



Verein Atelier Schule
Freinet-Pädagogik
Initiative
Oberösterreich



Sammelsurium

Zeitung Nr. 13
Oktober 2001

Preis: 45 S

Inhalt

Editorial	3
Willi Prammer	
Schulwelten – Lebenswelten	4
Herbert Hagstedt	
IndianerLeben	10
Martin Merz	
Figuren und Skulpturen	12
Martin Merz	
In der Natur gefunden	13
Silvia Aumair	
Durchblicke – Einblicke	16
Chr. Tarnai-H., L. Minnerop-Haeler, C. Gritsch	
KDL Gespräch	17
Lisa Minnerop-Haeler, Chr. Tarnai-Hammer	
Leistungsbeobachtung	19
Hanni Rendl	
Der sokratische Eid	22
Hartmut v. Hentig	
Dem Kind Durst machen	23
Originaltext – Celestin Freinet	

Weißt DU was gut oder böse ist?

"Gibt es jetzt Krieg?", wollen die SchülerInnen wissen. Wie reagiert man als LehrerIn auf eine Frage, die man selbst gerne beantwortet hätte? Auf die man eigentlich keine Antwort weiß?

Bilder über die entsetzlichen Anschläge in den USA und den Krieg gegen den Terror sind vor allem für uns LehrerInnen eine besondere Herausforderung. Die Schüler erwarten Erklärungen und Hilfe von uns. Ich glaube viele von euch haben in den Tagen nach den Terrorangriffen in den USA erlebt, wie verstört und ängstlich mache unserer SchülerInnen waren. Viele von uns mussten wieder einmal erfahren, wie schwierig es sein kann, Antworten geben zu sollen.

In den ersten Tagen nach den Terroranschlägen am 11. September gab es an vielen Schulen in keinen regulären Unterricht. Immer wieder tauchten die Fragen der Kinder auf. Auch jetzt, nach den Bombenangriffen auf Afghanistan, werden wieder Schweigeminuten abgehalten, Lichterketten und Friedensdemonstrationen veranstaltet. Damit zeigen Kinder und Schüler ihre Anteilnahme. Gemeinsam mit Lehrern tauschen sie Informationen über das Unfassbare aus und suchen nach Erklärungen. Sie tun es, weil sie spüren, dass sich die Angst ausbreitet. Nicht nur sie haben Angst. Ich auch!

Auch wenn sich die Kinder nicht so politisch interessiert zeigen, so werden sie doch ständig mit allen möglichen Nachrichten und Bildern konfrontiert.

„Die neuesten Bilder vom Krieg“, „Liveschaltung nach Afghanistan, wo gerade Raketen einschlagen“, „Abwurf von Nahrungsmitteln und Medikamenten, damit die Zivilbevölkerung erkennen kann, dass sich dieser Krieg nicht gegen SIE sondern gegen den Terror richtet“, „Muslime, die Fahnen verbrennen.“

.....
Scurrile Bilder, die da in meinem Kopf und wahrscheinlich auch in den meisten Köpfen der SchülerInnen entstehen. Aber was bloß soll ich ihnen sagen? Ich denke, jetzt sind wir besonders aufgefordert auf die Fragen, Sorgen und Ängste der Kinder einzugehen und ihnen Platz im Unterricht zu geben.

Es ist schwer zu begreifen was da grad passiert und wie sich die Welt ändern wird. Was noch alles auf uns – und vor allem auf die Kinder – zukommen wird.

„Die Welt ist nicht mehr wie sie war“, hörte ich einen Korrespondenten sagen. Die Schule auch?, fragte ich mich selber.

Das ist ein Aspekt, der mich grade sehr beschäftigt. „Eh weit weg“, „Geht uns nichts an“, „Bei uns passiert so was nicht“..... all diese beschwichtigenden Gedanken lassen mich zweifeln, dass auch in der Schule Änderungen spürbar werden.

Doch sie wären notwendig.

Ich will nicht, dass jeder Krieg zum historischen Ereignis wird, das dann in Schulbüchern erwähnt zum Auswendiglernen von Jahreszahlen herangezogen wird.

Die Kinder haben das RECHT, dass wir uns mit ihnen sich IHREN – und vielleicht auch unseren - Fragen stellen und gemeinsam nach Lösungen und Änderungen suchen. Nochmehr, dass wir ihre Angst ernst nehmen und ihnen Mut und Hoffnung geben.

Dazu brauchen wir den Mut einzugestehen, dass wir auch Angst und keine Antworten haben und dass wir ebenso hilf- wie fassungslos dem Ganzen gegenüberstehen. Im gemeinsamen Bemühen aller können wir es aber schaffen, dass wir im ANDEREN nicht den „FEIND“ sondern den Menschen sehen, der all das auch braucht, was wir für uns gerne in Anspruch nehmen.

Ich wünsche euch bei Lesen unseres „Sammel-suriums“ viele spannende Gedankenreisen und danach viel Kraft, Ausdauer und Geduld.

Im übrigen freuen wir uns in der „Redaktion“ auf Reaktionen und Rückmeldungen. Was den Bereich „Krieg gegen den Terror“ betrifft, so lade ich euch recht herzlich ein eure Erfahrungen aus dem Unterricht und/oder eure Gedanken dazu zu mailen, damit wir vielleicht zu diesem Thema in der nächsten Zeitung weitere Beiträge bringen können.

Rückmeldungen bitte an:
willi.prammer@cybertron.at

Schulwelten - Lebenswelten

Vom Sammeln der Kinder und vom Vorsortieren der Didaktik

Tom Sawyer hatte innerhalb kurzer Zeit folgende Dinge durch Tausch und Sammeln in Besitz gebracht: 12 Murmeln, ein Stück von einer Mundharmonika, einen Scherben blaues Flaschenglas, durch den man hindurchsehen konnte, einen Revolver, einen Schlüssel, der nicht aufschloß, ein Stück Kreide, einen Glasstöpsel von einer Karaffe, einen Zinnsoldaten, zwei Kaulquappen, sechs Knallfrösche, ein einäugiges Kätzchen, einen Türgriff aus Messing, ein Hundehalsband - aber keinen Hund, einen Messergriff, vier Orangenschalen, und einen verrotteten alten Fensterrahmen.

(Mark Twain 1965)

Was Kinder wie Tom Sawyer sammeln, hat bis heute wenig mit Schule und Unterricht zu tun.

Glasscherben und Türgriffen, Hundehalsbändern und Murmeln fehlt die didaktische Eintrittskarte. Das Kreidestück ist eine Ausnahme. An den Sammlungen der Kinder ist der Unterschied von Kindsein und Schülersein, von Lebens- und Unterrichtswelt ablesbar. „Steine tragen keinen Schulstempel“ (Hagstedt 1988).

Zu meiner Grundschulzeit - in den 50er Jahren - war es üblich, mit halbleeren Schulranzen, aber vollen Hosentaschen in die Schule zu kommen. Bindfäden und Korken, Gänsefedern und Kastanien, Garnrollen und Bierdeckel - alles wanderte mit in die Klasse. Doch niemals hätte eines von uns Kindern ein mitgebrachtes Hufeisen für einen verrosteten Schul-Magneten gehalten. Wir kannten noch nicht das Geschäft der Didaktik, speziell für die Schule erfundene Lerngegenstände zu entwickeln und eigens dafür künstliche Lehrmittel herzustellen.

Auch der Pausenhof war noch nicht didaktisiert. Wir hatten deshalb keine Schwierigkeiten, für unsere Stein- und Murmelspiele mitten auf dem Schulhof ein Fleckchen lehmigen Erdboden zu finden, in den die Wurflöcher gebuddelt werden konnten.

Heute werden mancherorts eher hunderte, in Plastik gestanzte Rechenplättchen im Klassensatz angeschafft und 30 x inventarisiert, als daß der persönlich ausgesuchte Inhalt einer einzigen Hosentasche im „Regal für Freie Arbeit“ einen Platz beanspruchen könnte.

Warum haben es Lehrmittelverlage offenbar soviel leichter als Kinder, mit ihren Materialien in die Klassenräume hineinzukommen? Warum scheuen wir uns, die Kinder an Gegenständen lernen zu lassen, die sie selbst aus ihrer Lebenswelt herausheben? Warum interessiert sich die Pädagogik kaum für die Sammeltätigkeit des Kindes?

Sammeln aus reformpädagogischer Perspektive

Die Reformpädagogen sind zu Beginn des selbstausgerufenen „Jahrhunderts des Kindes“ in der Frage der Bedeutung des Sammelns für das Kind und in der Einschätzung seines pädagogischen Wertes durchaus gespalten: Maria Montessori, Ärztin und Heilpädagogin, sieht im Sammeln des Kindes eine Form des Besitztriebes. In ihrem Buch „Kinder sind anders“ gibt es dazu ein eigenes Kapitel. Sie warnt vor „Sammlertypen“ und unterstellt „seelische Anomalien“. Charakterschwache, nachgiebige Kinder seien es, die sich „oftmals die Taschen wahllos mit den verschiedensten gänzlich unnötigen Gegenständen vollgestopft haben“ (Montessori, 1981, S. 229). Diese Kinder seien „keine echten Sammler, die Dinge auf Grund einer bestimmten Erkenntnis ordnen“, sondern wie „Geistesranke“ und „kindliche Delinquenten“, die „ihre Aufmerksamkeit auf Äußeres, Materielles und Wertloses“ lenkten. „Es handelt sich hier...um Kinder, die die verschiedensten Gegenstände aufstapeln, die gar nichts miteinander zu tun haben... Die Ärzte kennen ein leeres, sinnloses Sammlertum“ (S.229).

Die Einschätzung von Maria Montessori überrascht kaum. Ihre notorische Ordnungs- und Klassifizierungssucht ist weltbekannt geworden und in die Gestaltung mancher ihrer über-didaktisierten Materialien eingegangen. Kinder wie Tom Sawyer, dessen disparater Hosentascheninhalt oben bereits ausgebreitet worden ist, Jungen wie ihn schiebt sie in eine pathologische Ecke. Sie behauptet dadurch ihre berufliche Zuständigkeit.



Eine ganz andere Wertschätzung des kindlichen Sammelns finden wir bei dem belgischen Arzt und Reformpädagogen Ovide Decroly, dessen Ideen großen Einfluß auf die Freinetpädagogik hatten. Decroly gründete in Uccle, einem Vorort von Brüssel, seine Ecole Erimitage, eine Schule par la vie - pour la vie. Als wir diese Schule besuchten, konnten wir in einer Klasse miterleben, wie die Sammlungen der Kinder als Anlaß genommen wurden, die eigenen Wahrnehmungs- und Ausdruckskompetenzen zu erweitern. Alle Kinder

können, wann immer sie möchten, Gegenstände aus ihrer Umwelt, die ihnen wichtig, oder rätselhaft sind, vielleicht ein Geheimnis enthalten, mit in die tägliche Morgenversammlung ("assemblée") bringen: Glitzernde Steine oder Schneckenhäuser, Holzkreisel oder Knopfschachteln. Im Prinzip können die Kinder alle Dinge mitbringen, die in ihrem Erfahrungshorizont liegen, gefangene Kaulquappen oder Spinnen nicht ausgenommen. Eine Initiation bestand z.B. darin, daß die Kinder ihre ausgewählten Gegenstände in zugeknöteten Plastiktüten versteckten, die dann im Kreis herumgereicht wurden: Objekte der Überraschung („object de surprise“). Die anderen Kinder hatten die Aufgabe, die Tüten vorsichtig zu untersuchen: durch Betasten, Horchen, Schnuppern (also durch die „vor-sichtigen“ Sinne) und dann Vorstellungen zu entwickeln über Eigenschaften und mögliches Aussehen der Gegenstände. Konnte der geheimnisvolle Inhalt enträtselt werden, so wurden die Tüten geöffnet. Decroly versucht, durch solche Wahrnehmungsstudien die drei für ihn zentralen psychologischen Funktionen im Unterricht zu entfalten und miteinander zu verknüpfen: „Observation“, „Association“ und „Expression“. Natürlich manifestiert sich in den Sammlungen der Kinder immer auch eine sehr subjektive gegenständliche Ausgrenzung von Wirklichkeit. Ihre person-spezifische Welt-Wahrnehmung kann noch nicht zum Ausgangspunkt genommen werden, für ein nachzuvollziehendes, schon fachgetreues, fächerpropädeutisches Ordnen der Dinge, sondern bleibt jenseits von Fachinteressen - lediglich gemeinsamer Bezugspunkt für eine von Grundbedürfnissen herleitbare, konsequent an Kinderthemen und Kinderfragen ansetzende Interessenbildung.

Während bei Decroly die von Kindern gesammelten Gegenstände zu ersten Interessenszentren werden können, halten andere Reformpädagogen am Mandatskonzept der Didaktik fest: Nicht von Kindern - aber für Kinder! Stellvertretend und im antizipierten Interesse der Kinder werden die Sammlungen von verantwortlichen Lehrpersonen zusammengestellt: Zentrales Kriterium für die Auswahlentscheidungen ist die Bildungsrelevanz der Gegenstände. Lehrerinnen und Lehrer als kompetente Vorsortierer. Dabei ist zu berücksichtigen: In den 20er Jahren gab es noch keinen Lehrmittelservice und für Lehrerinnen und Lehrer war es selbstverständlich, ihre eigenen Sammelssysteme zu entwickeln. Zu den bekanntesten, auch erfolgreichsten Schul-Sammlern gehörte der Berliner Reformpädagoge Oskar Seinig, der durch sein Buch „Die redende Hand“ berühmt wurde. Fritz Karsen, ein jüngerer, ebenfalls reformorientierter Kollege, berichtet:

„Wer zu Seinig nach Charlottenburg kommt und den Weg durch den Hof nimmt, der steht schon hier verwundert still: ... man entdeckt ... Abbildungen eines Schuppenbaumes, des Skeletts eines 20 m langen Walfisches ..., mit einem Wort: die Welt der anschaulichen und zu beobachtenden Natur scheint ... in den Schulhof gewandert zu sein... Geht man... in das 'Museum', wo Schülerarbeiten stehen..., so gerät man erst recht ins Staunen, was hier für komplizierte, namentlich elektrische Apparate aus 'unbrauchbarem', von den Kindern zu Hause und auf der Straße aufgesammeltem Material (Hufeisen, Garnrollen, abgebrochenen Stricknadeln, abgebrannten Streichhölzern u.dgl.) hergestellt worden sind...“.

So gab es z.B. in sämtlichen Klassenräumen der Schule selbstgebaute, elektrische Telefonanlagen (vgl. Hagstedt 1981).

Seinig entwickelt für seinen Werkunterricht ein ausgeklügeltes Sammelssystem. In seinem Klassenzimmer hing ständig ein Verzeichnis der Gegenstände, die für bestimmte Projekte oder Werkstücke gebraucht wurden. Die Klasse hatte ihre „Beamten“, die für die einzelnen Sammlungen verantwortlich waren, Reinigung und Ordnung inclusive (Seinig 1911, S. 149). Dieses Didaktik-Verständnis geht aus von der Sammelbarkeit der Welt und vom Primat der Anschauung. Menschen sind Sehwesen. Seinigs Sammlungen unterstützen primär das Lehrinteresse der Unterrichtenden. Sie haben eine eindeutige didaktische Zweckbestimmung, eine spezifische intentionale Rahmung. Durch die Beteiligung von Kindern an der Sammlung von Verbrauchsmaterial ändert sich dieser Charakter nicht. Die Sammlungen werden Schulbesitz. Die Frage nach authentischen Sammelmotiven der Kinder und ihrer schulischen Rezeption beantworten sie aber nicht.

Der entscheidende Punkt ist für mich, ob durch die pädagogisch sanktionierten Sammlungen und die schnelle didaktische Auf-Ladung der Gegenstände den Kindern nicht das Wichtigste genommen wird: die eigene Auseinandersetzung mit den Dingen. Der Prozeß des Sammelns ist ein kreativer, poetischer Akt, der Eigensinn enthält und Auswahlentscheidungen abverlangt. Inhaltliche Bezüge, gegenständliche Verortungen sind konstitutiv für die Sammeltätigkeit. Fundstücke und Fundorte werden zueinander in Beziehung gesetzt.

Ludwig Duncker weist auf das anthropologisch bedeutsame Moment hin, „daß im Wachstum der (kindlichen) Sammlung eine Analogie zum Wachsen des Kindes zu sehen ist“. Das Kind kann in der Vergrößerung seiner Sammlung gleichzeitig auch das Thema des eigenen Größerwerdens bearbeiten. Es hält sich mit seiner Sammlung gleichsam einen Spiegel vor, in dem es das eigene Wachsen und die damit verbundene Steigerung von Stärke, Können, Kompetenz mitverfolgt (Duncker 1994, S. 167).

Für Ludwig Duncker stellt das Sammeln schon im Kindesalter eine Methode dar, „mit der die Welt erkundet und in einem Netz bedeutungs- und sinnkonstituierender Handlungen gleichsam 'eingefangen' wird“ (Duncker 1994, S. 150).

Sammlungen von Kindern „spiegeln immer auch individuelle Aneignungsformen wider“.

Duncker vermutet deshalb zurecht, „daß im Sammeln eine wertvolle Verbindung zwischen der subjektiven Kultur des Kindes und der objektiven Kultur hergestellt wird. Das Sammeln verrät dem Pädagogen viel über die Bandbreite kindlicher Interessen. „Sammlungen“, so Duncker, „können eine Art Fenster sein, durch das gewinnbringende Blicke auf die Beziehungen zwischen Kindern und ihrer gegenständlichen Umwelt geworfen werden können“ (Duncker 1994, S. 160). Aus schultheoretischer Sicht spricht also vieles dafür, die Methode des Sammelns geradezu für die Kinder zu reservieren, sie also nicht den professionellen Didaktikern mit ihrem Hang zum Vorsortieren zu überlassen. Im Umgang mit der eigenen Sammlung kann sich eine Forscherhaltung entwickeln. Das Kind selbst erfährt die Sammelbarkeit der Welt und kann aufwachsen in einer Kultur des Weitersuchens und Erkundens, des Weiterfragens und Entdeckens.

Sammlen und Ausstellen in Freinet-Klassen

Die Sammelbarkeit der Welt ist auch das Leitbild Célestin Freinets. Zunächst etwas Selbstbiographisches: In seinem Buch „L'Education du travail“ findet sich eine wunderbare Stelle. Célestin Freinet berichtet aus seiner eigenen Kindheit:

Als wir noch klein waren, da waren echte Murmeln noch selten und teuer. Im Herbst spielten wir 'Girottes', das sind die Galläpfel, die man unter den Blättern der Eiche findet. Wir warfen sie auf Wurfscheiben, in Löcher und spielten damit Treffspiele wie Mistigri und Münzenwerfen. Wir bewunderten und beneideten selbstverständlich die Großen ein bißchen, die volle Säckchen mit schönen, glatten und farbigen Murmeln hatten, und die außerdem noch hell klangen. Aber wir waren nicht anspruchsvoll.

Es kam sogar eine Zeit im Jahr, wo wir mit alten Nägeln spielten. Ihr wißt, wenn man vor der Schmiede vorbeigeht, dann sieht man auf der Erde zwischen den Pferdeäpfeln und den Hornsplittern die Köpfe von alten Nägeln, die aus den Hufeisen, die man den Tieren wechselt, gezogen werden. Damit der Nagel etwas wert war, mußte der Kopf noch dran sein. Ein neuer Hufnagel war nichts wert!...

Hände voll von schmutzigen und rostigen Nägeln füllten und durchlöcherten unsere Taschen. Sie waren unser Einsatz beim Raten, was wir in den Händen hatten, für das Mistigri-Spiel am Abend, aber vor allem für das Wurfscheibenspiel. Wenn wir mit Nagelköpfen spielten, dann war nichts anderes wichtig, weder Arbeit noch Unterricht, und wenn die Glocke läutete, dann teilten wir uns schnell den Einsatz. Während des Unterrichts in der Klasse dachten wir daran. Wir zählten insgeheim die Nägel in unseren Taschen, zufrieden und voller Triumph, wenn wir uns reich fühlten, oder im Gegenteil unruhig und traurig, wenn wir verloren hatten. Beim Ausgang direkt vor der Tür nahmen wir das kaum unterbrochene Spiel wieder auf.

Und die Knöpfe? Wie haben wir doch damit gespielt! Besonders weil der Einsatz schon ganz anders war und schon einen gewissen inneren Wert hatte. Es ist unglaublich, was Kinder in den alten Wäschestücken in den ärmlichen Wohnungen an Knöpfen entdecken können und manchmal auch, das muß mal gesagt sein, heimlich zwischen den guten Kleidungsstücken. Da gab es die kleinen Hemdknöpfe aus Glas, die nur eins zählten. Die etwas größeren Knöpfe aus Corozo (Palmmußmaterial) zählten zwei oder vier, je nach Größe und Anzahl der Löcher; die schönen Knöpfe von Schuhen zählten vier. Und schließlich bestand der wahre Reichtum im Besitz von Siebenerknöpfen, den strahlenden Kupferknöpfen von Soldatenmänteln, Marineuniformen,

von Gendarmen und Briefträgern. Wir rieben sie mit Sand, um sie danach glänzend zu polieren, indem wir sie lange Zeit auf unseren alten Samthosen rieben. Und es kam schließlich wirklich so weit, daß sie glänzten wie Spiegel, von denen sich der Anker oder die granatförmige Verzierung abzeichneten.

Wenn wir liebevoll die Hand in das Säckchen mit der Auswahl unserer Knöpfe schoben und wenn wir dann das metallene Klirpern einiger Siebenerknöpfe hörten, dann bliesen wir uns vor Stolz auf. Wir hielten unsere Buchführung ab, wir zählten ohne Unterlaß wie Geizhalse unsere Gewinne und unsere Verluste ab, wobei wir unser Guthaben auf den flachen Steinen ausbreiteten: Zwei und eins, drei und fünf, und sieben... und sieben! Wir spielten mit ihnen wie mit den Nagelköpfen Raten und benutzten sie vor allem beim Wurfscheiben- und Kartenspiel. Dann machten wir leidenschaftliche Wechselgeschäfte: 7 Knöpfe zu 1 für 1 Knopf zu 7 ... 2 zu 3 und 1 zu 1 für den schönen Gendarmenknopf!...

Wenn wir gewonnen hatten, dann strahlten wir vor Eitelkeit, als ob wir einen großen Sieg heimbringen würden. Aber wenn wir verloren haben, wenn wir 'gepellt' waren, wie wir jetzt sagten, und wenn wir nur noch 2 oder 3 schlechte Knöpfe in der Tasche hatten, was war das eine moralische Not, welch ein Leiden, welch ein verrückter Wunsch, den Einsatz wieder zurückzubekommen und koste es, was es wolle, nur den Abhang wieder hochzukommen.

Nun manchmal, aber nur in dieser traurigen Extremsituation, schnitten wir einen der letzten unnützen Knöpfe von unserer Jacke oder unserer Hose ab; oder wir ließen heimlich auch einen Knopf an der Kleidung unserer Eltern abspringen ... Und wehe den Fremden, die niemandem mißtrauten!... Der Briefträger machte es schon wie heute auch wieder: Wenn es warm war, dann legte er seinen Stock und seine Jacke auf dem Geländer am Eingang des Dorfes ab...; diese Jacke, auf der dicke goldene Knöpfe in Reihen aufgenäht waren, von denen wenigstens einige wenige vollkommen unnötig waren. Denn schließlich reichen zwei oder drei Knöpfe gut, um eine Jacke zuzuknöpfen; und diese kleinen Knöpfe am Ärmel sind absolut zu nichts zu gebrauchen ... Bei seiner Rückkehr fand der Briefträger allzuoft seine Jacke von überflüssigen Knöpfen befreit... (Freinet 1998, S.354 f.).

Später, als Landschullehrer in der Provence, erkennt Freinet, daß sein Konzept der Welterkundung im Widerspruch steht zu der Stubenlehre, die in der „école caserne“ vorherrschend ist. Freinet möchte seine Schule nicht als Lernkaserne mit Klassenräumen organisieren, die von der Welt draußen abgeschottet sind. Er will die Welt in die Schule holen und umgekehrt schulisches Arbeiten nach außen tragen, ja weltbekannt machen. Seine Schule wird dementsprechend als Verlagshaus mit eigener Druckerei organisiert. Eine Zeitung wird gegründet. Die Kinder werden zu Reportern und Redakteuren, die die Schul- und Weltnachrichten zusammenstellen. „Den Kindern das Wort geben“ ist das Motto des Chefredakteurs. Ein Korrespondenznetz wird aufgebaut mit Schulklassen in anderen Teilen des Landes und später auch mit Auslandskorrespondenten (Kindern in anderen Ländern) - im Zeitalter der Internet-Möglichkeiten nichts besonderes, aber damals - Mitte der 20er Jahre, eine kleine Unterrichts- und Schulrevolution. Ein organisatorischer Hebel, die „Welt im Kleinen“ in die Schule zu holen, sind in den ersten Jahren die Spaziergangsklassen („classes promenades“), die zu einer festen Institution am Nachmittag werden. Die classes promenades werden für das Sammeln wichtig. Den Begriff „Spaziergangsklassen“ hat Freinet möglicherweise von dem bekannten Berliner Reformpädagogen Berthold Otto übernommen, der schon um die Jahrhundertwende mit seiner Klasse „Spaziergänge“ unternahm - heute würde man, von der herrschenden Didaktik sensibilisiert, von Unterrichtsgängen sprechen. Freinet berichtet über die Spaziergangsklassen im Vorwort zu seinem Buch „L'Education du travail“:

„Ich mußte ... außerhalb der herkömmlichen Lehrformen ... eine neue Lösung suchen, eine Arbeitstechnik, die zu meinen eingeschränkten Möglichkeiten paßt. Ich machte es nun wie alle Forscher. Ich bediente mich des ... Vorgehens eines versuchsweisen Vortastens... Die 'Spaziergangsklasse' wurde für mich die Rettungsplanke. Anstatt ... vor einer Tafel mit Lesetext herumzudösen, gingen wir auf die Felder, die das Dorf umgaben. Wenn wir über die Straßen gingen, machten wir halt, um den Schmied zu bewundern, den Tischler oder den Weber ... Wir prüften nicht mehr schulmäßig die Blumen oder die Insekten, die Steine oder die Bäche um uns herum. Wir fühlten sie mit unserem ganzen Sein, nicht allein als ein Objekt, sondern mit all unseren Sinnen. Und (-) unsere Schätze nahmen wir mit: Fossilien, Haselnußkätzchen, Tonboden oder einen toten Vogel...“ (Freinet 1998, S. 147).

Die Spaziergangsklassen sind für die Kinder in Freinets Klasse der tägliche Sammelimpuls. Kein Wunder, daß sich auch in den freien Texten der Kinder die Sammelleidenschaft wiederfindet. Die Kindertexte aus Freinets eigener Klasse in Vence zeigen aber auch noch etwas anderes: Für die Kinder der ärmeren

Landbevölkerung bekommt das Sammeln eine existentielle Bedeutung. Die Kinder helfen dadurch mit, den Lebensunterhalt zu sichern. Sie sammeln Holz im Wald für den Kohlenmeiler. Sie sammeln Blüten-Blätter für die Parfüm-Herstellung. Sie sammeln Beeren, Pilze, Nüsse, Kartoffeln, Oliven, Orangen.

Aus der Hosentasche ins Klassenmuseum

In der Freinet-Pädagogik ist das Motiv des Sammelns unmittelbar mit dem Konzept des Ausstellens verbunden. Man könnte fast sagen, daß das Sammeln ohne Ausstellung in der Freinet-Pädagogik keinen Sinn macht. Auch Tom Sawyer würde sich in einer Freinet-Klasse bald fragen, ob die Schätze in seiner Hosentasche nicht auch veröffentlicht werden könnten, präsentiert auf einem Zeige-Tisch, an einer Ausstellungs-Wand, in einem Klassenmuseum. Es geht immer auch um Techniken der Präsentation. Welterfahrung, Erkundungsbefunde, aber auch Fundstücke sollen mit anderen geteilt werden.

Die Freinet-Pädagogik kennt eine Vielzahl von Ausstellungs-Institutionen: von der Wand-Zeitung in der Klasse bis zum schuleigenen Museum. Sammeln und Ausstellen werden kultiviert vom ersten Schultag an. Sogar schon früher. Ein Beispiel aus einer Berliner Freinetklasse der Schule am Barbarossa-Platz: Schon Wochen bevor die Kinder des neuen ersten Schuljahres eingeschult werden, bekommen sie von ihren beiden Lehrerinnen (Angela Glänzel und Brigitte Wehmeyer) einen Brief. Die Korrespondenz wird eröffnet. Diesen Brief können die Sechsjährigen selbst noch nicht lesen, aber das Kind kann sich einen Lesekundigen suchen, der bereit ist, ihm den Brief vorzulesen. In der Regel werden das die Eltern sein, Geschwister oder Großeltern, je nach Schicksal. Der Brief lautete so:

„Liebe Laura

Im nächsten Schuljahr kommst du zu uns in die Klasse 1 a. Wir freuen uns schon auf dich und sind gespannt, was wir miteinander erleben werden. Wir werden im Klassenzimmer ein kleines Museum haben, in dem du Dinge ausstellen kannst, die du gefunden hast oder die dir wichtig sind. Wenn du magst, kannst du gleich am ersten Schultag etwas von dir für dieses Museum mitbringen, vielleicht einen schönen Stein, eine Lieblingstasse oder ein Spielzeug, das du den anderen zeigen willst. Aber wir sammeln nicht nur Gegenstände, sondern auch Fragen. Hast du jeden Tag neue Fragen, und deine Eltern sind vielleicht schon ganz genervt von der vielen Fragerei? Vergiß sie nicht, sondern bringe sie mit. Wir werden mit dir und den anderen Kindern über viele Fragen sprechen.“

Wer es einmal gewagt hat, die von den Kindern gesammelten Gegenstände als Lernanlaß aufzuwerten, wird sich bald genötigt sehen, seinen Unterricht in Teilbereichen umzustellen: „Die Kinder brachten bereits in den allerersten Tagen“, berichtet Hubertus Heidloff, „eine Vielzahl von Münzen, Tonscherben, Steinen, Muscheln, Briefmarken, defekten Elektroteilen aus Radios und Waschmaschinen, getrockneten Gräsern und Blättern, Bilder u.v.m. mit in die Klasse. Stolz brachte ein Junge seinen gerade vom Zahnarzt gezogenen Zahn mit, an dem die Wurzel besonders gut zu sehen war...“. Was bleibt dem Klassenlehrer anderes übrig, auf diese ersten Sammelaktivitäten mit der Einrichtung eines kleinen klasseneigenen Museums zu reagieren (Heidloff 1985, S. 41).

Die Ecole Karine, eine Freinet-Schule in Straßburg, hat schon vor 20 Jahren ein eigenes Schulmuseum eingerichtet - als ständiges Projekt der Kinder. Am Anfang war es ein kleiner Karton, heute ist es ein Raum in Schulklassengröße, der vollgestellt ist mit Regalen und Ausstellungstischen. Es gibt einen kleinen Museumsetat, den jeweils eine Klasse für Ausstellungsprojekte verwaltet. Aber viel Geld wird nicht gebraucht. Den Kindern kommt zugute, daß die Schule vor 25 Jahren am Stadtrand auf einem Grund errichtet wurde, auf dem ehemals der städtische Hausmüll verteilt wurde. An der Oberfläche des Bodens findet man Feuersteine, Tierzähne, Steinpfeifen, Tongefäße, Geldstücke, kleine Spielzeuge, alte Kronkorken, Glasstöpsel. „Jedes Jahr nach der Ernte und der Feldbestellung, wenn die Erde sich erholt hat, zieht die ganze Klasse die Plastiktiefel an und geht auf die Suche nach diesen Objekten. Das ist jedesmal ein Fest ... Zurück in der Klasse suchen wir aus, reinigen und restaurieren, ordnen und zählen wir. Das Fündigwerden im Schlamm ermöglicht unseren Asphaltkindern ungewohnte Kontakte mit der Erde“ (Bonnetier 1988, S. 29).

Einer solchen Kultivierung des Sammelns in der Schule das Wort zu reden, das bedeutet zugleich, ein pädagogisches Gegengewicht zu setzen gegen die Unkultur des Wegwerfens und Entwertens. Wie oft ertappen wir Erwachsene uns dabei, scheinbar wertloses „Zeugs“ von Kindern, in der Wohnung rumliegenden Müll in den Abfalleimer geworfen zu haben, der dann von den Kindern - mit Tränen in den Augen - wieder hervorgeholt wird. Kinder haben noch eine andere Wertschätzung der Dinge.

Man könnte es auch so sagen: Wir Erwachsenen sind dabei, das Wegwerfen zu kultivieren. Wir haben Systeme zur Mülltrennung in recyclebaren Kategorien entwickelt. Die Kinder erinnern uns daran, daß es noch andere Werte-Kategorien gibt. Entscheidend ist für sie die innere Beziehung zu den gesammelten Gegenständen. Der persönliche Bezug ist weit wichtiger als der materielle Wert.

Sammeln ist immer auch ein Stückchen Identitätssuche, Möglichkeit einer „symbolischen Selbstergänzung“ (Gollwitzer und Wicklund 1982). „Wer bin ich?“ und „Was sammle ich?“ Diese beiden Fragen liegen eng beieinander. Sammlungen können zu persönlichen Haltepunkten werden, zu Orten des Innehaltens und des vorübergehenden Festhaltens. Kinder brauchen solche Sammel-Reiche, durchzogen von unzähligen Lern- und Lebensspuren.

Das Sammelbedürfnis der Kinder führt zu einer differenzierten Welt-Wahrnehmung, zu einem fokussierten Blick. Viele gesammelte Gegenstände haben etwas Welt-Umspannendes, Kulturen Verbindendes, Zeit-Anhaltendes. Mit den Sammlungen kommen wir in andere Länder, in fremde Kulturen, in frühere Epochen. Und doch: die Frage bleibt, ob die Schule gut beraten ist, Kindersammlungen als Lernanlässe zu rehabilitieren und in die Schule hineinzulassen. Überfordert das nicht den Unterricht? Sollen Kindersammlungen zum Alptraum für jeden Unterrichtsplaner werden? Ulf Mülhausen hat kürzlich für eine Didaktik der Überraschungen plädiert und eine gerade für die Praktikumsvorbereitung bedenkenswerte Theorie einer situativen Unterrichtsplanung vorgelegt (Mülhausen 1994). In dieser Theorie eines überraschungsoffenen Unterrichts bekommt auch die Kindersammlung ihren didaktischen Ort.

Mülhausen plant von vornherein unplanbare Schülerbeiträge ein, so wie es auch im Beispiel aus der Berliner Freinetklasse der Fall war: „Wir sammeln nicht nur Gegenstände, sondern auch Fragen“.

In den Freinet-Klassen gibt es auch für die Fragen der Kinder kleine Institutionen. In einer französischen Freinetklasse war das z.B. eine Fragenschachtel, die alle Kindergedanken aufnehmen konnte. Jeden Tag wird in der Klassenversammlung die Schachtel geleert. Die gesammelten Fragen kommen auf den Tisch:

„Warum kriegten Vögel keinen Schlag, wenn sie sich auf die elektrische Leitung setzen?“ (Miriam 8 J.)

„Warum werden unsere Zähne locker?“ (Agnes, 7 J.)

„Wie kriegten die Bäume Junge?“ (Alain, 7 J.)

„Der Mond kommt mir nach. Fliegt er hinter mir her?“ (Alain, 7 J.).

(Beispiele aus Baillet, 1983, S. 84)

Die meisten Fragen der Kinder führen mitten in den Sachunterricht hinein. Ihre Bearbeitung löst weitere Fragen aus: biologische, historische, physikalische ... Entscheidend ist auch hier die Wertschätzung der Sammlung. Keine Frage soll verloren gehen. Sie alle werden dadurch gewürdigt, daß sie klassenintern veröffentlicht werden. Die Aufwertung der Kinderthemen verträgt kein didaktisches Vorsortieren.



Literatur:

Dietlinde Baillet: *Freinet praktisch*. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe, Weinheim 1983

Michel Bonnetier: *Geschichte und Schulumuseum*. In: Die Grundschulzeitschrift, 20/1988, S. 28 f.

Ovide Decroly: *Welche Faktoren bestimmen die Freilegung der Interessen?*

In: Elisabeth Rotten (Hrsg.): *Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde*, Gotha 1926

Ludwig Duncker: *Lernen als Kulturaneignung*, Weinheim 1994

Célestin Freinet: *Pädagogische Werke, Teil 1*, Paderborn 1998

Herbert Hagstedt: *Pädagogisches Schilda: Klassenzimmer ohne Telefonanschluß. Plädoyer für eine vergessene Lernleitung*. In: Johannes Beck/Heiner Boehnke (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrer*, 6, Ideen und Geschichten, Reinbek 1981, S. 151 ff.

Herbert Hagstedt: *Steine tragen keinen Schulstempel*. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 20 (1988), S. 4 ff.

Hubertus Heidloff: *Klassenmuseum und Projekt Saurier*. In: *paed.extra*, Jg. 85, S. 41

Fritz Karsen: *Die Schule der Handarbeit*. In: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*, Leipzig 1923

Maria Montessori: *Kinder sind anders*, Stuttgart 1952 (Frankfurt 1981)

Ulf Mülhausen: *Überraschungen im Unterricht*, Weinheim 1994

Oskar Seinig: *Das Sammelsystem im Werkunterricht*. In: *Die Redende Hand*, Leipzig 1911

Robert A. Wicklund/Peter M. Gollwitzer: *Symbolic Self-Completion*, Hillsdale 1982

IndianerLeben

Wie wir von den Indianern lernen können,
Freundschaft mit der Erde zu schließen.

„Die alten Lakota waren weise. Sie wussten, dass das Herz eines Menschen, der sich der Natur entfremdet, hart wird; sie wussten, dass mangelnde Ehrfurcht vor allem Lebendigen und allem, was da wächst, bald auch die Ehrfurcht vor dem Menschen absterben lässt.

Deshalb war der Einfluss der Natur, die den jungen Menschen feinfühlig machte, ein wichtiger Bestandteil ihrer Erziehung.“

Luther Standing Bear

Die Weisheit der Indianer hat für Kinder und auch für Erwachsene etwas Faszinierendes an sich. Obwohl sie oft ganz einfache Situationen und Regeln des Lebens beschreibt, klingt sie mystisch, ja religiös in unseren Ohren. Haben wir uns etwa schon so weit entfernt vom Boden, auf dem wir leben, vom Menschen, der unser Nachbar ist, von unserem Denken, unserem Fühlen von unserm Ich?

Es ist interessant mit Kindern über Texte der Indianer zu philosophieren. Vor allem aber ist es für sie oft einleuchtender. Kinder sehen die Inhalte als etwas Logisches, etwas ganz Natürliches. Vielleicht, weil ihr Leben noch echter, noch nicht so normiert und abgenützt ist. Vielleicht aber, um mit den Worten des Häuptlings Seattle zu sprechen, „...weil sie noch Wilde sind und es nicht verstehen...“. Ein indianisches Sprichwort sagt, dass Kinder als Riesen zur Welt kommen, aber vom Augenblick ihrer Geburt immer kleiner werden, um schlussendlich so klein geworden sind, wie wir sogenannten „Großen“, wir Erwachsenen.

Kinder können noch staunen, wenn sie einen Stein aufheben – es ist ein besonderer Stein – staunen, wenn sie einen Falter in der Luft flattern sehen, wenn sie im Wasser Wellen schlagen,

Immer wieder zieht es uns hinaus aus dem Schulgebäude – hinaus auf die Wiese, in den Wald, zum Steinbruch hin, wo wir erleben und spüren können, was um uns herum ist, wo wir entdecken und lernen, welche Geheimnisse die Welt, in der wir leben in sich birgt. Das Lernen geht nicht nur über den Verstand, sondern auch über das Gefühl, die Freude, das gemeinsame Entdecken.

„Nie wurde den Kindern der Lakota für gutes Lernen eine Belohnung versprochen. Kein Kind wurde mit Geld zu einer Leistung verlockt oder für seine Mühe mit einem Preis ausgezeichnet. Nie sagte jemand: „Wenn du deine Sache gut machst, Kind, dann bezahle ich dich dafür.“ Der Fortschritt im Wissen und Können war Lohn genug.

Mein Vater benützte die gleiche Methode wie meine Mutter, wenn er mir etwas beibringen wollte. Er sagte nicht: „Du musst dies oder oder jenes tun.“ Aber während er selbst eine Arbeit verrichtete, sagte er oft: „Eines Tages, Sohn, wirst du eine Mann sein und es genauso machen.“ Wenn er in den Wald ging und einen biegsamen Ast suchte, um daraus einen Bogen zu machen, oder gegabelte Zweige für einen Sattel, dann ging ich mit. Bei allem, was er tat, stand ich neben ihm, still und aufmerksam, und sah zu.“

Luther Standing Bear

Die Begeisterung über die eigene Entdeckung, über den eigenen Fortschritt oder über das Erlebnis mit der Gruppe, das kann Kindern durchaus genügen und schafft Motivation genug für weitere Entdeckungen und Erforschungen.

Sie entdecken dabei sich selber, entdecken ihre Besonderheiten und können so ihre Fähigkeiten ausbauen und ihr Selbstbewusstsein stärken. Sie stabilisieren ihr Rückgrat, finden zu sich selbst, bauen auf ihren Wurzeln auf – sie erden sich, sozusagen. So sind sie glücklich und bereit für das Neue, das Unerforschte.

Schule heißt im Altgriechischen „Scoloe“ und bedeutet „Ein Ort der Muße und der Selbstfindung“.

Soll es nicht unser Ziel sein, für die Kinder einen solchen Ort zu schaffen, von dem aus sie die Welt entdecken werden? Und wieder sei hier Häuptling Seattle zitiert, der 1855 an den Präsidenten der Vereinigten Staaten in seiner prophetischen Rede sagte: „...aber vielleicht bin ich nur eine Wilder und kann nicht verstehen ...“. Fast 150 Jahre später sehen wir ja, was dieser Mann gemeint hat und nun können wir oft nicht verstehen, was aus dieser Erde und den Menschen gemacht wurde.

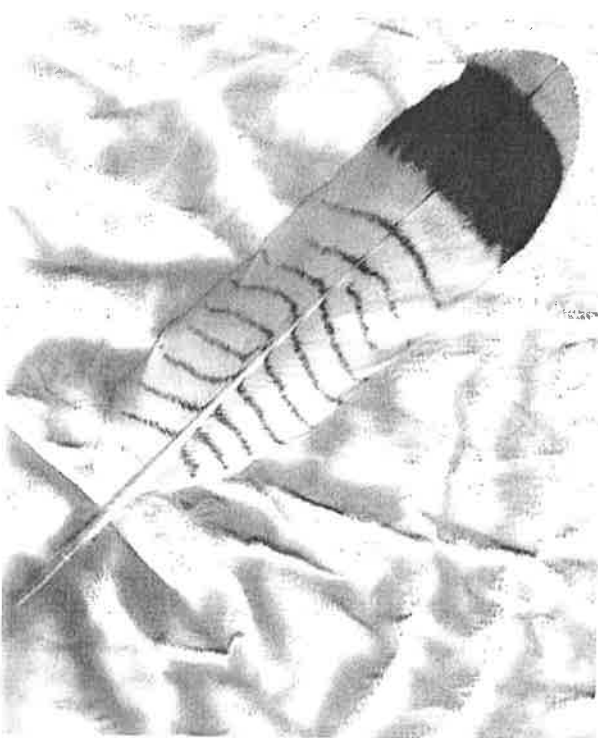
Die Poesie des Wassers und des Windes

Worin bestand das größte Verbrechen der Indianer, als sie mit der nach Amerika exportierten europäischen Vernunft konfrontiert wurden?

Sie kannten den Wert des Goldes, des Geldes nicht! Sie kämpften gegen etwas, gegen das wir heute als das allerletzte Produkt unserer Vernunft kämpfen, gegen die totale Unterwerfung der Erde unter den Profit, der ihnen fremder war als uns ihre Götter und Geister.

Für die Poesie des Wassers und des Windes, des Büffels und des Grases, in der sich ihr Leben verkörperte, gab es nur Hohn – und nun beginnen wir westlich Zivilisierten in unseren Städten, den Endprodukten unserer totalen Vernunft – denn gerechterweise muss man sagen, wir haben uns nicht geschont – wir beginnen etwas davon zu spüren, wie wirklich die Poesie des Wassers und des Windes ist und was sich in ihr verkörpert.

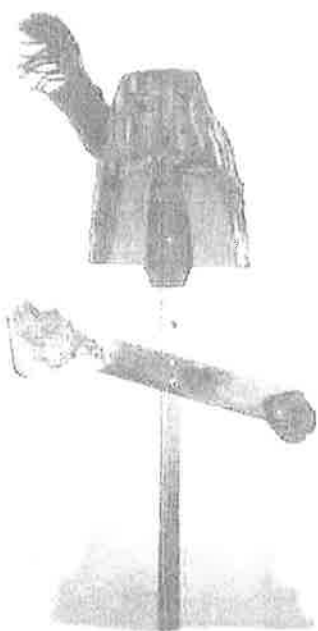
Heinrich Böll, Nobelpreisrede 1973



Figuren & Skulpturen

Gestalten mit Holz und Farbe

Beim Gestalten mit Holz verbinden Kinder den aktiven Umgang mit natürlichem Material einerseits und kreativem Erleben andererseits. Das Bauen von Astholzbauwerken gehört zum allgemeinen Repertoire kindlichen Tuns und auch der Umgang mit Werkzeug und einer Vielzahl an Nägeln und Schrauben ist den meisten Kindern nicht fremd. Tastendes Versuchen ist hier praktisch allgegenwärtig, wer hat das nicht selbst erlebt.



Eine Kiste mit Holzresten aus der Tischlerei, am besten mit natürlichen Holzstücken, also Teilen, bei denen der natürliche Ursprung in Form und Struktur noch erkennbar ist, bildet das Ausgangsmaterial für allerlei Figuren, Vogelscheuchen oder abstrakten Skulpturen. Dachlatten oder Kant-hölzer geben den Figuren sozusagen das Rückgrat an denen die verschiedenen Holzreste angenagelt

werden. Auch Holzwohle, Hobelscharten, Zweige, Lianen, Blätter, ... bilden abschließend vielerlei Gestaltungsmöglichkeiten, die mit kleinen Nägeln oder wasserfestem Leim befestigt werden können.

Mehr an Anleitung ist bei dieser Arbeit wohl gar nicht nötig, denn das Material fordert von sich aus schon zum Tun heraus. Wenn sich die Kinder mit den Holzresten genau auseinandergesetzt haben und Besonderheiten der einzelnen Stücke entdeckt haben, das kann ein Rest Rinde ebenso sein, wie ein Astloch oder die besondere Form des Stückes, ... nimmt das Werken mit mehr oder weniger Getöse seinen Lauf. Es ist dabei kein Schaden, genügend Nägel, Zangen und auch etwas Pflaster bei der Hand zu haben.

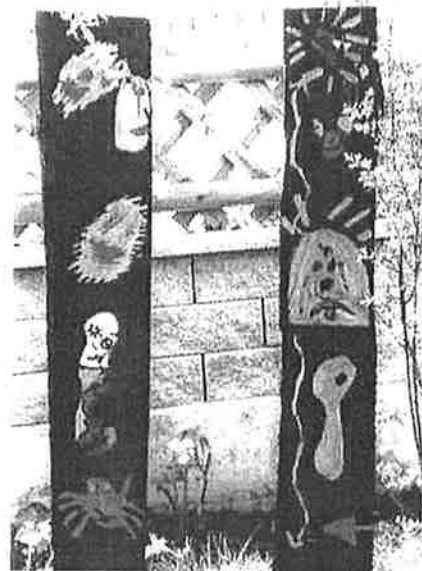
Eine andere Art von Figuren, die

eher schon an Totems der Naturvölker erinnert, entsteht, wenn als Ausgangsmaterial ein etwa ein bis eineinhalb Meter langes – ungesahmtes oder heißt es ungesäumtes (im O-Ton jedenfalls: „*ungsamtes*“) - Brett benutzt wird. Zur genaueren Erklärung, denn dieses Wort scheint in diesem Zusammenhang in der deutschen Sprache nicht wirklich zu existieren, was auf seinen urigen Charakter schließen lässt, hier handelt es sich um Holzbretter, die entstehen, wenn der Baumstamm der Länge nach durchgeschnitten wird und so die unregelmäßigen Ränder erhalten bleiben.

Diese Bretter stellen oft an sich schon ein Kunstwerk mit all ihren Besonderheiten dar. Manchmal steht ein Stück Ast weg, da und dort ist noch Rinde oder die Spuren eines Holzwurms drauf und die Maserung des Holzes verleitet häufig schon zu einer gewissen Weitergestaltung.

Eine Seite sollte gehobelt sein und kann mit bunter Dispersionsfarbe wetterfest bemalt werden. Formen, Muster oder konkrete Bilder, die wenn möglich die Holzstruktur verstärken, vollenden die Naturskulptur. Werden die Farben dabei sehr kontrastreich und flächig aufgetragen, erhöht sich die Wirkung, und die Kunstwerke bilden auch im Freien von Weitem einen Blickfang.

Ein gespitztes Kant-holz, das an die Rückseite geschraubt wird, bildet den Ständer des Kunstwerkes, das nun leicht in die Erde eingeschlagen werden kann und schon schmücken kunstvolle Skulpturen den Schulhof, die Landschaft, ...



In der Natur gefunden

Natur - Schule - Kunst

Teil 1: sammeln - ordnen - entwerfen

Hurra, heute geht es los!

Alle 23 Schüler/Innen der 4.d warten im Klassenraum auf die angekündigte Künstlerin Anna Pieringer. Zuerst lautet die Devise: Raus in den Wald um Naturmaterialien zu sammeln. Die gewünschte Größenordnung wird bekannt gegeben, um die Nerven des Reinigungspersonals der Volksschule nicht zu sehr zu strapazieren, und los geht's.

Da wird der Wald also wieder unter einem ganz neuen Gesichtspunkt betrachtet: Steine, Moose, Äste, Wurzeln, Farne, Steine und vieles mehr aus der Sicht der Kunst! Gott sei Dank passt das Wetter auch dazu!



Es dauert nicht lange und die Sackerl der Kinder sind voll. Da wird noch das eine oder andere aussortiert und zu guter Letzt entdecken die Mädels unter lautem Gekreische noch einen großen Unterkieferteil eines Skelettes. Was könnte das wohl gewesen sein? Ein Wolf? Ein Hund? Schließlich sieht man ja noch einen Reißzahn, den wir versuchen herauszubekommen, was aber leider misslingt! Nasser Knochen gegen Stein- keine Chance- was wiederum eine Diskussion über Härtegrade von Knochen hervorruft. Also- alles fertig, ich blase bzw. pfeife zum Rückzug.

In der Klasse angekommen wird erst einmal kräftig gejausnet und dann beginnen wir zu sortieren: einen Haufen mit Wurzeln, eine mit Moosen...

Nun entfacht sich eine Art „Kunst-Geplänkel“ über die Formen der Stöcke und Wurzeln. So kommen wir also doch zur Themenstellung:

Vögel

Insekten (Libellen, Bienen, Schmetterlinge)

Fische

Amphibien (Frösche, Lurche,...)



Die Kinder finden sich in Gruppen und fangen an ihre Ideen und Gedanken auf Papier zu bringen. Anna muss den einzelnen Gruppen noch etwas zur Seite stehen und ihnen Tipps zu Format (besser quer oder doch hoch?) Anordnung, Proportionen, usw. geben. Sie stellt ihnen die bereits angefertigten Rohspanplatten mit Rahmen, die Unterlage für unsere Applikationen werden, vor.

Da wird also skizziert, radiert, diskutiert und schließlich sind einige bemerkenswerte Entwürfe fertig. Die Künstlerin ermuntert die Gruppen verschiedene Skizzen anzufertigen um auch die „stillen Kinder“ ein wenig in den Vordergrund zu locken. Es klappt tatsächlich! Nach drei verschiedenen Anfertigungen werden auch die Vorschläge von Barbara, einer meiner „leisesten Schülerinnen“, zu Papier gebracht!

Für heute ist also ein Ende in Sicht, die Bildtafeln werden mit Namen und Thema versehen und wir besprechen noch rasch die Vorgangsweise für das kommende Treffen: Da wird gegipst!!!!
Also, die Eltern informieren bezüglich angepasster Kleidung!

Teil 2: applizieren – gipsen

So, heute geht`s weiter!

Gleich am Beginn mischt Anna den Gips-Spachtelmasse für die Unterlage und klatscht jeder Gruppe einen dicken Batzen auf den Rahmen. Nun lautet der Auftrag: „Verstreicht den Gips gleichmäßig auf der Unterlage, dann kommt ein Stück weißer Baumwollstoff (mit ca.10cm Rand rundherum) darauf.“ Danach wird mit den Händen und unter Zuhilfenahme eines nassen Schwämmchens der Gips gleichmäßig unter dem Stoff verteilt. Das Gewebe verbindet sich mit dem Stoff und soll bis an den Rand gut verteilt sein.



Nun drehen wir die Unterlage um, schneiden soviel Stoff ab, dass der Rest am hinteren Rand gut verleimt werden kann. Wir verwenden normalen Holzleim und tragen ihn mit Pinseln auf. Dabei sind die Ecken etwas heimtückisch und die Kinder brauchen alle Hilfe, die sie bekommen können.

Während die Platten nun in Ruhe trocknen sollen, fangen die Kinder an ihre Materialien und Utensilien zusammen zu suchen und das Anordnen des Bildes beginnt.

Sobald alles an Ort und Stelle ist, (der Gips darunter beginnt schon fest zu werden!) wird mit der Befestigung(Holzleim!) begonnen. Die verbleibende leere Fläche wird mittels Schwamm ebenfalls mit Leim abgetupft, damit dort die Farbe besser hält!



Da wird geleimt, genagelt, geschraubt und getackert.(sperrige Teile „bindet“ Anna mit einem Silkfaden und dem Tacker fest“) Schwere Steine zum Beispiel, werden angebohrt und von hinten am Boden festgeschraubt! Tja, ohne diese Tricks würden diese Gebilde wohl niemals halten! Anna meint, dass wir morgen die abfallenden und wackelnden Teile ev. nochmals nachkleben müssen. Mal sehen!

Die Kinder haben in der Zwischenzeit begonnen die noch fehlenden Kartonfiguren auszuschneiden und zu bemalen, damit wir sie beim nächsten mal gleich dazukleben können!

So, für heute heißt es: aufräumen, Pinsel auswaschen, zusammenkehren, Tische reinigen, Hände waschen, Becher ausleeren und die Klasse reinigen!

Teil 3: farbiges Gestalten

So, los geht es wieder. Die Tische werden mit Folie abgedeckt, die trockenen Rahmen daraufgelegt und Anna beginnt mit dem Austeilen der Farben (Volltonfarben) in Topfenbecher.

Die Kinder beginnen damit den Hintergrund zu bearbeiten, sauber unter die Applikationen soweit es geht! Sie werden extra dazu angehalten, verschiedene Schattierungen zu versuchen und die Farben etwas zu mischen, was auch prompt beherzigt wird!

Langsam bekommen die Arbeiten Farbe und da und dort entstehen sogar jetzt noch Ideen zu den einzelnen Arbeiten.

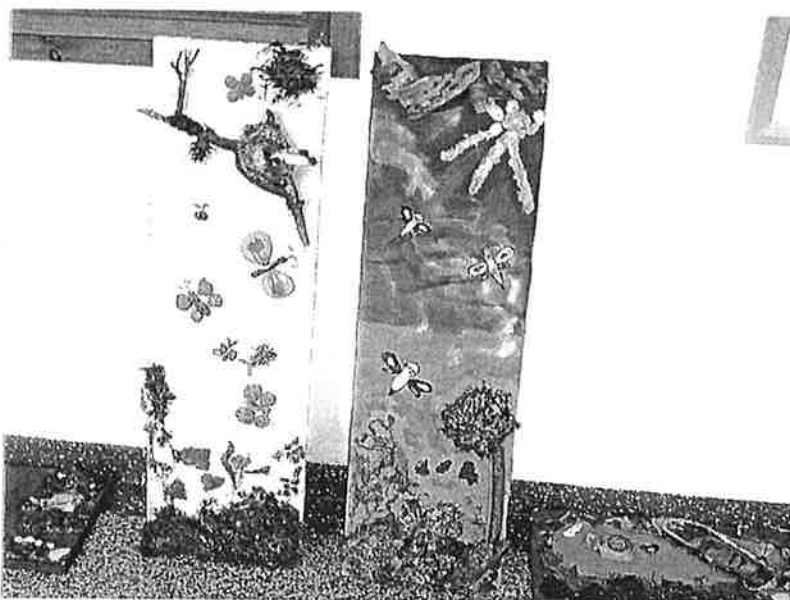


Sobald der Hintergrund fertig ist, erinnert Anna Die Kinder daran, auch den Rahmen nicht zu vergessen und beginnt nun mit diversen Tipps und Tricks Kleinigkeiten an den verschiedenen Bildern zu verbessern. Da bekommt der Himmel plötzlich mittels Schwamm noch kleine Wolken und ein angepatzter Stein wird zum schillernden Bachkiesel oder gar zum Edelstein!

So kommt es, dass Anna bei ihrer Wanderung von Tisch zu Tisch eine Kinderschlange hinterher zieht. Man könnte den einen oder anderen Trick ja einmal brauchen!

Die ersten Kinder beginnen wieder mit Pinsel waschen und Tische reinigen und bald endet alles in einem riesigen „Wasch-Putz und Aufräum- Kuddel- Muddel“. Anna klebt noch die letzten Teile, die abgegangen sind und die angefertigten Kartonfiguren an – fertig!

Stolz wandern die Kinder von einem Kunstwerk zum anderen und bewundern staunend die fertigen, bunten Werke.



Danke Anna, du hast uns noch ein unvergessliches Erlebnis zum Abschluss beschert!

Zuletzt suchen wir noch passende Plätze für unsere Werke und unser Schulwart hängt sie mit Mauerhaken auf. Es geht eben nichts über Teamwork! Danke!

Durchblicke-Einblicke MIKROSKOPIEREN

Christine Tarnai-Hammer

Lisa Minnerop-Haeler

Claudia Gritsch

Faulige Orangen, verschimmelter Käse, Wasserpest, tote Insekten, Zwiebelhäutchen.....

Was? Das alles sollen wir sammeln und mitbringen? Pfui Teufel!!

Aber es gibt Schülerinnen und Schüler, die eifrig in Säckchen und Schachteln diese Dinge sammeln, denn sie interessieren sich für die Lernwerkstatt Mikroskopieren. An vier Nachmittagen, jeweils drei Stunden trifft sich ein Grüppchen Interessierter aus sämtlichen Klassen der Schule mit den Lehrerinnen Claudia Gritsch, Lisa Minnerop-Haeler, Christine Tarnai-Hammer und wir tauchen ein in die faszinierende Welt des Mikrokosmos.



Am 1. Nachmittag bekommen die SchülerInnen eine Einführung in den richtigen Umgang mit dem Mikroskop, dem Herstellen von Präparaten und der Behandlung all der feinen Instrumente, die dazu benötigt werden.

Eifrig werden Rosenblätter, Blätter von Bäumen, Gräser, verschimmelteres Brot, faulige Orangen, der Dünndarm eines Schweines, Fingerabdrücke, Haare und Vieles mehr unter dem Mikroskop betrachtet.

Da fehlt es nicht an erstaunten Gesichtern und Ausrufen, wie: Das sieht ja aus wie eine selbstgebaute Mauer!"

Damit hat Daniel das Prinzip des Zellaufbaus eines Zwiebelhäutchens erkannt.

Wichtig war uns Lehrerinnen, dass das Gesehene gezeichnet wurde. So entsanden ganz eindruckliche Kunstwerke von riesigen Fliegenbeinen, Tabak, Staubmilben.

Nur das Aufräumen am Ende jeder Einheit

bereitete niemandem so wirklich Vergnügen.

Der 2. Nachmittag begann, wie auch der erste und die folgenden beiden mit einer Gesprächsrunde. Die Kernfrage war stets: Wer möchte was untersuchen? Dann wurden die Wünsche gesammelt, die Aufgaben verteilt, Benötigtes herangeschafft. Es gab auch einen Auftrag: Vergleicht Blutpräparate eines gesunden Hundes mit denen eines kranken Hundes! Was ist anders? Die Antwort, die dann wieder gezeichnet wurde, war: Würmer.

Spannend war es auch einen Heuaufguss und die darin herumflitzenden Tierchen zu beobachten.

Einige Schülerinnen holten vom Garten einen Regenwurm. Was tun mit dem? Die Frage taucht auf: Wie bringe ich einen Regenwurm um, ohne dass er leidet? Hin und her wurde debattiert, ob man ihn in Alkohol legen oder ihm einen Elektroschock verpassen soll, Überlegungen angestellt und schließlich im Tiergarten die Erkundigung eingeholt, dass man dies am besten mit reinem Alkohol macht.

In der Abschlussrunde unterhielten wir uns über andere Lebensorte von Würmern, außer im Blut eines kranken Hundes, etwa in rohem Fleisch. Fleisch und Blut von Tieren sollten fürs nächste Mal besorgt werden, wir Lehrerinnen beschlossen für den nächsten Nachmittag Fische zum Sezieren zu besorgen.

Der 3. Nachmittag stand unter dem Zeichen des Sezierens. Regenwürmer wurden in Alkohol kaltgemacht, dann sezirt. ebenso Fische.

Das Sezieren der Fische muss sehr vorsichtig vor sich gehen, damit die Schwimmblase nicht zerstört wird, die man dann im Wasser schwimmen lassen kann. Nach vollendetem Schnitt wurden die einzelnen Organe des Weißfisches herausgenommen und benannt, Schuppen und

Fischaugen unter dem Mikroskop angeschaut. In der Gesprächsrunde war das Thema des Nachmittags: Was war heute eklig? Was war toll? Der letzte Nachmittag diente der Fertigstellung von Regenwurm- und Asselpräparaten und der Zeichnungen.

Da für die LehrerInnenkonferenz eine Präsentation unserer Lernwerkstatt geplant war, wurden diese Stunden auch dazu genutzt, um Plakate herzustellen, nochmals einen Heuaufguss zu machen, die Präsentation der einzelnen SchülerInnen vorzubereiten, Berichte herzustellen.

Die Präsentation, die den SchülerInnen anfangs Unbehagen oder Sorgen bereitet hatte, verlief glänzend, mit großem Erfolg. und gab ihnen nochmals Gelegenheit, ihre eigene Arbeit zu reflektieren.



KDL-GESPRÄCH

Elisabeth Minnerop-Haeler

Christine Tarnai-Hammer

KDL bedeutet „Kommentierte direkte Leistungsvorlage“. Sie ist eine Form alternativer Leistungsbeurteilung, die wir in unseren 4 Jahrgangsteams im Schulversuch Mittelschule an der Schule Steinbrechergasse 6, 1220 Wien – eine Schule der 10 bis 14jährigen – verwenden.

Das KDL-Gespräch ist für uns eine gute und bewährte Alternative zur Ausgabe eines Zeugnisses mit Ziffernnoten. Es findet in der Woche statt, in der in anderen Schulen die Halbjahres – bzw. Schlusszeugnisse ausgegeben werden.

Kommentierte Leistungsvorlage bedeutet, dass die SchülerInnen ihre Arbeiten, ihre Leistungen des Semesters oder des Schuljahres präsentieren und mit Kommentaren und Erklärungen versehen. Sie erzählen auch über ihre Befindlichkeit, ihre Stellung in der Klasse, wie sie mit den Leistungs- und Unterrichtsanforderungen zurechtkommen. Sie berichten über ihre Lernfortschritte, ihre Lernerfolge und Lernschwierigkeiten.

Direkte Leistungsvorlage bedeutet, dass die „Produkte“ der Leistung vorgelegt werden. Alle oder ausgewählte Arbeiten liegen auf dem Tisch: Hefte aus diversen Unterrichtsgegenständen, Projektmappen, Mappen aus der Freiarbeit oder andere Produkte aus der Freiarbeit, Werkstücke, Zeichnungen, Malereien...

Den SchülerInnen und den Eltern muss das Setting und die Bedeutung des KDL-Gespräches erklärt werden. Neben der inhaltlichen Vorarbeit (siehe unten) ist auch organisatorische Vorarbeit zu leisten: Es müssen Einladungen an die Eltern verschickt werden mit der Vorgabe des Termins.

Jedes Gespräch dauert 15 Minuten. Wir setzen die Zeit zwischen 9 und 17 Uhr fest, die Eltern wählen ihre Zeit. Wir empfinden es als günstig, Pausen einzuplanen – zur Erholung der LehrerInnen.

Die SchülerInnen sind mit ihren Eltern und dem LehrerInnenteam – in der Regel 3 bis 4 LehrerInnen – in das Gespräch eingebunden. Wir sitzen um einen Tisch. Die Schülerin hat ihre Arbeiten ausgebreitet und nun hat das Kind voll und ganz das Wort. Die Rolle der Eltern ist während des Gesprächs eine primär zuhörende. Geschickte Eltern stellen an ihre Kinder neugierige, unterstützende, klärende Fragen. Ungeschickte Fragen der Eltern oder Vorwürfe an ihre Kinder versuchen wir sofort geschickt abzubrechen. Es ist die Präsentation des Kindes, sein Auftritt. Das Gespräch darf nicht auf dem Niveau eines Sprechtages gehalten werden. Niemals über das Kind, immer zum Kind reden! Auch in diesem Punkt bereiten wir die Eltern bei einem Elternabend vor.

Die SchülerInnen bereiten sich mit großer Sorgfalt auf das Gespräch vor. Dies ist vor allem für das erste Gespräch wichtig. Wir schildern den Kindern das Szenario und nach den Fragen „Was richtest du her?“ und „Was möchtest du präsentieren?“ suchen die SchülerInnen ihre Produkte zusammen, denken über die Reihenfolge und die Art der Präsentation nach. Einige Kinder machen sich kleine Spickzettel. Selbst in der 8. Schulstufe tritt erfahrungsgemäß noch bei SchülerInnen mit viel Erfahrung eine gewisse (produktive) Nervosität und Unsicherheit vor dem Gespräch auf.

Die Aufgabe der LehrerIn während des Gesprächs ist die der InterviewpartnerIn. Die Fragen sollten nur stützend, helfend, klärend sein und nur gestellt werden falls das Kind Anstöße braucht. Manche redegewandte und selbstbewusste SchülerInnen werden bald ohne Fragen auskommen und ihre Präsentationen nach eigenen Vorstellungen und Interessen gestalten.

Die Fragen der LehrerIn während des Gesprächs könnten lauten:

- Welche Themen oder Fragen hast du während des Semesters in der Freiarbeit behandelt?
- Welche Projekte haben dir gut gefallen?
- Was hat dich besonders gefreut?
- Wie fühlst du dich in der Klasse?
- Was gefällt dir nicht gut?
- Was nimmst du dir für das nächste Semester vor?
- Woran möchtest du weiterarbeiten?

Besonders die beiden letzten Fragen finden wir wichtig, da sie den SchülerInnen einen Anstoß geben, dort weiterzumachen, wo eventuelle Schwächen, aber auch Stärken vorliegen und dem nächsten Semester eine Richtung zu geben.

Das KDL-Gespräch ist für uns nicht nur eine Form der alternativen Leistungsbeurteilung, es ist auch eine Methode an der viele Kompetenzen geübt werden können:

- Präsentieren der eigenen Arbeit vor einer kleinen Audienz
- Freies Sprechen
- Zeit einhalten
- Reflexion der eigenen Leistung
- Sich selbst einschätzen
- Feedback der LehrerInnen erfahren
- Stolz sein auf die eigene Leistung
- Sachkompetenz: Gelerntes, Gearbeitetes wird nochmals wiederholt und ins Gedächtnis gerufen (z.B. halten manche Schülerinnen über ein Lieblingsthema einen kleinen Vortrag.)
- Die eigene Rolle und Stellung in der Klasse zu analysieren
- Rechenschaft geben über mich vor anderen in einer wohlwollenden Atmosphäre
- Ziele setzen und neue Wege finden.

Vorbereiteter Tisch für das Gespräch



Hanni Rendl

Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder brauchen wir
eine Veränderung der eigenen Beobachtungs - und Beurteilungspraxis

THESEN

aus Edwin Achermann:
Mit Kindern Schule machen, 1992

Beobachten und Beurteilen müssen Lernprozesse fördern

Beobachten und Beurteilen sind auch in einem kindzentrierten Unterricht feste Bestandteile der täglichen Arbeit der Lehrperson und der Kinder. Beobachten und Beurteilen sollen dazu beitragen, die Lernprozesse jedes einzelnen Kindes und der ganzen Klasse zu unterstützen und zu fördern.

Die ist nur in einem wohlwollenden Unterrichtsklima möglich.

Beobachten und Beurteilen sind immer subjektive Vorgänge

Das Bemühen um Objektivität im Beobachten und Beurteilen ist zweifellos sehr wichtig und zu pflegen.

Bei all diesen Bemühungen darf aber nicht vergessen werden, dass Beobachten und Beurteilen gerade in der Schule immer auch subjektive Vorgänge sind, die oft ebensoviel über den Beobachter wie über den Beobachteten aussagen. Die Praxis des Beobachtens und Beurteilens muss mit den Leitideen übereinstimmen.

Die Leitideen „Individualisierung“ und „Gemeinschaftsbildung“ verlangen nach einer Praxis des Beobachtens und Beurteilens, die dem einzelnen Kind innerhalb der Klasse gerecht wird. Das bedeutet, dass sich Beobachten und Beurteilen an diesem einzelnen Kind und an den Lernzielen orientieren müssen.

Beurteilungen in Zahlen oder Worten, die auf Vergleichen mit anderen oder Mittelwerten beruhen, stehen immer im Widerspruch zu Individualisierung und Gemeinschaftsbildung.

Keine Beurteilung ohne Beobachtungen

Beurteilungen können nur verantwortet werden und dem beurteilten Kind helfen, wenn sie auf kontinuierlichen Beobachtungen beruhen.

Der Schritt von der Beobachtung zur Beurteilung ist anspruchsvoll:

Die Beobachtungen müssen zu einem Bild zusammengefügt werden. Dann ist dieses Bild zu werten. Orientierungsgrößen sind dabei die bearbeiteten Lernziele und das einzelne Kind.

Wo noch Noten oder Quervergleiche in anderer Form gemacht werden müssen, entstehen Widersprüche und Spannungen, auf die immer wieder hingewiesen werden muss.

Selbst- und Fremdbeobachtung/Beurteilung gehören zusammen

Im neuen Lernverständnis kommt der Selbstbeurteilung eine wichtige Bedeutung zu. Sie trägt u.a. entscheidend dazu bei, dass ein Mensch seinen Alltag auf seine persönlichen Möglichkeiten und Grenzen abgestimmt gestalten kann.

Damit eine Selbstbeurteilung möglich wirklichkeitsnah erfolgt, ist auch sie auf Beobachtungen angewiesen. Sich selber wahrnehmen und beurteilen zu lernen muss deshalb ein wesentliches Bildungsanliegen der Volksschule sein.

In der Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung und -beurteilung kann die Kompetenz in diesem anspruchsvollen Bereich erhöht werden.

Beobachtungen und Beurteilungen müssen durchsichtig sein

Beobachtungen und Beurteilungen sind nur dann legitim, wenn den Beobachteten die Ziele und Kriterien klar sind.

Nur unter dieser Voraussetzung sind Beobachten und Beurteilen verantwortbar und können tatsächlich auch zu Instrumentarien für die Optimierung von Lernprozessen werden.

Beobachten und Beurteilen ist ein Prozess

In einem einer Spirale vergleichbaren Prozess lösen sich beobachten, beschreiben, beurteilen und fördern immer wieder ab. Hauptzweck der Beurteilung ist die Lernförderung.

BEURTEILUNGSFUNKTIONEN

Beurteilungen haben zu verschiedenen Zeitpunkten und für verschiedene Anliegen unterschiedliche Funktionen.

Die Unterscheidung und bewusste Handhabung der drei Funktionen macht den Schülern die Bedeutung von Beobachten und Beurteilen deutlicher.

Prognostische Beurteilung

Zu verschiedenen Zeitpunkten währen des Schuljahres versucht der Lehrer sich ein Bild über die zukünftige Entwicklung seiner Schüler zu machen. Solche Fixpunkte sind zum Beispiel der Beginn (Jahresplanung), etwa die Mitte (Zwischenzeugnis) und der Schluss des Schuljahres (Übertritt).

Diese Beurteilung der Schüler wird als prognostisch bezeichnet, weil sie versucht Zukünftiges vorauszusagen. Solche Voraussagen sind notwendig, um den Unterricht zu planen oder um Schüler den für sie geeigneten Schultypen zuzuweisen. Sie geben aber keinen Aufschluss über erreichte Lernziele, gemachte Fortschritte, usw.

Summative Beurteilung

Diese Form der Beurteilung stellt eine Art Bilanz dar und versucht, zu einem bestimmten Zeitpunkt ein abschließendes, zusammenfassendes Urteil über die Summe erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben. Eine summative Beurteilung will also den Stand von Kenntnissen und Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeben.

Bisher ist verschiedentlich gefordert worden, dass sich Schülerbeurteilung nur auf diese Funktion beschränken sollte (Schlusszeugnis, Prüfungsleistung). Sie wurde bis dahin auch am häufigsten so gehandhabt.

Formative oder diagnostische Beurteilung

Diese Art von Beurteilung hat sicher die größte pädagogische Bedeutung für das tägliche Verhalten des Lehrers. Sie geschieht zum Beispiel dann, wenn der Lehrer im Verlauf einer Lektion Lernkontrollen durchführt, um mangelndes oder falsches Verständnis bei den Schülern im Zuge einzelner Lernschritte festzustellen.

Daneben hat diese Form von Beurteilung die Funktion, Wissenslücken, Ursachen für Fehlverhalten und Versagen einzelner Schüler im gegebenen Zeitpunkt zu ergründen, usw.

Der Zweck dieser Beurteilungsform ist die Verbesserung, Steuerung und Kontrolle des Unterrichtsprozesses, des Lehrer- aber auch des Schülerverhaltens.

Die formative Beurteilung sollte es dem Lehrer und Schüler erlauben, von Fehlern zu lernen, das heißt eventuelle wiederkehrende Fehler regelmäßig und frühzeitig im Lernprozess aufzu-

decken, um sie womöglich zu korrigieren.

Formative Beurteilung muss daher ständig vorgenommen werden, damit Lernprozesse optimal laufen.

BEURTEILUNGSGEHALT

Eine Schule der Menschenbildung bemüht sich, Kinder und Lehrpersonen in verschiedensten Kompetenzbereichen gleichwertig zu fördern.

Sachkompetenz

Die Beurteilung der Sachkompetenz gibt Auskunft über die Erfüllung der bearbeiteten Lernziele im Bereich Wissen und Fertigkeiten.

Lern- und Arbeitskompetenz

Die Beurteilung der Lern- und Arbeitskompetenz umschreibt die Einstellung zum Lernen, den Aneignungsgrad von Arbeits- und Lerntechniken und deren Anwendung im Schulalltag.

Sozialkompetenz

Die Beurteilung der Sozialkompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich als Mitglied einer Klasse konstruktiv verhalten zu können.

Hinter diesen großen und umfassenden Kompetenzbereichen stehen viele ganz konkrete und deshalb beobachtbare Verhaltensweisen. Um die Erhöhung einer Kompetenz zu erreichen, muss also im Schulalltag an diesen konkreten Verhaltensweisen gearbeitet werden.

Wegen der Komplexität dieser Bereiche wird es nie möglich sein, alle gewünschten Verhaltensweisen als Lernziele festzuhalten und an allen zu arbeiten.

Neben den in den Lehrplänen aufgeführten Grobzielen gibt es heute unzählige Beobachtungsbögen, -kataloge und -listen, die meisten haben ihre Stärken und alle haben ihre Mängel. Entscheidend ist, dass die Lehrperson und die Kinder die Bedeutsamkeit und das Spektrum der Kompetenzbereiche sehen und sich daraus die für ihre Klasse spezifisch wichtigen Lernziele formulieren, um an ihnen konkret arbeiten zu können.

Dass dabei vor allem bei der Lern- und Arbeitskompetenz sowie bei der Sozialkompetenz der Weg zum Ziel und die Wertung zur Nebensächlichkeit wird, zeigt sich in der konkreten Arbeit bald deutlich.

Der sokratische Eid

Hartmut v. Hentig, Schule neu denken,
München 1993, S. 258

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- es zu schützen wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen - auch wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht,
- dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, "denn die ist bei Gott allein".

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und den Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommenden Generationen eine Welt vorfinden, in der es sich zu leben lohnt und die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik - besonders der Betroffenen und Sachkundigen - auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen - dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift - wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.

Dem Kind Durst machen

Originaltext von Celestin Freinet

Haben Sie schon einmal diese Gluckemütter gesehen, wenn sie ihr Kind füttern, sie warten, mit dem Löffel in der Hand, daß das Opfer den noch vollen Mund ein bißchen öffnet, um die nächste Portion Brei hineinzustopfen... noch einen für Papa!... und einen fürs Kätzchen!... Schließlich läuft es über. Das Kind spuckt seinen Brei wieder aus, damit es wenigstens keine Verdauungsstörungen bekommt. Bringen Sie dieses Kind in eine lebendige Umgebung, zu der möglichst eine Gemeinschaft von Menschen gehört, wo es die Möglichkeit hat, sich den Aktivitäten hinzugeben, die in seiner Natur liegen. Es wird zu den Mahlzeiten - oder vorher - mit großem Hunger erscheinen. Das Ernährungsproblem ändert seinen Sinn und seinen Gehalt. Sie müssen nicht mehr einen zunächst abgelehnten Brei mehr oder weniger trickreich einführen, sondern nur noch genügend wertvolle Nahrungsmittel bereitstellen. Der Vorgang des Schluckens und Verdauens ist nicht mehr ihr Problem. Kann man das Pferd, das keinen Durst hat, gar nicht tränken? Aber wenn es sich übersatt gefressen oder schwer den Pflug gezogen hat, wird es von selbst zur gewohnten Wasserstelle zurückkehren - und dann können Sie am Zügel ziehen, schreien oder schlagen... das Pferd wird trinken, bis es keinen Durst mehr hat, und dann zufrieden wegtrotten. Es sei denn, der Zwang, den Sie ausgeübt, und die Schläge, die Sie ihm versetzt haben, damit es an diesem Brunnen trinkt, haben eine Art physiologischen Ekel vor dem Brunnen ausgelöst, und das Pferd weigert sich von nun an, das Wasser zu trinken, das Sie ihm anbieten, und zieht es vor, anderswo, aber frei, die Pfütze zu suchen, die seinen Durst löscht. Wenn Ihr Kind keinen Wissensdurst hat, keinerlei Appetit verspürt auf die Arbeit,

die Sie ihm anbieten, dann wäre es auch vergeblich, ihm die Ohren vollzudröhnen mit noch so beredten Beweisführungen. Sie würden wie mit einem Tauben reden. Sie könnten schmeicheln, streicheln, alles versprechen oder schlagen, das Pferd hat keinen Durst.

Und: nehmen Sie sich in acht! Mit Ihrer Hartnäckigkeit oder Ihrer brutalen Autorität riskieren Sie es, bei Ihren Schülern eine Art physischen Ekels der intellektuellen Nahrung gegenüber hervorzurufen - und damit verschließen Sie ein für allemal die königlichen Wege, die zu den fruchtbaren Tiefen des Seins führen. Machen Sie durstig, auf welchen Umwegen auch immer. Stellen Sie Kreisläufe her. Entlocken Sie dem Kind den inneren Wunsch nach der ersehnten Nahrung. Dann werden sich die Augen beleben, die Münder öffnen, die Muskeln bewegen. Verlangen entsteht und nicht Langeweile oder Widerwillen. Lernfortschritte ergeben sich von nun an ohne unnormales Einschreiten Ihrerseits in einem Rhythmus, der nichts mehr mit dem herkömmlichen Vorgehen der Schule gemein hat. Jede Methode, die vorhat, das Pferd, das keinen Durst hat, zu tränken, ist bedauerlich. Jede Methode, die den Appetit auf Wissen anregt und das starke Bedürfnis nach Arbeit verstärkt, ist gut.



Cornelia und Jakob aus der Sternschnuppen-
klasse der VS Kirchberg gestalten LandArt am
Schulweg. Der SteinKreis entsteht.

Redaktion:
Hanni Rendl & Martin Merz
LayOut und Gestaltung:
Martin Merz, Hanni Rendl

„Atelier Schule“
ist eine Vereinszeitschrift des Vereins
„Atelier Schule“.
Sie dient dem Erreichen der Vereinsziele, der
Information sowie der Kontaktpflege und der
Fortbildung

Impressum:
Hrsg: Atelier Schule –
Freinet-Pädagogik-Initiative 00

Vereinsadresse:
Hanni Rendl
Franz Hönig Str.7
4550 Kremsmünster
07583/526611
e-mail: jrendl@eduh.at

AtelierSchule Homepage:
<http://freinet.webonaut.com/atelierschule>

Bankverbindung:
VKB, BIZ: 18600
Ktnr: 16032