

INTEGRIERTE REFORMPÄDAGOGIK

Sie wollen Menschen bilden - und füllen doch nur die Köpfe ihrer Schüler mit abfragbarem Wissen. Sie wollen die individuellen Begabungen fördern - und zwingen mit ihrem frontalen Unterricht doch alle Lernenden in den Gleichschritt ihres Denkens hinein. Sie sollen Lernfreude fördern und Erfolgszuversicht vermitteln (Bildungsplan 1984, S.11) - und stiften doch bei zahlreichen Kindern Resignation, Verzweiflung und Pessimismus. Sie mißachten die Zielsetzungen in den Präambeln aller Lehrpläne und halten sich beckmesserisch an die kognitiven Lernziele ihrer Fächer und den Stoffaufbau der Lehrbücher, zahlreiche Lehrer in den Regelschulen.

Die Aufgabe der Menschenbildung, die Erziehungsaufgabe, ist in den Lehrplänen so allgemein formuliert, daß für den Schulalltag daraus keine Konsequenzen abgeleitet werden müssen. Die Lehrstoffe der einzelnen Fächer lassen sich hingegen leicht in sachlogisch begründbare Systeme bringen und scheinen Handlungssicherheit zu vermitteln. Von vielen werden die vorgegebenen Inhalte absolut gesetzt, und es wird wenig beachtet, wie willkürlich die Auswahl der Lehrinhalte vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachwissenschaft erscheinen muß. Wenige scheint es zu kümmern, daß das heute Gelehrte bei den schnellen wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen bereits hoffnungslos veraltet sein wird, wenn die jetzigen Schulanfänger in den Beruf eintreten werden, daß die Fähigkeit zum Umlernen und selbständigen Neulernen, zum Transponieren der tradierten Wahrheiten auf neu sich stellende Situationen erheblich wichtiger sein wird als die Fülle des angelernten, sich überholenden Wissens.

Die Rückbesinnung auf einige Grundüberlegungen der Reformpädagogik könnte helfen, aus der unbefriedigenden Situation herauszufinden.

Wir erinnern uns: Um die Jahrhundertwende verdichteten sich neue und bereits früher gewonnene anthropologische Erkenntnisse zu einer neuen Sichtweise des Kindes. Kindsein wurde nun weniger als ein notwendiges Durchgangsstadium zum Erwachsenenleben ver-

standen, sondern als ein eigener vollwertiger Lebensabschnitt. Seit Rousseau hatte man wieder gelernt, "die Seele als ein 'tätiges' und 'hervorbringendes' Wesen zu sehen" (Thomae 1965, S. 10). Pestalozzi war von der "in mir wohnenden Strebekraft" ausgegangen. Nun sprach Montessori davon, daß im Individuum eine vitale Kraft sei, die nicht als Wirkung äußerer Faktoren bestehe, sondern als Ursache wirke (Montessori 1976, S. 152). Martin Buber definierte den Urhebertrieb als selbständigen, unabhängigen Trieb, und Aloys Fischer bezeichnete Selbsttätigkeit als ein "Tun des Selbst, aus ihm, für es". (Vgl. Kerschensteiner 1928, S. 92 f.) Zahlreiche andere Pädagogen und Psychologen erkannten im Kind ganz ähnlich ein gewisses Kraftzentrum, das die individuelle Entwicklung vorantreibt, sahen, daß dem Kind Spontaneität möglich ist, daß es schöpferisch werden kann und zur Selbsttätigkeit fähig ist. Es ist üblich geworden, diese sich besonders von der Pädagogik der Herbartianer der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts absetzenden Überlegungen mit der etwas umständlichen Formulierung als die "Pädagogische Bewegung vom Kinde aus" zu bezeichnen. In der Tat ist damit das Charakteristikum dieser Richtung, der sich die Integrierte Reformpädagogik in besonderer Weise verpflichtet weiß, gut umschrieben. Wir finden auch in unserer Zeit beim außerschulischen "natürlichen" Lernen hundertfältige Belege dafür, daß jedes gesunde Kind geradezu begierig ist, zu lernen und seine körperlichen und geistigen Kräfte zu üben. Erstaunt sind wir über das Können und die Wissensfülle der Kinder, die nicht mit Antworten der Erwachsenen traktiert wurden, bevor ihnen allererst Fragen kamen. Kinder wollen sich "mit Hilfe ihrer eigenen Sinne" in der Welt zurechtfinden, "durch ihren eigenen Forschertrieb sich überall hingeführt und hinleiten lassen und kombinieren, was vor ihnen liegt" (Berthold Otto 1963, S. 121), und sich erst dann fragend an die Eltern und Lehrer wenden, wenn sie sich die Phänomene allein nicht erklären können. Wenn die aus innerem Bedürfnis gewachsene Kinderfrage eine Antwort erhält, gelingt Lernen leicht. Freinet hat von "tastenden Versuchen" gesprochen, nach denen Schüler verlangen. Gaudig hat vehement verlangt, im Unterricht von

der Schülerfrage auszugehen und ihn nicht zu Fragestunden der Lehrer veröden zu lassen. Und Peter Petersen riet, pädagogische Situationen zu schaffen, in denen sich der Schüler aufgerufen fühlt, bei der Auseinandersetzung mit dem didaktisch aufbereiteten Unterrichtsstoff als ganze Person zu handeln, tätig zu sein. (Petersen 1959, S. 20)

Damit wurde vor mehr als fünfzig Jahren bereits der Ausweg aus der Schwierigkeit gewiesen, einerseits von den inneren Bedürfnissen des Kindes ausgehen zu wollen und andererseits dem Kanon der Lehrplanstoffe verpflichtet zu sein.

Führen wir uns die extremen Positionen vor Augen: Eine Pädagogik "Vom Stoffe aus" betrachtet den Erziehungs- und Lernprozeß als einen von außen nach innen führenden Vorgang. Lernen wird als machbar verstanden, wenn der Lernstoff nur richtig angeordnet und aufbereitet wird. Der Lehrer übernimmt die Rolle des "Machers", er ist "Ingenieur der Mechanik des Geistes". Damit die Wissensfülle vom Lernenden korrekt gespeichert wird, muß der Lehrplan systematisch durchgearbeitet und der Unterricht in sorgfältig ausgeklügelten Stufen durchgeführt werden. Der Unterricht drängt auf, was der Lernende aus sich heraus noch nicht aufnehmen würde, und muß mit Druck und Zwang arbeiten, um nachprüfbare Ergebnisse zu erzielen. Ein hoher Prozentsatz des so Angelernten bleibt totes Wissen und wird deshalb schnell vergessen.

Wenn demgegenüber die Pädagogik "Vom Kinde aus" bei den inneren organischen Kräften des Menschen und seinen schöpferischen Fähigkeiten ansetzen will, die aus dem Innern herausdrängen, propagiert sie das Wachsenlassen, aber kein Laisser-faire. Der Erzieher muß hier die Lernumwelt kindgerecht gestalten, Hindernisse wegräumen und negative Einflüsse verhüten. Die Lehrplanforderungen werden nicht negiert, sondern unter dem Aspekt des kindlichen Interesses ernst genommen. Daß eine Versöhnung der beiden Extrempositionen erforderlich und auch möglich ist, hatte vor der reformpädagogischen Epoche Schleiermacher bereits 1823 erkannt, als er schrieb: "Die Lehrtätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der

Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen wie er gerade ist." (Schleiermacher 1964, S. 84)

Die vom Stoff ausgehende Pädagogik neigt dazu, das kognitive Lernen überzubewerten, zumal es sich am ehesten überprüfen und benoten läßt. Selbst in den auf praktisches Tun bezogenen Fächern und Arbeitsfeldern dominiert oftmals das Reden über die Sache über der wirklichen Sachauseinandersetzung, gestaltet Unterricht sich als "Kunde", gerinnt Unterricht zur Lehre, die ausschließlich den Intellekt anspricht. Dabei wissen wir, daß das nur Gehörte schnell vergessen wird und das nur Gesehene dem Gedächtnis schneller verlorengeht als das selbst Erfahrene, mit dem sich die ganze Person auseinandergesetzt hat. Integrierte Reformpädagogik greift deshalb Überlegungen der Arbeitsschulpädagogen auf, die, wie z. B. Kerschesteiner, intellektuelle und manuelle Arbeit miteinander verbinden wollten, und versucht darüber hinaus Situationen zu schaffen, in die sich der Schüler als ganze Person einbringen kann.

Die Integrierte Reformpädagogik geht von der Einmaligkeit eines jeden Menschen aus und sieht ihn von Geburt an disponiert, sich im körperlichen und im geistig seelischen Bereich in einer ganz bestimmten unverkennbaren Weise zu entwickeln. Schon Rousseau hatte festgestellt: "Jeder Geist hat seine eigene Form, nach der er geleitet werden muß." (Rousseau 1985, S. 73) Und Ellen Key sagte 1900 ganz ähnlich: "Jedes Kind hat sein eigenes Wesen." (Key 1902, S. 110) Je weiter der Mensch die in ihm angelegten Möglichkeiten in eine eigene Form bringen kann, um so ausgeglichener wird er sein. Der Entwicklung liegt kein feingliedriges Schema zugrunde, das sich nur noch zu entfalten braucht, sondern Dispositionen, die erst im Kontakt mit den Umwelteinflüssen ihre spezifische Ausformung erfahren und dabei von der Lebensleitlinie des Individuums gesteuert werden. Niemand wird als zukünftiger Arzt, Bauarbeiter, Kaufmann oder Lehrer geboren. Aber mit dem Urhebertrieb und dem Trieb nach Verbundenheit (Buber), dem Eigenwertstreben (Lersch), dem Verlangen nach neuer Erfahrung,

nach Sicherheit, Resonanz und Anerkennung (Thomas) ist einzelnen offensichtlich auch das Moment des Eiferers, des rastlosen Schaffers oder des abwägenden Arbeiters - um nur einige Möglichkeiten zu nennen - in die Wiege gelegt, verbunden mit der Offenheit, daß sich diese Anlagen im Horizont der Lebensleitlinie zu guten oder bösen Kräften, zu humanen oder inhumanen Formen entwickeln.

Das Ernstnehmen der individuellen Unterschiede hat für den Unterricht weitreichende Folgen. Das unterschiedliche Arbeitstempo der Schüler - und wir wissen, daß sich das Lebensgrundtempo des einzelnen nicht wesentlich steigern läßt - verlangt bereits Differenzierungsmaßnahmen, wenn sich die schnellen Arbeiter nicht langweilen und die langsamen nicht abhetzen sollen. Entscheidender ist aber, daß sich Begabung, sachstruktureller Entwicklungsstand und Lernstil der einzelnen Schüler einer Klasse erheblich voneinander unterscheiden. Zum Teil damit verbunden, kommen die Schüler mit ganz unterschiedlichen Problemen und Interessen in den Unterricht. Zwar gibt es Gesamt-Interessenlagen in einer Klasse, die Berthold Otto mit einem Begriff seiner Zeit auf "volksorganisches Denken" zurückführen wollte, aber das spezifische Lerninteresse ist ein individuelles, aus der Lückenhaftigkeit des persönlichen Vorwissens gespeist und dem emotionalen Bezugsverhältnis zum jeweiligen Lerngegenstand sowie der sprachlichen Vertrautheit oder Ferne. Wir finden, daß Lernen leicht gelingt, wenn in allen diesen Punkten das Distanzverhältnis des Lernenden zur Lernsache optimal ist. Was zu nah ist, verstellt unseren Blick und kann nicht in kritische Reflexion genommen werden, die zum Abwägen das Ablösen vom Gegenstand braucht. Was zu fern liegt, bleibt blaß und verschwommen und weckt kein Interesse. Optimale Distanzverhältnisse ergeben sich von Schüler zu Schüler und bei den unterschiedlichen Lerngegenständen ganz verschieden, und der Lehrer hat kein Instrumentarium, mit dem er sie feststellen könnte. Nur der Schüler selbst kann die für ihn optimale Lerndistanz gewinnen, wenn wir ihm die Möglichkeit geben, das Lernmaterial auszuwählen, seinen eigenen Lernweg zu gehen, sein Lernen selbst "in die Hand zu nehmen".

Wir ergänzen deshalb den lehrergeführten Unterricht durch freiere Unterrichtsformen, die selbstverantwortetes Lernen aller Schüler ermöglichen und mit ihrer aktivitätsfördernden Dynamik wiederum auf den lehrergeführten Unterricht zurückwirken und schließlich auch ihn verändern.

Bei unseren Bemühungen greifen wir reformpädagogische Ansätze der Zeit von 1900 bis 1932 auf, die wir unter Berücksichtigung neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die aktuelle Lebens- und Lernsituation heutiger Schüler beziehen. Es ist nicht zu rechtfertigen, einen der damaligen Ansätze in den Mittelpunkt zu stellen; denn heute noch zu Beachtendes findet sich in vielen und zugleich sind alle durch die Wandlungen der Zeit in weiten Teilen überholt. Zudem finden sich die grundlegenden, heute noch zu akzeptierenden Aussagen jeweils bei mehreren der damaligen Pädagogen in ganz ähnlicher Weise vor.

Im Gegensatz zu einigen reformpädagogischen Entwürfen der zwanziger Jahre verstehen wir die heutige Reformpädagogik als ein offenes System, das sich auf tradierte pädagogische Annahmen und Erkenntnisse stützt, aber von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern mit ihren Klassen oder den Lehrerkollegien mit der gesamten Schule erst zu situationsangemessenen Handlungsformen entwickelt werden muß. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer wollen in unserer Zeit nicht nur ihre Schüler zum selbstbestimmten Lernen und dem Ausbilden der eigenen Persönlichkeit befähigen, sondern sich auch selbst mit ihrer Kreativität, ihrem Ideenreichtum und ihrer Verantwortungsbereitschaft in die pädagogische Arbeit einbringen, die lebendiger wird und ein höheres Niveau erhält, als wenn nur den Anweisungen aus einer vorgegebenen geschlossenen Konzeption gefolgt würde. Sie wollen nicht die starren Festlegungen von einseitig lehrzielorientierten Schulbüchern durch ebenso enge Festlegungen von reformpädagogischer Seite einhandeln.

Die folgenden Ausführungen sind deshalb lediglich als Bausteine für einen reformpädagogischen Entwurf zu verstehen, der, möglicherweise durch andere Bausteine ergänzt, zu einem auf die jeweilige Schulsituation bezogenen Programm gefügt werden muß.