

Lernzirkel ‚Reformpädagogik‘

Didaktik der beruflichen Bildung

(Seminareinheit)

Inhaltsübersicht

- Station 1:** Begriff und Ausgangspunkt der Reformpädagogik
- Station 2:** Gemeinsame Merkmale reformpädagogischer Ansätze
- Station 3:** Reformpädagogen und ihre zeitliche Einordnung
- Station 4a:** Bau eines Starenkastens (vor Station 4b)
- Station 4b:** Kerschensteiners Lösung zum Bau eines Starenkastens
- Station 5:** Georg Kerschensteiner – Biographie
- Station 6:** Georg Kerschensteiners pädagogisches Konzept:
Die Arbeitsschule
- Station 7:** Maria Montessori – Biographie
- Station 8:** Maria Montessoris pädagogisches Konzept:
,Hilf mir es selbst zu tun!’ / Die vorbereitete Umgebung
- Station 9:** Peter Petersen – Biographie
- Station 10:** Peter Petersens pädagogisches Konzept:
,Schularbeit und Schulleben im Wochenrhythmus‘
- Station 11:** Grundformen, Gestaltung und Wirkung von Freiarbeit
- Station 12:** Merkmale von Freiarbeit

Station 1

Begriff und Ausgangspunkt der Reformpädagogik

Reformpädagogik ist eine Sammelbezeichnung für das Bestreben, Erziehung, Schule und Unterricht zu erneuern. Diese historische Epoche in Europa und den USA in der Zeit zwischen 1890 und 1933 setzt sich kritisch mit den damals existierenden Bildungs- und Schulformen auseinander. Reformpädagogische Kritiker beschreiben diese z.B. als ‚Seelenmorde in den Schulen‘ – ‚Zwangsschule‘ – ‚Strafanstalt‘ – ‚Stoff-, Buch- und Lernschule‘. Innerhalb der Reformpädagogik finden sich vielfältige, heterogene, theoretisch uneinheitliche Strömungen und praktische Gestaltungsvarianten, die sich meist einzelnen Personen (Reformpädagogen) zuordnen lassen.

Eingeleitet wurde die sich national wie international ausdehnende Epoche der Reformpädagogik durch die kritische Auseinandersetzung mit der kulturellen Lebenssituation während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sie war geprägt durch gewaltige gesellschaftliche und soziale Prozesse wie starkes Bevölkerungswachstum, Industrialisierung, Technisierung, Proletariat, Arbeiterbewegung, Kolonialisierung oder Rüstung.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts war in Deutschland die allgemeine Schulpflicht Realität. Der Besuch eines Gymnasiums war jedoch lange Zeit den Kindern der obersten gesellschaftlichen Schicht vorbehalten. Das Bürgertum schickte seine Kinder auf die Realschule. Für die unteren sozialen Schichten standen Elementarschulen offen. In diesen wurde oft kaum mehr als der Katechismus gelernt. Hinzu kamen Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen. Kennzeichen aller Schulformen war eine reine Wissensvermittlung meist durch Auswendiglernen ohne eigenständiges Denken.

Die reformpädagogische Bewegung leitet aus ihrer Kritik an diesem Zustand die Forderung ab, dass künftig besonders die Selbstständigkeit und die Freiheit des Individuums in den Mittelpunkt gerückt werden soll. Reformpädagogik kann zusammenfassend als ein Bestreben verstanden werden, Erziehungsmethoden an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes auszurichten und nicht Forderungen der Gesellschaft oder religiöse Vorschriften in den Mittelpunkt zu stellen.

Station 2

Gemeinsame Merkmale reformpädagogischer Ansätze

Vor dem Hintergrund der Kritik der Reformpädagogik an der existierenden Bildungs- und Schulkultur am Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert als ‚Zwangsschule‘ oder ‚Stoff-, Buch- und Lernschule‘ entwickelte sich die Vorstellung von einer neuen Schulform. Insbesondere sollten die Selbstständigkeit und die Freiheit des Individuums in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen gerückt werden, und Erziehungsmethoden sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes ausrichten.

Trotz der sehr unterschiedlichen Realisierungsversuche einzelner Reformpädagogen oder reformpädagogischer Strömungen lassen sich gemeinsame Grundzüge in allen Ansätzen erkennen. Zentrales Anliegen ist es, den heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung seiner Individualität zu helfen.

Verschiedene konstituierende und beschreibende Merkmale lassen sich gemeinsam für alle reformpädagogischen Bildungskonzepte formulieren.

Station 2

Gemeinsame Merkmale reformpädagogischer Ansätze

Schule der Freiheit

Eine Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ – wie sie die Reformpädagogik forderte – benötigt als Grundlage die Freiheit. Freiheit bezogen auf den Schüler ermöglicht weit reichende Mitbestimmungsmöglichkeiten des Kindes, damit es sich selbstständig entwickeln kann.

Schule als Lebensgemeinschaft

Eine von den Bedürfnissen der Kinder getragene Schule kann keine Lehranstalt sein, sondern muss sich als Gemeinschaft verstehen, in der zusammen gelebt und gelernt wird – orientiert am Vorbild der Familie.

Prinzip der natürlichen Entwicklung

Die ‚neue Schule‘ baut auf das Vertrauen in die Natur des Kindes. Kinder werden als Kinder mit spezifischen Bedürfnissen und nicht als junge Erwachsene gesehen. Die Förderung der natürlichen Entwicklung aus dem Kind sein heraus steht im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen.

Betonung der Schüleraktivität

Die selbstbestimmte Aktivität der Schüler wird zu einer zentralen Kategorie für die ‚neue Schule‘. Eine prinzipielle Betonung der Eigenaktivität und von autonomem Lernen fordert die Gestaltung einer anregenden Lernlandschaft z.B. durch das Angebot so genannter Entwicklungsmaterialien.

Prinzip der Eigenverantwortung

Schüler werden bei ihrem Lernen gegenüber einer traditionellen Auffassung von Schule nicht in nahezu jeder Hinsicht von einer Lehrkraft geleitet. Ihnen wird ihr Lernen in weiten Bereichen eigenverantwortlich übertragen. Leistungsbewertungen und Leistungsbeurteilungen sind stark persönlichkeitsbezogenen und dienen der Hilfestellung nicht der Auslese.

Betonung der Lebensbezogenheit

Das unmittelbare, alltägliche Leben findet Eingang in die Schule und hebt die künstliche Trennung zwischen Schule und Leben auf.

Schule als Ort der ganzheitlichen Menschenbildung

Die ‚neue Schule‘ zielt in erster Linie auf eine ganzheitliche Menschenbildung und nicht nur auf die Vermittlung formalen Wissens. Dazu sind insbesondere auch soziale Lernsituationen vorgesehen.

Station 3 – (Seite 1)

Reformpädagogen und ihre zeitliche Einordnung

Die schwedische Feministin und Pädagogin **Ellen Key** übte zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen großen Einfluss auf die Pädagogik aus. Ihr Buch *Das Jahrhundert des Kindes* (1900) wurde in viele Sprachen übersetzt und regte Reformpädagogen in vielen Ländern an.

Georg Kerschensteiner entwickelte um die Jahrhundertwende das Konzept einer *Arbeitsschule*, bei der die Lernenden gegenüber der so genannten Lern- oder Buchschule selbsttätig und aktiv Lerninhalte gemäß ‚den Erfordernissen des Lebens‘ bearbeiteten. Der Münchener Stadtschulrat Kerschensteiner gilt als Begründer der Berufsschule.

Hugo Gaudig wirkte zwischen 1887 und 1923 in höheren Schulen in Gera, Halle und Leipzig. Gaudig suchte zur Persönlichkeit zu erziehen und entwickelte einen Unterricht der *freien geistigen Tätigkeit*. Schüler sollten hier selbsttätig Ziel, Mittel und Arbeitsstufen bestimmen und Arbeitsmethoden einüben („*der Schüler habe Methode ...*“), damit Lehrer in die Rolle des beratenden Helfers und Organisators zurücktreten. Dieser Ansatz ähnelt der von Kerschensteiner kurz davor entwickelten ‚Arbeitsschule‘.

Im Jahr 1927 legte **Peter Petersen** den ersten Bericht über sein neu entwickeltes Schulmodell vor, das später ‚*der kleine Jena-Plan*‘ heißen sollte. Schularbeit und Schulleben folgte einem Wochenrhythmus bei dem die Lernarbeit der Schüler zu weiten Teilen nach einem eigenverantwortlich gestalteten Wochenplan verlief.

Kurt Hahn leitete von 1920 bis 1933 das Landerziehungsheim Schloss Salem in Baden. 1934 gründete er im britischen Exil die "British Salem School" (Gordonstoun Schottland). Von ihm entwickelte Kurzschulen mit mehrwöchigen Kursen gewannen später erlebnispädagogischen Modellcharakter (z.B. Outward Bound). Hahn gilt daher als Vater der Erlebnispädagogik (zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts).

Maria Montessori's Pädagogik der ‚*Selbsttätigkeit und Selbstverwirklichung*‘ stand in ihrer praktischen Umsetzung ab ca. 1910 unter dem Schlagwort des Lernenden ‚*hilf mir es selbst zu tun*‘. Lernen erfolgt hier in geschlechts- und altersgemischten Gruppen in einer vorbereiteten Umgebung in freier, sachgebundener Arbeit an Entwicklungsmaterialien.

Station 3 – (Seite 2)

Reformpädagogen und ihre zeitliche Einordnung

Der französische Volksschullehrer **Célestin Freinet** (1896-1966) fordert in seinem pädagogischen Konzept die Verbindung von Leben und Lernen, von körperlicher und geistiger Arbeit. Die ‚*aktive Schule*‘ soll Freude am Forschen und Experimentieren wecken und wach halten und individuelle Verantwortung in kooperativen Arbeitsgruppen stärken. Typisch für heute noch existierende Freinet-Schulen ist eine eigene Schuldruckerei.

Anton Semjonowitsch Makarenko leitete als russischer Pädagoge ab den zwanziger Jahren ein Arbeitslager für straffällig gewordene Jugendliche zu ihrer Resozialisierung. Seine Ideen haben die Entwicklung des kommunistischen Schulsystems beeinflusst. Von Makarenko stammt das Konzept der ‚*Pädagogik des Jugendkollektivs*‘.

John Dewey stellte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA Lernen durch vielfältige Tätigkeiten (‚*learning by doing*‘) über formale Lehrpläne. Er wandte sich gegen autoritäre Methoden, die keine wirklichkeitsnahe Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft bieten. Dewey forderte, Erziehung sollte selbst das Leben sein und nicht Vorbereitung auf das zukünftige Leben.

William Heard Kilpatrick schuf zusammen mit seinem Lehrer John Dewey um 1915 eine Methode, die nach ‚Projektplan‘ arbeitete. Diese ‚*Projektmethode*‘ versucht, den Zusammenhang von Demokratisierung der Gesellschaft und Lernen in Projekten herzustellen. Durch lern- und denkpsychologische Argumente begründet erhielt sie eine höhere Legitimation.

Der von **Helen Parkhurst** in den USA bis ca. 1925 entwickelte Daltonplan folgt den Grundprinzipien ‚Freedom‘ – ‚Cooperation‘ – ‚Budgeting Time‘. Dieses Konzept für selbstständiges Arbeiten an Lernaufgaben richtet sich an vorwiegend erwachsene Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Mit jedem Buchstaben des Wortes ‚**Reformpädagogik**‘ können reformpädagogische Grundprinzipien, bestimmte Unterrichtsformen, oder Anliegen einzelner Reformpädagogen verknüpft werden:

Aus: Potthoff, Willy: Lernzirkel: Einführung in die Freiarbeit. Reformpädagogischer Verlag, 2. Aufl. 2000

R E C H T E D E S K I N D E S

**Korczak: Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.
Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
J a n u s z K o r c z a k 1 8 7 8 - 1 9 4 2**

E R Z I E H U N G Z U R S E L B S T S T Ä N D I G K E I T

**Gaudig: Der Schüler muss Methode haben.
H u g o G a u d i g 1 8 6 0 - 1 9 2 3**

F R E I E S A R B E I T E N

**Petersen: Pädagogische Situation
Montessori: Vorbereitete Umgebung
P e t e r P e t e r s e n 1 8 8 4 - 1 9 5 2
M a r i a M o n t e s s o r i 1 8 7 0 - 1 9 5 2**

O F F E N E R U N T E R R I C H T

**Freinet: Schule mit Leben und Arbeit verbinden!
C é l e s t i n F r e i n e t 1 8 9 6 - 1 9 6 6**

R H Y T H M U S

**Petersen: Schularbeit und Schulleben im Wochenrhythmus.
Steiner: Eurythmie
R u d o l f S t e i n e r 1 8 6 1 - 1 9 2 5**

M E N S C H H E I T S S C H U L E

**Geheeb: Ecole d'Humanité
P a u l G e h e e b 1 8 7 0 - 1 9 6 1**

P R A K T I S C H E S L E R N E N

**Kerschensteiner: Verbindung von praktischer und intellektueller
Arbeit
G e o r g K e r s c h e n s t e i n e r 1 8 5 4 - 1 9 3 2**

ARBEITSSCHULE

**Kerschensteiner: Die Schule der Zukunft wird eine Arbeitsschule sein
(und keine Lernschule oder Paukschule).**

Gaudig: Freie geistige Schularbeit

ERFAHRUNGSLERNEN

Dewey: Lernen aufgrund selbst gemachter Erfahrungen

J o h n D e w e y 1859-1952

DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG

Neill: Schüler müssen ihr Gemeinschaftsleben selbst regeln.

A l e x a n d e r S. N e i l l 1883-1973

ARBEITSMATERIALIEN

**Petersen / Montessori: Vorstrukturierte Arbeitsmaterialien für
selbstbestimmtes Lernen**

GANZHEITLICHES LERNEN

Leipziger Lehrerverein: Lernen mit allen Sinnen!

L e i p z i g e r L e h r e r v e r e i n 1898-1932

ORGANISATION DER LERNSITUATION

**Der Lehrer führt die Schüler nicht durch den Unterrichtsstoff, sondern
organisiert die Lernsituation derart, dass optimales selbstständiges
Lernen erfolgen kann.**

GESPRÄCH

Otto: Freies Unterrichtsgespräch

B e r t h o l d O t t o 1859-1933

IDENTITÄT VON WORT UND TAT

**Tolstoi: Zwischen Worten und Taten darf kein Widerspruch
bestehen.**

L e o T o l s t o i 1828-1910

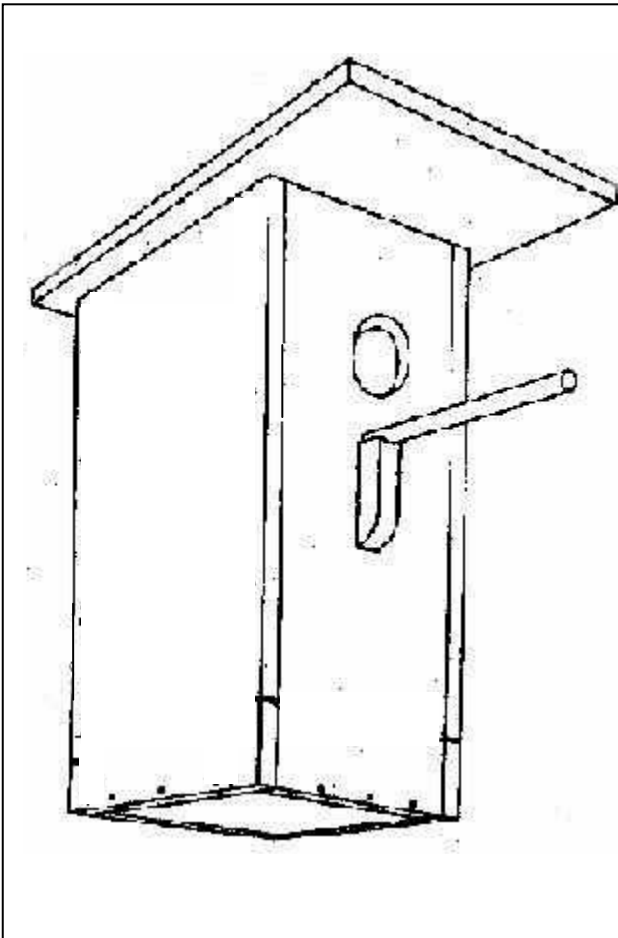
KINDGERECHTER UNTERRICHT

**Key: Der Unterricht muss die Interessen jedes einzelnen
Kindes berücksichtigen.**

E l l e n K e y 1849-1926

Station 4a

Bau eines Starenkastens



"Ein Knabe bittet seinen Vater, ihm ein Brett zu geben zur Herstellung eines Starenhauses. Er erhält ein solches Brett von 20 x 160 cm Fläche und 1 cm Dicke mit der Bedingung, mit möglichst wenig Verlust an Material, Zeit und Kraft das Starenhaus herzustellen. Der Vater gibt ihm noch den Rat, die Neigung des Daches im Verhältnis 1 : 2 zu nehmen und einen Dachvorsprung von etwa 5 cm vorzusehen."

Station 4b

Kerschensteiners Lösung zum Bau eines Starenkastens

"Wir studieren einen zweiten Fall der geistigen Arbeit, die einer technischen Betätigung vorausgeht. Ein Lehrling soll aus einem Brett von 160 cm Länge, 20 cm Breite, 1 cm Dicke mit geringstem Holzabfall und geringstem Aufwand an Zeit und manueller Arbeit - also wirtschaftlich - ein Starenhaus herstellen, dessen Dachfläche zur Bodenplatte im Verhältnis von 1 : 2 geneigt ist, und die etwa 5 cm über die Vorderseite des Hauses hinausragt. (Aufgaben dieser Art stellt das Gewerbe in Überfülle; ihre gewissenhafte Durchführung macht solche Arbeiten in hervorragendem Sinne zu pädagogischen, aus Gründen, die wir alsbald erkennen werden.)

Was der Lehrling zuerst auszuführen hat, ist ein Gedankenexperiment, das alle vier Stufen des logischen Denkprozesses deutlich aufweist: Die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit.

Ich skizziere die notwendigen Überlegungen, wobei ich, um nicht allzu weitschweifig zu werden, eine Fülle von Zwischengedanken überspringe.

Erste Gruppe von Überlegungen: Bestimmungen der Bodenplattengröße. Die erste Überlegung führt zunächst auf die Alternative: Bodenfläche 20 x 20 und Prisma der Seitenwände darauf gestellt, oder Bodenfläche 19 x 19 oder 18 x 18 und Prisma um sie herum gestellt. Indem sich der Lehrling eine Zeichnung dazu macht, kommt er sofort auf eine zweite Überlegung: Entweder die Seitenwände des prismatischen Hauses unter Beibehaltung der Brettbreite mit 45° Gehrung aneinandergesetzt, oder ohne Gehrung aneinander gestoßen, aber dann notwendig mit Verschmälerung des Brettes auf 19 cm. Er hat somit unter folgenden vier Möglichkeiten (Figur 1 bis 4) zu wählen.

Ein Lehrling, der nicht nach weiteren Lösungen sucht, wird unter Beachtung der gegebenen Bedingungen Figur 2 wählen. Weiteres Nachdenken kann ihn aber zu einer fünften und einer sechsten Lösung führen, wie sie in Fig. 5 und Fig. 6 veranschaulicht sind. Er kann nämlich zwei der vier Wände auf, zwei andere um das quadratische Bodenbrett mit 20 cm Kantenlänge stellen. Sieht er diese Möglichkeit, so wird er eine derselben bei weitem den vier anderen Lösungen vorziehen. Denn er erkennt dann auch, dass er eine Unzahl nicht ganz angenehmer Sägearbeiten erspart und zugleich nicht den geringsten Abfall an Material hat.

Er fragt sich nur, welche der beiden Lösungen er wählen soll. Aber er findet leicht, dass er überhaupt nur Fig. 6 wählen kann, nämlich Vorder- und Rückwand um das Bodenbrett, die Seitenwände auf dasselbe, weil bei Fig. 5 das Dachbrett 22 cm breit sein müsste.

Zweite Gruppe von Überlegungen: Bestimmung der Dachflächengröße. Sie kann durch Zeichnung oder durch Rechnung ermittelt werden. Er wählt den Weg der Zeichnung und findet durch Abmessung der Hypotenuse aus dem rechtwinkligen Dreieck mit den Katheten 22 und 11 (vgl. Fig. 9, Verhältnis 2:1) die Länge des Daches unmittelbar über dem Prisma mit 24,4. Da das Dach noch etwa 5 cm über die

Vorderseite des Hauses hinaus ragen soll, bestimmt er die Dachlänge mit 30 cm. Somit beanspruchen Boden- und Dachplatte zusammen von der gegebenen Brettlänge 50 cm; es bleiben also noch 110 cm für die vier Seitenwände des Hauses.

Dritte Gruppe von Überlegungen: Verteilung des Brettrestes auf die vier Seitenwände. Zur Lösung dieser Aufgabe stellt er zunächst eine Werkskizze her, die eine Abwicklung der vier Wände darstellt (Fig. 7). Aus dieser Abwicklung ersieht er, dass, wenn die Kanten der Vorder- und Hinterfläche die Längen v und h haben, die Kantenlängen der Seitenflächen $v - 1$ und $h - 1$ sein müssen, weil diese ja auf dem 1 cm starken Bodenbrett stehen. Indem er sodann die vier Seitenflächeneinander abtrennt und sie wie in Figur 8 zusammenstellt, bemerkt er, dass Vorder- und Hinterwand zusammen nur um zwei Zentimeter länger sind als die beiden Seitenflächen zusammen. Er muss also die noch vorhandene Brettlänge von 110 cm in dem Ausmaß von 56 cm und 54 cm teilen.

Stellt er sich nun weiterhin einen genauen Aufriss einer Seitenansicht des Starenhauses her wie in Fig. 9, so erkennt er, dass die Vorder- und Rückwand auf der Innenseite sich wegen der Neigung der Dachfläche von 1:2 in ihrer Kantenlänge um 10 cm unterscheiden müssen. Der Lehrling kann nun rein algebraisch weiterfahren und aus den beiden Gleichungen

$$\begin{aligned}v + h &= 56 \\v &= h + 10\end{aligned}$$

h und v berechnen, oder er muss auf den Gedanken kommen, dass, wenn er in der Vorstellung den Überschuss von 10 cm der Vorderwand von dem 56 cm langen Brettstück weggenommen denkt, sich beide Wände zu gleichen Teilen in den Rest von 46 cm teilen, d.h. dass die Rückwand 23 cm, die Vorderwand 33 cm auf der Innenseite misst. Daraus folgt dann unmittelbar, dass die Kantenlängen 22 cm und 32 cm sind.

Vierte Gruppe von Überlegungen. Wenn er sich nun aber den Aufriss der Seitenansicht genauer ansieht, so bemerkt er, dass er zwar zur Gewinnung der beiden Seitenwände das Brett von Kantenlänge 22 zur Kantenlänge 32 *senkrecht zur Brettfläche* durchschneiden darf, nicht aber zur Gewinnung der Vorder- und Rückwand. Denn dann würde die Dachfläche sehr schlecht aufliegen. Er müsste etwa die Rückfläche in a abschrägen und das abgeschrägte Stück in b wieder aufsetzen. Das kann er sich ersparen, wenn er das Brett von 56 cm Länge für die Vorder- und Rückwand nicht senkrecht zur Brettfläche durchschneidet, sondern etwa mittelseiner Schneidlade (oder freihändig nach einem Anriss am Brett) in einer Neigung des Sägeblattes zur Brettfläche, die der Neigung der Dachfläche entspricht.

Damit sind alle Schwierigkeiten umrissen und gelöst. Nicht der geringste Abfall ergibt sich und nur wenig Sägearbeit. Der Lehrling erlebt dabei nicht nur den Wert einer genauen Werkzeichnung, sondern unter Umständen auch den Wert algebraischer Lösungsmethoden für Rechenaufgaben. Zugleich ist der Arbeitsplan entworfen, der erste Objektivationsschritt vollzogen. Die Ausführung kann beginnen. Man erkennt, *welch eine Summe von Denkarbeit* mit der Herstellung so einfacher Gegenstände verbunden sein kann." (Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, München 1950)

Station 4b – Figur 1 bis 6

Kerschensteiners Lösung zum Bau eines Starenkastens

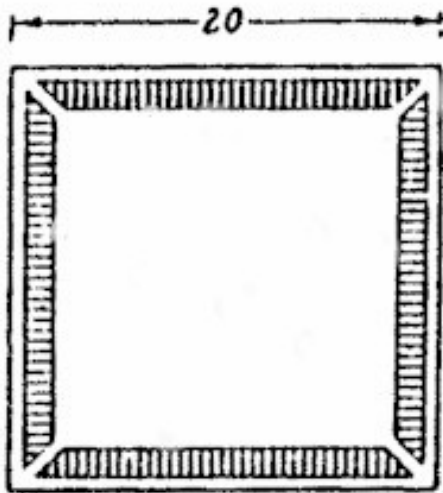


Fig. 1

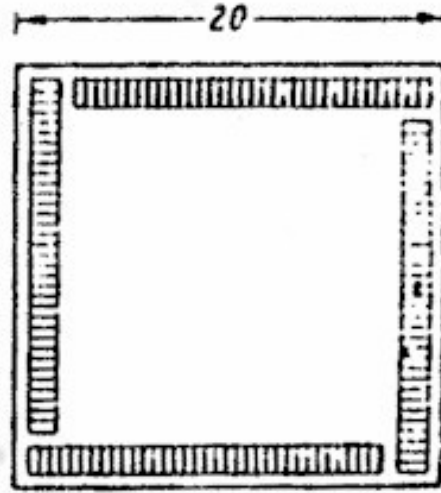


Fig. 2

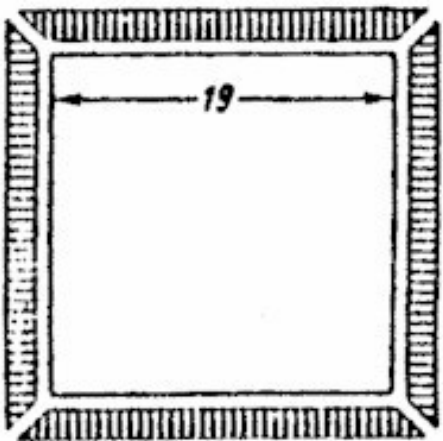


Fig. 3

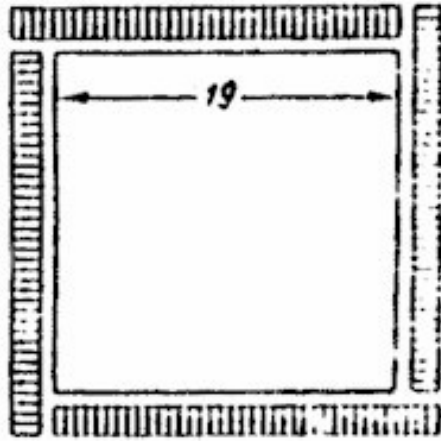


Fig. 4

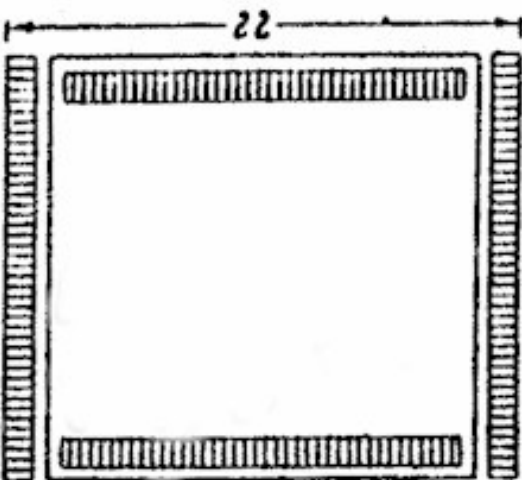


Fig. 5

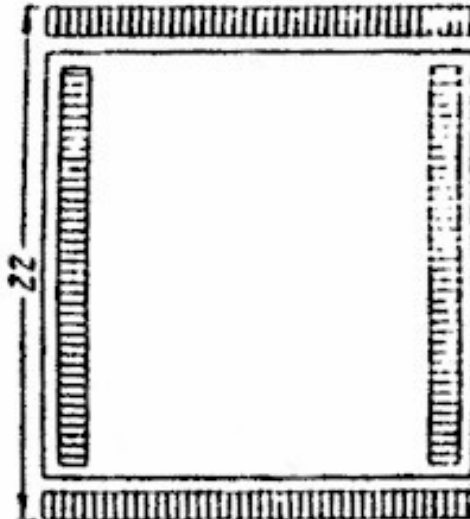


Fig. 6

Station 4b – Figur 7 und 8

Kerschensteiners Lösung zum Bau eines Starenkastens

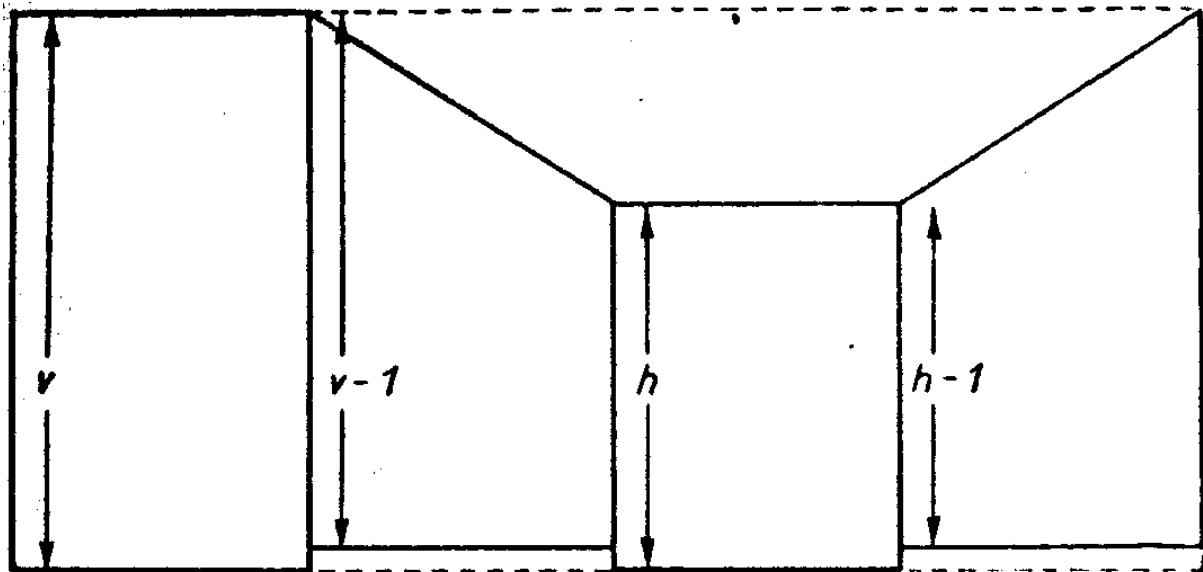


Fig. 7

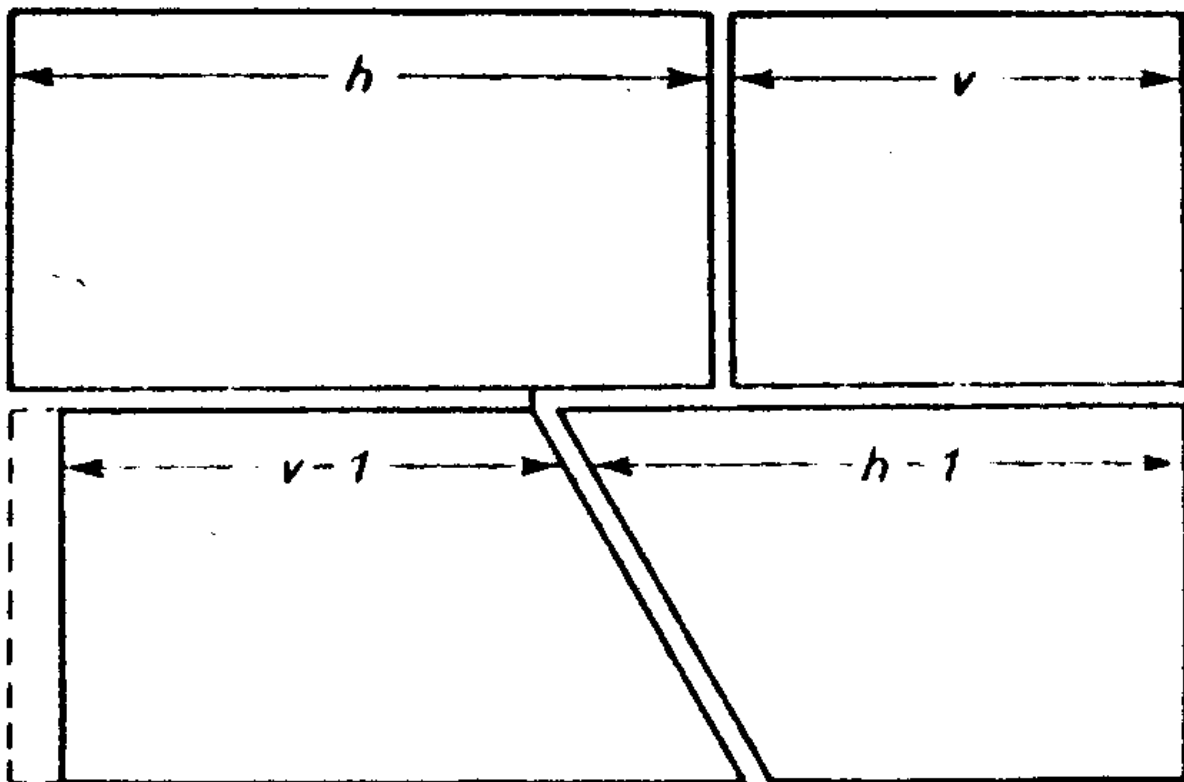


Fig. 8

Station 4b – Figur 9

Kerschensteiners Lösung zum Bau eines Starenkastens

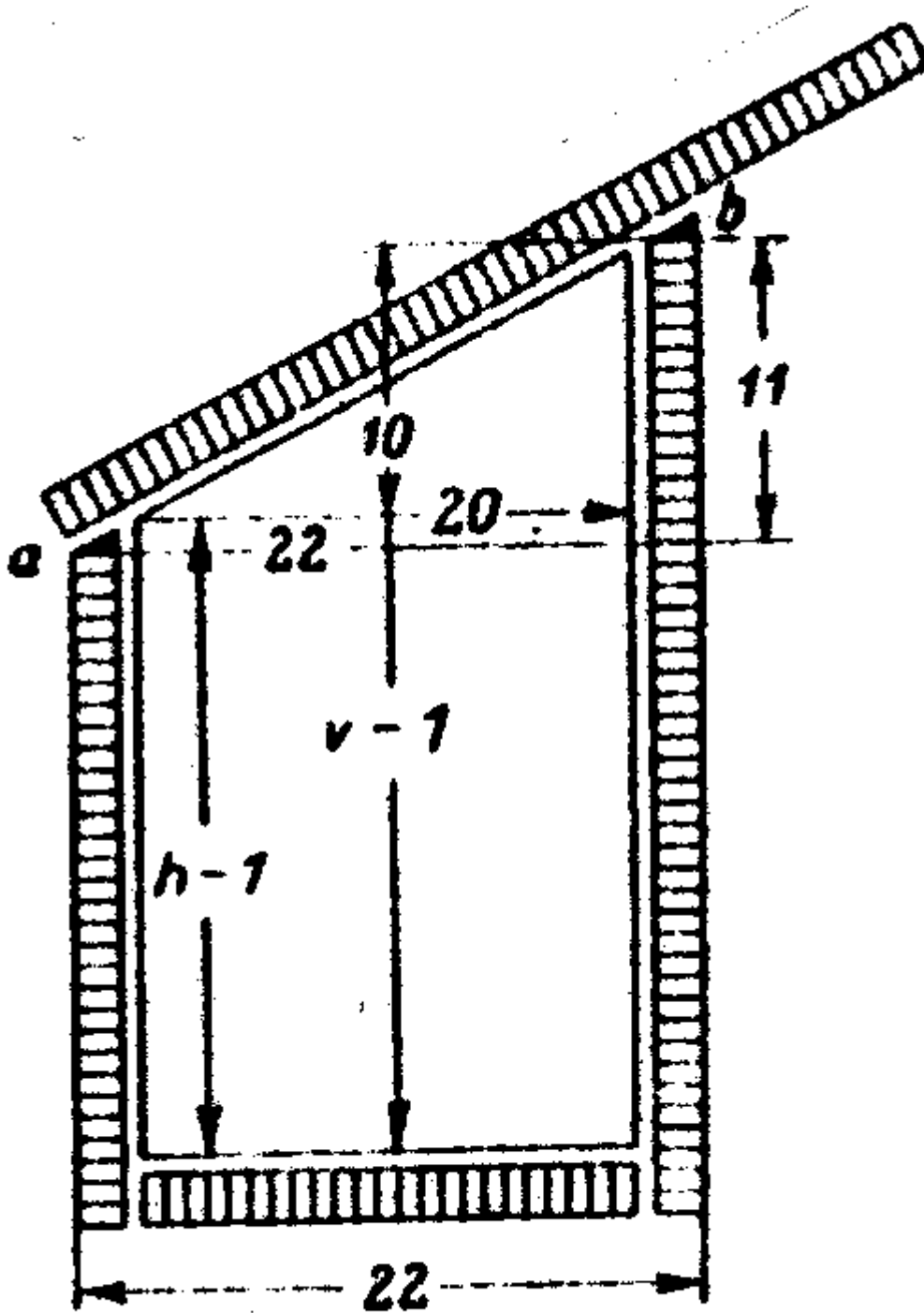


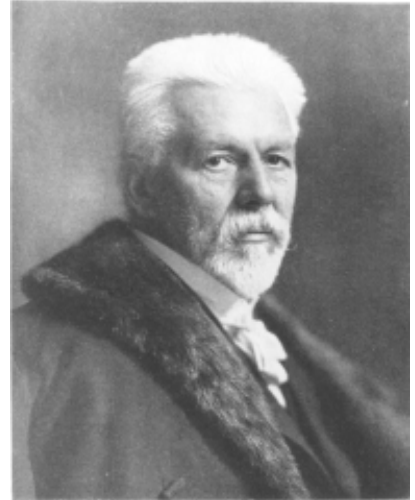
Fig. 9

Station 5

Georg Kerschensteiner – Biographie

Georg Kerschensteiner wurde am 29. Juli 1854 in München als Sohn eines Kleinhändlers geboren. Er wuchs als zweitjüngstes Kind einer 13-köpfigen Familie in ärmlichen Verhältnissen auf.

Mit 12 Jahren begann seine dreijährige Vorbereitungszeit zum Lehrer, der sich eine Seminarbildung im Lehrerseminar Freising anschloss. Mit 17 Jahren übernahm er 1871 als Junglehrer seine erste Stelle in einer Dorfschule. Neben den Volksschülern hatte er auch die 13 bis 17-Jährigen der damaligen Sonntagsschule zu unterrichten.



Infolge seiner Erfahrungen und auch Enttäuschung bei diesem Unterricht – gekennzeichnet durch strenge Aufsicht und trostloses mechanisches Auswendiglernen von Leitfäden – entschloss er sich, seine lückenhafte und oberflächliche Bildung zu verbessern. Ab 1874 besuchte er das humanistische Gymnasium der Benediktiner und bestand nach entbehrungsreichen Jahren 1877 das Abitur. Er nahm anschließend das Studium der Naturwissenschaft und der Mathematik an der Technischen Hochschule München auf, machte sein Examen und promovierte.

1883 wurde Kerschensteiner Assistent für Mathematik und Physik an einem Gymnasium in Nürnberg. Von 1885 bis 1895 arbeitete er an verschiedenen Gymnasien und wandte bereits damals als Lehrer neue unkonventionelle Unterrichtsmethoden wie Wanderungen, Lehrgänge, Arbeit und Unterricht in Werkstätten, Schulgärten usw. an.

1895 wurde er Stadtschulrat von München. Er reformierte in dieser Zeit das Schulwesen, und schuf die 8. Klasse der Volksschule. Mit der Einrichtung eigener Klassen z.B. für Metzger und auch für Bäcker war er der eigentliche Schöpfer der heutigen Berufsschule.

1911 wurde Kerschensteiner Abgeordneter der liberalen Partei.

Nachdem er 1918 aus gesundheitlichen Gründen aus dem Amt des Stadtschulrats ausschied, ernannte ihn die Universität München zum Honorarprofessor. Er widmete sich damit hauptsächlich der theoretischen Fundierung und dem Ausbau seiner pädagogischen Vorstellungen und Ideen.

Kerschensteiner starb am 15. Januar 1932 in München.

Station 6

Georg Kerschensteiners pädagogisches Konzept: Die Arbeitsschule

Kerschensteiner kritisiert zeitgenössische Volksschulen und Gymnasien als Schulen der Rezeptivität (Buchschole). Er bemängelt, dass sie ihre Bildung zu einseitig auf die intellektuellen Fähigkeiten ausrichteten und manuelle Fähigkeiten nicht ausreichend Beachtung fänden, obwohl die meisten Kinder im späteren Leben einen handwerklichen Beruf ausüben würden und keinen rein geistigen. Er fordert demgegenüber verstärkt ein Eingehen auf die individuellen Interessen der Eigenaktivität, die Notwendigkeit der Charakterbildung und die Pflege sozialer Tugenden. Eine Arbeitsschule mit Methoden, die dies leisten, soll drei Kriterien erfüllen:

- Ein reiches Feld für manuelle Arbeit sein, das je nach Schüler auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann
- Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit dem wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreis der Eltern zusammenhängen
- Arbeit im Dienst der Mitschüler, damit aus gemeinsamem Arbeiten das Gefühl einer Arbeitsgemeinschaft entsteht

Individualisierung ist ein zentraler Punkt der Arbeitsschule. Jedes Kind soll die Arbeit finden, die es bewältigen kann. Schwächere Schüler bekommen Hilfe von leistungstärkeren. Hierbei ist der Wert der Arbeitsmethode viel entscheidender, als der Wert des Arbeitsproduktes. Grundbedürfnisse der Gesellschaft, die das soziale Leben im Staat beeinflussen, sollen laut Kerschensteiner in der Schule gelernt werden, um das Leben mit seinen Mitmenschen im Staat meistern zu können. Kerschensteiner sieht den Kern seiner Arbeitsschule in folgendem Plan:

Stufen des Arbeitsunterrichts:

- 1) Zu Beginn steht eine Aufgabe oder Arbeit, die eine Richtung vorgibt, deren Lösung noch unklar und deren Ergebnisse nicht voraussehbar sind.
- 2) Schüler müssen anschließend durch Fragen zur Aufgabe gestützt auf schon erlangte Kenntnisse Lösungsvermutungen formulieren. Damit beginnt der Denkprozess, der sich nun weiter einwickeln kann.
- 3) Lösungsvermutungen werden einer kritischen Überprüfung unterzogen.

- 4) Fertigstellen der Arbeit bzw. Lösen der Aufgabe durch vorhandene Kenntnisse, Denkanstrengungen und bereitgestellte Hilfs- und Arbeitsmittel. Wichtig hierbei ist, dass der Schüler das Richtige selber findet.
- 5) Prüfen des Arbeitsergebnisses durch den Schüler selber. Dies stellte ein Hauptkriterium der Arbeitsschule dar, weil dadurch jeder Schüler so in eine kritische Distanz zum eigenen Werk gelangt und die Selbstkontrolle eine Beurteilung durch den Lehrer ersetzen sollte.

Arbeit ist für Kerschensteiner nicht nur Einzelarbeit. Er plädiert aufgrund seines ausgeprägten sozialen Denkens und seiner staatsbürgerlichen Erziehung für das Lernen in einer Arbeitsgemeinschaft. Arbeitende sollen durch diese Gruppen lernen, dass Arbeit zum Wohl für eine Gemeinschaft geschieht. Formen der Gemeinschaft sind eine Gruppe innerhalb der Klasse, die ganze Klasse oder die ganze Schule, die zusammen arbeitet. Positiv bei einem Lernen in Gruppen ist zudem, dass die Schüler auf andere angewiesen sind, sich gegenseitig helfen und somit soziale Fertigkeiten erlernen.

Wichtigste Begriffe in Kerschensteiners Theorie der Arbeitsschule:

Sachlichkeit: Dem Gesetz der Sache folgend lässt sich motivierte Tätigkeit eines Schülers von seinen Interessen, Neigungen und Wünschen trennen.

Sittlichkeit: Entwicklung sittlicher Grundhaltungen als ‚elementare bürgerliche Tugenden‘. Wichtigste Tugend ist dabei die Gerechtigkeit als die Sachlichkeit (Objektivität) gegenüber den Mitmenschen.

Selbsttätigkeit: Nicht nur Selbststeuerung sondern vielmehr selbst vollzogene Kontrolle eigener Tätigkeiten nach fremd gesetzten Anforderungen.

In den Werken großer Pädagogen der Neuzeit nimmt die Vermittlung von Handfertigkeiten einen wichtigen Platz ein. So verlangt bereits *Comenius* in der ‚*Didacta magna*‘ das Bekannt machen der Schüler mit "allen allgemeinen Handfertigkeiten-Kunstgriffen". *Locke* kennzeichnet in seinen "Gedanken über Erziehung" handwerkliches Tun im Unterricht für nützlich, da es den Menschen lebensstüchtig mache. Nach *Rousseau* bringt die Handarbeit den jungen Menschen der Natur am nächsten. *Pestalozzi* würdigt Handarbeit im Erziehungsprozess aus Sicht einer Wertschätzung der Selbsttätigkeit.

Heute gehört Georg Kerschensteiner zu den bekanntesten Reformpädagogen auch aufgrund seiner zahlreichen pädagogischen Werke. Im Sinne Pestalozzis, seines großen Vorbildes, erklärte Kerschensteiner 1904: "Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen."

Innere Differenzierung in der Arbeitsschule und in modernem beruflichem Unterricht

In Bezug auf die innere Differenzierung stellte Kerschensteiner im Rahmen seiner Arbeitsschule ähnliche Überlegungen an, wie sie auch heute für einen modernen beruflichen Unterricht gelten:

„Man nennt den einen geschickten Methodiker, der alle Schwierigkeiten im Erfassen einer neuen Sache so zerkleinern kann, dass alle Schüler, wenn möglich gleichmäßig, wie auf einem schiefen Asphaltpflaster in den neuen Vorstellungsinhalt hinübereitschen. Dieses Lob ist aber ein sehr bedingtes. Für eine Klasse geistig armer Schüler ist er vielleicht ein geschickter, für eine Klasse von Begabung aller Art ist er aber ein sehr ungeschickter Methodiker. ... Man darf nicht den Adler die gleichen Flugübungen machen lassen, die dem Sperling angemessen sind. Der allein ist der geschickteste Methodiker, der seinen Unterricht so einzurichten versteht, dass jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet. ... Genau wie beim Bergsteigen kommt dann jeder in jeder Stunde so weit, wie seine Kräfte reichen, während am Seile des missverstandenen methodischen Betriebes nur die sogenannte ‚gleichmäßige Förderung‘ möglich ist, die zwar unser heutiges einseitiges Schulsystem erlaubt, aber gleichwohl nicht selten den Schwachen überbürdet, den Starken dagegen langweilt.“

*(Georg Kerschensteiner: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert –
Vortrag von 1906)*

Station 7

Maria Montessori – Biographie

Maria Montessori wird am 31. August 1870 in Ciaravalle in den Marken geboren. Sie wächst in einer großbürgerlichen Familie auf und besucht 1876 – 1890 die Volksschule und höhere Schulen in Rom. 1890 immatrikuliert sie sich für Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Rom.

Nach der Abschlussprüfung des medizinischen Vorkurses 1892 kämpft Maria Montessori hartnäckig um die Möglichkeit, als erste Frau Italiens Medizin zu studieren. 1896 erwirbt sie den Dokortitel der Medizin und arbeitet dann als Assistenzärztin in der Chirurgie.

Ab 1897 ist sie an der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom tätig und studiert die medizinisch-heilpädagogischen Schriften der französischen Ärzte Itard und Séguin. Sie kommt dadurch zur Überzeugung, dass psychisch kranken Kindern durch Erziehung mehr geholfen werden kann als durch bloße medizinische Betreuung.

Nach ihrer Lehrtätigkeit in dieser Anstalt für geistig Behinderte (1898 – 1901) beginnt Maria Montessori 1902 mit dem Studium der Pädagogik, Experimentalpsychologie und Anthropologie und lehrt ab 1904 Anthropologie an der Universität Rom. Ab 1907 leitet sie die von ihr gegründete Erziehungsstätte ‚Casa dei Bambini‘ im Elendsviertel San Lorenzo in Rom, die sich geistig zurückgebliebenen Kindern widmet. Sie ist der Auffassung, dass Erziehung gemäß der spezifischen inneren Fähigkeiten und Begabungen des Kindes zu erfolgen habe. Mit Hilfe von speziellem Arbeitsmaterial sollen Interessen ohne allzu starke Eingriffe seitens des Pädagogen gelenkt und die Entwicklung somit beschleunigt werden.

Ab ca. 1912 gewinnt die ‚Montessori-Methode‘ internationale Anerkennung. Sie gibt daraufhin ihre Arztpraxis auf und widmet sich ausschließlich der internationalen Verbreitung ihrer Methode durch Fortbildungen und Vorträge. Ab 1916 lebt Maria Montessori in Barcelona. 1936 muss sie aufgrund des Bürgerkrieges flüchten. Ausbildungskurse und Vorträge führen sie zwischen 1936 und 1947 auch nach Sri Lanka und Indien. In Indien wird sie 1940 wegen ihrer italienischen Nationalität interniert, kann ihre Kurse aber weiter fortsetzen. 1947 kehrt sie nach Italien zurück.

Maria Montessori wird dreimal (1949, 1950 u. 1951) für den Friedens-Nobelpreis nominiert.

Maria Montessori stirbt am 06. Mai.1952 in Nordwijk aan Zee / Niederlande.



Station 8

Maria Montessoris pädagogisches Konzept: ,Hilf mir es selbst zu tun!' / Die vorbereitete Umgebung

Dieses Bildungskonzept orientiert sich unmittelbar und konsequent am Kind und seinen Bedürfnissen. Kinder sollen ihren Willen frei entwickeln können. Hierzu benötigen sie Raum für freie Entscheidungen um selbstständig denken und handeln zu lernen. Maria Montessori wies immer wieder darauf hin, dass ein Kind nicht daran gehindert werden darf, eigene Erfahrungen zu machen und nach seinen eigenen Gesetzen zu arbeiten. *,Hilf mir, es selbst zu tun!'* als Ausdruck eines Kindes mit dieser Forderung.

Dabei berücksichtigt die Montessori-Pädagogik insbesondere die *,sensiblen Phasen'* des Kindes und bietet ihm Gelegenheit, eigenen Lernbedürfnissen zu folgen. Maria Montessori hat erkannt, dass jedes einzelne Kind etwas ganz Bestimmtes zu einer ganz bestimmten Zeit will.

Die *Freiarbeit* ist das Kernstück der Montessori-Pädagogik. Kinder oder Jugendlichen entscheiden dabei selbst, womit sie sich im Augenblick beschäftigen wollen. Sie arbeiten mit Montessori-Material, aber auch mit zahlreichen ergänzenden Arbeitsmitteln, die laufend entwickelt werden. Arbeitsrhythmus und Beschäftigungsdauer, oder ob sie allein oder mit einem oder mehreren Partnern arbeiten, spielen oder lernen möchten bestimmen die Schüler weitgehend selbst.

Damit ein Kind gerne zur Schule kommt ist dafür ist ein Raum nötig, in dem es sich wohl fühlt und in dem es sich bewegen kann – eine so genannte *,vorbereitete Umgebung'*. Dieser Raum lädt zum Arbeiten ein und ist eine Werkstatt für Kinder verschiedener Altersstufen. Er umfasst ruhige Ecken, in die sich Kinder zum Arbeiten, Lesen oder sich Erholen zurückziehen können und bietet Platz für Bewegung. Auf Teppichen können Kinder Material auslegen. Dieses Material hat in Regalen im Raum seinen festen Platz und ist jederzeit für das Kind greif- und verfügbar. Dabei ist jedes Material so geschaffen, dass Kinder mit Hilfe einer direkten oder indirekten Fehlerkontrolle eigenständige Lösungswege finden können.

In einem Entwicklungsraum sind immer drei Jahrgänge zusammen. So lernen in *,altersgemischten Klassen'* jüngere Kinder von den älteren. Ältere lernen, für jüngere Kinder Verantwortung zu übernehmen. Soziale Kompetenz und Verantwortung gegenüber anderen wird so gefördert.

Lehrpersonen zeichnen sich durch Flexibilität aus und verstehen sich als Helfer bei der Entwicklung selbstständiger Persönlichkeiten. Sie pflegen die *,vorbereitete Umgebung'*, erklären den Gebrauch der Montessori-Materialien und beobachten Kinder bei der Arbeit. Sie unterstützen deren Entwicklung, Entfaltung und Selbstfindung und helfen ihnen beim Wahrnehmen sozialer Verantwortung.

Station 9

Peter Petersen – Biographie

Am 26. Juni 1884 wird Peter Petersen als ältestes von sieben Kindern eines Bauern in der Nähe von Flensburg geboren. Durch die intensive Mitarbeit auf dem elterlichen Hof erlebt er mit, wie die Menschen seines Dorfes aufeinander angewiesen sind. Diese Erfahrungen haben vermutlich seine spätere Pädagogik, in deren Mittelpunkt der Gemeinschaftsbegriff steht, mit beeinflusst.



Von 1890-1896 besucht Petersen die einklassige Dorfschule. 1896 wechselt er auf das Gymnasium, das er 1904 mit dem Abitur abschließt. Anschließend nimmt er das Studium in Leipzig, später Kiel, Kopenhagen und Posen auf. Er studierte evangelische Theologie, Philologie, Geschichte, Psychologie und Nationalökonomie und wird in die empirische Forschung durch den Psychologen Wilhelm Wundt eingeführt. 1908 schließt er seine Dissertation über die Philosophie W. Wundts ab.

1909 legt Petersen die staatliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien ab und durchläuft anschließend ein Referendariat. Zwischen 1910 und 1919 ist Petersen Oberlehrer in Hamburg. Er übernimmt 1919 die Leitung der Lichtwarkschule in Hamburg, in der junge Menschen auf die selbst bestimmte und verantwortliche Partizipation an der Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet werden sollen – wohl auch, um den immer stärker werdenden faschistischen Strömungen den geistigen Boden zu entziehen.

1920 habilitiert Petersen in Hamburg. 1923 beruft ihn die Universität Jena wegen seines Einsatzes für Volksschule und akademische Lehrerbildung an den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft. Petersen tritt die Nachfolge Wilhelm Reins an, dessen pädagogische Ansichten häufig im Gegensatz zu denen der Reformpädagogik standen. Dies führte unweigerlich zu Auseinandersetzungen. Petersen leitet in seinem Amt auch die der Universität angeschlossene Versuchsschule, die er nach dem so genannten Jena-Plan einrichtet und in der er selbst unterrichtet.

Mit seinen Mitarbeitern betreibt er Pädagogische Tatsachenforschung, die durch systematische Beobachtungen des Kindes in seiner Erziehungswirklichkeit pädagogische Entscheidungen absichern bzw. korrigieren soll.

Ab 1927 stellt Petersen in weltweiten Vorträgen das Unterrichtskonzept seiner Jenaer Versuchsschule vor, was den Namen ‚Jena-Plan‘ prägt.

1950 wird seine Schule von der SED als ein reaktionäres, politisch sehr gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik geschlossen.

Bis zu seinem Tod am 21. März 1952 lebt Petersen in Jena.

Station 10

Peter Petersens pädagogisches Konzept: ,Schularbeit und Schulleben im Wochenrhythmus'

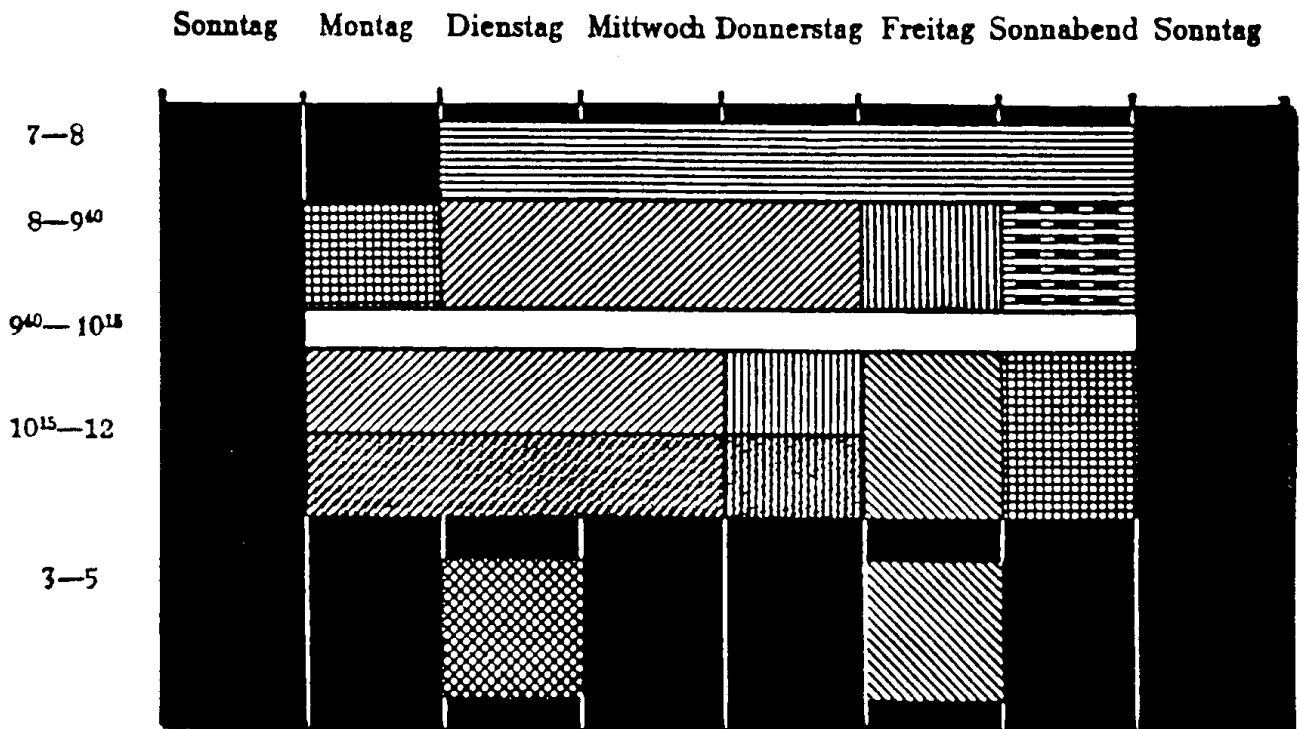
Das pädagogische Konzept Peter Petersens verfolgt die umfassende Persönlichkeitsbildung und basiert auf vier Grundformen: **,Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier'**. Die Unterrichtsabfolge in einer Jenaplan-Schule ergibt sich aus einer rhythmischen Abfolge dieser Bildungsgrundformen und pädagogischen Situationen. Ein herkömmlicher Stundenplan (Petersen: „Fetzenstundenplan“) passt nicht dazu. Die Alternative dazu ist im Jenaplan-Konzept der so genannte rhythmische Wochenarbeitsplan, worin angegeben wird, welche Aktivitäten wann an der Reihe sind (siehe Übersichten).

Für Petersen ist der rhythmische Wochenarbeitsplan ein wesentlicher Teil des Verständnisses von **,Schule als Lebensstätte'** und nicht als Unterrichtsanstalt. Der Jenaplan sieht vor, dass sich Schule **,an der ganzen Person des Kindes interessiert'**. Der Klassenraum darf nicht länger **,Belehrungszelle'** sein (siehe Text: Gestaltung des Klassenzimmers), der Stundenplan nicht länger die Sicht auf (Lebens-) Zusammenhänge verbauen.


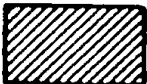



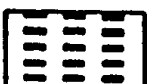


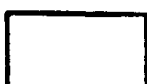

Die Organisation der Schule erfolgt nach dem Jenaplan nicht mehr nach Jahrgangsklassen. **,Stammgruppen'**, die in der Regel drei Schuljahrgänge umfassen, charakterisieren dieses Schulkonzept (Untergruppe, Mittelgruppe, Obergruppe, Jugendlichengruppe). Die Stammgruppe ist die Bezugsgruppe für jedes Kind. Pädagogische Vorteile sind: Altersheterogenität; das voneinander- und miteinander Lernen; ein hoch differenzierter und individualisierender Unterricht; Schülermitplanung und Schülermitgestaltung bei Schulorganisation; die Betonung des Gespräches und der Feier und die Freiheit der Schulgestaltung nach einer Ausgangsform. Innerhalb der Stammgruppe kann weiter nach **,Tisch- und Arbeitsgruppen'** unterschieden werden, die Kindern frei zusammenstellen.

Für differenziertes und leistungsbezogenes Arbeiten können Kindern in so genannten **,Niveaugruppen'** arbeiten. Solchen Gruppe(n) werden Kinder zugeordnet, die einen ähnlichen Lernstand in bestimmten Lerngebieten haben. Durch die Organisation in Niveaueinheiten wird ein **,Sitzenbleiben'** überflüssig. Jedes einzelne Kind kann in seinem Lerntempo den Stoff bewältigen, da die Einteilung gemäß dem jeweiligen Niveau des Kindes erfolgt. Die Individualisierung des Lernens ermöglichen weiter **,freie Wahlgruppen'**. Kinder wählen hier für eine bestimmte Periode eine Aktivität aus, die sie speziell interessiert. Durch seine eigene Wahl verpflichtet sich das Kind, diesem Kurs zu folgen, bis eine andere Auswahl möglich ist.

Jena-Plan: Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus



Erklärung:

-  **Kurse**
-  **Von der Kulturwelt her bestimmte Gruppenarbeit**
-  **Von der Natur her bestimmte Gruppenarbeit**
-  **Gestaltungslehre**
-  **Einschulungs- und Ubungskurse (nach Bedarf)**
-  **Wahlkurse (nach Bedarf)**
-  **Gemeinschaftsformen** { Religion, Feier
Freies Arbeiten
Kreis
-  **Sporttag**
-  **Freizeit innerhalb der Schule** { Pause
10-Minuten-Turnen
Familienleben
Spielwelt
Ausflüge
Schulweg
-  **Freizeit außerhalb der Schule**

aus: Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan. 56. – 60. Aufl. 1980, S. 52

Station 11

Grundformen, Gestaltung und Wirkung von Freiarbeit

Welche Grundformen des freien Arbeitens, lassen sich neben der freien geistigen Schularbeit von Hugo Gaudig (ab 1904) unterscheiden?

Nennen Sie bitte jeweils den Begriff, die Person, mit der diese Arbeitsform verbunden ist und ggf. eine Charakteristik der jeweiligen Grundform.

Materialgebundene Freiarbeit (Montessori, Petersen): Als eigentliche Freiarbeitsform bezeichnet ermöglicht diese eine weitestgehende Differenzierung.

Lernzirkel (Parkhurst): Lernen an Stationen in Gruppen oder Alleinarbeit.

Wochenplanunterricht (Freinet): Schüler erledigt eigenverantwortlich über eine Woche aufgebene oder selbst gewählte Arbeiten.

Welches Verhältnis besteht aus Sicht der Reformpädagogik zwischen Freiarbeit und lehrergeführtem Unterricht und wie beeinflussen sich diese gegenseitig?

Freiarbeit ergänzt herkömmlichen Unterricht, es sollte eine Beziehung zwischen beiden Formen bestehen. Freiarbeit beeinflusst meist positiv Lehrer- und Schülerverhalten (Methodik, Sozialformen) im Unterricht.

Welche Formen der Leistungskontrolle und der Darstellung von Arbeitsergebnissen sind in der Freiarbeit möglich und sinnvoll?

Fremd- und Selbstkontrolle. Produkt- und Prozessbeurteilung. Präsentation von Arbeitsergebnissen, individuell, mit/durch Lehrkraft oder Präsentation vor der ganzen Klasse.

Wie wirkt sich Freiarbeit häufig auf das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler aus? Nennen Sie bitte einige Stichworte!

Sozialverhalten: Freundschaftlicheres und partnerschaftlicheres Verhalten, Rücksicht, gegenseitige Hilfe, ...

Arbeitsverhalten: Kreativität, Methodik, Arbeitsausdauer, ... nehmen meist zu

Station 12

Merkmale von Freiarbeit

Werkvollendung

Die selbstständige Durchführung und Vollendung einer Arbeit gibt dem Schüler ein befriedigendes Gefühl, Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, Selbstbewusstsein und die Motivation, sich an schwerere Aufgaben heranzuwagen. Deshalb werden in den Freiarbeitsstunden alle angefangenen Arbeiten auch zu Ende geführt oder in der folgenden Freiarbeitsstunde abgeschlossen.

Arbeit mit Spielcharakter

Die Arbeit des Schülers in den Freiarbeitsstunden ist jeweils von ihm selbst gewählt. Diese selbstbestimmte Arbeit wird weniger als Mühsal empfunden als angeordnete, fremdbestimmte Arbeit und ähnelt deshalb in vielen Punkten dem Spiel.

Didaktisches Material

Der größte Teil des bereitgestellten Materials ist an Lernzielen des Lehrplans orientiert. In dieses Material sind alle didaktischen und methodischen Entscheidungen eingearbeitet, die beim lehrergeführten Unterricht bei der Vorbereitung einer Unterrichtsstunde zu beachten sind.

Prozessorientierung

Obleich die Arbeitsergebnisse der freien Schülerarbeit wichtig sind und kontrolliert werden, geht es bei der Freiarbeit doch vornehmlich um das Erkennen, Erfassen und Einüben des Arbeitsweges durch den Schüler. Neben dem Arbeitsprozess wird das Arbeitsprodukt also sekundär.

Materialarmut

Im Regelfall ist jedes Selbstbildungsmaterial in der Klasse nur in einem einzigen Exemplar vorhanden. Und es werden von der Lehrkraft nur etwa so viel verschiedene Materialien bereitgestellt, wie Schüler in der Klasse sind.

Schulung des Intellekts

Da die Schüler in unserer Gesellschaft vornehmlich plakativen Reizen ausgesetzt sind, Schule, Studium und Beruf aber sehr differenzierte Aufnahmefähigkeit voraussetzen, muss die Schule die Sinne der Schüler verfeinern und trainieren, damit sie für differenzierte intellektuelle Leistungen tauglich werden.

Sensible Phasen

Neben Maria Montessori gehen auch viele andere Pädagogen und Psychologen davon aus, dass es für das Erlernen bestimmter Fähigkeiten im Leben des Kindes besonders günstige Zeitabschnitte gibt. Vor dem Eintritt einer solchen Phase und nach ihrem Abklingen fällt dem Kind das Erlernen der jeweiligen Fähigkeit erheblich schwerer.

Indirekte Steuerung des Unterrichts

Die Lenkung der Lernprozesse erfolgt nicht durch Fragen, Anweisungen oder Anordnungen der Lehrkraft, sondern durch die Strukturierung und die Auswahl der Selbstbildungsmittel.

Optimale Distanz

Lernen gelingt nicht, wenn die Lernsache noch nicht im Verstehenshorizont des Schülers liegt. Aber auch zu große (räumliche, zeitliche, emotionale) Nähe kann das Lernen erschweren. Deshalb muss ein besonders günstiges Distanzverhältnis zwischen dem Lernenden und der Lernsache hergestellt und am besten vom Schüler selbst gefunden werden.