

ELISE 12



Vereinszeitung der Freinetgruppe Wien

Frühling 2017

Liebe Leserin, lieber Leser!

Die Elise Nr. 12 ist frühjahrs-pünktlich und zum Ostertreffen 2017 in Bad Goisern fertig!

Der aktuell zur Begutachtung liegende Gesetzesentwurf zur Schulautonomie gibt Anlass zu Diskussionen und Misstrauen. Ist autonomes Sparen angesagt? Wir wenden uns entschieden gegen ein erneutes Sparpaket, diesmal unter dem Deckmantel der Autonomie. Der erste Beitrag von Inge Schierer beschäftigt sich indes mit dem tatsächlichen Gehalt und Inhalt des Begriffes Autonomie und erinnert unter anderem auch daran, dass die Diskussionen über Schulautonomie keineswegs neu sind, sondern Schulautonomie im Gegensatz zu heute auch schon einmal als Reform im positiven Sinn des Wortes (welcher allerdings in Vergessenheit geraten ist) gedacht wurde.

Christian Berger beschäftigt sich im folgenden Artikel (auch anlässlich der jüngsten Verordnungen „von oben“) mit Digitalisierung, neuen Medien und Freinet-Pädagogik, der kritischen Nutzung durch kritische NutzerInnen und der Notwendigkeit und Wichtigkeit einer bewussten Medienerziehung.

Hartmut Glänzel hat uns dankenswerterweise einen Beitrag zur Verfügung gestellt, in dem er Unterrichtsrituale sammelt und auflistet, die zu Demokratisierung, Selbstorganisation und Selbsttätigkeit der Kinder im Unterricht beitragen können.

Und noch ein „Gastbeitrag“: Die SchweizerInnen haben ein wunderbar spannendes Interview mit Jean le Gal geführt, das wir sehr gerne abdrucken und verbreiten. Er berichtet darin unter anderem von seinen Erfahrungen und Begegnungen mit Celestin und Elise Freinet und der französischen Bewegung der 1950er und 1960er-Jahre.

Inge Schierer hat uns aus aktuellen Anlässen einen Beitrag zu Migration, Flucht und Bildung zur Verfügung gestellt.

Beim Stammtisch im Februar hatten wir wieder einmal Michael Sertl zu Gast und wir drucken den Artikel aus dem aktuellen Schulheft, der uns als Diskussionsgrundlage diene „Bildung und demokratische Rechte“ ab.

Außerdem gibt es eine kurze Nachlese zum Freinet-Flash, einen Aufruf und Fragen der FIMEM zur Leistungsbeurteilung in den Mitgliedsländern (auf den wir auch beim Ostertreffen z.B. beim Atelier zu eben diesem Thema reagieren könnten!).

Am Schluss stehen Termine und Ankündigungen

Freude beim Lesen! Und auch sonst! - und viel Kraft und Energie!

Wanda Grünwald

Autonomie – ja, bitte! Mehr davon!

... Aber nicht als Sparpaket!!

Der Begriff Autonomie, zusammengesetzt aus griech. *autós* (*selbst*) und *nómos* (*Gesetz*), bezeichnet einen Zustand, den es für menschliche Individuen zu erreichen gilt – unter anderem auch durch Schule, Unterricht, Bildung, Erziehung und Reflexion.

Über die direkte Übersetzung aus dem Altgriechischen hinaus bezeichnet der Begriff Autonomie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Fähigkeit zur Entscheidungsfreiheit. Aus der Autonomie der handelnden Person leiten sich Rechte und Pflichten ab.

Daher für uns und unsere SchülerInnen: ja, bitte! Mehr davon!

Das Spannungsverhältnis zwischen fremd bestimmt sein und der Entwicklung hin zur Selbstbestimmung während der fortschreitenden Entwicklung der Kinder bzw. Schulkinder sei hier einmal ausgeklammert. Fakt ist, dass es sicherer Bindung(en) im Kleinkindalter bedarf und später darauf aufbauend, Bindungen an weitere Personen, bis ein Kind/Jugendlicher zu einer Person heranwächst, die imstande ist, das eigene Leben autonom zu gestalten bzw. zu planen.

Abgesehen von den frühkindlichen, hoffentlich stabilen Beziehungen, fällt ein Großteil der Lebensphase, in der sich Schülerinnen und Schüler in Richtung personaler Autonomie entwickeln, in die Schulzeit. Die Freinet-Pädagogik fördert die Entwicklung dazu, weil sie – beginnend am ersten Schultag – die Kinder Autonomie in kleinen Schritten

und in verschiedenen Bereichen erleben lässt.

Schulautonomie, so wie sie derzeit propagiert wird, befasst sich aber nicht mit der Beschreibung und Erprobung von Faktoren, die dazu führen, dass SchülerInnen/Menschen den Zielzustand erreichen. Schulautonomie scheint derzeit als Werkzeug verordnet zu werden. Bund und Länder hoffen mit dem sogenannten „Autonomiepaket“ eine Bildungsreform in Österreich durchzudrücken und sie ergehen sich in schönen Worten.

„ ... die Schule von morgen wird moderner, regionaler, vernetzter und stellt die Kinder stärker in den Mittelpunkt.“¹

Erinnern wir uns an das Jahr 1988 (!) als das Wort erstmals in einer Pressekonferenz des SSR für Wien verwendet wurde² – damals glaubte man mit Autonomie das Sterben der Hauptschulen verhindern zu können:

„Die Schulautonomie ermöglicht(e) eine schulische Lehrplanautonomie innerhalb von Rahmenvorgaben, wodurch Schulen ausgehend von ministeriellen Vorgaben die Stundenzahlen für Unterrichtsfächer verändern und neue Pflichtgegenstände, unverbindliche Übungen oder Freigegegenstände einführen können, wodurch zahlreiche Schulen mit besonderem Bildungsschwerpunkt entstanden.“

Wenn einzelne Hauptschulstandorte sich autonom attraktive Schwerpunkte verpassen, glaubte man, dass diese mehr Zulauf hätten. Weit gefehlt – die Hauptschule in der Stadt (oder

¹ Staatssekretär Mahrer (ÖVP) in einer OTS Aussendung vom 17.3.2017

² Siehe Wikipedia, Schulautonomie

welche Namen sie auch immer bekommen hat) bleibt und blieb die Schule für den Rest. Die SekundarstufenlehrerInnen mussten nicht nur die Integration stemmen, sie sollen derzeit die Inklusion ohne zusätzliche Ressourcen umsetzen und sie werden ausgebeutet bei der Beschulung von traumatisierten Flüchtlingskindern, Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, Kindern aus bildungsfernen Familien, Kindern, bei denen (siehe oben) die frühkindliche Bindung nicht optimal verlaufen ist, usw.

Was sind 2017 die neuen Freiheiten unter dem Schlagwort „Schulautonomie“, die es erlauben, SchülerInnen besser und effektiver zu Selbstständigkeit, zu Unabhängigkeit, zur Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Fähigkeit zur Entscheidungsfreiheit hinzuführen? Und dabei die soziale Verantwortung, die Rücksichtnahme auf andere, das Engagement für die Gruppe und das Eintreten für Demokratie einzuüben und zu praktizieren?

In der derzeitigen Bildungsdiskussion wird ein fast 30 (!) Jahre altes Konzept ausgegraben und wiederbelebt. Schulautonomie wird als „grundlegender Umbau des Bildungssystems“³ angekündigt. Dieser, nämlich der grundlegende Umbau des Bildungswesen, kann aber m.E. nicht durch Autonomie für einzelne Schulen (die, so sie in Clustern zusammengefasst sind, wieder durch eine übergeordnete Leitung fremdbestimmt sind!) kommen. Man drückt sich um die Gesamtschule herum, hofft, dass die Autonomie Innovation (welche?) fördert, erwartet sich eine Verbesserung der Schulqualität (in welcher Hinsicht?). Und man schafft es wieder nicht, die Parteipolitik aus der Bildungspolitik draußen zu halten.

Welche Autonomie bleibt für eine Institution in einem hierarchischen System? Die schulautonomen Tage, die Gestaltung einer Webseite, die Kreation eines Logos? Autonom worin? Finanziell? Ökonomisch? Methodisch - didaktisch?

Macht es Sinn, wenn Schulen autonom ihre Lehr- und Lernleistungen evaluieren sollen/dürfen? Führt die autonome LehrerInnenauswahl dazu, dass reichere Schulen die besseren PädagogInnen haben? Führt die schulinterne Lehrplanfestlegung zu nicht vergleichbaren Bildungsabschlüssen?

In diesem Sinne: Schulautonomie – ja, bitte! Mehr davon! Aber keine Verschiebung von organisatorischen Entscheidungen, die eigentlich anderswo zu treffen sind, in die einzelnen Schulen.



Links zum Weiterlesen:

Österreichische
LehrerInnen Initiative
– Unabhängige
GewerkschafterInnen:
www.oeliug.at

Aktion Kritischer SchülerInnen:
www.aks.at

BM für Bildung: www.bmb.gv.at

Ingrid Schierer, Obfrau des Vereins FreinÖ
Wien, im März 2017

² Zitat Bildungsministerin Hammerschmid

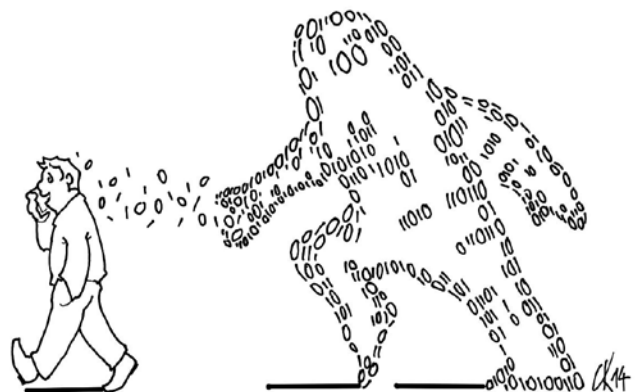
Die "Digitalisierung" von Freinet



Ich gehe davon aus, dass Celestin Freinet heute kaum mehr mit Bleilettern in seiner Klasse arbeiten würde. Ich kenne auch keine Freinet-PädagogInnen, die solches ihren SchülerInnen zumuten. In Anlehnung auf das Schlagwort "Industrie 4.0", das auf die aktuellen Entwicklungen in der industriellen Produktion hinweisen soll, ist nun das Bildungsministerium mit dem Schlagwort "Schule 4.0" in die Öffentlichkeit gegangen.

"Industrie 4.0" ist als Begriff nur im deutschen Sprachraum in Verwendung. Gemeint ist schlichtweg, dass immer mehr industrielle Produktionsabläufe von digitalen Produktionsmitteln bestimmt werden und dass dies eine sehr tiefgreifende Veränderung mit sich bringt. Roboter, gesteuert von Programmroutinen, die zunehmend lernfähiger werden, produzieren immer mehr unserer alltäglichen Güter. menschliche Arbeitskraft, Know How und Fertigkeiten werden damit von Maschinen übernommen. Das ist manchmal erfreulich, manchmal nicht. Aber wer trauert den in den Kohlegruben oder am Fließband zu verrichtenden Arbeiten wirklich nach?

Kaum ein Gegenstand des Alltags kommt mehr ohne digitale Steuerung aus. So sehr dies uns oftmals den Alltag privat als auch in der Erwerbstätigkeit erleichtert, so sehr verbergen sich darin auch Gefahren und Probleme. Da eine Reparatur vieler Geräte ohne entsprechende ebenfalls computergesteuerte Geräte mehr möglich ist, sinkt z.B. die Nachhaltigkeit und steigt die Wegwerfkultur. Waren im letzten Jahrhundert noch vorrangig Kenntnisse in der Mechanik und Werkzeughandhabung erforderlich, so kommt heute ohne grundlegende Kenntnisse von Algorithmen und digitalen Prozessen kaum mehr dazu etwas zu reparieren oder auch nur Kommunikationsprozesse und Informationsabläufe zu durchschauen. Die zunehmende Sammlung von - auch personenbezogenen - Informationen, die Beeinflussung unseres Handelns durch zunehmend kybernetische Modelle, die freiwillige Selbstkontrolle durch facebook, Whatsapp und co, die neoliberale 24/7 Verfügbarkeit privat und auch beruflich, die Schaffung und Verbreitung von Fake news samt dazu passenden PolitikerInnen¹: Es kann nicht geleugnet werden - unsere Gesellschaft und das Leben in unserem Kulturkreis hat sich bereits grundlegend verändert. Ein Entrinnen aus dem Hamsterrad wird immer schwerer und erfordert immer mehr persönliches Bewusstsein.



¹ jeder dieser Punkte wäre wohl einen eigenen Beitrag wert:)

Und da kommt jetzt "Schule 4.0". Ja es muss begrüßt werden, dass die Schule auch institutionell und systemisch auf die Entwicklungen in der Gesellschaft reagiert. Die damit verbundenen Ziele und Umsetzungen bieten wie meistens Chancen und auch Risiken. Was davon überwiegt wird sich erst zeigen. Denn eines ist klar: "Schule 4.0" wird wie alle zuvor titulierte Unterrichtsformen vorrangig von Menschen gemacht, jedenfalls gestaltet.

Ich sehe es als großartige Entwicklung an, dass ein im abgelegenen afrikanischen Dschungel arbeitender Orthopäde digitale Zeichnungen von Prothesen für Kinder per Internet nach Spanien schickt, wo dann in einem selbstorganisierten Fablab mittels eines 3-D Druckers die Prothesen hergestellt werden. Die Produktionskosten werden damit auf weniger als ein Zehntel reduziert. Die individuell angepasste Prothese wird auch für Hilfseinrichtungen in Afrika leistbar. Auch das ist "Industrie 4.0". Bald werden die Kosten für entsprechende 3-D Drucker ebenfalls so niedrig sein, dass diese vor Ort leistbar werden. Um diese jedoch nutzen zu können, sind auch Kenntnisse bei der digitalen 3-D Zeichnung erforderlich. Ja das ist Spezialwissen, aber die Kenntnis des Lesens eines Alphabets ist auch die Grundlage für das Lesen und Verstehen komplexer Literatur.

Zurück zur "Schule 4.0". Ich halte es für überaus erforderlich, dass unsere Kinder sich mit den Grundlagen dieser digitalen (Wissens-)Produktion vertraut machen. Aber ebenso wichtig erscheint es mir nicht zu vergessen, was Freinet schon über das Erlernen des Fahrradfahrens in seinem Text "Ver-

lasst die Übungsräume"² gesagt hat. Auch in Bezug auf die digitale Welt gilt es, die Übungsräume zu verlassen und sich experimentell und spielerisch auf für viele LehrerInnen neues Terrain zu begeben. Natürlich bietet das Schulsystem eine schön gegliederte Kompetenzreihe mit klaren und überprüfbaren Standards auch im digitalen Themenbereich(digi.komp)³. Aber auch hier hat Freinet bereits eine Antwort: "Adler steigen keine Treppen"⁴.

Digitale Produktionsmittel (Werkzeuge) bieten die Chance auf die Erweiterung der kreativen Ausdrucksmöglichkeiten. Dazu ist es jedoch erforderlich, dass die LehrerInnen sich davor nicht fürchten, sondern sich ebenfalls - möglicherweise zusammen mit ihren SchülerInnen - auf die Entdeckungsreise begeben. Warum nicht Zeichnungen und Texte digital publizieren, warum nicht auch digital zeichnen und schreiben, warum nicht Texte mit einem Schneidplotter auf Folien schreiben, warum nicht Stempel selbst in Kleinauflagen mit einem Lasercutter herstellen, warum nicht Audioproduktionen mit einem digitalen Aufnahmegerät herstellen, warum nicht ein Video mit dem Smartphone machen, warum nicht einfach mal ausprobieren, was mensch mit digitalen Produktionsmitteln machen kann. Welche Möglichkeiten des kreativen Ausdrucks bieten diese Maschinen?

Es bedeutet nicht, dass ich nicht nach wie vor auch das Schneiden mit einer Laubsäge ausprobieren und lernen kann und soll, aber dennoch wäre es nicht schlecht auch einmal mit dem Lasercutter etwas zuschneiden zu können. Ebenso wie ich mit verschiedenen Stiften zeichnen soll, soll ich

² vgl. C. Freinet, *Verlasst die Übungsräume*. Online unter: <http://www.freinet.paed.com/freinet/ecf.php?action=ecfo4a> visit 12.2.2017

³ vgl. Education Group, *Digitale Kompetenzen informatischer Bildung*. Online unter: <http://www.digikomp.at/> visit 12.2.2017

⁴ vgl. C. Freinet, *Adler steigen keine Treppen*. Online unter: <http://www.freinet.paed.com/freinet/ecf.php?action=ecfo4i> visit 12.2.2107

auch einmal ein Zeichenpad ausprobieren. Ich kann das 1x1 mit Auflegen, mit Sammeln von Objekten oder auch mit einem Online Kurs lernen und üben. Warum nicht mal aus Zahnbürstköpfen einfache Vibrobots bauen? Das schaffen schon die jüngsten und es macht Spass. Mehr dazu ist unter www.wunderwuzzi.cc nachzulesen.

Es gilt die Lernräume zu verlassen und gleichzeitig neue - auch virtuelle - Lernräume zu erkunden.

Freinet PädagogInnen sind auch in der "Schule 4.0" gefordert. Immer schon war es die Haltung der LehrerInnen, ihre Einstellung den Kindern und der Gesellschaft, dem Zusammenleben gegenüber, was die Qualität des Unterrichts und auch das freinetische Arbeiten definierte. Das ändert sich nicht, bloß weil die Arbeitsgeräte jetzt anders aussehen oder funktionieren. Wenn jemand Kinder nicht respektiert und ihnen auf Augenhöhe begegnet wird der Unterricht nicht besser, nur weil da ein

Tablet, ein Notebook oder ein 3D Drucker eingesetzt wird.

Bleibt neugierig und wachsam. Achtet sorgsam darauf, was mit euren Daten geschieht, wofür die digitalen Geräte genutzt werden. Bleibt kritisch und hinterfragt die Entwicklungen, aber zieht euch nicht zurück in eure Traditionen, sondern verlasst die Übungsräume und erkundet die neuen Möglichkeiten, die virtuelle und digitale Medien bieten.

Christian Berger

*arbeitet an der PH Wien als Medienpädagogin
und als Freier Radiomacher bei
www.literadio.org.*

Grafik: Christoph Kaindel

Der Beitrag ist unter CC-BY-NC 4.0 lizenziert.

Selbstläufer

„Freinet-Pädagogik ist etwas für die Faulen“, diesen Satz hat Florian Söll, langjähriger Hauptschullehrer in NRW und später Hochschulprofessor, schon vor Jahrzehnten in Umlauf gebracht. Er wollte damit nicht eigentlich der Faulheit das Wort reden, sondern mit der irrigen Vorstellung aufräumen, dass Freinet-Pädagogik bedeutet, an jedem Wochenende Arbeitsmaterialien in Hülle und Fülle für die individuelle Arbeit zu erstellen, über jede/n SchülerIn genauestens Buch zu führen und ihm punktgenau das Arbeitsmaterial vor zu legen, dass er jetzt gerade nach Ansicht des Pädagogen braucht.

Er wollte vielmehr darauf hinweisen, dass von Freinet-Pädagogen eine Reihe von Strukturen entwickelt und erprobt worden sind, die es zumindest der Mehrzahl der SchülerInnen gestatten, sich von der Bevormundung und Gängelei durch die LehrerInnen frei zu machen und selbstständig und selbsttätig ihren eigenen Lernweg zu finden und zu verfolgen, so dass die Lehrperson mit genügend Zeit und Muße sich denen widmen kann, die – zumindest für eine Startphase – ohne deutlichere Hilfe und Impulse der PädagogInnen ihren eigenen Lernweg noch nicht finden können.

„Hört auf zu unterrichten!“, so schrieb Walter Hövel, ebenfalls ehemaliger Hauptschullehrer und später langjähriger Schulleiter der Grundschule Harmonie, bereits im Mai 1994 in der FuV Nr. 67 (S. 69) und meinte damit Ähnliches, indem er z.B. notierte: „...also das Lernen ist Sache der Lernenden selbst, wir sollten Vertrauen haben in diese Fähigkeit,..."

Mich haben beide Sätze in meiner schulischen Arbeit immer wieder aufs Neue herausgefordert und fasziniert:

In der Stadt-als-Schule Berlin¹, einem Schulversuch für Schüler der Klasse 9 und 10, die in der normalen Schule in Schwierigkeiten geraten waren und denen wir in großem Umfang (d.h. an 3 Tagen in der Woche) Lernen in der Stadt (in Form von mehrmonatigen Praktikas) anboten, hatten wir LehrerInnen ohnehin wenig Chancen, wenn wir unsere SchülerInnen unterrichten wollten oder ihnen Material zum Bearbeiten vor die Nase setzen wollten. Vielmehr ging es darum, ihre oftmals sehr verschütteten Interessen und ihre Motivation wieder frei zu legen und sie wieder in die Lage zu versetzen, etwas zu wollen. So dass es sich im Idealfalle dann so entwickelte, dass ein/e Jugendliche/r nach einer Phase der Orientierung tief in einen Bereich eintauchte, u. U. einen Berufswunsch entwickelte und aus diesem heraus dann z.B. Mathematik von uns LehrerInnen einforderte.

Für meine Arbeit in der Kinderschule Oberhavel², einer Grundschule, die sich auf die Freinet-Pädagogik beruft, hatte ich zwar viel Wissen und Erfahrung über Freinet-Pädagogik im Gepäck, aber wusste als Sekundarstufenlehrer wenig über die Details der Grundschulpädagogik. So blieb mir (zum Glück, denke ich heute) wahrscheinlich gar nichts anderes übrig als immer aufs Ganze zu schauen und mich nicht in die Details einer Klein-Klein-Didaktik zu verlieren. Das hieß, der Kraft der Kinder zu vertrauen und meinen Ehrgeiz daran zu setzen, ihnen Räume der Entfaltung zu eröffnen, die sie meiner Beobachtung nach hervorragend angenommen und zu ihrer Entwicklung genutzt haben.

Im Folgenden habe ich tabellarisch eine Reihe von Strukturelementen oder Ritualen aufgelistet, die in dem oben ge-

¹ Siehe z.B. FuV Nr. 77 vom September 1996, S. 92-98. Zu dem dort dargestellten Entwicklungsprozess des Schülers Kay gibt es übrigens noch den Nachtrag, dass Kay heute in einem Erdölbetrieb einer Gruppe von 120 Mitarbeitern vorsteht.

² Nähere Infos siehe unter: www.kinderschule-oberhavel.de

meinten Sinn, einmal eingeführt und zunächst mit genügend Geduld und gelegentlich auch Nachdruck begleitet, eine langfristig wirksame Lerndynamik in Gang setzen können - und das teilweise über Jahre hinweg. Die Tabelle habe ich bewusst knapp gehalten,

gebe aber auf Anfrage gerne nähere Erläuterungen zu einzelnen Ritualen. Und besonders freue mich, wenn die Liste fortgesetzt wird.

Hartmut Glänzel
<glaenzel@t-online.de>

Mai 2016:

Langfristig tragfähige Unterrichtsrituale

| Ritual | Zeitbedarf geschätzt | Stichworte |
|---|---|--|
| Morgenkreis | Täglich 10-20 Min | Ankommen, Besprechung des Tages, Geburtstage etc. (freier mündl Ausdruck) |
| Abschlusskreis | Täglich 5-10 Min | Abschlussritual, Präsentation von Arbeiten, ggf. Rückmelderunde (freier mündl. Ausdruck) |
| Startkreis vor freier Arbeitszeit | Täglich 5-10 Min | Arbeitsvorhaben erfragen und ggf. besprechen. Kann in den Morgenkreis integriert werden. |
| Klassenrat | Wöchentlich 30-50 Min. | Alle wesentlichen Themen der Klasse, soweit sie den Morgenkreis sprengen. (Praktizieren und Reflektieren von Demokratie) |
| Schulversammlung | Monatlich 30-50 Min | Alle LehrerInnen u. SchülerInnen der Schule (Demokratie) |
| Arbeit an eigenen Themen/Projekten | Wöchentlich 2-6 h | Bearbeitung von (Sach-) Themen nach eigener Wahl oder aus Auswahlliste (allein oder in Kleingruppe) |
| Vorstellung eigener Projekte mit Feedback | Wöchentlich 1-2 h | Vortrag, Experiment, Plakat, Themenheft, Feedbackrunde. Ggf. unterrichtliche Vertiefung |
| Museum | Täglich 5-10 Min | LehrerIn schlägt ein Thema vor, z.B. „Sammelt alles zur „Zeit“. „Alle Fundstücke“ werden gewürdigt. Museum wächst von Tag zu Tag. Bleibt einige Wochen präsent in der Klasse. |
| Mathem. Erfindungen nach Paul le Bohec | 5 Min fürs „Erfinden“, je Besprechung 10-15 Min. | Gemäß einem vorgegebenen Ritual werden die mathem. Erfindungen einzelner Kinder gemeinsam besprochen (Näheres: Bohec: Verstehen heißt wiedererfinden, Freinet-Kooperative oder bei mir.) |
| Mathematische Fragestellungen | Wöchentlich 1-2 h | SchülerInnen entwickeln eigene Aufgabenstellungen zu beliebigen mathematischen Themen oder Themen des Mathe-Unterrichts. |
| Vorstellung mathetischer Fragestellungen | Wöchentlich 1 h | Selbst erdachte Aufgaben werden den MitschülerInnen vorgelegt und von diesen gelöst. In der Regel gibt es Besprechungsrunden. |
| Rätselzahl | Tägl. 5 Min | Ein/e SchülerIn hat verdeckt eine Zahl z.B. aus Montesorimaterial gelegt und zeigt sie kurz. Die anderen versuchen die Zahl zu erschließen. |

| | | |
|---|--|--|
| Schätzaufgabe | Täglich 5-10 Minuten evt.auch nur einmal wöchentlich Auswertung kann länger dauern | LehrerIn zeigt z.B. ein Glas mit Erbsen. SchülerInnen sollen schätzen. Man kann auch Temperaturen, Gewicht, Längen, Zeiten etc. schätzen lassen. Später übernehmen Sch. diese Aufgabe. |
| Kopfrechenübungen | Pro Durchgang 5 Min. | Z.B.: „Ich denke mir eine Zahl. Diese ist aus der 7-er-Reihe, gerade und größer als 28. Können auch Sch. übernehmen. |
| Feelings and tellings | Täglich 5 Min. | Tägl. im Morgenkreis (So ist Engl. tägl. präsent) |
| Englischer Text im Morgenkreis | Täglich 5-10 Min | Täglich wird ein Kind gezogen, das einen englischen Text vorbereitet hat und vorliest. |
| Englisches Tagebuch | Wöchentlich 1h | Zu jedem Schultag 1 Satz, für d. Wochenende mehr. |
| Englische Vokabeln erarbeiten/ lernen | Wöchentlich 1-2 h | Effektive Lernmethoden sollten gemeinsam erarbeitet werden. (Nur Vokabelheft ist wenig effektiv.) |
| Dichterlesung Vorbereitung | Wöchentlich 2-3 h | Texte schreiben, Gedichte lernen, Dialoge schreiben, Sketche einüben, ... |
| Dichterlesung Auftritt | Wöchentlich/monatl. 0,5 h | Regelmäßiger, häufiger Rhythmus bringt u.a. die Textproduktion in Gang |
| Bücher lesen und vorstellen | Wöchentlich 2-3 h | Vorstellung z.B. auf Dichterlesung oder in Klasse |
| Lesetagebuch | Pro Kapitel ca. ½ h | Der Sch. sollte sich mit dem gelesenen Buch intensiv beschäftigen und darüber ein „Tagebuch“ führen. Es gibt sehr offene Formen von Lesetagebüchern. |
| Gedicht der Woche | Einmal pro Woche. Vorbereit. mind. ½ h Vortrag: 5-10 Min. | Z.B. einmal pro Woche sucht ein/e SchülerIn aus einer Sammlung ein Gedicht aus, das er der Gruppe vorträgt. L. gibt Anregung zur Weiterarbeit. |
| Zeitungsabschnitt des Tages | Täglich 5-10 Min, bei Interesse der Lerngruppe ggf. längere Diskus. | Täglich wird ein/e SchülerIn gezogen, der für den nächsten Tag einen Zeitungsartikel auswählt und vorliest. (Entwickelt politisches Interesse.) |
| Musikstück vortragen | Unregelm. für Einzelne | Auf Kreisen und Dichterlesung |
| Sportpräsentation | 1 Sportstunden pro Woche | Sch. bereiten (evt. mit LehrerInnenunterstützung) eine Sportstunde vor und führen sie dann durch. |
| Zeitungen/Magazine erstellen | Wöchtl. 2-3h, Redaktionssitzung mehr | Z.B. als Abschluss eines bestimmten Unterrichtsvorhabens oder als Sammlung freier Arbeiten (freie Texte) |
| Portfolio erstellen/vorstellen | Wöchentlich 0,5-1 h | Schläft ein ohne regelmäßige Präsentation vor der Klasse. |
| Lerntagebuch/Wochenplan führen | Wöchentlich 0,5-1 h | Würdigung/Besprechung durch/mit PädagogInnen ist notwendig, sonst wird das Lerntagebuch nicht mit dem notwendigen Ernst geführt. |
| Lernprojekte in der Stadt, z.B. Praktika | 1 bis mehrere Tage pro Woche, auch über einen längeren Zeitraum | Hier geht es nicht vorrangig um Berufspraktika, sondern um lernintensive Lebenserfahrungen, die entsprechend aufgearbeitet werden sollten. |
| Logbuch zur Projektarbeit bzw. zu Praktikas/ Vorhaben außerhalb des Schulraumes | Wöchentlich 2-4 h | Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt: Dokumentation, Tagebuch, Plakate, Fotos und Video,..... Empfehlenswert ist eine klare Absprache, wann daran gearbeitet wird. |
| Bitte fortsetzen.... | | |

Interview mit Jean Le Gal

im schweizerischen Toggenburg 15. Mai 2016



Jean LE GAL, geboren 1933, Doktor der Erziehungswissenschaften, war zuerst während 30 Jahren Lehrer an Volksschulklassen als Kooperativen, inspiriert durch Célestin und Elise Freinet, dann Dozent am Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) von Nantes. Als Aktivist der Freinet-Pädagogik Bewegung setzt er sich ein als Verantwortlicher für die Rechte der Kinder und partizipative Demokratie. Zu diesem Thema war er eingeladen worden vom 13.-15. Mai 2016 in die Schweiz nach Bühl im Toggenburg zu einem Treffen mit Freinet-Lehrpersonen aus der Schweiz, Deutschland und Frankreich.

Das folgende Gespräch wurde am letzten Tag geführt und fortlaufend deutsch-französisch übersetzt. Es bringt uns die Erfahrung von Jean Le Gal näher, die er auf Französisch in einem seiner Bücher* beschrieb.

Andi Honegger: Als Peter Steiger und ich im letzten August [am ICEM Kongress 2015] in Aix en Provence Jean Le Gal fragten, ob er in die Schweiz kommt, haben wir auch gedacht, das wäre eine Gelegenheit Jean auszufragen über seine Zusammenarbeit mit Célestin und Elise Freinet.

...

Meine erste Frage. **Wie hat Jean die Freinet-Pädagogik entdeckt? Wie war deine erste Begegnung mit Freinet und Elise?**

Jean Le Gal: Ich entdeckte die Freinet-Pädagogik per Zufall, wie ich auch die Berge hier per Zufall entdeckte. An der Ecole Normale (Lehrerausbildungsinstitution) sprach man nicht von Freinet, so begann

ich mit traditioneller Methode in meiner Klasse.

Als ich vom Militärdienst entlassen wurde (1957), war der Krieg in Algerien und De Gaulle an der Macht, es gab die Subventionen für die privaten (meist katholischen) Schulen.

Ich hatte mich engagiert in der «Liga für Menschenrechte», für Frieden in Algerien, für eine laizistische Schule (unabhängig von der Kirche).

Ich vertrat ausserhalb der Schule die Menschenrechte, aber im Klassenzimmer war ich der Meister.

Aber ich fühlte mich nicht wohl in dieser Situation, etwas stimmte da nicht.

Aber was machen? Ich war im März 1957 vom Militärdienst befreit, im April 1957 gab es den grossen Kongress der Freinet-Pädagogik in

Nantes. Aber ich hatte damals nie etwas davon gehört.

Es war ein Zufall, dass ich, als wir 1958 unsere Ferien in Vence machten, eine Schule besuchte, es war die Ecole Freinet in Vence.

Wir besuchten also diese Schule, man erklärte uns, wie sie funktionierte, wie das Lernen organisiert wurde. Ich war sehr, sehr schockiert von den Kinderzeichnungen an den Wänden, dieser Bruch mit dem Traditionellen, (was mir aber gefiel).

Peter St.: Du hast gesagt: Man hat mir die Schule gezeigt. Wer war es?

Jean: Es hatte viele Besucher dieser Schule. Es war ein Militanter der Bewegung Ecole Moderne, der sie uns zeigte und erklärte, es hatte gerade keine Kinder da.

Das war der Anfangskick (le déclic), um nach den Sommerferien mit der Freinet-Pädagogik zu beginnen. Ich kaufte zwei Bücher: «Les Techniques Freinet» (ein kleines Büchlein, sehr praktisch) und «Les dits de Mathieu» (ein eher philosophisches Büchlein). Mit diesem habe ich begonnen, und meine Kollegen fragten sich, was ich da entdeckt hätte. Es war ein guter Empfang durch die Kollegen. Wir versuchten all diese



Jean Le Gal im Gespräch

Foto: Andi Honegger

Techniken: Freier Text etc.; da wir keinen Limographen hatten, machten wir sonst schöne Hefte; Lebendiges Rechnen; der Klassenrat; die Schulkoooperative...

Peter St.: Wie alt waren die Kinder? Wieviele waren es in der Klasse?

Jean: Es waren Kinder des Cours élémentaire (2. Kl., 7 Jahre alt), 40 Kinder. Ich hatte die Klasse jeweils für ein Jahr.

Ich hatte keine Probleme mit meinen Kollegen. Es gab bald eine Versammlung mit den Eltern, um ihnen dieses Vorgehen zu erklären. Ich hatte fünf Mal gelesen im Büchlein, warum man Freie Texte in der Schule macht. Ich war damals [1959] 26 Jahre alt.

Ich war auch Sekretär der Liga für die Menschenrechte, und der Präsident der Liga kam nach Nantes, die Liga hatte als Thema «Demokratie» gewählt, er fragte mich, ob ich darstellen könne, wie die Freinet-Pädagogik die Kinder zu Bürgern (citoyens) heranbilde.

Nach diesem Treffen schrieb ich an Freinet, es wäre doch gut, wenn die Freinet-Bewegung mit der Menschenrechtsliga zusammen arbeite in den Themen Verteidigung der Menschenrechte, unter anderem im Algerienkrieg. Ich hatte bis dahin nie gewagt, an Freinet etwas wegen Pädagogik zu schreiben. Und eines Tages erhielt ich von Freinet eine Antwort. Er antwortete ausgezeichnet: er schrieb, was Demokratie sei, über Makarenko in der Klasse, und über eine Frage, die auch in der **Departementsgruppe der Freinet-Bewegung** diskutiert wurde: Wenn man eine Klasse nur ein Jahr lang hat, muss man im nächsten Jahr wieder ganz von Null anfangen oder kann man auf dem vom letzten Jahr aufbauen?

Andi: Wie ich es verstanden habe, wollte Freinet eine **Korrespondenz mit einer Klasse in Kuba** und gab Jean den Auftrag, eine solche Korrespondenz zu lancieren. Das wurde

dann aber abgesagt in letzter Minute, weil französische Kommunisten intervenierten, da Freinet bei diesen in Ungnade gefallen war, da er nicht auf der offiziellen KP-Linie war.¹

Der spanische Freinet-Pädagoge und Schulinspektor, Hermino Almendros² musste nach dem Sieg von Franco (1939) nach Lateinamerika emigrieren und hatte dabei eine Schuldruckerei mitgenommen, während der kubanischen Revolution hatte er einen wichtigen Posten im Erziehungsbereich übernommen und wollte Freinet-Pädagogik einführen.

Jean: Es war also schon 1962/63, dass Freinet mich wegen der Korrespondenz mit Kuba anfragte. Ich hatte zwei Jahre mit Kuba korrespondiert. Es war wunderbar, bis zur Kuba-Blockade durch die USA, als sich Kuba enger an die Sowjetunion binden musste. Da meldeten sich die französischen Kommunisten, die verlangten, die Freinet-Pädagogik zu verbieten.

Andi: Auch in dieser Zeit hast du Freinet noch nie persönlich getroffen?

Jean: Als Freinet in meine Klasse kam (1963), war das Projekt Kuba zu Ende.

Da ich mich in internationalen Beziehungen nun anscheinend bewährt hatte, schlug mir Freinet vor, mit einem afrikanischen Schulinspektor zu korrespondieren, Eustache Prudencio in Dahomey³. Dieser war zu Freinet an die Ecole de Vence gekommen und leitete Ausbildungsseminare zu Freinet-Pädagogik in Afrika u.a. Senegal (Dakar) etc. Ein Netz von 20 Klassen

in Frankreich korrespondierte mit 20 Klassen in Afrika.

Peter St.: Zurück zu den Departementsgruppen: Wie haben die funktioniert?

Jean: In unserem Departement gab es um Nantes den ersten Korrespondenten seit 1926. Seit dieser Zeit gab es immer wieder Freinet-Praktiker und Freinet-Aktivisten (militants) auf nationalem Niveau. Als ich Verantwortlicher wurde, waren wir ca. 30 Personen. Es gab da die Diskussion: soll es eine Organisation der Avantgarde sein oder soll es sich zu einer breiteren Bewegung entwickeln? Durch die vielen Anfragen wurden es dann bis zu 130 Personen.

Ich bin also über das politische Engagement dazu gestossen, ich habe nicht an der Entwicklung von pädagogischen Werkzeugen gearbeitet. Mir war die Entwicklung der Menschenrechte, der demokratischen Organisation, der politisch sozialen Ausrichtung wichtig.

Peter St: Welche pädagogischen Werkzeuge/Mittel hast du verwendet?

Jean: Wie alle habe ich alle möglichen Werkzeuge verwendet. Die Mittel für den Lernprozess, für die Selbstkorrektur im Fach Französisch, Mathematik, die Arbeitskarteien, die Hefte der Bibliothèque de Travail, alles was unsere Kooperative zur Verfügung stellte. Die Freinet-Bewegung ist eine Bewegung der demokratischen Zusammenarbeit, die Mitglieder arbeiten an verschiedenen Aspekten, wodurch jeder profitieren kann.

¹ schon um die Zeit der Filmaufnahmen zu «L'école buissonnière» 1948/49, dem Film über Freinet's Anfänge.

² Herminio Almendros Ibáñez (*Almansa, 9 de octubre de 1898 - La Habana, 12 de octubre de 1974*), war ein spanischer Freinet-Pädagoge (*La técnica Freinet, 1932 Madrid*). 1939 Exil in Frankreich, Emigration nach Kuba und doktorte in Venezuela, wurde Assesor im Erziehungsministerium Kuba, wurde aber vom Diktator Batista entlassen, zum 2. Mal in Venezuela, nach Fidel Castro's Sieg wieder in Kuba. Hermino ist der Vater des Filmemachers *Néstor Almendros*.

³ Dahomey 1960 von Frankreich unabhängig geworden, nach 1975 in Benin umbenannt.

Meine Dimension ist sicherlich die demokratisch politische Organisation: Der Einstieg war à la Freinet; dann die Fragen der Selbstverwaltung (autogestion); heute ist das für mich die partizipative Demokratie. Dies ist alles die gleiche (Kampf-)Richtung, [trajectoire=Kugellaufbahn].

Der Eingang zu diesem Prozess ist das bildnerische Gestalten des Kindes. Als ich vom ersten Mal in der Freinet-Schule in Vence zurückkam, sagte ich: Gut, das ist ein möglicher Weg!

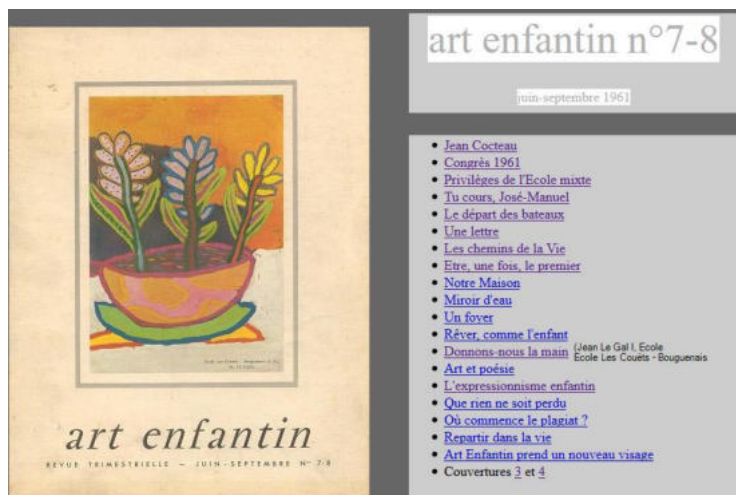
Was meine Kinder als erstes brauchen: malen zu können. Aber ich wusste darüber nichts.

Zufällig bot Elise Freinet einen Kurs über das Zeichnen mit Kindern an. Täglich liess sie die Kinder sich ausdrücken mit Strichzeichnungen, nur mit einem Bleistift, ohne Farbe. Danach gibt es in der Klasse viele verschiedene Techniken, um den graphischen Ausdruck weiter zu bringen: Guache, Gravuren, Linolschnitt, Holzschnitt; Modellieren.

Ich schickte Elise die Zeichnungen meiner Schüler.

Hier nun eine Zeichnung eines Kindes. Mit der Technik «pompier» (banale, plumpe Technik⁴). Elise lehrte, wir müssen das Bild auf zwei Ebenen betrachten, einerseits auf der psychologischen Ebene, das andere ist die ästhetische Ebene. Im gleichen Jahr **1960 hatte Elise die Revue «L'Art enfantin» lanciert.** Und im zweiten Jahr fragte sie mich an, einen Artikel zu schreiben in L'Art enfantin. Ich hatte seit dem Lehrerseminar nichts Pädagogisches geschrieben. Ich habe den Artikel geschrieben, sie hat ihn korrigiert und er wurde publiziert.⁵ In diesem zweiten Jahr wurde das Bild eines meiner Kinder auf dem Titelblatt veröffentlicht. [art enfantin no 7-8 juin-sept 1961] Das war eine Ehre.

In der Folge blieb das, im Monat April hatten meine **Schüler Bilder im Kunstmuseum** zeigen können.⁶ Dies zeigte, es gibt eine Kunst der Kinder, seit dieser Epoche waren es also nicht bloss einfache Zeichnungen.



Peter St.: Die Arbeit der Kinder in Freinet-Klassen wurde so öffentlich gemacht, dieses Bild ist immer noch im Museum von Nantes.

Mechtild: Wie hat man die Korrektur dieser «Pompier»-Bilder mit den Kindern gemacht?

Jean: Für den graphischen Ausdruck: Zum Beispiel für die Bäume: Wir gingen mit den Kindern die realen Bäume anschauen.

⁴ <http://www.icem-freinet.net/~archives/bem/bem-16/bem-16.htm> : E. Freinet: Dessin et Peintures d' enfants. p.20 QU'EST-CE QUE LE POMPIER ? la pompe est synonyme d'automatisme et de banalité. Ein simples Beispiel: Das Haus, wie es ungeübte jugendliche Zeichner machen: Striche mit dem Lineal; Dach, Türen, Fenster mit dem Zeichendreieck, Vorhänge nach immer gleichem Muster...

⁵ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33138> [L' art enfantin no 7-8 juin-sept 1961] (Titelblatt aus der Klasse von Jean Le Gal, Artikel «Donnons-nous la mains» von Jean Le Gal)

⁶ <http://www.icem-freinet.fr/archives/educ/64-65/5/13-14.pdf> L'Art enfantin 1964 Nr 5 p 13-14. L'Art enfantin au Musée des Beaux-Arts de Nantes (Jean Le Gal)

Man erfand, wie die Künstler, graphische Kreationen. Wir schauten Bilder an, wie sowas Picasso, Chagall, etc. gemalt haben.

Um beim Graphischen zu bleiben, Elise hatte gesagt, man darf sich nicht beschränken, auf kleinem Papier zu zeichnen. Lasst sie auf der Wandtafel, auf der Tafel des Lehrers, (in grossem Format) zeichnen! Dies war ein Abenteuer, jeden Tag durfte ein Kind auf der grossen Wandtafel zeichnen.

In der **Technik des graphischen Ausdrucks** zeichnete das Kind zuerst in ein Heft (**Zeichnung**), dann **erzählten** sie der Klasse zu ihrem Bild. Für die Kinder, die nicht schreiben konnten, schrieb ich oder ein Kollege dazu. Man nennt dies «getextete Zeichnung» (dessin texté).

Peter St.: Geschah dies in der grossen Klasse, oder erst in den Kleinklassen, die du später hattest?

Jean: Das machte man morgens, in allen Freinet-Klassen, auch im Kindergarten. Ein Kind durfte an der Wandtafel **zeichnen**, verdeckt auf der Rückseite. Und am Schluss des Tages, für 15 Minuten, wurde es gezeigt und das Kind **erzählte**, die anderen konnten **Fragen** dazu stellen. Das Kind hat dann seine Zeichnung ergänzt. Als letztes spielte man die Zeichnung /die Geschichte als **dramatisches Theater (Jeu dramatique)**.

Heidi: In 15 Minuten?

Jean: Man hat es dann zeitlich ausgedehnt. Als letzte Etappe. Da ich mit einem Lehrer zusammenarbeitete, der eine Abschlussarbeit über den psychologischen Wert der Kinderzeichnungen machte, sowie mit einem psychotherapeutischen Arzt, der mir das Psychodrama empfahl, entstand **das Psycho-Grapho-Drame**. Das ist nicht eine bestimmte Methode, das Wort ist eine Erfindung. Wir haben die Technik des Psychodramas angewendet auf unser dramatisches Spielen (Jeu dramatique) in der Klasse.

Heidi: Dass die Kinder an die Tafel des Lehrers zeichnen dürfen, war wohl ein bisschen subversiv.

Isolde: War das Kind, das an der Wandtafel zeichnete, dafür vom aktuellen Unterricht ausgeschlossen?

Jean: Der Unterricht ist aufgeteilt in **Phasen der kollektiven Arbeit** und in **Phasen der individuellen Arbeit**, wo jedes Kind seine Zeit individuell einteilt. Es war in dieser Zeit, wo die Kinder ihr individuelles Lernen, Freien Ausdruck, Freien Texte machen konnten, hat eines an die Wandtafel gezeichnet, oder auch während der Pause.

Sylviane: Gab es dafür einen Plan? Bei mir hätte dies jedes Kind jeden Tag machen wollen.

Jean: Ja, es fand eine bestimmte Rotation statt. Einmal pro Monat kam jedes Kind dran. In gleicher Weise gab es auch das Tagespräsidium. Manchmal gab es wirkliche Meisterwerke an der Wandtafel. Ich hatte damals noch keine Fotos gemacht. Manchmal haben sie es in anderer Form re-konstruiert. Da sieht man die Reichhaltigkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Zum weiteren Verlauf meiner Abenteuer, ich habe eine breite Palette von Abenteuern, die ich leider nicht alle heute noch erwähnen kann. So gab es in der Departementsgruppe z. B. einen Austausch, man machte **Ausstellungen auf Departementsebene** etc..

Ein anderes war mit Maurice Karem, ein belgischer Dichter. Wir hatten mit einer belgischen Klasse korrespondiert, zufälligerweise hatte Maurice Karem Zeichnungen von meiner Klasse gesehen und fragte, ob sie sein geplantes **Gedichtbuch illustrieren** wollten. Man musste in schwarz-weiss zeichnen oder mit der Radiernadel.

Wir hatte viel Material [Papier, Farben, etc.] für kreative Arbeit. Da Elise Freinet eine grosse Sammlung von Kinderwerken publizierte und dann die Farbenfabrik

Pébéo angeboten hatte, die Patenschaft für zwei Klassen zu übernehmen. Und wir waren eine dieser zwei Klassen. Unter diesem Material waren auch die Farbtinten Colorex. Man hatte auch einen Vaporisateur, der eigentlich für das Lackieren von Kohlezeichnungen gedacht war, den hatte ein erfinderisches Kind mit Colorex gefüllt, und die Farben auf das Papier gesprüht. Diese Regelüberschreitung ergab die **Erfindung VapoColo** mit ganz schönen Effekten. Die Kinder machten schwarze Strichzeichnungen, kolorierten mit Filzstiften und am Schluss sprühte man noch Colorex darüber. In dieser Zeit war das sehr erfolgreich. Diese Techniken des graphischen Ausdrucks konnte ich an vielen, auch nationalen und internationalen Treffen anbieten, manchmal mit Kindern, z.B. über Kinderrechte, mit Erwachsenen, z.B. an RIDEF's. Dies also mein Abenteuer Freinet, begonnen mit einem Zufall.

Peter St.: Du hast von deinem ersten Artikel in «L'Art enfantin» gesprochen, unterdessen hast du viele Artikel und Bücher auch als Universitätsdozent geschrieben. Du hast von deinem Austausch mit Stellen ausserhalb der Schule gesprochen, z.B. mit Museen, im Kontakt mit psychologischen Spezialisten; drei Seiten, die mir zeigen, dass du ein «praticien-chercheur» (eine forschende Lehrperson) bist. **Eigentlich sind wir alle solche «praticien-chercheur», was bedeutet das?**

Jean: Eine forschende Lehrperson bedeutet, sich nicht auf seine Praxis zu beschränken, seine Praxis zu reflektieren, er analysiert, er pflanzt neue Erfahrungen; er schaut, was es früher gab; er benutzt wissenschaftliche Methoden.

Wenn man das Thema partizipative Demokratie nimmt, befragt man seine Praxis und nimmt sich vor, etwas Neues zu versuchen; es zu beobachten; es mit dem zu konfrontieren, was andere tun; und du beschreibst es.

Andi: Du hast im Buch auch von diesen «**cahiers de roulements**» geschrieben. Ihr habt zu einem Thema ein Heft gemacht, das im Kreis herumgeschickt wurde und jeder hat seine Bemerkungen und Beobachtungen angefügt.

Jean: Ja das war einfach. Der erste eröffnet das Heft, schreibt das Thema und die Adressen der Adressaten. Er erzählt wie er es macht und welche Fragen sich ihm stellen. Der zweite antwortet auf die Fragen, schliesst seine Überlegungen daran und/oder erzählt eine Situation. Dann wird es weitergeschickt an den dritten, vierten etc., am Schluss gibt es Schlussfolgerungen, eventuell einen Artikel.

Man dachte, mit der Informatik sei diese Sache gelöst. Aber es funktioniert eher weniger.

Grund? Ich weiss nicht, ob es die Sache wegen dem Papier oder dem nichtfassbaren Internet ist, oder eine Frage der heute noch zur Verfügung stehenden Zeit; oder der geringere Grad des Engagements.

Nein, man hatte früher nicht mehr Zeit für eine Antwort: Du musstest in zwei Tagen antworten. Und oft war dafür eine Hälfte einer Nacht draufgegangen.

1:11:45 **Peter St.:** Die Zeit ist vorbei, ich danke dir Jean.

[Transkription der Audio-Aufnahme: Peter K. Jakob]

Mobilität – Migration –

Um gleich mit der Tür ins Haus zu fallen und ganz plakativ ausgedrückt: all das hat es in der Geschichte des homo sapiens (und davor) immer schon gegeben, sonst wäre nicht die ganze Erde besiedelt.

Der grundlegende Unterschied zwischen Mobilität und Migration liegt in der dauerhaften Verlegung des Wohnsitzes: Mobilität ist im Allgemeinen nicht mit einem dauerhaften Wohnsitzwechsel verbunden – Migration sehr wohl.

Beide Begriffe und auch der der Flucht sollen aber hier (etwas) differenzierter besprochen werden und die „Räume“ miteinbeziehen, innerhalb derer sich Mobilität und Migration ereignen.

Mobilität

ist alltägliche Bewegung in bekanntem Raum. Unter Mobilität versteht man alle Bewegungen vom festen Wohnsitz aus. In einfachen (agrarischen) Gesellschaften sind dies: Wasser holen, Brennholz suchen, Vieh hüten, Wege zum Markt, Wege zu den Feldern, Wege zu sakralen Plätzen, Verwandtenbesuche etc., Rohstoffbeschaffung, Jagd und Handel.

In modernen (urbanen) Gesellschaften fallen unter Mobilität zusätzlich die Wege zum Arbeitsplatz, zur Schule, zu kulturellen Veranstaltungen, um Sport auszuüben etc.

Die Reichweiten (Aktionsradien) dieser Mobilitäten hängen ab von Geschlecht und Alter der Person, von der Jahreszeit, den Verkehrswegen und den Transportmitteln – nur zu Fuß und mit wenig Gepäck mag eine Tagesreise, von der am selben Tag wieder zum Wohnsitz zurückgekehrt werden kann, bei etwa 10km liegen. Mit dem Auto (oder

Flucht - Bildung

Autobus bzw. Bahn) kann eine Pendlerdistanz zum Arbeitsplatz und wieder zurück oder auch um Sport auszuüben oder um Verwandte zu besuchen 80 bis 100 km und mehr betragen.

Mobilitäten, auch wenn sie wie saisonale Wanderungen zum Geldverdienen (ErntearbeiterInnen die dorthin wandern wo gerade Früchte reif zur Ernte sind, SchaustellerInnen, die in der wärmeren Jahreszeit von Kirtag zu Kirtag ziehen) oder wie Studienaufenthalte länger als einen Tag dauern, verändern weniger die Zielgedenden und die Zielgesellschaften als vielmehr die mobile Person selber und die Herkunftsgegend, die Herkunftsgesellschaft. Am Ort der Schulausbildung, des Studiums oder des Arbeitsplatzes bleiben die Gruppen unter sich, bauen sich gemeinsam mit anderen aus der selben Gegend wo sie herkommen in der Fremde eine kleine „Heimat“. Aber Neues, vorher Unbekanntes wird von draußen an den ständigen Wohnsitz zurückgebracht und ev. auch zu Hause umzusetzen versucht – was sozialen Konflikt, aber auch Innovation „zu Hause“ auslösen kann.

Menschen, aber auch Waren und Dienstleistungen, sollen in der gegenwärtigen Wirtschaftsordnung ständig und ohne Probleme zu machen, mobil sein bzw. zur Mobilität bereit sein.

Migration

ist meist ein einmaliges Ereignis, das in mehreren Schritten erfolgen kann und in bekannte, aber auch unbekannt Gebiete führt.

Migration ist primär vom wesentlichen Merkmal des Wohnsitzwechsels gekennzeichnet und der Emigration geht ein längerer Prozess der Entscheidungsfindung voraus. Die Gründe zu

gehen und die Gründe zu bleiben, werden mehrmals gegeneinander abgewogen.

Ausschlaggebend dafür, dass Migration in Erwägung gezogen wird, sind sowohl „Push“-faktoren wie Krieg, Streit, Ressourcenknappheit, Überbevölkerung, starre ideologische und religiöse Rahmenbedingungen, als auch „Pull“-faktoren wie bessere Arbeitsangebote, höherer Lebensstandard, persönliche Freiheit, Freiheit der Religionsausübung, bessere Bildungsmöglichkeiten, Sicherheit im Alltag u.v.a.m.

Migration verändert, bei allen persönlichen Einschränkungen und Kränkungen, die zwangsläufig entstehen, auf jeden Fall viel stärker als die tägliche oder saisonale Mobilität das Zielland. Der Genpool erfährt eine Bereicherung, Alters- und Sozialstruktur ändern sich, Krankheitserreger wandern mit, Resistenzen werden erworben, die Sprache verändert sich; Kleidung, Tracht, Lebensweise beeinflussen einander, soziale Bindungen brechen auf. Migration hat nicht nur Auswirkungen auf die Ausgangs- und Zielpopulation sondern auch auf die dazwischenliegenden Gebiete und Populationen.

Im Zusammenhang mit Migration, d.h. Wohnsitzwechsel auf Dauer, tritt in den letzten Jahren der Diskussion der Begriff der „Kulturräume“ auf. Ein christlicher Kulturraum, ein westlicher Kulturraum werden konstruiert um ein Wir-Gefühl im Gegensatz zu den Anderen zu erzeugen. An die Stelle der direkten Auseinandersetzung bezüglich einvernehmlichem und gedeihlichem Zusammenleben werden Werte diskutiert, von denen kaum jemand gewusst hat, dass er sie teilt.

Kulturräume werden in der Forschung häufig auch als Kommunikationsräume verstanden, soll heißen, Kulturräume sind Gebiete, in denen Dinge als Zeichen, Gesten und Verhaltensweisen ohne zusätzliche Erklärung verstanden werden – dort fühlt man sich zu Hause. Jeder, der die Zeichen nicht problemlos deuten kann, ist fremd und damit suspekt. Jede Fremdheit fordert die eigene Identität heraus, erst die Fremdar-

tigkeit des anderen macht einer Person die eigene personale und soziale Identität bewusst (oder ihr Fehlen).

Binnenmigration z.B. Landflucht und semipermanente Migration z.B. Exil beinhalten immer auch die Option der Rückkehr.

Flucht

ist eine besondere Form der Migration, weil sie unter oft dramatischen Bedingungen verläuft und nicht immer gelingt. Das Zielland ist nicht unbedingt von vorneherein klar. Flüchtende können sich nicht – wie Migranten – auf das Zielland vorbereiten und stranden häufig irgendwo. Flucht ist nicht gleichbedeutend mit Rettung und Schutz. Die Menschen sind, auch wenn sie dem Krieg, der Verfolgung und der Hoffnungslosigkeit in der Heimat entronnen sind, vielen Gefahren ausgesetzt: physische und psychische Gewalt, Zwangsarbeit, Kinderhandel, Behördenwillkür usw. Ausschluss vom Zugang zu Bildung und Arbeit, soziale Stigmatisierung, Einsamkeit und die Angst um die Familie in der Heimat und deren Erwartungen, setzen die Traumatisierung auch im sicheren Aufnahmeland noch lange fort.

Ein besonderes Augenmerk muss auf die Situation der Kinder auf der Flucht gelegt werden. Mit den Maßnahmen für Flüchtlinge generell wird zu wenig auf die spezielle Situation von Kindern reagiert. Es geht um mehr als um menschenwürdige Aufnahme, um mehr als physische Versorgung – es geht um unsere Verantwortung für diese Kinder, deren psychische Gesundheit und deren Bildung.

Umgelegt auf Schule und Bildungsangebote beeinflusst in den jetzigen modernen Staaten Mobilität kaum die Theorie und Praxis der Schulbehörden, während Migration und Flucht dies sehr wohl tun. Eingewanderte und zu uns geflüchtete Kinder dürfen nicht als Bürde für unsere Gesellschaft und unser Bildungssystem gesehen werden. Wir haben sie nicht gerufen, aber sie sind gekommen und sie werden bleiben. Es geht nicht darum, ein zeitlich

begrenztes ‚Problem‘ zu lösen; es geht um eine gesellschaftliche Realität, die sich niemand ausgesucht hat, aber die von allen (auch den Flüchtlingen und MigrantInnen!) fortwährend zu bearbeiten ist.

Alle Kinder sind Teil unserer Gesellschaft, sie haben ein Anrecht auf unser Interesse und unsere Aufmerksamkeit. Und sie sind auf Grund ihres Alters und ihres Entwicklungsstandes neugierig, offen, aufnahmefähig, wandelbar, beeinflussbar ...

In den überalterten Gesellschaften der Zielländer sind Kinder und Jugendliche die großen HoffnungsträgerInnen; der Spracherwerb für Ausbildung und Weiterbildung eine unbedingte Voraus-

setzung; der Zugang zu qualitativvoller Bildung ein Muss. Das Bildungswesen ist daher gut beraten, erwachsene MigrantInnen und Geflüchtete für den Arbeitsmarkt zu bilden, sowie deren Kindern Schulbildung, Ausbildung und Fortbildung zukommen zu lassen.

Ingrid Schierer

Wien, im Jänner 2017

Unter Verwendung eines Referates, gehalten von Dr. Daniela Kern bei einem Symposium in Hallein 2016 und Texten zur Ankündigung der Konferenz NOW im Jänner 2017 in Wien.



Demokratie und pädagogische Rechte

Eine normative Heuristik auf Grundlage von Basil Bernsteins Bildungssoziologie

„Soziologisches Denken entspringt per se einem kritischen Impuls. Soziologie beginnt mit der Wahrnehmung, dass in sozialen Verhältnissen etwas nicht stimmt, dass die Dinge nicht so laufen, wie sie sollten – oder dass sie, wo sie (noch) in Ordnung scheinen, gefährdet sein könnten, dass Pathologien drohen.“ (Rosa 2009, S. 23).

Einleitung

Dass etwas in den sozialen Verhältnissen nicht stimmt, die durch die Schule geschaffen werden, scheint von jeher eine ausgemachte Sache zu sein. Diese Tatsache wird derzeit meist an einem ‚Bias‘ festgemacht, welcher sich wohl knapp mit der Phrase „Sag mir etwas über Deine soziale Herkunft, ich sage Dir etwas über Deinen zukünftigen Bildungserfolg“ zusammenfassen lässt. Die Gefährdung, die hierin ausgemacht wird, wird dann in der Verletzung des Prinzips der ‚Chancengerechtigkeit‘ gesehen: Das Schulsystem selbst wird dem meritokratischen Anspruch nicht gerecht, ausschließlich nach ‚Leistungsfähigkeit‘ zu hierarchisieren, und benachteiligt sogenannte bildungsferne SchülerInnen ‚über Gebühr‘. Mit unserem Beitrag möchten wir allerdings den Fokus auf eine andere Gefährdung lenken, die in der Reproduktion sozialer Ungleichverhältnisse in Schulen ausgemacht werden kann: *Sowohl die Tatsache, dass die Schule soziale Ungleichheiten reproduziert, als auch die Art und Weise, wie sie es tut, deuten darauf hin, dass es der Schule nicht gelingt, die Bedingungen für eine ‚funktionierende‘ Demokratie zu schaffen.*

Es ist genau diese Sorge um eine effektiv funktionierende Demokratie, die Basil Bernstein in seiner letzten Buchpublikation aus dem Jahr 1996 (erweiterte Neuauflage: 2000) als den kritischen Impuls für seine soziologische Theoriebildung und damit als deren zugrunde liegenden Wertehorizont ausformuliert. Wenn Unterrichtsverhält-

nisse analysiert werden, die dazu tendieren Ungleichheiten fortzuschreiben, zu verstärken oder zu produzieren, so folgt dies seit jeher schon implizit dem Ziel, Möglichkeiten zu eröffnen, die Mechanismen der Ungleichverteilung zu durchbrechen (vgl. Straehler-Pohl 2014, Gellert und Hümmer 2008, Sertl 2014, Gellert/Sertl 2012). Mit der expliziten Ausrichtung auf einen demokratischen Wertehorizont können die aufgezeigten Möglichkeiten dann selbst einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

Im Folgenden wollen wir den normativen Rahmen vorstellen, den Basil Bernstein unter der Überschrift „Demokratie und pädagogische Rechte“ seiner Bildungssoziologie nachträglich zugrunde legt. Hierbei werden wir auf eine zentrale Leerstelle in Bernsteins Argumentation hinweisen und versuchen, diese unter Bezugnahme auf Axel Honneth und John Dewey zu füllen. Zuletzt wollen wir die Implikationen des normativ an Demokratie ausgerichteten Rahmens für die Reflexion von Unterricht in Bezug auf seine sozialen Konsequenzen kurz umreißen.

Pädagogische Bedingungen für eine effektive Demokratie

Ausgangspunkt für Bernsteins Überlegungen ist ein reflektierender Blick auf sein Gesamtwerk. Hierbei stellt er fest, dass durch den Fokus auf die Rekonstruktion der Mechanismen, die zur Ungleichverteilung von Wissen und Bildung führen, oft die positiven Möglichkeiten von Erziehung und Bildung aus dem Blick geraten. Um aus der nega-

tiven Diagnose und Beschreibung von „Pathologien“ (s.o.) jedoch Möglichkeiten der wünschenswerten Veränderung ableiten zu können, bedarf es eines positiven Gegenhorizonts. Bernstein entwirft diesen Horizont, indem er die Bedingungen erörtert, die gegeben sein müssen, damit Pädagogik einen effektiven Beitrag zur Demokratie leisten kann (vgl. Bernstein 2000: xixff.).

Diese Bedingungen sind mit dem Begriffspaar Teilhabe (*stake*) und Vertrauen (*confidence*) gegeben. Wenn Bernstein mit dem Begriff *stake* die Frage stellt: „Wem gehört die Schule?“, so sollen damit die konkreten Teilhaberechte verschiedener sozialer Gruppen angesprochen werden. Der vage Begriff ‚soziale Gruppen‘ zielt auf das, was im Deutschen mit der ‚sozialen Herkunft‘ oder mit der Schicht- oder Klassenzugehörigkeit angesprochen wird. Konkret könnte die Frage nach der Teilhabe so gestellt werden: Welche Werte und Bilder spiegeln sich in den Praktiken der Schule? Und welchen sozialen Gruppen sind diese Werte zuzurechen? Welche Werte und Bilder werden ausgeschlossen? Es geht bei *stake* also darum, wie Teilhabemöglichkeiten differenziell verteilt werden.

Teilhabe als erste Bedingung für eine effektive Demokratie meint, dass sich die Betroffenen als Mitglieder bzw. Teilhaber der Gesellschaft nicht nur etwas erwarten dürfen oder etwas erhalten sollen, sondern auch Bereitschaft zeigen etwas zu geben. Diese Bereitschaft ist eng an das Vertrauen gekoppelt, dass die Gesellschaft diese Gabe auch anzunehmen und wertzuschätzen weiß. Bernsteins Verständnis von Teilhabe hat also zwei Aspekte: Nehmen und Geben (*receiving and giving*)¹. Nehmen und Geben stehen hierbei in einem reflexiven Verhältnis: Das Nehmen ist an ein Bewusstsein des Nehmenden gebunden, dass es sich um eine Gabe handelt, d.h. dass beim Nehmen nicht bloß etwas genommen wird,

sondern ein soziales Band zwischen Nehmendem und Gebenden entsteht. Das Geben ist an ein Bewusstsein des Gebenden gebunden, dass er die Kontrolle über die Gabe an den Nehmenden übergibt.

Worin besteht die zweite Bedingung: Vertrauen? Die Betroffenen müssen vertrauen können, dass die (politischen) Arrangements, an deren Schaffung sie beteiligt sind, tatsächlich diese Teilhabe realisieren; bzw. dass im Falle der Nichtrealisierung „gute Gründe“ angegeben werden müssen (a.a.O., xx). Worin könnten solche ‚guten Gründe‘ bestehen? Muss uns nicht gerade die Kombination aus ‚Vertrauen‘ und ‚guten Gründen‘ misstrauisch machen? Bernstein nähert sich mit dieser Formulierung tatsächlich einem Dilemma: Fordert er die permanente Realisierung von Teilhabemöglichkeiten ohne Einschränkung, so postuliert er bloß ein weiteres an der sozialen Realität vorbeigehendes Ideal, welchem reale Akteure in der Praxis gar nicht gerecht werden können. Beispielsweise kann es keiner Lehrenden aus Fleisch und Blut gelingen, in jedem Moment jeder einzelnen Lernenden volle Teilhabemöglichkeiten zu garantieren. Wird die praktisch stets gegebene Möglichkeit des Scheiterns nicht im Voraus mitbedacht, neigen Ideale dann dazu „Illusionen von Störungsfreiheit und Machbarkeitsphantasien“ (Neissl 2015, S. 69) zu etablieren, die letztendlich doch bloß zur Beschämung der pädagogisch Tätigen beitragen. Andererseits sind in der Schule die Machtverhältnisse stets ungleich verteilt (z.B. bildungsfernes vs. bildungsnahes Milieu; LehrerInnen vs. SchülerInnen) und damit liegt die Deutungsmacht darüber, was ‚gute Gründe‘ sind, im Zweifelsfall stets auf Seiten der Mächtigeren (vgl. auch Frandji und Vitale 2015: 24). Bernstein kann dieses Dilemma letztendlich nicht lösen, deutet aber dennoch die Bedingungen an, unter welchen sich ‚gute Gründe‘ beweisen müssen: Analog zur Teilhabe, muss auch Vertrauen

¹ Interessanter Weise formuliert auch schon John Dewey in „Demokratie und Erziehung“ (2011; amerik. 1916) ähnlich: „Damit sie eine große Zahl von Werten gemein haben, müssen alle Glieder einer Gruppe die Möglichkeit haben, den anderen zu geben und von ihnen zu nehmen“ (S. 117).

auf die Wechselseitigkeit von „Geben und Nehmen“ begründet werden. D.h. ‚gute Gründe‘ sind niemals schon gute Gründe für sich selbst, sondern werden erst im Austausch zu solchen. Frandji & Vitale (2015) verweisen hier auf die anthropologischen Arbeiten von Marcel Mauss (1968; frz. 1923), der in dem Austausch von „Gaben“ die Grundlage für die Stiftung von Gemeinschaft ausmacht. Die normativ bewertende Frage, wann sich solch ein Austausch vertrauensbildend und nicht vertrauensmissbrauchend vollzieht, scheint uns damit jedoch noch nicht angemessen beantwortet. Bernstein selbst übergeht diese Frage komplett, und geht stattdessen direkt dazu über, „Rechte“ zu formulieren, welche Teilhabe und Vertrauen gewährleisten sollen. (S.w.u.; Tab. 1) Im Folgenden wollen wir jedoch versuchen, zunächst die notwendigen Bedingungen für den Austausch ‚guter Gründe‘ auszuleuchten, um danach zu einem Begriff des Rechts zu kommen, der auch im pädagogischen Kontext sinnvoll ist. Denn dass Bernstein mit dem Begriff des Rechts weniger eine juristische Dimension anspricht, die durch exekutive und judikative Gewalt gewährleistet werden soll, liegt auf der Hand (vgl. auch Frandji & Vitale 2015, S. 22ff.).

‚Gute Gründe‘ als Spannung zwischen Erfahrungen der Wertschätzung und des Rechts

Wie wir oben bereits angedeutet haben, stellt ein Anspruch auf eine Begründung für das Vorenthalten von Teilhabe keinesfalls sicher, dass dies zu einer Demokratisierung der Teilhabemöglichkeiten führt. Imdorf (2011) zeigt beispielsweise auf, wie es dem Schulsystem gelingt, sich auf gesellschaftlich anerkannte und etablierte „Rechtfertigungsordnungen“ (Boltanski & Thévenot 2007, frz. 1991) zu berufen, um die Negativselektion von Migrant*innenkindern beim Übergang zur Sekundarschule zu legitimieren. So ‚gelingt‘ es, eine manifeste selektive Benachteiligung mit dem Allgemeinwohl, teils sogar mit dem vermeintlichen Wohl der Benachteiligten, zu begründen. Die Einforderung allein, dass ein Austausch von ‚guten Gründen‘

stattfindet, scheint also nicht als normativer Maßstab auszureichen, um die tatsächliche Realisierung von Teilhabe und Vertrauen als Bedingungen der Demokratie sicherstellen zu können.

Die Anerkennungstheorie nach Axel Honneth (1994, Fraser & Honneth 2003) scheint uns hier angemessen, um einen notwendigen normativen Maßstab herausarbeiten zu können. In seiner Anerkennungstheorie geht Honneth der Frage nach, wie Interaktionen zwischen Subjekten gestaltet sein müssen, damit sie für eine Gesellschaft förderlich sind, in der allen Mitgliedern ein möglichst ‚gutes Leben‘ ermöglicht wird. Honneth geht hierbei davon aus, dass Menschen eine ‚gesunde‘ Identität nur im Austausch mit anderen herausbilden können. Ihr Wohl können Menschen also nie bloß ‚aus sich heraus‘ finden, sondern müssen hierfür im permanenten Austausch mit Anderen stehen. Dieser Austausch ist wiederum ständig durch Konflikte geprägt, in denen die Integrität der Person auf dem Spiel steht. Normativ bewertet werden können Konflikte dann in Bezug darauf, ob die Beteiligten in ihnen Erfahrungen der Anerkennung oder aber Erfahrungen der Missachtung machen.

Wenn Lehrkräfte oder Schulleiter dann für die Negativselektion von Migrant*innenkindern bspw. die Rechtfertigung angeben, dass es „aus ‚pädagogischer Sorge‘ [...] die Kinder vor Misserfolg, negativen Erfahrungen und Enttäuschungen in höheren Schulen zu bewahren gelte“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 240, zitiert nach Imdorf 2011, S. 234), so kommt darin, trotz aller ‚Fürsorge‘ eine missachtende Haltung zum Ausdruck. Den betroffenen Migrant*innenkindern wird schon im Voraus die Fähigkeit abgesprochen, sich produktiv an den zu erwartenden Konflikten zu beteiligen und auch gestärkt aus ihnen hervorzugehen. Die Begründung beruht auf einer Annahme der (stabilen) Andersartigkeit: Da laut dieser Rechtfertigung die (höhere) Schule den entsprechenden Kindern gar nicht angemessene Wertschätzung entgegenbringen *kann*, werden die zu schützenden SchülerInnen *a priori* einem alternativen Wertschätzungsmaß-

stab unterworfen, in dem Anerkennung dann ‚möglich‘ wird. Da die Rechtfertigung also einen stärker missachtenden als anerkennenden Charakter hat, kann sie dementsprechend als ‚kein guter Grund‘ gewertet werden.

Die Anerkennung durch soziale Wertschätzung zielt darauf, jedem Einzelnen entsprechend seines Beitrags zum Gemeinwohl eine individuelle Wertigkeit zuzuordnen. Der Einzelne wird also in seiner Besonderheit, in seiner Andersheit von den Anderen anerkannt. Da soziale Wertschätzung für den, der sie erfährt, aber nur dann von Bedeutung sein kann, wenn der Maßstab für die Anerkennung nicht ausschließlich für ihn selbst definiert ist, sondern ihn in ein Verhältnis zu anderen setzt, kommt in ihr stets ein Spannungsverhältnis zwischen der Einzigartigkeit des Individuums und der Gleichheit mit anderen zum Ausdruck (vgl. Honneth 1994, S. 197f.). In der Anerkennungstheorie Honneths ist es die Anerkennung in Form des Rechts, in welcher die Gleichheit jedes Einzelnen seinen institutionalisierten Ausdruck findet. Recht gilt für jeden Rechtsträger in gleichem Maße und sieht von der Berücksichtigung jeder Besonderheit ab. Auch wenn die zwei Anerkennungsformen des Rechts und der Wertschätzung mit Besonderheit und Gleichheit zwei vermeintlich gegensätzliche Prinzipien realisieren, so sind sie nicht unabhängig voneinander zu verstehen. Sie stehen in einem engen reflexiven Verhältnis: Während in Gesellschaften, die auf dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen beruhen, jeder Mensch latent schon stets einen legitimen Anspruch auf soziale Wertschätzung besitzt, so muss dieser Anspruch erst durch den Kampf um rechtliche Anerkennung seine öffentliche Verankerung und Institutionalisierung erhalten. Als historische Beispiele können hier der Kampf um die Gleichstellung der Frau oder auch die Abschaffung der Sklaverei gelten. Der vollen Anerkennung einer sozialen Gruppe und der in ihr inkludierten Individuen als Träger von Rechten geht dann – gewissermaßen als Katalysator – eine über die Gruppe hinaus geteilte Empfindung eines Gefälles an sozialer Wertschätzung voraus. Die Institutio-

nalisation der vollen rechtlichen Anerkennung einer sozialen Gruppe sorgt dann wiederum dafür, dass jede(r) einzelne Gruppenangehörige sich nun auf das Recht berufen kann, um den nun öffentlich objektivierten Ansprüchen auf soziale Wertschätzung Geltung zu verschaffen.

Diese reflexive Kopplung der Anerkennungssphären von Recht und Wertschätzung ist jedoch nicht als Anordnung zu verstehen, dass jedem Individuum rein formal Wertschätzung entgegen gebracht werden soll, beispielsweise dadurch dass im Schulunterricht plötzlich differenzlos *alles* gelobt wird. Dies würde letztendlich dazu führen, dass jede(r) unterschiedlichen und vereinzelt Wertschätzungsmaßstäben unterworfen wird und das gemeinsame Menschsein aus dem Blick gerät. Stattdessen ergibt sich aus der rechtlichen Anerkennung, wie sie in der Schule bspw. durch die gesetzliche Verankerung des Inklusionsprinzips gegeben ist, ein Anrecht auf eine Dynamisierung und Weiterentwicklung der geteilten Wertschätzungsmaßstäbe. Wenn beispielsweise die institutionelle Rahmung des Mathematikunterrichts es nicht zulässt, Individuen jeglicher sozialer Gruppen Wertschätzung dafür entgegenzubringen, was sie leisten, so ergibt sich aus der gesetzlichen Verankerung des Inklusionsprinzips ein öffentlich objektivierter und legitimierter Anspruch darauf, dass sich die institutionelle Rahmung ändern muss, so dass es in Zukunft jedem Individuum möglich wird, soziale Wertschätzung für von ihm erbrachte Beiträge zu erhalten.

Genau dieses Spannungsverhältnis zwischen den Anerkennungssphären des Rechts und der Wertschätzung scheint uns der Grund zu sein, weshalb Bernsteins Ansatz das Problem der ‚guten Gründe‘ durch die Formulierung pädagogischer *Rechte* zu lösen, angemessen ist. Ausgetauschte Gründe müssen sich so immer an zwei Ansprüchen messen lassen: Realisieren sie, erstens, die legitimen Ansprüche auf Anerkennung der Besonderheit des Einzelnen (in Form von Wertschätzung)? Realisieren sie, zweitens, die

legitimen Ansprüche auf Anerkennung der Gleichheit Aller (in Form des Rechts)? Da diese beiden Seiten stets in einem Spannungsverhältnis stehen, können sie den Motor für eine „dauernde Umgestaltung des sozialen Verhaltens, seine beständige Neuanpassung an die durch mannigfaltige Wechselwirkungen entstehenden neuen Sachlagen“ (Dewey 2011, S. 120) bilden. So kann eine in Erfahrung begründet wachsende „Zuversicht darauf, dass das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird“ (ebd.) entstehen. „Und genau diese beiden Dinge sind es, die eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft kennzeichnen“ (ebd.).

In unsere eigene Auslegung des Modells der pädagogischen Rechte, welches Bernstein aufstellt, fließen also zwei weitere von Bernstein nicht explizit ausformulierte Annahmen mit ein:

Honneth folgend, kann erstens die normative Grundlage ‚guter Gründe‘ im Spannungsfeld zwischen den Anerkennungsformen des Rechts und der Wertschätzung abgesichert werden. Dewey folgend kann zweitens aus den ‚guten Gründen‘ nur dann gerechtfertigtes Vertrauen erwachsen, wenn es auf gemeinsame und miteinander geteilte Erfahrungen baut.

Das Modell der pädagogischen Rechte

Unter Einbezug unserer obigen Überlegungen zu Anerkennung und Erfahrung sehen wir pädagogische Rechte dann garantiert, wenn

1. das Subjekt aktiv an der pädagogischen Praxis teilhat und für diese Teilhabe angemessene Wertschätzung erfährt und somit ein begründetes Vertrauen aufbaut, seine Ansprüche auf Teilhabe auch in Zukunft realisiert zu wissen, oder
2. dass dort wo Teilhabe, bzw. Wertschätzung für diese, in angemessenen Maße ausbleiben, das Subjekt in der

Interaktion seinen *Anspruch auf Wertschätzung* dennoch als berechtigt erfährt. Die temporäre Rückstellung von Ansprüchen muss dann jedoch auf ein begründetes Vertrauen aufbauen können. Begründetes Vertrauen setzt wiederum bereits akkumulierte Erfahrungen voraus, dass die Wertschätzungsmaßstäbe derart dynamisch sind, dass Erfahrungen der Teilhabe und Wertschätzung zukünftig wieder gemacht werden können.

In dieser Hinsicht können wir pädagogische Rechte als Institutionalisierung des Anspruchs auf Erfahrungen der Teilhabe und des Vertrauens innerhalb der pädagogischen Praxis verstehen. Bernstein formuliert drei miteinander verbundene Rechte. Diese Rechte greifen auf drei Ebenen: auf der individuellen, auf der sozialen und auf der politischen Ebene (vgl. Bernstein 2000: xxf.).

Bernstein beginnt mit der individuellen Ebene und nennt das dazugehörige Recht das Recht auf Bildung (*enhancement*)². Mit *enhancement* spricht Bernstein eine Art von „Wachstum“ an, das demjenigen Deweys (2011, S. 64ff.) stark ähnelt. Dieses Wachsen, dieses sich Verbessern wird als komplexer, gar ambiger Prozess erörtert (vgl. Bernstein 2000, S. xx). Es stellt die Bedingung für das Individuum dar, um Grenzen – seien sie sozialer, intellektueller oder personaler Art – derart zu erfahren, dass sie nicht einengen, (ab)schließen und be- oder ausgrenzen, sondern neue Möglichkeiten eröffnen. Indem sie das „Vergangene kondensieren“, eröffnen sie „mögliche Zukünfte“ (ebd.). Bildung, auch in Bernsteins Sinne, erschöpft sich demnach nicht im Erreichen von vorab festgelegten Zielen. Dem Individuum neue, bisher ungeahnte, Wachstumsmöglichkeiten zu eröffnen ist für Bernstein somit das eigentliche Ziel von Bildung (bzw. von „Wachstum“ bei Dewey 2011, S. 74), ohne hierbei aber eine Steigerungslogik zu meinen. Es ist nicht einfach das Recht, mehr zu sein: mehr als Person,

² Zu unserer Übersetzung des Begriffs *enhancement* mit Bildung, siehe Straehler-Pohl & Sertl (2017).

mehr intellektuell, mehr sozial, mehr materiell; nein, es ist das Recht auf den Zugang zu den Mitteln des kritischen Verstehens und zu neuen Möglichkeiten (vgl. Bernstein 2000, S. xx). *Enhancement* steht im Einklang mit Ideen, die traditionell bildungstheoretischen Entwürfen zu Grunde liegen wie ‚Mündigkeit‘ (im Anschluss an Kant und Adorno) und ‚Emanzipation‘ (vgl. z.B. Christof und Ribolits 2013) und der damit formulierten Relation von Individuum und Gesellschaft.

Das Recht auf Bildung ist also so zu verstehen, dass einerseits jedem Einzelnen die individuelle Erfahrung kollektiv ausgeformter und tradiert Grenzen zugestanden werden muss, und andererseits jede Grenzerfahrung entsprechende Wertschätzung für das von ihr ausgelöste Wachstum beanspruchen kann.

Das zweite Recht ist das Recht inkludiert zu sein, und zwar sozial, intellektuell, kulturell und als Person (vgl. Bernstein 2000: xx). Dieses Recht auf Inklusion ist ähnlich ambig wie *enhancement*: Meint es einerseits, in eine Gruppe eingeschlossen zu sein, so darf dies nicht bis zur ‚Absorption‘ des Einzelnen in der Gruppe gehen. Individuen muss immer Raum gegeben werden, die eigene Rolle individuell und autonom zu interpretieren; Raum sich temporär zurückzuziehen und zu separieren. Inklusion in diesem Sinne ist die Bedingung für *Communitas*, so der von Bernstein nicht weiter ausgeführte Begriff. Dieses Recht operiert auf der Ebene des Sozialen. Die Aufforderung, sich als Teil der *Communitas* zu verstehen, muss einhergehen mit dem Zugeständnis, diese Rolle autonom zu füllen. Das Recht auf Inklusion fordert also einerseits ein, dass jeder Beteiligte vollkommen unabhängig seiner individuellen Besonderheiten sich zunächst als Teil der *Communitas* erfahren kann. Der hieraus resultierende Anspruch auf Wertschätzung muss aber auch dann Anerkennung finden, wenn sich der/die Einzelne nicht erwartungskonform, sondern auch als eigenständiges Individuum in das Gruppenleben einbringt.

Das dritte Recht ist das Recht auf Partizipation. Diese Partizipation darf aber nicht auf den Diskurs, auf das Mit-Reden beschränkt bleiben; sie muss Mit-Tun sein, und dieses Mit-Tun, diese Praxis muss in Form von Ergebnissen sichtbar werden können. Es ist das Recht auf Mit-Tun bei Prozessen, in denen soziale Ordnung geschaffen, aufrechterhalten und verändert wird. Es ist das Recht auf Partizipation bei der Konstruktion, Erhaltung und Transformation von Ordnung. Diese Partizipation ist Bedingung für die *civic practice*, für die staatsbürgerliche Praxis und sie operiert auf der Ebene des Politischen. Auch wenn Bernstein sich hierzu nicht explizit äußert, so scheint es auch hier sinnvoll, dass Partizipation nicht ein komplettes Aufgehen in staatsbürgerlicher Praxis im Sinne eines absoluten Primats der ‚bürgerlichen Pflicht‘ bedeutet, sondern – sowohl in Bezug auf das Individuum, als auch auf lokale Gemeinschaften – einen autonomen Raum beansprucht. Auch aus dem Recht auf Partizipation erwächst, in unserer Auslegung der pädagogischen Rechte, ein individueller Anspruch darauf, dass "Mit-Tun" auch in Erfahrungen der Wertschätzung mündet, bzw. dass dann, wenn dies nicht gewährleistet werden kann, Konflikte einen legitimen Anlass bilden, die Veränderung bestehender (Werte-)Ordnungen einzufordern.

Tabelle 1 fasst die pädagogischen Rechte, die entsprechenden Bedingungen und die Ebenen, auf denen sie greifen, zusammen.

| Rechte | Bedingungen | Ebenen |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. <i>Enhancement</i> Bildung | <i>Confidence</i> Vertrauen | Individuum |
| 2. <i>Inclusion</i> Inkludiert Sein | <i>Communitas</i> | sozial |
| 3. <i>Participation</i> Partizipation | <i>Civic practice</i> Mit-Tun | politisch (Gestaltung der Ordnung) |

Tab. 1: Die pädagogischen Rechte

Pädagogische Rechte als normative Heuristik

Mit unseren Ausführungen und unserer Ausweitung des Modells der pädagogischen Rechte schlagen wir eine 'normative Heuristik' vor, die helfen soll, ein gewisses Unbehagen an den sozialen Verhältnissen, die durch die Schule geschaffen werden, zu verstehen und zu bewerten. Diese Heuristik wendet sich keinesfalls bloß an BildungssoziologInnen und SchulforscherInnen, sondern gleichsam an alle, die alltäglich direkt an pädagogischer Praxis beteiligt sind und dieses 'Unbehagen' somit womöglich direkt und unvermittelt verspüren. Das Modell der pädagogischen Rechte soll ein Mittel an die Hand geben, die schulische Praxis selbst, aber auch die Vorschläge, die zu ihrer Verbesserung unterbreitet werden auf ihren 'demokratischen Gehalt' zu prüfen. Auch 'akademische Theorie' soll für 'PraktikerInnen' so kritisierbar werden.

Wir verbinden mit dem Modell die Hoffnung, dass auch LehrerInnen, SchulleiterInnen, SozialpädagogInnen, etc. es als Deutungsfolie benutzen können, um dort wo sie in ihrem pädagogischen Alltag eine Gefährdung demokratischer

Verhältnisse vermuten, einen informiert kritischen Blick zu entwickeln. Laufen die an der Schule etablierten pädagogischen Prozesse so ab, dass den SchülerInnen Bildung, Inkludiert-Sein und Partizipation gewährleistet werden können? Wenn nein, was muss sich ändern? Was kann ich selbst ändern? Sind die Hindernisse eventuell gar strukturell bedingt? Werden mir selbst bspw. als LehrerIn in meinem Schulalltag überhaupt Erfahrungen der Bildung, des Inkludiert-Seins und der Partizipation ermöglicht? Was wäre nötig, damit zunächst meine eigenen Rechte gewährleistet werden? Tragen in gutem Willen beschlossene Reformen dazu bei? Wird die bildungssoziologische Debatte und Forschung überhaupt selbst diesen Maximen gerecht?

In ihrer Konzeption soll die normative Heuristik der pädagogischen Rechte überall dort, wo die Antwort „nein“ lautet, kein Mittel sein, um zu verurteilen und abzuwerten – sie soll einen Anlass bilden sich im Einzelnen kritisch der Frage zu stellen, was zu ändern möglich ist, dass Schule zu mehr Vertrauen und mehr Teilhabe führen kann.

Literatur:

Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (revised edition)*. Lanham: Rowman & Littlefield 2000.

Boltanski, Luc / Thévenot, Laurent (2007/1991): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition 2007.

Christof, Eveline / Ribolits, Erich (Hrsg.)(2013): *Bildung und Emanzipation. Schulheft 152/2013*. Innsbruck: Studienverlag.

Dewey, John (2011/1916) (hrsg. Von J. Oelkers): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz 2011.

Frاندji, Daniel / Vitale, Philippe (2015): *The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'*. In: Vitale, Philippe / Exley, Beryl (Hrsg.): *Pedagogic rights and democratic education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*. London: Routledge 2015, S. 13-32.

Fraser, Nancy / Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013.

Gellert, Uwe / Anna-Marietha Hümmel (2008): *Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11* (2008), H. 2, S. 288-311.

Gellert, Uwe / Sertl, Michael (Hg.) (2012): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: Beltz Juventa 2012.

Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt, a.M.: Suhrkamp 1994.

Imdorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: Amos, Sigrid Karin / Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited*. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 225-245.

Mauss, Marcel (1968): *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1968.


Neissl, Marianne (2015): Scheitern ist nicht vorgesehen. *Schulheft* 157/2015. Innsbruck: Studienverlag, S. 68-80.

Rosa, Hartmut (2009): Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (Hrsg.). *Was ist Kritik?*. Frankfurt, a.M.: Suhrkamp 2009, S. 23-54.

Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? In: *Erziehung und Unterricht* 1-2/2014; S. 31-38.

Straehler-Pohl, Hauke (2014): Wie Bildung scheitert - Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen. *Schulheft* 154/2014. Innsbruck: Studienverlag, S. 63-83.

Straehler-Pohl, Hauke / Sertl, Michael (2017): Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“. Eine Exploration des normativen Rahmens Basil Bernsteins Bildungssoziologie. In: Miethe, Ingrid / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer 2017, S. 217-240.



schulheft 164
StudienVerlag

Demokratie
kritische
Reflexionen

Volkes Wille?
Diktatur des Kapitals
Kapitalismus oder Demokratie?
Demokratie und Migration
Friedenserziehung – Demokratieerziehung
Was nützt da Projektunterricht?
Postdemokratie und Geschlecht

Inhalt:
Vorwort
Christine Rabl: (Wie) Kann die Demokratie zur Aufgabe der Pädagogik werden? Perspektiven Kritischer Erziehungswissenschaft auf den Zusammenhang von Pädagogik und Demokratie
Conrad Schuhler: Kapitalismus oder Demokratie?
Stefanie Wöhl: Die „Krise“ der repräsentativen Demokratie in Europa. Demokratietheoretische und politikfeldbezogene Reflexionen
Marion Löffler: Postdemokratie: Probleme mit der Demokratie heute
Gundula Ludwig: Postdemokratie und Geschlecht. Über die Kontinuität von Ausschlüssen, Begrenzungen und Ungleichheiten
Rubia Salgado: Das Management, der Tod, der Rest. Gedanken zum Verhältnis von Demokratie und Migration
Hans Hautmann: Österreich 1918–1933. Von der Erringung zur Beseitigung der Demokratie
Stefan Howald: Volkes Wille? Wie hält es die Schweiz mit der Demokratie? Kann sie der EU etwas vormachen? Ein paar grundsätzliche Überlegungen anhand einiger Beispiele
Hauke Straehler-Pohl und Michael Sertl: Demokratie und pädagogische Rechte. Eine normative Heuristik auf Grundlage von Basil Bernsteins Bildungssoziologie
Wolfgang Popp: Friedenserziehung als Demokratieerziehung
Michael Brandmayr: Was nützt der Projektunterricht in Zeiten der Krise der Demokratie? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer Unterrichtsform
Rezension: Hannes Hofbauer: Die Diktatur des Kapitals. Souveränitätsverlust im postdemokratischen Zeitalter
AutorInnen

Die Nummer kostet 16,-
(Jahresabo mit vier Nummern:
36,- !). Am besten zu bestellen
über Studienverlag
www.studienverlag.at



FIMEM - Pédagogie Freinet

Evaluation chiffrée

Submitted by Sylviane Amiet 19/03/17

TRADUCTION ANGLAISE DE L'ARTICLE SUR L'ÉVALUATION DE GIANCARLO

Today we can see that our students are increasingly submitted to summative (quantitative) assessments, often numerical.

In my region - under pressure from the education authorities - to such extent that my colleagues admit spending more time on evaluation in general than on preparation of their classes.... and it seems that this phenomenon is increasing throughout the world, under pressure from an ever more demanding and normative society.

All this is very disturbing.

Freinet was an opponent of grading and marks and of making a pupil repeat a school year. He created 'devices' such as the certificates, the personal work plan, different forms of auto-evaluation - all this with in mind, not a pedagogy of failure but of success!

Today we have international tests - PISA and OECD are evidence of these - and they are created with the intention to make school serve the economy or the company's "human capital".

In Italy, MCE has always tried to fight against selection by refusing to give marks and by working for an evaluation which value all learners.

But what about the situation in the other countries of Fimem?

With the assistance of MCE, that has worked substantially on this subject, we propose a questionnaire regarding these issues.

Can we share our thoughts and reflexions by answering the following questions...

1. What is the policy of the Freinet movement in your country concerning evaluation/assessment?

2. What are your proposals for an alternative to numerical or summative evaluation?

3. What public awareness-raising activities have you organized together with parents, authorities, media about the negative effects (such as competition, loss of self-confidence, of self-esteem, hierarchisation.. external motivation) on children caused by summative (quantitative) assessment

4. What experiences have we had in our classes and in our schools that we can share on the FIMEM- site and in our papers in order to stimulate our reflexions and propose suggestions?

5. What actions could FIMEM take in order to offer the child the responsibility he/she merits regarding his/her self-assessment.

We are waiting for your abundant reactions so we can create a work group on this issue. (All colleagues interested in working with these questions are invited to participate in this work group). On the basis of your observations this group will then propose an analysis as well as lines of action .

For the FIMEM: Sylviane Amiet Resource person: Giancarlo Cavinato



Ostertreffen 2017

7.4.2017- 11.4.2017
in Bad Goisern/ OÖ.

<http://www.atelierschule.at/ostertreffen-2017/>



freinetgruppe wien

Wir von der freinetgruppe wien treffen uns jeden 2. Donnerstag im Monat um 19h im Amerlinghaus. und tauschen uns über unsere Arbeit aus.

In diesem Schuljahr gibt es noch 2 **Stammtische**:

Do., 11. Mai 2017: Outdoor

Do., 8. Juni 2017: Planung des nächsten Stammtisch-Jahres und Abschlussessen

Wir freuen uns auf viele MitdiskutantInnen!

Im Herbst werden unsere Stammtische im Oktober 2017 wieder starten.

Genauere Infos: freinetgruppewien.wordpress.com

Werktagung

19ème Congrès Freinet Suisse
24. - 27. Mai 2017
auf dem Herzberg bei Aarau

Erfahrungen und Material austauschen
Den eigenen Schulalltag reflektieren
Arbeitstechniken kennen lernen
Neues suchen und finden

expériences et matériel: échanges
réflexion sur son quotidien à l'école
apprendre à connaître
des techniques de travail
chercher et découvrir du neuf pour soi

Kontakt und Anmeldung
www.freinet.ch

Freinet-Seminare:

An der **PH Wien** gibt es laufend folgende Seminare, die inskripiert werden können:

Yspertaler Sommeratelier (Berger, Achleitner): immer in der ersten Ferienwoche im Juli im Yspertal/ Nö. (<https://sommeratelier.wordpress.com>)

Den Kindern das Wort geben- Einführung in die Freinetpädagogik (Neureiter, Achleitner, Grünwald, Starkl): Sommersemester an Schulen im 14. und 23. Bezirk.

Freinetpädagogik und Begabtenförderung (Oberberger): Wintersemester an einer Schule in Wien 12.

weitere:

An der **VHS Brigittenau** (Wien 20.) gibt es im Oktober ein Freinet-Einführungsseminar (5 Abende, <http://www.vhs.at/20-vhs-brigittenau/ikh/kursprogramm.html>)

...und an der **PH Baden** findet im November 2017 ein Nachmittag zur Freinetpädagogik (Heterogenität und Individualisierung) für FreizeitpädagogInnen in Ausbildung statt.

Kleine Nachlese und - schau zum freinet-flash

Wir bekamen Beiträge aus Frankreich, Deutschland, Uruguay, der Schweiz und mehreren Klassen in Wien. Nachzulesen am Blog der freinetgruppe wien: <https://freinetgruppewien.wordpress.com>. **Danke an alle, die sich beteiligt haben!**

Wir sollten öfters sichtbarer sein!



Flash-Post: Elfchen Fest und Luftballons

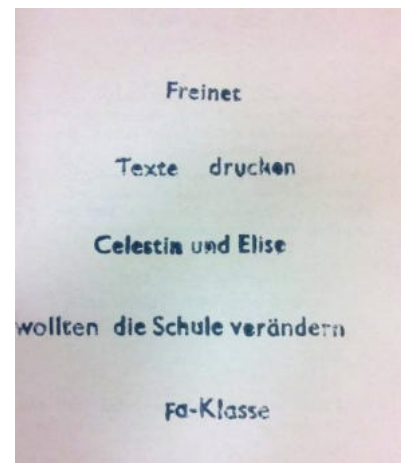
In der Freinet Flash Woche setzen wir uns mit dem Leben und Wirken von Elise und Celestin Freinet auseinander. Wir setzten und druckten ein Freinet Elfchen.

Am Ende der Freinet Flash Woche gab es ein Fest zum 120. Geburtstag von Celestin Freinet: mit Spielestationen und Geburtstagskuchen. Außerdem ließen wir Luftballons mit Karten,

auf denen ein Informationstext über die Freinets und unsere Klassenadresse aufgedruckt war, im Schulgarten steigen. Unsere gedruckten Elfchen steckten wir an die Autoscheiben rund um die Schule.

Im Dezember bekamen wir Post aus Jedenspeigen an der Slowakischen Grenze. So weit flogen unsere Luftballons beim Freinet Flash. Franz und Josefine schrieben uns zurück. Das war eine Überraschung!

*Dagmar Schöberl und Gabriele Starkl FA Klasse OVS
Zennerstraße. faklasse2.wordpress.com*



FREINET FLASH - Besuch beim Stadtschulrat

Wir, die 4a und die FB, waren beim jetzt schon ehemaligen Hr. Stadtschulratspräsidenten Jürgen Czernohorszky **zu Besuch im Stadtschulrat**. Es war aufregend: einige SchülerInnen haben über die Freinetpädagogik in unseren Klassen erzählt (Klassenrat, Freier Ausdruck/ Geschichtschreiben, Tastendes Versuchen/ eigene Projekte und Referate), andere haben eine eigene Geschichte vorgelesen, einer hat ein eigenes Gedicht aufgesagt, manche haben sogar gerappt. Alle haben wir gesungen. Zum Schluss hat uns der Hr. Präsident ein Lied gelernt und wir haben gemeinsam gesungen. Im Stadtschulrat haben wir eine Ausstellung zur Freinetpädagogik hinterlassen. Wir haben uns gefreut- und Hr. Stadtschulratspräsident Jürgen Czernohorszky weiß nun, was Freinetpädagogik konkret ist.



Wanda Grünwald und Eva Neureiter

In der **Freinetgruppe Wien** haben wir beim **Stammtisch** im Oktober auf Celestins 120. Geburtstag angestoßen und Torte gegessen.



Und am Samstag, den 15.10.2016, Celestin Freinets Geburtstag, wurde auf Radio Orange von 20-21 Uhr unsere **Radiosendung über Freinetpädagogik** wiederholt.

Du kannst sie nachhören unter <https://cba.fro.at/308773>

Außerdem gab es eine **Wanderausstellung** zur Freinet-Pädagogik an so manchen Orten...

FREINET FLASH: Geschichten im Park

Wir, die FC aus der OVS Zennerstraße, haben in der weltweiten Aktionswoche zur Freinetpädagogik unsere Geschichten vorgelesen: draußen im Park, mit Mikro, damit uns alle hören können. Und gut war's, denn Kindergartenkinder waren auch da, die sehr interessiert waren, welche Geschichten wir geschrieben haben. Dann haben wir erklärt, warum wir draußen vorgelesen haben. Ein aufregender Geburtstag!

Liebe Grüße Andrea, Regina, Claudia



FREINET FLASH: bei Inspektor Kirchmayer und an der PH Wien 10

Wir sind die 3c.INT aus der Volksschule Karl Löwe Gasse 20, 1120 Wien.

Beim Klassenforum Mitte September wurden unsere Eltern noch einmal genau über die Freinetpädagogik informiert. Auch wir lernten in der Klasse über Schule Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts, wie Schulalltag in vielen Ländern aussah, vielleicht auch heute noch aussieht.

Dann stellten uns unsere Lehrerinnen Elise und Celestin Freinet und ihre Neuerungen für Schulen vor. Wir stellten fest, dass wir auch ganz viel davon in unserer Klasse umsetzen. Jetzt wissen wir, warum uns Schule so gut gefällt, denn uns macht das Lernen Spaß.

Wir planten gemeinsam zwei Aktionen für den Freinet Flash, die wir am 13.10.2016 durchführten. Gleich in der Früh durften wir Herrn Inspektor Martin Kirchmayer im Amtshaus Meidling besuchen. Wir hatten ein Plakat mit Aussagen über unsere Arbeit als Freinet Klasse vorbereitet und auch Produkte wie unsere selbstgeschriebenen Bücher aus der 2. Klasse, Bücher aus unserer eigenen Klassenbibliothek und Schreibaktionen mitgebracht. Manche Kinder trugen ihre „Plakat-Schürzen“. Herr Inspektor Kirchmayer war sehr freundlich und an unserem Vortrag interessiert. Er befragte uns über unsere Interessenstage, betrachtete unsere mitgebrachten Arbeitstagebücher und bat uns ihm unsere persönlichen Bücher zu leihen, da er sie genauer betrachten möchte.

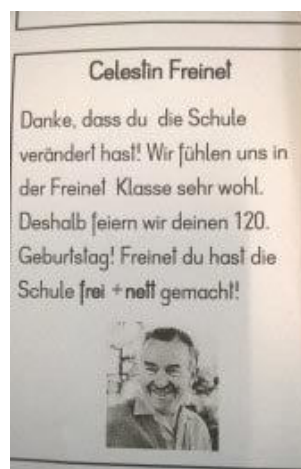
Anschließend fuhren wir weiter auf die Pädagogische Hochschule im 10. Bezirk und wollten Studierende auf den 120. Geburtstag Celestin Freinets aufmerksam machen. Wir teilten kleine Handouts aus, marschierten mit unseren „Plakatschürzen“ durch das Haus und die Interviewteams stellten ihre Fragen.

„Kennen Sie Celestin Freinet?“, „Welchen Beruf hatte Freinet?“, „Was war Freinet in der Schule wichtig?“ „Wie alt wurde Freinet?“

Die Kinder sind entsetzt, wie wenige Studenten und Studentinnen Celestin Freinet kennen.

Unsere Plakate hängen jetzt als Ausstellung vor unserer Klasse!

Eva Obernberger



FREINET FLASH: AutorInnenlesung im Schönbrunner Schlosspark

Die MSK Hietzing Am Platz hatte eine öffentliche AutorInnenlesung im Schönbrunner Schlosspark gemacht.

Obwohl das Wetter an diesem Tag nicht ganz soooo gut war, waren die Kinder das Publikum (ParkbesucherInnen, TiergartenbesucherInnen, Eltern, andere Schulklassen) beeindruckt und zufrieden!

Chris

Impressum:



freinet gruppe wien

c/o OVS Zennerstraße 1, 1140 Wien

ZVR: 353258853

<http://freinetgruppewien.wordpress.com>