre Texte orthographisch richtig und ansprechend zu gestalten.Hierbei kommt ihnen die Technik des Druckens ,bzw. der manuelle Umgang mit Buchstaben und Schriftsätzen zur Hilfe, deren pädagogische Funktion Maurice Mess im Folgenden genauer erläutert:

"Das Kind, das findet, daß es einen schönen Text geschrieben hat, druckt seinen Text für die Zeitung oder wie dieses Jahr für die Korrespondenten. Da machen wir keine Zeitung, da schikken wir, wie die Texte gedruckt sind, sie fort in die anderen Schulen, da kommen die Texte in etwa 40 Schulen und da werden Fragen gestellt; wenn sie etwas nicht verstehen, stellen sie Fragen, schreiben sie auf und dann wird geantwortet.
Die Druckarbeit ist ein sehr lehrreiches Fach. Das Kind zerfetzelt das Wort in Buchstaben und da spürt es - da geht es noch einmal durch die Hände -, wie das Wort geschrieben wird eine nach der anderen Ziffer. Und das ist eine gute Sache für die Orthografie des Wortes, da orthografiert es wirklich das Wort, da kommt es nicht mehr aus einem kleinen Stift, von seiner Füllfeder oder seinem Stylo, da kommt es aus seiner Hand und da geht es durch seine Hand, um es schön eines nach dem anderen zu stellen.
Und was dann noch dazukommt, das ist die saubere Arbeit. Da müssen sie arg Achtung geben, daß die Arbeit, die herauskommt, sauber ist. Die Tinte da ist alles schnell verschmiert; und da muß das Kind

auch lernen, sauber zu arbeiten. Und das ist eine delikate Arbeit. Das ist auch etwas für sein Leben, daß die Arbeit, die herauskommt, immer schön und sauber ist. Man kann nicht den anderen etwas zum Lesen geben, das nicht sauber ist, sonst wird es nicht gelesen, wird es auf die Seite geschoben und man guckt es nicht mehr an. Wenn man will, daß es gelesen wird, dann muß man gute Arbeit machen.

Bei manchen freien Texten finden Lehrer und Schüler Anregungen für die weitere Arbeit;hierfür gibt Maurice Mess ein einfaches Beispiel:

Vom freien Text fahren wir manchmal fort. Wie z.B. bei diesem Text, wo der Junge davon spricht, daß der Vater mit den Früchten Alkohol macht. Dann gibt es wahrscheinlich Fragen zum Alkohol, zum Gerät, mit dem man ihn herstellt - vielleicht können wir es uns angucken... - und Fragen zu den Früchten, die den meisten Alkohol geben usw."

Freies Theaterspiel: Die Scheidung der Eltern

Besondere Bedeutung hat für die Kinder auch das freie Rollen- und Theaterspiel ebenso wie Tanz und Körperausdruck. Diese Ausdrucksformen erlauben vor allem, sich von psychophysischen Blockierungen zu befreien und persönliche wie gruppenspezifische Probleme auf einer spielerischen Ebene zu lösen. So kann das freie Theaterspiel wie auch schon der freie Text und andere künstlerische Ausdrucksformen für ein Kind sogar eine therapeutische Funktion haben, wie der Lehrer am folgenden Beispiel deutlich macht:

"Das Kind, das die Idee hatte, dieses Theater, diese Szene zu machen, das ist ein Kind, das spezielle Probleme mit den Eltern hat. Seine Eltern waren geschieden und da spielt er, wie es zugegangen war. In der ersten Szene - diese haben Sie nicht gesehen, die hatte er eine Woche vorher gemacht; da hatte er alles geschrieben und die anderen haben es lernen müssen - hatte er dargestellt, wie es zum Scheiden kam und da, auf dieser Szene sieht man, wie die Scheidung bei dem Richter ist. Da mußte sich das Kind von etwas befreien. Er hatte etwas Schwieriges auf dem Herzen und da mußte er sich befreien, indem er es spielen kann vor den anderen Kindern und mit anderen Kindern. Das ist eine psychologische Frage für das Kind, das sich befreien konnte in dieser Klasse, das ist wie eine Therapie."

An einem anderen Beispiel zeigt Maurice Mess,wie das freie Rollenspiel und die kabarettistische Darstellungsform einen Schüler dazu inspirieren,herkömmliches Lehrer- und Schülerverhalten durch Witz und Humor zu persiflieren:

"Ja, das ist der Toni,der uns zeigt, wie es in anderen Klassen vorging. Da war der Lehrer und er; er war Lehrer und Schüler und da drückt er sich wirklich gut aus in den Manieren, in den Wörtern und das alles war spontan. Er hatte es nicht vorher vorbereitet, es kam heraus, wie er es auf den Moment spielte, und ich glaube, das ist sehr wichtig, das zeigt Kreativität des Kindes, wie weit man es treiben kann.

Wenn ich ihm verboten hätte, dies zu spielen, wäre der Kontakt mit dem Toni und mir gebrochen gewesen. Schade, daß er nicht mehr da ist, sonst hätte er noch viele solche Sachen gebracht und da hätte man viel darauf bauen können. Und da schildert er die vergangenen Jahre in den Klassen und, wie Sie gesehen haben, war es wirklich so. -

Wir waren in einem Kabarett in Mühlhausen und da war eine Truppe von Italienern; da waren nur drei Schauspieler und die drei waren verschiedene Personen. Und da ließ der Toni sich inspirieren von dieser Theatergruppe, da hatte er schon im Sinn, als er diese gesehen hatte, daß er auch allein zwei oder drei Personen spielen kann."

Pädagogisch—politische Grundzüge der Unterrichtspraxis

Die Lehrer der Ecole Moderne lehnen eine unpolitische Pädagogik ab,die sich außerhalb des gesellschaftlichen Lebens und ökonomisch-politischer Auseinandersetzungen stellt.So begründet Maurice Mess seine Unterrichtspraxis vor allem mit pädagogisch-politischen Zielvorstellungen,deren konsequente Verwirklichung später das gesellschaftspolitische Engagement und den Widerstand der heranwachsenden Jugend gegen fremdbestimmte, sinnlose Arbeit und passives Konsumverhalten wecken könnte:

"Warum wir so handeln? Ja das ist ganz einfach: das ist das Leben; wenn ich zu Hause bin, da habe ich nicht nur eine Stunde Mathematik und dann gehe ich in den Garten, da hängt alles zusammen: in dem Garten muß ich messen, um meine Beete nicht zu breit zu machen, sonst komme ich nicht mehr auf die andere Seite; um auszugrasen, da mache ich auch Mathematik - da hängt alles zusammen und es ist ganz falsch, in einer Klasse von 8 bis 9 Uhr Französisch und dann von 9 bis 10 Uhr Mathematik und von 10 bis 11 Uhr dann Geschichte. Das ist ganz gegen die Natur gearbeitet, gegen das Kind. Ja bei uns sind die Fächer wie das Leben: da kann man nicht ein Fach von dem anderen trennen; die Literatur geht mit der Rechnung, die Rechnung mit der Literatur, die Geschichte mit der Geographie... -
In einem Jahr genügt es nicht, aber wenn ich die Kinder fünf, sechs Jahre hätte, dann würden sie wahrscheinlich nicht bei Peugot arbeiten. Und das müssen wir suchen, daß sie sich weigern an den Fließbändern zu arbeiten. Ja, das gibt Konflikte, aber ohne Konflikte hat man nichts. Man muß sich wieder ein bißchen stellen gegen diese idiotische Sache, daß da der Mensch acht Stunden lang denselben Handgriff macht, nach acht Stunden hält das kein Mensch mehr aus. Ich kenne jemanden in einer Familie, der arbeitet acht Stunden lang, da muß er soundsoviel Stücke machen; nach acht Stunden kann man nicht mehr mit ihm sprechen. Und das muß weggehen, das muß aus der Welt geschafft werden...
"Am Anfang, da bin ich da, da stell ich eine Autorität dar, die langsam abnimmt und die bald nicht mehr ist. Z.B. könnte man sich nicht einbilden, daß die Schüler zum Anfang des Jahres etwas kochen, etwas braten; das kommt ganz langsam, ganz natürlich in die Klasse hinein, weil man das Leben in die Klasse hineinnimmt, man nimmt das Leben und die Schwierigkeiten des Kindes, die es mit mir und den anderen besprechen kann, und da ist Vertrauen zwischen dem Kind und mir; und deshalb kann ich keine Noten geben, ich kann nicht mit dem Kind sprechen und ihm dann nach dem Durchgang schlechte Noten geben, das geht nicht. Da muß man eigentlich das Notensystem ganz abschaffen.
Das ist eine Geldfrage, eine Frage von Profit. Und das muß man die Kinder auch lehren, daß es nicht das Glück ist , Profit zu haben, sondern, etwas selber zu schaffen, daß man seine Erfindungskraft brauchen kann. Das muß man sie lehren hier in der Schule: wenn sie schon acht Stunden lang denselben Handgriff gemacht haben, daß sie sich noch für etwas anderes interessieren. Das muß man sie lehren in der Grundschule, bei uns. Man muß sie lehren, ich sage es vielmals, auch ihre Freizeit ausnutzen zu können. Und das können sie nur in der Schule lernen, nicht bei den Eltern, die haben keine Zeit."

Natürlich, ein Jahr genügt vielleicht nicht, aber wir haben Hoffnung, daß ein Schüler wieder in eine andere Klasse kommt, wo er auch so arbeiten kann. Aber wenn er drei, vier, fünf Jahre in so einer Klasse war, ist es nicht mehr möglich, daß er dann arbeiten kann, wie man heute noch in den großen Werkstätten arbeitet.
Die ersten, die ich hatte - das ist jetzt 8 Jahre her - , die sind jetzt 18 Jahre alt. Ich weiß nicht genau, wo alle sind, ich kenne noch einige, die kommen immer wieder zu mir zurück, oder ich treffe sie auf der Straße an: sie sehen ein, daß das, was sie bei mir gemacht haben, ihnen hilft im Leben, in der Freizeit, aber auch am Arbeitsplatz. Schon der Kontakt mit den anderen Menschen: sie haben gelernt, sich einander zu helfen, miteinander zu arbeiten. Was in den anderen Klassen unmöglich ist: da ist jeder für sich, er arbeitet für sich, er will der erste sein oder vor dem anderen sein, da ist immer ein Klima vom Rennen, vom Wettbewerb, das gibt es hier nicht mehr. Und da sind sie sich alle einig, daß sie das hier schon empfunden haben und daß sie jetzt,wo sie arbeiten, es empfinden. Sie haben gesehen, daß es eine Möglichkeit gibt, miteinander eine Arbeit zu machen, ohne daß es immer von oben kommt und daß ein Wettbewerb besteht.
Natürlich, wo sie arbeiten, ist es obligatorisch, daß sie Änderungen wollen, und es sind Jungen, die nicht bei Peugot arbeiten.
Diese Kinder sind jetzt 10 Jahre alt, bis sie dann in diese Situation kommen. Dann sind wieder 10 Jahre herum und ich hoffe, daß in diesen Jahren viele Änderungen gemacht werden. Wir müssen für die Zukunft arbeiten und nicht dafür, was heute ist. Mit den Kindern haben wir die Zukunft und sie fangen nicht heute an, in das Erwachsenenleben zu kommen, sie kommen erst da hinein in 10 bis 15 Jahren. Und das vergißt man manchmal, man will sie anpassen an die Zeit von heute. Man muß ein bißchen weiterdenken."

Widerstände – Hindernisse

Eines der schwerwiegendsten Probleme für jeden Lehrer,der seinen Unterricht anfängt zu verändern,sind seine eigenen,inneren Ängste und Widerstände sowie die äußeren Widerstände,die vor allem von den Kindern selbst und den Eltern kommen.
Maurice Mess erzählt,welche Widerstände er am Anfang überwinden mußte,um nach den Prinzipien der Freinet–Pädagogik arbeiten zu können,und wie sich das Bedürfnis nach einer grundlegenden Veränderung entwickeln kann:

"Am Anfang waren Schwierigkeiten schon wegen meiner Erziehung, als ich noch zur Schule ging und als man mir dieses Handwerk lehrte. Da war ich noch unter der Kraft der alten Erziehung und das war schwer, zu überwinden. Das war das erste Problem, da mußte ich mich selber überzeugen, daß das das Richtige ist. Und das zweite Problem kam von den Kindern, die auch schon von dem alten System konditioniert waren. Dann muß man ganz langsam anfangen.
Am Anfang, ist es sehr schwierig, da kann man nicht sagen: 'So jetzt macht jeder was er will.' Sonst ist man verloren, wenn man so anfängt; da machen sie wirklich nichts mehr.
Ich sage immer: 'Das Pferd trinkt nur, wenn es Durst hat! Und diesen Drang zum Trinken muß man am Anfang den Kindern bringen. Das ist die 'Motivation', wie man sagt.
In den anderen Klassen, wo das Kind von morgens 8 Uhr bis nachmittags 4 Uhr auf derselben Stelle sitzt, hat es keine Motivation.
Ein Kind lernt nur 20 % in der Schule von dem, was es weiß, und von den 20 % bleiben nur 6 % in den traditionellen Klassen hängen. Dann fragt man sich, was man erobert hat...
Ja,das ist sehr schwer, die traditionelle Pädagogik aufzugeben; wenn man das schon jahrzehntelang gemacht hat, glaube ich, daß es fast unmöglich ist, sich zu verändern.

Ja, was das auslöst? Das können nur die Kinder sein. Wenn man die Kinder gut beobachtet, dann sieht man, daß man im Widerspruch zum Leben ist. In einer traditionellen Klasse, da könnte ich nicht mehr sein, da würde ich unglücklich sein.
Das können nur die Kinder sein, die einen älteren Lehrer herumbringen. Von allein, glaube ich, geht das nicht, daß man sagt: 'So heute fange ich an, weil ich es will, weil ich jetzt genug habe mit der alten Methode.'
Wenn man die Kinder beobachten und verstehen kann, da kommt es von allein."

Ein freier,für die Probleme und Interessen der Kinder offener Unterricht stößt vor allem oft auf Widerstände bei den Eltern,wenn sie die pädagogsche Arbeitsweise und die Zielvorstellungen des Lehrers nicht kennen. Maurice erzählt,wie er diesen Widerständen begegnet und die Eltern von seinem Unterricht zu überzeugen versucht:

"Die Widerstände, die kommen von den Eltern. Die Eltern vergleichen immer, was ihre Kinder in den anderen Klassen machen. Und dann sagt man immer: 'Sie haben dort das und das schon gelernt, bei euch lernen sie 'Käfer gucken' oder etwas anderes.' Aber bei mir muß das Kind zuerst lernen, zu gucken. Die Kinder können nicht mehr sehen, das Fernsehen bringt ihnen alles schon fertig, die Bücher bringen ihnen schon alles fertig und das Kind ist nicht mehr gewohnt, zu gucken; es ist oberflächlich und wenn man dann ein bißchen kratzt, dann bleibt nichts mehr.
Die Eltern sehen nur die Produktion: so und soviel Hefte haben sie vollgeschrieben in den anderen Klassen, hier haben sie sozusagen keine Hefte mehr, sie machen alles auf großem Papier usw. Das ist ein großes Problem, die Eltern.

Man kann sie nur überzeugen, wenn man sie einlädt. Ich habe schon Eltern gehabt, die kamen wie Ihr, so etwa zwei Stunden, waren in der Klasse und guckten, was die Kinder machten. Da kann man nur überzeugen, wenn man Material hat, Überzeugungsmaterial, Wörter genügen nicht. Und wenn man die Eltern auf seiner Seite hat, dann ist es viel leichter, mit den Kindern zu arbeiten, als wenn man sie gegen sich hat."
"Dann muß man eine Elternversammlung machen und ihnen zeigen, sagen, wie es geschieht, wie es nun geht, daß sie nicht mehr nach Hause kommen mit einem schönen Heft, wo alles drinsteht, daß sie jetzt auf großem Papier arbeiten, daß sie von nun an die Korrespondenz machen, daß wir vielmals aus der Schule heraus gehen usw. Man muß die Eltern verständigen und man muß auch die Eltern einladen. Wir laden die Eltern viele Male ein, wenn wir ein Problem haben und wo wir wissen, daß die Eltern es besser verstehen; da laden wir die Eltern ein und das gefällt ihnen. Und wenn man die Eltern gebrauchen kann, wenn wir etwas zu machen haben - momentan brauchen wir eine Glasscheibe, da hat einer gesagt: 'Mein Vater ist Schreiner, der kann die Scheibe schneiden und er wird für jeden Jungen eine Scheibe schneiden, um darauf zu malen -, lieben das die Eltern; dann ist es ganz anders, die Eltern sehen diese Klasse dann aus einem anderen Blickwinkel, als wenn wir den Eltern nichts sagen, wenn wir es so im Versteck machen, verstehen Sie? Aber was dann schlimm ist, daß es Eltern gibt, die nicht bei mir reagieren, sondern hinter meinem Rücken. Das ist dann sehr schlimm. Dann kann man diesen Eltern keine Antwort geben.
Um sie zu überzeugen, mache ich regelmäßig Elternversammlungen in den Klassen. Da kommen sie und gucken, was die Kinder machen. Einige lassen sich überzeugen und andere sind schon überzeugt. Aber man muß sie aufklären darüber, was hier gearbeitet wird, sonst heißt es gleich: 'sie können machen, was sie wollen, da lernt man nichts mehr, da lernt man nicht mehr Schreiben, nicht mehr Rechnen.'
Bei uns aber macht nicht jeder, was er will. Wenn er etwas angefangen hat, muß er bis an das Ende gehen; und das ist sehr schwierig. Da baut das Kind seinen Charakter auf. Bei der Arbeit, die es anfängt, hat es Momente, da will es nicht mehr weitermachen. Da bin ich hier, um ihm entweder zu helfen oder aufzufordern, weiterzumachen."

Der Widerstand der Schulbehörden gegen die Reformbemühungen der Lehrer der Ecole Moderne hat sich im Laufe der Zeit weitgehend (je nach Departement und unterschiedlicher Einstellung der Inspektoren zur Freinet–Methode) abbauen lassen – nicht zuletzt deshalb, weil ein Unterricht, wie ihn Maurice Mess seit Jahren erfolgreich verwirklicht, durch die enge Kooperation der Lehrer und die breite Verankerung der Freinet–Reformbewegung im französischen Schulsystem abgesichert ist. Maurice Mess:

"Ich finde keine Schwierigkeiten von der Seite der Behörden... Zur Gesellschaft von heute ist die Freinet-Pädagogik zwar im Widerspruch, aber die Behörden sehen doch ein, daß man hier auch Resultate hat, die man nicht in den anderen Klassen bekommt, obschon man in den anderen Klassen mehr schreibt, **mehr rechnet.**

Eine wichtige pädagogische Aufgabe, der auch Widerstand von Eltern und Behörden entgegengesetzt wird, sieht Maurice Mess darin, „lernbehinderte" und „verhaltensgestörte" Kinder in den Klassenverband zu integrieren, was in einem freien, offenen Unterricht möglich erscheint. Mit den folgenden Worten bestätigt der Lehrer die Annahme, daß durch die konsequente Verbreitung einer freien, offenen Pädagogik vor allem an den Grundschulen Institutionen wie Sonderschulen oder wie in Frankreich: Sonderschulklassen, die an allen Grundschulen zusätzlich eingerichtet sind, allmählich ihre Berechtigung verlieren könnten:

"Ich hatte hier zwei behinderte Kinder. Der Kleine, der hier mit dem Schädel eines Kaninchens saß, ist ein Behinderter, der sollte in einer Spezial-Klasse sein. Er hat nicht viel gemacht, aber er hat doch gemalt, er wollte doch wissen, warum diese Zickzacklinien auf dem Kopf des Kaninchens und den Knochen sind. Das ein Kind nichts macht, das gibt es nicht. -
Aber sie bleiben hier, ich verlange, daß sie hierbleiben. Ich habe zwei dieses Jahr, aber ich verlange, daß man sie nicht in eine Spezialklasse bringt, die wir in dieser Schule haben, daß sie dieses Jahr mit ihren Kameraden fertigmachen.
Nur der Kontakt mit den anderen, der hilft schon viel, daß das Kind nicht mehr spürt, daß es Außenseiter ist, sondern daß es wie jemand anderes in der Klasse mitwirkt."

5.4. Die Zusammenarbeit ...auf

Die Freinet—Pädagogik ist von Anbeginn das Werk vieler zusammenarbeitender Lehrer,die sich heute in ganz Frankreich in regionalen Gruppen zusammengeschlossen haben.Diese regionalen Gruppen,von denen gegenwärtig rund 1oo auf die verschiedenen Departements verteilt existieren,bilden die „Basis" der Freinet—Reformbewegung ,weil sie den Lehrern einen gegenseitigen Rückhalt geben und ihnen einen ständigen Erfahrungsaustausch,bzw. eine intensive Weiterbildung ermöglichen.
Auch Anne—Marie Mislin ,Roland Bolmont und Maurice Mess arbeiten in einer regionalen Gruppe,der Gruppe von Mülhausen des Departements Haut—Rhin mit anderen Lehrern zusammen.Anne—Marie Mislin und Maurice Mess erzählen,welche Bedeutung für sie die Zusammenarbeit in einer solchen Gruppe hat.

Anne—Marie:

"Wir arbeiten selbst als Lehrer in Gruppen. Wir haben eine regionale Gruppe, wo wir immer miteinander sprechen und diskutieren, was klappt und was nicht klappt, um vorwärtszukommen. Auf einem stage, einem weekend oder in Versammlungen müssen wir immer Kontakt miteinander haben."

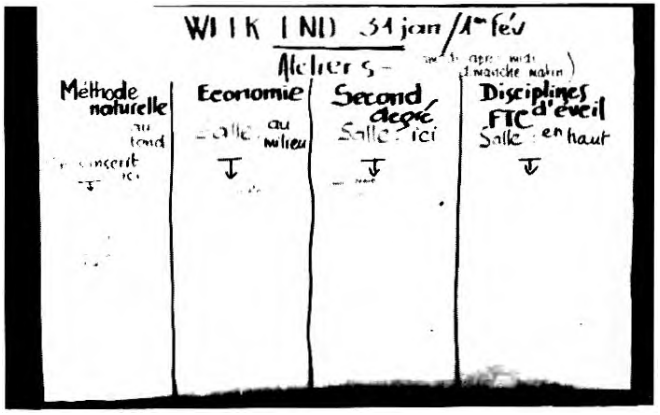
Maurice:

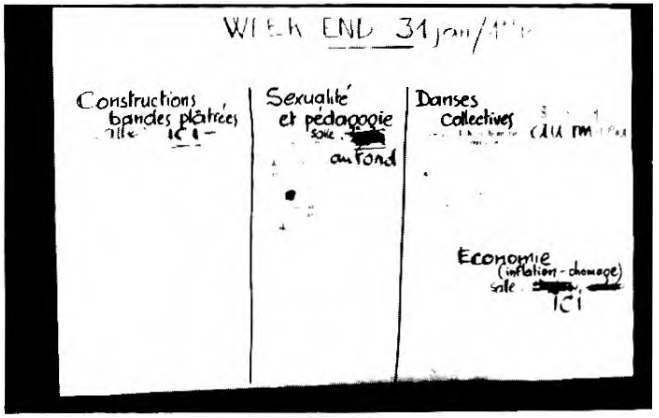
"Die Gruppe half mir viel, weil wir uns trafen; am Anfang waren wir nur sechs oder sieben, die angefangen hatten, und da trafen wir uns regelmäßig. Und wir sahen, daß jeder dieselben Probleme hatte und das half mir, es nicht aufzugeben, sonst hätte ich aufgegeben; ja allein hätte ich aufgegeben. Die erste Kondition für diese pédagogie ist, daß man sich regelmäßig trifft unter Kollegen, die die gleiche Arbeit machen."

der elsässischen Lehrer einem Wochenendtreffen

Die Lehrer der Ecole Moderne führen in den Sommerferien in ganz Frankreich einwöchige Lehrgänge (frz. stages) durch,um vor allem neue,interessierte Lehrer mit den Freinet—Techniken vertraut zu machen, und veranstalten oft auch sogenannte week—ends,auf denen Lehrer eines Departements mit Angehörigen der Arbeitskommissionen zusammenkommen;diese Arbeits-Kommissionen,von denen heute in Frankreich rund 3o existieren,sind Gruppen von Lehrern,die sich auf nationaler Ebene zusammengeschlossen haben,um in den Klassen entwickelte Arbeitsvorschläge auszuwerten, neue Unterrichtsmaterialien zu erstellen und in engem Kontakt zur Basis an der Verbesserung der Unterrichtstechniken für verschiedene Schulstufen und -fächer zu arbeiten;ihre Arbeitsgebiete sind z.B. augenblicklich: „Sport", „Sexualität", „Schulversager", „Selbstverwaltung der Klasse", „Arbeitsblätter in Französisch." Bernard Mislin,Direktor und Lehrer an der Grundschule in Ottmarsheim,war Mitorganisator eines Wochenendtreffens,das im Februar 1976 in der Ferienkolonie La Roche bei Stossvihre veranstaltet wurde; er beschreibt die Zielsetzung und den Verlauf eines solchen Treffens:

"Wir haben normalerweise Arbeitskommissionen, die das ganze Jahr in den verschiedenen Departments arbeiten. Und dort können wir nur von 4-7,8,9 Uhr arbeiten und dann müssen wir es unterbrechen; und wir finden, wenn wir ein weekend machen, haben wir viel länger Zeit uns kennenzulernen und zu arbeiten. Und so gehen wir in la Roche in Stossvihre in eine Ferienkolonie über Nacht oder gehen in andere Ferienkolonien und arbeiten von Samstag 4 Uhr bis Sonntag 4 Uhr, also haben wir 24 Stunden.
Und das sind meistens Kommissionen, die z.B. im Unter-Elsaß arbeiten, im Haut-Rhin arbeiten, und diese Kommissionen treffen sich und haben sozusagen schon vorgearbeitet. Und dann machen sie eine Konfrontation, was in jeder Gruppe gearbeitet wird, und nach dieser Konfrontation kommen neue Untersuchungen, frische Sachen, die man entwickeln oder erforschen will.
Also, weekend organisieren wir so: wir haben zwei Sorten von Gruppen, die Samstagnachmittag und Sonntagmorgen über die gleichen Themen arbeiten. Das sind die Gruppen, die normalerweise in den Departements das ganze Jahr hindurch arbeiten. Samstagabend sind es ganz andere Gruppen, das sind Gruppen, die tanzen, die modellage gemacht haben mit den Gipsbändern, es sind Gruppen, die z.B. sonst nicht funktionieren wie 'Sexualität und pédagogie' - dies ist nur eine nationale Gruppe, die funktioniert. Und seit dem letzten Kongreß haben wir beschlossen, daß wir auch eine solche Gruppe machen; und dann, weil es viele Leute interessiert, machen wir es abends, damit sie noch in den anderen, mehr pädagogischen Gruppen arbeiten können. An jedem weekend bringt auch einer oder der andere ein Problem und das wird diskutiert, wenn Leute da sind, die es interessiert: so kann jeder z.B. eine Initiative nehmen für Samstagabend.





Die ganze Formation, die wir machen, ist eine parallele Formation. Wir zahlen für unsere Formation, wir zahlen für das Haus, das der reducation nationale gehört, wir zahlen das Essen, wir zahlen unsere Unterkunft und wir müssen sozusagen unsere Bildung neben der offiziellen Bildung machen - nicht, weil die Administration gegen uns ist, gar nicht, aber wir finden nicht in ihren Organisationen die Möglichkeit, uns weiterzubilden. Es gibt keine Professoren, die so weit sind wie wir oder die unsere Ideen verteidigen, es gibt einzelne, die in Freinet-Gruppen arbeiten, aber die Administration im Ganzen arbeitet gar nicht wie wir."

"Die Tanzgruppe: Wir meinen, daß nicht nur die Intelligenz entwickelt werden muß, sondern auch der Körper. Und die meisten Leute haben Schwierigkeiten mit ihrem Körper, haben Angst vor ihrem Körper - Sexualität ist dabei der kritischste Punkt und so haben wir immer etwas zu tun mit unserem Körper: man kann nicht glücklich sein, wenn man nur intellektuell ist."

Im Folgenden geht Bernard Mislin näher auf die Themen und Aktivitäten der Arbeitsgruppen auf diesem Wochenendtreffen ein:

"Die dritte Dimension mit den Gipsbändern: Ein Kollege und Kamerad hat gefunden, wenn man z.B. mit den Jungen Klebungen macht mit Karton, mit Schachteln, dann ist es schwierig, es fertig zu machen; und da hat er die Idee, mit Gipsbändern das zusammenzumachen und dann kann es bemalt werden, kann es verniert werden. Das ist ein Kamerad, der dieses den anderen zeigen will, aber nicht erzählt, wie er es macht, sondern es die anderen machen läßt, damit sie wissen, wie groß die Schwierigkeiten sind und wo man aufpassen muß."

"Die Gruppe Sexualität und pédagogie: Also das ist eine Gruppe, die auf diesem Thema arbeitet und die Hypothese am Anfang ist: Unsere Schwierigkeiten als unsere sexuellen Schwierigkeiten haben Einfluß auf unsere Haltung vor den Kindern. Da sind wir noch ganz am Anfang. Also, es sind schon welche da, die weiter sind, aber wir wollen, daß alle mitkommen, die es interessiert. Und ich glaube, das ist eine sehr, sehr interessante Sache: was die Leute denken und wie sie zu dieser Gruppe kommen.
Es ist bestimmt sehr, sehr notwendig, daß wir hier weiter forschen.
Es handelt sich um eine Gruppe, die sich mit den eigenen Schwierigkeiten beschäftigt und, wie sie ausgedrückt werden gegenüber den Kindern. Wir haben ganz spezielle, ganz präzise Sachen schon gesehen: der eine hält gerne einen Jungen, der andere ist im Gegenteil ganz erschrocken, wenn ein Junge ihm zu nahe kommt. Und solche Sachen, die sind bestimmt schon Sexualität. Denn wenn man Sexualität sagt, ist es ist es nicht nur die sexuelle Relation zwischen Mann und Frau, sondern die ganze Entwicklung des körperlichen Umgangs zwischen Menschen.

Die pädagogischen Zielvorstellungen und die Funktion der Gruppe „Lesen und Schreiben" auf diesem Treffen erläutert Anne–Marie Mislin,die bei dieser Gruppe mitgearbeitet hat:

"Wir denken, wenn das Kind Lesen und Schreiben lernt, ist es besser, es schreibt seine Gedanken und nicht, was ich ihm bringe. Wenn ich ihm ein Buch gebe, dann ist es nicht aus dem Leben des Kindes und es kann es nicht interessieren. Aber wenn das Kind schreibt 'Mein Vogel ist gestorben', dann ist es für das Kind wichtig und affektiv und es nimmt es sich zu Herzen. Und dann hat es einen Grund, es zu lernen, weil es anderen etwas mitteilen will.
Wir waren nicht alle dieselben, die letztes Mal hier waren; dann ist es immer wieder eine Information für die Neuen. Sie fragen z.B.: 'Ja wie machst du das? Ich weiß nicht, wie ich anfangen kann.' Dann ist es unsere Rolle, die wir es schon länger praktizieren, den anderen Erklärungen zu geben. Es war nicht der Moment, Forschungen zu machen oder viel weiter zu gehen; das machen wir in einem anderen Moment.
Und wir bringen hier denjenigen, die anfangen, die Grundlage und, wie weit man gehen kann, daß es möglich ist. Viele glauben: 'Ja das wäre schön, aber es kann nicht sein, das geht nicht.' Dann sind wir da, um zu sagen: 'Doch, es ist möglich.' Und das muß man ihnen sagen, damit es vielleicht für sie auch möglich wird."

Warum sich eine Gruppe auch intensiv mit dem Thema „Ökonomie und Kinder" beschäftigt hat,begründet Bernard Mislin mit folgenden Worten:

"Das ist dasselbe wie mit dem Lesen, mit den Büchern: es gibt kein Material, es gibt kein Buch, das von der Ökonomie spricht und zwar für Kinder. Und die Kinder gehen doch mit Geld um, sie müssen sparen usw. Und später werden sie auch von den Banken abhängig sein und kommen in ein gewisses System, ohne zu wissen, was dahintersteckt. Und da ist eine Gruppe Lehrer, die das schockiert und die Forschung machen über Büchlein, über Arbeitsblätter, die den Kindern die Möglichkeit geben, dieses ökonomische System zu verstehen und zu wissen, was mit ihrem Geld passiert, was sie gegen diese Trusts machen können, um sich nicht fangen zu lassen...
Das ist eine Exklusivität der pédagogie Freinet: wir haben für unsere Pädagogik sozusagen keine Bücher, die uns helfen. So müssen wir unsere Werkzeuge selber gründen, selber machen."

Die Lehrer der Ecole Moderne wenden sich gegen jede Bevormundung und Erziehung der Kinder auf eine bestimmte Gesellschaft hin. Zugleich verstehen sie ihre Arbeit aber als Teil des Kampfes um eine humane Gesellschaft und damit als abhängig von den umfassenden politisch–ökonomischen Auseinandersetzungen um die Zukunft der Gesellschaft. Diese scheinbar paradoxe Begründung der politischen Dimension ihrer pädagogischen Praxis erklärt Bernard Mislin mit folgenden Worten:

"Wir sagen nicht den Kindern: 'Dieses System ist falsch'. Dazu haben wir kein Recht, aber sie müssen selbst finden können, was nicht klappt in diesem System. Und dazu können wir nicht die Broschüren gebrauchen, die die Banken drucken, da müssen wir unsere eigenen Erklärungen geben. Und das gehört sozusagen zum ganzen System Freinet: wir sind gegen alles, was den Menschen unterdrückt, in allen Dömänen ist es: Sexualität, Religion, Geld, das Narrenleben, das wir heute führen, Ökologie - das hängt alles zusammen. Wir sind sozusagen das einzige mouvement, das nicht nur pédagogie treibt, die Pädagogik ist für uns nur ein Moment des Lebens. Wir haben noch viel zu lernen, viel zu tun, bis wir darin übereinstimmen, was wir denken."

Die Zusammenarbeit der Lehrer der Ecole Moderne hat eine weitreichende Qualifizierung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis zur Folge; denn die enge Kooperation auf regionaler und nationaler Ebene ermöglicht die gemeinsame Produktion und Finanzierung von Unterrichtsmaterialien und Arbeitsmitteln mit Hilfe der Kooperative in Cannes sowie die gemeinsame Entwicklung konkreter Arbeitsvorschläge für den Unterricht. Die regionale und überregionale Kooperation der Lehrer macht zudem eine praxisbezogene Forschung möglich, bei der die Arbeitsteilung von Theoretikern und Praktikern der Erziehung weitgehend aufgehoben ist und bei der vor allem das Prinzip der „Selbsterziehung der Erzieher" zum Tragen kommt; diese Selbsterziehung soll sich auf ähnliche Weise wie die Erziehung der Kinder entwickeln und ist daher auf den nationalen Kongressen, die die Lehrer in den Sommerferien in Frankreich durchführen, vor allem aber auf den stages und den regionalen Lehrertreffen wirksam. Denn Freinet–Lehrer können den Kindern nur wirklich gerecht werden, wenn sie auch an der Entfaltung ihrer eigenen Sensibilität, an der Befreiung ihres eigenen Ausdrucks arbeiten, wie Anne–Marie Mislin feststellt:

"Im selben Sinn haben wir gewisse Ateliers für unseren Ausdruck: für das Zeichnen, den Körperausdruck oder das Schreiben, weil wir es für nötig befunden haben, selber an uns zu arbeiten.
Ja, wir lernen ständig: immer trachten wir, daß wir in derselben Lernsituation stehen, um besser zu verstehen, was beim Kind schwierig ist. Wir machen das auch für uns, wenn es gut ist für die Erweiterung des Kindes. Und wenn ich mich gut in meiner Klasse fühle, sind die Kinder gewiß glücklicher, bin ich freier mit ihnen."

Arbeitsgruppe „Lesen- u. Schreibenlernen"

Muß das Lesen- und Schreibenlernen so ÖDE sein?

Praktisch alle Kinder meistern im Alter von 3 Jahren die gewaltige Aufgabe, Sprechen zu lernen - eine weitaus schwierigere Aufgabe als Lesen- und und Schreibenlernen! Viele von ihnen (vor allem Arbeiterkinder) scheitern später in der Schule, angeblich haben sie ein „Leseproblem"; in Wirklichkeit aber ist das Problem die Schule.

"Wir sagen Kindern, daß Lesen Spaß macht, daß sie es gerne tun werden, daß Lesen wichtig ist, aber unser Verhalten ist Träger ganz anderer Botschaften. Wir scheinen Kindern zwei Dinge zu sagen. (1) "Wenn wir dich nicht zum Lesen zwingen würden, du fauler Nichtsnutz, wirst du niemals das Lesen lernen, aber wir werden dich zwingen!" (2) "Lesen ist so schwierig u. kompliziert daß du es niemals fertigbringen wirst, es sei denn wir bringen es dir in winzigen Schritten nach u. nach bei so wie man einen Blinden auf einem unebenen Pfad führt." (John Holt)

Die Kinder lernen das Lesen im übrigen, wie man es ihnen präsentiert: als eine ausschließlich schulische Technik, ohne Bezug zum Ausdruck von Gedanken oder zu tiefen Gefühlen, ein Werkzeug, dessen man sich nur in der Schule bedient und das man als überflüssig in die Gosse wirft, sobald man das Klassenzimmer endgültig hinter sich gelassen hat."

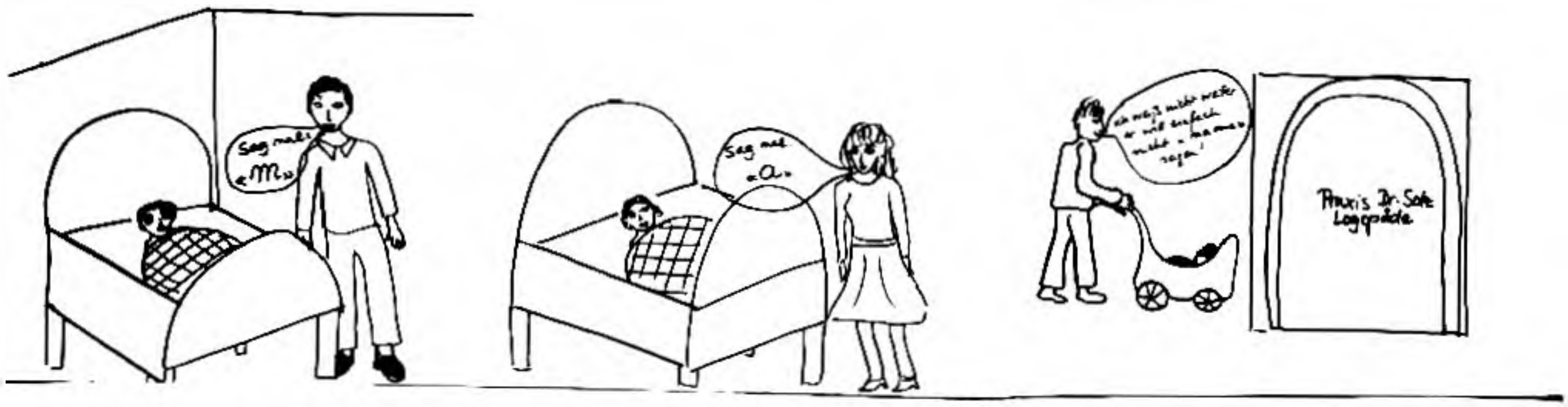
(Freinet)

Nach einer 1973 durchgeführten Umfrage haben 50% der Bevölkerung in der BRD in ihrem Leben kein einziges Buch gelesen

• Nach einer 1971 durchgeführten Umfrage haben 56% der Bevölkerung der BRD in ihrem Leben kein einziges Buch gelesen! –

Wenn man Kindern das Sprechen "beibringen" würde, so wie sie lesen und schreiben "lernen", so hätten wir wahrscheinlich genausoviel sprachgestörte Kinder wie heute Legastheniker!

• Wenn Sie eine Mutter fragen würden – auch wenn sie Professorin in Grammatik oder Phonetik wäre – nach welcher Methode sie ihrem Kind das Sprechen beigebracht hat, würde sie Sie erstaunt ansehen – als ob es eine bestimmte Art und Weise gäbe, das Sprechen zu lehren! Es gibt nur eine Art für das Kind, Sprechen zu lernen: nur nach dem natürlichen und allgemeinen Prozeß des Experimentierens und langsamen Vortastens." (Freinet)



Was kann man als Lehrer bzw. zusammen mit ... in der derzeitigen Schule für Lesen- und Schreibenlernen solche Bedingungen herstellen, daß die vorschulischen Lernformen und Erfahrungen der Kinder nicht abrupt abgebrochen werden?

Solche Bedingungen wären:

- möglichst viel Bewegungs- und Willensfreiheit
- die Freiheit, mit Buchstaben und Schrift zu experimentieren und sich langsam voranzutasten
- Lesen nicht als "Üben", als praktisches Tun, das nicht irgendwann, sondern im gegenwärtigen Leben der Kinder einen Sinn und eine Bedeutung hat, das in Bezug zu ihrem Leben, zu ihren Gefühlen und Problemen steht, mit dem sie sich ausdrücken und verständigen können

Wir meinen, daß die Anwendung der Freinet-Techniken (freier Text, Klassendruckerei, Korrespondenz, Drucken) zur Schaffung solcher Bedingungen beitragen können – wie ein solcher Unterricht konkret aussehen könnte, damit wollen wir uns in nächster Zeit beschäftigen.

Wir fangen erst an!

Unter solchen Bedingungen könnte auch uns Lehrern das Unterrichten mehr Spaß machen, wir brauchten uns nicht mehr hinter unserer Lehrerrolle verstecken, uns hinstellen und mit geheimnisvoller Stimme zu sagen: "Ich bin mal gespannt, wer bei diesem Arbeitsbogen herausbekommt!"

Interessenten für die Beteiligung an der AG

Ludger Helwig
Geli Rohwever
Sabine [illegible]
Christa [illegible]
Maria Efelmann 3423744

6. Freinet-Pädagogik in der Bundesrepublik

„Wir stehen mit unserer Arbeit noch am Anfang und es gibt bei uns bisher kaum jene typischen ‚Freinet-Klassen' wie in Frankreich oder wie sie in der Literatur und in verschiedenen Filmen dokumentiert sind. Wir bemühen uns darum, Vorstellungen von einer befriedigenden pädagogischen Arbeit an unseren Schulen näher zu kommen; dabei kommt es uns darauf an, geeignete Materialien, ‚Techniken' und Hilfen für ein freieres, selbstbestimmtes Lernen der Schüler zu finden. Bisher haben verschiedene Lehrer(innen) mit unterschiedlichem Erfolg versucht, einzelne Elemente der Freinet-Pädagogik wie z.B. das Drucken von Klassenzeitungen, die Korrespondenz oder gemeinsame Planung des Unterrichts, den Klassenrat oder ein entdeckendes Lernen im sach- und naturkundlichen Bereich zu verwirklichen. Erste Arbeitsmittel sind entwickelt worden, um den Schülern ein selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. Wir haben aber keine fertigen Lösungen und Modelle anzubieten, sondern versuchen gemeinsam herauszufinden, inwieweit uns die Freinet-Pädagogik bei der Entwicklung einer offenen, schülerorientierten Unterrichtskonzeption weiterhelfen kann. . .
Wir versuchen, unsere Zusammenarbeit zu intensivieren, da wir annehmen, daß die Kooperation und der Erfahrungsaustausch weitergehende Veränderungen an unseren Schulen bewirken können. In diesem Zusammenhang ist es uns für unsere Bemühungen wichtig, noch mehr interessierte Kolleg(inn)en für die Mitarbeit zu gewinnen, die unabhängig von der Freinet-Pädagogik ähnliche Versuche durchführen, deren einzeln gewonnene Ergebnisse und Erfahrungen aber erst im Austausch mit anderen weiterentwickelt und fruchtbar gemacht werden können."
(Aus einem Mitteilungsblatt der Pädagogik-Kooperativen an Lehrer(innen), die sich für die Mitarbeit interessieren)

Als die Freinet-Pädagogik vor etwa vier, fünf Jahren durch zahlreiche Publikationen und Dokumentarfilme einer immer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurde, fand sie bei uns einen relativ starken Widerhall, noch bevor sich eine auch nur annähernd damit übereinstimmende Schulpraxis entwickeln konnte. Zwar hatten schon in den fünfziger und sechziger Jahren einige Lehrer sich von der Idee der Schuldruckerei anregen lassen; sie blieben jedoch relativ vereinzelt und beschränkten ihre Arbeit hauptsächlich auf einige Orte im süddeutschen Raum. Durch die Buchveröffentlichungen der Jahre 1976 und 1977 (vgl. Literaturhinweise auf S. 11) wurden daher bei vielen jüngeren Lehrer(inne)n zunächst „Rezeptillusionen" geweckt; manche Beiträge zur Freinet-Pädagogik hinterließen den Eindruck, daß dieser Reformansatz ohne weiteres auf unsere Schulverhältnisse übertragen werden könnte. Die anfängliche Euphorie wich aber bald der Ernüchterung: Viele gerade erst im Entstehen begriffene Gruppen sahen sich durch das stärkere Bekanntwerden der Freinet-Pädagogik mit Erwartungen konfrontiert, die sie nicht erfüllen konnten. Es fehlten die „funktionierenden Freinet-Klassen erfahrener Lehrer(innen) zum Vorzeigen" und stabilere Kooperationsformen, die sich nicht nur auf regelmäßige Gruppen- oder Bundestreffen beschränkten.
Diese Situation hat sich inzwischen glücklicherweise geändert. Zwar steckt eine Freinet-orientierte Praxis bei uns nach wie vor in den Anfängen. Die oben beschriebenen Schwierigkeiten — das Mißverhältnis von Bekanntheitsgrad und tatsächlich vorhandener Praxis — scheinen jedoch langsam überwunden zu werden. Die Anzahl der Lehrer(innen), die sich von den Ideen der Freinet-Pädagogik anregen lassen, vergrößert sich vor allem in den Grund- und Sonderschulen. Neue regionale Gruppen entstehen, lösen sich aber z.T. auch wieder auf. Die Zusammenarbeit hat sich vor allem auf überregionaler Ebene und in einigen Bundesländern auf regionaler Ebene durch regelmäßige halbjährige Treffen gefestigt; sie gewinnt durch die zwischenzeitlich erscheinende Zeitung „Fragen und Versuche" für alle mitarbeitenden Lehrer(innen) an Transparenz und wird zusätzlich seit einiger Zeit durch die Einrichtung eines Materialvertriebs unterstützt, der nicht nur französische Materialien, sondern auch von deutschen Lehrer(inne)n entworfene Arbeitsmittel verbreitet (vgl. Hinweise in 6.2). —

Die allmähliche Konsolidierung aktueller, am Freinetschen Ansatz orientierter Reformbestrebungen schlägt sich inzwischen auch in einigen Praxisberichten deutscher Freinet-Pädagogen nieder (vgl. z.B. die Beiträge im Buch Célestin Freinet, „Pädagogische Texte/Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet", Rowohlt Verlag 7367). An ihnen wird z.T. deutlich, daß sich die Annahme einer schlichten Übertragbarkeit des Freinet-Konzepts als ein Irrtum erweist. In diesem Buch sollen daher alte Fehler nicht von neuem begangen werden: Wenn hier die französischen Praxiserfahrungen einen so großen Raum eingenommen haben, so deshalb, weil sie uns ermutigende Perspektiven für „machbare Reformen von unten" erschließen, deren „Hebel" aber z.T. auch anders und schwieriger sind. Bei aller Bewunderung der z.T. erstaunlichen Resultate, die die französischen Lehrer vorweisen können, sollte nicht vergessen werden, daß bei uns Freinet-Pädagogen in Anbetracht anders gearteter Arbeitsbedingungen auch eigene Wege einschlagen.

6.1. Praxiserfahrungen aus zwei deutschen Freinet-Klassen

„Eigene Wege zu gehen", bedeutet zum gegenwärtigen Zeitpunkt für viele Freinet-orientierte Lehrer(innen), Rückschläge in Kauf zu nehmen (oder gar an den eigenen Ansprüchen zu scheitern), aber auch Fortschritte zu machen, ein eigenes Selbstverstrauen zu gewinnen. Diese Schwierigkeiten und ersten Erfolge gehen aus den beiden folgenden Erfahrungsberichten hervor:

— Der Grundschullehrer Peter Moschnitschka beschreibt detailliert, wie in einer bestimmten Phase seines Unterrichts (u.a. aufgrund günstiger Rahmenbedingungen) die Praxis des freien Textes den Kindern befreiende, „therapeutische" Selbsterfahrungen ermöglicht.

— Die Sonderschullehrerin Dagmar Mahlstedt schildert, wie sich Anspruch und Wirklichkeit bei einem freieren Unterricht mit „lernbehinderten" Schülern erst wieder in Einklang bringen lassen, als sie sich mit „realistischem Augenmaß" der schwierigen Situation ihrer Schüler zuwendet.

Beide Erfahrungsberichte sind zuerst in der Zeitung „Fragen und Versuche" (Heft 8 und 10/80) erschienen und hier in einer leicht überarbeiteten Fassung übernommen worden, weil an ihnen mit unterschiedlicher Akzentuierung besonders deutlich wird, daß

- die zuvor dokumentierten „Techniken" der Freinet-Pädagogik sich nicht einfach wie „Rezepte verordnen" lassen, sondern aufgrund pädagogischen „Einfühlungsvermögens" allmählich einer lebendigeren Unterrichtsatmosphäre erwachsen,
- die von Freinet-Pädagogen angestrebte „Lebensnähe" in freieren Lernsituationen auch bedeuten kann, sich gemeinsam mit den Schülern auf z.T. sehr widersprüchliche Erfahrungen einzulassen, die Höhen und Tiefen eines „offenen" Unterrichts zu „durch-leben". (Es ist daher vielleicht kein Zufall, wenn beide Autoren in ihren Berichten durch „Nachträge" den wechselhaften Verlauf ihrer Praxiserfahrungen im nachhinein noch deutlicher gemacht haben.)

Zur Abb.: Ausschnitt aus einem Plakat zum Thema "Stadtkinder"

Peter Moschnitschka

FREIE TEXTE – BEFREIENDE TEXTE

Unser zweites Geschichtenbuch in diesem 2. Schuljahr ist nun bald fertiggestellt. Ich selbst bin mit wachsender Faszination der Entstehung dieses Buches gefolgt:
In vielen dieser Geschichten drücken Kinder ihre Angst, ihre Wut, ihre Sehnsüchte und Wünsche, ihre Zuneigung und Liebe zu sich und anderen aus. Über das Schreiben, Vorlesen, Darüber-Reden und Vorspielen konnten sie sich selbst und andere bewußter sehen und erleben. Einige, so habe ich das Gefühl, sind auf dem Weg zu einem neuen Selbstvertrauen. Andere benutzen dieses Medium einfach zur Kontaktaufnahme.
Beim Verbessern der Geschichten mußte ich mir oftmals eingestehen, daß meine Verbesserungsvorschläge, soweit sie mehr als nur die Rechtschreibung betrafen, (Wiederholungen meiden, Sätze nicht nur mit „Da" anfangen, etc.) von einer etwas oberflächlichen Auffassung vom guten Stil ausgingen, und daß die Kinder, wenn sie etwas auszusagen hatten, mit ihrer eigenen Ausdrucksweise ihren Gefühlen viel näher kamen. Manchmal weigerten sie sich auch einfach, auf meine Vorschläge überhaupt einzugehen.
Ich habe einige Kinder durch diese Geschichten anders sehen gelernt.

Es begann mit den Geschichten von Matthias.
Matthias, Mittelschichtkind, sehr intelligent, schnell, aber immer nur für kurze Zeit konzentriert arbeitend, meist unruhig, sprunghaft, viel herumhängend, schreibt kurz hintereinander drei Texte:

1. Text: Die Geschichte vom Grashalm
Es waren einmal ein Grashalm und ein Blatt, die waren Freunde. Da kam auf einmal ein Junge, der nahm einen Rasenmäher und hat das Blatt in zehn Stücke zerschnitten.

2. Text: Die Geschichte vom Bein
Es war einmal ein schöner Sonntagmorgen. Da war das Bein warm. Da kam der Fuß, der sagte: „Ich bin kalt." Da sagte das Bein: „Ich wärme dich."

In meinen eher sporadischen Notizen finde ich über ihn:
- Einzelkind
- Mutter holt ihn bis jetzt regelmäßig mittwochs vom Schwimmbad ab.
- Kinder sagen: Matthias liest nicht. Er blättert seine Hefte nur durch und stört die anderen beim Lesen. Marc bemerkt dazu: Matthias hat zu Hause auch keine Lust zu lesen, wenn seine Mutter das will (er liest fließend)
- Kinder machen mich darauf aufmerksam, daß Matthias durch die Schulflure rennt, nur um im Kreis neben mir sitzen zu können.
- Notiz vom 4.12.: Matthias kommt mehrmals und läßt sich von mir beim Ausfüllen seiner Uli-Blätter helfen. Dann sehe ich, daß er damit auch zu Martina geht. Ich zweifele daran, daß er die Hilfe wirklich braucht. Vielmehr habe ich den Eindruck, daß er einfach auf Kontaktsuche ist.
- Matthias spielt eigentlich nie allein. Ich habe aber das Gefühl, daß er zu keiner Gruppe richtig dazu gehört, sondern oft nur geduldet wird. Wenn irgendwelche Gruppen gebildet werden, drängt und bettelt er, damit er in eine kommt.

3. Text: Vom Hasen, den alle hassen
Es war einmal ein Hase, den haßten alle. Und wenn er mal fragte, ob sie mit ihm spielen wollten, dann sagten sie: „Nein!"

Es gab Gespräche beim Vorlesen, Setzen und Drucken der Texte zwischen Matthias und der Klasse, zwischen ihm und mir. Er knöpfte sich danach das Sprachbuch „Uli schreibt Geschichten" vor, arbeitete es in einem Zuge durch. Jetzt, da er damit fertig ist, schreibt er wieder Geschichten, die sich aber auf einer etwas anderen Ebene bewegen.

4. Text:

Die Geschichte vom Punkt

Der Punkt sagt:» Ich muß überall hin,
und wo ich hin muß, ist der Satz zu Ende.«
Der Satz ist zu Ende.
Und jetzt ist die Geschichte zu Ende.

Punkt.

Jetzt, da ich darüber schreibe, fällt mir auch auf, daß er seit einiger Zeit schon im Kreis nicht mehr neben mir saß. –

Iris und Tamara sind Zwillinge, Nachzügler. Im ersten Schuljahr einmal zurückgestellt, haben sie dann den Schulkindergarten besucht. Zwischen ihnen bestehen starke emotionelle, sehr ambivalente Beziehungen, die von einem Moment zum anderen von großer Zuneigung in heftige Aggression (und umgekehrt) umschlagen können. Dabei ist Iris vollkommen abhängig von der psychisch robusteren, durchsetzungsfähigeren Tamara.
Beispiele: Iris und S. haben Streit. Wir sprechen darüber. Ich habe das Gefühl, daß alles wieder in Ordnung ist und frage: „Könnt ihr euch vertragen?"
Iris: „Ich weiß nicht. Ich muß erst Tamara fragen." (Die nichts mit dem Streit zu tun hatte.)
Tamara will nicht mit ihr, sondern mit einem anderen Mädchen ein Partnerdiktat schreiben. Iris weint die ganze Stunde, schreibt nicht.
Ähnlich verhält sie sich, wenn Tamara es ablehnt, ihr beim Rechnen zu helfen. (Von mir und anderen nimmt sie keine Hilfe an.) Tamara lehnt oft ab und kostet ihren Triumph aus.
Ich bitte Iris, ihre Geschichte im Kreis vorzulesen. Sie will erst nicht. Wir sprechen etwas über ihre Angst. Ich frage sie, ob wir im Kreis vorher auch darüber sprechen sollen. Sie stimmt zu. Die Kinder zeigen sich verständnisvoll, ermuntern sie. Nun warten alle gespannt auf die Geschichte. Iris zögert lange, wendet sich an ihre Schwester: „Tamara, soll ich?" Tamara nickt gnädig.

1. Text von Iris, in dem dieses Abhängigkeitsverhältnis thematisiert wird:

Der reiche Bauer und sein Diener

Es war einmal ein reicher Bauer.
Der reiche Bauer hatte einen Diener.
Der Diener hat dem reichen Bauern
jeden Tag etwas Geld
aus der Schatzkammer gestohlen.
Auf einmal, als der Diener wieder
stahl,

hat der reiche Bauer ihn erwischt.
Er wurde gehängt.
Der reiche Bauer lebte glücklich.

Das Motiv, daß sie versucht, der Herrschaft von Tamara zu entwischen (hier: Geld aus der Schatzkammer holen), taucht auch in der nächsten Geschichte wieder auf:

2. Text:

Der Herr und die Katze

Es war einmal eine Katze.
Die Katze hatte einen Herrn.
Der Herr dachte jeden Tag,
daß die Katze Mäuse jagen
würde,
doch sie spielte jede Nacht
in einer Gespensterkapelle.
Als das der Mann hörte,
ließ er die Katze erschießen.

Die nächsten beiden Texte zeigen deutliche Emanzipationsbestrebungen:

3. Text:
Es war einmal ein Kaninchen. Das Kaninchen, das war ein wildes Kaninchen, und wenn man das Kaninchen angefaßt hätte, wäre man nach einer Stunde tot gewesen. Eines Tages kam eine Familie in das Dorf, und keiner sagte ihnen etwas vom wilden Kaninchen. Und sie haben das Kaninchen angefaßt.
Nach einer Stunde waren sie tot.

(Will Iris so ein Kaninchen sein? Will sie so ein's haben?)

4. Text: Die Fee und die Zwerge
Es waren einmal zehn kleine Zwerge. Die Zwerge hatten eine Dienerin. Sie wußten aber nicht, daß sie eine Fee war. Einmal sahen die Zwerge, wie die Dienerin am Hexen war. Da sagten die Zwerge: „Du bist eine Fee!"
Sie sagte: „Ja!"
Die Zwerge sagten: „Gehe, und laß dich nicht mehr hier blicken."
Da verzauberte sie die Zwerge in Marienkäfer und zertrampelte sie.
Sie baute sich ein Schloß und heiratete einen Prinzen.
Beide lebten glücklich, bis sie starben.

Iris Verhältnis zu Tamara beginnt sich zu wandeln. Die Mutter bemerkte es am Elternsprechtag.
Als die beiden vor der Klasse Theater spielten, und die Kinder noch etwas über ihr Stück redeten, sagte Tamara: „Ich habe den Einfall gut gefunden, obwohl er von Iris kam."
Notiz vom 1.2.80: Heute war es Tamara, die Iris anbettelte, sie solle ihr doch helfen. Iris saß allein im Gruppenraum über einer Geschichte und wollte nicht. Schließlich, nach einigem hin und her, half sie doch. (Meine Hilfe wurde von Tamara ausgeschlagen.)
Notiz vom 13.2.80: Iris schreibt mit Birgit ein Partnerdiktat. Sie braucht keine zwei Minuten, um sich zu entscheiden, als Tamara nicht mit ihr zusammen schreiben will. –

Jörg ist klein und schmächtig, eigentlich ein Außenseiter. Eltern geschieden. Er blieb beim Vater. Als dieser wieder heiratete, kämpfte Jörg mit allen Mitteln um ihn gegen seine „zweite" Mutter (Bettnässen, Einkoten etc.). In der Schule hielt er sich abseits, saß oft allein im Gruppenraum, in einem Winkel der Klasse, las, blätterte in Büchern, schrieb wenig und das Wenige mit sichtlichem Widerwillen. Als dann die Sache mit dem Geschichtenschreiben anfing, trug auch er ab und zu eine vor, hatte Erfolg und steigerte sich in einen richtigen Schreibrausch. Ich glaube, er hat in knapp zwei Monaten über 30 Geschichten geschrieben, d.h. vorgeschrieben, ohne Fehler abgeschrieben, Fehlerwörter besonders geübt. Eine so klare Linie in der Thematik wie bei den oben angeführten Kindern, kann ich bei ihm nicht ausmachen. Der Wunsch nach Stärke, nach Freundschaft klingt an, wird aber oft überlagert durch Wendungen, deren Wirkung auf die Klasse berechnet zu sein scheint. Werner ist nicht allein mit seiner Meinung, wenn er sagt: „Wenn Jörg im Kreis eine Geschichte vorliest, dann lese ich meine nicht vor, denn seine wird ja doch immer zum Drucken gewählt."

1. Text:
Die winzig-kleinen Wichtelmännchen
Es war einmal eine winzig-kleine Familie, die war so klein wie die Marienkäfer.
Darum waren sie befreundet.
Auf einmal waren sie verschwunden, weil die Menschenfamilie kam.

2. Text:
Die Geschichte vom Wind
Es war einmal ein Mann, der sah böse aus.
Da kam der Wind und hat ihn hochgepustet.

3. Text:

Die Geschichte vom Floh

Es war vor langer Zeit ein Floh.
Der Floh hatte einen Freund,
der hieß Rex.
Und er wußte nicht
wievielmal er schon mit ihm
gespielt hatte.
Auf einmal war der Floh tot,
und der Rex weiute 100 Jahre.

Die „Marienkäfer" tauchten später verschiedentlich in Geschichten anderer Kinder auf, ebenso die 100, aus der andere dann bald eine 1000 machten. Der Geschichtenrausch hat sich jetzt bei ihm etwas gelegt. Vielleicht hat er es nicht mehr nötig, den anderen Kindern zu beweisen, daß in jedem „Klassenbuch" die meisten Geschichten von ihm sind. Er arbeitet jetzt schon seit einigen Tagen an den Blättern von „Uli schreibt Geschichten". Bei Kloppereien auf dem Schulhof scheint er, trotz seines dafür wenig geeigneten Körperbaus, kräftig mitzumischen. —

Rudolf ist ordentlich, sauber, fleißig, intelligent. Konfrontationen geht er aus dem Weg. Ein ohnmächtiges Weinen ist häufig seine Reaktion in solchen spannungsgeladenen Situationen. Man sagt nicht „solche Wörter", man schlägt sich nicht, und er ist hilflos, wenn andere eben nicht wissen (wollen), was „man" macht.
Eine Bemerkung seiner Mutter: „Rudolf schimpft furchtbar auf Guido, was der alles in der Schule macht. Er kriegt sich dabei gar nicht mehr ein. Und doch hatte ich das Gefühl, er möchte eigentlich auch das machen, was Guido macht."
Rudolf schreibt Texte ohne große innerliche Beteiligung. Er schreibt sie wohl, weil er sich „verpflichtet" fühlt.

1. Text: Die Geschichte vom Sonderpreis
Wir hatten mit unserer Decke einen Verkaufsladen gemacht. Da sind meine beiden Cousins gekommen.
Wir hatten Schlümpfe und Spielgeld. Wir haben erst Sachen gekauft, und dann haben wir die Sachen verkauft. Aber wir haben die Sachen teuer verkauft.

2. Text:

Die Geschichte vom Löffel

Wir haben ein Spiel
aus dem Kalender gemacht.
Ich habe alle drei Tischtennisbälle
von einem Stuhl zum anderen gebracht.
Den Löffel hatte ich im Mund,
und auf dem Löffel lag
immer ein Tischtennisball.

Dann kam der große Krach in der vorigen Woche.
Die Klasse ist in zwei Parteien gespalten, die sich gegenseitig bekämpfen. Ich bestehe auf einem Klassenrat. Plötzlich kommt es hier auf irgendeine Bemerkung hin zu einer Konfrontation zwischen Thomas und Rudolf. Fast alle Jungen stehen plötzlich auf der Seite von Thomas. Rudolf, Tränen in den Augen, beißt sich durch, muß es wohl auch. Wegrennen geht nicht und ich mische mich nicht ein, versuche intensiv, jedem zuzuhören und die eigentlichen Ursachen des Streits herauszubekommen. Es dauert über eine halbe Stunde, bis die ersten positiven, Verständnis anzeigenden Äußerungen von Kindern kommen, die Atmosphäre sich reinigt, die Spannung nachläßt und Lachen anklingt.
Am Schulschluß frage ich Rudolf im Vorbeigehen: „Hast du heute etwas gelernt?" „Was?!" (Wahrscheinlich denkt er, eine Arbeit nicht gut gemacht zu haben.) „Dich durchzusetzen". Er schaut mich an, lacht.
Am nächsten Tag schreibt er die Geschichte vom Maulwurf.

3. Text:

Die Geschichte vom Maulwurf

Es war einmal ein Maulwurf.
Der Maulwurf war ganz klein.
aber ganz stark.
Einmal kam ein Mensch.
Der hat dem Maulwurf eine
Falle gestellt.
Aber der Maulwurf hat sich
unter der Falle her gewühlt
und ist nicht tot
gegangen.

Interessant die Passage: „. . . war ganz klein, aber ganz stark." Er, ein guter Rechtschreiber, schreibt auch das Wort „stark" immer wieder groß.
Obwohl er sich früher nie weiter um seine Geschichten gekümmert hat, auch wenn sie zum Drucken ausgewählt wurden, setzt er sich nun stark dafür ein, daß diese Maulwurfsgeschichte möglichst schnell gesetzt und gedruckt wird. –

Birgit ist das liebe, stille (und abgestellte?) Kind einer von ihrem ältesten Sohn permanent herausgeforderten, von ihrem behinderten jüngsten Sohn überforderten Mutter. Neu zugezogen, hat sie keine anderen Freundin als Silke aus dem Nachbarhaus. Doch zwischen den Nachbarn herrscht Krieg. Die Kinder dürfen nicht zusammen spielen. In der Schule haben sie sich zusammengesetzt, helfen sich gegenseitig. Birgit hat erst in der 2. Hälfte des Schuljahres angefangen, leichte Texte zu lesen, hat dies dann aber mit großer Ausdauer getan (Es gab Zeiten, in denen sie ihre Fibel während der Pausen auf den Schulhof mitnahm.)
Silke hat Mühe, einzelne Wörter zu erlesen. Ihre Beziehungen, durch Elternkrieg dauernd in Mitleidenschaft gezogen, werden in 2 Texten von Silke beschrieben:

1. Text:
Es waren einmal ein Hund und eine Katze. Sie waren Freunde. Da kam eine Maus. Die war ein paar Tage da. Dann hat die Katze die Maus aufgegessen.
2. Text:
Es war ein Esel. Er hat keine Freunde. Da kam ein Elefant. Einen Tag lang waren sie Freunde.

Birgit läßt in ihren schematischen Texten ein Tableau von Düsternis und Verlassenheit entstehen:

1. Text: Peggi und der Vogel (Peggi ist ein Hund)
Ich war mit Peggi spazieren. Da war ein Vogel.
Peggi hat ihn tot gemacht.

2. Text: Es war einmal ein Esel. Da kam ein Stier, der hat den Esel angegriffen. Da war der Esel tot.

3. Text:

Es war einmal ein Huhn.

Da kam die Bäuerin und hat das **Huhn geschlachtet.**

4. Text: Es war einmal ein Bild. Da kam ein Mädchen und hat das Bild in zehn Stücke zerschnitten. Sie sagte: „Es hat mir was kaputt gemacht".

5. Text:

Es waren einmal Blumen, die waren Freunde. Da kam eine Maus,

die hat die Blumen aufgegessen. Da war nur noch eine Blume da.

6. Text: Es war einmal ein Esel, der war an der See.
Da kam ein Pferd und hat den Esel in die See geschubst.

7. Text: Es waren einmal ein Haus und ein Auto, die waren Freunde.
Da war das Auto von außen gegen das Haus gefahren.

. . . und andere, ähnliche Texte.
Zum Schluß werden die Texte versöhnlicher – hat Birgit hier ihre Gefühle auf „mathematische" Formeln gebracht?

8. Text: Es waren einmal ein „R" und ein „Ei",
die waren Freunde. Da kam ein „W" und hat gefragt, ob sie mit ihm spielen.

9. Text: Es war einmal ein kleines „r", das war so klein wie die Marienkäfer.
Da kam ein kleines „w" und hat gesagt: „Komm doch mit!"

Ihre Mutter erzählte, daß sie nun des öfteren mit einem neu zugezogenen Mädchen aus der weiteren Nachbarschaft spiele. –

Waltraut ist ein seltsames Kind, wie einmal ein Hospitant bemerkte. Tatsächlich scheint sie sich in eine Scheinwelt zurückgezogen zu haben. Sie nimmt Sachen, die Kinder auf der Fensterbank, in einem Regal etc. abgelegt haben, einfach weg, behauptet, sie hätte sie gefunden (sie glaubt fest daran) und nun seien es ihre. Sie verteidigt das ihr so zugefallene „Eigentum" in der Regel mit Klauen und Zähnen.

Sie arbeitet kaum und wenn man ihr Anweisungen gibt, sie etwas fragt, scheint sie nichts zu verstehen. „Weiß ich nicht!?" in einem halb singenden, fragenden Ton vorgebracht, ist das, was sie am häufigsten äußert. Sie schreibt eine Geschichte über einen Jungen, der vom Pferd fällt. Letzter Satz: „Die Mutter (des Jungen) war begeistert, daß er sich den Arm gebrochen hat."
Ich spreche mit ihr über dieses „begeistert", im Gesprächskreis wundern sich die Kinder darüber. Wir spielen die Geschichte. Waltraut bleibt bei diesem Begriff. Sie meint, bei ihr zu Hause bedeute „begeistert" eben sowohl wie „traurig". (Vielleicht ist dies auch nur eine Konzession an unser Unverständnis.)
Die Mutter sagt, daß sie sich sehr um Waltraut sorgt, und diese Sorge scheint sehr stark. Waltraut aber hat das Visier heruntergelassen und versteigt sich in irgendwelche irrealen Räume, um sich dieser „fürsorglichen Belagerung" zu entziehen.
Charakteristisch ein Text von ihr über das „Küssen". Sie schreibt dabei nicht über sich, sondern über andere (in der Klasse beliebte) Kinder, und sie schreibt nicht über eine reale Begebenheit, sondern sie erfindet die ganze Situation. Etwas, was ihr selbst wichtig erscheint, läßt sie in ihrer Phantasie andere durchspielen und betrachtet es von außen als Zuschauer.

1. Text:
Die Geschichte von Rudolf, Heike, Britta und Hans
Hans wollte Heike küssen, aber er kriegte sie nicht.
Dann hat er die Heike gehabt und hat sie geküßt.
Dann kam Rudolf an und hat gesagt: „Küßt euch noch mal!"
Dann hat Britta gesagt: „Das laß ich nicht zu."

Die betroffenen Kinder sind empört, überschütten sie mit Aggressionen als sie den Text vorliest. Sie selbst scheint von alledem unberührt. Sie nimmt, während fast alle sie angreifen, ein Stück Kreide und malt auf die Wandtafel hinter ihr langsam das Wort „küssen".
Nachdem die größten Aggressionen der Kinder verraucht sind, versuche ich die Frage: „Warum hat Waltraut die Geschichte so geschrieben?"
Aber keiner will mehr so recht darüber nachdenken, am wenigsten Waltraut, die ganz damit beschäftigt ist, noch weiter „Küssen" an die Tafel zu malen.
Einige Tage später schreibt sie folgenden zweiten Text:

2. Text:

Es waren einmal ein Pferd
und ein Fohlen.
Das Fohlen trinkt von der Mutter.
Dann

KÜßT

die Mutter das Fohlen.

Als sie den Text vorlas, wurde sie wegen des „küßt" wieder angegriffen. Diesmal verteidigt sie es engagiert als beobachtbare Tatsache, obwohl es einige Kinder als „lecken" oder „sauber machen" diffamieren wollen.
Für Momente kommt Zärtlichkeit auf im Gespräch. Der Text soll gedruckt werden. „Es ist fast wie ein Gedicht", meint Lothar. Und ich stehe nachmittags über eine Stunde im Keller, um einen 36er Setzrahmen zusammenzunieten für ein einziges Wort: KÜSST. –

Thomas ist vorletztes von 8 Kindern. Er wurde vor etwa einem Jahr in die Klasse zurückversetzt. Unbedingt immer Erster sein, um jeden Preis gewinnen, das ist es, was ihn beherrscht.
Körperlich der Stärkste in der Klasse, ist er empfindlich, leicht zu verletzen, zu beleidigen. Seine Reaktion ist dann meist kräftig zuzuschlagen. Viele Gespräche über die Prügeleien, in die er verwickelt war, beendete er mit einem triumphierenden: „Kloppen macht Spaß!"

1. Text: In Streit gekommen
Ich und Andreas sind an ein Auto gegangen und haben es umgeschmissen. Dann kam Andreas' Schwester und hat mir die Tür vor das Bein geschlagen. Ich habe sie dreimal gewarnt. Sie hat mich aber mit Glasscherben beworfen. Da habe ich sie geschlagen.
Da kam Andreas. Er hat mich auf den Rücken geworfen und mich dreimal in den Bauch getreten.
Ich habe ihm das Hemd kaputtgerissen
und die Lippe blutig geschlagen.

Und immer wieder wiederholt er beim Vorschreiben, Abschreiben, Vorlesen: „Ich habe ihm das . . ."
Es vergehen Wochen, bis er eine neue Geschichte schreibt:

2. Text:

Es war einmal ein kleiner Thomas, der
wollte einen Goldhamster haben
Zu meinem Geburtstag habe ich
ihn bekommen.

Ich habe mich gefreut.
Er hat mich mal gebissen
Ich habe mir weh getan.

Ein erstaunlicher Vorgang. Zum ersten Mal gelingt es ihm, sich zuzugestehen, klein zu sein.
In halb ängstlicher, halb erwartungsvoller Haltung sieht er den Reaktionen der Klasse entgegen, als er die Geschichte im Kreis vorträgt. Und diese reichen von amüsiertem Erstaunen bis zu liebevoller Zuneigung.
„Der kleine Thomas" – die Kinder wiederholen es immer wieder, streicheln ihn mit ihren Stimmen, würden es vielleicht auch wirklich tun, wenn er eben kein „Junge" wäre.
Ich dachte, er wolle diese Situation einfach noch einmal herbeiführen, als ich die Überschrift seines nächsten Textes hörte:

Die Geschichte vom Thomas

Es war einmal ein kleiner Thomas
Er war so klein wie ein Ei.
Er war wütend wie ein Stier,
weil er so klein war .
Bald wurde er größer.

Und darauf war
er ein
und das hat er

LIEB

genommen.

Ein Gefühl der Wärme und Zuneigung zu diesem Kind durchflutete mich, als er den Text vorlas – leicht vornherüber gebeugt, mit weicher, stockender Stimme.
Der Text war zum Teil nicht sehr deutlich geschrieben. Ich verbesserte darum in „lieb gewonnen". In einem Gespräch mit Thomas ließ ich mich aber überzeugen: „lieb genommen!" Ich glaube, bei genauem Hinhören wird deutlich, daß er recht hat.

Zwei Tage nach diesem Text große Schlägerei auf dem Schulhof. Mehrere Kinder kommen heulend, wütend in die Klasse. Thomas hat sie geschlagen.
Ich denke daran, wie es mir so oft erging, wenn ich mich etwa mit Texten von Rogers beschäftigte, wenn ich mit Freunden ein gutes Gespräch geführt hatte und dann mit Gefühlen der Wärme und Zuneigung in die Schule ging. Wie oft unterschätzte ich meine Verletzlichkeit, und wie oft schlugen dann diese Gefühle in Aggression um.
Wir machten einen Klassenrat.
Thomas ist erregt. Andere sind voller Aggressionen gegen ihn. Geschrei hin und her. Thomas schwankt in seinen Gefühlen, beschwört das letzte Kreisgespräch, in dem viele ihm bestätigten, daß er ausgeglichener, friedfertiger geworden sei und beschwert sich voller Wut, daß alle ihn eine „Sau" genannt hätten. Waltraud meldet sich: „Ich hätte etwas aufgeschrieben, wenn Thomas mich nicht dafür verprügeln würde. Ich sage es aber jetzt: Thomas ist eine Sau." Sie wiederholt es in Abständen noch mehrere Male. Nach einiger Zeit greife ich ein (zu Thomas): „Es verletzt dich sehr, es tut dir weh, daß sie dich eine Sau genannt haben." Thomas beginnt zu weinen. Es wird plötzlich sehr still im Kreis. Dann Waltraut: „Es tut mir leid, daß ich das aufschreiben wollte." Langsam läßt die Spannung nach. Noch einige Worte hin und her. Die meisten haben das Gefühl, daß die Sache ausgestanden ist, nehmen ihren Stuhl, gehen an ihre Arbeit, einer nach dem anderen, leise, während einzelne noch ruhig sprechen. Nach etwa 5 Minuten sitzt niemand mehr im Kreis. Auch ich hatte an sich ein gutes Gefühl.
Am nächsten Tag fehlt Thomas. Er hat sich erbrochen, heißt es. Einen Tag später ist er wieder da, schreibt einen Text.

4. Text: Die Geschichte vom Wolf
Es war einmal ein Wolf. Er hat gerne Streiche gespielt, weil er so gern lachte. Auf einmal kam ein anderer. Er war größer als er selbst. Da hat er Angst bekommen. Die Vögel sind mit dem Wolf abgehauen. Der Wolf wollte nur einen Freund haben.

(Der Streit ist entstanden, weil Thomas seinen Nachbarn etwas geärgert hat, dieser aber nicht gestört werden wollte, weil er an einer Geschichte schrieb, die er noch im Kreis vortragen wollte.)

Ich hoffe, daß Thomas diese Geschichte morgen im Kreis vorliest. –

Eine Schlußbemerkung: Ich bin, wenn es nötig wurde, mit sehr großer Vorsicht an die „Verbesserung" von Texten gegangen. Woher auch soll ich bei Unklarheiten im Text wissen, was das Kind ausdrücken will?
Was fühlst du? Was denkst du? Meinst du es so oder anders? — Wenn das abgeklärt war, konnte das Kind es auch ausdrücken. Schreiben als Therapie?

Nachtrag: Die großen Ferien sind schon lange vorüber. Sie stellten doch einen großen Einschnitt dar. Vermehrter Fachunterricht, in dem kaum noch Doppelstunden vorgesehen sind, lassen die Kinder und mich selbst nur schwer einen eigenen Arbeitsrhythmus finden. Die Kinder schreiben wieder weniger Texte und ihre Texte haben im allgemeinen nicht mehr diese Aussagekraft.
Ich habe in den letzten Jahren Gruppen verschiedener therapeutischer Richtungen besucht und bemerke nun, wie sich hier über die freien Texte hinaus neue Möglichkeiten sozialen Lernens für die Kinder und mich ergeben.

Streit

Menschen streiten sich, wenn sie Probleme haben. Menschen streiten sich, wenn sie sich nicht mehr verstehen. Menschen streiten sich, wenn sie Alkohol im Blut haben. Menschen streiten sich, wenn sie Kinder bekommen und sie gar nicht haben wollen. Menschen streiten sich, wenn der andere ihn aus der Kneipe holen will. Menschen streiten sich, wenn der Mann von der Arbeit kommt und die Frau ist nicht da.

Martina

Freier Text eines 12jährigen Mädchens (6. Schuljahr, Sonderschule), die zusammen mit ihrer Familie in Berlin in einem Obdachlosenheim wohnt.

Dagmar Mahlstedt

ICH KANN NICHT EINFACH AUFHÖREN

Über Höhen und Tiefen eines freieren Unterrichts mit Sonderschülern

Es ist schon ein Kreuz für uns „Alternativpädagogen". Wir sehen, daß das Leben, insbesondere schulisches Leben, so nicht einfach weitergehen kann, wie es z.Z. propagiert wird. Wir entwickeln Ideen und immense Kräfte, um an einer Veränderung mitzuarbeiten. Doch nach einer gewissen Zeit hängt uns die Zunge zum Hals heraus und wir sehen um uns herum nur die Trümmer unserer Ideale:

- Im **„freien Arbeiten"** überwiegt das Schwänzen, Nichtstun, Sich-Drücken, Schwätzen, Prügeln und Stöhnen. (Diese Situation erinnert an den früheren Kinderladen-Spruch: „Muß ich heute wieder tun, was ich will?")

- **Schülerinteressen** sind von Langeweile überdeckt oder nur noch als Fernsehen, „Einen drauf machen", Geschäfte angucken, durch die Straßen ziehen, Leute ärgern u.ä. auffindbar.

- Im **Klassenrat** erzwingt die Lehrkraft mit Sanktionen das Einhalten von Diskussionsregeln oder alles erstickt im Chaos, Geschrei oder einer gegenseitigen „Anmache".

- Der **Klassenraum** unterscheidet sich nicht mehr von einer Rumpelkammer. Die Beschwerden des Reinigungspersonals häufen sich . . . usw.

Vor einem halben Jahr ging es mir ähnlich wie einem Kollegen, der nach der Freinet-Methode in einer Hauptschulklasse zu unterrichten versuchte: Ich strich das „freie Arbeiten" aus dem Stundenplan und nahm mir vor, konventionellen Unterricht zu machen.
Bis dahin hatte ich über 1 1/2 Jahre viele Höhen und Tiefen eines am Freinetschen Ansatz orientierten Unterrichts durchlebt. Nun war der Nullpunkt erreicht.

Meine Schüler forderten „endlich einmal wieder ordentlichen Unterricht". Ärgerlich nahm ich ihren Wunsch auf und schimpfte insgeheim oder bei Freunden über diesen „blöden, faulen Haufen", der keine Lust mehr hätte zu arbeiten und der sich alles von mir nur vorkauen lassen wollte (sprich: didaktisch-methodisch aufbereitet). Ich tröstete mich damit, daß „Perlen vor die Säue werfen" sich nicht lohne und daß der gewünschte traditionelle Unterricht mich nach 13 Jahren Schulpraxis weniger Nerven und Arbeitsaufwand kosten würde als die bisherigen freien Projekte.

Inzwischen ist ein halbes Jahr vergangen und ich habe hin und wieder Zeit gefunden, mir die Schüler und ihre Situation innerhalb und außerhalb der Schule in Ruhe anzusehen, meine Ansprüche zu hinterfragen und nach meinem eigenen Beitrag zu diesem „Scheitern" zu suchen. Langsam beginne ich, zu verstehen.

Meine derzeitige 9. Klasse setzt sich z.Zt. nur noch aus elf „zurückgebliebenen", sogenannten „lernbehinderten" Schülern zusammen, nachdem ich in den vorangegangenen Schuljahren sieben frühere Mitschüler in weiterführenden Schulen unterbringen konnte, in denen sie jetzt einen Hauptschulabschluß zu erreichen versuchen.
Mir ist inzwischen klar: Diese „Restgruppe" ist auf Schule nicht gut zu sprechen. Die Chancen dieser Schüler sind nach ihrem Sonderschulabschluß in unserer Gesellschaft fast gleich Null — und das, nachdem sie sich jahrelang um eine Verbesserung ihrer Schulleistungen bemüht haben!
Schaue ich mir meine Schüler im Deutschunterricht an, so muß ich feststellen, daß nur zwei von ihnen in der Lage sind, mehrere Textseiten zügig zu lesen, sechs andere es mit einem großen Zeit- und Energieaufwand schaffen könnten und die übrigen drei schon die Kräfte nach einer viertel Buchseite verlassen.

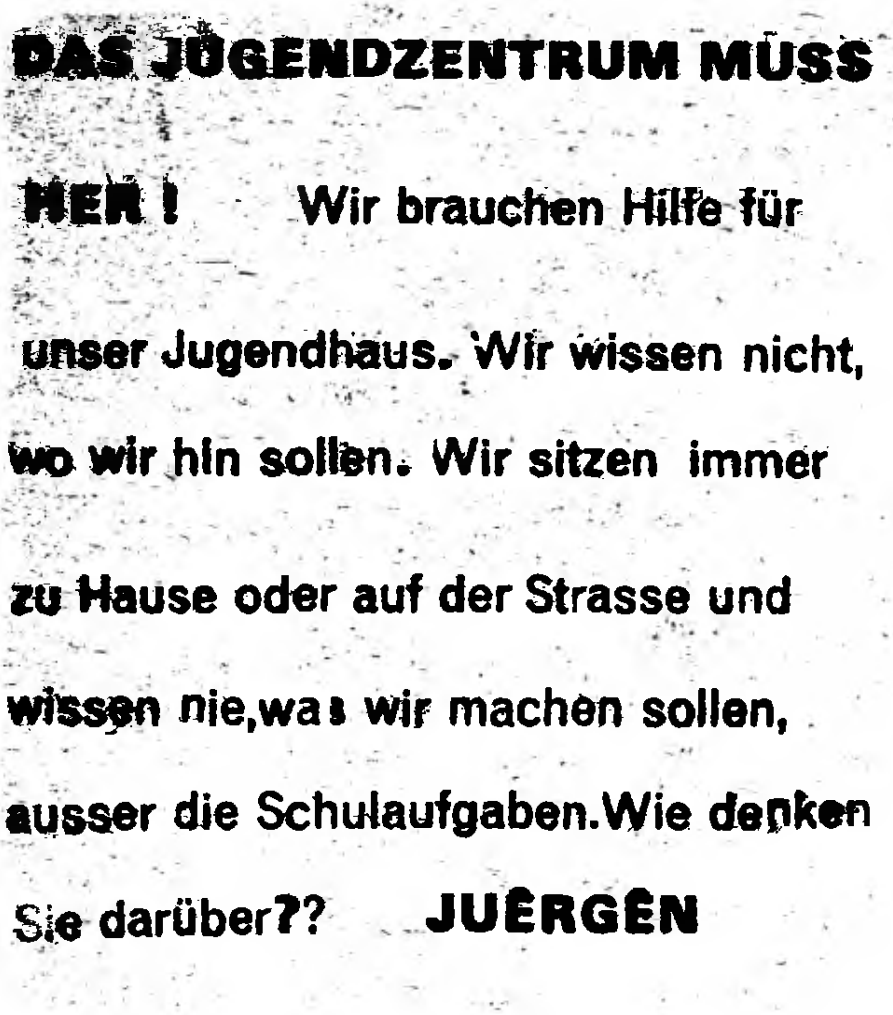
Vor 1 1/2 Jahren sah das Verhältnis der guten Leser zu den „Schwer-Lesern" noch weit günstiger aus. Da hielten sich noch fünf bis sechs „leistungsfähigere" Schüler in unserer Klasse auf, die den „schwächeren" helfen konnten. Jetzt wäre mein früher so leicht dahingesagter Satz „Holt euch Informationen aus der Leihbücherei!" eine völlige Überforderung. Schon ein Werkbuch aus der Erwachsenenbücherei würde einen zu hohen Anspruch stellen, geschweige denn die Sachbücher; andererseits gehen 15-16jährige Schüler nur noch ungern in die Kinderbibliothek.
Nicht viel anders steht es mit dem Schreiben, Sprechen, mit handwerklicher Arbeit und Denkprozessen aller Art. Meinen „zurückgebliebenen" Schülern fehlen auch hier Mitschüler, die sie aufgrund ihres Vorsprungs „mitziehen" könnten. Wenn sie jetzt aktiv werden wollten, müßte unser Anspruchsniveau für eine Arbeit oder ein Projekt rapide gesenkt und die Lehrerhilfe verstärkt werden.
Das ist jedoch nicht einfach, wenn man vorher schon an aufwendigeren Vorhaben mitgewirkt hat.
Wäre es das nur allein, sähe ich schon eine Lösung. Leider kommen noch so viele andere Komponenten hinzu. Z.B. setzt sich meine Klasse zugleich aus fünf auffallend ängstlichen Schülern und aus sechs stark aggressiven, verhaltensgestörten Schülern zusammen, die zuschlagen, „bis kein Gras mehr wächst"

(die z.B. häusliche Wohnungen schon demoliert haben, sich bestenfalls grinsend umdrehen, wenn sie von einem Lehrer auf dem Schulhof wegen ihres Verhaltens angesprochen werden). Ich kann mich als Lehrkraft immer noch freuen, wenn die ängstlichen, gehemmten Schüler nicht ganz in geduldiges Leiden versinken und die Aggressiven mich noch als Helfer, Vermittler und Schlichter anfragen und akzeptieren.
Genug der Beispiele! Alles in allem weist diese Zwangslerngruppe eine der ungünstigsten Zusammensetzungen auf, die es geben kann. Hinzu kommt noch ihre wirklich unerträgliche Situation zu Hause: Alleingelassen, ohne Anregungen, ohne Aussichten auf eine Berufsausbildung und häufig mit zerrütteten Familienverhältnissen konfrontiert, bleibt diesen Schülern kein anderer Ausweg als die Flucht vor die Fernseher, auf die Straße, in die Kneipen und Discos . . .

Wenn ich mir diese Situation meiner Schüler so durch den Kopf gehen lasse, müßte ich mich eigentlich schämen: Ich stelle mich vor diese Schüler und möchte ihnen das „freie Arbeiten" schmackhaft machen; ich frage sie nach ihren Interessen und reagiere enttäuscht, wenn ihnen keine einfallen; ich konfrontiere sie mit meinen Idealvorstellungen von Gemeinschaft, Arbeit und Leben, mache ihnen aber zugleich verbal und nonverbal deutlich, daß mir ihre Vorstellungen nicht gefallen. Ich komme mir dabei vor wie ein „Heilsprediger", der Hungernden zur Sättigung den abstrakten Himmel anbietet, und seine Mißbilligung darüber äußert, daß sie sich wegen einer Scheibe Brot die Köpfe einschlagen.

Eine meiner größten Schwächen ist es, ungeduldig und so schnell wie möglich den eigenen Idealvorstellungen hinterherzulaufen, bis mir die Puste ausgeht. Ich vergesse oft, daß Vieles nur möglich ist, wenn ich erst einmal abwarte, mich entspanne und den Augenblick zu erfassen suche – Ideale bleiben eben Ideale: Sie sind unerreichbar, können bestenfalls ein Motor sein und die Richtung angeben.

Meinen Schülern ist in ihrem Lebensbereich zunächst nur wenig nachvollziehbar, was ich ihnen vermitteln will. Spüren sie dazu noch meine Mißbilligung ihrer Ideale, ist es kein Wunder, daß sie sich verschließen und sich nicht auch noch von mir ihre Disco- und Flippererfahrungen miesmachen lassen wollen. Schön und gut, aber was mache ich „Heilsprediger" aus Überzeugung denn nun in der Schule? Ich denke, daß gemeinsames Erleben besser ist als „Predigen". Etwas Gemeinsames kann ich aber mit meinen Schülern nur erleben, wenn ich mit ihnen eine Übereinstimmung gefunden habe: Irgendwo muß ich meine Schüler ja erst einmal wiedertreffen, um Gemeinsames beginnen zu können. So paradox es klingen mag: Wenn ich an das letzte halbe Jahr zurückdenke, so habe ich meine Schüler in der „alten Schule" wiedergetroffen, also zu dem Zeitpunkt, als ich auf ihren Wunsch eingegangen bin, „mal wieder ordentlichen Unterricht" zu machen.



DAS JUGENDZENTRUM MUSS

HER ! Wir brauchen Hilfe für

unser Jugendhaus. Wir wissen nicht,

wo wir hin sollen. Wir sitzen immer

zu Hause oder auf der Strasse und

wissen nie,was wir machen sollen,

ausser die Schulaufgaben.Wie denken

Sie darüber?? **JUERGEN**

Freier Text eines Jugendlichen, der während der außerschulischen Jugendarbeit mit Haupt- und Sonderschülern in einem Stadtteil Frankfurts entstand und die gleiche aussichtslose Situation von Haupt- und Sonderschülern während ihrer Freizeit zum Inhalt hat, wie sie die Autorin hier im Hinblick auf ihre eigenen Schüler schildert.

In dieser für mich zunächst als ärgerlich empfundenen Situation begannen sich unsere Beziehungen zueinander zu entkrampfen. Während ich zunächst widerwillig meine Stunden vorbereitete, übersah ich fast, daß die Freinet-Pädagogik schon an einigen Stellen wieder „hervorwuchs":

- Hansi erzählte mir in der Pause, daß er etwas über den Sternenhimmel gelesen hätte, und meinte, daß das sein Thema wäre, wenn wir wieder einmal frei arbeiten würden.
  Ich habe mir vorgenommen, ihn während unserer Unterrichtsstunden zum Planetarium gehen zu lassen, und ihm Zeit zu geben, soviel er braucht, um sein Thema durchzuarbeiten und uns allen etwas davon zu erzählen. Vielleicht kann Hansi auch den guten Leser Johannis für sein Thema begeistern. Ich werde es mit ihnen besprechen; denn das Arbeiten wird für Hansi dann leichter sein.

- Als Regina letztens mit ihren Aufgaben fertig war, begann sie, die Wolle in unserem Handarbeitsschrank zu entwirren. Wenig später fragte sie mich, ob ich ihr noch einmal das Maschenaufnehmen zum Stricken zeigen würde. Sie strickte dann in den nächsten Tagen während des Unterrichts. Dummerweise habe ich es ihr verboten und jetzt frage ich mich: Warum eigentlich? — Es war doch ein guter Anfang!

- Bei Übungsaufgaben arbeiten immer mehr Schüler zusammen und/oder helfen sich gegenseitig.

- Die Klassenkonferenz besteht zumindest noch als wöchentliche Organisationsstunde. Es kommt auch schon wieder vor, daß etwas an der „Meckerecke" steht und besprochen werden muß.

- Die ersten zwei von den Schülern ausgewählten Texte liegen schon wieder auf meinem Tisch, um später in einer Klassenzeitung veröffentlicht zu werden. Nur sind diesmal die Texte dem „Deutschunterricht" entwachsen.

Aufgrund dieser überraschenden Entwicklung frage ich mich inzwischen: Warum sollen eigentlich immer alle gleichzeitig frei arbeiten?
Warum können nicht andere zugleich am sogenannten traditionellen Unterricht teilnehmen, wenn sie die Freiheit noch ängstigt und überfordert?
Warum sollte ich nicht während des herkömmlichen Unterrichts die Zeit finden, den „frei Arbeitenden" z.B. während der Still- und Gruppenarbeiten Hilfestellung zu geben?

Diese Fragen sind für mich inzwischen sehr wichtig geworden, weil sich auch bei meinen vorbereiteten Unterrichtseinheiten Übergänge zum freieren Arbeiten ergeben haben wie z.B. zuletzt beim Thema „Entwicklungshilfe": Am Schluß dieser Einheit mußte ich feststellen, daß vom konventionellen Unterricht nicht mehr viel übriggeblieben war. Verschiedene Wandzeitungen waren aus Gruppenarbeiten entstanden. Sie waren der Aufhänger, um eine Ausstellung in der Schulhalle zu machen. Nahrungsmittel aus Entwicklungsländern sammelten sich in der Klasse. Im Kunstunterricht ergab sich ohne jegliche Vorausplanung die Möglichkeit, ein riesiges Plakat (4 x 8 m) zu unserem Thema herzustellen. Der 40 Minuten-Takt der Unterrichtsstunden wurde aufgehoben, weil wir nicht immerzu die Arbeiten unterbrechen konnten.
Nachdem die Ausstellung fertiggestellt war, luden wir die Eltern u.a. auch zum Tee und selbstgebackenen Kuchen ein. Wir saßen mit ihnen in der Klasse, schauten uns gemeinsam Filme über Entwicklungsländer an und diskutierten miteinander.
Ich muß zugeben, daß viele Anregungen zu diesem Projekt von mir und nicht von den Schülern kamen. Das entspricht also nicht meinem Anspruch vom „freien Arbeiten à la Freinet". Aber bei dieser „Unterrichtseinheit" lebten wieder viele Elemente aus unserer früheren „freien Arbeitszeit" auf und wurden wie selbstverständlich angenommen.

Diese und viele andere kleine Ansätze aus dem Unterricht des letzten halben Jahres stimmen mich in der Rückschau wieder etwas versöhnlich und hoffnungsvoll. Ich weiß jetzt, daß ich vor einem halben Jahr nicht an der Freinet-Pädagogik gescheitert bin, sondern eher an meinem Anspruch, alles gleich ganz toll machen zu wollen. Ich habe die Schüler überfordert und ihre Ablehnung hat in mir Ängste erzeugt. Z.B. fürchtete ich mich davor, von der Rolle des Lehrers aufgesogen zu werden, der mit „sanfter Gewalt" die Schüler dazu motiviert, Unterdrückung als Notwendigkeit des Lebens zu erfahren. Ich hatte Angst, daß ich bei dem ständigen Kampf „Schüler gegen Lehrer" irgendwann einmal, ohne es zu merken, in die mir immer wieder angebotene Rolle des „beschissenen Lehrers" einsteige, weil ich mich von den laufenden Angriffen getroffen fühle und nicht mehr unterscheiden kann, ob ich persönlich oder als Vertreterin der derzeitigen Institution Schule gemeint bin.
Inzwischen vertraue ich darauf, daß mir die Rückkehr zum konventionellen Unterricht nicht so leicht „gelingen" wird, weil ich nicht die Freinet-Pädagogik für sinnvoll und richtig halten, zugleich aber im Schulalltag genau entgegengesetzt handeln kann. Ich kann nicht einfach aufhören, es sei denn, ich würde meine bisherige Lebenseinstellung über Bord werfen.
Wer die Freinet-Pädagogik zu verwirklichen sucht, kann und muß wahrscheinlich, mehr als ihm lieb ist, seine Ansprüche innerhalb der jeweiligen Gegebenheiten immer wieder herunterschrauben; aber überzeugte Anhänger dieses Konzepts werden auch immer wieder um jeden möglichen Freiraum kämpfen, weil es ihnen sonst unerträglich wird. Diese Spannung auszuhalten, ist nicht ganz einfach und vielleicht wird es auch mir einmal zuviel. Dann würde ich auch nur

noch die Möglichkeit sehen, mich aus dem Schulbetrieb zurückzuziehen. Aber noch schöpfe ich Kraft und Optimismus aus allen, wenn auch manchmal nur kleinen Anfängen, Möglichkeiten und Erfolgen.

Ich nehme mir für die nächste Zeit in meiner Klasse vor, den Wunsch der Schüler nach „konventionellem Unterricht", solange es sein muß, anzunehmen und im Rahmen meiner Möglichkeiten darauf zu reagieren. Ich werde aber auch

- alle Schüler ermutigen und unterstützen, die Interesse an einer eigenen Arbeit zeigen, ohne daß dadurch ein „Zwang zum freien Arbeiten" entsteht,

- neue Projekte vorschlagen und darauf achten, daß die „Meckerecke" und wöchentliche Klassenkonferenz als Angebote bestehen bleiben und von den Schülern weiterhin für Vorschläge und Beschwerden genutzt werden können,

- Klassenarbeiten nur auf Anfrage schreiben und die Benotung von allen durchführen lassen

- und schließlich Eltern oder andere Erwachsene so oft wie möglich in die schulische Arbeit einzubeziehen versuchen sowie alle Möglichkeiten wahrnehmen, mit den Schülern das Schulgebäude zu verlassen.

Nachtrag nach zwei Monaten:

Seit einer Woche wird bei uns nicht mehr stundenweise unterrichtet, sondern gemeinsam an Projekten gearbeitet:

— Meine Schüler bereiten täglich in wechselnden Gruppen ein gemeinsames Frühstück vor: Sie planen den Einkauf, rechnen und verrechnen sich bei ihren Ausgaben und gehen dann auch selbst einkaufen.

— Die Klasse bereitet ein gemeinsames Abschlußtreffen zum Schuljahresende vor, an dem auch ihre ehemaligen Mitschüler teilnehmen; dazu werden jetzt Einladungskarten gedruckt und verschickt.

— In den nächsten Tagen wird auch unsere letzte Klassenzeitung fertig und wir beginnen mit einer Klassenraumrenovierung. Es geht uns nicht darum, einen „ordentlichen Klassenraum" zu hinterlassen, sondern die Schüler wollen das Renovieren von Wohnräumen zur späteren Anwendung „in der eigenen Bude" erlernen. Dabei hilft uns ein Malermeister des Stadtteils und gibt uns Tips. Das Bezirksamt will die Materialien zur Verfügung stellen.

Es macht wieder Spaß!

6.2. Hinweise auf die Arbeit der Pädagogik-Kooperativen

Um ihren schulübergreifenden Ansatz einer gemeinsamen „kooperativen Selbstorganisation" nach außen hin deutlicher zu machen, hat unter den (mehr oder weniger) am Freinet-Konzept orientierten Lehrer(inne)n als Bezeichnung für ihren Arbeitszusammenhang der Begriff „Pädagogik-Kooperativen"-Verbreitung gefunden; mit diesem Begriff wird stärker betont, daß sich die Zusammenarbeit nicht nur auf ortsnahe Gruppentreffen beschränkt, sondern vielfältige, eigenständig entwickelte Kooperationsformen umfaßt (wie z.B. die Regionaltreffen in einzelnen Bundesländern, denen sich auch einzelne Lehrer(innen) anschließen können). Über ihre bisherige Arbeit(sweise) gibt folgende Verlautbarung der Pädagogik-Kooperativen Auskunft, die bereits in dem Buch „Célestin Freinet, Pädagogische Texte/Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet" (Rowohlt Sachbuch 7367) erschienen ist; Lesern, die an einer Mitarbeit interessiert sind, werden hier auch Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme genannt:

„Die in der Bundesrepublik existierenden Freinet-Gruppen orientieren sich an der Freinet-Pädagogik nicht als einem Dogma, dem unbedingt zu folgen wäre. Wir sehen sie vielmehr als eine Anregung, die in der Praxis durchaus mit anderen sinnvollen Ideen zusammengehen kann. Wir sind uns ohnehin dessen bewußt, daß die meisten von uns gegenwärtig nur einzelne Elemente der „Freinet-Techniken" in ihrem Unterricht verwirklichen können, da fehlendes Material, schwierige Arbeitsbedingungen, mangelnde eigene Erfahrung und ganz einfach die Notwendigkeit, nicht zuviele Schritte auf einmal zu tun, uns zu einem allmählichen Vorgehen nötigen.

Als ein zentrales und unverzichtbares Element des Freinetschen Ansatzes erscheint uns allerdings die *Zusammenarbeit.* Wir haben versucht, Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, in denen wir selbst nach den Methoden lernen, die wir in der Schule verwirklichen wollen. Wir versuchen, auch in unserer überregionalen Zusammenarbeit mit sowenig formaler Organisation wie möglich auszukommen.

Unser wichtigstes überregionales Kommunikationsmittel — außer den überregionalen Treffen — ist die Zeitschrift *„Fragen und Versuche".* Sie steht allen Lesern für Beiträge offen und wird von einer jährlich wechselnden Redaktion zusammengestellt. „Fragen und Versuche" enthält aktuelle Informationen aus den deutschen Freinet-Gruppen, Erfahrungsberichte, Arbeitsvorschläge, Hinweise auf Material, Einladungen zu Treffen u.a. Die Zeitschrift erscheint gegenwärtig ca. 3- bis 5mal jährlich und kostet im Abonnement 20 DM für jeweils vier Hefte. Versandadresse: Materialvertrieb der Pädagogik-Kooperativen, Körnerwall 8, 2800 Bremen. Einzelne Probehefte können zugesandt werden, wenn der Bestellung ein Fünfmarkschein oder 5 DM in Briefmarken beiliegen.

Der *Materialvertrieb* der Pädagogik-Kooperativen versendet außerdem auch Materialien für den Freinet-Unterricht wie Schuldruckereien, Limographenmaterial, Arbeitskarteien (bisher nur beschränkte Auswahl — wir hoffen auf Mitarbeit und Hinweise auf bereits existierendes brauchbares Material!) usw. Eine Preisliste wird auf Anfrage zugesandt.

Kontakt zu den regionalen Freinet-Gruppen findet man über die folgenden *Kontaktadressen* (Stand: Juni 1980).

Schleswig-Holstein: Brigitte Iskra, Mühlenberg, 2355 Stolpe
Hamburg: Dagmar Mahlstedt, Julius-Vossler-Str. 41c, 2000 Hamburg 54
Bremen: Martin Zülch, Körnerwall 8, 2800 Bremen
Niedersachsen: Heidrun Schümer, Wilhelm-Busch-Str. 7, 3006 Burgwedel 5
Berlin: Angela und Hartmut Glänzel, Falkstr. 25, 1000 Berlin 44
Nordrhein-Westfalen: Silvia Froese, Busehofstr. 49, 4300 Essen 1
Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland: Doris Hausl, Liebfrauenstr. 87, 6100 Darmstadt
Baden-Württemberg: Diemar Müller, Haus Nr. 7, 7450 Hechingen 6
Bayern: Dieter Winkelmann, Am Röthelheim 29, 8520 Erlangen
Schweiz: Arbeitsgruppe Freinet c/o LGZ, Zollstr. 54, CH-8005 Zürich
Österreich: Peter Haibach, Ginzkeyplatz 3, A-5020 Salzburg
Sekundarstufe II (überregional): Jochen Zülch, Am Dobben 52e, 2800 Bremen
Lehrerbildung (überregional): Johannes Beck, Wernerstr. 45, 2800 Bremen
Außerschulische Arbeit (überregional): Dagmar Flohr, Neurothstr. 2, 6370 Oberursel/Ts.

Bei schriftlichen Anfragen bitte frankierten Umschlag für Rückantwort beilegen.

Unabhängig von den Pädagogik-Kooperativen und z.T. im Gegensatz zu ihnen ist auch der „Arbeitskreis Deutscher Schuldrucker" ein Zusammenschluß teilweise an der Freinet-Pädagogik orientierter Lehrer. Anschrift: Arbeitskreis Deutscher Schuldrucker, Im Fahren 3, 6688 Illingen/Saar."

Wir sind mal in den Zoo gegangen. Da waren wir bei den Affen. Da hat ein Gorilla sich gegen seine Brust geboxt. Dann habe ich mich auch gegen meine Brust geboxt. Da hat er laut gelacht.

Sandra, Klasse 1b