Die Freiheit des Lernens
Roger Cousinet und die freie Gruppenarbeit

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 03 (Sozial- und Kulturwissenschaften)
der Justus-Liebig-Universität Giessen

vorgelegt von
Jan-H. Schneider

aus Gießen

2004

Es gibt nichts, was man wissen muss –
was man wissen möchte, darauf kommt es an.

Hans-Georg Gadamer

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNGEN UND DANKSAGUNG 5

1 – EINLEITUNG 7

1.1) ZIEL DER ARBEIT 7
1.2) PERSÖNLICHER BEZUG 7
1.3) EIN KURZER BIOGRAPHISCHER ÜBERBLICK 8

2 – ROGER COUSINETS LEBEN 16

3 – DAS WERK ROGER COUSINETS 53

3.1) THEORIE DER ERZIEHUNG *55*
3.1.1) Erziehung - Kinder sind anders 62
3.1.2) Die kindliche Gesellschaft 64
3.1.3) Freiheit 85
3.1.4) Die neue Erziehung 90
3.1.5) Anstrengung und Interesse 123
3.1.6) Praktische Erziehungshilfe 126
3.1.7) Eine psychologische Pädagogik 129
3.1.8) Die drei Zeitalter der Pädagogik 131
3.2) THEORIE DER SCHULE 132
3.2.1) Kritik der traditionellen Schule 132
3.2.2) Wissen und Allgemeinbildung 139
3.2.3) Didaktik 161
3.2.4) Disziplin und Moral 172
3.2.5) Die Rolle des Lehrers 177
3.2.6) Eine Pädagogik des Lernens 183
3.3) SCHULPRAXIS 194
3.3.1) Orthographie und Grammatik 194
3.3.2) Naturwissenschaftlicher Unterricht 200
3.3.3) Geschichtsunterricht 201
3.3.4) Künstlerischer Ausdruck 204
3.3.5) Praktisches Lernen 210
3.3.6) Soziales Lernen 211
3.3.7) Unterrichtsmaterial 213
3.3.8) Praxisprobleme der neuen Erziehung 215
3.4) DIE METHODE DER FREIEN GRUPPENARBEIT 218

4 – DIE ORIGINALITÄT COUSINETS 247

4.1) FREIE GRUPPENARBEIT 250
4.2) WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK 252
4.3) THEORIE DES KINDES 260
4.4) BEDÜRFNISSE 263
4.5) INTERESSE 267
4.6) UMGEBUNG 269
4.7) ERZIEHUNG 270
4.8) ERZIEHENDE 272
4.9) LERNEN 275
4.10) GRUPPE 282
4.11) SPIEL 286
4.12) FREIHEIT 287
4.13) MORAL 293
4.14) SCHULKRITIK 295

5 – REZEPTION UND KRITIK 299

5.1) DIE REZEPTION DES WERKES ROGER COUSINETS IN FRANKREICH 299
5.2) DIE REZEPTION COUSINETS IN DEUTSCHLAND 319
5.3) ZUSAMMENFASSUNG DER KRITISCHEN POSITIONEN 326

6 – AKTUELLE FORSCHUNGEN 331

6.1) ENTWICKLUNGSMODELLE 331
6.2) SOZIALISATION UND ERZIEHUNG 336
6.3) SELBSTGESTEUERTES LERNEN 339
6.4) KOOPERATIVES LERNEN 346
6.5) INTERESSE 353
6.6) LERNUMGEBUNG 355
6.7) FREIHEIT 357
6.8) KONSTRUKTIVISMUS 359

7 – ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN 368

7.1) ROGER COUSINET – IMMER NOCH SEINER ZEIT VORAUS? 368
7.1.1) Theorie des Kindes 370
7.1.2) Theorie der Erziehung 373
7.1.3) Belehrung 375
7.1.4) Konstruktivistisches 383
7.1.5) Freiheit 387
7.2) KRITIK DER KRITIK 390

7.3) FORSCHUNGSDESIDERATE....400
7.3.1) Piaget....401
7.3.2) Freinet....403
7.4) SCHLUSSWORT....404

8 – ANHANG....408

8.1) WERKSVERZEICHNIS COUSINETS....408
8.1.1) Bücher....408
8.1.2) Artikel....408
8.1.3) Übersetzungen der Bücher Cousinets....426
8.2) ÜBERSETZUNGEN EINIGER WICHTIGER ARTIKEL....428
8.2.1) Die Gruppenarbeit in der Schule....428
8.2.2) Le travail par équipes à l'école, 1935....434
8.2.3) Die Cousinetmethode....439
8.2.4) La méthode Cousinet, 1937....443
8.2.5) Praktische Anleitungen zur Anwendung der Cousinetmethode....447
8.2.6) Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet, 1947....465
8.3) ANHÄNGE ZU ARTIKELN ROGER COUSINETS....482
8.3.1) Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants, 1907....482
8.3.2) La solidarité enfantine – étude de psychologie sociale, 1908....482
8.3.3) Les sciences et les lettres à l'école primaire I, 1909....483
8.3.4) Les sciences et les lettres à l'école primaire II, 1909....483
8.3.5) L'éducation esthétique à l'école primaire III, 1913....483
8.3.6) Réflexions pédagogiques, 1914....483
8.3.7) La justice sociale chez les enfants, 1914....484
8.3.8) La Pédagogie moderne, mars 1921....488
8.3.9) Le Congrès de ‚La nouvelle Education' à Versailles, les 4, 5 et 6 Juin 1922....490
8.3.10) Bericht zum Sommerkurs des Institut Jean-Jacques Rousseau in Thonon 1922....490
8.3.11) L'enseignement de l'histoire à l'école primaire, novembre 1922....491
8.3.12) Notes sur l'état présent de la pédagogie expérimentale, juin 1923....491
8.3.13) Jeu libre - travail collectif libre, juillet 1924....492
8.3.14) L'activité de l'esprit contre les fossoyeurs de la culture, janvier 1925....492
8.3.15) La liberté et l'éducation, janvier 1926....492
8.3.16) La liberté, avril 1927....492
8.3.17) La liberté (suite), mai 1927....493
8.3.18) Vers l'école rénovée, janvier/avril 1930....493
8.3.19) L'enfant cultivé, juin 1932....493
8.3.20) Bericht Cousinets zum Kongress von Nizza 1932....495

8.3.21) L'étude du milieu et le travail par groupes, novembre 1947.....497
8.3.22) Le rôle de l'éducateur en fonction de l'âge de l'enfant, 1948/49.....497
8.3.23) Antwort auf einen Angriff Freinets von 1949.....497
8.3.24) La discipline, octobre 1949.....498
8.3.25) La formation morale dans l'éducation nouvelle, novembre 1949.....498
8.3.26) La formation morale dans l'éducation nouvelle (suite et fin), décembre 1949.....498
8.3.27) La grammaire et l'orthographe, octobre 1950.....499
8.3.28) La pédagogie du travail manuel, novembre 1950.....499
8.3.29) L'expression dans l'Éducation Nouvelle, 1951.....499
8.3.30) Enquête sur ce que pensent les écoliers du jeu et du travail, 1951.....499
8.3.31) L'enseignement social, novembre 1952.....500
8.3.32) L'état présent de l'Éducation Nouvelle, octobre 1953.....500
8.3.33) L'intérêt, janvier 1955.....500
8.3.34) Les antinomies fondamentales de la didactique et de l'apprentissage, mars 1955.....501
8.3.35) L'explication et la compréhension, mai 1955.....501
8.3.36) L'attention de l'élève et les moyens de l'obtenir, novembre 1955.....502
8.3.37) La notion de programme, novembre 1956.....502
8.3.38) Nos séances d'initiation à l'éducation nouvelle, mai 1959.....502
8.3.39) L'apprentissage scientifique, novembre, 1960.....503
8.3.40) Qu'est-ce qu'expliquer, octobre 1961.....503
8.3.41) Le savoir et le travail, avril 1967.....503
8.3.42) Compositions, notation, février 1969.....504
8.4) ANHÄNGE ZU BÜCHERN ROGER COUSINETS.....504
8.4.1) Une méthode de travail libre par groupes, 1949.....504
8.4.2) La vie sociale des enfants, 1950.....509
8.4.3) L'Éducation Nouvelle, 1950.....510
8.4.4) Leçons de pédagogie, 1950.....514
8.4.5) L'enseignement de la grammaire, 1952.....515
8.4.6) La Culture intellectuelle, 1955.....515
8.4.7) Pédagogie de l'apprentissage, 1959.....517

9 - LITERTURVERZEICHNIS.....520

9.1) PRIMÄRLITERATUR - BÜCHER.....520
9.2) PRIMÄRLITERATUR - ARTIKEL.....520
9.3) FRANZÖSISCHE SEKUNDÄRLITERATUR.....528
9.4) DEUTSCHE SEKUNDÄRLITERATUR.....533

VORBEMERKUNGEN UND DANKSAGUNG

Um Roger Cousinet und sein Werk der deutschen Erziehungswissenschaft zugänglich zu machen, waren eine Reihe von Übersetzungen notwendig. Diese sind nicht ganz unproblematisch, denn eine Übersetzung stellt immer einen Kompromiss und auch bereits eine Interpretation dar. Ich habe versucht, einen Weg zwischen dem Anspruch einer möglichst wortgetreuen und unverfälschten Übersetzung und dem Anspruch einer stilistisch annehmbaren Lesbarkeit zu finden. Daraus resultieren einige bisweilen schwerfällig anmutende Zitate, deren Gehalt sich den Lesern und Leserinnen hoffentlich trotzdem erschließen wird.

Ebenfalls aus Gründen der Lesbarkeit habe ich mich dazu entschieden, für diese Arbeit nahezu ausschließlich die männlichen Formen zu verwenden und hoffe, damit nicht allzu großen Unwillen auf mich zu ziehen. Ich versichere, dass immer Lehrerinnen, Erzieherinnen, Studentinnen und Schülerinnen mitgemeint sind.

Eine Arbeit wie die hier vorliegende ist nur mit Unterstützung vieler Menschen möglich. Mein ganz besonderer Dank gilt daher all denen, die mir nahe stehen, und im besonderen meiner Frau Cornelia für ihr Verständnis dafür, dass Roger Cousinet und seine Pädagogik immer wieder Thema waren und so viel meiner Zeit beansprucht haben.

Besondere persönliche und materielle Unterstützung bekam ich durch Louis Raillon, ohne dessen Einsatz diese Arbeit nicht in der vorliegenden Form möglich gewesen wäre. Ich hatte das Glück, ihn zu verschiedenen Gelegenheiten zu treffen, und er konnte mir in unseren Gesprächen viele wertvolle Informationen zum Verständnis Cousinets liefern. Die von Raillon verfasste Biographie (Raillon 1990) hat mir einen ersten und richtungweisenden Einblick in Leben und Werk Roger Cousinets geliefert. Die sehr schwierige Quellenlage wäre ohne seine Hilfe für mich nicht im gleichen Maße zu bewältigen gewesen. Ebenso wertvoll waren meine Treffen mit Susanne Saisse und Marie de Vals, beides ehemalige Schülerinnen Cousinets, sowie die Unterstützung, die mir bei einem Forschungsaufenthalt in Toulouse durch die Verantwortlichen der „École La Prairie“ und der ANEN (Association Nationale de l’Education Nouvelle) gewährt wurde. Sehr informativ war auch der Aufenthalt im Fortbildungszentrum der „Union Nationale des Maisons Familiales Rurales“ in Chaingy bei Orléans. Cousinet hat dieser Organisation einen Teil seiner persönlichen Bibliothek vermacht (Chartier 1986, S. 176), und die Zeitschriften Cousinets aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sind hier nahezu vollzählig erhalten.

1995 erhielt ich ein Kurzstipendium des DAAD, um in Frankreich erste Materialien über Roger Cousinet zu sammeln. Vor allem die Möglichkeit im INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) in der rue d’Ulm forschen zu können, erwies sich als sehr fruchtbar. Trotz einiger weiterer nötiger Frankreichreisen wurde dieser erste Aufenthalt entscheidende Grundlage der Arbeit.

Im Sommer 1996 konnte ich Pierre und Emily Cousinet in Südfrankreich treffen und erinnere mich sehr gerne an die angenehme Zeit, die ich mit ihnen verbrachte. Ich hätte Pierre Cousinet, der seinem Vater recht kritisch gegenüberstand, sehr gerne diese Arbeit gezeigt, aber leider verstarb er im Oktober 1999.
Ganz besonderen Dank schulde ich den Familien Bestion in Auxerre und Paris und den Familien Senaux in Billom und Paris. Georges Bestion hat mir in seiner Funktion als Schulrat die Möglichkeit eröffnet, im Sommersemester 1990 ein Schulpraktikum an den Grundschulen von Tonnerre (Yonne) und weitere Praktika in Auxerre zu absolvieren. Damit hat er den Anstoß zu dieser Arbeit gegeben. Sein Sohn Michel und seine Familie haben mich mehrere Male während meiner Forschungsaufenthalte in Paris aufgenommen. Die Familie Senaux hat mich während meiner Reisen in Frankreich in hohem Maße logistisch unterstützt, und Philippe Senaux hat mich ebenfalls während einiger Forschungsaufenthalte in Paris bei sich aufgenommen.
Mein Dank gilt auch den Kindern der Grundschule Villingen, die mir so viele Thesen Cousinets bestätigten, einfach weil sie waren, wie sie waren.
Ganz speziell möchte ich mich bei Angela Meier für ihre sehr hilfreiche Kritik bei der Durchsicht des Manuskripts und bei Tina Schmidt für ihre unschätzbare Hilfe beim Kopieren bedanken.
Außer Pierre Cousinet hätten sich sicher mein Vater, der im September 1995 starb, mein Freund Dieter, der im November 1996 starb, und Georges Bestion, der im Februar 2003 starb, über diese Arbeit gefreut. Diese Menschen waren sehr wichtig für mich, und diese Arbeit ist auch ihretwegen geschrieben worden.

1 – EINLEITUNG

1.1) Ziel der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, das Leben Roger Cousinets (1881 - 1973) nachzuzeichnen und das Werk und seine Rezeption aufzuarbeiten. Im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs der deutschen Erziehungswissenschaft wurde Cousinet kaum oder lediglich als Vertreter der Gruppenpädagogik wahrgenommen, und es erscheint angesichts des Umfangs und der Tiefe des Werkes unverständlich, dass er „durch den Raster der etablierten Reformpädagogik“ (Oelkers 1996, S. 7) fällt und heute nahezu vergessen ist. Cousinets pädagogische Überzeugungen kulminieren in der Tat in der „Methode der freien Gruppenarbeit“ (Cousinet 1949a), so der Titel seines bekanntesten Werks. Da ihm dabei der Begriff „frei“ wichtiger als die Begriffe „Methode“ oder „Gruppe“ war, ist die Vorstellung des freien Lernens innerhalb der freien Gruppenarbeit von zentraler Bedeutung für sein Werk und für diese Arbeit.

Die Auseinandersetzung mit Cousinet erscheint aus weiteren Gründen lohnenswert. Zum einen ist es grundsätzlich interessant, eine nahezu unbekannte Persönlichkeit und ihr Werk zugänglich zu machen. Die Tatsache, dass es sich um einen französischen Pädagogen handelt und es nach wie vor in beiden Ländern nur wenig Kenntnisse über das je andere Schulsystem und seine Geschichte gibt, macht die Aufgabe zusätzlich reizvoll. Es soll daher versucht werden, Cousinets Stellung innerhalb der „Education nouvelle“, der „neuen Erziehung“, darzustellen und zu zeigen, dass es außer Freinet noch andere, mindestens genauso inspirierende französische Pädagogen gab, die an der Reform der Schule arbeiteten.

Da Cousinet als tragende Figur der Reformpädagogik/Education Nouvelle angesehen werden kann, könnte man geneigt sein, ihn als Pädagogen von vorgestern abzutun, der der aktuellen Situation keine neuen Impulse zu geben vermag. Deshalb besteht ein dritter Aspekt darin zu zeigen, dass die verkürzte Wahrnehmung dem Denken und Schaffen Cousinets nicht gerecht wird, und herauszufinden, welche Aktualität möglicherweise in seinem Denken zu finden ist.

1.2) Persönlicher Bezug

Im Sommersemester 1990 hatte ich im Rahmen meines Studiums zum Lehramt an Grundschulen mit dem Wahlfach Französisch aufgrund privater Kontakte das Glück, ein Schulpraktikum in den Grundschulen von Tonnerre (Yonne) absolvieren zu können. Für das Praktikum sprachen hauptsächlich sprachpraktische Erwägungen und der Wunsch, etwas über ein anderes Schulsystem und dessen Prämissen zu erfahren. Im Laufe des Aufenthalts bot sich mir die Möglichkeit, die Bibliothek der Ecole Normale (Lehrerausbildungsseminar) in Auxerre ansehen zu können. Angeregt durch die im erziehungswissenschaftlichen Teil meines Lehramtsstudiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen bei Prof. Theodor F. Klaßen gewonnene Kenntnis um die deutsche Re-

formpädagogik habe ich nach Alternativen zum staatlichen französischen Schulsystem geforscht und stieß nach Hinweis des Bibliothekars auf die „Education Nouvelle“ und den Namen Roger Cousinet.
Die Tatsache, dass es in Frankreich eine ähnliche Entwicklung wie in Deutschland gegeben hatte und auch hier Verfahren zur Veränderung der traditionellen Schule entwickelt worden waren, schien mir ein interessantes Forschungsgebiet zu sein. Langsam nahm der Gedanke Gestalt an, mich intensiver mit diesem Phänomen auseinandersetzen zu wollen, aber es sollte bis Ende 1995 dauern, bis ich mich nach einem Forschungsaufenthalt in Paris intensiver dem Projekt widmen konnte.

1.3) Ein kurzer biographischer Überblick

Man kann Cousinets Werk grob in zwei Schaffensperioden, oder besser gesagt, Lebensabschnitte einteilen. Im ersten Lebensabschnitt arbeitet er ab 1903 als Lehrer in der Volksschule (Instituteur de l’école primaire) und ab 1910 als Schulrat (Inspecteur primaire) im staatlichen französischen Schulsystem und beginnt, sich mit dem Problem des Lernens in der besonderen Situation von Schule auseinanderzusetzen. Er wendet sich dabei von Anfang an gegen die im französischen Erziehungssystem bestehenden Auffassungen von Lernen und Erziehung und reiht sich in die europaweit zunehmende Zahl an Schulkritikern ein. Vor dem Ersten Weltkrieg operieren diese Schulkritiker meist vereinzelt auf nationaler Ebene, aber nach dem Ersten Weltkrieg entsteht auf den Kongressen (ab 1921 in Calais) so etwas wie ein Gefühl der Internationalität.
Laut Raillon ist Cousinet zu Beginn seiner Tätigkeit als Inspecteur entsetzt über die schulische Praxis und „die Erstarrung“ (l’immobilisme, Raillon 1990, S. 235), die er im Département Aube vorfindet. Er kommt aus dem an– und aufregenden Klima der Sorbonne und der Gruppe um Binet und stößt bei den Inspektionen der Schulen seines Aufsichtsbereiches auf eine eintönige Routine, die jedes Jahr dieselben Inhalte mit denselben Übungen wiederholt. Nichts ist von der sich entwickelnden Wissenschaft der Pädagogik zu spüren. „Forschergeist und Achtung vor den Wesen und den Dingen scheinen völlig illusorisch in einer Institution, die in ihm das Gefühl von Grabesruhe in Totenstädten heraufbeschwört.“[1]
Bis zum Ersten Weltkrieg veröffentlicht Cousinet eine Reihe von Artikeln in verschiedenen Zeitschriften. Bereits in diesen ersten Beiträgen werden die Themen deutlich, die ihn sein ganzes Leben beschäftigen sollten. Neben Artikeln über einzelne Probleme des Unterrichts, wie Veränderungen im Mathematik-, Geschichts-, Sach- oder Sprachunterricht, entwickelt er hier sein soziologisches und psychologisches Interesse am Kind. Er übt massive Kritik an der Schule dieser Zeit und nimmt mit Dewey und Kerschensteiner Pädagogen wahr, die in Frankreich eher am Rand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion standen und stehen. Er schreibt über Selbsttätigkeit und

1 „(…) l’esprit de recherche, l’attention portée aux êtres et aux choses, semblent parfaitement illusoires dans une institution qui évoque pour lui le sommeil des nécropoles.“ Raillon 1990, S. 235.

Sozialisation des Kindes, Gruppenarbeit und Freiheit des Lernens. Es geht Cousinet darum, mehr über Kinder, ihr Lernen und ihre Wege der Erkenntnis zu erfahren, um daraus eine veränderte Schulpraxis abzuleiten. Dazu beobachtet er Kinder in und außerhalb der Schulsituation, um etwas über die Gesetzmäßigkeiten zu erfahren, nach denen sie ihr soziales Leben organisieren, sobald sie nicht durch Erwachsene belehrt werden. Er interessiert er sich stark für die in Frankreich gerade erwachende Psychologie, im besonderen die experimentelle Psychologie, und arbeitet mit Binet, Compayré und Ferrière zusammen und ist Schüler Durkheims. Außerdem nimmt er die Ergebnisse der pädagogischen und psychologischen Forschung im europäischen Ausland und in den USA sehr genau wahr. In dieser Zeit führt Cousinet seine statistischen Untersuchungen[2], Beobachtungen und Befragungen von Kindern durch und unternimmt seine ersten Schulversuche. 1912 er startet einen Schulversuch zum „self-government“, den er mit 19 seiner Kollegen in 37 Klassen in verschiedenen Pariser Schulen durchführt. Der Versuch dauert von Ende Februar bis zum Schuljahresende und soll überprüfen, ob die Unterrichtsorganisationsmethode „self-government“ in französische Verhältnisse umzusetzen ist und ob die von Dewey und Foerster propagierten Vorteile für die individuelle Entwicklung von Kindern nachweisbar sind. Cousinet bezieht sich hier zum ersten Mal explizit auf Dewey.

Im Ersten Weltkrieg wird Cousinet eingezogen, schwer verwundet und 1917 demobilisiert. Seine bei Durkheim angefangene Dissertation beendet er nicht, weil Durkheim 1917 stirbt und Cousinet sich nicht in der Lage sieht, die Arbeit weiterzuführen. Raillon zufolge hat der Krieg Cousinet verändert, er sei gereift und wage es jetzt, mit Unterstützung einiger junger Lehrer und Lehrerinnen, die Theorien und Erkenntnisse der Education Nouvelle gegen alle Widerstände auszuprobieren (vgl. Raillon 1990, S. 236). Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten traditionellen Grundlagen der Schule falsch sind und die meisten ihrer Probleme daraus entstehen, dass man Kinder zwingt, gegen ihre Natur zu arbeiten.

Der Begriff der „Education Nouvelle“ taucht zum ersten Mal als Titel des 1898 in Paris erschienenen gleichnamigen Buches von Edouard Démolins (vgl. Bertier 1935) auf. Er wird explizit von Cousinet für die von ihm gegründete reformpädagogische Organisation verwandt, steht aber auch für den gesamten vielschichtigen und facettenreichen Komplex der französischen Bewegung für Veränderung in der Schule. Für Waltraud Harth ist der Begriff ‚Education Nouvelle’ „die von Roger Cousinet bestimmte Bezeichnung für eine pädagogische Bewegung, die sich 1921 als Ligue Internationale de l´Education Nouvelle organisierte und all diejenigen Pädagogen vereinigte, die sich für die Freiheit, Selbsttätigkeit und Individualität des Kindes einsetzten und eine neue Erziehung in den Institutionen forderten“ (Harth 1986, S. 160). Es zeigt sich aber, dass allein in Frankreich recht unterschiedliche Zielsetzungen und Methoden unter dem Be-

2 Z.B. Erhebung zu Widerstand und Gehorsam von Kindern in Cousinet 1907a oder Erhebung zum Sachunterricht in Cousinet 1908a.

griff der Education Nouvelle zusammengefasst werden, deren Unterschiede erst bei genauerem Hinsehen deutlich werden.

Zwischen den Weltkriegen liegt die große Zeit der Education Nouvelle. Cousinet veröffentlicht vor allem in seiner Zeitschrift „La nouvelle Education“, es erscheinen aber auch einzelne Artikel in verschiedenen anderen Zeitschriften. Viele dieser Beiträge sind zweifellos in ihrem historischen Kontext zu sehen, es überrascht aber, wie oft sie erstaunlich frisch wirken und in ganz ähnlicher Art und Weise heute auch noch geschrieben werden könnten. Cousinet entwickelt in dieser Zeit seine Methode der freien Gruppenarbeit, die als Lernmethode für Kinder und nicht als Lehrmethode für Erwachsene gedacht wird. Sein Ziel ist es dabei nicht, dass Kinder im Sinn von Faktenwissen „mehr“ wissen als andere. Sie lernen mit der Methode, sich in Zusammenarbeit mit anderen das zu erarbeiten, was ihnen wichtig ist. Es geht darum, dass die Menschen in die Lage kommen, sich selbst zu erkennen – „Distingue-toi, sois une personne“ (Raillon 1990, S. 20) – und eine Arbeitsmethode an der Hand zu haben, die es ihnen ermöglicht, die Informationen zu bekommen, die ihnen wichtig erscheinen und/oder die sie brauchen. Dabei sind autoritäre Strukturen und fremdbestimmtes Lernen hinderlich, ja kontraproduktiv. Die Rolle der Lehrenden ändert sich, sie stehen zur Verfügung, wenn um ihre Hilfe gebeten wird. Das bedeutet nicht, dass sie obsolet sind, sondern sie sind im Gegenteil als Organisatoren der Lernumwelt, als Hilfe bei Projekten und als Informationsquelle unerlässlich. Ihre Aufgabe ist es aber nicht zu versuchen, Kindern ein Wissen zu vermitteln, das sie nicht interessiert.

Im zweiten Lebensabschnitt nach dem Zweiten Weltkrieg arbeitet Cousinet nach seiner Pensionierung im Schuldienst als Dozent an der Sorbonne auf dem Lehrstuhl Durkheims. In diese Zeit fallen seine Buchveröffentlichungen, die Übersetzungen seiner Werke, aber auch die Mitarbeit an den Zeitschriften „L’école nouvelle française“, die er ab 1945 zusammen mit François Chatelain und ab 1964 an „Education et Développement“, die er zusammen mit Louis Raillon herausgibt. Die Grundlagen zu seinen Büchern wurden meist in der ersten Schaffensperiode gelegt, aber Cousinet kann sie erst nach seiner Pensionierung veröffentlichen. Da bei der Bombardierung seines Hauses am 18.04.1944 seine gesamten persönlichen Unterlagen verloren gehen, ist er gezwungen, seine Bücher völlig neu zu konzipieren und sie aus dem Gedächtnis heraus neu zu schreiben.

Über seine gesamte Schaffenszeit schreibt Cousinet außer seinen Artikeln, Buchbeiträgen und Büchern eine kaum zu überblickende Anzahl von Rezensionen pädagogischer oder psychologischer Werke, die er regelmäßig in seinen Zeitschriften veröffentlicht.[3] Dabei liefert er aufgrund der Menge der Veröffentlichungen und der langen Zeitdauer ihres Erscheinens einen Überblick über die Entwicklung von Schule und Pädagogik in Frankreich von 1900 – 1970. Neben seiner Veröffentlichungstätigkeit orga-

3 Die erste erschien im Juli 1906 in „L’éducateur moderne“, die letzte im Januar 1972 in „Éducation et développement“.

nisiert er zwischen 1922 und 1939 und zwischen 1947 und 1964 jedes Jahr eine Tagung zur Fortbildung zur Education Nouvelle, nimmt an vielen nationalen und internationalen Kongressen teil und hält eine Vielzahl von Vorträgen. Die Kritik an den bestehenden Verhältnissen zieht sich dabei wie ein roter Faden durch sein gesamtes Werk.

Die Methode der freien Gruppenarbeit ist dem „offenen Lernen“ zuzuordnen und vereint viele aktuell diskutierte Ansätze, wie selbstgesteuertes Lernen, entdeckendes Lernen, Individualisierung des Lernens, kooperatives Lernen usw. Cousinet stellt sich als Vorläufer von Konzepten, wie Stationen- und Werkstattlernen dar, mit dem entscheidenden Unterschied, dass er ein freies Lernen in selbstgewählten Gruppen propagiert. Im Grunde dreht sich sein Denken und Werk um die Frage, wie Menschen tatsächlich lernen und wie sie dauerhaft lebensbedeutsames Wissen und lebensbedeutsame Fähigkeiten erwerben können. Er hat versucht, das Lernen von Kindern im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen so zu organisieren, dass Kinder ihren Lern-, Entwicklungs-, Bildungs- und Ausbildungsprozess selbst in die Hand nehmen können. Er verlässt sich dabei auf den dem Kind immanenten Wunsch zum Verständnis der Welt zu kommen: „L’enfant est un être à activité scientifique“[4]. Diese Fragestellung führt ihn zur Entwicklung seiner Methode einer optimalen Umgebung für Kinder, wobei er die vorschulischen Lernstrategien der Kinder in der Schule als Haus des Lernens weiter zulassen will. Lernen ist in diesem Zusammenhang nichts Fremdbestimmtes sondern eine biologisch-genetische Tatsache, denn Kinder lernen die ganze Zeit und wollen sich über die Auseinandersetzung mit Dingen und Menschen weiterentwickeln. Diese Vorstellung widerspricht dem traditionellen Bild des Kindes, insbesondere des Schulkindes, das ohne Außenstehenden nichts lernt, zumindest nicht „das Richtige“. Diesen Auffassungen zufolge kann nur gelernt werden (lernen im Sinn von Wissen aneignen, reproduzieren können, auf lange Zeit verfügbar haben und sinnvoll anwenden können), wenn eine Lehrperson zugegen ist, die den von ihr (oder anderen) ausgewählten „Stoff“ didaktisch aufbereitet. Cousinet und mit ihm viele andere Reformpädagogen gehen davon aus, dass jedes Kind lernen kann und auch lernen will, man muss es nur lassen. Sie haben Vertrauen in die dem Kind innewohnende Fähigkeit, sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen zu wollen, und diesem gleichsam genetisch festgelegten Streben ist lediglich durch Hilfe und „Zur-Verfügung-Stellen“ von Material aller Art Rechnung zu tragen.

Die Methode beinhaltet zwei Stufen. Zunächst steht die durch die Sinne und deren Wahrnehmungen geleitete Beobachtung im Vordergrund. Der Begriff „Wahrnehmung“ meint dabei die je individuelle Interpretation der je individuellen Sinneseindrücke. Abgeleitet von den sinnlich erfahrbaren Phänomenen kann das Gehirn aufgrund von Überlegungen Schlüsse über die Welt deduzieren. Dies ist die zweite Stufe der Cousinetmethode, denn nach dem Beobachten kommt das Klassifizieren und damit ein in

4 „Das Kind ist ein wissenschaftlich handelndes Wesen“, Cousinet, o.J. zitiert aus Raillon 1990, S. 205.

Beziehung setzen verschiedener Erkenntnisse. Die Entwicklung der Methode stützt sich auf Cousinets Beobachtung von Kindern außerhalb der Schulrealität, am liebsten auf dem Schulhof und nach der Schule, möglichst beim freien Spiel, weil er davon ausgeht, dass Kinder in dieser freien Situation ein unverfälschtes Sozialverhalten zeigen. Sie ist für Kinder im Alter zwischen 9 und 13 Jahren gedacht, das Cousinet das „âge de grace" (Alter der Gnade) nannte, in dem Kinder das soziale Miteinander erlernen können und müssen. Die Methode orientiert sich an den Organisationsformen des Spiels, und Cousinet geht davon aus, dass das Interesse des Kindes an der Welt ein wissenschaftliches ist.

Die pädagogische Grundhaltung Cousinets entspringt einem streng wissenschaftlichen Vorgehen. Er will klären, was die genauen Bedürfnisse von Kindern im Laufe ihrer Entwicklung sind und hofft dabei auf Unterstützung der Wissenschaft, vor allem der Psychologie, um mit deren Forschungsergebnissen nach dem aktuellen Stand der Erkenntnis über die Bedürfnisse von Kindern die Schulpraxis nach diesen biologisch-naturwissenschaftlichen Bedürfnissen auszurichten. So stehen das Kind und sein Werdegang immer im Vordergrund, und nicht die von Erwachsenen als wichtig erachteten Stoffe, Inhalte, Konzeptionen und moralischen Vorstellungen. Er formuliert keine normative Pädagogik, die beschreibt, wie Menschen zu sein haben, sondern leitet aus seinen Beobachtungen eine veränderte Praxis ab, die sich daran orientiert, wie Menschen tatsächlich sind. Er denkt an die individuell-biologischen Lernvoraussetzungen (wie lernt ein Mensch, warum und unter welchen Bedingungen), an die soziologischen Bedingungen (der Mensch als soziales Wesen in sozialen Umständen) und an die moralisch-philosophischen Voraussetzungen (Normen, also präsumptiven Forderungen) eines wünschenswerten Zusammenlebens. Er versucht damit deskriptiv festgehaltene Tatsachen des menschlichen Lebens und normativ Wünschenswertes in ein Erziehungssystem zusammenzufassen. Der Education Nouvelle im Verständnis Cousinets geht es darum, Menschen in der Phase der Kindheit genau die Lebensumstände zu bieten, die dieser Lebensphase angemessen sind. Sein Ansatz der Schulreform bezieht alle für die Arbeit in der Schule relevanten Felder ein, und sein Werk speist sich aus psychologischen, soziologischen, biologischen, philosophischen und pädagogischen Erkenntnissen.

Cousinets Wirkung in Frankreich muss als nicht sehr weitreichend eingeschätzt werden[5], es gibt allerdings einige Hinweise, dass er international bekannter war. Seine Bü-

5 In Frankreich gibt es einige Privatschulen, die sich auf Cousinet beziehen, die in der ANEN (Association Nationale pour le développement de l´Education Nouvelle) organisiert sind. Es sind die folgenden Schulen: Ecole nouvelle d'ANTONY: 4 - 6, Avenue d'Alembert - 92160 ANTONY. Tel 01 43 50 13 83. Ecole nouvelle de LA RIZE: 3bis, Place St Anne - 69003 LYON. Tel 04 72 33 53 70. Ecole nouvelle et Collège LA PRAIRIE: 1 Rue des Néfliers - 31400 TOULOUSE. Tel 05 62 26 83 60. Ecole nouvelle LE CHAPOLY: Chemin de la Chesnaie - 69160 TASSIN LA DEMI LUNE. Tel 04 78 34 29 29. L'ARBRE VOYAGEUR: Le mas du Caladon Aumessas - 30770 ALZON. Tel 05 67 82 05 70. Association A.R.E.P.: Ecole privée Les Chemins, 16 rue Matheron, 13100 AIX EN PROVENCE Tel 04 42 63 10 60. Lycée technique privé, 15 rue Chape, 13004 MARSEILLE Tel 04 91 48 52 12. THELEME - Collège privé Nature et Environnement: 3 Rue

cher wurden in sieben Sprachen übersetzt, und seinem Sohn Pierre zufolge gab es nach dem Zweiten Weltkrieg einen Ruf an die Universität Caracas durch Professor Luruziaga (Interview mit Pierre Cousinet am 9. August 1996). Nach Südamerika führen weitere Spuren, so findet sich ein Hinweis auf Experimentalschulen in Chile (La nouvelle éducation, No. 81, janvier 1930), und es gibt heute noch eine „Escuela Roger Cousinet" in Mexico-City. In der Ausgabe von „La Nouvelle Education" vom Mai 1927 findet sich ein Hinweis auf eine Dissertation über Cousinet von M. J. Dupuy aus Kuba mit dem Titel: „La nouvelle éducation en France". Ganz sicher hat es über die Schulrätin A. Claret Verbindungen nach Belgien gegeben (vgl. 1952d[6]) und über Jeanne Schneider nach Luxemburg. Pierre Cousinet berichtete von Empfängen bei der Königin von Holland und der Königin von Dänemark (Interview mit Pierre Cousinet am 9. August 1996). Die Cousinetmethode ist offensichtlich am Gymnasium von Tunis von M. A. Carroi[7] mit Erfolg ausprobiert worden (vgl. Bouchet, 1933, S. 134). Cousinets Kontakte nach Deutschland sind sehr spärlich, aber er hat einen 1959 in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung" erschienenen Artikel von Horst Rumpf mit dem Titel „Wo lernen die Lehrer das Lehren?" wahrgenommen (1966) und ihn in weiten Teilen übersetzt, weil er darin seine eigenen Überzeugungen bestätigt sah.

Cousinet vermutet und erwartet gesellschaftliche Veränderungen als Folge des freien Lernens, er tritt aber zu keinem Zeitpunkt für ein bestimmtes Gesellschaftsmodell ein, obwohl in seinen Schriften und in der Auswahl seiner Quellen deutlich wird, dass er freiheitlich-demokratische Systeme präferiert. Seine Hoffnung, dass die freie Auswahl des Lerngegenstandes auch zu freieren Gesellschaftsformen führen möge, ist mehr unterschwelliger Natur. Sein Streben gilt nicht mehr und nicht weniger als dem Umbau der Schule zu einem optimalen Lernort für alle Kinder (vgl. Raillon 1990, S. 133). Sich selbst hat er Raillon zufolge politisch als Anarchist bezeichnet, weil er gegen jede Autorität war (Interview mit Raillon Ostern 1997).

Seine Positionen und deren hartnäckige Verteidigung bringen Cousinet im Laufe seines Lebens große Anfeindungen ein. Betrachtet man das Bild, das von ihm gezeichnet wird, scheinen viele seiner Zeitgenossen, aber auch spätere Kritiker, ihn für eine Gefahr für das Abendland gehalten zu haben. Es drängt sich der Eindruck auf, als habe er aus der öffentlichen Diskussion verschwinden sollen. Das mag einer der Gründe gewesen sein, warum er keine Karriere im eigentlichen Sinn machte und Schulrat (Inspecteur) auf der untersten Ebene der Schulverwaltung blieb, so lange er im Schuldienst war. Bis zu seiner Pensionierung hat Cousinet unter Anfeindungen durch Repräsentanten des traditionellen Schulsystems und unter schlechten Bewertungen seiner Vorgesetzten zu leiden. Das zeigt sich im besonderen nach seiner Strafversetzung nach Sedan, als ihm sein dor-

---

des chalets, 66820 VERNET LES BAINS Tel 05 68 05 65 85. Ecole LA FOURMI: 67 avenue Jean Mermoz, 69008 LYON Tel 04 78 00 27 53. Ecole Emily BRANDT: 12 rue du Parc, 92300 LEVALLOIS - PERRET Tel 01 47 58 53 40. Quelle: Website der ANEN.

6 Alle Jahresangaben ohne Angabe des Autors beziehen sich auf Roger Cousinet.

7 Marie - Anne Carroi hat 1947 „Expérience and education" von John Dewey übersetzt Carroi 1947.

tiger Vorgesetzter G. Prevot schlechte Bewertungen schreibt, ihn als Phantasten bezeichnet und unter anderem vorwirft, dass er zu wenig Inspektionen bei den ihm unterstellten Lehrern mache. Der gleiche Prevot wird später Vorsitzender der OCCE (Office Central de la Coopération à l´Ecole) einer reformpädagogischen Organisation in Frankreich, die auf Benjamin Profit und dessen Schulkooperativen zurückgeht, und er schreibt nach dem Tod Cousinets eine Eloge auf ihn (Prevot 1973, S. 54).

Es ist kaum möglich, ein authentisches Bild von der Person Roger Cousinet zu zeichnen, denn es existieren nahezu keine persönlichen Notizen. Alle mir zur Verfügung stehenden Informationen sind zweiter Hand. Einzig Mme Babeau Wauthier, die Schwiegertochter jener Lehrerin, die 1920 in Tocy-le-Grand mit Cousinet zusammen die Methode in ihrer Klasse ausprobierte, konnte mir einige Briefe Cousinets an Mme Wauthier zur Verfügung stellen. Es ist vor allem Louis Raillon zu verdanken, der in seinem Buch über Cousinet berichtet und mir außerdem in mehreren Interviews wertvolle Informationen über ihn geben konnte, dass einiges über die Persönlichkeit Cousinets bekannt ist. Einige weitere Hinweise konnte ich durch eine Reihe von Interviews bekommen, die ich mit ehemaligen Schülern und Mitarbeitern Cousinets führen konnte. Ich hatte außerdem das Glück, 1996 seinen Sohn Pierre Cousinet kennenlernen zu können. Laut dessen Aussage hatte Roger Cousinet keine Freunde und war sehr distanziert, seine starke Kurzsichtigkeit habe wohl Einfluss auf seine Persönlichkeit gehabt (Interview mit Pierre Cousinet am 9. August 1996). Pierre Cousinets Frau nannte ihn einen sehr strengen, aber auch gerechten Inspecteur, der nie versucht habe, seine Position in der Schulhierarchie dazu zu missbrauchen, seine Methode durchzusetzen. (Interview mit Emily Cousinet am 9. August 1996).
Das Verhältnis zu seinem Sohn, der ein Einzelkind war, muss schwierig gewesen sein. Zum einen war es von der Polioerkrankung überschattet, die Pierre Cousinet im Alter von 27 Jahren heimsuchte, seine hoffnungsvolle Karriere als Pianist zerstörte und zu einer nahezu vollständigen körperlichen Lähmung führte. Diese Krankheit bekommt durch die Tatsache, dass Pierre Cousinet nicht gegen Polio geimpft wurde, eine zusätzliche Tragik. Die Eltern hatten der Impfung nicht zugestimmt, weil in der Mitte des 20. Jahrhunderts der Impfstoff selbst ein relativ hohes Risiko barg. Aber schon in der Kindheit scheint die beobachtende Zurückhaltung Cousinets zu einem distanzierten Verhältnis geführt zu haben. Er hat sogar den Eintritt seines Sohnes in die Grundschule verzögert, um ihn, Raillon zufolge, länger als freies Kind in seiner Entwicklung beobachten zu können (vgl. Raillon 1990, S. 197). Seine Zweifel an den Verfahren der öffentlichen Schule scheinen ein weiterer Grund gewesen zu sein. Zwischen 1936 und 1951 veröffentlicht Cousinet im „Journal de psychologie normale et pathologique“ eine Serie von Artikeln über die geistige Entwicklung des Kindes, zu der ihn offensichtlich die Beobachtung Pierres anregte. 1936 erschien „Le monologue enfantin“ über das kindliche Selbstgespräch (1936a), 1937 „La fabulation chez les enfants“ über kindliche Fantasiegeschichten (1937a), 1938 „Sur le mensonge chez les enfants“ über die Lüge

des Kindes (1938b) und 1939 „L'idée de la mort chez les enfants" über die Vorstellung des Todes bei Kindern (1939c). Ebenfalls 1939 erschienen in „La nouvelle Education" einige „Bemerkungen zum intellektuellen Leben des Kindes" (1939a).
Cousinet hat laut Raillon immer versucht, seine Vorstellungen mit wissenschaftlichen Argumenten zu belegen und nie mit Demagogie (Interview mit Louis Raillon am 24. März 1997). Er war humorvoll und immer bereit, über die bestehenden Verhältnisse Scherze zu machen, konnte aber in einem ironischen Stil und manchmal auch einer sehr direkten Art sein Missfallen über seiner Meinung nach nicht ausreichende Reflexion zum Ausdruck bringen. Im Laufe der zehnten Tagung der „Ecole nouvelle Française" mit dem Thema „L'enseignement de la grammaire" (Der Grammatikunterricht) antwortet er auf eine Frage einer Teilnehmerin „Cette question n'a absolument aucune espèce de signification" (diese Frage entbehrt jeder Art von Sinn, Saisse/de Vals, unveröffentlichtes Manuskript). Chatelain zufolge war neben seinem unermüdlichen Arbeitseifer, mit dem er Bücher und Artikel in deutscher, englischer, spanischer und italienischer Sprache las und rezensierte, seine Bescheidenheit ein herausragender Charakterzug (vgl. Chatelain 1973, S. 21).
Trotz seiner abweisenden und zurückhaltenden Art hatte Roger Cousinet in jeder Phase seines Schaffens die Unterstützung von Menschen, die ihm sehr nahe standen und denen er vertraute. Seine erste reformpädagogische Organisation „La nouvelle éducation" leitete er zusammen mit Mme T. J. Guéritte, die Montessori-Anhängerin und Übersetzerin für Englisch und Französisch war. Nach dem Zweiten Weltkrieg leitete er zusammen mit François Chatelain, einem Dominikaner und Lehrer an der katholischen Schule in Lille, seine zweite reformpädagogische Organisation „L'école nouvelle française" und die Experimentalschule „La Source". Schließlich war es Louis Raillon, mit dem er zusammen die aus „L'école nouvelle française" hervorgegangene „Education et Développement" herausgab.
Bereits sehr früh entwickelt Cousinet dabei in seinen Artikeln seinen Stil des Schreibens und der Argumentation. Er belehrt seine Leser nicht, sondern er tritt mit ihnen in einen Dialog. Er nimmt immer wieder die Rolle des advocatus diaboli ein und verteidigt scheinbar traditionelle Vorstellungen zum Lernen des Kindes und zur Schule. Er greift ein Thema der aktuellen Diskussion auf und beschreibt den Ist-Zustand so, dass jeder Verteidiger der traditionellen Schule ihm Recht geben könnte. Erst nachdem er das System Schule und seine traditionelle Rechtfertigung analysiert hat, führt er die Gegenargumente der Education Nouvelle und die wissenschaftlichen Beweise zu ihnen auf. Er versucht, dieses System in der Gesamtheit der es bestimmenden Faktoren zu erfassen und kritisch auf den jeweiligen Wert für die Bildung und das Wissen junger Menschen hin zu befragen.

2 – ROGER COUSINETS LEBEN

Der hier vorliegende Lebenslauf Cousinets entstand aus einer Reihe von Interviews mit Pierre und Emily Cousinet, Suzanne Saisse, Marie de Vals und Louis Raillon sowie vielen einzelnen Hinweisen aus den von Cousinet herausgegebenen Zeitschriften. Besonders informativ waren die Biographie Cousinets (Raillon 1990) und ein Interview Raillons mit Cousinet (Raillon 1962b).

1881: Am 30. November wird Roger-Pierre Cousinet in Arcueil geboren. Er ist der einzige Sohn von insgesamt fünf Kindern und hat zwei ältere und zwei jüngere Schwestern.

1892: Die Familie zieht nach Vanves. Cousinet geht in die 6. Klasse - eine 6ème classique - des Gymnasiums Michelet.

1893: Er fängt an mit Boyer Russisch und Griechisch zu lernen und liest bereits Englisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch.

1894: Obwohl das Elternhaus in der Nähe der Schule liegt, wird Cousinet Internatsschüler im Lycée Michelet, dessen Disziplin er weniger als streng sondern eher als starr und eintönig empfindet. Der Park von 17 Hektar rund um das Lycée ist für die Kinder verboten, aber die ausgedehnten Schulhöfe und die Länge der Pausen erlauben die Entwicklung von sehr schönen Spielen.

1895: Er wird sich seiner Berufung zum Lehrer bewusst, beschäftigt sich intensiv mit Musik und musiziert unter Leitung seines Vaters, einem Menschen mit vielen Begabungen.

1899: Cousinet besteht das Philosophie-Abitur (bachelier-ès-Lettres) in der Klasse von André Lalande. Ab Oktober absolviert er das erste Jahr „Kâhgne“[8] bis 1900.

1900: Bei der Musterung wird er aufgrund seiner starken Kurzsichtigkeit ausgemustert. Im zweiten Jahr „Kâhgne“ wird er zum „Präsidenten“ der Schüler gewählt, die sich auf die Ecole Normale Supérieure vorbereiten. Er erwirkt beim Proviseur des Lycée Michelet eine Änderung der Bibliotheksöffnungszeiten, die den Schülern nunmehr immer zur Verfügung steht und nicht mehr nach den Bedürfnissen des Bibliothekars organisiert ist.

1901: Drittes Jahr „Kâhgne“ bis 1902. Im Laufe dieser Vorbereitungszeit stößt Cousinet in der Bibliothek auf „Die Freiheit in der Schule“ und „Die Schule von Jasnaja Poljana“ von Leo Tolstoi. Die in diesen beiden Büchern dargelegten Vorstellungen von Bildung und Freiheit beeinflussen sein Denken maßgeblich.

1902: Im Juli scheitert er bei der Aufnahmeprüfung zur Ecole Normale Supérieure und entscheidet sich für die Schulratslaufbahn für das Volksschulwesen (Inspection Primaire), wofür er eine mindestens fünfjährige Schulpraxis nachweisen muss. Im Oktober meldet er sich zur Aufnahmeprüfung (concours) für Volksschul-

8 Weiterer Schulbesuch zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für die Ecole Normale Supérieure.

lehrer in der Rue d'Ulm und schreibt sich parallel dazu an der Sorbonne ein. Voraussetzung für die Prüfung sind das Abitur und die „Epreuves du Brevet Elémentaire", die er im Oktober besteht.

1903: Am 5. März wird Cousinet durch einen „arrêté préfectoral" zum „instituteur" (Volksschullehrer, später Grundschullehrer) in Malakoff ernannt und übernimmt ein erstes Schuljahr mit 75 Kindern. Er bleibt Instituteur bis zum 1. Oktober 1910.

1904: Im November macht er den Abschluss „Licence ès-Lettres"[9]. Am 15. Dezember 1904 lernt er Alfred Binet in dessen „Laboratoire de Psychologie Physiologique" kennen und wird Mitglied in der von Binet geleiteten „Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant", die sich jeden zweiten Dienstag eines Monats zu Sitzungen in der „Ecole des Hautes Etudes Sociales" trifft.

Angeregt durch Binet, versucht er in seiner Klasse nach den Prinzipien zu arbeiten, die dieser 1898 in „La fatigue intellectuelle" formuliert hat.

Cousinet wird nach Clamart versetzt, wo er als „Original" angesehen wird, weil er sich für die Spiele der Kinder interessiert und sie ihn freiwillig an den Spielen teilhaben lassen.

1906: Im März stellt sich bei einem Versuch heraus, bei dem die Kinder seiner Klasse auf einige Entfernung einen Text abschreiben sollen, dass 10 der 40 Kinder schlecht sehen.

Er wird Redaktionsmitglied der ab April erscheinenden und von Dr. Philippe (Mitarbeiter von Binet) und Dr. Paul-Boncour (Mediziner im biologischen Dienst an der Ecole Théophile Roussel) gegründeten Zeitschrift „Educateur moderne". Neben seiner Arbeit als Volksschullehrer in Clamart hört er donnerstags die Vorlesungen Durkheims, hält sich ausgiebig in der Bibliothek der Universität auf und nimmt an den Sitzungen der „Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant" teil.

1907: Cousinet wird auf Bitten Binets Schriftführer der Sitzungen der „Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant".

Während der Sommerferien sammelt er bei einem Aufenthalt in Italien Material für ein ehrgeiziges, später aber aufgegebenes Projekt über die italienische Malerei.

Cousinet spricht zum ersten Mal vom „sozialen Leben" der Kinder. Die „kindliche Gesellschaft" (La société enfantine) wird zu einem seiner Schlüsselbegriffe. In dieser Zeit entwickelt er die Idee einer Dissertation bei Durkheim zu diesem Thema. Er veröffentlicht den ersten grundlegenden, psychologisch orientierten Artikel (1907b).

1908: Der zweite grundlegende, psychologisch orientierte Artikel wird veröffentlicht (1908b).

---

9 Universitätsabschluss, philologisches oder philosophisches Staatsexamen nach 3 Jahren Studium.

Cousinet wird Redaktionsleiter des „Educateur moderne“.

1909: Er besteht die Aufnahmeprüfung der Inspection primaire.
Gabriel Compayré übernimmt die Leitung des „Educateur Moderne“.
Am 10. Juni stellt er seine Rezension von „Les méthodes americaines d’éducation“ des belgischen Lehrers Omer Buyse in einer Sitzung der „Société libre pour l’étude psychologique de l’enfant“ vor.
Er lernt J. M. Baldwin kennen.

1910: Am 13. Januar hält er in einer Sitzung der „Société libre pour l’étude psychologique de l’enfant“ einen Vortrag über das self-government.
Ab dem 22. Januar findet der erste systematische pädagogische Versuch in Frankreich statt. Unter Leitung von Cousinet, Binet und Belot probieren einige (mehr oder minder freiwillige) Instituteurs und Institutrices in 36 Pariser Klassen das Prinzip des self-government aus. 19 der 36 Klassen stammen aus dem Aufsichtsbereich von Belot. Jeden Monat werden 12 Kinder gewählt, die verschiedene Aufgaben in ihren Klassen übernehmen. Die Aufgaben sind Kontrollaufgaben, die hauptsächlich Sauberkeit, Arbeitsverhalten und Umgang miteinander betreffen. Während in 16 Klassen gute Ergebnissen erreicht werden, sehen 20 Lehrer den Versuch als gescheitert an.
Ein Kollege Cousinets macht einen Ausflug mit Kindern, um sich eine große Überschwemmung in Paris anzusehen. Anschließend berichten sie schriftlich davon, und Cousinet liest die Arbeiten. Als er die großen Unterschiede in der Darstellung des Gesehenen bemerkt, wird ihm klar, dass es in seinen Forschungen nicht um „das Kind an sich“, sondern um die Kinder geht.
Er wird am 25. Juli mit Wirkung zum ersten Oktober zum Inspecteur (als einer der jüngsten Frankreichs) in Arcis-sur-Aube (Aube) ernannt und bleibt es, unterbrochen vom Ersten Weltkrieg, bis zum Februar 1924. 125 Lehrer und Lehrerinnen unterstehen ihm, er hat etwa 40 Inspektionen im Jahr zu machen. Er wohnt in Arcis-sur-Aube im Geburtshaus Dantons (Place Danton, 11). Zu seinem Schulaufsichtsbereich gehören Arcis und die drei Cantons Chavanges, Mery sur Seine und Ramerupt. Er kümmert sich um das kulturelle Leben, indem er Theater- und Musikabende, wissenschaftliche und literarische Vorträge organisiert und die „Société populaire d’éducation“ seines Vorgängers wieder aufleben lässt. Außerdem führt er seine Arbeit beim „Educateur moderne“ weiter.

1911: Cousinet bemerkt bei der Lektüre von J. M. Baldwins Buch „Psychologie et Sociologie“ methodische Unterschiede zu Durkheim und Tarde.
Er wird Mitglied der „Ligue pour l’instruction post-scolaire obligatoire“ und ist Schatzmeister des Comité d’action.
Im Januar erscheint ein Artikel über „L’histoire“ (Geschichtsunterricht) im „Educateur moderne“.
In „Lectures des enfants“ (Der Lesestoff der Kinder, 1911c und d) im „Educateur moderne“ plädiert er für das Lesen aus Spaß und für eine Literatur,

die zu jener Zeit als „minderwertig“ angesehen wurde, wie die Grimmschen Märchen und Kiplings Dschungelbuch. Kinder sollten zwar nicht einfach irgend etwas lesen, aber es sei Aufgabe der Lehrer herauszufinden, welche Literatur sie anspricht, und ihnen diese dann zur Verfügung zu stellen.

Die großen Ferien verbringt Cousinet in Nantes. Er sieht eine Ausstellung von Kinderbildern, organisiert von Gaston Quénioux, einem Inspecteur générale[10], der eine neue Methode der Herstellung von Kunstwerken propagiert. Ihm geht es nicht mehr darum, einfach geometrische Muster zu reproduzieren, sondern die Kinder sollen ein Objekt genau betrachten und das, was sie sehen und fühlen, mit ihrer ganzen Persönlichkeit aufs Papier bringen können.

1912: Am 24. Mai führt Cousinet mit einem 2. und einem 4. Schuljahr ein pädagogisches Experiment zum freien Zeichnen durch.

In einem Artikel „La méthode du self-government dans les écoles françaises“ in der „Revue pédagogique“ vom 15. März räumt Cousinet das Scheitern des Versuches in den Pariser Schulen ein und übernimmt die Verantwortung dafür (1912a). Er sieht als Gründe die mangelnde Vorbereitung des Versuches – Kinder wie Lehrer seien dem plötzlichen Freiraum nicht gewachsen gewesen – und er erkennt die Macht des bestehenden Systems, das den Kindern (fast) keine andere Wahl lässt, als mit der neu gewonnen Freiheit „schlecht“ umzugehen. Man könne nicht die Ausdrucks- und Verhaltensformen der alten Schule einfach durch Freiheit ersetzen und erwarten, dass dann das Gute im Menschen sofort zum Tragen käme und Schule und Gesellschaft zum Paradies würden. Cousinet erkennt, dass er sich zu sehr von der Theorie des self-government hat einnehmen lassen, obwohl ihn Baldwin bei seinem Besuch bereits gewarnt hatte, dass es in den USA nicht so weit verbreitet sei, wie es in Europa den Anschein habe. Er erkennt weiterhin, dass Amerikaner und Franzosen ihren Schulen eine andere Theorie des Kindes und des Menschen zugrunde legen. Der Hauptgrund für das Scheitern liege darin, dass ein undemokratisches System, repräsentiert durch die Lehrer und Lehrerinnen, keine demokratischen Kinder hervorbringen könne. „Das self-government ist die Herrschaft der Gemeinschaft durch sie selbst und nicht durch andere“ (le self-government est le gouvernement de la collectivité par elle-même, et non par autrui, Cousinet, zitiert aus Raillon 1990, S. 57).

Cousinet veröffentlicht im Oktober eine Rezension von Edouard Claparèdes „Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionelle de l’enfance“.

Im Juni folgt der erste von vier Artikeln über Maria Montessori im „Educateur moderne“.

In Pitivier im Orléonais muss sich die Geschichte der Batteuse (Dreschmaschine) ereignet haben.[11] Dieser Anekdote zufolge hat eine Lehrerin während

10 Ein direkt im Ministerium arbeitender Schulrat.
11 Interview mit André Duffaure vom 26.03.1997.

einer Inspektion Cousinets die Funktionsweise einer Dreschmaschine erklären wollen und dazu das Fenster schließen lassen, weil der Krach einer im Dorf arbeitenden Dreschmaschine sie bei ihren Erklärungen gestört habe.

1913: Gabriel Compayré stirbt und Cousinet folgt ihm auf dem Posten des Direktors von „L'Educateur Moderne".

Er wird „Officier dans l'ordre des Palmes académiques", dem Orden des Erziehungsministeriums.

Unter der Leitung von Durkheim beginnt er das Projekt einer Dissertation über das soziale Leben der Kinder, das am pädagogischen Denken Stanley Halls orientiert ist. Durkheim verlangt, dass Cousinet seine bei Kindern gemachten Beobachtungen empirisch absichert. Cousinet will mit seiner Dissertation die Frage klären, „ob Kinder, in einem präzise beschriebenen Fall, den Respekt vor der Gerechtigkeit, die dem Individuum zusteht, über das Interesse oder das Vergnügen der Gruppe stellen"[12]. Dafür soll eine Umfrage unter 400 Kindern durchgeführt werden. Die Aufgabe ist schwierig, weil die Fragestellung für die Kinder nicht zu abstrakt, aber auch nicht zu nah an der Schule sein sollte, um zu verhindern, dass die ‚Echos der Moralerziehung' in den Antworten zu finden sind. Cousinet erfindet dafür eine Geschichte, die die Kinder zu Ende erzählen sollen (vgl. Raillon 1990, S. 70). Das Experiment wird mit verschiedenen Altersstufen vom 15. bis 23. Mai 1914 durchgeführt. Im Juni veröffentlicht er eine Zusammenfassung der Ergebnisse im „Educateur Moderne" (1914e). Die Umfrage bestätigt seine Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche ein nur schwach entwickeltes Gefühl für Gerechtigkeit haben. Es hängt stark davon ab, wer von ihr betroffen sein soll: die Kinder selbst, ihre Freunde, die Mitglieder der Spielgruppe oder Fremde, Feinde, störende oder unnütze Spielkameraden.

1914: Mit Kriegsausbruch stellt der „Educateur Moderne" sein Erscheinen ein.

1915: Cousinet wird erneut gemustert, für tauglich befunden und am 19. Februar eingezogen. Vorher kümmert er sich noch um den Beginn des Schuljahres für seinen und einen benachbarten Schulaufsichtsbereich, dessen Inspecteur bereits an der Front ist.

In der Schlacht von Neuville-St-Vaast wird Cousinet durch einen Granatsplitter am Kopf verwundet und in La Flèche behandelt. Im September wird er zurück nach Troyes geschickt, als Reserve gemustert und dem Rekrutierungsbüro zugewiesen.

1916: Er wird einem Dienst zur körperlichen Rehabilitation und beruflichen Umschulung von Kriegsversehrten zugewiesen. Er notiert, dass die Arbeit unfruchtbar ist.

---

12 „savoir si les enfants font passer, dans un cas très net, les respect de la justice due à un individu avant l'intérêt ou le plaisir du groupe", Cousinet o.J. aus Raillon 1990, S. 69f.

1917: Cousinet wird endgültig ausgemustert und bekommt seine Stelle in Arcis-sur-Aube wieder. Sein Schulaufsichtsbereich umfasst jetzt 10 cantons.
Durkheim stirbt. Im Anschluss hat Cousinet, der auf seinem Posten als Schulrat einen erheblich größeren Zuständigkeitsbereich zugewiesen bekommen hat, weder die Zeit noch die Kraft, die Unterlagen zur Dissertation noch einmal in die Hand zu nehmen (vgl. Raillon 1990, S. 76). Sie wird nie beendet.
Er wird zum 1. Januar 1917 zum Inspecteur première classe ernannt.

1918: Beginn einer bis 1921 gehenden Serie von Artikeln in der Zeitschrift „L'Ecole et la vie – série B" über die „pédagogie expérimentale". Ziel ist es, die Sichtweise der klassischen Pädagogik zu überwinden, die von idealen (immer aber theoretischen) Vorstellungen des Menschen ausgeht und danach zu lernende Inhalte deduziert. Die experimentelle Pädagogik versucht herauszufinden, wie der Mensch, vor allem aber das Kind und der junge Mensch, denn nun tatsächlich ist, lernt und sich in sozialen Umgebungen verhält. Diese Artikelserie macht auch das Interesse Cousinets am internationalen Forschungsgeschehen deutlich.

1919: Mit dem Artikel „La pédagogie nouvelle: La mésure des facultés intellectuelles" (1919) macht Cousinet die Problematik der Intelligenztests deutlich. Sie könnten zwar den momentanen Stand eines Kindes relativ zuverlässig diagnostizieren, aber keinerlei zuverlässige Prognose auf die zukünftige Entwicklung der Intelligenz auf einem höheren Leistungsniveau geben.
In Torcy-le-Grand lernt Cousinet bei einer Inspektion Marie-Louise Wauthier kennen, die in ihrer einklassigen Landschule (17 Kinder zwischen 6 und 12) das self-government ausprobiert. Mit dieser Lehrerin und ihrer Klasse entwickelt er die ersten Formen seines Systems der freien Gruppenarbeit.

1920: Nach vielen Versuchen und Erfahrungen entwickelt er die endgültige Fassung der Methode der freien Gruppenarbeit. Der erste Versuch mit der Methode findet zu Beginn des Schuljahres 1920/21 statt und besteht im Auftrag an eine Gruppe von Jungen, eine Arbeit über die Arbeitsweise einer Mähmaschine zu verfassen (vgl. Debesse 1962).
Bei verschiedenen pädagogischen Vorträgen in seinem Schulaufsichtsbereich stellt Cousinet seine Methode vor. Neben Frau Wauthier meldet sich eine weitere Lehrerin, um sie auszuprobieren.
Die Probleme mit der Schulbürokratie beginnen. Am 22. November reagiert der Erziehungsminister auf die Meldung des Recteurs[13] in Dijon, dass Cousinet nur 60 Inspektionen in 7 Monaten durchgeführt habe, und teilt ihm mit, dass die Anzahl der Inspektionen in einem Schulaufsichtsbereich wie Arcis-sur-Aube dreifach so hoch sein müsste. Er beauftragt ihn, Cousinet über dessen direkten Vorgesetzten, den Inspecteur d'Académie, klarzumachen, dass es seine Aufgabe sei, die Instituteurs in ihrer schweren Arbeit zu unterstützen und zu kontrollieren

13 Leiter der „Académie" und damit regionaler Vorgesetzter aller Schulräte.

(vgl. Raillon 1990, S. 86f). Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung war eben jener Inspecteur d'Académie, der nicht damit einverstanden war, dass Cousinet soviel Zeit mit seinen neuen Methoden verbrachte. Er war der Auffassung, es sei nicht Aufgabe eines Inspecteurs, pädagogische Forschungen durchzuführen und Lehrer dazu zu verführen, sondern dafür zu sorgen, dass die Anordnungen, Gesetze und Programme durchgesetzt werden.

Cousinet bezieht sich in einem Artikel (1920, S. 459) auf Preyers Forschungen zur experimentellen Pädagogik.

Beginn der Veröffentlichung seiner Geschichtskurse in „L'Ecole et la vie – Série A" (25. September 1920 bis 9. Juli 1921). Cousinet propagiert hier eine „histoire des choses" (Geschichte der Dinge) anstelle der Geschichte der Daten. Kinder sollten über Themenbereiche wie Nahrung, Transportmittel, Wohnungen usw. arbeiten und die verschiedenen Epochen dabei miteinander vergleichen.

1921: Am 25. Januar gründen Roger Cousinet und Mme T. J. Gueritte „La Nouvelle Education" als pädagogische Vereinigung. M.-L. Wauthier wird „sécrétaire" (Schriftführerin). Ab der Januarausgabe von 1922 werden die „Bulletins de la nouvelle Education" in der von Georges Bertier (Direktor der Ecole des Roches) geleiteten Zeitschrift „L'Education" veröffentlicht. Eine eigene Zeitschrift – „La Nouvelle Education" – folgt erst 1924. Im Januar 1921 fordert Cousinet jene auf, „die pädagogische Erfahrungen gemacht haben, die auf dem Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes basieren" (ont pu faire une expérience pédagogique fondée sur le respect de la personnalité de l'enfant, Cousinet, zitiert aus Raillon 1990, S. 91), Beiträge an die Redaktion zu senden. Zunächst kommen nicht viele Antworten, dann aber doch einige aus Sofia, Como, Barcelona usw., woraus von Anfang an internationale Verbindungen entstehen.

Eine erste schriftliche Version der Cousinetmethode kann unter dem Titel „Principes et technique du travail collectif" (1921a), bei Cousinet in Arcis-sur-Aube erworben werden.

Im Schuljahr 1920/21 führt M.-L. Wauthier einen Schulversuch mit der Methode in Torcy-Le-Grand durch.

Im Artikel „La pédagogie expérimentale" (1921a), macht Cousinet unmissverständlich klar, dass der Anstoß zur Erkenntnis nur aus dem Kind selbst kommen kann: „Jeder durch das Kind gefühlte, oder auch nur erahnte Druck, es dazu zu bringen, Phänomene zu entdecken, unterbricht in der Tat den Wunsch in ihm zu wissen, und wenn die freie Initiative erloschen ist, hört die Neugierde auf."[14]

Im Juli organisiert er, angeregt von den Arbeiten der Klasse von Franz Cizek, in Arcis-sur-Aube eine Ausstellung freier Kinderzeichnungen.

---

14 „En fait, toute pression sentie ou simplement devinée par l'enfant pour le conduire à découvrir les phénomènes, arrête en lui tout désir de savoir, quand la libre initiative est éteinte, la curiosité cesse Cousinet", 1921a, S. 231.

Der „freie Ausdruck“ wird auf allen Gebieten besonders wichtig für Cousinet, besonders das freie Schreiben, das er bei Tolstoi gefunden hat.

Er bewirbt sich auf einen Posten als „Inspecteur général“ mit dem Ziel, seine „travaux pédagogiques“ weiterzuführen. Der Recteur schreibt am 30. Juni 1921 dazu, dass „es gut wäre, wenn er diese Ambition mit mehr Eifer bei der Erfüllung seiner Aufgaben als Inspecteur primaire rechtfertigen würde.“[15]

In Calais findet vom 30. Juli – 12. August 1921 der Kongress der „New Education Fellowship“ unter dem Thema „The creative self-expression of the child“ statt. Cousinet nimmt nur teilweise daran teil, weil er vom 3. – 10. August in Leeds zum ersten Kongress von Stratford-upon-Avon der „New Ideals in education“ unter dem Thema „Education and life“ eingeladen ist und einen Vortrag über seine Erfahrungen mit der freien Gruppenarbeit hält. Die „New Ideals in Education“, eine der nicht weniger als 50 pädagogischen Vereinigungen in Großbritannien, führten Mme Guéritte zur Education Nouvelle. M.-L. Wauthier nimmt in Calais teil und stellt Arbeiten aus ihrer Klasse vor. „Pour l’ère nouvelle“ wird als französische Ausgabe von „The New Era“ gegründet, und Ferrière übernimmt die Leitung in Genf. Auch wenn in Calais der GFEN (Groupe français d’Education Nouvelle) gegründet wird, ist „La Nouvelle Education“ zu diesem Zeitpunkt die einzige französische Organisation in der Ligue Internationale. Im Zuge des Kongresses wird im Musée pédagogique in Paris die erste internationale Ausstellung von Kinderzeichnungen gezeigt.

1922: Anfang 1922 hat „La Nouvelle Education“ etwa 50 französische und internationale Mitglieder.

Vom 17. – 24. April findet der 2. Kongress von Stratford-upon-Avon unter dem Thema „Drama and Education“ statt.

Im Januar erscheint die erste Ausgabe von „L’Oiseau bleu“, im Juni gibt es 164 Abonnenten. Es ist die erste regelmäßig erscheinende Zeitschrift, die freie Kindergeschichten veröffentlicht.

Nach der Mitteilung des Inspecteur d’Académie an den Erziehungsminister, dass Cousinets „pädagogische Arbeiten das Personal entmutigen und von der Arbeit abhalten“[16], bittet der Minister in einem Brief vom 30. Mai 1922 um ein Exemplar des „Oiseau bleu“. Cousinet wird klar, dass er nie Inspecteur général werden wird, und er verkündet auf dem 1. Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ in Versailles, sich auf das in seinem Bereich Mögliche beschränken zu wollen.

Am Sonntag, den 4. Juni beginnt das 1. Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ mit Beiträgen von Gaston Quénioux, Marie-Louise Wauthier und an-

15 „Il serait bon qu’il justifiât cette ambition en faisant montrer de plus de zèle dans l’accomplissement de ses fonctions d’Inspecteur primaire“, Cousinet, zitiert aus Raillon 1990, S. 93.

16 „les travaux pédagogiques découragent et déconcertent le personnel“, Archives départementales de l’Aube, zitiert aus Raillon 1990, S. 99.

deren in Versailles. Quénioux organisiert eine Ausstellung von Arbeiten „französischer, englischer, katalonischer, japanischer, persischer, russischer und tschechoslowakischer“ (1922f, S. 53) Kinder im Musée pédagogique, zu der 700 Besucher kommen. Cousinet führt zum ersten Mal seine Methode mit einer ihm unbekannten Klasse vor. Auf Bitte des Inspecteur d'Académie bringt die Inspectrice primaire von Versailles eine Mädchenklasse mit 20 Mädchen mit. Der Versuchsaufbau ist denkbar einfach: „1) Erlauben Sie den Kindern, sich frei in Gruppen zusammenzufinden. 2) Stören Sie niemals eine Gruppe, die gerade bei der Arbeit ist. 3) Die Arbeit muss korrigiert werden. Die Kinder sollen sich an fehlerfreie Arbeit gewöhnen.“[17] Cousinet lässt die Kinder freie Gruppen aus ihren Freunden bilden. Es entstehen vier Gruppen, denen er verschiedene Themen zur Bearbeitung zur Auswahl gibt - Beschreibung eines Tieres, einer Pflanze, einer Statue o. ä. Die Kinder entscheiden sich für Schmetterling, Pferd, Eichhörnchen und Kuh. Jede Gruppe arbeitet vor einer eigenen Tafel. Nach getaner Arbeit werden die Ergebnisse laut vorgelesen und korrigiert, danach wird ein gemeinsames Arbeitsblatt erstellt. Der Inspecteur d'Académie ist von der Qualität der Arbeit überrascht und zeigt sich von der Methode überzeugt. Am Nachmittag berichtet Georges Bertier in einem Vortrag über die Ecole des Roches, dass in den unteren Klassen nach Cousinet gearbeitet werde (vgl. Bertier 1922, S. 61). Für Cousinet ist die Tatsache, dass die Arbeit überhaupt gemacht worden ist, das eigentlich Wichtige. Es sei gefährlich, zu erreichende Resultate vorher festzulegen, denn einige von ihnen seien wertlos, wenn zu ihrem Erreichen Kräfte des Kindes verschwendet worden oder schlechte Angewohnheiten durch sie entstanden seien. Das Erreichen vorher festgelegter Ziele führe den Lehrer dazu, die Kinder zu ignorieren (vgl. Raillon 1990, S. 98). Ziffernnoten machten keinen Sinn, denn man müsste die in die Arbeit investierte Anstrengung des Kindes messen, und das gehe nicht. Wenn die Kinder nicht alles unternähmen, was in ihrer Macht stehe, dann liege das daran, dass sie kein Interesse an diesem Lernstoff hätten. Vor dieser Versammlung hatte „La Nouvelle Education“ 24 Mitglieder, danach über 100.

Vom 20. – 26. Juli nimmt Cousinet an einem Sommerkurs des Institut Jean-Jaques-Rousseau in Thonon teil.

„M. Cousinet hat seine Methode wissenschaftlicher Arbeit vorgestellt, wobei er auf die psychologischen Grundlagen dieser Methode hinwies und zeigte, dass die kollektive Arbeit nicht nur unbedingt notwendig ist, um die Selbst-Erziehung der Gruppe zuzulassen, sondern auch um die Selbst-Erziehung des Individuums zu unterstützen, dem geholfen wird, die falsche oder unvollständige Wahrnehmung der Dinge über den Vergleich mit der Wahrnehmung seiner Kameraden zu korrigieren (nur dieser Vergleich kann zur richtigen

17 „1. Laisser les enfants se grouper librement; 2. ne jamais intervenir pendant qu'un groupe est au travail; laisser les enfants entièrement seuls; 3. Faire corriger le travail; les enfants doivent prendre l'habitude d'un travail correct“, Cousinet zitiert aus Raillon 1990, S. 97.

Wahrnehmung führen). Die kollektive Arbeit stellt sich so als nötige Hilfe dar, die genau auf die Bedürfnisse der intellektuellen Arbeit zugeschnitten ist und als wertvolle Unterstützung bei der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten. Damit können Kinder, zu ihrem aus psychologischen und biologischen Gründen größten Vorteil, die Arbeit tun, die langwierig von Menschen seit Anbeginn der Zeiten gemacht wurde. Auf die Bitte des Publikums führte M. Cousinet zwei Demonstrationen mit Kindern aus der Volksschule durch: Die Kinder beobachteten und beschrieben ausgestopfte Vögel und von ihnen selbst mitgebrachte Objekte. Die beiden Demonstrationen waren ein voller Erfolg und nach intensiven Diskussionen zeigte sich die große Mehrheit der Zuhörer überzeugt.“ (M. L. Wauthier, vgl. 1922e, S. 25, siehe S. 491)

Auf Einladung Ferrières nimmt Cousinet vom 28. Juli – 1. August am 3. „Congrès international d’éducation morale“ in Genf teil.[18] Dabei trägt er seine Thesen gegen den politischen Geschichtsunterricht für einen Geschichtsunterricht der Dinge vor. An dem Kongress nehmen 500 Personen teil, die hauptsächlich aus Europa kommen, darunter sehr viele aus den „neuen Ländern“, die im Gefolge des Versailler Vertrages entstanden sind. 30 Erziehungsministerien und 20 Regierungen unterstützen den Kongress.

1923: Anfang 1923 besucht Carleton W. Washburne Cousinet in Arcis-sur-Aube.

Am 8. März hält Cousinet auf Einladung des Doyen Chabot, der auch Direktor des Institut pédagogique ist, vor 200 Menschen einen Vortrag in Lyon in der Faculté des Lettres.

Am 22. März hält er auf Einladung der „Société française de Pédagogie“ in Paris einen Vortrag, in dem er den Dalton-Plan, die Decroly-Methode und die Cousinetmethode vorstellt. Die Veranstaltung findet im Musée Pédagogique unter dem Vorsitz von Paul Fauconnet statt, Mitglied der „Education Nouvelle“ und Nachfolger Durkheims auf dem Lehrstuhl für Pädagogik.

An Pfingsten findet ab dem 25. Mai das 2. Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ im Musée Pédagogique mit mehr als 150 Teilnehmern, Professoren, Inspecteurs Généraux, Inspecteurs Primaire, Directeurs d’école, Instituteurs, Jardinières d’enfants, und M. Rosset, dem Recteur de l’Académie de Dijon statt. Zur Eröffnung werden Kinderarbeiten aus folgenden Sachgebieten ausgestellt: 1) Literarische Arbeiten: Sammlung des Oiseau bleu, freie Aufsätze, Märchen, Gedichte, Theaterstücke, 2) wissenschaftliche Arbeiten: Arbeitsblätter zur Beschreibung von Tieren, Pflanzen, Steinen, 3) Historische und geographische Arbeiten: historische Gravuren, Arbeitsblätter, Konstruktionen, angekleidete Puppen und 4) Arithmetische Arbeiten. Die von M. Profit (Inspecteur primaire in St-Jean d’Angély in der Charente) entwickelten Schulkooperativen werden vorgestellt, die laut Profit ein Mittel sind, von „der schulischen Monarchie zur Demokratie überzugehen“ (de passer de la monarchie scolaire à la démocratie,

18 Die ersten beiden Kongresse waren 1908 in London und 1912 in La Haye, wo auch das „Bureau international d’éducation morale“ gegründet wurde.

Profit zitiert aus Raillon 1990, S. 102). Photographien von amerikanischen Kinderbibliotheken (die erste Kinderbibliothek soll gerade in Frankreich entstehen), künstlerische Arbeiten aus Wien und Dokumente aus England, wo Miss Goodwin die Cousinetmethode anwendet, werden ausgestellt. Eine Bekannte von Marie-Louise Wauthier berichtet, dass sie nach anfänglichen Zweifeln die Cousinetmethode zunächst gelegentlich nachmittags ausprobiert hätte, schließlich ganz übernommen und jetzt „die zweite Cousinetklasse“ habe.

Paul Martin, der als „Professeur des Sciences“ an einer „Ecole primaire supérieure“ Physik und Chemie nach der Cousinetmethode unterrichtet, stellt fest, dass nicht mehr gelehrt, sondern erzogen werde (vgl. Raillon 1990, S. 102). Ferrière berichtet über seine Arbeit bei Lietz. Mme Guéritte fordert das Sekretariat auf, die aktuellen pädagogischen Zeitschriften in Europa durchzugehen und so die Vereinigung auf dem Laufenden zu halten.

Vom 15. - 25. August findet die zweite Konferenz der „Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle“ mit Teilnehmern aus 25 Ländern in Montreux statt. Béatrice Ensor stellt unter den „magischen“ Namen der Gründer der Education Nouvelle auch Cousinet vor. In einem Vortrag erläutert Cousinet am 4. August die freie Gruppenarbeit und stellt fest, dass sie die Selbst-Erziehung unterstützt (vgl. Fadrus 1924, S. 13f). Er spricht über die doppelte Aufgabe der „Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle“, die zum einen den Geist der Erziehung reformieren und Erzieher ausbilden müsse und zum anderen die Pädagogik mit streng exakten Experimenten wissenschaftlich machen müsse, „damit man den Wert und den Ertrag messen kann, als Abstraktion derer, die sie (die Versuche) durchgeführt haben.“[19]

Auf diesem Kongress stellt sich Célestin Freinet Cousinet vor. Cousinet ist 42 Jahre alt, Freinet 27 und „L’oiseau bleu“ ist bereits erschienen.

Zu Beginn des Schuljahres 1923/24 wird die Sous-Préfecture in Arcis-sur-Aube und damit auch die Stelle eines Inspecteur primaire aufgelöst. Cousinet will nicht gehen, weil er sich inzwischen im Aube gut eingelebt hat, gute Kontakte zum Konservatorium in Troyes unterhält und in relativer Nähe zu Paris lebt. Er bittet Paul Lapie, den „Directeur de l’Enseignement primaire“, im Aube bleiben zu können. Zunächst zieht sich Lapie, der gerade das Vorwort zu einer Montessori-Übersetzung geschrieben hat, mit dem Argument, sein Amt und dessen Interessen seien wichtiger als seine private Meinung, auf die Position des Direktors zurück. Als Cousinet darauf besteht, seine Versuche zur Verbesserung der Erziehung in den öffentlichen Schulen weiterführen zu wollen, wird Lapie deutlicher und gibt ihm zu verstehen, dass ein Inspecteur, der sich um Erziehung kümmere, nicht seine Aufgabe erledige. Es scheint gerade, als sei die Sous-

19 „qu’on puisse mesurer la valeur exacte et le rendement, abstraction faite de ceux qui les ont faites“, Cousinet o.J., zitiert aus Raillon 1990, S. 105.

Préfecture aufgelöst worden, um ihn loszuwerden (vgl. Raillon 1990, S. 107). Als im Nachbarschulaufsichtsbereich in Bar-sur-Aube ein Posten frei wird, bewirbt sich Cousinet, mit der Bitte in Troyes wohnen zu dürfen, aber der Präfekt wünscht keine weitere Beschäftigung Cousinets im Aube. Das alles wegen zweier Lehrerinnen, die freiwillig seine Methode anwenden und einiger anderer, die sie ausprobieren wollen, alles in allem keine zwei Prozent der ihm unterstellten Lehrer. Cousinet weigert sich zu gehen. Ein Brief aus dem Ministerium erläutert ihm unmissverständlich, dass der Minister aufgrund des Einspruchs des Präfekten keine Möglichkeit habe, ihn in Bar-sur-Aube einzusetzen, obwohl er zunächst daran gedacht habe. Er lässt ihm vier Tage Frist, seine Versetzung nach Sedan anzunehmen, oder ihm werde gekündigt.

1924: Cousinet akzeptiert schließlich die Strafversetzung und geht nach Sedan, wo er bis Oktober 1932 bleibt. Er wohnt zunächst in Mézières, lebt sich aber schnell in Sedan ein. Einige Wochen nach seiner Ankunft heiratet er eine junge Frau von 20 Jahren, die seine Liebe für die Musik teilt. Während der ersten Inspektionen stellt er fest, dass die ausländischen Kinder (vor allem Polen, die im Kohlerevier Frankreichs arbeiteten) fast immer zu den Besten der Klassen zählen und auch im Gesamtdurchschnitt besser als die französischen Kinder abschneiden, obwohl sie doch zunächst oft nicht ein Wort Französisch sprechen. Er sieht seine Überzeugung bestätigt, dass offensichtlich die Selbsterziehung innerhalb einer Gruppe wirkungsvoller ist als die Erziehung der Erzieher. „Die Erziehung der Kinder untereinander, die Selbsterziehung der Gruppe, erweist sich der Erziehung durch die Erzieher als überlegen und erbringt bessere Resultate.“[20]

Ab Januar erscheint „La Nouvelle Education“ als eigenständige Zeitschrift unter Cousinets Leitung.

Vom 17. - 19. April findet das 3. Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ unter Leitung von Charles Cabot, Doyen de la Faculté des lettres und Directeur de l’Institut pédagogique de Lyon, in Lyon statt.

Im November übernimmt Mme Odier (Mitglied der Nouvelle Education) in Villiers in Paris die Leitung einer Gruppe von Kindern, woraus das erste „Haus der Kinder“ nach den Prinzipien der Education Nouvelle entsteht. Cousinet entwickelt ein Programm für eine Experimentalschule, aber Mme Odier fällt die Entscheidung, nur Kinder unter 9 Jahren aufzunehmen, was den Experimentalcharakter der Schule einschränkt. In dieser Zeit entwickelt Cousinet Vorstellungen der „idealen Schule“, die er aber mangels Freiwilliger auch später nicht durchsetzen kann (vgl. Raillon 1990, S. 197).

20 „L’éducation des enfants les uns par les autres, l’auto-éducation du groupe, se montre supérieure, donne des meilleurs résultats que l’éducation des éducateurs“, Cousinet 1925b, S. 53.

1925: In Sedan beginnen mit offizieller Genehmigung im letzten Trimester des Schuljahres 1924/25 in der Klasse von Mlle Bertrand Schulversuche zur Methode der freien Gruppenarbeit.

Der Inspecteur de l'Académie Prevot (der später Inspecteur général und Vorsitzender der OCCE wird) zeigt dem Recteur der Académie von Lille, Albert Chatelet, begeistert, was Cousinet in Sedan macht. Chatelet ordnet nach Besuchen Versuche in weiteren Klassen an.

Das „Comité ardennais de la Ligue de l'Enseignement" lädt Cousinet zu Vorträgen am 24. Februar in Charleville und am 11. Juli in Rethel ein.

Im Juni findet das 4. Jahrestreffen von „La Nouvelle Education" in Paris unter Teilnahme von Jean Piaget statt, der an der zweiten Ausgabe von „La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans" mitgearbeitet hat.

Auf einem Kongress der „New Ideals in Education" hält Cousinet in Oxford einen Vortrag über den „Einfluss der freien Arbeit auf den Charakter der Schüler", über den im Dezember das „New Ideals Quarterly" in einem Artikel berichtet.

Im August findet der Kongress der „Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle" in Heidelberg statt, Cousinets Teilnahme ist nicht verbürgt.

Im Oktober wird im Rahmen einer öffentlichen Schule - einer „école de plein air" - auf Initiative des Roten Kreuzes eine Versuchsklasse in Sedan eingerichtet. Cousinet nimmt den Gedanken einer Experimentalschule wieder auf, wenn auch weniger aufwendig und nicht mehr so umfassend wie im Projekt von Mme Odier. Trotzdem soll ein „Haus der Kinder" entstehen, in dem sie für alles selbst sorgen müssen, wie beispielsweise die Ausgestaltung und Pflege der Räume.

Im Oktober wird Célestin Freinet als neues Mitglied von „La Nouvelle Education" erwähnt.

Die „jeux de lecture", Lesekarten in der einfachen Skript-Schrift (Druckbuchstaben), tauchen zum ersten Mal als Material in der Revue „La Nouvelle Education" auf.

1926: Am 14. Januar trifft sich um 16.30 Uhr der „Cercle d'études" im Musée pédagogique zu zwei Vorträgen „L'influence des contes de fées sur les âmes des enfants" (Der Einfluss von Märchen auf die Seele des Kindes) und „L'esprit de contradiction chez les enfants" (Der Widerspruchsgeist des Kindes). Die Treffen finden von nun an monatlich zu pädagogischen Themen statt.

Die „Bibliothèque circulante de pédagogie nouvelle" wird in Paris eröffnet.

In der März-Ausgabe von „La Nouvelle Education" berichtet Cousinet sehr positiv über Freinet und dessen Arbeit.

Am 7. März hält er einen Vortrag in Givet vor der „section ardennaise de la ligue de l'enseignement".

Am 14. März hält er einen Vortrag vor der „Section liègeoise de la ligue de l'enseignement", in dessen Anschluss die Versammlung die Forderung an die Schulverwaltung stellt, Experimente mit der Cousinetmethode zuzulassen.

Vom 1. - 3. April findet in Straßburg das fünfte Jahrestreffen von „La Nouvelle Education" statt.

Am 24. April hält Cousinet einen Vortrag über die Methode in Charleville.

Im Mai besucht Mlle Rubiès, Direktorin einer Schule in Barcelona die Schule in Sedan.

Am 11. Juli hält Cousinet einen Vortrag über die „auto-éducation" in Rethel vor dem „Cercle Ardennais de la ligue de l'enseignement".

Im Dezember besuchen Miss B. Parker, Professorin der Pädagogik an der Columbia University New York, und Herr R.C. Fenn, Lehrer an der Middlesex-school Concord Massachusettes, die Experimentalklasse von Sedan.

1927: Am 23. Januar hält Cousinet auf Einladung der „Ligue de l'enseignement" vor vielen Eltern den Vortrag „L'esprit nouveau dans l'éducation".

Im Januar besuchen M. Grien und Miss E. Forrest Johnson, Direktorin der Baldwin Schule in Bryn Maur, Philadelphia, die Experimentalklasse von Sedan.

Vom 14. - 16. April findet das sechste Jahrestreffen von „La Nouvelle Education" in Paris unter der Präsidentschaft von Henry Wallon statt. Eine Ausstellung zeigt von „Kindern gemachte Kinderbücher" (Livres d'enfants faits par des enfants). Cousinet hält einen Vortrag über einen neuen „Versuch mit freier Arbeit" (nouvelle expérience de travail libre).

Am 27. Mai trägt Mme Salet in Vertretung für Cousinet den Vortrag „Die wissenschaftliche Organisation der Erziehung" (L'organisation scientifique de l'éducation) vor der „Section parisienne de la ligue d'organisation ménagère" vor.

Cousinet schreibt eine sehr positive Rezension über Petersen/Wolff „Une école primaire conforme aux principes de l'école active et de l'école de communauté vivante" (Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule) und spricht hierbei vom Prinzip des Gesamtunterrichts.

In der Märzausgabe von „La Nouvelle Education" wird über die Einrichtung der „Cercles d'Etudes" (Studienkreise) nach amerikanischen Vorbild durch Cousinet und die Education Nouvelle in Frankreich berichtet. Ihr Ziel ist es, Interessierte in regelmäßigen Treffen zusammenzuführen, um sich über Erziehung, Kinder und die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse auszutauschen. Die Planung für das Jahr sieht Treffen zu den Themen Hausarbeit und Erziehung (10. Februar), schwierige Kinder (10. März), Geschichten für Kinder (12. Mai), die Pfadfinder (9. Juni), Ergebnisse des Jahrestreffens (2. Juli), die Truby-King-Methode (10. November) und die Ernährung des Kindes (8. Dezember) vor.

Cousinet nimmt am Kongress der „New Ideals in Education" in Stratford-on-Avon über Dewey, Decroly und Edgeworth teil.

Cousinet nimmt vom 3. - 15. August am sechsten Kongress der Internationalen Liga in Locarno unter der Präsidentschaft von Bovet mit dem Thema „Le sens réel de la liberté dans l'éducation" teil.

Im Oktober eröffnet Mme Roubakine in Clamart eine Ecole nouvelle.

Cousinet veröffentlicht den Artikel „Le plaisir et le jeu" (Die Freude und das Spiel) in der spanischen „Revista pedagogia".

1928: Siebtes Jahrestreffen von „La Nouvelle Education".

Cousinet nimmt an einer Wochentagung mit zehn pädagogischen Vorträgen an der Universität von St-Andrews in Schottland teil.

In der Dezember-Ausgabe von „La Nouvelle Education" wird die Schuldruckerei Freinets vorgestellt.

1929: Am 10. Januar trifft sich der Cercle d'études bei Mlle Roubakine zum Thema „Education musicale nouvelle". Die Treffen finden an jedem zweiten Dienstag eines Monats statt.

Das achte Jahrestreffen von „La Nouvelle Education" findet vom 26. - 30. März in der Faculté de Médecine in Paris unter der Leitung des Directeur pour l'Enseignement und ehemaligen Recteur de l'Académie in Dijon, Rosset, statt. 600 Besucher nehmen daran teil, und das Thema sind „regionale Studien" (Etudes régionales). Ein Informationsstand berät zu Hygiene, „natürlicher Ernährung" (alimentation naturiste) und Babypflege. Es werden Hinweise auf einige kleinere, alternativ arbeitende Schulen gegeben, wie die „nouvelle école de Clamart" (Mme Roubakine), sowie Ergebnisse aus vier Schulen (Mme Bertrand, les écoles de M. et Mme Vignol, de M. Jayot et de Mlle Menoux) vorgestellt, die nach Cousinet arbeiteten. „Le Roi des animaux" (Wyndham, 1929) aber auch zahlreiche Kinderarbeiten aus der „Imprimerie à l'Ecole" nach Freinet werden vorgestellt.

„L'Oiseau bleu" stellt sein Erscheinen aus finanziellen Gründen ein.

Cousinet nimmt am 5. Kongress der „Ligue Internationale de l'Education Nouvelle" in Helsingör (Dänemark) teil.

„Une méthode de travail libre par groupes" wird von Mlle Th. Mante-Lange ins Norwegische übersetzt und erscheint im Dezember im Skolebladet.

In Spanien erscheint „El metodo Cousinet" von Mlle Saintz-Amor.

Dottrens macht Versuche mit der Methode in der Experimentalschule „Ecole du Mail" in Genf.

Cousinet hält auf dem 1. Internationalen Kongress der Psychologie vom 21. - 27. März in Paris den Vortrag „Le fondement psychologique de la méthode de travail par groupes" (Die psychologische Grundlage der Methode der freien Gruppenarbeit).

Der „Cercle d'études de Paris" trifft sich nun einmal im Monat bei Mlle Roubakine.

Im Dezember berichtet Roger Lallemand dem „Cercle de Nice“ von seinen erfolgreichen Versuchen mit der Methode, und der „Cercle de Tours“ wird gegründet.

1930: Am 20. März 1930 stellt Cousinet die freie Gruppenarbeit in einem Vortrag in Lille auf Einladung der „Groupe du Nord des amis de l’Education Nouvelle“ vor.

Vom 15. - 19. April findet das neunte Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ in Pau in den Räumen der Ecole nouvelle „L’enfant heureux“ statt. Cousinet lernt François Chatelain kennen.

Cousinets Sohn Pierre wird geboren.

In der Mai-Ausgabe findet sich ein Hinweis auf 44 Kinder, die in der Klasse von Mme Bertrand erfolgreich nach der Methode arbeiten.

In der Juni-Ausgabe von „La Nouvelle Education“ findet sich eine Rezension des Kleinen Jenaplans. Cousinet sieht Parallelen zur Odenwaldschule.

Joaquim Tomas, Schulrat aus Portugal und Mitarbeiter der Revista Escolar, besucht die Experimentalklasse von Sedan.

1931: Cousinet beginnt die Zusammenhänge von Spiel und Arbeit aufzuarbeiten (vgl. Raillon 1990, S. 129).

Der Kongress zum 10-jährigen Bestehen von „La Nouvelle Education“ findet vom 31. März bis 4. April unter der Präsidentschaft von Paul Fauconnet in Paris in der „Faculté de Médecine“ statt. Cousinet lädt Elsa Köhler ein, die einen Vortrag über das Spiel des Kindes hält. Maria Montessori hält am 2. April im Amphitheater der „Faculté de Médicine“ vor etwa 1000 Personen ihren ersten Vortrag in Frankreich überhaupt. Die Education Nouvelle befindet sich auf ihrem Zenit (vgl. Raillon 1990, S. 130).

Freinet bestreitet in „L’imprimerie à l’école“ vom November 1930, dass Cousinet eine echte Methode entwickelt habe. Cousinet antwortet darauf in der April-Ausgabe von „La Nouvelle Education“, ihm sei die Bezeichnung Methode egal, aber die Unterstellung, dass nichts Methodisches in seinen Forschungen sein solle, sei unverständlich. Man müsse davon ausgehen, dass Freinet Cousinets Werk nicht kenne (vgl. Raillon 1997, S. 4).

Die „Cercle d’études“ in Mâcon und Lyon werden gegründet.

Am 19. März hält Cousinet zwei Vorträge in Colmar, einen für die Mitglieder der „Société Alsacienne de Pédagogie“ und einen für die Öffentlichkeit. Raillon zufolge notiert Cousinet nach diesen Vorträgen, dass die traditionelle Pädagogik nur schwachen Widerstand gegen seine Ideen leiste (vgl. Raillon 1990, S. 127).

Am 21. Mai hält er einen Vortrag in Amiens auf Einladung der „Groupe du Nord des amis de l’Education Nouvelle“.

1932: Cousinets Vortrag auf dem Kongress der „Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle“ in Nizza (29. Juli - 12. August) ist ein großer Erfolg, und die Zuhörer wollen den Saal nicht verlassen. Auf diesem Kongress kommt es zu Solidari-

tätsbekundungen für Freinet. Cousinet und der belgische Schulrat F. Dubois, ein Schüler Decrolys, gehen nach Saint-Paul-de-Vence, um an einer Diskussion in den Räumen der Schule teilzunehmen. Etwa 100 Personen sind in der Schule, und Cousinet hilft, den besorgten Eltern zu erläutern, wie sinnvoll die fortschrittliche Arbeit Freinets ist. Der Kongress macht den Unterschied zwischen „La Nouvelle Education“ und dem marxistisch orientierten GFEN deutlich. Cousinet wendet sich gegen eine unwissenschaftliche Philosophie, die anstelle einer wissenschaftlich abgesicherten Pädagogik propagiert werde.[21] Seine Forderung nach Bescheidenheit scheint ihm Auseinandersetzungen auf dem Kongress eingebracht zu haben.

Er verfasst einen handschriftlich Bericht über den Kongress von Nizza für den Recteur de l’Académie de Paris, der gleichzeitig Recteur de l’Université ist. Unter anderem wird die Forderung nach Schulwohnstuben und individuellen Stühlen und Tischen genannt. Er unterscheidet drei Arten von Arbeiten, die während des Kongresses gemacht wurden:

„I) Die Vorträge und Diskussionen in Bezug auf das Hauptanliegen des Kongresses: Beziehungen zwischen Erziehung und sozialem Leben, Vorbereitung des Kindes auf die Gesellschaft usw. In diesen Punkten erzeugten die Arbeiten eine gewisse Verwirrung, und an die Stelle wissenschaftlicher Analyse trat häufig ein vager Idealismus.

ZU häufig hat man gesehen, dass die Philosophie, derer sich die Pädagogik mit Macht entledigen wollte, wieder zum Vorschein gekommen ist, und aus diesem Teil des Kongresses scheint sich weder etwas Präzises noch etwas von Dauer ergeben zu haben.

II) Die Kurse von Frau Montessori (Individualarbeit), Mlle Hamaïde für den erkrankten Dr. Decroly (Gesamtunterricht, Interessenszentren), Miss Parkhurst, (Daltonplan), Herrn Washburne (Individualarbeit), Herrn Cousinet (Ersetzen des Unterrichts durch Arbeit, Gruppenarbeit, freie Wahl des Arbeitsgegenstandes): Meines Erachtens haben diese Kurse den am besten fundierten Teil des Kongresses ausgemacht, zum einen aufgrund ihres pädagogischen und psychologischen Interesses, zum anderen wegen ihres experimentellen Wertes. Die wohldurchdachten Methoden existieren alle seit mehreren Jahren, sind in einer ausreichend großen Zahl von Schulen ausprobiert worden und konnten zahlreiche Ergebnisse vorweisen. Die Kurse wurden sehr aufmerksam von professionellen Erziehern verfolgt, vor allem von jenen, die sich über neue Erziehungsmethoden und wie man sie in ihren Klassen einführen kann informieren wollten.

Diesen Kursen schlossen sich Vorträge über diverse neue Unterrichtsmethoden an: Die Drucken in der Schule (welches sich in Frankreich immer weiter ausbreitet und so hoffnungsvolle Resultate zeigt), die Blockschrift (die aus Amerika kommt und durch die Kinder überall dort, wo man es sie bei uns ausprobieren ließ, schneller und besser schreiben lern-

21 Cousinets handschriftlicher Bericht für den Recteur de l’Académie de Paris über den Kongress von Nizza, in Raillon 1990, S. 136 – 138.

ten), die rhythmische Gymnastik (Delacroze), der Musikunterricht durch melodische Erfindung (Chevais) und durch die Herstellung einfacher Musikinstrumente durch die Kinder selbst (Coleman-Methode) – und der unzählbaren Materialien, die jeden Tag neu erfunden werden für die unterschiedlichen Anfangsunterrichtssituationen in der Ecole maternelle.

III) Schließlich konnte man in verschiedenen Vorträgen und Arbeiten in Kleingruppen die materielle Organisation der Schule kennen lernen. Eine große Anzahl von Pädagogen hat sich über den Bau sehr großer und kostspieliger Gebäude beklagt, die mehr an Kasernen und Krankenhäuser als an Schulen erinnern, die den Staatshaushalt und die Kommunen sämtlicher Länder immer mehr belasten, ohne dass dies den Kindern wirklich zugute käme. Man gibt mehr und mehr Millionen aus, schichtet immer mehr Steine aufeinander, aber die Schulhöfe sind immer noch ohne Beschattung, die Schulen ohne Gärten, und die Schüler noch immer hinter zu hohen Mauern, die in langweiligen Farben gestrichen sind, unterbrochen von Fenstern, die so hoch angeordnet sind, dass die Kinder die Beleuchtung eines Kellers haben. Man wünschte sich einfachere Gebäude, viel einfachere Gebäude, in denen sich Kinder wie zu Hause fühlen und bei deren Erhalt und Verschönerung sie wirklich mitarbeiten können. Es wurde gefordert, dass die Schulen Häuser für Kinder werden.

Aus den gleichen Gründen wurde gegen das übliche Schulmobiliar protestiert und gewünscht, dass in allen Ländern Einzeltische und -stühle für alle Altersklassen zur Regel werden, denn nur diese ermöglichen den Kindern nicht nur zuzuhören, sondern zu arbeiten.

Man hat außerdem die von Lehrern für Lehrer hergestellten Lehrmittel kritisiert. Es wurde gewünscht, dass Bibliotheken mit Referenzliteratur entstehen sollten (die bereits in einigen Ländern existieren), in denen sich Kinder im Zuge ihrer Arbeiten die Informationen holen können, die sie brauchen“ (Raillon 1990, S. 136ff, siehe S. 496f).

Dieser Bericht findet sich in der Akte Cousinets neben den fast immer gleichen Bewertungen, dass er zwar seine Lehrer gut kenne, aber zu wenig Informationen über sie weitergebe und nicht genug Inspektionen durchführe. Die ersten Eintragungen stammen aus dem Jahr 1932, alle vorherigen Eintragungen sind verschollen. Die Berichte stammen von seinem Vorgesetzten Inspecteur d’Académie und dem „Recteur de l’Académie“[22] und sind zurzeit in den Archives Nationales (CARAN) einsehbar.

Cousinet nimmt auf Einladung des Institut Français am Seminaire Pédagogique in Barcelona teil. Er festigt Kontakte zum Doyen der Faculté des lettres, J. Xirau.

22 Auszüge aus der Akte Cousinet: 1932 - benötigt zuviel Zeit für seine persönlichen Dinge (die éducation nouvelle), 1934 - benötigt zuviel Zeit für seine persönlichen Dinge (die éducation nouvelle) nicht genug Inspektionen, 1939 - benötigt zuviel Zeit für seine persönlichen Dinge (die éducation nouvelle) nicht genug Inspektionen, 1940 - positiver Bericht; er würde seine Lehrer gut kennen; Recteur: se dépense avec intelligence, 1941 - positiver Bericht; er würde seine Lehrer gut kennen; Recteur: se dépense avec intelligence, 1942 - Charactère d’un artiste (Inspecteur d’Académie). Am 12. Juli 1942 schreibt Prevot über Cousinet, dass er schwerwiegende Unvorsichtigkeiten begangen habe, ohne diese zu nennen, dass er ein Träumer sei und dass mehr hätte aus ihm werden können.

Am 25. Februar hält er auf Einladung der „Société Lorraine de Pédagogie“ vor 200 Zuhörern unter dem Vorsitz von M. Signoret, Inspecteur d’Académie, einen Vortrag in Nancy über die Verwirklichung der Methode in öffentlichen Schulen mit wenig Geld und ohne spezielle Einrichtungen.

Im Laufe des Jahres wird das Verbot seiner Schulversuche aufgehoben.

Auf seine Bitte hin wird er im Oktober nach Etampes (Département Seine-et-Oise) versetzt, wo er bis September 1942 bleibt. Weil die Verbindungen zwischen Etampes und Paris nicht sehr gut sind, erhält er die Ausnahmegenehmigung, in Juvisy-sur-Orge zu wohnen. In seinem Bereich arbeitet mit Mme Lacombe in Viry-Chatillon sogar ein Mitglied der Vereinigung.

Mme Niox-Chateau eröffnet die von Mme Ragetty (Mitglied in „La Nouvelle Education“) gegründete „La joyeuse école“ in Boulogne sur Seine.

Die elfte „Assemblée de la nouvelle Education“ findet vom 23. bis 26. März in Tours mit etwa 300 Teilnehmern statt.

Im Laufe der Jahre 1932/1933 gibt Cousinet einen Kurs über Kinderpsychologie im aus zwei Gruppen bestehenden „Cercle des études du XVIe arrondissement“.

1933: Die „Guilde des Faiseurs et Joueurs de Pipaux“ (Gilde der Hersteller und Spieler von Bambusflöten) wird gegründet. Cousinet bleibt bis zu seinem Tod Präsident dieser Vereinigung und nimmt an fast allen jährlichen Treffen teil. Es ist eine der raren Gelegenheiten, wenn nicht die einzige, bei der er den Titel eines Präsidenten annimmt. Selbst in „La Nouvelle Education“ ist er offiziell nur „Sekretär“ (Schriftführer).

Cousinet setzt sich beim Erziehungsminister für Freinet ein, der aus dem Schuldienst entfernt wurde. Im November-Heft der „Nouvelle Education“ findet sich eine Notiz zur „Affäre Freinet“ (S. 167f). Darin wird zwar die Freinetpädagogik positiv bewertet, und Cousinet sichert zu, die „Imprimerie à l’école“ weiter zu unterstützen. Er distanziert sich aber von Freinets Verquickung von pädagogischer und politischer Arbeit und weist auf die Gefahr hin, dass sich in einem Land, in dem die Schulbehörden sowieso versuchten, alle Reformen und „neuen Methoden“ zu be- und verhindern, diese Affäre sich negativ auf alle Reformkräfte auswirken könnte.

Die zwölfte „Assemblée de la nouvelle Education“ findet vom 12. - 15. April in Tours statt. Kinderarbeiten aus Schulen, die nach Cousinet arbeiten, werden vorgestellt: Pouru-Saint-Remy, Charleville, Lutz en Dunois, Sedan, Viry. Das „Maison des enfants“ in Sèvres, die „Ecole nouvelle“ in Clamart, „L’enfance heureuse“ in Vaucresson, das Lycée à Brest, „La joyeuse école“ in Boulogne und die „Ecole nouvelle“ in Neuilly.

Am 1. Juni hält er an der Sorbonne vor der „Groupe d’études internationales“ den Vortrag „Le travail et l’enseignement“.

Cousinet zieht mit seiner Familie nach Juvisy um.

Im Juni berichtet M. Verel (Inspecteur primaire) im „Cercle d'études de Lyon" über seine Erfahrungen mit der Methode der freien Gruppenarbeit.

Am 14. Dezember hält M. Pieron einen Vortrag vor dem „Cercle des études du XVIe arrondissement" über Tests und Examina. Cousinet spricht über den Unsinn des „Certificat d'études" (Abschlussprüfung der Volksschule), das so künstlich sei, dass es nur der Selektion dienen könne.

1934: Im Januar hält Cousinet den Vortrag „Actualité de la vie enfantine".

Die dreizehnte „Assemblée de la nouvelle Education" findet in Tours vom 28. - 31. März mit 600 - 700 Teilnehmern statt. Die Themen sind „L'enfant et la vérité" (M. Vérel), „L'enfant à la maison" (Mme J. Luneau), „Les Pipaux" (Mme MacJannet), „L'aide aux mères de famille" (Mlle Isnard), „Les parents et l'école maternelle" (Mme Trouillon). Es werden Kinderarbeiten aus verschiedenen Schulen vorgestellt: Mme Baucoumont aus „Schulen bei Albertville", M. Vérel aus „Les écoles de Moûtiers", sowie Arbeiten aus „Ecole d'Ugines, de Grézy-sur-Isère, Saint-Nicolas-la-chapelle, Soney, Venthon, les écoles d'Allondaz, Cléry, Frontenex, Grézy, La place, Le Rédier, Marrolland, Molliassoulaz, Queige, Pouru-Saint-Remy, Viry". Auf diesem Kongress singt Cousinet zusammen mit Mlle Harvaux unter Begleitung von Mlle Goldenbaum ein Lied im Limousindialekt.

Im April hält er einen „Cours sur l'obéïssance" (Kurs über den Gehorsam).

Im Mai hält er einen erneuten Vortrag an der Sorbonne vor der „Groupe d'études internationales."

1935: Die vierzehnte „Assemblée de la nouvelle Education" findet erneut im März in Tours statt.

1936: Das Sekretariat von „La Nouvelle Education" wird von zwei Personen geleitet, wovon eine Gisèle de Failly ist, die unter dem Namen Mlle Férry arbeitet.

Ab dem 9. Januar hält Cousinet für Schüler und ehemalige Schüler des Collège Sévigny einen Kurs über Psychologie und Pädagogik.

Im Februar hält er den Vortrag „La pédagogie de l'activité" in der Ecole Normale d'Orléans. Cousinet stellt fest, dass das Kind nicht auf das aufmerksam ist, was man sagt, sondern auf das, was es tut. „Es ist Aufgabe des Lehrers, den Kindern die Erklärungen und das Material zur Verfügung zu stellen, das sie brauchen".[23]

Im März hält er den Vortrag „La psychologie de l'adolescence" in Tours.

Die fünfzehnte Assemblée de la nouvelle Education findet vom 7. bis 11. April in Le Havre statt. Die Ecole rurale de Sandoville (La bouille), die Domaine de l'étoile de Nice, die Ecole Chantereine (Bourg-la-Reine), die Ecole des filles de Longjumau und die Ecole de Gommerville stellen Kinderarbeiten vor.

---

23 „Le rôle du maître est de fournir aux élèves les explications et les matériaux qu'ils demandent" nicht signiert, wahrscheinlich T. J. Guérritte, 1936.

Im Juni hält Cousinet einen Vortrag vor Insituteurs in Chartres.

1937: Auf der sechzehnten „Assemblée de „La Nouvelle Education“ vom 23 - 27. März in der Faculté de médicine in Paris wird ein von den Gesetzen von Jean Zay inspirierter und vor allem für die „Classes d'orientation“ entworfener Forderungskatalog für die Schule vorgestellt, der den Übergang von der Ecole primaire in die weiterführende Schule erleichtern soll. Dieses Jahrestreffen wird als das beste von allen angesehen.

Cousinet hält mehrere Vorträge in Orléans vor M. Evesque, dem Inspecteur d'Académie, Lehrern und 90 Lehrern in der Ausbildung. Sein Auftritt wird als großer Erfolg gewertet.

Cousinet arbeitet bei „L'information pédagogique“, der Zeitschrift der Lehrer des Lycée du Havre mit.

Mit „Une mise au point“ (1937c) erscheint eine Reaktion auf einen Angriff Freinets.

1938: Siebzehnte „Assemblée de La Nouvelle Education“.

Am 24. November hält Cousinet einen Vortrag über die Methode vor dem „Syndicat des Instituteurs“ im Département Seine et Oise.

1939: Achtzehnte Assemblée de la nouvelle Education am 16. und 17. März.

Cousinet hält im April und im Dezember einige Vorträge beim Cercle von Le Havre über „Psychologie des adolescents“.

Er veröffentlicht in einem Artikel (1939b) eine vorläufige Bilanz der freien Erziehung seines einzigen Sohnes Pierre, ohne dessen Namen zu nennen.

Wegen des Krieges wird das Büro von „La Nouvelle Education“ in der Rue Jean-Goujon in Paris geschlossen, und die Zeitschrift stellt ihr Erscheinen ein. Im letzten Heft vom Juli 1939 erscheint eine Meldung über den Tod von Caldwell Cook, der Professor an der Perse School in Cambridge gewesen war. 1917 erschien dessen Werk „The Play-way“, das 1919 in Auszügen in „L'école et la vie“ als Übersetzung von T .J. Guérritte veröffentlicht wurde. Aufgrund dieser Übersetzung entstand ein Briefwechsel zwischen Cousinet an Mme Guérritte, der zur Gründung von „La Nouvelle Education“ führte. Nach dem Krieg nimmt Mme Guérritte entmutigt die Arbeit nicht wieder auf.

1941: Im Oktober erhält Cousinet den Ruf für eine Dozentenstelle an der Sorbonne.

1942: Im Januar nimmt er auf Betreiben von Paul Guillaume seine Lehrtätigkeit am Lehrstuhl von Durkheim auf, dessen Schüler er zu Beginn des Jahrhunderts gewesen war. Donnerstags gibt er eine Vorlesung mit dem Titel „Pédagogie pratique“, doch kurze Zeit später muss er auf Weisung des Vichy-Regimes, übermittelt durch seinen Inspecteur d'Académie, seine Vorlesungen wieder abbrechen.

Am 1.10.1942 beendet Cousinet den Schuldienst. Er hat auf Antrag ein Jahr länger arbeiten können, weil er in seinem Haushalt ein kleines Kind zu versorgen hatte.

1943: Im Juni wird mit „Une méthode de travail libre par groupes“ das Buch der Beschreibung von 22 Jahren erfolgreicher Schulpraxis fertiggestellt.

1944: Am 18. April wird das Haus in Juvisy von den Alliierten bombardiert. Cousinet und seine Familie entkommen unverletzt aus dem Keller, aber alle bis dahin gesammelten Unterlagen verbrennen. Einzig das Manuskript von „Une méthode de travail libre par groupes“ bleibt erhalten, weil er es einige Wochen zuvor François Chatelain gegeben hat. Die Familie hat alles verloren und wohnt in einer kleinen Wohnung am Boulevard Ménilemontant. François Chatelain wird eine große Unterstützung, diesen Schicksalsschlag zu überwinden. Cousinet kommentiert dieses Ereignis später in einem Interview mit Louis Raillon mit den Worten: „Ja, man kann niemals in Ruhe arbeiten“[24].

Am ersten Donnerstag im Dezember 1944 beginnt er seine Lehrtätigkeit an der Sorbonne, an der er bis 1957 arbeiten wird. Der Lehrstuhl der Pädagogik wird eher als Luxus betrachtet, und das Studium führt nur zu einem wenig renommierten „Abschluss der Universität Paris in Psychologie des Kindes und Pädagogik“[25]. Bereits in der ersten Veranstaltung spricht Cousinet von seiner durch Binet gestützten These, das Diktat sei eine Übung in der Schule, die bestenfalls zur Kontrolle tauge, aber sonst zu nichts nütze sei.

Im Musée Pédagogique findet unter Vorsitz von Paul Langevin eine Versammlung aller Pioniere der Education Nouvelle statt. Teilnehmer sind neben vielen anderen Célestin Freinet, Henri Wallon, Roger Gal und Roger Cousinet. Der Erziehungsminister beauftragt eine Kommission, einen Reformplan für die Schule zu entwickeln, und der Plan Langevin-Wallon entsteht. Bevor die Arbeiten dazu beendet sind, ordnet Gustave Monod, Directeur du second dégré[26], die Schaffung von 180 „sixièmes nouvelles“ an. Ziel dieser „classes nouvelles“ sei es, so Monod in einem Rundschreiben zu diesen Klassen, es allen Kindern möglich zu machen, alle Kultur zu bekommen, zu der sie fähig seien. Dazu müsse die Pädagogik wesentlich individualisierter werden als sie es bisher war. Der Unterricht müsse den Fähigkeiten und Vorlieben jedes einzelnen angepasst werden.

1945: Im September gründen Roger Cousinet und François Chatelain „L’Ecole Nouvelle Française“, und Adolphe Ferrière wird Ehrenpräsident. In der Zeitschrift gleichen Namens veröffentlicht Cousinet seine Gedanken und Rezensionen, die seine ausgedehnte Wahrnehmung der internationalen pädagogischen Entwicklung zeigen. Das erste Heft erscheint im Dezember 1945 und enthält sowohl ein Grußwort Adolphe Ferrières als auch das erste der zehn Prinzipien der Education Nouvelle von François Chatelain. Eine Deklaration wird ver-

---

24 „Oui, on ne peut jamais travailler tranquilles“, Cousinet, zitiert nach Raillon 1962b, S. 65.

25 „certificat propre à l’université de Paris de psychologie de l’enfant et de pédagogie“, Raillon 1973b, S. 3.

26 Monod war zwei Jahre Lehrer an der Ecole des Roches, arbeitete bei den Compagnons de l’Université nouvelle mit und war Präsident der „Eclaireurs de France“.

öffentlicht, wonach sie „den Fortschritt und die Verbreitung einer neuen Erziehung, der alle anderen Interessen fremd sind, außer jenen, die die körperliche, moralische und geistige Entwicklung des Kindes“[27] zum Ziel haben.

Von 1945 bis 1970 ist Cousinet „Professeur de pédagogie pour les ingénieurs“ am Institut National Agronomique.

1946: Im Oktober wird die private Experimentalschule „La Source“ unter Leitung von Françoise Jasson mit neun Schülern im Alter zwischen 6 und 9 Jahren unter schwierigen materiellen Bedingungen eröffnet.

Im Februar hält Cousinet drei Vorträge zu seiner Methode in der „Salle de géographie“: am 7. Februar „Les bases psychologiques“, am 14. Februar „Les principes pédagogiques“ und am 21. Februar „La technique“. Beim letzten Vortrag werden Schülerarbeiten gezeigt.

Am 7. und 8. Mai hält Cousinet Vorträge über die Methode in Lille und Valencienne.

Vom 29. Juli - 11. August 1946 organisiert der GFEN (Groupe Français d’Education Nouvelle) unter Vorsitz von Paul Langevin „Le congrès européen de l’Education nouvelle“ in Paris. Etwa 1000 Menschen, vor allem Franzosen, Briten, Belgier, Holländer und Tschechen nehmen daran teil. Der Kongress hat die Erneuerung des Schulwesens in den verschiedenen Ländern und deren Beziehung zur Education Nouvelle zum Thema. Die Arbeit wird in 11 Arbeitsgruppen unterteilt, wobei Cousinet die Gruppe zum Thema Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern leitet.

Auf dem „Congrès de la victoire de l’Association française pour l’avancement des sciences“ vom 20. - 26. Oktober hält Cousinet in Paris den Vortrag „Sur les rapports de la pédagogie et de l’éducation“ (Die Beziehungen von Pädagogik und Erziehung).

Am 30. Oktober hält Cousinet zwei Vorträge in Gap. Einen vom „Inspecteur d’académie des Haute-Alpes“ organisierten Vortrag für Lehrer, um die Methode vorzustellen, und einen von den „Amitiés françaises“ organisierten für Eltern über die Entwicklung der zeitlichen, räumlichen und sozialen Ordnung von Kindern in ihrer Umwelt (la notion de l’ordre chez les enfants).

Ab dem Wintersemester 1946/47 heißt die Donnerstag-Vorlesung an der Sorbonne offiziell „Cours complémentaire de pédagogie pratique“ (Ergänzungskurs der praktischen Pädagogik).

Am 10. Dezember findet eine Vorbesprechung für einen Kurs von sechs Abendveranstaltungen über die Cousinetmethode für die Mitglieder der „Ecole Nouvelle Française“ statt. Wegen der großen Anzahl werden zwei Gruppen ge-

27 „(…) pour but le progrès et l’extension d’une éducation nouvelle étrangère à toute autre préoccupation que celle de l’épanouissement physique, moral et spirituel de l’enfant.“ Die vollständige Erklärung findet sich im Impressum jeder Ausgabe von „L’Ecole Nouvelle Française“.

bildet, die sich im Zweiwochenrhythmus treffen. Der Kurs beginnt daher am 11. bzw. 17. März 1947. Inhalt und Ergebnis dieser Abendveranstaltungen werden in „L'Ecole Nouvelle Française" unter dem Titel „Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet" (Praktische Regeln zur Einführung der Cousinetmethode) ab Februar 1947 in sechs aufeinanderfolgenden Ausgaben veröffentlicht.

1947: In der März/April-Ausgabe wird von der Eröffnung des „Cercle de Gap" berichtet.

Am 20. Februar und am 21. März finden gemeinsame Veranstaltungen von M. Chaveau (Directeur des Centre d'apprentissage des Mines de Lens) und Cousinet statt, der über die schlechten Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern spricht.

Cousinet hält einen Vortrag über die Methode bei „Les journées de pédagogie de Strasbourg" (vom 5. und 6. Juli), die vom „Cercle d'études de l'enfant et de l'adolescent" organisiert werden.

Von nun an finden jährlich Fortbildungsveranstaltungen von „L'Ecole Nouvelle Française" für Erziehende, die sich bereits mit aktiven Methoden auskennen, statt, deren Themen sich aus aktuellen Fragen und Bedürfnissen oder aus Cousinets Vorlesungen an der Sorbonne ergeben. Die erste findet mit dem Thema „Le travail par groupes et l'étude du milieu" (Die Gruppenarbeit und das Studium der Umgebung) im „Centre d'Education Populaire de Saint-Cloud" vom 1. bis 8. September 1947 statt. Üblicherweise nehmen an den Veranstaltungen zwischen 20 und 40 Personen teil, deren erste als sehr erfolgreich empfunden wird (vgl. 1947a).

Im Juni wird der Cercle de Lille von Mme Dreyfus-Sée und Mme Prévost-Debatte eröffnet.

Im Oktoberheft von „L'Ecole Nouvelle Française" wird der erste Teil der „fiches de découverte" (Entdeckungsarbeitsblätter) veröffentlicht und vorgestellt. Chatelain zufolge stammt die Idee dazu von Dottrens aus Genf (vgl. 1966, S. 66).

Blanche Harvaux und Marie-Aimée Niox-Chateau eröffnen in Boulogne-sur-mer eine „Ecole nouvelle". Die Schule wird mit Unterstützung der CEMEA gegründet, die drei dort arbeitenden Lehrerinnen sind aber alle Mitglieder von „La Nouvelle Education" (vgl. Harvaux/Niox-Chateau 1958, S. 13). Cousinet muss mehrfach in dieser Schule gewesen sein und zumindest einen Vortrag über das Gedächtnis (La mémoire) gehalten haben (vgl. Harvaux/Niox-Chateau 1958, S. 162 und S. 168).

1948: Vom 1. bis 8. September findet die zweite „Fortbildung zur pädagogischen Perfektionierung" (Stage de perfectionnement pédagogique) der „Ecole nouvelle Française" unter dem Thema „L'expression et la création dans l'éducation nou-

velle“ (Ausdruck und Schaffen in der Education Nouvelle) im Centre d’Education Populaire de Val-Fleury statt.

Die Donnerstag-Vorlesung an der Sorbonne hat nun den Titel „L’Education Nouvelle“.

In der Avenue de la Motte-Piquet entsteht ein „Centre de documentation et d’information“, das seit dem 8. Januar donnerstags von 14 – 17 Uhr zugänglich ist.

Im Februarheft von „L’Ecole Nouvelle Française“ wird der zweite und im März/Aprilheft der dritte Teil der „fiches de découverte“ veröffentlicht. Die „fiches de vacances“ (32 fiches) folgen später.

Am 13. April besucht Mme Serrano-Vernengo aus Argentinien „L’Ecole Nouvelle Française“.

Am 23. April besuchen 40 englischsprachige Lehrer aus Australien, Haiti, Südafrika, Neuseeland, Kanada und Irak von der Universität London, in Begleitung von M. Lauwerya, des Präsidenten der „New Education Fellowship“, das Büro der „L’Ecole Nouvelle Française“.

Am 29. April findet der von „L’Ecole Nouvelle Française“ organisierte „Journée franco-suisse“ in Mulhouse unter Anwesenheit von Dottrens statt. An der Veranstaltung nehmen etwa 300 Menschen teil.

Am 29. Juni 1948 stirbt T.-J. Guéritte.

Im Oktober zieht die private Experimentalschule „La Source“ nach Meudon Bellevue. 60 Kinder besuchen jetzt die Schule vom Kindergarten bis zur sixième (sechstes Schuljahr), natürlich einer „sixième nouvelle“. Françoise Jasson ist die erste Direktorin.

Im Oktoberheft von „L’Ecole Nouvelle Française“ findet sich eine positive Buchkritik von J. Gebhards „A. Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg“.

1949: Am 1. Februar greift Freinet in „L’Educateur“ die „Ecole nouvelle Française“ mit dem Vorwurf an, sie sei katholisch beeinflusst. Die Redaktion reagiert mit der folgenden Gegendarstellung in der März-April-Ausgabe:

„Richtigstellung. In einer Ausgabe des ‚Educateur’ (1. Februar 1949) beschuldigt Herr Freinet die katholische ‚Ecole nouvelle Française’, sie habe bei ihm abgeschrieben. Es liegt nicht in unserer Absicht, einen polemischen Streit zu beginnen, aber wir denken, dass wir es den Anhängern unserer Bewegung schuldig sind, eine Richtigstellung zu veröffentlichen. Sie wissen genau, dass aufgrund der Zusammensetzung unseres Direktionskommittees, aufgrund aller seit der Gründung in unserer Zeitschrift veröffentlichten Artikel, die ‚Ecole nouvelle Française’ weder katholisch, noch in irgend einer anderen Weise konfessionell ist, sondern rein an der Sache orientiert ist und wir immer bemüht sind – wie wir glauben mit Erfolg – außerhalb jeder religiösen Einstellung oder politischen Couleur objektiv zu arbeiten. Die ‚Ecole nouvelle Française’ ist einzig und allein der Education Nouvelle gewidmet und verfolgt darüber hinaus keine weiteren Interessen. Was das Abschreiben aus dem ‚Educateur’ betrifft,

verstehen wir nicht, was Herr Freinet meint. Ganz sicher geben wir nicht vor, alles selbst erfunden zu haben. Wir wissen und glauben, dass auch andere jenen Gerechtigkeit widerfahren lassen müssten, die – seit drei Generationen – vor uns gearbeitet haben und jenen, die zur gleichen Zeit mit uns auf demselben Gebiet arbeiten, insbesondere unserem geschätzten Präsidenten Herrn Ferrière, einem Decroly, einem Claparède, den Lehrern des Institut Rousseau, um nur jene zu nennen, denen so viele Pädagogen zu Dank verpflichtet sind. Wir erkennen ihre Arbeit an, nutzen sie und lassen keine Gelegenheit verstreichen, unsere Verpflichtung darzulegen. Aber wir glauben, dass wir niemals etwas zitiert zu haben, ohne die Quelle genannt zu haben. Umso weniger hat man das Recht, uns zu beschuldigen, wir hätten bei jemand anderen abgeschrieben. Wir hoffen, dass Herr Freinet sich davon überzeugen möge.“ (Cousinet 1949b, S 133, siehe S. 498).

Am 17 März findet ein Vortragsabend im Saal der Société de Géographie statt. (Diese Vorträge müssen seit einigen Jahren regelmäßig stattgefunden haben, denn es wird von einem größeren Erfolg als in den Vorjahren gesprochen.) Zunächst spricht Mlle Claret, ehemalige Mitarbeiterin Decrolys und Schulrätin in Belgien über eine kleine Landschule in der Nähe von Tulize, die nach Decroly arbeitet, dann berichtet Françoise Jasson über „La Source“ und schließlich Jean Roger über die Pestalozzi-Dörfer der UNESCO.

Am 5. Mai hält Mme Niox-Chateau im Saal der Société de Géographie den Vortrag „Une école nouvelle“ über die Schule in Boulogne.

Am 19. Mai werden zwei Filme gezeigt („Life with a baby“ von Gesell und „Your child is a genius“ über das freie Zeichnen von Kindern) und von Cousinet kommentiert.

Vom 23. - 26. Juni werden in den Räumen der „Ecole Nouvelle Française“ im Centre de Documentation in der Rue Garancière Kinderarbeiten, z.B. Hefte (des albums) die von den Arbeitsblättern (fiches de découverte) inspiriert waren, aus „La Source“ und Arbeiten aus den „classes nouvelles“ ausgestellt.

Cousinet nimmt am „Congrès International de la Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle“ in Brüssel vom 10. bis 17. Juli teil. Der Kongress hat die Themen „L’étude du milieu“ (Das Studium der Umgebung) und „L’Education Nouvelle et la paix“ (Die Education Nouvelle und der Frieden).

Allein in der Juni/Juli-Ausgabe von „L’Ecole Nouvelle Française“ veröffentlicht Cousinet acht Buchrezensionen.

Vom 19. – 22. September organisiert der GFEN drei pädagogische Tage unter der Leitung von Henri Wallon. Die Themen sind „Observation“ (Beobachtung) unter Leitung von M. Fabre, „Expression“ (Ausdruck) unter Leitung von M. Gal und „Travail par groupes“ (Gruppenarbeit) unter Leitung von Roger Cousinet.

Die dritte Fortbildung der „Ecole nouvelle Française“ findet mit den Themen „L’Education morale“ (Moralische Erziehung), „Formation du caractère“ (Bildung des Charakters), „Expression écrite libre“ (Freier schriftlicher Ausdruck) vom 23. bis 29. September in Marly-le-Roi statt. Die Veranstaltung ist auf Teil-

nehmer beschränkt, die sich bereits mit der Education Nouvelle auskennen (réservé aux éducateurs déjà familiarisés avec les méthodes d'éducation nouvelle).

Am 3. Oktober beginnt das neue Schuljahr in „La Source". Es gibt zwei neue Klassen und insgesamt 106 Kinder vom Kindergarten bis zum 6. Schuljahr, davon 52 im Internat.

Am 15. Dezember hält Cousinet im Saal der „Société de géographie" einen Vortrag über „La communauté familiale" (die familiäre Gemeinschaft, 1949f, S. 92). Er beschreibt die Familie als „natürliche Gemeinschaft" im Unterschied zur moralischen Vertragsgemeinschaft, in der alle ihre verschiedenen Aufgaben wahrzunehmen hätten. Eines der Hauptziele der natürlichen Gemeinschaft müsse es sein, sich gegenseitig affektive Sicherheit zu geben. Insbesondere Kinder brächten einige Probleme mit sich, denn sie verlangten im Laufe ihrer Entwicklung sowohl die Zugehörigkeit zur Familie als auch Freiräume, in denen sie ungestört sein müssten.

1950: In diesem Jahr scheinen die Dinge schwieriger für Cousinet und seine Mitstreiter zu werden. Im Aprilheft sind mehrere Auseinandersetzungen zu Themen wie der „Anstrengung" (l'effort, 1950h) dokumentiert, und auch in der Rubrik „Vie du mouvement" (1950i) sieht sich Cousinet gezwungen, auf Fragen der Anhänger zu antworten, die die Überzeugungen der Education Nouvelle in Frage stellen. Dies deutet zum einen auf Auseinandersetzungen mit der durch Schulverwaltung und Eltern repräsentierten Schulrealität hin und zum anderen auch auf eine gewisse Ermüdung der Mitglieder, sich in permanentem Abwehrkampf und Erklärungszwang zu befinden. Es zeigt allerdings auch, dass sich „L'Ecole Nouvelle Française" ernsthaft mit den Problemen der Zeit und den Schwierigkeiten auseinandersetzt, denen ihre Anhänger gegenüberstehen, und nicht den Weg in die Orthodoxie nimmt. In der Rubrik „Vie du mouvement" spricht Cousinet davon, dass sich offensichtlich sehr viele Menschen als Anhänger der Education Nouvelle bezeichnen, ohne genau zu wissen, was eigentlich deren Inhalte und Methoden sind. So muss er sich mit dem Vorschlag auseinandersetzen, kein Basteln mehr in der Schule zu erlauben, weil das keine richtige Vorbereitung auf das reale Leben sei. Für ihn ist ganz im Gegenteil die alte Schule keine Vorbereitung auf das Leben und auf eine „gewissenhafte Arbeit" (travail consciencieux, 1950i, S. 159), weil sie den Kindern keine Zeit lässt, eine Arbeit zu beenden und „weil die Aufgaben, die sie ihnen stellt, niemals genau ihren Kräften entsprechen" (parce que les tâches qu'elle leur impose ne sont jamais exactement proportionées à leurs forces, 1950i, S. 159). In der Rubrik „Informations" (1950i, S. 159f) beschreibt Cousinet ein weiteres großes Problem: „Die Education Nouvelle, die bis jetzt glaubte, sich einfach auf das Interesse der Kinder stützen zu können, sieht sich oft gezwungen genau diese Interessen zu be-

kämpfen, anstatt sie zu nutzen.“[28] Ein Grund dafür sei, dass die Schüler in zunehmendem Maße von Dingen aus der Erwachsenenwelt angezogen würden, die in Konkurrenz zu den Arbeiten in der Schule stünden. Er sieht damit die Education Nouvelle in ihrem Anliegen in Richtung der traditionellen Schule driften, wenn sie versuchen wollte, die „Verlockungen“ der außerschulischen Welt auszuschließen. Die einzige Möglichkeit, die er sieht, eine der „Hauptforderungen der Charta der Education Nouvelle, dass sie keine Vorbereitung auf das Leben, sondern das Leben sein muss“ (une des formules maîtresses de la charte de l’éducation nouvelle, que l’école ne doit pas être une préparation à la vie, mais une vie, 1950i, S. 161) nicht aufzulösen, besteht darin, endlich die Familien in den Erziehungsprozess mit einzubinden und Hilfe durch die Familien zu erfahren.

Am 26. Januar wird der Film „La méthode Decroly“ von Mlle Claret, einer belgischen Schulrätin im Saal der „société de géographie“ gezeigt und ein Bericht über die Decroly-Methode gegeben (1950g, S. 92).

Am 4. Mai hält Chatelain einen Vortrag für die „Ecole des Parents“ über die psychologischen Grundlagen der Gruppenarbeit. Er erläutert, dass es der Education Nouvelle um die Adaption der Schule an die psychologische Entwicklung des Kindes gehe, und bezieht sich unter anderem auf Petersen.

In „La Source“ findet vom 4. - 11. September eine „Session d’entraînement et d’application à l’éducation nouvelle“ (Trainingseinheit zur Anwendung der Education Nouvelle) statt.

Die vierte Fortbildung der „Ecole nouvelle Française“ findet mit dem Thema „Le travail manuel dans l’éducation nouvelle“ (Die handwerkliche Arbeit in der Education Nouvelle) vom 16. bis 23. September in den „Ateliers éducatifs“ in Claireau (Seine-et-Oise) statt. Aus Platzmangel können nur 22 Personen teilnehmen.

In „La Source“ gehen jetzt Kinder vom Kindergarten bis zur 5ème, also von 3 bis 13 Jahren.

Die „Ateliers éducatifs“ (Erziehungswerkstätten) bieten an Wochenenden Kurzpraktika zur handwerklichen Arbeit, wie Modellieren und Töpfern, Vorbereitungen auf Weihnachten für Erzieher und „l’aménagement de cuisine“ (Das Führen einer Küche) an.

In Buenos Aires erscheint die von Luzuriaga besorgte spanische Übersetzung von „Méthode de travail libre par groupes“.

Die Donnerstags-Vorlesung an der Sorbonne trägt ab dem 9. November den Titel „Education et Hygiène mentale“ (Erziehung und geistige Hygiene).

---

28 „L’éducation nouvelle qui jusqu’ici se croyait paisiblement pouvoir s’appuyer sur les intérêts des écoliers, se voit précisément obligée de lutter souvent contre les intérêts, au lieu de les utiliser“, Cousinet 1950i, S. 160.

1951: Die fünfte Fortbildung der „Ecole nouvelle Française“ findet vom 17. bis 22. September mit dem Thema „L’expression orale et écrite dans l’éducation nouvelle“ (Mündliches und schriftliches Ausdrücken in der Education Nouvelle) in „La Source“ statt.

In diesem Jahr beginnt Cousinet eine Serie von Vorträgen an der „Ecole des Cadres des Charbonnages de France“, die bis mindestens 1961 fortgesetzt wird (Pierre Cousinet 1973, S. 11).

Am 18. November stellen Roger Cousinet und François Chatelain die Arbeit der „Ecole nouvelle Française“ vor der „Association des Instituteurs réunis du Grand-Duché de Louxembourg“ vor.

Auf der Konferenz „Journée nationale d’études sur l’éducation de l’enfant et de l’adolescent en établissement de cure“ in Mégève hält Cousinet einen Vortrag zu den pädagogischen Aspekten der Probleme von Jugendlichen in Kuraufenthalten.

Im Oktober ändert sich das Format der Ausgaben der „Ecole nouvelle Française“, pro Heft wird künftig nur noch ein Thema behandelt. Für die Education Nouvelle beginnt eine Zeit der Konsolidierung (vgl. Raillon 1990, S. 171).

1952: Die sechste Fortbildung der „Ecole nouvelle Française“ findet mit dem Thema „La documentation dans l’éducation nouvelle“ (Die Sammlung von Unterlagen in der Education Nouvelle) vom 15. bis 20. September in „La Source“ statt. An der Fortbildung nehmen 20 Personen teil. M. Steinmetz probiert nach Beendigung des Seminars die Methode in Rosport (Luxemburg) aus. Die Fortbildungsveranstaltung folgt dem jährlich gleichen Ablauf, wonach morgens Cousinet und einige Teilnehmer Vorträge halten und sich nachmittags mehrere Gruppen praktischer Arbeit widmen.

Im Januarheft spricht Chatelain verschiedene Probleme an, die sich in den Schulen ergeben, vor allem das Problem der falsch verstandenen Freiheit der Kinder.

Auf Einladung von Mme Claret (Inspectrice des écoles primaires de Belgique) hält Cousinet Vorträge in Brüssel und in Gand über die Education Nouvelle in der Familie.

Am 15. Februar wird in den Räumen des Instituts der Film „Ecoles nouvelles en méxique“, gezeigt.

Chatelain widmet das Oktoberheft dem Problem der Disziplin in der Education Nouvelle.

Am 26. Oktober organisieren Roger Cousinet, Giselle de Failly und Mlle Goldenbaum im „Centre pédagogique international de Sèvres“ eine Veranstaltung zu Ehren von Miss James, der Präsidentin der „Guilde Internationale des joueurs et faiseurs de pipeau“.

Im Novemberheft findet sich eine Mitteilung zum Tode Peter Petersens. Cousinet bezeichnet darin den Jena-Plan als „in vielen Punkten der Cousinet-

methode nah“[29] Er beklagt, dass noch kein Petersen-Werk ins Französische übersetzt worden sei.

„Une méthode de travail libre par groupes“ wird durch F. de Bartolomeis ins Italienische übersetzt.

„La vie sociale des enfants“ und „L’Education Nouvelle“ werden ins Spanische übersetzt und erscheinen in Buenos Aires.

Cousinets hält seine Vorlesung an der Sorbonne „L’humanisme dans l’éducation, historique et conception nouvelle“ (Der Humanismus in der Erziehung, historische und aktuelle Konzeptionen) in Zusammenarbeit mit dem Philosophen Merleau-Ponty, der die „Méthodes en Psychologie de l’enfant“ (Methoden der Psychologie des Kindes) behandelt.

„Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita“ von R. Coen erscheint in Florenz.

1953: Die siebte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet mit dem Thema „Problèmes présents de l’éducation nouvelle“ (Aktuelle Probleme der Education Nouvelle) vom 2. bis 5. September in „La Source“ statt, und es nehmen 30 Personen, unter anderem aus Barcelona, Brasilien und Luxemburg, teil.

„La vie sociale des enfants“ und „L’Education Nouvelle“ werden ins Italienische übersetzt und erscheinen in Florenz.

Bei einer Tagung in der Schweiz vom 12. bis 18. Oktober berichten Cousinet und Chatelain in der „Ecole Normale de Délémont“ (bei Bern) über den „Einstieg in die Education Nouvelle“ (Initiation à l’éducation nouvelle). Cousinet spricht davon, dass die Schule ihre selbstgestellte Aufgabe, das Lernen der Kinder und ihre Vorbereitung auf das Leben sicherzustellen, nicht erfülle.

Immer donnerstags findet ab 20.30 Uhr im „Institut Océanographique“ ein „Cours d’initiation à l’éducation nouvelle“ (Kurs zum Einstieg in die Education Nouvelle, Cousinet 1953c, Einleger in der Heftmitte) statt. Die ersten drei Sitzungen haben folgende Themen: 1. „L’esprit de l’éducation nouvelle“ (Der Geist der Education Nouvelle), 2. „L’attitude de l’éducateur dans l’éducation nouvelle“ (Die Haltung des Lehrers in der Education Nouvelle) und 3. „L’attitude de l’enfant dans l’éducation nouvelle“ (Die Haltung des Kindes in der Education Nouvelle). In einem Bericht über die Konferenzen vom Januar 1954 wird von einer sich verändernden Kindheit berichtet, in der Schule und Spiel sich die Aufmerksamkeit der Kinder mit den Medien teilen müssten. Die Kinder seien insgesamt selbstbewusster als früher. „Es stimmt, und das nicht nur nach dem üblichen Gerede, dass die Eltern von heute in der heutigen Kindheit

29 „(...) proche sur bien des points de la méthode Cousinet.“, Cousinet 1952e, Einleger in der Heftmitte.

die Erinnerung an ihre eigene nicht mehr wiederfinden.“[30] Die Antwort darauf sei, dass die neuen Kinder auch eine neue Erziehung bräuchten.

Zu Beginn des Schuljahres 1953/54 wird unter Leitung der neuen Generalsekretärin Decastilla in den Räumen der Vereinigung eine Lernwerkstatt mit Filmen, Photos, Büchern und Broschüren zu verschiedenen Themenbereichen, wie Länder, Elemente, Wasser, Geschichte, Jahreszeiten usw. eingerichtet. Die Neuorganisation wird nötig, da Chatelain immer öfter erkrankt und Cousinet die Arbeit allein nicht mehr schaffen kann. Im abgelaufenen Schuljahr fällt sogar der jährliche Seminartag im Elsass aus, der seit 1947 immer stattgefunden hat. Die neue Organisation besteht aus einem „Redaktionskomitee“ (comité de rédaction), das von Roger Cousinet und François Chatelain gebildet wird, einem „Aktionskomitee“ (comité d’action), das Teil der Direktion ist und aus Spezialisten besteht, die sich um die Themen der einzelnen Hefte kümmern, und dem Generalsekretariat, das sich um alles Organisatorische kümmert, Informationen über den Stand der Vereinigung sammelt und im Heft weitergibt. Adolphe Ferrière bleibt Ehrenpräsident.

Vom 29. Oktober bis zum 15. November nimmt die „Ecole Nouvelle Française“ mit einem Stand am „Salon de l’Enfance“ in Paris teil.

1954: Die achte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole Nouvelle Française“ findet mit dem Thema „Rôle et valeur de l’intérêt dans la pratique pédagogique“ (Rolle und Bedeutung des Interesses in der pädagogischen Praxis) vom 3. bis 8. September in „La Source“ statt. Unterpunkte zu dieser Fortbildungsveranstaltung sind „Le place de la danse dans les expériences physiques à l’école“ (Die Stellung des Tanzes im Sportunterricht), „La signification de la préparation aux examens dans l’éducation nouvelle“ (Die Bedeutung der Vorbereitung auf Prüfungen in der Education Nouvelle), „L’aménagement de la salle de classe“ (Die Einrichtung des Klassenraums), „Le problème des devoirs à la maison“ (Das Problem der Hausaufgaben), „Les rapports entre parents et éducateurs“ (Die Beziehung zwischen Eltern und Erziehern) und „L’utilisation du livre et en particulier des manuels scolaires dans l’éducation nouvelle“ (Die Verwendung von Büchern und speziell von Schulbüchern in der Education Nouvelle).

Am 21. und 28. Januar und 4. Februar findet ab 20.45 Uhr in den Räumen des „Institut Océanographique“ ein „Cours d’Initiation à l’éducation nouvelle“ (Einführungskurs in die Education Nouvelle) statt. Auf Wunsch vieler Teilnehmer ist das Thema der ersten Sitzung „Les enfants difficiles à l’école“ (Schwierige Kinder in der Schule) und der beiden folgenden „L’enfant instable“ (Das labile Kind).

---

30 „Il est vrai, et non plus seulement de conventionnel langage, que les parents d’aujourd’hui ne reconnaissent plus dans l’enfance d’aujourd’hui le souvenir qu’ils ont gardé de la leur.“, Cousinet 1954a, Einleger in der Heftmitte.

Cousinet gehört zum Vorbereitungskomitee der vom 21. - 26. April unter der Leitung von H. Wallon an der Sorbonne und im Musée pédagogique stattfindenden „Journées internationales de psychologie de l'enfant".

Cousinet präsentiert die Arbeit der „Ecole nouvelle Française" in Grenoble und Chambéry.

„La scuola par gruppi de Roger Cousinet" von A. Grilladini erscheint in Rovigo. Es handelt sich im Wesentlichen um eine Übersetzung von „Une méthode de travail libre par groupes".

„L'Ecole Nouvelle Française" befindet sich in ernsten finanziellen Schwierigkeiten und kann sich kein permanentes Sekretariat mehr leisten. Die Nachkriegseuphorie für die Education Nouvelle lässt nach. Chatelain muss aus Gesundheitsgründen die Arbeit einstellen.

1955: Die neunte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française" findet mit dem Thema „Le calcul" (Rechnen) vom 12. bis 17. September in „La Source" statt.

„Leçons de pédagogie" wird ins Spanische übersetzt und erscheint in Buenos Aires.

„La formation de l'éducateur" wird ins Spanische übersetzt und erscheint in Uruguay.

„La formation de l'éducateur" wird ins Portugiesische übersetzt und erscheint in Sao Paulo.

„L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle" wird ins Italienische übersetzt und erscheint in Florenz.

Am 21., 22. und 23. Februar findet die „Assemblée générale" (Generalversammlung) zum 10-jährigen Bestehen der „Ecole Nouvelle Française" unter dem Thema „La situation et les perspectives de l'éducation nouvelle" (Situation und Perspektiven der Education Nouvelle) statt. Das Jahrestreffen wird durch Mme Hatinguais, Direktorin des CIEP, in Sèvres eröffnet. Es folgen Vorträge von Maurice Debesse, Gaston Mialaret und Jacques Wittwer. Mme Lambert, Nachfolgerin von Kees Boeke in Bilthoven, stellt den ‚Werkplaats' vor. Kinderarbeiten werden präsentiert, und Mme Jasson zeigt einen Film über „La Source". Unter anderem wird über die Aktualität der Deklaration von 1945 diskutiert, wonach „L'Ecole Nouvelle Française" „den Fortschritt und die Verbreitung einer neuen Erziehung, der alle anderen Interessen fremd sind, außer jenen, die die körperliche, moralische und geistige Entwicklung des Kindes" (pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle étrangère à toute autre préoccupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant) zum Ziel hat.

Cousinet hält auf Einladung von P. Chambre, Directeur de l'école des parents[31] einen Vortrag in Chambéry und auf Einladung von J. Cateau einen Vortrag in Grenoble über die Arbeit der „Ecole Nouvelle Française" und die Situation der Education Nouvelle. Er wird von Mlle Jasson begleitet, die einen Lichtbildervortrag über „La Source" hält.

In einem bewegenden Aufruf fordert Cousinet die Mitglieder der „Ecole Nouvelle Française" auf, ihren Teil zum Gelingen der Organisation beizutragen. Die Education Nouvelle lebe vornehmlich von den Erkenntnissen der Psychologie des Kindes, und diese wiederum entwickle sich an immer neuen Fallbeispielen weiter, weshalb die Präsentation neuer Beobachtungen von großer Wichtigkeit sei. „Die Ecole nouvelle gibt Ihnen, ich will nicht sagen das Hundertfache, denn wir wollen nicht anmaßend sein, sie liefert ihnen aber viel mehr, als Sie ihr gegeben haben."[32] Die Hilfe der Leser sei letztlich Selbsthilfe, denn jeder neue Einzelfall böte die Möglichkeit, die Theorien Cousinets und seiner Mitarbeiter zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

1956: Die zehnte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française" findet mit 30 Teilnehmern und dem Thema „L'enseignement de la grammaire" (Der Grammatikunterricht) vom 14. bis 19. September in „La Source" (1956d) unter Beteiligung von Jacques Wittwer statt. Cousinet hält einen Vortrag über die Vorteile des freien Ausdrucks gegenüber dem Diktat. Der freie Ausdruck sei in drei Stadien untergliedert. Das erste Stadium sei der empirische Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache; das zweite sei das orthographische Stadium, in dem das Kind lerne, die Form der Wörter zu korrigieren, indem es seine Form mit der korrekten Form vergleiche; das dritte Stadium sei das grammatische, das nicht vor dem 13. Lebensjahr erreicht werde und in dessen Verlauf das Kind die Orthographie verstehen könne, das heißt, da wo es möglich sei, eine Rechtfertigung der grammatischen Form und der Satzkonstruktion erkennen könne.

„La Source" hat inzwischen fast 300 Schüler vom Kindergarten bis zur „troisième" (9. Schuljahr) und wird um eine „seconde" (10. Schuljahr) mit dem Ziel erweitert, eine „première" (11. Schuljahr) einzurichten.

Cousinet nimmt vom 3. – 14. April am Kongress „L'amélioration des programmes dans l'enseignement du premier degré" unter Leitung von R. Dottrens in Genf teil, der von der Commission nationale suisse pour l'UNESCO organisiert wird.

Am 18. April hält er einen Vortrag zu einigen Aspekten der Education Nouvelle vor dem „Syndicat des Médécins Inspecteurs des Ecoles de la Seine".

---

31 Laut Cousinet leisten die „Schulen der Eltern" die wichtigste Arbeit zum Thema familiäre Erziehung. Cousinet 1955e, S. 8f.

32 „L'Ecole nouvelle vous rendra, je ne dis pas au centuple, ne soyons pas prétentieux, mais vous rendra beaucoup plus que vous ne lui avez donné.", Cousinet 1955c, Einleger in der Heftmitte.

Am 17. November wird der 10. Geburtstag von „La Source“ unter Teilnahme von 1100 Personen in der „Cité Universitaire de Paris“ gefeiert.

„L’Education Nouvelle“ wird von Vasdekis ins Griechische übersetzt und erscheint in Athen.

„La formation de l’éducateur“ wird von Jamil Saliba, Hikmat Hasim und Sami al-Doruli ins Arabische übersetzt und erscheint in Damaskus.

1957: Die elfte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet dank der Unterstützung von Jeanne Schneider und dem Ministre de l’Education Nationale du Grand-Duché de Louxembourg vom 2. bis 7. September im großen Saal der „Ecole Normale des Institutrices à Louxembourg“ unter dem Titel „L’étude du milieu géographique“ (Das Studium der geographischen Umgebung) statt.

Mme Niox-Château et Mlle B. Harveaux müssen auf administrative Weisung hin die „Ecole de Boulogne“ verlassen, womit die seit neun Jahren bestehende Arbeit nach den Prinzipien der Education Nouvelle beendet wird.[33]

In Caen wird der 20. Geburtstag der CEMEA unter Teilnahme von Cousinet gefeiert.

Cousinets Sohn Pierre erkrankt an Polio, ist fortan an Armen und Beinen gelähmt und muss seine Pianistenkarriere aufgeben.

1958: Die zwölfte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ sollte vom 8. bis 13. September unter dem Titel „L’enseignement et l’apprentissage de l’histoire“ (Der Unterricht und das Erlernen der Geschichte) in Avignon stattfinden, fällt aber aus, da Cousinet aufgrund eines sehr schwierigen Jahres zu erschöpft ist, um das Treffen zu leiten.

Nach Beendigung des Schuljahres 57/58 verlässt Cousinet den Lehrstuhl an der Sorbonne, und Maurice Debesse wird sein Nachfolger.

In der Januar/Februar-Ausgabe der „Ecole nouvelle Française“ schreibt Cousinet eine positive Rezension zu Ernst Meyers „Gruppenunterricht“. Cousinet empfiehlt das Buch als sachlich fundiert, merkt aber an, dass Meyer gelegentlich die Gruppenarbeit eher als Unterrichtsmethode für den Lehrer ansieht, während er selbst immer den Aspekt der Lernmethode im Vordergrund sehe (1958a, S. 55).

Im Februar besucht N. Alpan, Schulrat des Volksschulwesens aus Smyrne (Türkei), Cousinet und „La Source“. Alpan und die ihn begleitenden Lehrer sind sehr an der „Ecole nouvelle Française“ interessiert. In „La Source“ treffen sie auf eine jugoslawische Delegation, die vom „Centre pédagogique international“ in Sèvres kommt.

33 Die „Association des amis de la nouvelle école“ arbeitet unter dem Vorsitz von André Berge weiter und versucht das Profil der Schule zu retten, vgl. Cousinet 1957a, S. 33 und Cousinet 1958d, S. 20.

Im März hält Cousinet einen Vortrag im „Institut médico-pédagogique“ auf Schloss Lescout (Auch) vor Lehrern aus verschiedenen „Centres d’enfants inadaptés“ (Zentren für geistig behinderte Kinder).

Ab dem 5. November hält Cousinet wöchentlich (bis zum 22. April 1959) eine Reihe von Vorträgen mit Diskussionen in einem Privathaus auf dem Boulevard St. Michel.

1959: Die zwölfte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet unter dem Titel „L’enseignement et l’apprentissage de l’histoire“ (Der Unterricht und das Erlernen der Geschichte) vom 3. bis 8. September in „La Source“ statt.

Die Zeitschrift „Educateurs“ von Louis Raillon stellt ihr Erscheinen ein.

Der Ehrenpräsident der „Ecole nouvelle Française“, Adolphe Ferrière, stirbt.

1960: Die dreizehnte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet vom 3. bis 8. September unter dem Titel „L’apprentissage scientifique“ (Der naturwissenschaftliche Unterricht) in der Ecole de St. Fons in Lyon statt.

„La pédagogie de l’apprentissage“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint in Florenz.

1961: Die vierzehnte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet unter dem Titel „La pratique de l’éducation nouvelle dans les classes à effectivs normeaux“ (Die Praxis der Education Nouvelle in normal ausgestatteten Klassen) vom 1. bis 6. September mit etwa 30 Teilnehmern in „La Source“ statt.

Cousinet wird Mitglied im Redaktionskomitee der italienischen Zeitschrift „Scuola e Città“.

„La formation de l’éducateur“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint in Florenz.

N. Alpan berichtet in seiner Zeitschrift „Imbat“ sehr positiv von der „Ecole nouvelle Française“.

Am 30. November wird der 80. Geburtstages Cousinets in „La Source“ gefeiert. Dazu erscheint im Januar 1962 eine Ausgabe der „Ecole nouvelle Française“, in der Grußbotschaften von Freunden, Weggefährten sowie Schülern und Schülerinnen Cousinets veröffentlicht werden (vgl. Raillon 1962a). Maurice Debesse (Nachfolger Cousinets an der Sorbonne), Giselle de Failly (CEMEA), Blanche Harvaux (Ècole de Boulogne sur mer), Françoise Jasson („La Source“). Pierre Bovet und Robert Dottrens (Schweiz), J. A. Lauwerys (London, Präsident der internationalen Liga für die neue Erziehung), M. Alvaro Vasquez Penedo (Spanien), Ernesto Codignola (Florenz), Renardo Coèn (Florenz, hat in einer italienischen Zeitschrift einen Artikel über Cousinet geschrieben), Jeanne Schneider (Inspectrice in Luxemburg), Jacques Wittwer (Tunis) übermitteln ihre Glückwünsche. In diesem Heft findet sich das einzige erhaltene Interview Cousinets, das er Louis Raillon gab, und die wörtliche Abschrift seiner Rede zu seinem 80. Geburtstag.

1962: Die fünfzehnte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet im September in „La Source“ statt und beschäftigt sich mit praktischen Fragen der Education Nouvelle im Unterricht.

Im „Educateur“ erscheint anlässlich des 80. Geburtstages Cousinets ein weiterer Angriff Freinets, in dem er die Cousinetmethode falsch darstellt. Freinet vertritt die Auffassung, dass Cousinet keine revolutionäre Pädagogik entwickeln könne, weil er seine Mitarbeiter aus dem bourgeoisen katholischen Milieu rekrutiere (vgl. Freinet 1962, S. 9), und behauptet, dass erst die Freinettechniken die Cousinetpädagogik möglich machten (vgl. Raillon 1997, S. 6).

1963: Die sechzehnte Fortbildungsveranstaltung der „Ecole nouvelle Française“ findet im September in der „Ecole nouvelle d’Antony“ mit etwa 40 Teilnehmerinnen statt.

C. Saintz-Amor stellt Cousinets Methode in „Metodos de la nueva educacion“ (Edition Losada, Buenos Aires) vor.

Am 4. und 5. Mai findet die jährliche Ausstellung in „La Source“ unter dem Thema „Les grands besoins de l’homme“ (Die großen Bedürfnisse des Menschen) statt.

Die private Experimentalschule „La Source“ besteht inzwischen aus Ecole (Grundschule), Collège und Lycée, führt also bis zum Abitur. Die globale Leselernmethode wird eingesetzt und die Gruppenarbeit beginnt für die Kinder zwischen 8 und 10 Jahren.

1964: „L’Ecole Nouvelle Française“ stellt mit der Ausgabe 115/116 ihr Erscheinen ein.

Aus „L’Ecole Nouvelle Française“ und den „Cahiers de l’enfance“ entsteht „Education et développement“ unter der Leitung von Roger Cousinet und Louis Raillon.

„Fais-ce que je te dis“ wird von Luzuriaga ins Spanische übersetzt und erscheint unter dem Titel „Has lo que te digo“ in Buenos Aires.

1967: „La Escuela Nueva“, eine spanische Übersetzung einer Auswahl von Artikeln Roger Cousinets aus „L’Ecole nouvelle“ erscheint in Barcelona.

In der italienischen Zeitschrift „Magistero“ erscheint ein Artikel von G. Broccoloni über das Denken und die Methode Roger Cousinets.

1968: Cousinet verfolgt aufmerksam die Ereignisse der Mai-Revolution.

„Cousinet, pedagogista della liberta“ von G. Broccoloni erscheint in Rom.

„Socialisatie van het Kind“ erscheint in „Mens et medemens“ (Nr. 79, Spectrum) in Utrecht.

1969: Die ANEN (Association Nationale pour le développement de l'Education Nouvelle) wird gegründet. Sie existiert noch heute und ihr gehören noch acht Schulen an.[34]

„Fais-ce que je te dis" wird ins Italienische übersetzt und erscheint in Florenz.

1972: „R. Cousinet e l'educazione nuova" von D. Ferraro erscheint in Bologna.

1973: Am 5. April 1973 stirbt Roger Cousinet in Paris im Alter von 91 Jahren an den Folgen einer Oberschenkelfraktur.

1978: François Chatelain stirbt in einem Dominikanerkloster in Dijon.

34 Ecole nouvelle d'ANTONY: 4 - 6, Avenue d'Alembert - 92160 ANTONY. Tel 01 43 50 13 83. Ecole nouvelle de LA RIZE: 3bis, Place St Anne - 69003 LYON. Tel 04 72 33 53 70. Ecole nouvelle et Collège LA PRAIRIE: 1 Rue des Néfliers - 31400 TOULOUSE. Tel 05 62 26 83 60. Ecole nouvelle LE CHAPOLY: Chemin de la Chesnaie - 69160 TASSIN LA DEMI LUNE. Tel 04 78 34 29 29. L'ARBRE VOYAGEUR: Le mas du Caladon Aumessas - 30770 ALZON. Tel 05 67 82 05 70. Association A.R.E.P.: Ecole privée Les Chemins, 16 rue Matheron, 13100 AIX EN PROVENCE Tel 04 42 63 10 60. Lycée technique privé, 15 rue Chape, 13004 MARSEILLE Tel 04 91 48 52 12. THELEME - Collège privé Nature et Environnement: 3 Rue des chalets, 66820 VERNET LES BAINS Tel 05 68 05 65 85. Ecole LA FOURMI: 67 avenue Jean Mermoz, 69008 LYON Tel 04 78 00 27 53. Ecole Emily BRANDT: 12 rue du Parc, 92300 LEVALLOIS - PERRET Tel 01 47 58 53 40. Quelle: Website der ANEN.

3 – DAS WERK ROGER COUSINETS

Das Werk Roger Cousinets liegt hauptsächlich in Form von Artikeln vor, die ab 1906 in einer Reihe pädagogischer Fachzeitschriften veröffentlicht wurden. Bis zum jetzigen Zeitpunkt können neben 12 Buchveröffentlichungen 430 Artikel und Buchbeiträge belegt werden, wahrscheinlich liegt die tatsächliche Anzahl der Veröffentlichungen noch um einiges höher.

Cousinet nutzte vor allem seine selbst herausgegebenen Zeitschriften als Foren. Seine Veröffentlichungsarbeit begann zunächst in „L'éducateur moderne" (1906 - 1914), wo er Redaktionsmitglied war. Danach folgte mit „La nouvelle éducation" seine erste eigene Zeitschrift, die er zusammen mit Marie Therèse Guéritte herausgab. Nachdem das Organ der gleichnamigen reformpädagogischen Organisation von 1921 bis 1924 als Bulletin in George Bertiers (dem Leiter der Ecole des Roches) „L'Education" veröffentlicht wurde, erschien es von 1924 bis 1939 als eigenständige Zeitschrift. Neben seinen Forschungen und der Tätigkeit als Autor rezensierte Cousinet unter der Rubrik „Revues et livres" internationale Fachbücher und -zeitschriften. Die letzte Ausgabe von „La nouvelle éducation" erschien zum Schuljahresende im Juli 1939, und darin findet sich der Hinweis auf den Tod Caldwell Cooks. Cousinet hatte Mme Guérritte aufgrund einer Übersetzung eines Buches von Cook kennen gelernt und später mit ihr zusammen „La nouvelle éducation" gegründet. Wegen des Ausbruchs des Zweiten Weltkrieges kam es zu keiner neuen Ausgabe mehr im Oktober.

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab Cousinet von 1945 bis 1964 zusammen mit François Chatelain „L'Ecole Nouvelle Française" heraus. Die Beiträge zu dieser Zeitschrift stehen im Zeichen der Betrachtung der Schulpraxis und liefern Hilfe und Anregung zur Umsetzung der Education Nouvelle. Cousinet stand in dieser Zeit in enger Zusammenarbeit mit den CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) und der Bewegung der Montessoripädagogik und grenzte sich von GFEN (Groupe Français d'Education nouvelle) und Freinet ab. Der Schwerpunkt der staatlichen Schularbeit bestand direkt nach dem Zweiten Weltkrieg darin, reformpädagogisches Ideengut aus dem Langewin-Wallon Plan in den „classes nouvelles" sehr vorsichtig und alles andere als kompromisslos durchzusetzen (1945 wurden die ersten Klassen eröffnet, und 1950 gab es 800 Klassen, von der 6e bis zur 3e, die zu dieser Zeit von der Schließung aus ökonomischen Gründen bedroht waren, vgl. 1950j, S. 237). Die „classes nouvelles" verschwanden Ende der 50er Jahre wieder aus den öffentlichen Schulen.

Viele reformpädagogische Organisationen dieser Zeit kümmerten sich zunächst um die in Frankreich anstehenden Probleme, wie der Betreuung von Waisen- und Deportationskindern in Heimen (Henri Wallon), legten ihre Schwerpunkte auf außerschulische Pädagogik, wie die „colonies de vacances" (Ferienlager) der CEMEA oder zogen sich in das private Schulwesen zurück, wie Freinet in St. Paul de Vence, aber auch Cousinet mit La Source in Meudon. Ab Mitte der 50er Jahre stand „L'Ecole Nouvelle Française" zunehmend unter finanziellem Druck und fusionierte schließlich 1964

mit den „Cahiers de l'enfance“ von Louis Raillon zu „Education et développement“, die Cousinet bis zu seinem Tod 1973 mit Louis Raillon zusammen herausgab. „Education et développement“ stellte im Oktober 1980 ihr Erscheinen ein.
Eine Besonderheit stellt „L'oiseau bleu“ dar, den Cousinet, von Tolstois Ideen angeregt, zwischen 1922 bis 1927 in Arcis-sur-Aube und später in Sedan herausgab.[35] „L'oiseau bleu“ war die erste regelmäßig erscheinende Zeitschrift, die frei geschriebene und teilweise auch illustrierte Gedichte, Geschichten und Theaterstücke von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 6 und 16 Jahren veröffentlichte. Einige Geschichten waren Fortsetzungsgeschichten, die sich über mehrere Hefte erstreckten, und es gab Übersetzungen aus dem Englischen (unter anderem aus den „Nursery Tales“) von Mme Guérritte. Ab dem Februarheft 1924 nahm Cousinet Geschichten dazu, die von Erwachsenen für Kinder geschrieben wurden, wobei Charles Dickens mit „Le roi et l'arête magique“ den Anfang machte. In diesem Zusammenhang sind auch zwei von Cousinet herausgegebene Bücher zu nennen. Zum einen „Carnabot - et autres Contes et Poèmes - Ecrits et illustrés par des enfants pour des enfants“ (vgl. 1925a), eine Sammlung von Texten aus den ersten drei Jahren von „L'oiseau bleu“. Zum anderen „Le roi des Animaux“ (Wyndham, 1929), eine Übersetzung aus dem Englischen einer von einem Kind geschriebenen Geschichte über Kindheit und Leben eines Löwen.
Als wichtigstes Buch erschien 1945 das Hauptwerk „La méthode de travail libre par groupes“. Hier stellt Cousinet seine entwicklungspsychologisch und soziologisch getragene Methode der freien Gruppenarbeit für Kinder im Alter von 9 – 13 Jahren vor. Das Manuskript zu diesem Buch ist das einzige, das den Bombenangriff auf Cousinets Haus vom 18. April 1944 überstand, weil er es einige Wochen zuvor François Chatelain übergeben hatte. Cousinet entwickelt darin seine Methode, die auf der Freiheit des Lernens und den Arbeitsmethoden ‚Beobachten', ‚Beschreiben' und ‚Klassifizieren' basiert und deren Hauptintention es ist, Kindern im sogenannten ‚sozialen Alter' zwischen etwa 9 und 13 Jahren die Möglichkeit zu geben, ihrer Entwicklung und ihren Bedürfnissen gemäß zu lernen. Von besonderer Wichtigkeit wird hier die Beobachtung, die zum einen ein Arbeitsinstrument des Kindes ist und gleichzeitig eines des Lehrers, der die Kinder über die Beobachtung kennen und verstehen lernt.
Laut Raillon stützt sich Cousinets Methode mit der spontanen (natürlichen) Aktivität des Kindes auf einen individualpsychologischen Aspekt und mit der Rolle der Kleingruppe bei der Organisation dieser Aktivität in gemeinsamer Arbeit auf einen sozialpsychologischen Aspekt (vgl. Raillon 1990, S. 205). Cousinet entwickelte sein Organisationsmodell über Beobachtungen von Kindern beim Spielen, aus denen eine Theorie der menschlichen Entwicklung entsteht. Darauf fußend versucht er, eine optimale Lebens- und Arbeitsumwelt für Kinder zu entwerfen. Nicht das Spiel als solches ist die

35 Cousinet spricht sogar davon (vgl. Cousinet 1960a, S. 10), dass der „Oiseau bleu“ bis 1930 bestanden hat, auffindbar waren aber nur die Jahrgänge bis 1927, die leider nur noch in Teilen in der Bibliothèque Nationale zugänglich sind.

Grundlage seiner Methode, sondern die Art und Weise, in der sich Kinder beim Spiel selbst organisieren und ihre Probleme lösen.
Im folgenden Kapitel soll versucht werden, eine Auswahl von Artikeln und Büchern Cousinets vorzustellen, um einen Überblick über die Bandbreite seiner Themen und deren Entwicklung zu bekommen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind die vorgestellten Werke im Indikativ paraphrasiert, stellen aber trotzdem nichts anderes als Cousinets Gedanken dar.

3.1) Theorie der Erziehung

Von Beginn seiner Veröffentlichungstätigkeit an interessiert sich Cousinet dafür, was genau ein Kind ist. Daraus resultieren eine Reihe von Artikeln und Buchbeiträgen, die zum einen Überlegungen und Forschungsergebnisse zur Natur des Kindes zum Thema haben, zum anderen aber auch praktische Erziehungsratschläge beinhalten, die darauf abzielen, das Kind zu verstehen und es dementsprechend angemessen zu behandeln.
1907 veröffentlicht Cousinet den Artikel „Eigensinni und Gehorsam“[36] über eine Erhebung, deren Ergebnisse 1905 von Théodate L. Smith im „Pedagogical Seminary“ veröffentlicht wurden. Smith vertritt den Standpunkt, dass man den Willen der Kinder stärken muss, um Eigensinnigkeit und Ungehorsam zu verhindern bzw. zu verändern. Kinder brauchen von Anfang an klare Regeln und gleichzeitig Freiräume, denn zu viele oder zu strenge Regeln führen nicht zu echtem Gehorsam, „wenn man darunter einen inneren Respekt vor Regeln und vor Autorität und nicht nur einen äußerlichen Konformismus versteht“[37]. Cousinet schließt aus den Ausführungen Smiths, dass Gehorsam in der Erziehung seine Berechtigung hat, weil man Kindern nicht jede Anweisung erklären kann (vgl. 1907a, S. 393). Es geht dabei aber darum - und er verweist hier auf Durkheim -, den Willen zu stärken, indem man ihn begrenzt, ohne ihn zu sehr einzuengen (vgl. 1907a, S. 394). Wenn man dabei von Kindern die Einhaltung von Regeln fordert, so müssen auch Eltern und Lehrer sich an diese Regeln halten.

Die Rolle der Analogie in der Wahrnehmung des Kindes

Im gleichen Jahr schreibt Cousinet einen für seine Pädagogik wegweisenden Artikel über die Rolle der Analogie in der Wahrnehmung des Kindes (vgl. 1907b), der das große Interesse Cousinets an der Psychologie des Kindes markiert. Maurice Debesse zufolge stellt er ebenso wie der Artikel über die kindliche Solidarität (vgl. 1908b) eine Pionierarbeit auf dem Gebiet der Psychologie des Kindes dar (vgl. Debesse 1962, S.11).
Cousinet beschäftigt sich hier mit dem Phänomen, dass Kinder oft Ähnlichkeiten zwischen Objekten feststellen, die für Erwachsene keine Ähnlichkeiten haben. Manchmal liegt ein schlichter Mangel an Vokabular zu Grunde, was aber nicht der Fall bei Dingen

36 Diese Übersetzung birgt einige Schwierigkeiten, denn Cousinet bezieht sich auf einen im Pedagogical Seminary erschienenen englischen Aufsatz von Théodate L. Smith von 1905, und er erläutert in einer Fußnote (1907a, S. 385), dass das Wort „obstinacy” am ehesten mit „bouderie“ zu übersetzen ist, was dann aber auf deutsch „schmollen“ oder noch besser „motzen“ bedeutet.

37 „(…), si l’on entend par là un respect intérieur de la loi et de l’autorité et non pas seulement un conformisme extérieur“, Cousinet 1907a, S. 391.

ist, deren Namen die Kinder kennen (vgl. 1907b, S. 160). Für die meisten Psychologen ist der Gebrauch von Analogien nicht nur ein natürliches Verhalten von Kindern, sondern eine besondere Verstehens- und Ordnungsstrategie, was Cousinet zufolge eine Übertragung von Ordnungs- und Verstehensprinzipien des Erwachsenen auf das Kind darstellt. Die gängige Theorie der kindlichen Wahrnehmung geht davon aus, dass das Kind bei einem neuen Gegenstand zunächst die Unterschiede zu bekannten Dingen feststellt und dann Analogien zu bereits Bekanntem zieht. Nach dieser Theorie ist „das Kind von neuen und unbekannten Dingen umgeben, die es kennenlernen möchte oder muss, und da es sie nicht versteht, interpretiert es ihre Natur oder ihre Benutzbarkeit über Analogie zu Dingen, die es bereits kennt.“[38] Cousinet nennt dies die „mittelbare Analogie“ (analogie médiate, 1907b, S. 164).

Er versucht, dieser Sicht der Dinge einen logischen Fehler nachzuweisen. „Wenn das Kind zuerst das Neue wahrnimmt, das heißt die Verschiedenheit der Dinge, ist es unmöglich, dass es im Anschluss daran durch eigene Bemühungen die Analogie entdeckt.“[39] Der Geist des Kindes „hat sich noch nicht weit genug entwickelt, um Ähnlichkeiten wahrzunehmen, nachdem es bereits die Unterschiede erkannt hat, und außerdem ist es sinnlos wahrzunehmen, wie sich die Dinge ähneln, wenn man zunächst ihre unterschiedliche Natur wahrnimmt“[40]. Cousinet stellt der Idee der „vorgeblichen Wahrnehmung der Unterschiede“ (prétendue perception de diversités, 1907b, S. 165) eine gegensätzliche Theorie gegenüber, der zufolge das Kind „sich in einem gleichförmigen Chaos bewegt, das aus Empfindungen gebildet wird, die sich für seinen unausgebildeten Geist und sein noch nicht erwachtes Urteilsvermögen gleichen“[41]. Das Kind nimmt also zunächst alles als analog und gleich wahr, es „vergleicht keine Wahrnehmungen, sondern nimmt Vergleiche wahr“[42]. Es nimmt die Welt als eine große homogene unklare Masse wahr, innerhalb derer sich nur einige Wahrnehmungen unterscheiden lassen, wie die Nahrung, die Mutter und etwas später den eigenen Körper (vgl. 1907b, S. 165). Das bedeutet, „dass das Kind in einem neuen Ding nur die Teile oder Qualitäten sieht, die es bereits von anderen Dingen her kennt. Es sieht den Rest nicht.“[43] Das Kind nimmt die Analogien vor den Unterschieden wahr, was Cousinet die unmittelbare Analogie (analogie immédiate, 1907b, S. 166) nennt. Das bedeutet weiterhin, dass ein Kind zunächst

38 „(…) l’enfant est entouré de choses neuves et inconnues qu’il désire ou qu’il a besoin de connaître, et comme il ne les comprend pas, il en interprète la nature ou l’usage par analogie avec les choses qu’il connaît déjà“, Cousinet 1907b, S. 164.

39 „Si l’enfant aperçoit d’abord la nouveauté, c’est-à-dire la diversité des choses, il est impossible que par ses efforts il en découvre par la suite l’analogie“, Cousinet 1907b, S. 164.

40 „Son esprit n’est point assez développé pour apercevoir les ressemblances après avoir perçu les différences, et, en outre, il est inutile de voir comment les choses se ressemblent, si on les connaît d’abord dans leur nature distincte (…)“, Cousinet 1907b, S. 164.

41 „(...) qu’il se meut au milieu d’un chaos uniforme formé de sensations qui se ressemblent toutes pour son esprit et son discernement non encore éveillé“, Cousinet 1907b, S. 165.

42 „(...) qu’il ne compare pas des perceptions mais qu’il perçoit des comparaisons“, Cousinet 1907b, S. 165.

43 „(...) c’est que l’enfant ne perçoit dans la chose nouvelle et inconnue que les parties ou les qualités qu’il a déjà connues dans d’autres choses. Il ne voit pas le reste“, Cousinet 1907b, S. 165.

ein Ding gar nicht als wirklich neu wahrnimmt, sondern in ihm nur das bereits Bekannte erkennt (vgl. 1907b, S. 169).

Die Schwierigkeit, die Vielfältigkeit zu erkennen, verliert sich im Laufe der Zeit, und wenn sie auch nie ganz verloren geht, gelingt es dem Kind doch immer besser, das Neue zu erkennen, und es verwechselt immer seltener Neues mit Bekanntem. Dabei ist es durchaus ein Zeichen von Intelligenz, wenn Kinder ab etwa einem Alter von 10 Jahren einen neuen Gegenstand untersuchen, um ihn zu verstehen und nicht mehr versuchen, ihn etwas Bekanntem zuzuordnen. Auf diese Art und Weise nähert sich die kindliche Wahrnehmung immer mehr der Realität an (vgl. 1907b, S. 170):

> „Jede Tätigkeit, mit der sich die Wahrnehmung des Kindes neu ausrichtet und sich der Realität mehr anpasst, ist an die Erfahrung gekoppelt, die es mit den Dingen vertraut macht, an die Lektionen seiner Lehrer, die sie ihm verständlich machen und an das Gemeinschaftsleben, das es zwingt, die Dinge aus der Nähe zu betrachten“ (1907b, S. 170, siehe S. 482).

Man kann nicht über einen längeren Zeitraum hin die Dinge verwechseln, die man benutzt. Um sie zu verstehen, sind sowohl die tägliche Erfahrung als auch Unterricht und Schulleben hilfreich:

> „Es ist aber vor allem das soziale Leben, das die Kinder ganz allgemein daran gewöhnt, die Unterschiede, die Vielfalt der sie umgebenden Welt wahrzunehmen und diese Wahrnehmungen nicht mehr miteinander zu verwechseln. Wie wir gesehen haben, konstruiert jedes Kind für sich selbst eine homogene und geeinte äußere Welt“ (1907b, S. 171, siehe S. 482).

Wenn das Kind in die Schule kommt, trifft es auf andere Kinder und damit auf andere Vorstellungen der Welt und muss sich mit diesen Vorstellungen auseinandersetzen. In diesem Prozess der Auseinandersetzung entwickeln und verändern sich die eigenen Vorstellungen, und es werden Kompromisse und Übereinkünfte nötig, die den Frieden zwischen den Kindern hervorbringen, der das soziale Leben erst möglich macht. Dieser Prozess verdrängt den Individualismus und schafft den Raum für das soziale Leben der Kinder. Äußeres Zeichen dieser Entwicklung ist das Verschwinden von „Imaginations- oder Imitationsspielen“ (jeux d’imagination ou d’imitation, 1907b, S. 171f), denn die Imaginationen sind individuell und daher kaum in Einklang zu bringen. Je älter die Kinder werden, desto mehr steigt auch ihr Interesse an der Wahrheit, an realen Dingen und deren Funktion. Deshalb wandelt sich die kindliche Imagination im Laufe der Schulzeit, was nicht wirklich zu beklagen ist, denn

> „die so genannte Vorstellungskraft der Kinder ist nichts anderes als eine Mischung aus Wahrnehmungen und Bildern und die Unfähigkeit, die Realität exakt sehen zu können. (...) Diese Transformation der kindlichen Wahrnehmung ist unseres Erachtens zu großen Teilen dem sozialen Leben zu verdanken, welches die falschen Analogien zerstört und die verschiedenen Vorstellungen durch die Sicht und die Liebe zur Realität in Einklang bringt“ (1907b, S. 173, siehe S.482).

Die kindliche Solidarität

Cousinet kritisiert hier zunächst den Moralunterricht, der in den Schulen eingeführt wurde, um Kindern die Moral in „18 oder 23 Lektionen“ beizubringen, denn

> „wie in allen anderen Bereichen des Unterrichtswesens glaubt man, man müsse mit den Grundlagen anfangen, weil dies das Einfachste sei. Denn im Prinzip wissen die Kinder nichts und man muss sie instruieren und schrittweise vorangehen bis hin zu komplexen Sachverhalten, um so die ganze Wissenschaft zu durchlaufen“ (1908b, S. 281, siehe S. 482).

In den Schulen werden die moralischen Vorstellungen der Kinder und ihre „Disposition zum Guten“ (disposition vers le bien, 1908b, S 282) ignoriert. Cousinet schließt sich der Forderung Durkheims an, den abstrakten Moralunterricht zu ändern, um die Moral anzuerkennen „die von den Kindern in unseren Klassen verstanden und angewendet“[44] wird. Selbst wenn man das Ziel hat, die realen Moralvorstellungen der Kinder zu verändern, muss man doch von der sozialen Realität ausgehen. In allen anderen Fächern soll Unterricht von den familiären Realitäten ausgehen, warum also nicht auch im Moralunterricht (vgl. 1908b, S. 284).

Das Kind wächst nicht allein auf, „es ist Teil einer Gesellschaft, der kindlichen Gesellschaft, der Gruppe, die aus Schülern derselben Klasse oder derselben Schule gebildet wird, und, noch über diesen Gruppen stehend, der großen kindlichen Gemeinschaft.“[45] In dieser Gesellschaft bildet sich zunächst eine vage, veränderliche Moral aus, die für die Kinder aber immer wahrnehmbar ist und die für sie die einzige soziale Moral darstellt, so wie die kindliche Gesellschaft die einzige Gesellschaft ist (vgl. 1908b, S. 284). Ohne Kenntnis dieser kindlichen Moral, laufen Lehrer Gefahr, vor ihnen eine Moral aufzubauen, die sie nicht erreicht.

Die kindliche Moral ist nur unvollständig bekannt, und ihre Beschreibung wird durch zwei Umstände erschwert. Zum einen nennt Cousinet das Misstrauen der Kinder den Erwachsenen gegenüber. Die Individualpsychologie ist durchaus in der Lage, zu einem einzelnen Kind einen hinreichenden Kontakt herzustellen, um sein Vertrauen zu gewinnen. Bei Gruppen sieht dies anders aus, weil „noch einmal, eine Gruppe von Kindern nichts von uns will“ (le groupe enfantin, encore une fois, ne veut point de nous, 1908b, S. 285). Das macht den Kontakt sehr schwierig, und man braucht sehr erfahrene Beobachter. Bemerken die Kinder, dass sie beobachtet werden, verhalten sie sich so, wie sie sich immer Lehrern gegenüber verhalten. Deshalb ist die Methode der Fragebögen von Stanley Hall sehr nützlich, wenn sie auch einige Gefahren birgt und verfälschte Ergebnisse liefern kann, denn die persönliche Meinung und die tatsächliche Lebenspraxis gehen bisweilen stark auseinander. „In der kindlichen, wie in der menschlichen Gesellschaft, folgen die Individuen oft einer Praxis, die sie verurteilen.“[46] Bei solchen Untersuchungen muss man beachten, inwieweit die Kinder bereits sozialisiert sind, denn einige Kinder neigen dazu, die Moralvorstellungen der Gruppe weiterzugeben, die

---

44 „(...) de la morale telle qu’elle est conçue ou appliqué par les enfants qui sont dans notre classe (…)“, Cousinet 1908b, S. 282.

45 „L’enfant fait partie d’une société, la société enfantine, le groupe formé par élèves d’une même classe ou d’une même école, et au-dessus de ces groupes, de la vaste confraternité enfantine“, Cousinet 1908b, S. 284.

46 „Dans la société enfantine comme dans la société humaine, les individus obéissent à des pratiques qu’ils condamnent“, Cousinet 1908b, S. 285.

nicht zwangsläufig ihre eigenen sein müssen, während andere ihre Individualität behalten. Die Untersuchung kann also nur von jemandem ausgewertet werden, der die Kinder kennt und ihren Charakter mit einbezieht, was die Ergebnisse wiederum ihrer Objektivität beraubt, womit solche Untersuchungen kaum in der Lage sind zu überprüfen, was sie sich vorgenommen haben.

Man kann nur über sehr viele Beobachtungen mehr über die Moral der Kinder erfahren, und Cousinet will sich hier auf das seiner Meinung nach relativ leicht zu erkennende Phänomen der Solidarität innerhalb der Gruppe beschränken. Er orientiert sich dabei an Durkheims Verständnis des Wortes Solidarität, der ein doppelter Charakter zugestanden wird. Sie ist für das Individuum ein Zwang, der aber ein Objekt der Affektion und tiefen Zuneigung werden kann. Dieses Phänomen existiert außerhalb des Individuums, vor ihm und kann weder durch seine persönlichen Ansichten, noch durch individuelle Handlungen geändert werden. Die Solidarität wird damit zu einer „sozialen Institution“ (institution sociale, 1908b, S. 286).

In Anlehnung an Durkheim bezeichnet Cousinet die schulische Gesellschaft als „Horde“, die noch keine sozialen Beziehungen aufgebaut hat (vgl. 1908b, S. 287). Anhand von Tardes Definition der Gesellschaft[47] zeigt er, dass Kinder in Gruppen viel weniger frei sind als es den Anschein hat, denn ihr Imitationstrieb bringt sie dazu, andere nachzuahmen. Von Tarde hat Cousinet offensichtlich auch die Idee übernommen, dass die Kindergruppe die erste, einfachste Form der Gesellschaft ist[48].

Der Antrieb für seine Untersuchung ist die Fragestellung, in welche Richtung sich die Erziehung von Kindern entwickeln muss, und er sieht zwei Alternativen:

> „soll man aus ihnen christliche Individualisten machen, die nur ihr eigenes Wohlergehen und ihre Vervollkommnung im Sinn haben, oder vielmehr Menschen, die für das soziale Leben geeignet sind, die in erster Linie einen Beitrag zum Wohl der Gemeinschaft leisten möchten und die um eine Annäherung der Gemüter bemüht sind, damit unter ihnen nur die Eigenschaft gefördert werden, die der Gruppe nützen?“ (1908b, S. 288, siehe S. 482).

Den Standpunkt Tardes entwickelt Cousinet weiter und macht aus der Imitation innerhalb der Gruppe ein gegenseitiges Helfen (vgl. 1908b, S. 289). Diese gegenseitige Hilfe ist dabei weder sozialistisch zu deuten, noch hat sie etwas mit Justiz zu tun, sie ist „eine

---

47 „Eine soziale Gruppe ist insoweit eine Versammlung von Wesen, als sie versuchen sich gegenseitig zu imitieren oder, ohne sich momentan zu imitieren, sich ähneln und ihre gemeinsamen Merkmale alte Nachahmungen desselben Modells sind.“ „Un groupe social est une collection d’êtres en tant qu’ils sont en train de s’imiter entre eux ou en tant que, sans s’imiter actuellement, ils se ressemblent et leurs traits communs sont des copies anciennes d’un même modèle.“ Gabriel Tarde in Cousinet 1908b, S. 287.

48 „Eine Masse von Kindern, die gemeinsam aufgezogen wurde (…), die die gleiche Erziehung in der gleichen Umgebung erhalten hat und noch nicht in Klassen und Berufe differenziert ist: das ist die Hauptmaterie der Gesellschaft. Sie knetet dies und formt über die funktionelle Differenzierung unvermeidlich und zwangsläufig eine Nation.“ „Une masse d’enfants élevés en commun (…) ayant reçu la même éducation dans le même milieu et non encore différenciés en classe et en professions: telle est la matière première de la société. Elle pétrit cela, et en forme, par voie de·différenciation fonctionnelle, inévitable et forcée, une nation.“ Gabriel Tarde in Cousinet 1908b, S. 287.

Notwendigkeit des Lebens“ (nécessité vitale, 1908b, S. 289). Damit ist die Solidarität in Kindergruppen der in primitiven Völkern vergleichbar. Die Kinder in einer Klasse stellen eine Gesellschaft im Kleinen dar, in deren Innerem sich kleine Gruppen, meist zum Spielen, bilden. Deren Solidarität wird besonders stark, wenn die Gruppe von außen bedroht wird, zum Beispiel wenn ein Kind aus ihr beschuldigt wird, etwas Unrechtes getan zu haben. Sie zeigt sich auch, wenn Kinder aus fremden Klassen nicht an einem Spiel teilnehmen dürfen, und wird ausgedehnt, wenn die eigene Schule im Vergleich mit einer anderen herausgestellt wird. Am stärksten zeigt sich besonders diese Form der Solidarität in den Banden krimineller Jugendlicher.

Eine weitere Form der Solidarität zeigt sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Wenn der Lehrer den Schülern als illegitimer Tyrann erscheint, führt das zu tiefem Unverständnis zwischen beiden Parteien (vgl. 1908b, S. 291). Keine Erkenntnis der Psychologie oder der Pädagogik, auch nicht die für Cousinet nicht realisierbare maßgeschneiderte Schule Claparèdes, kann die „radikale Unverständlichkeit“ (inintelligibilité radicale, 1908b, S. 291) zwischen Kind und Lehrer, vor allem aber zwischen Gruppe und Lehrer, auflösen. „Kinder leben in einer Welt, die mit Hilfe von nicht ausreichender Erfahrung und ungeordneter Phantasie konstruiert wird, eine Welt, die für uns irreal, aber sehr real für sie ist.“[49] Die Interessen der Erwachsenen sind ihnen unverständlich, so wie diese die Kinderinteressen als kindisch abtun. Dieses gegenseitige Nichtverstehen ist die Hauptursache für das mangelnde Vertrauen von Kindern zu Erwachsenen. Lehrer brechen mit ihren schulischen Ansprüchen und Interessen in die Kinderwelt ein, um ihre als höher bewerteten Interessen durchzusetzen (vgl. 1908b, S. 292), und Kinder sind sich sehr schnell darüber im Klaren, dass die Interessen der Lehrer durchaus nicht ihre eigenen sind.

Wenn der Lehrer Dinge unterrichtet und zu vermitteln versucht, hinter denen er offensichtlich selbst nicht steht, verlieren Kinder das Vertrauen in ihn und betrachten ihn als Feind. Für diesen Lehrer bleibt nur seine Autorität und die Lust am Befehlen übrig, was unweigerlich zu weiterer Ablehnung durch die Kinder führt (vgl. 1908b, S. 292). „In diesem künstlichen Charakter, den die Schule in ihrer Gesamtheit von Lehrer, Unterricht und Disziplin für die Kinder hat, muss man die Ursache für das radikale Nichtverstehen suchen, das Lehrer und Schüler voneinander trennt.“[50] Mit Ausnahme der sogenannten guten Schüler, die an ihre Arbeit glauben, ist die Schulwelt für die kindliche Gesellschaft ein Muster ohne Wert. „Für die kindliche Gesellschaft besteht die reale Welt aus der Gesamtheit aller Arten von Beziehungen, die Individuen miteinander unterhalten“[51], und genau diese Beziehungen werden von der Schule ignoriert.

---

49 „Les enfants vivent dans un monde construit au moyen d’une expérience insuffisante et d’une imagination confuse, un monde irréel pour nous, très réel pour eux“, Cousinet 1908b, S. 291.

50 „C’est dans ce caractère artificiel qu’a l’école dans l’esprit de l’enfant, l’école tout entière, les maîtres, l’enseignement et la discipline qu’il faut chercher la cause de cette inintelligibilité radicale qui sépare maître et élèves“, Cousinet 1908b, S. 293.

51 „Pour la société enfantine, le monde réel est formé par l’ensemble des relations de toute espèce que les individus entretiennent entre eux“, Cousinet 1908b, S. 293.

Cousinet setzt sich auch mit dem vielschichtigen Problem des „Verpetzens“ (délation, 1908b, S. 294) auseinander. Zunächst ist das Verpetzen völlig logisch für das Kind. Ein kleines Kind, das von älteren Geschwistern ein Unrecht erfährt, geht zu seinen Eltern, um sich Hilfe zu holen, weil es sich nicht anders wehren kann. Kleine Kinder berichten Eltern von begangenen Regelverstößen, worin Cousinet „vage Grundzüge von Gerechtigkeit“ (vague rudiment de justice, 1908b, S. 294) erkennt. Diese Haltung behält das Kind in der Schule bei, weil es zunächst von „Feinden umringt“ (entouré d’ennemies, 1908b, S. 294) ist und weil es Zeuge einer ganzen Reihe von Regelverstößen wird. Aber bereits im jüngsten Schulalter wird deutlich, dass das Verpetzen verurteilungswürdig ist, wenn es nicht mehr der eigenen Verteidigung dient. Im weiteren Schulalter ist dann das Verpetzen überhaupt nicht mehr gestattet.

Cousinet zieht den Schluss, dass die beobachtete und beschriebene Solidarität nichts mit Freiheit oder mit einem „Quasi-Vertrag“ (quasi-contrat, 1908b, S. 298) zu tun hat, sondern damit, dass sich das Individuum den Regeln unterwirft, die in der es umgebenden Gesellschaft herrschen. Das Individuum kann sich zum einen dieser Situation grundsätzlich nicht entziehen, und sie bietet außerdem auch einige Vorteile, wie Schutz und die Möglichkeit zu sozialen Spielen. Über Nachahmung und Gewohnheit fängt das Kind an, die soziale Moral zu lieben, die eigentlich seinen individuellen Instinkten entgegensteht. „Die soziale Solidarität gründet sich hier auf die Schwäche des Individuums, auf seine nicht ausreichend ausgeprägte Individualität, die weder durch Erbanlagen noch durch die Erziehung ausreichend gebildet ist.“[52]

Seine Untersuchungen führen Cousinet zu drei Ergebnissen:

„1. Die Solidarität bei Kindern beruht viel mehr auf dem Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, als auf Zuneigung oder gegenseitiger Hilfe.
2. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl zeigt sich vor allem in Konfliktsituationen, immer dann, wenn die Gruppe angegriffen wird oder ganz einfach in ihrer Gesamtheit bedroht ist. Die Solidarität der Kinder ist eine defensive Solidarität.
3. Diese Solidarität steht in direkter Relation zum Alter und der Konzentration der Gruppe“ (1908b, S. 299, siehe S. 482f).

Diese Solidarität ist etwas ganz anderes als das, was Philosophen und Politiker gerne in ihr sehen. Es ist der Zusammenschluss der Schwachen angesichts unzureichend ausgebildeter Individualität, die die Gruppe auch nicht zulässt. „Sie ist keine Union, sondern Sklaverei.“[53] Die erste Aufgabe der Moral unterrichtenden Lehrer muss es also sein, die Kinder aus dem blinden Gehorsam zu dieser Solidarität herauszuholen. Es gilt diese „unmoralische Solidarität“ (solidarité immoral, 1908b, S. 300) zu brechen und mit Kindern ihre individuellen Wertvorstellungen zu finden. Das bedeutet nicht, dass dem Egoismus Vorschub geleistet werden soll. Das Ziel des Moralunterrichts muss sein, dass

52 „La solidarité sociale se fonde ici sur la faiblesse de l’individu, sur son individualité encore insuffisamment accentué, insuffisamment formée même par l’hérédité et l’éducation“, Cousinet 1908b, S. 298.

53 „Elle n’est pas une union mais un esclavage“, Cousinet 1908b, S. 299.

die Kinder sich freiwillig zu Gruppen zusammenschließen und sie die Gruppen lieben (vgl. 1908b, S. 300). Wenn sich der Charakter ausgebildet hat, ist es wichtig, die Gruppenbildung zu unterstützen, denn dann zeigen sich die Vorteile der Solidarität innerhalb einer Gruppe. Ohne genauer zu zitieren verweist Cousinet hier auf Lalande, der deutlich gemacht hat, „dass sich nur durch das Leben in einer Gesellschaft starke, moralische Persönlichkeiten bilden können“[54]. Lässt man Kinder in der falschen Solidarität aufwachsen, erzieht man Menschen, die entweder nach jeder Möglichkeit suchen, den Zwängen zu entgehen, oder Sklaven, die immer dann Gesetzen und Traditionen genau folgen, wenn sie ihnen in ihrer Schwäche hilfreich sind.

3.1.1) Erziehung - Kinder sind anders

Aus der Idee der völligen Andersartigkeit des Kindes leitet Cousinet seine Vorstellung von Erziehung ab, die er 1948/49 im einzigen in einer deutschsprachigen Zeitschrift erschienenen Artikel erläutert. Zunächst beschreibt er die übliche Vorstellung von Erziehung, wonach die Erziehungsmaßnahmen umso ausgeprägter sein müssen, je kleiner ein Kind ist. Je älter es wird, desto weniger muss es erzogen werden, weil es dem Erwachsenen immer ähnlicher wird. Cousinet behauptet demgegenüber, dass eher der Jugendliche Erziehung im eigentlichen Sinne braucht, weil er lernen muss, sich in der Welt der Erwachsenen zurechtzufinden. Die Welt des Kindes ist dagegen völlig von dieser Welt abgetrennt.

Erwachsene sehen das Kind meistens als ein dem Erwachsenen gleichendes, aber unterlegenes Wesen an. Die Beobachtung scheint dies zu bestätigen, denn offensichtlich kann das Kind nicht dieselben Dinge wie ein Erwachsener tun. Außerdem hält der Erwachsene „das Kind für ihm unterlegen, weil er es wie einen Unterlegenen behandelt“ (il juge l’enfant inférieur à lui, parce qu’il le traite comme un inférieur, 1948/49b, S. 91). Es scheint sehr schwer für Menschen zu sein, diese Haltung aufzugeben, selbst wenn eine oder mehrere Erfahrungen zeigen, dass man damit falsch liegt. Laut Cousinet bescheinigen sich Menschen gerne eine Überlegenheit über andere, was

> „die nur das Relikt eines unzureichend entwickelten Egozentrismus ist und – weil wir Schwierigkeiten damit haben, die uns umgebende Ordnung der Dinge zu stören, selbst wenn diese Ordnung recht unvollkommen ist (aber das Leben treibt uns, oder wir glauben, dass es uns drängt und dass wir uns beeilen müssen zu handeln, bevor wir die Zeit haben, nachzudenken) – so widerstrebt es uns auch, die Beziehungen zu verändern, die wir einmal aufgebaut haben, selbst wenn eine oder mehrere auf einander folgende Erfahrungen zeigen, dass diese Beziehungen falsch sind“ (1948/49b, S. 92, siehe S. 497).

So verhält es sich – Cousinet zufolge – auch mit der Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern, die sich erst ändert, wenn die Kinder zum Lebensunterhalt beitragen müssen und sie damit zu Gleichberechtigten werden. Eltern sehen nie die tatsächliche Entwicklung ihrer Kinder, die sich entweder scheinbar schneller entwickeln, weil sie die

54 „(...) que par la vie en société seule peuvent se former de vigoureuses personnalités morales (...)“, Cousinet 1908b, S. 300.

Vorbilder der älteren Geschwister haben, oder die Entwicklung geht scheinbar langsamer voran als sie es eigentlich tut, weil sie Einzelkinder sind (vgl. Cousinet1948/49b, S. 93). „Je mehr die Eltern auf ihre Kinder einwirken, desto weniger sehen sie sie.“[55] Vor allem bei älteren Geschwistern neigen Eltern dazu, Kinder auf zwei Arten zu behandeln. Immer dann als Gleiche, wenn sie ihre Hilfe benötigen, weil sie sich um die Kleineren kümmern müssen, und wieder als Unterlegene, wenn keine Hilfssituation mehr vorhanden ist.

> „Über die gesamte Kindheit hinweg wünschen sie sich, dass es gleichzeitig in eine bestimmte Richtung wächst, nicht wächst oder zumindest langsamer in eine andere Richtung wächst. Sie wollen, dass sein Wissen immer schneller wächst, um sie einzuholen oder sogar zu überholen, aber gleichzeitig soll sein Handeln in Bezug auf Geschmack, Wünsche und Tätigkeiten langsamer wachsen, da sollen sie lange Zeit hinter ihnen bleiben, im Bereich der Kindheit“ (1948/49b, S. 93, siehe S. 497).

Ideale Kinder wissen zwar mehr als ihre Eltern, stören aber nicht ihre Kreise. Sie sollen in einer Domäne überlegen sein, in anderen Domänen aber unterlegen bleiben und werden irgendwann entlassen und gelten als gleichberechtigte Erwachsene. So ändert sich im Laufe der Zeit die Haltung dem Kind gegenüber, je älter, reifer und erwachsener es wird.

> „Diese aufeinander folgenden Einstellungen haben beim Erziehenden (Eltern oder Lehrer) eine Konzeption von Kindheit festgeschrieben, die ihm ganz natürlich vorkommt, und zu einer Konzeption von Erziehung (Erziehung, die nichts als eine systematisierte Einstellung ist) geführt, die er ebenfalls für legitim hält“ (1948/49b, S. 94, siehe S. 498).

Demnach kommt das Kind schwach und dem Erwachsenen sehr unähnlich auf die Welt. Dort wächst es und wird unter Mithilfe des Erziehers zum Erwachsensein geführt, „denn der Erzieher ist davon überzeugt, dass das Kind ihn ohne seine Hilfe nicht einholen, oder ihn gar überholen kann, wie er manchmal sagt, ohne sehr daran zu glauben, noch es, außer auf sehr lange Sicht, wirklich zu wollen,“[56].

Cousinet hält den daraus resultierenden Schluss, dass Kinder, je älter sie werden, immer weniger Erziehung brauchen, für eine Illusion (vgl. 1948/49b, S. 95). Stanley Hall, Charlotte Bühler und Debesse haben ihm zufolge gezeigt (vgl. 1948/49b, S. 96), dass gerade die Adoleszenz die Zeit der großen Unsicherheit ist, in der Menschen die Hilfe Älterer brauchen. „Denn wenn es stimmt, dass das Kind ein Wesen sui generis ist, scheint es als blieb nichts anderes übrig als es einfach leben zu lassen.“[57] Die Fehleinschätzung vieler Eltern und Erzieher liegt in folgender Annahme begründet: „das Kind ist mir ungleich, also muss ich es erziehen (...). Die Begründung setzt sich wie folgt zusammen: a) das Kind ist mir ungleich, b) man muss Ungleiche erziehen, c) also muss

---

55 „Tant que les parents agissent sur leurs parents, ils ne les voient point“, Cousinet 1948/49b, S. 93.

56 „Car l’éducateur est convaincu, que sans son aide, l’enfant ne parviendrait pas à le rejoindre, et même, comme il dit parfois, sans y croire beaucoup ni le désire vraiment autrement qu’à très longue échéance, à le dépasser“, Cousinet 1948/49b, S. 94.

57 „Car s’il est vrai que l’enfant est un être sui generis, il semble qu’il n’ait qu’à le laisser vivre“, Cousinet 1948/49b, S. 96.

ich das Kind erziehen“[58]. Cousinet ist mit dem Syllogismus nicht einverstanden und stellt einen anderen auf, der genauso gelten kann: „a) das Kind ist mir ungleich, b) man kann Ungleiche nicht erziehen, c) also kann ich das Kind nicht erziehen.“[59] Die Psychologie hat gezeigt, dass „das Kind kein dem Erwachsenen unterlegenes Wesen ist“ (que l’enfant n’est pas un être inférieur à l’homme, 1948/49b, S. 97). Cousinet bezieht sich dabei auf Piagets Stadientheorie und schreibt, dass das Kind in jedem dieser Stadien „in sich selbst vollständig“ (complet en soi, 1948/49b, S. 97) ist, so dass die Handlung des Erwachsenen nur scheinbar Erfolg haben kann. „Man verändert keinen Ungleichen“ (on ne transforme pas un dissemblable, 1948/49b, S. 97), weil man seine Sprache nicht spricht. Die Erziehung kann sich nur an den Jugendlichen wenden, denn der ist in die Welt der Erwachsenen eingetreten. Für die Kindheit ist es die wahre Aufgabe des Erziehers, „eine geistige und materielle Umgebung zu schaffen, die dem Kind entspricht“ (récréer un milieu matériel, spirituel, qui convienne à l’enfant, 1948/49b, S. 97).

3.1.2) Die kindliche Gesellschaft

Das Thema der kindlichen Gesellschaft war von solcher Bedeutung für Cousinet, dass er darüber eine Doktorarbeit bei Emile Durkheim begann. Der Durkheim-Gedanke der beobachtbaren sozialen Tatsache führte ihn dazu, eine Arbeit über das soziale Leben des Kindes zu schreiben und zu versuchen, diese soziale Tatsache sichtbar zu machen. Cousinets Projekt bestand darin nachzuweisen, dass die besonderen menschlichen Lebensphasen der Kindheit und der Adoleszenz eigenen sozialen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, dass es also eine eigenständige kindliche Gesellschaft gibt, die „société enfantine“ (vgl. 1908b). Cousinet konnte seine Arbeit nicht vollenden, weil sie vom Ersten Weltkrieg unterbrochen wurde und Durkheim 1917 starb, aber noch 1914 erschien ein Artikel über Vorarbeiten und erste Erkenntnisse zu diesem Projekt. Cousinet interessiert bei seinen Forschungen nicht, wie sich das Gefühl der Gerechtigkeit bei Kindern in ihren Beziehungen zu Erwachsenen darstellt, ob Kinder sich also in Schule und Elternhaus gerecht behandelt fühlen und was sie über ihre Strafen und ihre Rechte denken (vgl. 1914e, S. 241). Er geht davon aus, dass diese Forschungen,

> „so interessant und wertvoll sie auch sind, vernachlässigen sie doch einen wichtigen Teil der Frage, den nach der sozialen Seite. Die Pädagogen scheinen tatsächlich davon auszugehen, dass das Gefühl der Gerechtigkeit angeboren ist (…) und man also nur untersuchen müsse, wie dieses Gefühl auf einen Befehl, eine Strafe oder auf irgendeine normale Handlung reagiert. Doch scheint es ganz im Gegenteil fast sicher zu sein, dass das Gefühl der Gerechtigkeit ein soziales Gefühl ist, das sich nur innerhalb einer Gesellschaft oder einer Gruppe zeigt und beim Individuum nur unter dem Einfluss der menschlichen Umgebung auftaucht und sich entwickelt. Man kann zunächst die Tatsache als Beweis anführen, dass

58 „(...) l’enfant est dissemblable de moi, donc je dois l’éduquer (...). Le raisonnement en forme serait en effet le suivant: a) l’enfant est dissemblable de moi, b) or on doit éduquer ses dissemblables, c) donc je dois éduquer l’enfant“, Cousinet 1948/49b, S. 96.

59 „a) l’enfant est dissemblable de moi, b) or on ne peut éduquer ses dissemblables, c) donc je ne peut éduquer l’enfant“, Cousinet 1948/49b, S. 96.

> das Gefühl der Gerechtigkeit bei ganz jungen Kindern nur ganz rudimentär auftaucht. Sie wollen, dass ihre Wünsche erfüllt werden, ohne sich die geringsten Sorgen darüber zu machen, was den anderen gleichermaßen zusteht. Man kann diese Gleichgültigkeit gegenüber dem Gefühl der Gerechtigkeit ohne Zweifel auf ihre geistige Unreife zurückführen. Man muss jedoch anmerken, dass Einzelkinder - auch bereits recht große - wenn sie beispielsweise in einer Schule in Kontakt mit anderen Kindern kommen, eine umfassende Missachtung der Gerechtigkeit an den Tag legen“ (1914e, S. 242f, siehe S. 484).

Dem Argument, das Gefühl für Gerechtigkeit sei doch angeboren und zeige sich nur erst in Gesellschaft, hält Cousinet entgegen, dass diese

> „Hypothese das Gesetz der Ökonomie schwer verletzt, dem zufolge es wesentlich einfacher ist zu vermuten, das dass Gemeinschaftsleben dem Individuum ermöglicht, sich mit anderen zu vergleichen, und den Wunsch und das Bedürfnis in ihm weckt, nicht absolut gleich, aber seinem Verhalten ihnen gegenüber entsprechend behandelt zu werden“ (1914e, S. 244, siehe S. 484).

So oder so könne aber niemand widersprechen, wenn behauptet werde, dass sich das Gefühl der Gerechtigkeit oder der Ungerechtigkeit am deutlichsten in Gemeinschaften zeige.

> „Wenn also die Gruppe dazu beiträgt, dass beim Individuum ein Gefühl für Gerechtigkeit, das heißt von der Angemessenheit der Reihenfolge und des ‚einer nach dem anderen’ entsteht oder sich entwickelt, kann man dann nicht gleichzeitig erkennen, wie sich mit dem Gefühl der Solidarität, des Corpsgeistes ein Gefühl entwickelt, das der Idee der Gerechtigkeit feindlich gegenübersteht? Je organisierter eine Gesellschaft ist, desto mehr braucht sie für ihr Überleben nicht nur die gegenseitige Hilfe, sondern viel mehr das Opfer des Einzelnen für die Gemeinschaft. Das Gemeininteresse absorbiert die Interessen des Einzelnen oder stößt sie ab, wenn sie nicht absorbiert werden können. Angesichts der Menge der Einzelinteressen muss man aber dem Wunsch des Individuums nach Gerechtigkeit nachkommen, dass seine Rechte nicht im Namen des Gemeinwohls verletzt werden, dass es wie sein Nachbar behandelt wird“ (1914e, S. 244, siehe S. 485).

Cousinet erkennt die Gefahr, dass manchmal ein Individuum sein individuelles Gerechtigkeitsempfinden und –bedürfnis hinter die Interessen des Allgemeinwohls zurückstellen muss. Erwachsene lernen damit umzugehen, weil ihnen klar wird, dass „der Konflikt zwischen individueller Gerechtigkeit und Interessen des Gemeinwohls nur kurzfristig andauert und er innerhalb einer breiter angelegten Solidarität aufgelöst wird“[60]. Sie wissen, dass das Gemeinwohl über das Individualinteresse geht,

> „aber unter der Voraussetzung, dass dieses Gemeinwohl auch wirklich das gemeinschaftliche Interesse und nicht nur das Interesse einer geschlossenen Körperschaft innerhalb der Gruppe ist. Sie wissen, dass die Solidarität nicht nur alle Individuen vereint, sondern gleichzeitig Rechte und Pflichten, die genauso wichtig sind und dass selbst da, wo man auf Kosten der Gruppe einem Individuum Gerechtigkeit widerfahren lässt, das Gemeinwohl nicht dem individuellen Interesse geopfert wird, sondern einem noch allgemeineren Interesse, dem einer Gesellschaft, in der alle atmen und in der alle daran arbeiten müssen, eine Ge-

60 „(...) que ce conflit entre la justice individuelle et l’intérêt général n’existe que pour les courtes vues, et qu’il s’anéantit au sein d’une solidarité plus largement étendue“, Cousinet 1914e, S. 244.

sellschaft zu schaffen, in der Gerechtigkeit und Eigennutz verschmelzen“ (1914e, S. 244, siehe S. 485f).

Cousinet fragt sich nun, ob Kinder die Dinge so wie Erwachsene sehen und ob sie ihre Interessen hinter das Wohl der Gruppe stellen werden.

„Was denken Kinder zu diesem Punkt oder wie verhalten sie sich in ähnlich gelagerten Fällen? Ist es nicht interessant, das zu wissen? Wäre es nicht sehr wichtig, (…), das moralische Gesetz zu kennen, dem Kinder ohne es zu wissen gehorchen, zumal wenn wir es wirkungsvoll reformieren wollen. Wenn wir in ihnen ein genaueres Gefühl der Gerechtigkeit bilden wollen, wäre es dann nicht wichtig zu wissen, von was wir ausgehen können, und ihnen zunächst (wenn es so wäre) die Fehlerhaftigkeit ihres Gefühls zu zeigen, bevor ein exakteres entwickelt wird? Wenn wir ihnen den Respekt vor der Gerechtigkeit (der nur eine Form des Respekts vor der Wahrheit ist) verständlich machen und sie spüren lassen wollen, dass dem Respekt vor der Gerechtigkeit (der nur eine Form des Respekts vor der Wahrheit ist) alle ihre Interessen geopfert werden müssen, müssen wir dazu nicht wissen, in welcher Art und Weise sie zurzeit die Gerechtigkeit respektieren oder missachten?“ (1914e, S. 245, siehe S. 485).

Cousinet unternimmt seinen Versuch, „nicht ohne vorauszuahnen in welche Richtung die Ergebnisse gehen werden (auch wenn, wie man sehen wird, die Untersuchung mit der größten Unparteilichkeit durchgeführt wurde)“[61].

„Zweifellos kann man in den meisten Fällen, in denen das Interesse des Einzelnen dem Interesse der Allgemeinheit geopfert wird, nicht wirklich von einer Missachtung der Gerechtigkeit sprechen, sondern eher von der Suche nach einem größeren Vergnügen für die Gruppe, dem der Egoismus oder das Vergnügen eines Einzelnen im Weg steht. Das ist beispielsweise der Fall, wenn beim Räuber-und-Gendarm-Spiel ein Spieler gezwungen ist, auf die Gefangenen aufzupassen, auch wenn er lieber frei laufen und ‚Feldzüge’ bei der gegnerischen Mannschaft unternehmen würde. (...) Bei anderen Gelegenheiten wird die Missachtung der Gerechtigkeit jedoch deutlicher. Zum Beispiel, wenn beim Blinde-Kuh-Spiel immer derselbe ungeschickte, linkische Spieler durch kleinere Schummeleien gezwungen wird, trotz seiner Proteste mit verbundenen Augen zu spielen, damit die ganze Gruppe etwas zu lachen hat. Wenn man sich, allgemein gesehen, in egal welchem Spiel, systematisch eines schwächeren Spielers entledigt, den man in die Ecke stellt“ (1914e, S. 245f, siehe S. 485).

Cousinet geht davon aus, dass eine Untersuchung die Beobachtung erfahrener und geschulter Beobachter nicht ersetzen kann, dass aber zumindest, „durch eine Untersuchung erhärtete Beobachtungen etwas mehr Gewicht haben und leichter die Zustimmung der Leser bekommen“ (des observations corroborées par une enquête auront un peu plus de force et surtout entraîneront plus facilement l’adhésion des lecteurs, 1914e, S. 246). Deshalb hat er, um „genau zu wissen, ob Kinder, anhand eines speziellen Falles, den Respekt vor der einem Individuum zustehenden Gerechtigkeit vor das Interesse der Gruppe stellen, mit 400 Kindern die folgende Untersuchung angestellt“ (sur ce point précis de savoir, si les enfants font passer, dans un cas très net, le respect de la justice

61 „Non sans entrevoir un peu à l’avance dans quel sens iraient es résultats (encore que l’enquête, on le verra, ait été menée avec la plus rigoureuse impartialité)“, Cousinet 1914e, S. 245.

due à un individu avant l'intérêt ou le plaisir du groupe, j'ai, sur près de 400 enfants, mené l'enquête suivante, 1914e, S. 246).

Die Untersuchung stellte Cousinet dabei zunächst vor methodische Probleme, denn „sie konnte nur in abstrakter Form unternommen werden" (qu'elle ne pouvait être entreprise d'une façon abstraite, 1914e, S. 246). Direkte Fragen danach, wie Kinder sich in bestimmten Situationen verhalten würden, wenn z.B. eines bestraft oder nicht bestraft worden war, verboten sich, da Cousinet befürchtete, dass sie dann nicht ehrlich beantwortet würden, bzw. der Moralunterricht zu Antworten verleiten würde, die nicht den tatsächlichen Gefühlen entsprechen (vgl. 1914e, S. 246). Er entschied sich schließlich für eine Methode amerikanischer Pädagogen, wie sie Monroe und Kline angewandt hatten und entwarf eine Geschichte, die die Kinder fertig schreiben sollten:

> „Während eines Spiels schreit einer der Spieler, Pierre, dass er Maurice, einen Spieler der gegnerischen Mannschaft, gefangen habe. Maurice sagt, dass das nicht wahr sei, dass er nicht berührt wurde und weigert sich energisch, sich gefangen zu geben. Das Spiel stoppt. Alle Spieler aus Pierres Mannschaft ergreifen für ihn Partei und versichern, dass sie gesehen hätten, wie Maurice gefangen wurde; alle Spieler aus Maurice' Mannschaft versichern das Gegenteil. Unmöglich zu wissen, wer Recht hat. Aber Pierres Mannschaft ist verärgert und erklärt, dass sie nicht weiterspielt, wenn ihr nicht ihr Gefangener übergeben wird.
>
> Erzählt diese Geschichte zu Ende indem ihr beschreibt, was Eurer Meinung nach die Mannschaft von Maurice macht. Soll sie sich weigern, um nicht ungerecht gegenüber Maurice zu sein, der anderen Mannschaft nachzugeben und sie weggehen lassen? Oder soll sie, um das Spiel fortsetzen zu können, Maurice zwingen, sich gefangen zu geben, selbst wenn er nicht will und sagt, dass das ungerecht sei?" (1914e, S. 247, siehe S. 486)

Dem Text wurden einige Anweisungen Cousinets beigefügt. Danach sollte er den Kindern als ganz normale Arbeit gegeben werden. Er sollte ihnen zum Abschreiben an die Tafel geschrieben werden, um sicherzustellen, dass keine Orthographiefehler den Sinn verfälschen. Er sollte direkt vor einer Pause abgeschrieben werden und die Arbeit direkt nach der Pause erledigt werden (damit die Kinder, weil sie wissen, dass nach der Pause eine Arbeit geschrieben wird, darüber nachdenken und vor allem sich unterhalten können). Es sollten keine Erklärungen oder Kommentare zum Text gegeben werden, selbst wenn einige Kinder den Arbeitsauftrag nicht verstanden haben sollten, denn Cousinet wollte lieber einige unbrauchbare Arbeiten als durch Kommentare verfälschte Ergebnisse haben (vgl. 1914e, S. 248).

Die Untersuchung wurde vom 15. – 23. Mai 1914 in reinen Jungenklassen durchgeführt. Sie fand in insgesamt 11 Klassen mit 257 Kindern zwischen 10 und 12 Jahren und in 5 Vergleichsklassen aus dem „cours complémentaire" oder der „école primaire supérieure" mit 66 Kindern zwischen 13 und 16 Jahren statt.

Es standen also insgesamt 257 Arbeiten und 66 Vergleichsarbeiten zur Verfügung, von denen insgesamt 65 aus der einen Gruppe und 14 aus der anderen ausgeschlossen werden mussten, weil die Autoren offensichtlich die Fragestellung nicht verstanden oder Unsinnsantworten gegeben hatten. Hier war die häufigste Antwort, dass Maurice wirk-

lich berührt worden war und sich als schlechter Verlierer nicht gefangen geben wollte. Damit stellte sich aber das Problem nicht mehr, außer dass alle Individuen und die Gruppen verunsichert waren. Es blieben also definitiv 192 Arbeiten von Kindern, die jünger als 13 Jahre alt waren und 52 Arbeiten von Kindern, die älter als 13 Jahre alt waren. Die meisten Antworten waren die folgenden:

> „A. Die Mannschaft von Maurice lässt Pierres Mannschaft gehen. 1. Aus Respekt vor der Gerechtigkeit (um Maurice gegenüber gerecht zu sein). 2. Aus Respekt vor der Wahrheit (weil die Wahrheit nicht bekannt ist). 3. ohne Erklärung (die Kinder beendeten an dieser Stelle ihre Arbeit.)
>
> B. Die Mannschaft von Maurice gibt den Forderungen von Pierres Mannschaft nach. 1. Maurice gibt von sich aus nach. 2. Er wird von seiner Mannschaft gezwungen, a) weil die Gerechtigkeit das Gleiche ist wie das Allgemeininteresse (es ist gerecht, Maurice zu zwingen), b) weil sich die Gerechtigkeit dem Allgemeininteresse beugen muss, c) einfach, weil er wegen des Allgemeininteresses geht.
>
> C. Der Schlag wird annulliert und das Spiel beginnt von vorne“ (1914e, S. 249f, siehe S. 486).

Bevor Cousinet Schlüsse aus der Untersuchung zieht, weist er darauf hin, dass eine solche Arbeit nie vollständig ist und es wie so viele andere nötig hätte, erhärtet zu werden.

> „Es ist in der Praxis sehr wahrscheinlich, dass man nicht zögern wird, Maurice zu zwingen, sich gefangen zu geben, wenn er ein schwacher, ungeschickter Spieler von geringer Nützlichkeit ist; wenn er dagegen ein guter Spieler oder gar ein „leader“ ist (in diesem Fall wäre er aber die Stimme seiner Gruppe und würde sich bestimmt nicht gegen sich aussprechen), wird die Gruppe zögern und vielleicht plötzlich einen Sinn für die Gerechtigkeit empfinden. Das ist genau der Grund, warum ich dem Text keine Frage wie zum Beispiel: ‚Was macht die Mannschaft von Maurice, wenn er der beste Spieler ist / wenn er der schlechteste Spieler ist?’ hinzugefügt habe. Ein solcher Zusatz hätte die Frage kompliziert und lediglich die Schüler verwirrt. Für sie ist die Gerechtigkeit eine Sache des Gefühls. Es gehen eine ganze Reihe affektiver Elemente in ihre Konzeption des Gerechten ein, und ihre Vorstellung variiert in Abhängigkeit davon, ob es sich um sie selbst, ihre Freunde, Kameraden, die für die Gruppe nützlich sind, oder im Gegenteil um Fremde, Feinde oder unnütze oder störende Kameraden handelt. Es stimmt außerdem, dass auch wir nur dann wirklich gerecht sind, leidenschaftlich gerecht, wenn uns keine andere Leidenschaft in die Quere kommt und in die eine oder andere Richtung drängt.
>
> Eine andere Anmerkung, die ich machen muss, betrifft die Unsicherheit einer Moral, die allein auf Solidarität gründet, wenn dieser Begriff nicht mit der größten Sorgfalt vom Lehrer geklärt worden ist. Man kann im Namen der Solidarität Gerechtigkeit respektieren und sie gleichzeitig verraten“ (1914e, S. 253f, siehe S. 486f).

In einigen Arbeiten wird Maurice des Verrats bezichtigt, weil er aufgrund seines Widerstandes, sich zu opfern (der so gerechtfertigt zu sein scheint) das Spiel seiner Kameraden verhindert (vgl. 1914e, S. 255).

> „Schließlich findet sich in allen Arbeiten derjenigen, die den Respekt vor der Gerechtigkeit dem Allgemeininteresse geopfert haben, direkt oder indirekt eine gewisse Unsicherheit über die Richtigkeit der Entscheidung, die sie gefällt haben.

(...) Damit die Gruppe glücklich ist, müssen alle glücklich sein. Deshalb schreiben die Kinder, vergleichbar einem guten Romanautor, der seine Leser zufrieden stellen möchte, die Geschichte bis zu einem glücklichen Ende weiter. Maurice wird geopfert und die Gerechtigkeit mit ihm. Aber dank dieses Opfers kann das Spiel weitergehen und einige Minuten danach wird Maurice befreit. Die Erinnerung an die Ungerechtigkeit und die Ungerechtigkeit selbst sind weggewischt, was also macht es, dass man sie begangen hat - die Gruppe befindet sich wieder im Gleichgewicht.

Nachdem ich diese Vorbemerkungen gemacht habe, erlaube ich mir die folgenden Schlussfolgerungen:

1. Im Allgemeinen haben die Kinder in ihrem sozialen Leben (das heißt außerhalb ihrer Beziehungen zu Erwachsenen) ein schwaches Gefühl für Gerechtigkeit. Im Konfliktfall zwischen Allgemeininteresse und der dem Individuum zustehenden Gerechtigkeit hat in ihren Augen das Allgemeininteresse Vorrang.
2. Die meisten unter ihnen bemerken in solchen Fällen nicht, dass es um Gerechtigkeit geht, und glauben, sie werden einfach ein Einzelinteresse dem Allgemeininteresse opfern (…), was (rechnerisch) richtig ist und was damit Richtigkeit hat. Das Gefühl der Gerechtigkeit ist in ihnen noch nicht entstanden.
3. Das soziale Empfinden ist im Gegenteil erst an dem Punkt, da das Gruppenmitglied, das gegen die Ungerechtigkeit protestiert, als Betrüger und schlechter Verlierer bezeichnet wird, weil er mit seinem Protest das Vergnügen verhindert.
4. Der Begriff der Solidarität bleibt in ihren Köpfen unscharf. Die Solidarität, die sie praktizieren, bleibt unsicher und wird nach Bedarf angepasst.
5. Damit ihre Gemüter beruhigt sind, muss nicht nur das Individuum (selbst ungerechterweise) der Gruppe geopfert werden, es muss diese Opferung auch noch akzeptieren und auf einem Umweg dadurch entschädigt werden, dass es wieder Mitglied der Gruppe wird, die es verleugnet hat.
6. Die Frage, ob diese Missachtung der Gerechtigkeit und die Unterwerfung unter das Allgemeininteresse erworben oder angeboren sind, ist extrem schwer zu beantworten, denn das lässt sich nur bei sozialisierten Kindern betrachten. Darüber hinaus scheint mir diese Frage keine große Bedeutung zu haben.
7. Denn unter pädagogischem Gesichtspunkt ist es das Wichtigste zu wissen, welche Qualität das Gefühl der Gerechtigkeit bei Kindern zwischen 10 und 12 Jahren hat (das heißt nur bei jenen, denen man mit wirkungsvoll einen Moralunterricht zuteil werden lassen kann), um es richtigzustellen und zu entwickeln“ (1914e, S. 255f, siehe S. 487f).

Erst 1950 nimmt Cousinet den Faden seiner Untersuchungen zur kindlichen Gesellschaft wieder auf und veröffentlicht „La vie sociale des enfants“, das von Maurice Debesse, dem Nachfolger Cousinets auf dessen Lehrstuhl für Pädagogik und Soziologie an der Sorbonne herausgegeben wurde. In seinem Vorwort erläutert er, dass hier ein bisher kaum beachtetes Feld bearbeitet werde und die Fragestellung Cousinets und die gefundene Antwort zu einer „Neuorientierung unseres Erziehungssystems“ (une réorientation de notre système éducatif, Debesse 1950, S. 5) führen müssten.

Cousinet schreibt in der Einleitung, dass er mit seinem Buch einen Beitrag zur Soziologie des Kindes verfasst und dabei gezielt auf Erkenntnisse aus Psychologie und Charakterologie verzichtet hat. Unter einer Kindergesellschaft versteht er „Gruppen von Kindern, die sich spontan gebildet haben, die über einen gewissen Zeitraum bestehen

und sich mit einer auf irgendein Ziel gerichteten Aktivität beschäftigten“[62]. Die Originalität seiner Arbeit sieht er darin, dass er Kinder nicht in Schutz- und Trutzgemeinschaften beobachtet hat, die sich in der Schule, auf der Straße und in Gangs gegen einen Feind organisieren. Solche kindlichen Gesellschaften entstehen in einer feindseligen Umwelt, gegen die sie sich verteidigen müssen.

Cousinet interessiert sich dafür, wie kindliche Gesellschaften in günstigen, nicht feindseligen Umständen entstehen und sich dort entwickeln. Ansatz der Arbeit ist es, das soziale Leben der Kinder in den traditionellen und in geänderten Umständen zu beobachten und die Ergebnisse zu vergleichen. Um Kinder in veränderten Umständen zu beobachten, mussten zunächst entsprechende Umstände geschaffen werden, wie beispielsweise die „Schulgemeinschaften“ (communautés scolaires, 1950a, S. 8) in England, Deutschland und in Frankreich.

Cousinet beschränkte sich auf die Kindheit und das soziale Leben dieses Lebensabschnitts, ohne zu untersuchen, wie es sich im Jugendalter neu organisiert. Ebenso hat er die familiäre Seite außer Acht gelassen und sich auf Beobachtungen in der Schule konzentriert. Dabei hat er drei Phasen des sozialen Lebens festgestellt, deren erste von 6 – 8 Jahren geht, die zweite von 8 – 11 und die dritte, das „begnadete soziale Alter“ (l’âge de grâce social, 1950a, S. 9) von 12 – 13 oder 14 Jahren. Aus seinen Untersuchungen hat er drei für die Erziehung bedeutsame Schlüsse gezogen, die keinen direkten Eingang in die Untersuchung gefunden haben. Der erste ist, dass das Bedürfnis nach Sozialisation in einem bestimmten Alter erscheint und zumindest nichts unternommen werden darf, um seine Befriedigung zu verhindern. Der zweite ist, dass man dieses soziale Lernen zulassen soll, ohne zu versuchen, es zu beschleunigen. Sowohl Aggression als auch Hänseleien sind normaler Teil des Prozesses des sozialen Lernens, und diese Formen verschwinden, wenn das soziale Lernen abgeschlossen ist. Zum Laufen lernen gehört das Hinfallen dazu, und man versucht nicht, Kindern das Laufen zu lehren, damit sie nicht fallen. Der dritte Schluss ist der, dass die Gefahren des sozialen Lebens nicht in ihm selbst liegen, sondern in ungeschickten Einmischungen durch die Familie oder im Versuch der Schule, es zu verhindern bzw. seine Schwierigkeiten mit äußerer Autorität zu beheben. Eine nicht geglückte Sozialisation bringt große Schwierigkeiten mit sich.

Das kleine Kind kann seine ersten biologischen Bedürfnisse leicht befriedigen. Es muss weder essen noch schlafen lernen, und für das Laufen und Greifen sind die Programme bereits vorhanden. Solange das Kind allein ist und sich mit sich und seinem Körper beschäftigen kann, hat es auch wenig Probleme. Die Probleme fangen erst mit Erscheinen des anderen in Gestalt eines gleichaltrigen Kindes an und „um diese Schwierigkeiten zu lösen, ist es nötig das soziale Leben zu erlernen.“[63] Es gibt keinen sozialen Mecha-

62 „(...) les groupes constitués spontanément par les enfants, ayant une certaine permanence, et une activité dirigée vers une fin quelconque (...)“, Cousinet 1950a, S. 7f.

63 „C’est pour résoudre ces difficultés qu’un apprentissage de la vie sociale est nécessaire“, Cousinet 1950a, S. 12.

nismus, der im Menschen so angelegt ist, dass das soziale Leben sofort zur Verfügung steht. Man kann bei Kindern im Alter von 3 Jahren sehen, dass der Kontakt mit einem anderen Kind ein Bedürfnis auslöst, das Befriedigung sucht. Während aber Nahrung im Mund eine Reihe physiologischer Vorgänge automatisch in Gang setzt und ein zu greifendes Objekt aufgrund angelegter Fähigkeiten gegriffen werden kann, ruft ein anderes Kind zunächst Verwirrung hervor. Das Kind will sein soziales Bedürfnis sofort befriedigen und handeln, weiß aber offensichtlich nicht wie. Gleichzeitig mit dem Bedürfnis, den anderen kennenzulernen, muss das Kind auch seinem Bedürfnis nachkommen, die eigene Individualität zu bewahren, doch „wie soll man gleichzeitig ein Individuum und ein soziales Wesen sein?“[64]

Dies ist kein unlösbares Problem, weil eine Zeit kommt, in der die beiden Entwicklungsstränge einander bedingen und in der das Individuum nur durch die Sozialisation eine Persönlichkeit werden kann. In der ersten Phase bis zum 8. oder 9. Jahr wissen Kinder oft nicht recht, was sie mit dem anderen Kind anfangen sollen, so dass sich eine Vielzahl von Verhaltensmöglichkeiten abwechseln. Da aber die Selbstversicherung wesentlich früher als das Bedürfnis nach Sozialität auftaucht und weil dieses Bedürfnis früher befriedigt worden ist, sind paradoxerweise die ersten sozialen Äußerungen sehr oft aggressiver Natur. Cousinet hat davon in dieser Studie vier Typen festgestellt und näher untersucht: die tätliche Aggressivität, die sprachliche Aggressivität, den Exhibitionismus und die Hänselei (vgl. 1950a, S. 14).

Zunächst setzt er sich mit der tätlichen Aggressivität auseinander, wobei es ihm nicht um Verteidigungshandlungen geht, die schon bei sehr jungen Kindern beobachtbar sind. Er spricht hier von spontanem, scheinbar grundlosem aggressiven Verhalten, das leicht bei 3 – 5-jährigen zu beobachten ist. Dieses Verhalten ist nur scheinbar antisozial,

> „es ist in Wirklichkeit eine erste Kontaktaufnahme, in der zum einen die Unbeholfenheit der Individuen deutlich wird und zum andern ihr Wunsch, gleichzeitig zwei entgegen gesetzte Bedürfnisse zu befriedigen: das Bedürfnis, sich vom anderen unterscheiden zu wollen und gleichzeitig das sich noch gleichsam im Larvenstadium befindliche Bedürfnis, sich mit dem anderen zu vereinen“ (1950a, S. 15, siehe S. 510).

Das aggressive Verhalten von Kindern dieses Alters verschwindet oft so schnell, wie es erscheint. Cousinet schließt daraus, dass Kinder sich nicht schlagen, weil sie sich nicht verstehen, so wie Erwachsene. „Die Kinder schlagen sich, weil sie sich noch nicht verstehen.“[65] Er verweist auf „L’instinct combatif“ (Der Kampfinstinkt) von Pierre Bovet, in dem der Autor beschreibt, dass Kinder sich in einem gewissen Alter prügeln, um den anderen zu prüfen und diese Form der Schlägerei oft der Auftakt zu einer Freundschaft ist. Cousinet schließt aus dem Kinderverhalten, dass Kinder offensichtlich zunächst keinen anderen Weg sehen, sich mit einem anderen zu vereinen, als ihn zu unterwerfen (vgl. 1950a, S. 16).

---

64 „Comment être à la fois un individu et un socius?“, Cousinet 1950a, S. 13.

65 „Les enfants se battent parce qu’ils ne s’entendent pas encore“, Cousinet 1950a, S. 16.

Das ist der „ungeschickten Kooperation“ (coopération maladroite, 1950a, S. 16) ähnlich, bei der zwei Kinder in Konflikt geraten, weil eines dem anderen seine Schaufel wegnehmen will. Dieser Klassiker des Kinderverhaltens erfährt bei Cousinet eine neue Deutung, denn selbst wenn das erste Kind eine eigene Schaufel bekommt, versucht es immer noch die des anderen Kindes zu erringen. Cousinet zufolge will das erste Kind nicht das Objekt als solches bekommen, denn dann müsste ihm die eigene Schaufel genügen:

> „Was es offensichtlich besitzen möchte, ist diese Gesamtheit, die das andere Kind darstellt, wenn es mit seiner Schaufel spielt, es ist diese fremde Handlung, die durch die Gesten des anderen Kindes repräsentiert wird, das Benutzen der Schaufel usw., das es zu seiner Handlung machen möchte“ (1950a, S. 17, siehe S. 510).

Deshalb kann das gleiche Objekt ihm nicht weiterhelfen.

Warum aber erscheint dem Kind der Besitz der Aktivität erstrebenswerter als der des Objekts, mit dem es ja problemlos die gleiche Handlung ausführen könnte?

> „Weil in genau dieser Phase das Bedürfnis nach Sozialisation stärker in Konflikt mit dem Bedürfnis nach Selbstliebe gerät und das Kind nicht imitieren möchte, sondern sich identifizieren will. Die Sozialisation kommt ihm zunächst wie eine Fusion vor, in deren Verlauf es sich mit dem anderen vereint, indem es ihn unterwirft und absorbiert und dabei aber völlig es selbst bleibt. In Wahrheit will es nicht mit der Schaufel seines Kameraden spielen, sondern mit dem „Schaufelkameraden“ oder mit dem „Eimerkameraden“ oder mit dem „Ballkameraden“. Es ist nicht befriedigt, denn es fehlt das essentielle Element, nämlich der Kamerad“ (1950a, S. 17, siehe S. 510).

Damit ist sein Verhalten nicht antisozial, sondern vorsozial. Selbst wenn das Kind vom anderen den Gegenstand erhält, lässt es ihn sehr schnell liegen und versucht sein Glück bei einem anderen Kind. Sein Vorhaben ist zum Scheitern verurteilt, weil man nicht gleichzeitig man selbst und jemand anders sein kann. Erst mit der Gruppenbildung in einem späteren Stadium erreichen Kinder, was ihnen vorher verwehrt bleibt. Das erklärt auch, warum Kinder im Alter von 2 – 3 Jahren ihren Eltern ständig im Weg herumlaufen. Sie können noch nicht eine Handlung vom Handelnden unterscheiden (vgl. 1950a, S. 19). Das Kind kann natürlich imitieren und hat dies auch schon getan, es ging ihm dabei aber ausschließlich um seine individuelle Entwicklung. „Erst wenn das Bedürfnis nach Sozialisation und der daraus resultierende Konflikt auftauchen, scheint die Imitation zurückzugehen.“[66] Der Konflikt lässt sich nur durch Kooperation lösen, die zwei ähnliche Handlungen vereint. Die ersten sozialen Spiele fördern diese Entwicklung. So ist zum Beispiel bei einem einfachen Ballspiel das Kind einmal es selbst und einmal der andere. Einmal wirft es den Ball und einmal fängt es ihn, und darin sind spätere Arbeitsteilungen bereits enthalten.

Damit verliert sich zwar die Aggression nicht, sie ändert aber ihre Form und wird sprachlich bzw. symbolisch. Das Kind versucht jetzt nicht mehr mit Kraft des anderen habhaft zu werden, sondern mit Überzeugung; es muss nicht mehr überlegen sein, es

66 „C’est quand apparaît le besoin de socialisation, et le conflit qui en résulte, que l’imitation paraît en régression“, Cousinet 1950a, S. 19.

will überlegen scheinen. Das äußert sich in unendlichen „Zeugnissen des Eingebildetseins“ (manifestation de vanité, 1950a, S. 20), wenn ein Kind behauptet, es sei stärker als das andere und sein Vater sei reicher usw. Das ist eine Art der „Selbstversicherung“ (l’affirmation de soi, 1950a, S. 21), die über die ganze kindliche Entwicklung sichtbar wird. Auch diese Duelle haben eine soziale Ausrichtung, denn wenn Kinder zunächst auch so tun, als ob ihnen ihre Fähigkeiten und Schätze allein genügen, so wird doch deutlich, dass es darum geht, den anderen zu überzeugen, dass es sinnvoll ist, sich mit einer so mächtigen Person zu verbünden. Auch dies ist eine Form, die Kooperation vorzubereiten.

Zu diesen Formen der Aggression kommen die verschiedenen Formen des Exhibitionismus hinzu. Das Kind versucht seine Überlegenheit nun anders zum Ausdruck zu bringen. Was auch immer die Ursache des sexuellen Exhibitionismus ist, der nicht Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist, so ist er ein soziales Phänomen, bei dem es um Rivalität und Vergleich geht. Es ist auch bei Jungen weiter verbreitet, „die ein Objekt zum Herzeigen und Vergleichen haben“ (qui ont un objet à montrer et à comparer, 1950a, S. 22) als bei Mädchen, bei denen es verstärkt in der Phase der Vorpubertät, mit Erscheinen der sekundären Geschlechtsmerkmale vorkommt.

Mädchen zeigten diese „symbolische Aggression“ (aggressivité symbolique, 1950a, S. 22) des Exhibitionismus, indem sie sich besonders hübsch zurecht machten. „Es geht immer darum, seinen Preis, seinen Wert zu steigern, den anderen zu zeigen, was man individuell und damit sozial wert ist.“[67] Kinder, die sich in dieser Phase der Sozialität befinden, suchen sehr oft die Allianz mit Erwachsenen. Sie versuchen, sich von der eleganten Mutter abholen zu lassen oder gar der Liebling des Lehrers zu werden, um den eigenen Wert zu steigern. Es ist gefährlich für Kinder, diesen Weg zu beschreiten, denn wenn sie vom Lehrer abgelehnt werden und die anderen Kinder haben ihre Bemühungen mitbekommen, haben sie sich lächerlich gemacht. Haben sie Erfolg, werden andere Kinder auch versuchen, den Lehrer für sich zu gewinnen. Kinder, denen dies gelingt, kommen oft in „Quarantäne“ (quarantaine, 1950a, S. 23). Die Versicherung der Hilfe eines Erwachsenen, auch wenn er imaginär ist, wie der große Bruder, den es nicht gibt, dient dazu, sich den anderen überlegen zu zeigen. Es handelt sich dabei nicht um kindliche Ungeduld, endlich erwachsen zu sein, sondern zeigt den Wunsch nach Sozialisation. Das Kind versucht sich denen anzugleichen, die Macht über es ausüben können. Wenn das Kind dann aber in eine Gruppe integriert wird, in der es aufgrund seines eigentlichen Wertes gemocht wird, hat es die Suche nach den Mächtigen nicht mehr nötig, denn die anderen beurteilten es nach dem, was es ist und nicht nach dem, was es zu sein vorgibt. „Der Exhibitionismus, vor allem der symbolische Exhibitionismus ist immer ein Zeichen von Verzögerung in der Sozialisation.“[68]

---

67 „Il s’agit toujours d’accroître son prix, sa valeur, de montrer aux autres ce qu’on vaut individuellement, et donc socialement“, Cousinet 1950a, S. 22.

68 „L’exhibitionnisme, surtout l’exhibitionnisme symbolique, est toujours un signe de retard dans la socialisation“, Cousinet 1950a, S. 25.

Zu den verschiedenen Formen der Aggression gehört auch das Hänseln, bzw. das Stören anderer Kinder, die „taquienrie“ (vgl. 1950a, S. 25). Am verbreitetsten ist eine maskierte Form, bei der ein Kind nur versucht, ein anderes bei dem zu stören, was es gerade tut, oder eine offenere Form, bei dem einem anderen Kind Streiche gespielt werden, die es in seinem Tun beeinträchtigen. Es ist eine neue Form, soziales Leben zu erlangen, die meist ausprobiert wird, wenn die anderen Formen, wie Aggression oder Exhibitionismus, nicht funktioniert haben und diese Frustration kompensiert werden muss. Ein so handelndes Kind fühlt sich ausgeschlossen. Hänsel- und Neckereien haben außerdem die Eigenart, sich zu steigern, da das Kind sein eigentliches Ziel nicht erreicht. Wenn es zunächst keinen Erfolg gehabt hat, das andere Kind in seinem momentanen Tun zu stören, greift es zum nächst störenderen Mittel, bis es sein Ziel erreicht hat. „Das Lachen, das die verschiedenen Verhaltensweisen begleitet, ist signifikativ, es ist ein Triumphgesang.“[69] Für einen kurzen Moment ist es dem störenden Kind gelungen, etwas Soziales zu schaffen, das Soziale, was es so dringend braucht. Die Mauer zwischen den beiden Kindern ist für kurze Zeit eingerissen, für kurze Zeit ist eine Gruppe aus zwei Personen entstanden, die sich zusammen einer Aktivität widmen. Cousinet bezeichnet diese Form der Kooperation als absurd (vgl. 1950a, S. 27), denn sie führt zu keinerlei positiver Konstruktion, zu keinem Spiel, und vor allem ist ein Mitglied der Gruppe daran interessiert, sie sofort zu verlassen.

> „Das gleiche gilt für den Pinsel, der ein gemeinsames Objekt darstellt, wenn A ihn aus der Hand von B schlägt und B sich bückt um ihn aufzuheben, dass A und B ein gemeinsames Spiel zu spielen scheinen, wenn A die Mütze von B versteckt und B sie sucht, wenn A das Haarband von B aufknotet und B es mit Mühe wiederbekommt und wieder befestigt und so weiter“ (1950a, S. 27, siehe S. 510).

Das Bedürfnis, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, ist ein soziales Bedürfnis und ebenfalls „ein ungeschickter Versuch der Kooperation“ (une tentative de coopération maladroite, 1950a, S. 27). Es zeigt auf der einen Seite die Unfähigkeit, in einem gewissen Alter die Einsamkeit zu ertragen, und ist auf der anderen Seite ein Versuch, den anderen davon zu überzeugen, dass man „ein guter Sozialer“ (un bon social, 1950a, S. 27) ist. Es soll gezeigt werden, dass man ein nützliches Mitglied sein und „eine wertvolle Zusammenarbeit, vor allem auf dem Gebiet des Lachens, unter dem Gesichtspunkt der Befriedigung des Bedürfnisses nach Komik anbieten kann.“[70] Wenn das Kind auf einer weniger entwickelten Stufe der Sozialisation verbleibt, hört es auch nicht auf mit diesem Verhalten, welche negativen Konsequenzen auch immer folgen. Selbst wenn es von einer Autorität bestraft wird, lässt es sein Opfer nicht in Frieden, weil es, möglicherweise aus Zuneigungsgründen, genau mit diesem Kind eine Gesellschaft bilden will. Im Zuge der Entwicklung verliert sich dieses Verhalten und ist im Alter von 12 – 13 Jahren sehr selten.

---

69 „Le rire qui accompagne ces divers comportements est significatif, il est un chant de triomphe“, Cousinet 1950a, S. 26.

70 „(...) qu’on peut lui apporter, et surtout ce qui est important dans le domaine du rire, en vue de la satisfaction du besoin de comique, une collaboration précieuse“, Cousinet 1950a, S. 27.

Wenn sich innerhalb einer Gruppe ein Gruppenmitglied gegen ein anderes wendet, so hat das antisoziale Ursachen, denn das Ziel dieses Verhaltens ist es, eine kleinere Gruppe innerhalb der größeren zu bilden. Richtet es sich gegen alle anderen Gruppenmitglieder, so hat es etwas Widersprüchliches, da ja die Gruppe schon existiert. Die Gruppe reagiert dann damit, dieses Kind zu beschämen oder gar aus der Gruppe auszuschließen. Ein Kind, das in diesem vorsozialen Stadium verbleibt, riskiert sein Leben lang, ein nur eingeschränkt sozialisierter Mensch zu sein.

Das Bedürfnis nach Sozialität taucht etwa im fünften Lebensjahr auf, wird aber dann noch durch ältere Bedürfnisse, wie den Wunsch, die materielle Umwelt zu erkunden, überlagert. Das Kind ignoriert die anderen meistens und lernt erst nach und nach, dass sie ihm hilfreich in seiner Entwicklung sein können. Erst dann folgt das Stadium der Kooperation.

> „Die elementaren Formen der Sozialisation erscheinen im Spiel, oder genauer gesagt, in dieser bunt gemischten Form der Aktivität, der wir den bequemen Namen des Spiels geben, um sie von jener organisierten Synthese von Handlungen zu unterscheiden, die auf ein Ziel ausgerichtet sind und die wir Arbeit nennen“ (1950a, S. 30f, siehe S. 510)

Cousinet kommt auf das oben genannte Ballspiel zurück und stellt fest, dass es meistens auf Grund elterlicher Intervention am Leben gehalten wird. Kleinen Kindern ist der Gedanke an die dauerhafte Kooperation noch zu fremd, sie behalten oft den Ball oder laufen ihm hinterher. Aufgrund der vielen Misserfolge versuchen Kinder in diesem Alter andere Kinder zu imitieren, was Gesell das „parallele Spiel“ (jeu parallèle, 1950a, S. 31) genannt hat. Sie wollen also schon mit den anderen das gleiche Spiel spielen, wissen aber noch nicht, wie sie die Kooperation organisieren können.

Wenn das Kind im Alter von sechs Jahren in die Schule kommt, stellt sich ihm ein zweifaches Problem. Die Wahrheit ist viel komplexer, aber für seine Arbeit will Cousinet bei zwei Problemen bleiben. Zum einen kommt das Kind mit einer großen Anzahl fremder Kinder zusammen, deren Namen und Charakter es kennenlernen muss. In den ersten Schuljahren sind diese anderen Kinder noch „Pseudo-Personen“ (pseudo-personnes, 1950a, S. 32), eher Objekte, mit denen es wechselnde Spielgemeinschaften bildet. „Das Wichtigste ist das Spiel und dass das Spiel andauert, egal wer daran teilnimmt.“[71] Mit etwa sechs Jahren fängt das Bedürfnis nach Sozialisation an sich zu entwickeln, bleibt aber schwach und befriedigt sich mit austauschbaren anderen Kindern.

Das zweite Problem besteht darin, dass das Kind nicht nur auf gleichaltrige, sondern in den Pausen auch auf ältere Kinder stößt, die es zwar nicht kennt, deren Spiele es aber beobachtet. Diese anderen Kinder sieht es nie arbeiten, nur spielen, und durch sie lernt es die „sozialen Spiele“ (jeux sociaux, 1950a, S. 33), die Mannschaftsspiele, kennen. Diese Spiele sind anders als alles andere, was das Kind bisher kennen gelernt hat, denn sie sind durch „Kooperation mit Arbeitsteilung und die Existenz einer Regel“ (la coopé-

71 „L’essentiel est le jeu, et que le jeu dure, quels que soient ceux qui y participent“, Cousinet 1950a, S. 32.

ration avec division du travail et l'existence d'une règle, 1950a, S. 33) gekennzeichnet. Die beiden Dinge können sehr einfach sein, beispielsweise besteht die Arbeitsteilung bei Nachlaufspielen einfach darin, dass ein Kind wegrennt, das andere hinterher und Rollenwechsel möglich sind. Die Regel ist genauso einfach, denn sobald ein Kind berührt wird, wechseln die Rollen. Mit zunehmendem Alter werden beide Aspekte immer komplizierter. Die Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren akzeptieren nur recht langsam diese Regeln. Aber selbst wenn die Spiele noch nicht so klappen wie bei den Älteren, fangen sie immer wieder an zu spielen. Das Kind oszilliert so lange zwischen seinen individuellen Bedürfnissen und dem nach Sozialisation, bis es das Stadium erreicht, in dem es versteht, dass sich die beiden Bedingungen vereinen können, dass sie sich sogar bedingen und dass das Individuum davon profitiert, wenn sich sein Verhalten sozialisiert (vgl. 1950a, S. 42).

Die Spiele der Kinder entwickeln sich von einfachen zu immer komplizierteren Formen mit immer größerer Arbeitsteilung und immer mehr Regeln, und je älter die Kinder werden, desto mehr sozialisieren sie sich durch das Spiel (vgl. 1950a, S. 46). In der Persönlichkeitsbildung und der Sozialisation liegt die Wichtigkeit des Spiels für die kindliche Entwicklung. Unterbindet man die sozialen Spiele, verhindert man die in ihnen liegenden Entwicklungsmöglichkeiten und schränkt Bewegungsmöglichkeiten ein, die dann im Sport wieder geschaffen werden müssen.

Es zeigt sich, dass das soziale Lernen durch das Spiel langwierig und schwierig ist. Schwierig wird es durch die schlichte „Langsamkeit der Reifung" (lenteur de maturation, 1950a, S. 48) und die Tatsache, dass sich die Kinder dieser Reifung nicht bewusst sind. Deshalb versuchen sie Spiele zu spielen, die eigentlich nicht ihrem Stadium entsprechen, wobei aber auch diese Versuche und Irrtümer nicht ohne Gewinn sind (vgl. 1950a, S. 48). Das soziale Lernen wird durch die Regeln des Spiels erleichtert, aber auch außerhalb des Spiels gibt es noch eine Fülle anderer Aspekte des sozialen Lebens, wie Kameradschaft, Freundschaft, Nachbarschaft usw. (vgl. 1950a, S. 48f), die in jedes Spiel mit hineinspielen. Wenn ein Individuum friedlich in einer Gruppe leben will, so muss es sich an die Regeln und Gesetze der Gruppe halten und seinen Teil der gemeinsamen Arbeit übernehmen. Individuum (biologisch) und Gruppe (sozial) sind gleichermaßen gefordert. Das Individuum muss „sozialisierter werden" (devenir plus socialisé, 1950a, S. 49), es muss sich also noch mehr mit der Gruppe verbinden, um seine Persönlichkeit weiterentwickeln zu können. Die Gruppe verlangt ihrerseits Zustimmung und Zuneigung, Treue und – bei Bedarf – sogar Opferbereitschaft, die zu ihrem Erhalt nötig sind. Diese zweifache Anforderung bringt allerdings einige Probleme mit sich.

Das Kind findet bei Eintritt in die Schule eine große Anzahl von Kindern vor, die es kennenlernen muss. Dieser Prozess der ersten Sozialisation wird durch die Handlungen des Lehrers erschwert und ist fast nur während der Pausen möglich. „Das Spiel beinhaltet zwingend die Anwesenheit mehrerer Individuen, weshalb es ein soziales Phä-

nomen ist, und es besteht aus Regeln, die soziale Tatsachen sind.“[72] Das Spiel kann aber weiter bestehen, selbst wenn die Spieler wechseln, was zum einen daran liegt, dass die Kinder in diesem frühen Stadium die verschiedenen Individualitäten nicht unterscheiden können, und sich zum anderen diese Individualitäten erst durch Reifung und sozialen Austausch entwickeln. So entstehen im Laufe der Zeit stabilere Gruppen.

Freundschaft entwickelt sich eher selten, daher sind auch Zweiergruppen sehr selten. Diese Form der Freundschaft ist ein Versuch, sich dem Sozialen zu widersetzen. Ein Isolierter ist dagegen „ein Asozialer“ (un asocial, 1950a, S. 51), der die Gruppe ablehnt und von ihr abgelehnt wird. Er erkennt die Gruppe zwar an, stellt sich aber gegen die Gesellschaft, indem er sagt, dass er sie zwar kennt, aber nicht braucht. Freunde sind eher „Antisoziale“ (des anti-sociaux, 1950a, S. 51). Sie sind weder Individualisten noch Isolierte, und sie erkennen auch die Notwendigkeit des Sozialen an. Die Zweiergruppe versucht, die Vorteile des Sozialen zu erhalten, ohne sich den Risiken, den Schwierigkeiten und den Fluktuationen des sozialen Lebens auszusetzen. Daher reagieren andere Gruppen sehr oft feindselig.

Da die Gruppenbildung im fast Verborgenen stattfindet, kann sie einige Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn die Entwicklung auch meist problemlos verläuft. Das bekannteste Problem ist das des „leadership“ (vgl. 1950a, S. 53), bei dem sich ein Kind zum Chef einer Gruppe aufwirft. Cousinet beschreibt den Fall einer Gruppe, die sich während eines ganzen Jahres von einem älteren Jungen tyrannisieren ließ (vgl. 1950a, S. 53). Die Kinder wagten es nicht, die Gruppe zu verlassen, weil das Bedürfnis nach Sicherheit größer war als das Bedürfnis nach Sozialisation.

Die ersten Sozialisationsversuche bringen für viele Kinder Probleme oder gar Ängste mit sich. Es ist schwierig, die richtige Gruppe zu finden, in der man nicht nur akzeptiert, sondern auch geliebt wird, was angesichts der affektiven Bedürfnisse sehr wichtig ist. Es ist schwierig, die richtige Rolle zu finden, selbst wenn es eine künstliche Rolle ist (vgl. 1950a, S. 55). Es sind diese Ängste, die manche Kinder in die Arme eines Tyrannen treiben. Die Tyrannei beschädigt alle Kinder der Gruppe, auch den Tyrannen, dessen Verhalten Cousinet als Kompensation der eigenen Unzulänglichkeiten darstellt (vgl. 1950a, S. 56). Die Position eines solchen Chefs ist ständig gefährdet, denn es kann sein, dass ein Kind durch einen Wachstumsschub ihm plötzlich körperlich ebenbürtig wird, dass er krank wird und jemand anderes sein Platz einnimmt oder sich die Gruppe aufgelöst hat, dass er sich für unfehlbar gehalten und dann doch einen Fehler gemacht hat usw. Cousinet berichtet von einem weiteren Fall, wo er über drei Jahre einen Jungen beobachtet hat, der Chef einer Gruppe von Jungen gewesen ist, die etwa anderthalb Jahre jünger waren als er. Er verlor seine Macht, weil er eines Tages, als eine seiner Entscheidungen angezweifelt wurde, die Gruppe in der Hoffnung verließ, dass die anderen ihn zurückhalten werden, was nicht geschah (vgl. 1950a, S. 57). Die Qualitäten des

72 „Le jeu comporte la présence obligatoire de plusieurs individus, en quoi il est donc un phénomène social, et il est composé de règles qui sont des faits sociaux“, Cousinet 1950a, S. 50.

„Anführers“ (meneur, 1950a, S. 58) einer Gruppe müssen so vielfältig sein, dass er in ständiger Gefahr schwebt, entthront zu werden, weil er ständig beweisen muss, dass er diese Fähigkeiten besitzt.

Cousinet berichtet von Fällen, in denen Kinder sich zum Führer einer Gruppe aufschwingen wollten, die weder die charakterlichen, noch die körperlichen Voraussetzungen dazu hatten. Er nennt als Prototypen dieser Kinder ein „wenig sozialisiertes Einzelkind, das sich schlecht kennt, weil es bisher zu selten Gelegenheit hatte, sich zu vergleichen“[73]. Zeigt sich ein solches Verhalten im ersten Schuljahr, sind die Reaktionen der anderen Kinder meist schwach, weil sie es aufgrund ihrer eigenen noch nicht sehr ausgeprägten Sozialisation kaum bemerken. Die Gruppen sind noch nicht stabil und fallen leicht auseinander. Wenn das asoziale Verhalten nur während dieses ersten Jahres auftritt, haben die Kinder eine gute Chance eine Gruppe zu finden, zu der sie passen. Manche Kinder ziehen aus Erfahrungen keine Lehren und beharren trotz ihrer mangelnden Qualifikation darauf, ein Gruppenchef sein zu wollen. Oft tragen auch die Eltern einen Teil Schuld an dieser Entwicklung, weil sie ihr Kind verhätscheln und versuchen, es vor den Risiken des sozialen Lebens zu schützen. Solchen Kindern droht die Quarantäne oder das „Outcasting“ (vgl. 1950a, S. 60). Die Quarantäne ist relativ selten, weil sie schwer durchzuhalten ist und ein ausgeschlossenes Kind sehr oft eine andere Gruppe findet, in der es mitmachen kann. Das ausgeschlossene Kind hat ein hohes Interesse daran, in eine andere Gruppe zu kommen, weil auch die kindliche Gesellschaft die Ausgeschlossenen unter der Strafe leiden sehen will, so wie es die Erwachsenengesellschaft mit den Häftlingen tut. Häufiger sind deshalb die Außenseiter, die „Schmerzerdulder“ (souffre-douleur, 1950a, S. 61), die im Amerikanischen „outcasts“ genannt werden. Das sind Kinder, deren charakterliche Defizite nicht ausreichen, um sie völlig aus der Gruppe auszuschließen. Sie verbleiben oft in ihren Gruppen, weil sie nützlich sein könnten. Outcasts rekrutierten sich oft aus Kindern, die geradezu danach suchen, sich unterzuordnen.

Außerhalb des Spiels gibt es ungeschriebene, traditionell überlieferte Regeln, die genauso bindend sind wie die Regeln eines Spiels. Die wichtigste dieser Regel ist die Treue, die Loyalität zur Gruppe und das Versprechen, bei Schwierigkeiten keine Hilfe von außen zu holen. Vor allem bei jüngeren Kindern ist der Ruf um Hilfe bei einem Erwachsenen, Eltern oder Lehrer noch üblich, weil die Sozialisation noch nicht so weit vorangeschritten ist. Zu diesem Verhalten gehört auch das Denunzieren, das von manchen Lehrern in der Absicht gestützt wird, Einblick in eine Gruppe zu gewinnen. Das Beste ist nicht darauf zu reagieren, denn dieses Problem löst sich meist im Laufe der Zeit durch die Entwicklung von selbst. Nur bei Kindern, die in ihrer sozialen Entwicklung verzögert sind oder eine unbefriedigende soziale Situation kompensieren wollen, bleibt es erhalten.

---

73 „(...) enfant unique, peu socialisé, se connaissant mal parce qu’il a eu trop rarement l’occasion de se comparer“, Cousinet 1950a, S. 58.

Gelegentlich befinden sich Kinder im mehr oder weniger offenen Widerstand gegen eine zu strenge Autorität des Lehrers, der von „defensiver Solidarität“ (solidarité défensive, 1950a, S. 70) bis hin zur offenen Revolte reichen kann. Wenn eine Gruppe sich in einem solchen Kriegszustand befindet, fordern die sozialen Gesetze der Kinder, „die sich in diesem Sinn wenig von denen der Erwachsenen unterscheiden, was beweist, dass sie keine psychologischen Merkmale, sondern soziologische Formen sind“[74], nicht nur die Idee der Ehre, sondern auch absoluten Gehorsam gegenüber dem Chef ein. Je bedrohter eine Gruppe von außen ist, desto mehr Macht hat ihr Chef.

Probleme für das Gruppenleben können aber auch im Inneren der Gruppe entstehen. Die Gründe können Unterschiede im Sozialisationsniveau und im „Sozialisationsrhythmus“ (rythme de socialisation, 1950a, S. 78) der Kinder sein. Für einige Kinder laufen die individuelle Entwicklung und die sozialen Anforderungen der Gruppe parallel ab. Sie bekommen von der Gruppe genau, was sie brauchen und geben ihr auch, was nötig ist. Es gibt aber immer Kinder, die mehr von der Gruppe nehmen als sie ihr geben, ohne dass sie als egoistisch angesehen werden können. Diese Kinder beachten beim Spielen sehr genau die Regeln, tun aber ansonsten nicht viel mehr als einfach teilnehmen. Sie leben friedlich in ihren Gruppen, wirken immer etwas zurückhaltend und sind keine richtig guten Mitarbeiter. Diese Kinder werden nicht aus der Gruppe ausgeschlossen, weil sie sich eigentlich nichts zu Schulden kommen lassen, sie werden aber mit „ihrem zu individualistischen oder nicht ausreichend sozialisierten Verhalten“ (leur comportement trop individualiste ou insuffisamment socialisé, 1950a, S. 79) für Missstimmung in der Gruppe sorgen, die die soziale Entwicklung bremst. In allen Bereichen, auch den außerschulischen, lassen sich diese Kinder treiben, ohne größer Verantwortlichkeit zu zeigen.

Es gibt auch Kinder, die sich ähnlich, aber fordernder verhalten, die sich von den anderen Gruppenmitgliedern mehr Aufmerksamkeit holen als andere und als sie selbst geben können. Cousinet nennt diese Kinder „soziale Störenfriede“ (taquins sociaux, 1950a, S. 79). Es handelt sich hier um Kinder, die auf einer niedrigeren sozialen Entwicklungsstufe stehen geblieben sind. So sehr sie am Gruppenleben hängen und so wichtig es auch für sie ist, so sehr stören sie es durch ihr Verhalten, weil sie immer einen Gegenvorschlag zu bieten haben, der fast nie angenommen wird. Aus diesen Kindern werden die „Motzer“ (les boudeurs, 1950a, S. 81), die sich beleidigt zurückziehen. Diese Kategorie stellt ein wichtiges soziales Phänomen dar. Der Motzende greift mit seinem Verhalten die Gruppe an und hofft, dass ähnlich wie im Fall des Achilles, die ganze Armee kommt, ihn zu holen. Ein regelmäßig motzendes Kind will die Gruppe zerstören, um zu beweisen, dass sie ohne es nicht existieren kann. Oft will es auch gar nicht, dass sich die Gruppe auflöst, sondern nur, dass sie sich zu seinen Bedingungen zusammensetzt.

74 „(...) peu différentes en ce sens de celles des sociétés adultes, ce qui prouve qu’elles sont non des traits psychologiques, mais des formes sociologiques (...)“, Cousinet 1950a, S. 74f.

Dies alles zeigt, welchen Schwierigkeiten das soziale Lernen ausgesetzt ist, welche Umwege und Verzögerungen die Entwicklung nehmen kann. Selbst wenn die Kinder zum Ende dieser Entwicklung sehr stabile kindliche Gesellschaften bilden, sind sie durch die hier genannten Phänomene und die Tatsache, dass innerhalb der Gruppe nicht alle die besten Freunde sind, bedroht. Das Alter, in dem soziales Leben am besten gelingt und auch besonders nötig ist, liegt zwischen 12 und 14 Jahren und ist laut Cousinet das „begnadete soziale Alter“ (âge de grâce social, 1950a, S. 85).

Neben den affektiv-sozialen Aspekten haben die kindlichen Gesellschaften natürlich auch einen intellektuellen Aspekt, den man nicht beiseite lassen kann. Er ist wesentlich weniger erforscht als die anderen Aspekte und auch nur sehr schwer zu fassen. Das Kind im Kleinkind- und Vorschulalter interessiert sich vor allem für seine materielle Umwelt, für die Dinge, wie man im Allgemeinen sagt. Seine Kenntnis hängt zum einen davon ab, wie es die Dinge gebraucht, wie es sie symbolisch in seinen Tagträumen oder seinen Fiktionsspielen zu gebrauchen wünscht, und zum anderen von seiner individuellen Beobachtungsgabe. Diese Beobachtungen werden noch nicht durch den Unterricht korrigiert, der sich meistens auf einige wenige Dinge beschränkt, die nicht unbedingt im Interesse der Kinder liegen. Zunächst nutzt das Kind die Dinge nicht seiner wahren Bestimmung entsprechend, später transformiert es die Dinge, noch später „konstruiert es sich eine Vorstellung eines Objektes“ (il se construit une représentation d’un objet, 1950a, S. 87), deren Genauigkeit von seiner Beobachtungsfähigkeit abhängt.

Dieser Vorstellung steht das Kind zwiespältig gegenüber. „Es wünscht sich, sie mit den anderen zu teilen, die anderen zu überzeugen, dass sie exakt ist, aber nur, um sich zu versichern, dass sie es ist.“[75] Es verlangt von der Gruppe die Anerkennung und Bestätigung seiner Meinung. Das Kind ist sowohl bereit, seine Auffassung zu verteidigen als auch, sie für eine bessere aufzugeben. „Die Gruppe ist ihm im doppelten Wortsinn ein Stützpunkt, es stützt sich auf sie, aber es erprobt an ihm auch seine eigene Meinung und behält oder verändert sie je nachdem, ob der Stützpunkt standhält oder nachgibt.“[76] Trotz der verschiedenen Meinungen und Auffassungen „versucht die Gruppe zu einer sozialen Wahrheit zu kommen, die die Wahrheit der Gruppe sein wird“ (le groupe désire parvenir à une vérité sociale qui sera la vérité du groupe, 1950a, S. 88), womit Übereinstimmung geschaffen und das Bedürfnis des Überlebens der Gruppe befriedigt wird. Diese Wahrheit wird vom Kind noch nicht ernsthaft in Zweifel gezogen, weder in Auseinandersetzung mit sich selbst, noch versucht es, die verschiedenen Meinungen zu vereinen. Es ist zu sehr im Realen verhaftet, als dass es dieses Reale einer genaueren Prüfung unterziehen kann (vgl. 1950a, S. 88). Daher weist jedes Kind auf einen Aspekt eines betrachteten Objekts hin, der noch nicht oder nur unvollständig bemerkt wurde.

---

75 „Il désire la faire partager aux autres, convaincre les autres qu’elle est exacte, mais pour s’assurer qu’elle l’est“, Cousinet 1950a, S. 87.

76 „Le groupe lui est un point d’appui dans les deux sens du mot: il y appuie, mais aussi y éprouve sa propre opinion et la garde ou la modifie selon que le point d’appui résiste ou cède“, Cousinet 1950a, S. 87.

Dies wird mit Hinweis auf eine direkte selbst gemachte Beobachtung getan oder indirekt mit dem Hinweis auf einen wie immer gearteten Spezialisten, der etwas über das entsprechende Objekt weiß. So kann ein Erwachsener kurzzeitig in die Gruppe integriert werden, nicht als jemand Stärkerer, sondern als jemand, der mehr weiß. Die traditionelle Autorität des Erwachsenen ist damit verloren gegangen, denn er ist in diesem Moment mit seiner Meinung ein gleichwertiges Gruppenmitglied, und seine Meinung wird angehört und betrachtet. „So ist die Gruppe unter einem sozialen, in gewissem Maße auch einem moralischen und unter einem intellektuellen Gesichtspunkt bildend für das Individuum.“[77] Das Kind hat in seinem sozialen Leben nicht nur gelernt, dass es andere Meinungen als die eigene gibt, sondern auch, diese anderen Meinungen zu akzeptieren, weil sie ihm helfen, seine Sichtweise des Realen immer exakter werden zu lassen. Dabei hat es auch einige Härten kennen gelernt, wenn etwa ein wirklich oder auch nur scheinbar besser informiertes Kind es ausgelacht hat. So etwas kann ein Kind kurzzeitig zum Schweigen bringen, aber fast immer findet sich entweder jemand, der die geäußerte Meinung widerlegt, oder sie hält einer Überprüfung durch die Gruppe nicht stand. „In einer Gruppe kann ein Kind alles wagen, notfalls alles können, aber es kann niemals alles wissen.“[78] Dies ist zumindest teilweise der Grund, warum „leadership“ im sozialen Alter wesentlich seltener auftritt als in der Präadoleszenz oder der Adoleszenz. Deshalb kann sich in diesem Alter jede Persönlichkeit mit Hilfe der Gruppe freier und sinnvoller entwickeln.

Irgendwann endet das soziale Alter, die Kinder verlassen es, wenn sie die Kindheit verlassen, um in die Adoleszenz einzutreten. Man kann sagen, dass sie nach und nach aus dem sozialen Leben herauswachsen. Die Gruppe verliert immer mehr ihre Vitalität, die Individuen, die die Gruppe gebildet haben, ziehen sich immer mehr zurück, „wahrscheinlich, weil die Gruppe ihnen alles gegeben hat, was sie ihnen geben konnte“ (vraisemblablement parce que le groupe leur a donné tout ce qu’il pouvait leur donner, 1950a, S. 91), und weil die Reifung sie in ein Stadium bringt, in dem sich ihre Persönlichkeit unter Verwendung des vorher Gelernten, durch eine eher innere Arbeit, durch Unterricht und Kontakt mit Erwachsenen und den Artefakten des Erwachsenenlebens weiterentwickelt.

Das erste Anzeichen für die Auflösung der Gruppe ist der Verlust der intellektuellen Seite des sozialen Lebens, und dies liegt zweifellos am Einfluss der Schule. Die Dinge, die Kinder interessieren, kommen im Unterricht fast nie vor, weshalb sie außerhalb des Schuleinflusses behandelt werden. Folglich werden sie nur durch direkte oder indirekte Beobachtung (durch symbolisches ‚Zu-Hilfe-Holen’ eines Erwachsenen) zum Objekt, und so betrachtet, haben zum einen alle Gruppenmitglieder das gleiche Recht, einen Vorschlag zu machen, und zum anderen weiß die Gruppe, dass sie das Recht hat, nur

77 „Ainsi le groupe est formatif de l’individu au point de vue social et, dans une certaine mesure, moral, il l’est aussi au point de vue intellectuel“, Cousinet 1950a, S. 89.

78 „Au sein d’un groupe un enfant peut tout oser, à la rigueur tout pouvoir, il ne peut jamais tout savoir“, Cousinet 1950a, S. 90.

auf sich selbst zu zählen, um immer wieder neu eine soziale Wahrheit zu schaffen. Genau diese beiden Bedingungen, die Gleichheit aller Gruppenmitglieder und das Recht, sich ein Objekt auszusuchen, das die Gruppe wirklich interessiert, werden permanent von der Schule verhindert (vgl. 1950a, S. 91f).

Je mehr sich das Kind entwickelt, desto mehr entfernt es sich vom konkret realen Anschauungsobjekt zum abstrakten Symbolischen hin. Erst dann kann eigentlicher Unterricht einsetzen und die Entwicklung des Kindes unterstützen. Das Kind ist immer mehr bereit, sein Interesse an den Dingen zu überwinden, zum einen, weil es sie tatsächlich überwindet, zum anderen weil der Unterricht es mit einer Menge anderer Aufgaben konfrontiert, die es ausfüllen und keinen Raum mehr für andere Dinge lassen. Diesen (Schul-)Kenntnissen steht der Durchschnittsschüler anbivalent gegenüber. Teilweise lehnt er sie wegen ihrer Schwierigkeit und seines mangelnden Interesses ab, zum anderen aber bewundert er sie auch und will sie gerne besitzen. Dabei lädt er sich eine zu schwere Last auf, selbst wenn er unterwegs drei Viertel davon verliert. Die Gruppe kann unter diesen Umständen keine soziale Wahrheit mehr konstruieren (vgl. 1950a, S. 93). Über gewisse Schulkenntnisse kann man keine Einigung erzielen, denn es gibt eben nur eine Formel für Schwefelsäure, und die Siege Napoleons sind auch genau bekannt. Eventuelle Diskussionen finden auch nicht mehr in der Gruppe statt, sondern mit dem Lehrer, dessen Autorität außerhalb der Gruppe steht. Die Stabilität einer Gruppe hängt aber in großem Maße von den gemeinsamen Aktivitäten ab, und die finden in der Schule immer weniger statt. Die genannten Kenntnisse hat man oder hat man nicht, was zu Ungleichheit innerhalb der Gruppe führt. Da Zustimmung in einer Klasse nur über gewusste Kenntnisse zu bekommen ist, führt dies zu einer Hierarchisierung innerhalb der Klasse und damit zur Auflösung der Gruppen. Die intellektuellen Unterschiede machen das Zusammenleben in den Gruppen immer schwerer.

Die Gruppe erfährt auch eine soziale Desintegration, hervorgerufen durch die beginnende Pubertät als weiterem Reifungsphänomen und die unterschiedliche Geschwindigkeit, mit der dieser Prozess beginnt und abläuft. „Diese Vielfalt zeigt sich in der Tatsache, dass jedes Gruppenmitglied anfängt in der Lage zu sein, sein eigenes Verhalten und gleichzeitig das der anderen zu beobachten.“[79] Das führt dazu, dass sich Sympathien erheblich verschieben können, weil man sich jetzt besser kennen lernt. Manchmal explodiert eine Gruppe regelrecht, manchmal verläuft sie sich einfach.

Selbst das soziale Leben des Spiels hört auf, obwohl es nicht von außen bedroht wird. Die spielende Gruppe läuft nicht Gefahr, durch die schulische Hierarchisierung gefährdet zu werden, denn die schulischen Fähigkeiten, wie gutes Gedächtnis und die spezielle Form der Intelligenz, die für Unterricht nötig ist, werden hier nicht gebraucht. Wer hier durch einen Reifungsschub einen plötzlichen Vorteil an Kraft und Gewandtheit hat, macht damit eben die Gruppe gewandter und stärker. Das gemeinsame Inte-

79 „Cette diversité se traduit par le fait que chacun des membres du groupe commence à être capable d’observer son propre comportement et en même temps d’observer le comportement des autres“, Cousinet 1950a, S. 95.

resse am Spiel bleibt erhalten, weshalb Gruppen von Spielern wesentlich stabiler sind und länger bestehen als andere Gruppen.

Das bisher Beschriebene geht von „üblichen Umständen“ (conditions habituelles, 1950a, S. 98) kindlicher Gesellschaften aus, und die Ergebnisse können nicht zwangsläufig auf andere Umstände übertragen werden. „Es ist unzweifelbar so, dass die Entwicklung des Kindes gleichzeitig von inneren Kräften, in Stadien aufeinander folgenden Reifungen und durch die Umgebung, in die es gesetzt wird, bestimmt wird.“[80] Man kann davon ausgehen, dass ein Kind, das bis zum fünften Lebensjahr in (wie bei Gesell beschrieben) bestimmten Umständen aufwächst, eine normale Entwicklung nimmt, wogegen es dies in anderen Umständen nicht tut. Man kann sogar feststellen, dass ein Kind in einer affektiv (Gegenwart und Haltung der Eltern) oder materiell (Dinge, die das Kind für seine sensu-motorischen Bedürfnisse nutzen kann) armen Umgebung, eine anormale Entwicklung nehmen wird. Man weiß inzwischen recht gut, was die optimale Umwelt für ein Kind im Säuglings- und Kleinkindalter ist, aber bereits für das Schulkindalter fehlt dieses Wissen. Das geht so weit, dass manches Kinderverhalten, wie beispielsweise der Wunsch benotet zu werden, für normal angesehen wird, obwohl er lediglich durch das schulische Leben hervorgerufen ist.

Das soziale Leben der Kinder entwickelt sich genau wie die gesamte Entwicklung des Kindes in Stufen, so dass man von einer sozialen Reifung sprechen kann. Für die Entstehung echten sozialen Lebens braucht man etwa 25 Kinder pro Klasse (vgl. 1950a, S. 100). Diese Zahl bietet den Kindern genug Wahl- und Veränderungsmöglichkeiten. Die Vorstellung, dass man ohne fremde Hilfe allein arbeiten muss und faule Schüler sich nur auf die Hilfe anderer verlassen, ist lediglich traditionell von einer Lehrergeneration an die nächste weitergegeben worden. Sie ist „rein theoretisch“ (purement théorique, 1950a, S. 102) und nie irgendeiner wissenschaftlichen Überprüfung unterworfen worden. „Es gibt überhaupt kein stichhaltiges Motiv für zwingende Isolierung der Schüler, und die Klasse, in der die Guten kontinuierlich die Arbeiten der Schlechten erledigen, ist eine reine Chimäre.“[81] Die Wahrheit ist, dass Lehrer glauben als einzige zu wissen, welche Umgebung für die Kinder die beste ist. Deshalb müssen sie sich gegen alle Kräfte wenden, mit denen Kinder ihr soziales Leben selbst organisieren. Zugelassen ist vielleicht das Spiel, die Arbeit muss alleine erledigt werden. Es zeigt sich aber, dass das soziale Leben in den Klassen nicht wirklich unterbunden werden kann und in Form von Vorsagen, Abschreiben und Ähnlichem weitergeht.

Wenn man die freie Betätigung des Kindes, die nur durch aus dem Objekt resultierende Widerstände beschränkt wird, als normal ansieht, kann man das beschriebene schulische soziale Leben kaum als normal ansehen. Es bleibt also nicht mehr zu tun als das soziale

---

80 „Il n’est pas douteux que le développement de l’enfant soit conditionné à la fois par des forces internes, des maturations formant des stades successifs et par le milieu dans lequel il est placé“, Cousinet 1950a, S. 98.

81 „Il n’y a aucun motif valable à l’isolement obligatoire des élèves, et cette classe où les bons élèves feraient continûment le travail des mauvais est une vue purement chimérique“, Cousinet 1950a, S. 102.

Leben von Kindern zu untersuchen, die in Umständen leben, in denen Lehrer das soziale Leben der Kinder akzeptieren und „ein Gemeinschaftsleben“ (une vie communautaire, 1950a, S. 106) zulassen. Dabei sind die Anfänge des sozialen Lebens zunächst die gleichen, denn „das soziale Lernen folgt nahezu den gleichen Wegen“[82]. Das bedeutet, dass man zunächst den gleichen, oben beschriebenen Aggressionstypen begegnet. „Aber die Unterschiede erscheinen und werden sich in dem Maß verstärken, in dem sich das soziale Leben intensiviert.“[83] Zunächst wird das Spiel weniger wichtig, die Kinder toben nicht mehr aus der Klasse, um zu spielen. Die Pausen werden weniger wichtig, manchmal muss man die Kinder regelrecht auffordern, die Klasse zu verlassen. Das Spiel ist nicht mehr die Hauptmöglichkeit, soziales Leben zu erfahren, sondern nur noch eine Möglichkeit unter anderen. Der Gegensatz zwischen Spiel und Arbeit verschwindet:

> „Die Arbeit wird wie das Spiel zu einer sozialen Aktivität und unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht mehr davon. Der Wechsel von Arbeit zum Spiel und vom Spiel zur Arbeit ist nur noch der Wechsel von einer Aktivität zu einer anderen und nicht mehr von einem Leben zu einem anderen. Das Spiel und auch die Arbeit haben jeweils ihren Platz im Leben gefunden. Das intellektuelle Leben wird somit innerhalb der kindlichen Gesellschaftsgruppen viel intensiver, was leicht nachvollziehbar ist“ (1950a, S.107, siehe S. 510).

Das soziale Leben ist weder auf die Zeiten außerhalb der Schule reduziert, noch durch einen Unterricht behindert, der undiskutierbare Kenntnisse vermittelt. „Die schulische Arbeit fußt von nun an auf dem intellektuellem Austausch und auf der Beobachtung der Wirklichkeit, die außerhalb der Schule dem Austausch einen Sinn und einen Wert gibt.“[84] Die intellektuelle Arbeit verschiebt sich immer mehr von der Rezeption fremder Forschungsergebnisse zum Finden eigener. Das „soziale Hänseln“ (taquinerie sociale, 1950a, S. 109) und das „Beleidigt sein“ (la bouderie, 1950a, S. 109) finden sich wesentlich seltener in Schulen, in denen das soziale Leben akzeptiert wird. Das motzende Beleidigt sein hört ganz auf, da es für den Motzenden keinen Sinn mehr macht. Er kann nicht hoffen, eine neue Gruppe zu eröffnen, weil alle Kinder bereits in Gruppen sind. Er kann nicht einmal seine Gruppe dauerhaft stören, da deren Zusammenhalt zu stark ist. „In Wahrheit sind die Gruppen zu homogen, als dass es ein Motiv für Beleidigt sein gebe.“[85]

Abschließend begegnet Cousinet der weit verbreiteten Angst vor dem „leadership“ mit dem Argument, dass dies nur vorkommt, wenn die Gruppe in einer Bedrohungssituation ist. Es resultiert nicht aus dem sozialen Leben, sondern aus dem der Gruppe feindlichen Lehrerverhalten. Es kann theoretisch passieren, dass eine freie Gruppe sich einen Chef wählt, auch wenn Cousinet nie einen solchen Fall erlebt hat (vgl. 1950a, S. 113), aber

---

82 „(...) l’apprentissage social suit à peu près les mêmes voies“, Cousinet 1950a, S. 106.

83 „Mais les différences apparaissent, vont en s’accentuant, au fur et à mesure que la socialisation s’intensifie“, Cousinet 1950a, S. 107.

84 „Le travail scolaire est désormais fondé sur ces échanges intellectuels et sur cette observation du réel qui, en dehors de l’école, donne un sens et une valeur à ces échanges“, Cousinet 1950a, S. 108.

85 „Au vrai les groupes sont trop homogènes pour qu’il y ait motif à bouderie“, Cousinet 1950a, S. 109.

selbst wenn es so wäre, wäre der Chef niemals in der gleichen Position, wie der „leader“. Der Chef ist nur zeitweise in seiner Position, denn er muss nicht nur die wenigen Qualitäten haben, die der Tyrann in Krisenzeiten braucht, er muss alle Qualitäten eines Führenden haben, also in allen Bereichen der Beste sein. Die Tatsache, dass die Gruppen nach einigen unvermeidbaren Verwerfungen und Versuchen homogen sind, liefert ein weiteres Argument gegen das Auftauchen eines Chefs. In den Gruppen finden sich nur Kinder zusammen, die auf ähnlichem intellektuellen und sozialen Niveau sind. Daher kann sich keine dauerhafte Überlegenheit eines Kindes einstellen. Üblicherweise stellen die Gruppen kleine demokratische Gesellschaften dar, in denen jedes Mitglied, seinen Fähigkeiten gemäß, sein Bestes zu den Gruppenarbeiten beiträgt (vgl. 1950a, S. 114).

3.1.3) Freiheit

Der Begriff der Freiheit ist von zentraler Bedeutung für Cousinets Pädagogik, und er selbst hat ihn als das Wichtigste seiner Methode eingestuft (1937b, S. 52). Bereits 1914 wird aus einem Beitrag über Maria Montessori ein Plädoyer für die Freiheit (1914a). Für Cousinet liegt das Interessante und Wertvolle in den Arbeiten Montessoris weder in

> „ihren Lernmaterialien (die vielleicht komplett von Seguin stammen) noch in den Details ihrer Programme (von denen ein so großer Teil von Froebel entliehen ist), sondern in der Betonung, die sie auf das Wort Freiheit legt, das wir hier in Frankreich, wie es scheint nicht oder nur in schmerzlicher Ironie über unsere Schulpforten malen“ (1914a, S. 1, siehe S. 483).

Cousinet nimmt diese Freiheit zum Anlass, sich mit dem bestehenden Schulsystem und seiner Theorie auseinanderzusetzen. Da die Lehrer die Hauptverantwortlichen dafür sind, dass die Freiheit in den Schulen keine echte Rolle spielt, sind nur sie selbst in der Lage, sie in den Schulen durchzusetzen.

> „Wir selbst tragen den Despotismus in uns, und ohnehin hätte es das gesamte Erziehungswesen nötig, völlig umgekrempelt und in eine andere Richtung gelenkt zu werden, damit sich tatsächlich diese Kopernikanische Revolution durchsetzt, wie Stanley Hall die neue Pädagogik genannt hat. Eine Revolution, die das Kind in das Zentrum der Welt stellt, bewundert und genau durch die Lupengläser der Pädagogen beobachtet, so wie die Sonne durch die Teleskope unserer Observatorien beobachtet wird, damit dieses Jahrhundert zu Recht das Jahrhundert des Kindes wird, wie Ellen Key es genannt hat und wovon es noch so weit entfernt ist“ (1914a, S. 1, siehe S. 483f).

Er fordert, den Kindern die Freiheit zu geben, die ihnen zusteht, und meint nicht die gönnerhaft gegebenen kleinen Freiheiten, die dem Kind nicht wirklich helfen.

> „Nein, ihnen die Freiheit zu geben, heißt für sie zu entscheiden, aber so zu entscheiden, wie sie es selbst täten, wenn sie in der Lage wären, deutlich zu sehen und dabei ansonsten Kinder bleiben könnten. Und man sieht, dass dies etwas anderes erfordert als mitleidigen Liberalismus oder wohlmeinende, väterliche Nachsicht. Dazu braucht es eine sehr exakte und sehr umfassende und in weiten Teilen noch zu erwerbende Kenntnis der kindlichen Psychologie und eine reiche Vorstellungskraft, die dem Erwachsenen die kindlichen Bedürfnisse und die

> mysteriösen Wege seines geistigen Fortkommens aufzeigen (...)“ (1914a, S. 1, siehe S. 484).

Cousinet formuliert die Hoffnung, dass sich die Lehrer endlich vom erstarrten System befreien, um zu echten Formen des Zusammenlebens und –arbeitens zu kommen, damit in den Schulen echte Erziehung passieren kann.

1926 setzt sich Cousinet mit der Überzeugung der traditionellen Schule auseinander, dass „man Kinder führen muss“ (il faut guider les enfants, 1926, S. 3). Kinder zu führen bedeutet, dafür zu sorgen, dass sie nicht vom rechten Weg abkommen und ihnen zu helfen, wenn sie in Schwierigkeiten geraten. Helfen macht aber nur dann Sinn, wenn jemand die Aufgabe nicht selbst bewältigen kann. Jemandem helfen zu wollen, der bereits etwas kann, hieße ihn zu behindern. Wenn ein Kind ein Problem nicht allein bewältigen kann, muss man warten, bis es um Hilfe bittet. Erst dann macht sie auch Sinn, denn dann ist sie auf ein präzises Problem bezogen. Wenn ein Kind nicht um Hilfe bittet, obwohl es immer wieder den selben Fehler macht, ohne aus ihm lernen zu können, wenn ihm also das, was es gerade tut, so egal ist, dass es nicht einmal merkt, dass es die Aufgabe nicht bewältigen kann, müssen die Erziehenden ihm eine andere Arbeit geben.

Für Cousinet ist das Spiel der Kinder beispielhaft, denn „sie suchen sich nur solche Spiele aus, zu denen sie fähig sind“ (il ne choisissent que des jeux auxquels ils sont aptes, 1926, S. 4). Dabei verbessern sie sich in zunehmendem Maße und zwar, weil „sie sich die Handlung aussuchen, in der sie brillieren“ (ils choisissent l’acte où ils excelleront, 1926, S. 4). Bei den ihnen gestellten Schulaufgaben arbeiteten sie ohne zu wissen wohin der Weg geht, sie arbeiteten im Prinzip im Dunkeln und sind von Lob und Tadel gleichermaßen überrascht. Wenn man also ein Führer sein will, so bedeutet dies, dass man die Kinder den Weg des Führers folgen lassen muss und nicht ihren eigenen. Nach jeder erreichten Etappe brauchen sie wieder einen Führer für die nächste. „Die erste Etappe hätte sie also nichts gelehrt“ (la première étape ne leur aura rien appris, 1926, S. 5). Letztlich kann man Kindern nur dann den Weg zu einem vorgegebenen Ziel zeigen, wenn man sicher sein kann, dass es nur einen Weg zum Ziel gibt.

> „Und Sie wissen genau, dass das, was wir jeden Tag erkennen können, zeigt, dass die Wege der Kinder nicht die unseren sind, dass sogar höchstwahrscheinlich jedes seinen eigenen hat und sie – wenn wir sie nicht zwingen – auf Wegen ans Ziel kommen, die so einzigartig und so verschieden von unseren sind, dass wir weit davon entfernt sind sie zu führen und ihnen kaum folgen können“ (1926, S. 5, siehe S. 492f).

Daran ist nichts Mysteriöses, sondern die Wissenschaft zeigt immer deutlicher die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen auf.

> „Das Kind weiß tief in seinem Inneren genau, und ohne dass es sich dessen bewusst wird, dass das Ziel seines Lebens ist, seine eigenen Instinkte zu entwickeln, die nützlichen zu behalten, die anderen abzubauen und zur vollen Entwicklung des Selbst zu gelangen: und all dies ist in der Tiefe seines Organismus festgelegt“ (1926, S. 5, siehe S. 493).

Angesichts der Vielfalt der Wege kann die Vorstellung des Führens nicht aufrechterhalten werden, denn kein Führer kann alle Wege kennen. Man soll Vertrauen in die Kinder und in ihre Fähigkeit haben, sich das auszusuchen, was ihnen am besten entspricht (vgl. 1926, S. 6). „Sie können und sie wollen, aber sie wollen nur das, was sie können, und sie tun, was sie können, wenn man sie nicht davon abhält. Sich zu erziehen heißt zu tun, was man tun kann.“[86]

1927 erläutert Cousinet in einem zweiteiligen Artikel (1927b und c) sein Verständnis von Freiheit. Das Problem der Freiheit tangierte bis dato nur die Philosophen, beschäftigt nun aber auch die Pädagogen, da jedes ihrer Erziehungssysteme auf Freiheit basiert (vgl. 1927b, S. 49). Cousinet möchte zur schwierigen Definition des Begriffs der Freiheit nur eine erste Annäherung wagen, und der beste Ausgangspunkt ist dafür „seine einfachste, populärste und gleichzeitig naivste Definition“ (la définition la plus simple, la plus populaire, la formule la plus naïve, 1927b, S. 49). Der zufolge heißt Kindern die Freiheit zu geben, „sie alles tun zu lassen, was sie wollen“ (les laisser faire tout ce qu’il veulent, 1927b, S. 49), und jeder vorsichtige Erzieher wird sofort antworten, dass er so weit nicht gehen will. Auch Kindern kommt diese vereinfachende Formulierung sofort in den Kopf, wenn sie befragt werden, was es heißt, frei zu sein (vgl. 1927b, S. 50), und es stellt sich die Frage, ob man nicht etwas aus ihr ziehen kann. Man kann beobachten, dass Kinder, die man machen lässt, was sie wollten, nicht einfach etwas Beliebiges tun,

> „denn sie wollen nicht irgendetwas. (…) Davon auszugehen, dass sie machen, was sie wollen, heißt zunächst anzunehmen, dass sie einen Willen haben (was nicht auf Menschen zutrifft, die irgendetwas wollen), und es heißt weiterhin zu unterstellen, dass sie etwas zum wollen haben“ (1927b, S. 50, siehe S. 493).

Der Wille entwickelt sich nicht durch Ermahnungen, sondern nur durch die Praxis, und dabei muss man Kindern immer wieder den Anreiz geben, etwas zu wollen. Cousinet lehnt diesen Standpunkt an ein [nicht belegtes] Zitat von Dewey an, der zum Thema Aufsatzerziehung sagte, dass

> „‚ein großer Unterschied zwischen etwas zu sagen zu haben und etwas mitzuteilen zu haben besteht’. Ebenso besteht ein Unterschied zwischen etwas zu wollen und etwas, zum wollen zu haben. Damit Kinder die Freiheit bekommen können zu tun, was sie wollen, müssen sie also zunächst in der Lage sein, etwas zu wollen (...) und anschließend etwas zum wollen zu haben“ (1927b, S. 50, siehe S. 493).

Damit wird der Begriff der Freiheit nicht eingeschränkt, sondern ihm wird eine Bedeutung gegeben, und auch die populäre Definition macht nur unter diesen beiden Bedingungen Sinn. Diese Definition von Freiheit ist weit von der Anarchie entfernt, die ihr immer vorgeworfen wird (vgl. 1927b, S. 50).

Kindern die Freiheit zu geben bedeutet also, ihnen Umstände zu geben, in denen sie sich frei bewegen können. Wenn man einem Kind in einem langweiligen Klassenraum plötzlich erlaubt zu tun, was es will, darf man sich nicht wundern, wenn es diese Freiheit missbraucht, denn man hat ihm nicht die Freiheit, sondern deren Karikatur gegeben.

---

86 „Ils peuvent et ils veulent, mais ils ne veulent que ce qu’ils peuvent, et ils font ce qu’ils peuvent quand on ne les empêche pas. S’éduquer, c’est faire ce qu’on peut“, Cousinet 1926, S. 6.

> „Wenn wir Erwachsenen sagen, dass wir frei sind, bedeutet dies keineswegs, dass wir den sozialen Zwängen entfliehen können, weil diese in jedem Augenblick auf uns einwirken, sondern dass uns die Welt tausend zu wollende Dinge anbietet unter denen wir aussuchen können: ein Gedicht lesen, einen Artikel schreiben oder unser Fahrrad reparieren. Das ist die wahre Freiheit und genau diese muss man den Kindern geben, wenn man vorhat, ihnen die Freiheit zu geben“ (1927b, S. 51, siehe S. 493).

Wenn Kinder also all die Dinge machten, deren man sie beschuldigt, dann nicht, weil sie tun, was sie wollen, sondern weil sie genau tun, was sie nicht wollen, weil man ihnen nichts zu wollen gegeben hat. „Ich sage, dass im Bereich des Handelns, der der einzige ist, der uns hier interessiert (denn Freiheit bedeutet für Kinder, in Freiheit zu handeln, freie Tätigkeit), sich der Begriff selbst beschränkt, er existiert nur insoweit, wie er sich selbst beschränkt.“[87] Die Beschränkungen in der Freiheit, die durch die Gestaltung der Umgebung gegeben werden, sind keine eigentlichen Beschränkungen, sondern sie geben „ihr erst die Mittel, um existieren zu können. Denn sie kann nur existieren, wenn sie auf Dinge angewendet wird, und die Dinge müssen wir den Kindern geben, denn im Moment werden sie ihnen verweigert.“[88] So wie Erwachsene die Freiheit haben, in ihrem Teil der Welt innerhalb des von Gesellschaft und Kultur gegeben Rahmens zu handeln, so müssen Kinder ihre Welt bekommen, in der sie handeln und tun können, was sie wollen. Für Cousinet heißt das, „Kindern die Freiheit zu geben, bedeutet ihnen eine Welt zu geben, die sie konstruieren können“ (donner la liberté aux enfants, c’est leur donner un monde à construire, 1927b, S. 52).

Im zweiten Teil des Textes zur Freiheit (1927c) nimmt Cousinet die These von der Verschiedenheit von Kindern und Erwachsenen wieder auf. Die Problematik der Schule entsteht dadurch, dass die grundsätzliche Andersartigkeit von Kindern nicht anerkannt wird. Die Konstruktion der eigenen Welt erscheint als das Natürlichste, das man sich für ein Kind vorstellen kann (vgl. 1927c, S. 65), und es ist kein Wunder, wenn das Kind mit den Dingen aus der Welt der Erwachsenen nicht so umgeht, wie es die Erwachsenen wünschten, weil es Dinge für sich braucht, mit denen es seine Welt schaffen kann.

> „Der natürliche Gebrauch der Freiheit durch das Kind ist es also, sich eine Welt zu konstruieren, in der es sich wohl fühlt und auf die es einwirken kann. Diese Welt muss von unserer getrennt sein, und wir sollten uns davor hüten zu wünschen, dass sie nach den gleichen Regeln konstruiert ist wie die unsere, denn die Kinder sind nicht wie wir und arbeiten nicht wie wir“ (1927c, S. 65, siehe S. 493).

Die Frage nach den Materialien, aus denen diese Welt beschaffen sein muss, ist schwierig zu beantworten. Kleine Kinder brauchen „Möglichkeiten zu handeln, Dinge zu bewegen, sie zu verändern, sie zu konstruieren, sie zu zerstören, sie erneut zu konstruie-

---

87 „Je dis que, dans le domaine de l’action qui est ici le seul qui nous intéresse (car liberté, pour les enfants, signifie liberté d’agir, action libre), le mot se limite de lui-même, il n’existe qu’en tant qu’il se limite“, Cousinet 1927b, S. 51f.

88 „(...) lui donner le moyen d’exister. Car elle ne peut exister qu’à condition de s’appliquer à des choses, et ces choses, il faut que nous les donnions aux enfants, car, actuellement, elles lui sont refusées“, Cousinet 1927b, S. 52.

ren“[89]. Die Montessorimethode ist im Prinzip nichts anderes als „eine organisierte und angereicherte Folge dieses ersten Gebrauchs der Freiheit“ (la suite organisée et enrichie de cet usage premier de la liberté, 1927c, S. 66). Das zugrundeliegende Prinzip ist immer gleich, man muss Kinder beobachten, um zu sehen, was sie tun, und ihnen zu geben, was sie brauchen. Problematisch wird dies erst in dem Moment, wenn Kinder in die Schule gehen. Die Schule geht auf die bisherigen Lernstrategien des Kindes nicht ein, und es ist nicht recht einzusehen, warum sie es nicht tut. „Wenn das Kind angefangen hat, sich seine eigene Welt zu schaffen (in einer fragmentarischen Art und Weise übrigens, und jedes Mal dem Augenblick angepasst), warum sollte es nicht damit weitermachen?“[90] Nur weil die Erwachsenen beschlossen haben, dass das Kind nun in ihrer Welt leben kann, obwohl die Psychologie beweist, dass ein Kind nicht vor dem Alter von 12 Jahren dazu in der Lage ist (vgl. 1927c, S. 66f). Die Schule soll den Kindern ermöglichen, gemeinsam ihre Vorstellungen von der Welt zu entwickeln, was Cousinet die „Sozialisierung des Denkens“ nennt (la socialisation de la pensée, 1927c, S. 67).

> „Denn seine Welt zu konstruieren, bedeutet für das Kind nicht (und auch nicht für uns) nacheinander die Welt und dann sich selbst, sondern es geschieht gleichzeitig und auf genau diese Art und Weise. Sprechen (die Behavioristen haben sehr zu Recht auf diesen Punkt insistiert), Schreiben, Zeichnen, heißt sich ausdrücken und es ist sehr wahrscheinlich, dass das Kind nur in der Art und Weise denkt, in der es sich ausdrückt“ (1927c, S. 68, siehe S. 493).

Wenn all diese Ausdrucksmittel einmal bekannt sind, könnten auch die Schulen anders aussehen. Dann könnten die Kinder in Frieden an der Aufgabe arbeiten, die sie sich ausgesucht haben und sich ihre Welt konstruieren. „Freiheit und Willen verschmelzen hier miteinander. Um völlig frei zu sein, muss man wollen. Um zu wollen, muss man frei sein. Zu erreichen, das zu tun, was man möchte, ist das nicht unser aller Traum?“[91]

1937 entsteht ein Artikel, in dem Cousinet die Wichtigkeit der Freiheit für seine Pädagogik und die Konsequenzen dieser Freiheit für Kinder beschreibt. Er verweist darauf, dass seine Methode in der Wahrnehmung zur reinen Gruppenarbeit verkürzt wurde, worin er den doppelten Nachteil sieht, dass dies

> „den Eindruck erweckt, sie sei die einzige dieser Art (obwohl diese Zeitschrift – L ’information Pédagogique – und das vom „Bureau International d’Education“ veröffentlichte Buch umfassend das Gegenteil bezeugen), und das Wort verschwinden lässt, das für mich die größte Bedeutung hat und am besten definiert, was ich machen wollte. Die Freiheit ist in der Tat für mich das Essentielle, die Gruppe die Nebensache, oder wenn man so will, die Bildung der Gruppen ist das Nebenprodukt des Grundprinzips der Freiheit“ (1937b, S. 52, siehe S. 439).

---

89 „(...) des occasions d’agir, de faire mouvoir des choses, de les transformer, de els construire, de les démolir, de les reconstruire“, Cousinet 1927c, S. 66.

90 „Si l’enfant a commencé de se construire son monde (d’une façon fragmentaire d’ailleurs, et seulement adaptée chaque fois au moment présent), pourquoi ne continuerait-il pas?“, Cousinet 1927c, S. 66.

91 „Liberté et volonté se confondent ici. Pour être pleinement libre, il faut vouloir. Pour vouloir il faut être libre. Arriver à faire ce qu’on veut, n’est-ce pas à tous notre rêve?“, Cousinet 1927c, S. 68.

3.1.4) Die neue Erziehung

Cousinet legt an verschiedenen Stellen die Quellen seiner Pädagogik dar und zeigt, welche Denker ihn beeinflussten. Schon 1914 beschäftigt er sich im „Educateur moderne“ mit Ferrière, Kerschensteiner und Dewey als Vertreter der Arbeitsschulbewegung. Er erläutert den Unterschied zwischen der neuen Pädagogik und der bisherigen Art der praktischen Handarbeit in den Schulen, der darin bestehe, dass es nicht Ziel sei, den Kindern definierte Fähigkeiten zu vermitteln, sondern

> „sie [die Handarbeit] dient dazu, sie zum Denken anzuregen. Das Kind denkt mit der Hand, noch mehr als der Erwachsene. (…)Jeder Unterricht führt dazu, denken zu können und zwar gut denken zu können. Aber die moderne Pädagogik möchte, nachdem sie den Bankrott der herbartianischen Methoden festgestellt hat, keine andere Lehre des Denkens als die durch das Handeln zulassen. Sie glaubt, dass das Denken sich im gleichen Maße wie die natürliche Aktivität entfaltet und sich, geschickt geleitet, in Produkten manifestiert, die nicht nur einfach materielle Produkte sind, sondern mit psychologischen Elementen voll gesogen sind. Sie glaubt, dass (...) für das Kind Denken gleich Handeln ist. Sie weiß, dass ein Kind, das nicht handelt, weder lebt, noch denkt“ (1914d, S. 193f, siehe S. 484).

1921 nennt Cousinet Rousseau und Stanley Hall als seine Quellen und fordert dazu auf, vorgefasste Meinungen über Kinder zu überprüfen. Er will wissen, was und wie Kinder wirklich sind und verlangt eine wissenschaftliche Pädagogik, die den vorwissenschaftlichen Empirismus ablösen soll. Die natürliche Abfolge von Theorie vor praktischer Anwendung als „natürliche und logische Ordnung, weil nicht einzusehen ist, dass es möglich sein soll, außer auf unsichere Art und Weise, auf etwas einzuwirken, dessen Eigenheiten man nicht kenne“[92], ist umgekehrt worden[93], weil die Menschen

> „in ihrer Ungeduld, sich die Phänomene der Natur zu unterwerfen und zu ihrem Vorteil nutzbar zu machen, haben sich Menschen Wissen nur mehr in groben Zügen erworben als dass sie versucht hätten auf sie einzuwirken, oder sich eingebildet haben, sie könnten auf sie einwirken. So entstanden zu Anbeginn der Zeitalter die Astrologie, die empirische Medizin und die Alchimie, und die Astronomie, Anatomie, Physiologie und Chemie mussten erst allmählich geschaffen und ausbildet werden und zwar nicht nur, um andere Antworten auf die Fragen zu finden, die sich jene stellten, die glaubten, auf die Sterne, die Organe oder die Körper einwirken zu können, ohne sie zu kennen, sondern auch, um die Fragen zu klären, die man aufgrund der erworbenen Kenntnisse nicht mehr stellen konnte“ (1921b, S. 481, siehe S. 488).

Die Pädagogik, die gerade beginnt als Wissenschaft anerkannt zu werden, hat das gleiche Schicksal erfahren:

> „Die Pädagogik, der man erst heute allmählich den Namen und den Stellenwert einer Wissenschaft gibt, hat das gleiche Schicksal erlitten. Auch sie hatte die Er-

92 „(…) l’ordre naturel et logique, car on ne voit pas qu’il soit possible d’agir, autrement vue d’une façon incertaine sur une matière dont on ne connaît pas les propriétés“, Cousinet 1921b, S. 481.

93 Diese Feststellung steht in scheinbarem Widerspruch zu Cousinets Äußerung in „La Culture intellectuelle“ (vgl. Cousinet 1955a, S. 184f), wonach die Praxis vor der Theorie steht. In „La Culture intellectuelle“ beschreibt Cousinet eine Erkenntnistheorie des Kindes, während er 1921 versucht, eine Wissenschaft der Erziehung zu begründen, die verlangt, dass erzieherisches Handeln auf einer Theorie und der genauen Kenntnis des Kindes basieren muss.

> forschung einer bestimmten Materie, den Geist des Kindes (Psychologie) und die Einwirkung auf diesen Geist (Pädagogik im eigentlichen Sinne und Erziehung) zum Inhalt. Auch hier wurde die natürliche Ordnung umgekehrt. Die Menschen sind gleich zum Allerdringlichsten gegangen, dem Einwirken auf diesen Geist, um ihm eine angemessene Form zu geben, die die Form ihres eigenen Geistes war, um ihn Wissen aufsaugen zu lassen, das unerlässlich erschien, damit das Kind so schnell wie möglich ein nützliches Mitglied der Familie und der Gesellschaft werde“ (1921b, S. 481f, siehe S. 488).

So ist es dazu gekommen, dass die Erziehung vor der Pädagogik geboren wurde, ihren Platz usurpierte, sich für die echte Wissenschaft ausgab und von allen als die echte Wissenschaft angesehen wurde. Rousseau hat bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts versucht, die falsche Wissenschaft, die sich als Pädagogik ausgab, zu demaskieren und gefragt: „Kennen Sie den Geist, den sie formen wollen? Wissen Sie, wie er gemacht ist? Kennen Sie seine Eigenschaften? Wissen Sie, wozu er in der Lage ist?“[94] Er hat versucht, diesen Geist zu beschreiben und seine Natur und die Art seines Funktionierens sichtbar zu machen. Eine Konspiration der Alchimisten hat es bis heute (außer in Deutschland und den USA) geschafft, Rousseau zu diskreditieren und zu behaupten, man müsse den Emile mit großer Vorsicht lesen, weil das Buch voller Paradoxa und Spinnereien sei.

Cousinet drückt die Hoffnung aus, dass die Pädagogik heute weiß, dass sie nicht auf das Objekt einwirken kann, ohne es zu kennen. Die moderne Pädagogik beginnt für ihn mit den ersten psychologischen Untersuchungen Stanley Halls. Unter dem Einfluss von Halls „The contents of children’s minds on entering school“ von 1880 hat Russel 1881 begonnen, in der Schule von Worcester Kinder und ihre spontanen Reaktionen zu beobachten. Hinzu kamen Experimente wie Intelligenztests, die Binet und Dr. Simon nach einer Erfindung des Amerikaners Cattell entwickelten und in Europa als erste einsetzten. In Deutschland entstanden psycho-physiologische Maßstäbe, die auf der mehr oder weniger durch Versuche bestätigten Hypothese basieren, dass geistigen Phänomenen körperliche Phänomene zugeordnet werden können, wie beispielsweise die intellektuelle Ermüdung. Dahinter stand die Idee, dass die Erziehung von Kindern in Gruppen der falsche Weg ist und man jedem Kind seinen individuellen Lehrplan erstellen muss[95]. Als dritte Richtung der neuen Wissenschaft kam die Erforschung der geistigen Anomalien dazu. Angelehnt an psychologische Forschungen bei Behinderten, Geisteskranken, Verbrechern usw., die das Denken des Erwachsenen erklären sollten, sind anormale Kinder untersucht worden (vgl. 1921b, S. 484f).

Seit diesen ersten Arbeiten ist für Cousinet sehr schnell klar geworden, dass Kinder sich in Schulen nicht in ihrer natürlichen Umgebung befinden:

> „Man kann niemals genau wissen, was ein Pferd ist, wenn man nur die gesehen hat, die im Zirkus Walzer tanzen und sich niederknien. Und dies gilt für jede

94 „(…) le connaissez-vous cet esprit que vous voulez former? Savez-vous comment il est fait? Connaissez-vous ses propriétés? Savez-vous de quoi il est capable?“, Cousinet 1921b, S. 482.

95 Diese Diskussion wird bis heute geführt, viele Konzepte der Differenzierung stellen heute darauf ab, Kindern einen maßgeschneiderten Arbeitsplan zu geben.

> Wissenschaft, vor allem jede Wissenschaft des Lebens, dass man die Wesen, die man studieren will, in ihrem natürlichen Umfeld lassen muss, oder – wenn man Laborexperimente macht – ihnen Bedingungen schafft, die peinlich genau den natürlichen Bedingungen entsprechen. (...); man muss sie also frei handeln lassen (...)“ (1921b, S. 485, siehe S. 488).

Cousinet beklagt, dass bei jedem anderen Forschungsgegenstand niemand diesen Forderungen widersprechen wird, außer bei Kindern, weil man da die Experimente für zu gefährlich hält.

> „Man war zu sehr davon überzeugt, dass Kinder unvollkommene Wesen sind, die schlecht geboren (man hatte nicht genug Sarkasmus für Rousseaus Aussage) und unfähig sind, sich zu benehmen, wenn sie nicht in jeder kleinsten Bewegung durch die erfahrene Hand von Erwachsenen geleitet werden; dass man nicht zulassen könnte, ihnen die geringste Freiheit zu lassen, geschweige denn, ihnen völlige Freiheit zu geben“ (1921b, S. 486, siehe S. 488).

Es ist zu überprüfen, ob diese A priori-Vorstellung, auf der die gesamte Erziehung basiert, überhaupt zutreffend ist. Cousinet will die Kinder provisorisch von ihren Beschränkungen befreien und sehen, ob sie tatsächlich nur Unsinn machen, oder ob sie in der Lage sind, sich zu organisieren.

Die ersten Versuche beschäftigten sich mit dem augenscheinlichsten Problem der Disziplin. Dabei ist Kindern die Freiheit gegeben worden, ihre Angelegenheiten nach dem Prinzip des „self-government“ selbst zu regeln. Aus der absoluten Monarchie des Lehrers sollte eine Demokratie werden. 1890 hat die von William R. George in Freeville, New York, gegründete ‚George Junior Republic’ dieses Prinzip als erste ausprobiert. Laut Cousinet gab es noch mehr Schulen in den USA und in England, und es habe erfolgreiche Experimente mit dem self-government in Belgien und in der Schweiz gegeben (vgl. 1921b, S. 487).

> „Nachdem auf dem Gebiet der Disziplin der Zwang durch die Freiheit ersetzt wurde, dachte man daran, etwas weiter zu gehen und den gleichen Versuch auf dem Gebiet des Unterrichts zu machen. Es schien jedoch keine Frage zu sein, den Kindern die Instruktion zu übergeben, so wie man ihnen die Disziplin übergeben hatte, da nun einmal, wie das Wort schon sagt, die Instruktion eine Anzahl von Kenntnissen beinhaltet, die sie nicht haben, und zu denen man sie hinführen möchte. Die Freiheit findet also ihren Platz in den Verfahren, die angewandt werden, um dieses Wissen zu erwerben: in den Methoden. Die Kinder werden nicht mehr nach Verfahren unterrichtet, die dem Denken des Erwachsenen und nicht dem des Kindes entsprechen und die ihnen von den Erwachsenen aufgezwungen werden, sondern nach Verfahren, die ihnen gefallen; und weil man annimmt, dass sie nicht in der Lage sind, selbst zu wissen, auf welche Art und Weise sie die Orthographie, die Geographie oder Naturgeschichte erlernen können, wird man für sie die Methoden aussuchen, die ihrer wahren Natur, ihrer Psychologie entsprechen, soweit wie wir sie kennen. Die Kinder werden also dann frei sein, sich das beizubringen, was sie wollen, wenn sie ausreichend über sich selbst aufgeklärt sind und fähig sind zu wissen, wie ihr Geist arbeitet“ (1921b, S. 487f, siehe S. 488f).

Cousinet führt einige pädagogische Systeme auf, die bereits diesen Standards genügen. Zunächst nennt er das 1900 von Dr. Sickinger erfundene ‚Mannheimer System’, das

eine Differenzierung nach Leistungsvermögen und nicht nach Alter vorsieht. Des weiteren nennt er Cecil Reddies Schullandheim in ‚Abbotsholme' (1889), Lietz' Landerziehungsheim (1898), dem er attestiert, dass es das System Reddies verbessert hat und Demolins Gründung ‚Ecole des Roches'. Er greift die Arbeitschulbewegung mit Kerschensteiner in München und Dewey in Chicago auf, nennt Hall und Ferrière und schließlich auch Montessori und ihr System für 2 – 6-jährige Kinder, wobei er den Begriff der „auto-éducation" zitiert, den Montessori für Kinder im Alter von 6 – 13 Jahren geprägt hat. Der Vorteil dieser Systeme liegt darin, dass sie darauf verzichten, dem Kind Methoden a priori aufzuzwingen.

> „Es [das Kind] und das, was wir von ihm und der Form seines Geistes wissen, bestimmt die Methoden, die wir bei ihm anwenden. Es unterweist den Lehrer. Es wird zum Zentrum, um das sich die ganze Erziehung dreht. Die Kopernikanische Revolution ist der energischen Definition Stanley Halls zufolge vollendet – oder sie wäre es, wenn nicht ein letzter Schritt zu tun wäre. Erziehung beinhaltet moralische Erziehung, intellektuelle Erziehung und Instruktion, die Bildung des Charakters, die Bildung des Geistes, die Kenntnisse, mit denen man den Geist nährt und mit deren Hilfe man ihn formt. Die Systeme, die wir gerade vorgestellt haben, haben sukzessive die Freiheit in den beiden ersten Bereichen eingeführt. Um den Versuch zu vervollständigen, muss man sie auch im letzten Bereich einführen. Man hat den Kindern die Freiheit gelassen, ihre eigenen Verhaltensregeln aufzustellen, man hat ihnen die Freiheit gegeben, sich ihre Unterrichtsmethoden selbst auszusuchen (wir haben gesehen, mit welchen indirekten Verfahren); nun muss man ihnen nur noch die Freiheit geben, sich die Unterrichtsfächer auszusuchen" (1921b, S. 489, siehe S. 489).

Cousinet teilt die Fächer der Programme[96] in zwei Kategorien ein. Zum einen Fächer, die notwendig sind, um alle anderen Kenntnisse zu erwerben und um mit anderen Menschen kommunizieren zu können: lesen, schreiben und rechnen. Zum anderen die Fächer, die den verschiedenen Bereichen intellektueller Aktivität entsprechen (vgl. 1921b, S. 490), deren Inhalt aus Gründen der Tradition und der Logik entstanden ist, der aber „überhaupt keinen imperativen Wert hat, der uns davon abhalten könnte, unsere Versuche auf diesen Bereich auszudehnen"[97]. Da die einzelnen Fächer „heutzutage solch unübersichtliche Fachwissenschaften geworden sind, dass es kaum möglich ist, das Essentielle auszusondern, um es zum Unterrichtsinhalt zu machen"[98], fordert er:

> „Man muss den Kindern die letzten Freiheiten geben; sie dürfen überhaupt keinem Zwang mehr unterworfen werden, ihnen dürfen weder eine bestimmte Form des Handelns, noch eine bestimmte Form des Lernens, noch bestimmte zu lernende Dinge aufgezwungen werden, und dabei muss man sie beobachten. (…) Wir werden bei dem Kind, das in eine reale Umgebung gebracht wird (man muss herausfinden, wie das zu machen ist) und sich dort unter unseren wachsamen Augen absolut frei bewegen kann, beobachten, wie es dieser Realität entgegentritt,

96 Die „Programme" sind staatliche Lehrpläne des französischen Erziehungsministeriums, die für das ganze Land gelten und Inhalt und Ziele des Unterrichts festlegen.

97 „(...) il n'a plus aucune valeur impérative qui nous empêche de pousser notre expérience jusque sur ce domaine", Cousinet 1921b, S. 490.

98 „(...) sont aujourd'hui devenues des spécialités si touffues qu'il n'est plus guère possible d'y démêler l'essentiel dont on veut faire un objet d'enseignement", Cousinet 1921b, S. 490.

> um sie zu seiner eigenen zu machen, um sich eine innere Vorstellung davon zu machen, und schließlich welche Teile dieser Realität es in Angriff nimmt, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Diese Erkenntnisse werden zweifelsohne immer einen geschichtlichen, geographischen oder wissenschaftlichen Charakter haben, da nun einmal jeder Erkenntnisgegenstand eine Form und Eigenschaften hat (Naturwissenschaft), sich in Raum (Geographie) und Zeit (Geschichte) befindet. Aber vielleicht haben sie, was ihren Inhalt betrifft, nichts mit dem gemeinsam, was unsere Lehrpläne heute Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft nennen. Diese Gewährung der letzten pädagogischen Freiheiten wird nicht ohne große Umwälzungen in unseren Schulen abgehen, wo die Realität keinen Platz hat und wo die Kinder in einer künstlichen Welt leben. Aber diese Umwälzung ist nicht größer als die, die man bewirkt, wenn man das Self-Government oder die Montessori-Pädagogik einführt. Und schließlich muss man zu Ende bringen, was man angefangen hat. Wenn man zustimmt, dass man das Kind nur kennen lernen kann, wenn man ihm Freiheit gibt, dann muss man ihm auch die ganze Freiheit geben. Nur unter diesen Bedingungen wird die Erforschung des Objekts unserer Wissenschaft also die Psychologie, ein Fundament bekommen und gegenüber jeder Kritik erhaben sein, so dass wir auf ihr eine wissenschaftliche Erziehung aufbauen können.
>
> Und dann vielleicht - wenn ich mir zum Schluss einen prophetischen Blick erlauben darf - wenn diese Arbeit beendet ist, wenn wir wissen, wie die Kinder handeln, wie sie lernen, welches Wissen sie zu erwerben in der Lage sind, wenn der letzte Schritt gemacht sein wird, wenn also eine absolut natürliche und freie Erziehung geschaffen sein wird, vollkommen neu in ihrer Form und ihrem Gegenstand, dann ist es vielleicht geschafft: Die Revolution wird vollendet sein. Die Erziehung wird das Gut der Kinder geworden sein, sie allein werden die Lehrer und die Organisatoren sein. Rousseaus Traum wird sich verwirklicht haben. Wir müssen nur noch fortfahren, regelmäßig, so wie man das Wasser in einem Aquarium erneuert, die Kinder mit dem zu umgeben, was nötig ist, um ihren Geist zu nähren, ihnen beim Leben und Wachsen zuzusehen: Was sie ganz ohne unser Zutun machen werden“ (1921b, S. 490, siehe S.490).

1922 erscheint das erste „Bulletin de La Nouvelle Education“ in Georges Bertiers „L’Education“ und wird als regelmäßig erscheinendes Informationsblatt angekündigt, das Ergebnisse pädagogischer Forschungen veröffentlichen soll. Cousinet fordert dafür strenge Regeln, um die Ergebnisse nach wissenschaftlichen Standards abzusichern. „Das Resultat eines wissenschaftlichen Versuches hat nur dann einen Wert, wenn die Ergebnisse unabhängig vom Experimentierenden erreicht werden können“[99]. Den Auftakt stellen Vorgaben zur Durchführung praktischer Versuche zum freien Schreiben und Illustrieren von Geschichten dar (1922b, S. 169).

1923 schreibt Cousinet einige „Anmerkungen zum aktuellen Zustand der experimentellen Pädagogik“ (notes sur l’état présent de la pédagogie expérimentale 1923b, S. 493). Er kritisiert zunächst die Aufteilung des Schultages durch Stundenpläne, weil die Aufteilung der Fächer in Fragmente nur dazu diene, dass „die Fächer, die als die Wich-

99 „Le résultat d’une expérience scientifique n’a de valeur que s’il peut être obtenu quel que soit l’expérimentateur“, Cousinet 1922b, S. 168.

tigsten angesehen werden, mindestens einmal am Tag behandelt werden“[100]. Die Nachteile dieses Systems sind seit langem bekannt, vor allem amerikanische Pädagogen weisen schon länger darauf hin. Die rigorose Trennung der Fächer verhindert zum einen, die reale Gemeinsamkeit zu sehen, die sie verbindet. Zum anderen unterbricht sie Kinder immer durch das nächste Fach, das keinerlei Verbindung zum vorangegangenen hat. Gleich,

> „wie viel Aufmerksamkeit sie einer Übung auch widmen, wie viel Arbeit sie hineinstecken, so wird diese Aufmerksamkeit und diese Arbeit unterbrochen, wenn sie zu einer anderen Übung wechseln, die wiederum Aufmerksamkeit und Arbeit verlangt, um dann wieder genau in dem Moment unterbrochen zu werden, in dem sich diese Anstrengung offenbart. Deshalb hat J. Dewey, dem Decroly und eine Reihe anderer Pädagogen folgten, die Methode der Interessenszentren erfunden, die sowohl naturwissenschaftliche, historische, geographische als auch manuelle Übungen enthält, die durch ein gemeinsames Thema miteinander verbunden sind und dabei das Erlernen des Lesens, Schreibens und des Rechnens je nach Bedarf einsetzt“ (1923b, S. 494, siehe S. 491f).

Cousinet zeigt verschiedene Alternativen auf, die Kindern eine gewisse Freiheit in der Auswahl der Arbeit lassen.

> „Das ist in Amerika die Methode von Miss H. Parkhurst, der Dalton-Plan; in England die Methoden von Mac Munn und O’Neill; in Deutschland die von Paul und Edith Geheeb in der Odenwaldschule; in Belgien die von Dr. Decroly, in Frankreich die des Schreibers dieser Zeilen, die alle diesen gemeinsamen Charakter aufweisen: nämlich dem Übel des Stundenplans Abhilfe schaffen, indem die Verbindung zwischen den einzelnen Fächern wiederhergestellt wird und man die Kinder sie in einer Reihenfolge und Zeit lernen lässt, die ihnen gefällt. Das trifft auch bei der deutschen Methode des Gesamtunterrichts zu (...)“ (1923b, S. 494f, siehe S. 492).

Im zweiten Abschnitt des Artikels beschäftigt sich Cousinet mit der „freien kreativen Arbeit“ (travail de création libre, 1923b, S. 495) der Kinder, deren Ursprung er wieder bei Dewey findet. Inzwischen

> „sind sich die Pädagogen der verschiedenen Schulen über diesen Punkt (der freien kreativen Arbeit) einig, dass die Erziehung es nicht darauf anlegen darf, handelnd auf die Kinder einzuwirken, um sie nach einem vorher festgelegten Ideal zu formen, sondern dass sie die Keime entdecken sollte, die in ihnen sind, um deren Entwicklung zu fördern. Die beste Methode, dieses Ziel zu erreichen, ist es, dem Kind zu erlauben, etwas durch Zeichnen, Modellieren, Handarbeit, literarische Arbeit und dramatische Erzählungen zu schaffen, ihm dabei alle Freiheit in diesem Schaffen zu lassen, damit es sich entwickeln kann, und der Erzieher es kennen lernen kann, und wir so unsere Kenntnisse der kindlichen Psychologie erweitern können, da das Kind sich nie deutlicher offenbart als im freien Handeln, in der Art, wie es handelt und den Ergebnissen seiner Handlung.
> Das ist eine der Facetten des learning by doing, des Prinzips der Dewey-Pädagogik, das der Handarbeit in seiner Schule so großen Raum gab, denn die Handarbeit befriedigt den Hauptinstinkt des Kindes: das Bedürfnis, etwas zu schaffen.

---

100 „(...) les matières considérées comme les plus importantes soient représentées au moins une fois par jour (...)“, Cousinet 1923b, S. 493.

> Das ist das Basisprinzip unseres Programms der ‚Nouvelle Education'" (1923b, S. 495, siehe S. 492f).

1950 fasst Cousinet seine kompromisslosen Vorstellungen zur Education Nouvelle in einem Buch zusammen. Im Vorwort nimmt er Stellung zur Auseinandersetzung mit der traditionellen Pädagogik. Wenn man seine Gegner einfach nur von den eigenen Positionen überzeugen will, reicht es, etwas zu demonstrieren und Beweise vorzulegen. Wenn es aber um Erziehung geht, deren Domäne eher das Handeln als das reine Denken und die eine Theorie in Hinblick auf ihre Anwendung ist, kann man sich nicht damit begnügen zu überzeugen, sondern man muss bekehren (1950b, S. 5). Wenn sich das Gegenüber unnachgiebig zeigt, ist man leicht bereit einzulenken, um guten Willen zu zeigen. Wenn der Traditionalist sich dem Neuerer annähert, geht auch dieser auf ihn zu, macht Kompromisse, und wenn beide so das Gefühl haben, sie haben sich einige Schritte von ihren Positionen entfernt, glauben sie, sie könnten sich in der Mitte treffen. Wenn dies geschehen ist, so kann der Neuerer denken, die Education Nouvelle hätte einen neuen Anhänger.

Cousinet glaubt aber eher, dass sie einen verloren hat. Um den neuen Anhänger zu gewinnen, hat der Neuerer so große Konzessionen gemacht, dass er, ohne es zu merken, das Entscheidende der Education Nouvelle aufgegeben hat. Der Traditionalist hingegen bedient sich einiger der sogenannten aktiven Methoden, die ihm gar nicht so anders vorkommen als die, die er schon immer verwandt hat. Er glaubt, dass diese Pädagogik nichts entscheidend Neues zu bieten hat, was sich nicht schon bei Rabelais und Montaigne findet. Dies ist nicht verwunderlich, weil der Neuerer, in seinem Bestreben zu gefallen, an der Education Nouvelle aufgegeben hat, was weder bei Rabelais noch bei Montaigne zu finden ist.

Aus diesem Grund will Cousinet nicht überzeugen, sondern versuchen, ein kohärentes Bild zu zeichnen, das die logisch miteinander verknüpften Prinzipien der Education Nouvelle zeigt. Die Anwendungen ergeben sich zwangsläufig aus diesen Prinzipien, ohne dass etwas eingeräumt oder zugestanden werden muss. Er will den Gegnern zeigen, was sie angreifen und den Verteidigern, was sie verteidigen. Sie soll nicht mehr der Verbrechen beschuldigt werden, die sie nie begangen hat, aber auch nicht mit Nachsicht behandelt werden, was sie nicht nötig hat, denn „sie ist ein tragfähiges System, das man akzeptieren oder verwerfen muss" (elle est un système qui se tient, et qu'il faut accepter ou rejeter, 1950b, S. 6). Wenn die Prinzipien erst einmal anerkannt sind, kommt der Rest von selbst, und das ist bei der traditionellen Pädagogik genauso, nur dass diese eben von anderen Prämissen ausgeht. Die beiden Systeme sind nicht miteinander vereinbar, und man muss sich entscheiden, welchem man angehören will. Cousinet meint damit nicht, dass die Education Nouvelle der traditionellen Pädagogik überlegen ist, er glaubt nicht einmal, dass der Begriff der Überlegenheit hier Sinn macht. Er hält sie nicht für überlegen, sondern für einzig real. „Ich will hier nur zeigen, was sie ist" (je veux faire voir ici seulement ce qu'elle est, 1950b, S. 7). Da Rousseau der Erfinder der

Education Nouvelle ist, steht im Emile bereits das Essentielle, das sich im Laufe der Jahre nur erweitert hat.

Cousinet beschäftigt sich in einem historischen Exkurs zur Entwicklung der Pädagogik zunächst mit der allgemeinen Auffassung, den Hauptunterschied zwischen traditioneller Schule und Education Nouvelle darin zu sehen, dass sich die Education Nouvelle komplett auf die Psychologie stützt und nur deren ausführende Kraft ist. Er hält dem entgegen, dass auch die traditionelle Pädagogik die Unterschiede in der kindlichen Mentalität nicht verleugnet, was man an der großen Anzahl unterschiedlicher Methoden festmachen kann, die sich seit Jahrhunderten entwickelt haben. Erziehung wurde demnach als Weitergabe der geistigen Errungenschaften der Eltern an die nächste Generation verstanden, und die Lehrer waren es zufrieden, diesen Auftrag durch mündliche Weitergabe zu erfüllen. Im Laufe der Zeit stellten die Lehrer fest, dass dieses Verfahren problematisch ist und sahen sich einer Reihe neuer, im kindlichen Denken und Verstehen begründeter Probleme gegenüber. Durch Beobachtung entstand eine erste, vorwissenschaftliche, auf Erfahrung basierende Kinderpsychologie, die allerdings nicht zu der Erkenntnis führte, dass die kindliche Mentalität die gleiche Daseinsberechtigung wie die der Erwachsenen haben könnte. Trotzdem wussten die Lehrer, dass sie auf bestimmte Mentalitäten achten müssen, um nicht in ihrer Aufgabe zu scheitern. „Die erste unter diesen Charaktereigenschaften schien ihnen Fügsamkeit und die Bildsamkeit des kindlichen Geistes zu sein.“[101] Sie galten als die Grundvoraussetzungen jeder Erziehung. Demnach ist das Kind im Grunde dazu gemacht, die Autorität des Erwachsenen zu akzeptieren, und hat den Wunsch, sich bilden zu lassen. Kinder sind ungeformte Individuen, die leicht die Form annehmen, die man ihnen gibt (vgl. 1950b, S. 11). Das Kind ist in sich widersprüchlich, weil es zum einen rebellische Anteile hat und nach Unabhängigkeit strebt, zum anderen sehr neugierig und wissensdurstig ist, und außerdem ein Bestreben hat, sich in fiktive Welten zurückzuziehen. Der Erzieher sah es als seine Aufgabe an, Kindern diese Widersprüche auszutreiben. Die intellektuelle Arbeit betreffend, nutzten die Lehrer vor allem das gute kindliche Gedächtnis, das geformt und gefüllt werden muss, solange es jung ist. Da das Kind noch keine Vernunft hat, muss es über einen progressiven Lehrgang an die Vernunft des Erwachsenen herangeführt werden.

Wenn man also sagen kann, dass die alte Pädagogik bereits eine Psychologie des Kindes gehabt hat, kann man nicht behaupten, dass die Education Nouvelle einfach eine „Dienerin“ (servante, 1950b, S. 14) und damit nichts anderes als eine „angewandte Psychologie des Kindes“ (une psychologie de l’enfant appliquée, 1950b, S. 14) ist. Zwar haben immer wieder die Vertreter der Education Nouvelle die Psychologie und ihre Erkenntnis über das Kind zum Beweis ihrer Thesen angeführt, „aber die Psychologie ist eine Faktenwissenschaft, die lediglich feststellt, wogegen die Pädagogik eine An-

101 „Le premier de ces caractères leur partit être la docilité, la malléabilité de l’esprit de l’enfant“, Cousinet 1950b, S. 10.

spruchswissenschaft ist, die anordnet. Die eine sagt, was ist, die andere, was sein soll“[102]. Cousinet fragt sich, wie die Faktenwissenschaft Psychologie als Grundlage der normativen Pädagogik gelten kann. Das geht nur, wenn man es als Aufgabe der Pädagogik ansieht, das Kind zum Erwachsensein zu führen, was beinhaltet, dass bereits genau festgelegt ist, wie das Ergebnis sein soll. Das heißt, dass die Pädagogik sich immer das Recht genommen hat, ihre Ziele außerhalb der Natur des Kindes zu formulieren, wozu auch die neue Pädagogik nichts Neues beitragen kann.

> „Wie wir gezeigt haben, hat jede Pädagogik immer versucht, das Kind so zu nehmen, wie es ist, und zu dem Erwachsenen zu machen, der es sein soll. (…) Solange die Pädagogik ihren Charakter vom Unterschied zwischen Handeln und systematischer Theorie der erziehenden Handlung bewahrt, kann sie sich nicht in absoluter Weise auf die Psychologie des Kindes berufen, ohne sich selbst zu verleugnen (oder, wie wir sehen werden, sich einer radikalen Veränderung zu unterziehen)“ (1950b, S. 14f, siehe S. 510).

Auf derselben Vorstellung der kindlichen Seele gründen also sehr unterschiedliche pädagogische Methoden oder geben vor, es zu tun. Sie unterscheiden sich vor allem darin, wie sie diese Vorstellung einsetzen, um die vorher gesteckten Ziele zu erreichen. Daher nehmen sich Erwachsene das Recht, Besonderheiten der kindlichen Mentalität außer Acht zu lassen, wenn diese Besonderheit dazu führen könnte, dass das Kind aus den Augen verlieren kann, was der Erwachsene als das Beste für es ansieht (vgl. 1950b, S. 15).

Man kann also lediglich feststellen, das jeder Fortschritt in der Kenntnis des Kindes einen Vorteil für das pädagogische Handeln mit sich bringt, denn die Verfahren des pädagogischen Handelns sind wesentlich wirkungsvoller, wenn sie sich auf reale und nicht unterstellte Kräfte der Kinder beziehen. Auch die psychologische Verfassung des Kindes verbessert sich, wenn die Pädagogik ihre Verfahren und Methoden verbessert. Da dies aber nicht nur für die Education Nouvelle, sondern für jede Pädagogik gelte, leitet die traditionelle Pädagogik daraus ab, dass es im Grunde keine Education Nouvelle gibt, sondern die alte sich immer weiter verbessert. Die Lehrer nehmen die neuen Erkenntnisse aus der Psychologie auf und verändern dementsprechend ihre Methoden (vgl. 1950b, S. 16).

Die empirische Psychologie des Kindes ist über Generationen von Lehrern gewachsen und dabei verändert und bereichert worden. Aus ihr ist „eine traditionelle Vorstellung der kindlichen Mentalität“ (une représentation traditionelle de la mentalité enfantine, 1950b, S. 16) entstanden, die problematisch ist, weil sie so oberflächlich und ungenügend wie viele Beobachtungen zu Anfang einer Wissenschaft ist, und hier auch noch die besondere Erschwernis der Beobachtung menschlicher Wesen gegeben ist. „Außerdem haben dieses Beobachtungen den gravierenden Nachteil, weder objektiv noch uneigennützig zu sein. Die, die sie gemacht haben, haben sie nicht gemacht, um besser kennen zu lernen, was sie beobachteten. Sie haben sie einzig gemacht, um sie zu be-

102 „(…), mais la psychologie est une science de fait, qui constate sans plus; la pédagogie est une science de droit, qui décrète. L’une dit ce qui est, l’autre ce qui doit être“, Cousinet 1950b, S. 14.

nutzen.“[103] Niemand hat sich der Mühe unterzogen, Kinder erst einmal zu beobachten und dann zu handeln. Die Tradition hat die Lehrer mit einem Bild über den Zustand der kindlichen Mentalität beliefert, und der Tradition folgend fangen sie sofort an, auf diesen Zustand einzuwirken. „Vielleicht haben die Kinder deshalb den Eindruck gemacht, weich wie Wachs zu sein, weil die Hand des Lehrers nie aufhört sie zu kneten.“[104] Vielleicht flüchten sich Kinder in fiktive Welten, weil die Persönlichkeit und die Autorität des Lehrers ihnen nur erlaubt, die reale Welt zu sehen. Vielleicht ist das Gedächtnis des Kindes nur deshalb besser, weil Kinder ohne Unterlass etwas beigebracht bekommen und permanent wiederholen müssen, was sie gelernt haben. Vielleicht ist das Kind ganz anders als die traditionelle Vorstellung glauben macht. „Und es gibt nur eine Möglichkeit, dies herauszufinden, und zwar, es für die nötige Zeit frei und im Rahmen der Möglichkeiten ohne Einwirkung des Erziehenden leben zu lassen und dabei ohne Verfälschung durch Handlungen zu beobachten.“[105] Dies ist trotz der Ambivalenz des Begriffs der Freiheit mit der experimentellen Pädagogik versucht worden. Einerseits hat es unzählige Beobachtungen von Kindern in der Situation der schulischen Disziplin gegeben, andererseits konnten sich die experimentelle Pädagogik und die Psychologie des Kindes erst entwickeln, als die Beobachter keine Lehrer mehr waren.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass das Kind dem traditionellen Bild nicht entspricht und die Erziehung dem eigentlich Rechnung tragen müsste und zwar bezogen auf ihre Mittel und nicht auf ihre Ziele. In einer Fußnote stellt Cousinet fest, dass für „das Kind überall dort, wo all seine Bedürfnisse durch die Umgebung befriedigt werden, kein Erzieher (als solcher) nötig ist“[106]. Diese Erkenntnisse ändern aber nichts daran, dass die lehrerzentrierte Pädagogik nach wie vor Ziele festlegt, die dank der Erkenntnisse der Psychologie des Kindes mit verfeinerten Methoden auf jeden Fall verfolgt und nach Möglichkeit erreicht werden müssen.

> „Und deshalb entspricht alle Pädagogik, die so vorgeht, der traditionellen Pädagogik. Man kann nicht sagen, dass die neue Pädagogik deshalb neu ist, weil sie sich den Erkenntnissen der Psychologie des Kindes anpasst, eine Anpassung, die zwischen einer Wissenschaft der Fakten und einer Wissenschaft des Anspruchs nicht möglich ist“ (1950b, S. 19, siehe S. 511).

Der Wert der Education Nouvelle „besteht in Wirklichkeit darin, dass sie eine neue Haltung dem Kind gegenüber hat“[107], die von Verständnis, Liebe und Respekt getragen ist. Mit dieser Haltung kann man abwarten und geduldig auf die ersten Erfahrungen des

---

103 „Mais, en outre, ces observations ont le grave inconvénient de n’être ni objectives, ni désintéressées. Ceux qui les ont faites, ne les ont pas faites simplement pour connaître ce qu’ils observaient. Ils les ont faites uniquement pour les utiliser“, Cousinet 1950b, S. 17.

104 „Peut-être l’enfant ne donne-t-il cette impression d’être une cire molle que parce que la main de l’éducateur ne cesse de le pétrir“, Cousinet 1950b, S. 17.

105 „Et il n’y a qu’un moyen de le savoir, c est de le laisser vivre, pendant le temps qui sera jugé nécessaire, libre et soustrait, dans la mesure du possible, à toutes les excitations de l’éducateur, soumis à une observation non adultérée par l’action“, Cousinet 1950b, S. 18.

106 „(...) tous ses besoins étant satisfaits grâce aux milieux convenables, l’enfant n’a pas besoin de l’éducateur (en tant que tel)“, Cousinet 1950b, S. 18.

107 „Elle consiste vraiment en une attitude nouvelle vis à vis de l’enfant“, Cousinet 1950b, S. 20.

Kindes warten, ohne es zu stören und die Kindheit an sich als nötige Periode in der Entwicklung des Menschen zu akzeptieren. Diese Haltung ist von Nachsicht getragen und davon, die Irrtümer, Zweifel und Langsamkeiten des Kindes zuzulassen. Sie akzeptiert den Wunsch des Kindes, die eigenen Bedürfnisse vor denen der Gesellschaft zu befriedigen, und ist überzeugt, dass das Kind um so eher ein guter Erwachsener sein wird, je länger und besser es ein Kind sein kann. Das Kind muss glücklich sein, und der Erziehende muss zunächst dafür sorgen, dass es glücklich ist, selbst wenn dies zu Lasten der von ihm angestrebten Ziele geht. Laut Cousinet „haben wir Erwachsene alles zu gewinnen, wenn wir das Kind so lange wie möglich in diesem Alter der ersten Unschuld belassen und selbst in die Quellen dieser Unschuld eintauchen, anstatt es nach unseem Vorbild zu formen, das es nicht verdient als Modell zu dienen“[108]. Diese Haltung geht davon aus, dass das Kind in sich alles trägt, was eine echte Erziehung erlaubt. Vor allem zeigt es eine unaufhörliche Aktivität, in der seine ganze Persönlichkeit engagiert ist, die Aktivität eines wachsenden, sich entwickelnden Wesens, dem aus genau diesen Gründen Hilfe nützlich sein kann, für das Führung aber unnötig ist. Dieser Geist der Education Nouvelle hat sich zwar unabhängig von den Fortschritten der Psychologie entwickelt, diese liefert inzwischen aber Bestätigungen für die Prämissen der Education Nouvelle.

Cousinet nennt drei Denktraditionen, auf denen die Education Nouvelle aufbaut, „die wir eine mystische Strömung, eine philosophische Strömung und eine wissenschaftliche Strömung nennen können“[109].

Die mystische Strömung ist die stärkste, die man in der gesamten Geschichte der Education Nouvelle finden kann. Sie geht auf Rousseau zurück, der zwar Claparède zufolge als der Vater der neuen Pädagogik angesehen werden kann, aber kein Psychologe und, wie Cousinet in einer Fußnote anmerkt, auf dem Gebiet der Erziehung eigentlich auch kein Philosoph gewesen ist. Er hat niemals Kinder beobachtet, seine Entwicklungseinteilung ist willkürlich gewesen, und er hat letztlich lediglich die Notwendigkeit einer Psychologie des Kindes proklamiert, ohne auf diesem Gebiet zu arbeiten, selbst wenn er bei Kindern eine universelle Grammatik bemerkt hat. Rousseau ist allerdings der erste gewesen, der von Kindheit und nicht nur von Kindern gesprochen hat. Mit Kindheit hat er dabei eine eigenständige Phase im Leben eines Menschen gemeint, die einen eigenen Wert hat und keine Vorbereitung auf das Leben als Erwachsener ist. Er hat gefordert, dem Kind zu gestatten, so lange wie möglich in dieser Phase der Kindheit zu verweilen, und Claparède hat dies ohne Übertreibung die kopernikanische Revolution in der Pädagogik nennen können, denn darin besteht der radikale Unterschied zu allen Erziehungsreformern vor ihm. Mit Rousseau ändert sich die Rolle des Er-

108 „(…) que nous, adultes, avons tout à gagner à laisser le plus longtemps possible l’enfant dans cet âge d’innocence première, et à nous baigner nous-mêmes aux sources de cette innocence, au lieu de vouloir à tout prix le former à notre image, qui ne mérite pas de servir de modèle“, Cousinet 1950b, S. 21.

109 „(...) que nous pourrions appeler un courant mystique, un courant philosophique, et un courant scientifique“, Cousinet 1950b, S. 23.

ziehenden, denn „er ist nicht mehr der Autor der Erziehung, er ist ihr Zeuge und der Beschützer.“[110] Das Kind muss sich möglichst lange an der Kindheit freuen können, und es muss in der Natur leben, die zwar bildend aber nicht vorbereitend ist (vgl. 1950b, S. 34). Dort soll das Kind sich seine Umgebung intellektuell erobern, ohne Unterricht, ohne Lektionen, ohne Lehrpläne. „Das Kind wird keine intellektuelle Erziehung erhalten, es wird ein intellektuelles Leben führen“[111], und da es ohne Verfälschungen durch die Gesellschaft leben kann, wird es „keine moralische Erziehung erhalten, es wird ein moralisches Leben führen.“[112]

Eine so gewagte Position wie die Rousseaus konnte in Frankreich keine Chance haben, weil sie die Kirche und die „immer noch von kartesianischem Intellektualismus dominierten Philosophen“ (philosophes toujours dominés par l’intellectualisme cartésien, 1950b, S. 37) gegen sich hatte. Vor allem in Deutschland und in der Schweiz ist Rousseau durch Basedow, Salzmann, Rochow und Pestalozzi rezipiert worden. Da er zwar ein großer Theoretiker der Erziehung, aber kein Erzieher war, entwickelte er seine Ideen ohne die vielen Sorgen und Belange der täglichen Praxis. Bei denen, die seine Theorie umzusetzen versucht haben – Cousinet nennt hier besonders Salzmann, „den ‚extremistischen’ Schüler Rousseaus“ (le disciple ‚extrémiste’ de Rousseau, 1950b, S. 38) – habe sich aber besonders das Problem der Rolle des Erziehenden gezeigt. Die Nachfolger Rousseaus haben es mit realen Kindern in großer Anzahl zu tun gehabt, die in Einrichtungen eingesperrt waren, die man Schulen nannte. Eine Erziehung wie die des Emile war schon aufgrund der Gegebenheiten nicht möglich. Deshalb stellten sie sehr schnell die Rolle des Erziehers, der eine gute Erziehung macht, wieder in den Vordergrund, was zu dem Problem führte, dass sie ihr eigenes Handeln überbewerteten. Die Freiheit, die Emile weitestgehend genoss, war durch die simple Existenz der Institution Schule nicht umsetzbar.

Für Cousinet wird Tolstoi, der „leidenschaftlichste Anhänger Rousseaus“ (le disciple le plus fervent de Rousseau, 1950b, S. 41), der 1858 seine Schule in Jasnaja Poliana eröffnet hatte, zur zweiten mystischen Gestalt der Education Nouvelle. Tolstoi verfolgte „einen ultra-rousseauistischen Mystizismus“ (un mysticisme ultra-rousseauiste, 1950b, S. 41), und Cousinet zitiert ihn damit (leider ohne Quellenangabe), dass eine Erziehung als Bildung des Menschen nach einem Vorbild „unfruchtbar, unzulässig und unmöglich“ (inféconde, illégale et impossible, 1950b, S. 41) ist. Das Recht auf Erziehung durch einen Erwachsenen existiert nicht. Tolstoi hat seine Überzeugungen in seiner Schule ausprobiert, die eigentlich nur der Ort gewesen ist, an dem sich Kinder getroffen haben, sonst aber wenig mit einer üblichen Schule zu tun gehabt hat.

Die Grundlage der mystischen Pädagogik ist der Respekt vor der Kindheit an sich. Die Kindheit kann nur in der Natur als einzig wirkliche Umgebung für das Kind gelebt wer-

110 „Il n’est plus l’auteur de l’éducation, il en est le témoin, et le protecteur“, Cousinet 1950b, S. 26.

111 „Il ne recevra pas une éducation intellectuelle, il mènera une vie intellectuelle“, Cousinet 1950b, S. 35.

112 „Il ne recevra pas une éducation morale, il vivra moralement“, Cousinet 1950b, S. 36.

den. Dazu gehört, dass dem Kind Freiheit gewährt werden muss, weil es sich zu sehr vom Erwachsenen unterscheidet, als dass dieser wirklich dauerhaft auf es einwirken kann. Der Zustand der Kindheit ist so lange wie möglich zu erhalten und das Kind muss möglichst lang vor dem Kontakt mit Erwachsenen geschützt werden. Diese Liebe zum Kind findet sich später bei Decroly und Montessori wieder, und die Vorteile der Erziehung auf dem Lande spiegeln sich in der Landerziehungsheimbewegung in England und Deutschland wider. In Frankreich wurde dies durch Démolins aufgenommen, dessen 1898 veröffentlichtes Buch gleichen Titels der Education Nouvelle ihren Namen gab, und auch Ferrière hat den Rousseau-Gedanken der Erziehung in der Natur aufgegriffen.

In der Schule stellt sich das Problem der Freiheit im besonderen, denn Kinder leben hier in größeren Gruppen und nicht wie Emile allein. Die Hamburger Schulen sind dabei mit ihrem Versuch, in den Schulen Gemeinschaften Gleicher zu installieren, am weitesten gegangen. Diese Versuche der totalen Selbstorganisation der Schüler scheiterten und machten deutlich, dass die Anwesenheit des Erwachsenen unerlässlich ist, was auch kein Anhänger der Education Nouvelle ernsthaft bezweifelt. Als einen anderen extremen Versuch bezeichnet Cousinet das self-government, das dem Lehrer seine Autorität belässt, sie aber auf den Unterricht beschränkt. Die Kinder regeln alle anderen Belange selbst, was über Kindergerichte bis zu Kinderrepubliken mit eigenem Finanzwesen, Wahlen usw. führte. Die Geschichte dieser Versuche ist zwar noch nicht geschrieben, aber es scheint, dass den Kindern Aufgaben übertragen wurden, die über ihre Kräfte gingen. Da wo die Versuche erfolgreich waren, lag dies weniger am Konzept des self-government als mehr an den Fähigkeiten der jeweiligen Lehrer. Für Cousinet werden hier zwei problematische Elemente deutlich. Kindern die Verantwortung für die Moral zu geben und den Lehrer davon zu befreien, bedeutet zum einen, die Bildung des Charakters von der des Geistes zu trennen, also zu trennen was zusammengehört (vgl. 1950b, S. 48). Zum anderen haben die Kinderrepubliken wieder das Ziel gehabt, Kinder auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Dies war die etwas naive Rezeption der ‚education for citizenship' der Amerikaner, die dafür sowieso eher politische und soziale als pädagogische Gründe hatten. Das ist durchaus legitim für Jugendliche, aber es entfernt sich von Rousseau, dem es um Kindheit ging.

Für Cousinet zeigen Rousseau und Tolstoi Wege auf, die sich auf die intellektuelle Erziehung beziehen und die gesamte Education Nouvelle dominieren (vgl. 1950b, S. 49). Der erste Weg bezieht sich auf das persönliche Handeln des Kindes. „Es darf die Wissenschaft nicht lernen, es muss sie erfinden. Man muss es ‚alles berühren, alles gebrauchen' lassen, ohne Unterlass diese Erfahrung nutzen, ‚die die Lektionen vorbereitet', es

denken lassen anstatt für es zu denken."[113] Cousinet sieht darin das „Learning by doing" (Dewey) angelegt, das Lernen als aktives Handeln beschreibt,

> „das sich jedes Mal natürlich übt und entwickelt, wenn ein Kind die Objekte für interessant und nützlich hält, mit denen es sich beschäftigt. (...) Es handelt, es erforscht, es erobert, es entdeckt und es erfindet. Das ist die echte Erziehung, die keine meisterlichen Lektionen und keine Bücher braucht. Es reicht, ein Kind in eine ausreichend anregende Umgebung – ausreichend nahrhaft unter intellektuellem Gesichtspunkt zu bringen – damit es sich ohne irgendeine Einmischung des Erziehenden spontan darin bewegen und ein aktives Handeln entfalten kann. Es beobachtet, es experimentiert, es erwirbt gleichzeitig wissenschaftliche Kenntnisse und bildet in sich einen wissenschaftlichen Geist, was noch viel wertvoller ist. Es lernt direkt und seinem Interesse entsprechend die Welt kennen, die es umgibt, und nicht einem Programm folgend, das von einem Lehrer festgelegt wurde, der entscheidet, dass diese oder jene Sache, dieses oder jenes Phänomen beobachtet werden muss. Interesse, wissenschaftliche Beobachtung und Studium der Umgebung, das alles findet sich in der Pädagogik Rousseaus" (1950b, S. 50, siehe S. 511).

Explizit von Tolstoi stammt der zweite Weg der absoluten Freiheit in künstlerischen Dingen wie Schreiben, Malen, Musizieren. Nach Tolstois Vorbild hat Cousinet selbst zwischen 1922 und 1929 mit der Zeitschrift ‚L'oiseau bleu' frei geschriebene Geschichten von Kindern veröffentlicht.

> „All jene, die in dieser Richtung arbeiten, nahmen sich die Überzeugung Tolstois zu Herzen, wonach der Versuch, Kinder zu lehren, literarische Werke zu verfassen, vergeblich ist. Zum einen, weil es pädagogisch unmöglich ist und zum anderen, weil der freie Ausdruck allen Resultaten überlegen ist, die durch Unterricht erhalten werden, egal wie er auch aussehen mag" (1950b, S. 51, siehe S. 511).

Diese Freiheit des künstlerischen Ausdrucks findet Cousinet auch bei Cizek, der mit seiner Wiener Kunstschule für Kinder den Wert freier künstlerischer Kinderarbeiten erst publik gemacht hat (vgl. 1950b, S. 52), bei Kerschensteiner, der 1902 eine Ausstellung von Kinderarbeiten organisiert hat, und bei S. Coleman, die 1924 das freie Musizieren, Improvisieren und Herstellen eigener einfacher Musikinstrumente propagierte, was von Miss James für die Herstellung einfacher Bambusflöten aufgegriffen wurde (vgl. 1950b, S. 53).

All diesen von Rousseau hergeleiteten pädagogischen Ideen ist die Akzeptanz der Kindheit zu eigen. Ein Kind fängt erst dann an, sogenannten Unsinn zu machen, wenn es in seinem Tun von einem Erwachsenen gestört wird, oder wenn seine Umgebung nicht mehr genügend Anregung hergibt. Dies zu ändern ist Sache des Erziehenden. Alles, was ein Kind tut, tut es nicht, um sich auf etwas vorzubereiten, sondern um ein

113 „Il ne faut pas qu'il apprenne la science, il faut qu'il l'invente. Il faut le laisser „tout toucher, tout manier", user incessamment de cette expérience qui ‚prévient les leçons', le laisser penser au lieu de penser pour lui", Cousinet 1950b, S. 49.

momentanes Bedürfnis zu befriedigen. „Rousseau und Tolstoi machen so das Essentielle der Education Nouvelle aus.“[114]

Die Philosophie in der Education Nouvelle sieht Cousinet durch Stanley Hall und John Dewey repräsentiert, die sich beide nicht auf Rousseau beziehen. Ihre Gründe, der Kindheit einen besonderen Platz zuzumessen, sind eher biologischer Natur, die sie an der im Vergleich zum Tierreich relativ langen Phase der Kindheit festmachen. Cousinet bezeichnet Hall als Biologisten, der die These vertritt, dass Kinder die Entwicklung der ganzen Art wiederholten. „Im Alter der Gnade, des Gleichgewichts (9 bis 12 Jahre) angekommen, wiederholt das Kind diese Periode der Zivilisation, in deren Verlauf ‚in einem warmen Klima sich die jungen Individuen der Gattung ohne Hilfe der Eltern selbst aus der Affäre ziehen’.“[115] In der Kindheit wiederholen Kinder Spuren der menschlichen, selbst der vormenschlichen Geschichte. Daraus resultiert ihre Liebe für das Wasser und ihre Lust, auf Bäume zu klettern, und deshalb müssen Kinder möglichst auf dem Land aufwachsen, wo sie ihre Jagd-, Angel-, Sammeltriebe und ihr Gruppenleben ausleben können (vgl. 1950b, S. 58). In der Schule sollen sie lediglich instrumentelle Kenntnisse erlernen, die sie brauchen, um sich alles andere zu erarbeiten.

Auch Dewey war kein Schüler Rousseaus, obwohl dieser Deweys ‚Learning by doing’ und seine Auffassung, dass die Schule keine Vorbereitung auf das Leben, sondern bereits das Leben selbst ist, sicher unterstützt hätte. Damit die Schule ein Leben sein kann, muss das Kind in Lebensumstände gebracht werden, also in eine Umgebung, in der das Tun durch das Interesse bestimmt wird. Diese Auffassung des Interesses ist der zentrale Punkt der Pädagogik Deweys (vgl. 1950b, S. 58), und sie ist der Auffassung des „Bedürfnisses“ (besoin, 1950b, S. 58) Rousseaus sehr ähnlich. Wenn die Ergebnisse der Kinder im Vergleich zum Aufwand, den die Lehrer treiben, eher mager sind, so liegt das daran, dass die Kinder nicht interessiert, was in den Schulen gemacht wird, bzw. das Tun nicht der „funktionellen Erziehung“ (éducation fonctionelle, 1950b, S. 59) Claparèdes entspricht. Dewey versuchte, dies in seiner Schule in Chicago zu ändern, und schuf dort in Anlehnung an Hall mit Töpferei, Schneiderei, Küche usw. Platz für die natürlichen Beschäftigungen des Menschen. Decroly nannte dies später die Interessenszentren (centre d’intérêt, 1950b, S. 59), um die sich alle Arbeiten der Kinder drehen.

Cousinet sieht in Deweys Entwurf mehr Systematik als in der freien Beschäftigung Emiles. Er macht eine Unterscheidung zwischen echten und oberflächlichen Interessen, ähnlich wie Rousseau zwischen wirklichen und launenhaftigen Bedürfnissen unterschieden hat. Bezug nehmend auf Deweys Schriften „Mon crédo pédagogique“ (vgl. Ou Tsuin-Chen 1958, S. 255ff) und „Interest and effort“ (Dewey 1913), schreibt Cousinet,

---

114 „Ainsi, avec Rousseau et Tolstoï l’essentiel de l’éducation nouvelle est constitué“, Cousinet 1950b, S. 51.

115 „Arrivé à l’âge de grâce et d’équilibre (9 à 12 ans), l’enfant reproduit cette période de l’évolution au cours de laquelle ‚sous un climat chaud, les jeunes individus de l’espèce se tiraient d’affaire seuls sans l’aide de leurs parents’.“ Stanley Hall zitiert in Cousinet 1950b, S. 57f.

dass Dewey dem Lehrer dabei eine wichtige Rolle zumisst, denn er muss die Interessen des Kindes angemessen interpretieren. Die Idee des Interesses ist von Ferrière in der Education Nouvelle weiter verbreitet worden, der eine Liste mit Kinderinteressen nach ihrem Auftreten im Laufe der Entwicklung erarbeitet hat.

Den mystischen und philosophischen Strömungen fehlt aber noch die Wissenschaft, die erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Form der experimentellen Pädagogik und der Psychologie des Kindes einen Anteil an der Education Nouvelle bekommen hat. Rousseau, Salzmann und Pestalozzi konnten aufgrund ihres persönlichen Genies Kinder in besonderer Art wahrnehmen, haben aber niemals systematische Beobachtungen durchgeführt, und die Unterschiede zwischen Kind und Erwachsenem waren ihrer Auffassung nach nicht intellektueller Natur. Sie gingen davon aus, dass die sinnliche Wahrnehmung vor der rationalen steht und haben daraus einen intuitiven, konkreten Anfangsunterricht abgeleitet. Diese Sichtweise hat sich erhalten, obwohl in ihr nichts von der Education Nouvelle enthalten ist. Weder Darwins noch Halls Forschungen und Theorien haben einen Kontakt zwischen Pädagogen und Kinderpsychologen ermöglicht, und solange die Erziehung in den Händen der Erzieher verblieb, konnte die experimentelle Pädagogik nicht entstehen. Lehrer können aber nicht gleichzeitig Handelnde und Beobachter im Erziehungsprozess sein. Sie hatten zwar immer das Bestreben, die Resultate der Kinder zu kontrollieren, aber nie das Instrumentarium, um die Ergebnisse exakt zu messen. Noch weniger waren sie in der Lage mit Exaktheit herauszufinden, welchen Anteil die Kinder selbst, die Methoden oder ihr persönlicher Einfluss am Lernerfolg der Kinder hatten. Und gerade dieser persönliche Einfluss hatte die Tendenz, übertrieben eingesetzt zu werden, so wie beispielsweise bei Pestalozzi. Die Frage aber, ob Kinder tatsächlich nur aufgrund des unermüdlichen Einsatz des Lehrers arbeiten, hat sich nie gestellt, weil Kinder nie Gelegenheit bekamen, frei zu arbeiten.

Diese Fragestellungen brachten Binet, den „Gründer der experimentellen Pädagogik“ (le fondadeur de la pédagogie expérimentale, 1950b, S. 62), dazu, im Manifest von 1898 der alten Pädagogik den Krieg zu erklären. Binet griff darin das gedankenlose Auswendiglernen an und forderte, die Pädagogik auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen, die mit systematischen Untersuchungen und methodischen Beobachtungen den Lehrern Fakten über ihr Tun liefern sollte. Zu diesem Zweck gründete Binet im Jahr 1900 die „Société pour l’étude psychologique de l’enfant“[116] und entwickelte und testete zwischen 1905 und 1911 den ersten Intelligenztest. Damit trafen sich zum ersten Mal wissenschaftliche Messmethoden und Pädagogik. Binet ging davon aus, dass Lehrer nur dann auf den Geist des Kindes einwirken können, wenn sie ihn kennen. Möglicherweise ist der Geist des Kindes ähnlich aufgebaut wie der des Erwachsenen, da man dies aber nicht voraussetzen kann, muss es überprüft werden. Für Binet bestand eine zweite Aufgabenstellung darin, das Tun des Lehrers selbst auf seine Wirksamkeit zu überprüfen, wozu Gruppen verglichen werden sollten, die unter unterschiedlichen Bedingungen

116 Die bis heute unter dem Namen Société Binet-Simon existiert.

arbeiteten. Aus diesen Fragestellungen sind die beiden Forschungsrichtungen der Psychologie des Kindes und der experimentellen Pädagogik inklusive aller Forschungen zu Verhalten, Intelligenz und Entwicklung des Kindes entstanden, denen allen der Gedanke Rousseaus von der eigenständigen Bedeutung der Kindheit zugrunde liegt. Die übliche Theorie des Unterrichts geht von anderen Prämissen aus.

> „Die Lehrer erteilen einen Unterricht, der – wie wir es gezeigt haben – darauf ausgerichtet ist, das Kind vorzubereiten und es zu einem festgelegten Ziel hinzuführen. Aufgrund der Überzeugung, dass dies ihre Aufgabe ist, hat die tendenziöse Beobachtung ihrer Schüler diese Überzeugung verstärkt und sie versichert, dass sich das Kind tatsächlich aufgrund seiner natürlichen Entwicklung diesem Ziel nähert und ihm in jedem Alter ein wenig näher kommt, und dass sie es dabei nur führen, die Entwicklung leiten und sie beschleunigen, sie jedoch niemals stören“ (1950b, S. 65f, siehe S. 511).

Daraus resultieren dann die Vorstellungen der Eltern, dass ein Kind mit zunehmendem Alter immer vernünftiger wird, weil es eben mit zehn Jahren näher am Erwachsenen ist als mit drei oder vier Jahren. Die genetische Psychologie scheint diese Meinung zunächst zu bestätigen. Wenn man die verschiedenen Stadien des Denkens und der geistigen Entwicklung bei Kindern betrachtet, so wie sie Piaget erforscht hat, folgt dort eine Stufe auf die nächste. Die Beschränkung auf die geistige Entwicklung ist aber auch das Problem dieser Forschung. Sie hat zwar für die Pädagogik interessante Ergebnisse und veränderte Vermittlungsmethoden gebracht, vor allem was die verfrühte Vermittlung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse anbetrifft, sie hat aber auch die alte Pädagogik und ihre Verfahrensweisen gestützt. Insgesamt liefert sie allerdings unter zwei Aspekten einen wertvollen Beitrag.

> „Zunächst zeigt sie, dass selbst, wenn der Schüler gewisse Sachverhalte in dem Alter versteht, in dem er darin unterrichtet wird, es zweifellos von Interesse wäre, ihn darin zu unterrichten, indem man zur genetischen Reihenfolge zurückkehrt. Das müsste entweder methodisch geschehen oder immer dann, wenn der Lehrer nach einer gründlichen Erforschung in dieser oder jener scheinbar erworbenen Kenntnis Spuren wiederfände, die sie noch stören oder Stadien, die den Wissenserwerb vorbereitet haben. Ein Schüler, von dem man annimmt, er habe etwas verstanden, hat es vielleicht nicht wirklich verstanden; ein anderer, der gestern den Eindruck erweckte, er habe etwas verstanden, versteht es heute nicht mehr“ (1950b, S. 67, siehe S. 511).

Zweitens darf man von der genetischen Psychologie nicht mehr erwarten als sie geben kann. Sie wollte beweisen, dass Kinder bei der Entwicklung des Denkens nicht vom Wenigen zum Vielen gehen, sondern von einer Form des Verständnisses zu einer anderen. Mit diesem Wissen können viele der Fehler verhindert werden, die in den ersten 6 – 7 Jahren der kindlichen Entwicklung gemacht werden. Aber selbst Piaget hat bisher nicht versucht, eine psychologische Pädagogik zu entwickeln (1950b, S. 68).

Die Psychologie des Kindes hat sich lange Zeit auf die Erforschung des Denkens, die Messung der Intelligenz des Kindes konzentriert und dabei eine Bestätigung der verbreiteten Meinung über den Fortschritt dieses Denkens und dieser Intelligenz gefunden

(vgl. 1950b, S. 68). Cousinet ist der Auffassung, dass diese Sicht lediglich einen Teil des Kindes beschreibt.

> „Ich habe immer geglaubt, dass der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem zwar ohne Zweifel in der speziellen Entwicklung seines konzeptuellen Denkens liegt, aber mindestens genauso sehr in der Affektivität und des wesentlich umfangreicheren Platzes, den diese Affektivität in seinem Leben beansprucht, und in diesen untrennbaren Verbindungen, zwischen seiner Intelligenz und seiner Affektivität, so dass man sagen könnte, dass seine Intelligenz niemals völlig von seiner Sensibilität losgelöst ist. Es schien mir immer, dass Dewey in seinen Analysen des Begriffs der Intelligenz zu sehr der Versuchung nachgegeben hat, darin allein die intellektuellen Aspekte zu suchen und aufzuzeigen. Er verlor damit die banale Bedeutung der Freude aus dem Blick, die eine der wichtigsten Bedingungen ist, damit ein Objekt oder eine Handlung ein Kind interessieren“ (1950b, S. 69, siehe S. 511f).

Mangelndes Interesse kommt oft daher, dass die entsprechende Information sich an keiner aktuellen geistigen Form oder Handlung festmacht und keine Freude auslöst. Diese Freude hört auch mit zunehmendem Alter nicht auf, sie erlebt im Gegenteil im „Alter der Gnade“ (âge de grâce, 1950b, S. 70) kurz vor der Pubertät ihre höchste Blüte.[117] In der Pubertät wird sie oft abgelöst und manchmal komplett durch etwas anderes ersetzt. Im „Alter der Gnade“ unterscheidet sich das Kind am meisten vom Erwachsenen, und Erzieher nehmen dies am wenigsten wahr, weil das Kind bereits die Sprache der Vernunft der Erwachsenen spricht, die aber nur durch die schulischen Umstände entsteht. Der Lehrer nimmt nicht wahr, was noch Kind ist und interessiert sich nur für den Schüler. Im Alter zwischen 12 und 13 Jahren kulminiert die Sozialisation (vgl. 1950b, S. 70), und mit seiner Freude an sozialen Spielen, mit seiner speziellen Art zu leben, mit seinem Benehmen, in dem die Freude das essentielle Element ist, unterscheidet sich das Kind am radikalsten vom Erwachsenen. Die meisten Erziehungskatastrophen sind der Missachtung dieser Tatsache zu verdanken, und eines Tages werden Psychiatrie und Psychoanalyse diesen Standpunkt bestätigen (vgl. 1950b, S. 70).

Wenn die Untersuchungen der genetischen Psychologen auch meist mit dem Vorschulalter enden, ist deren wichtigster Beitrag zur Education Nouvelle die Erkenntnis, dass Kinder sich von alleine von einer Piagetstufe zur nächsten entwickeln. Dies ist wiederum eine Bestätigung der Rousseauthesen, und es gibt keinen Anlass zu vermuten, dass diese Form der Entwicklung mit dem Eintritt in die Schule plötzlich aufhört.

> „Die Neo-Erzieher können in der Tat eine Beweisführung vorlegen, die die Rousseauistische Mystik mit der genetischen Psychologie verbindet: Wir sind der Ansicht, dass man die Phase der Kindheit, der wir einen besonderen Wert zuerkennen, nicht durch ungeschickte Einmischungen zu stören“ (1950b, S. 71f, siehe S. 512).

Diese Einmischungen sind nicht nur ungeschickt, sondern geradezu nutzlos, weil sich alle kindlichen Kräfte in der Entwicklung befinden. Wenn die Entwicklung stoppt, muss

117 In einer Fußnote macht Cousinet den Unterschied zwischen Freude und der Suche nach Unterhaltung und Zerstreuung deutlich. Cousinet 1950b, S. 70.

man sich fragen, ob dem Kind nicht mehr das angeboten wird, was es für seine Entwicklung braucht, oder ob es in eine Phase kommt, die Rousseau „das fertige Kind“ (l’enfant fait) genannt hat, und in der es dann unsere Hilfe braucht. Laut Cousinet stützen die Untersuchungen Gesells die These, dass Zuwarten die beste Hilfe für ein Kind ist. Ein Erzieher hat immer das Recht, einem Kind zu helfen, das alleine nicht mehr weiter kommt (vgl. 1950b, S. 73), bis dahin kann und soll man aber warten, was es alleine schafft.

Die experimentelle Pädagogik ist oft genug mit der Psychologie des Kindes verwechselt worden, es ist ihr aber nie gelungen, ihren Forschungsgegenstand einzugrenzen. Binet ging davon aus, dass man für Unterricht im allgemeinen und für die einzelnen Fächer verschiedene Methoden benutzen muss, deren Resultate messbar sein müssten, damit die beste ermittelt werden kann. Vorausgesetzt, dass alle Maßnahmen getroffen sind, um die Ergebnisse wirklich vergleichbar zu machen, müssten sie zeigen, ob eine Methode sinnvoller als die andere ist. Cousinet ist der Meinung, dass diese Vorgehensweise zum einen sehr zeitaufwändig ist, denn beispielsweise ist das Diktat nur ein Detail der pädagogischen Arbeit in den Schulen, und zum anderen bringt sie nur unsichere Ergebnisse, weil die Qualität der Fehler des Diktates nicht erfasst wird. Außerdem stellt sich die Frage, ob die gemessenen Ergebnisse überhaupt mit der Methode in Zusammenhang stehen. Macht man sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Tag, sagt das trotzdem wenig aus, selbst wenn die Ergebnisse gleich wären, und macht man eine Untersuchung über einen längeren Zeitraum, so kommen eine Unmenge von anderen Faktoren mit ins Spiel, nicht zuletzt die Reifung.

Cousinet zieht die Fragestellung an sich in Zweifel. Mehr oder weniger Fehler in einem Diktat zu machen ist eine Sache, die Rechtschreibung zu beherrschen eine andere. Es gibt ein Reihe von Gründen, warum sich ein Kind in der Rechtschreibung verbessert. Es könnte sein, dass das Kind sehr viele grammatische Übungen macht und viele Diktate schreibt. Es könnte aber auch sein, dass es viel liest, dem freien Lesen mehr Interesse entgegenbringt als dem Vorlesen, eine bessere Wahrnehmung hat, ein eher visuelles oder ein exakteres Gedächtnis, und vor allem, dass es sich entwickelt. Es ist unmöglich zu unterscheiden, was am Kind und seiner Entwicklung oder am Lehrer und seinem Unterricht liegt. Es ist unmöglich, alle Einflüsse auf das Kind zu kennen und zu messen. Das Gleiche gilt für den Wert eines Ergebnisses. Selbst wenn man ermittelt, dass diese oder jene Methode die besten Resultate bringt, muss man sich nach dem Wert der Ergebnisse fragen. Bereits vor der experimentellen Pädagogik hat es empirische Erkenntnisse über Mnemotechniken gegeben, anhand derer die Kinder sehr gut die Liste der französischen Könige auswendig lernen konnten. Cousinet stellt aber die Frage, welchen Wert die Methode noch hat, wenn die vermittelten Kenntnisse ihren Wert verlieren. „Wie kann man also den Wert einer Methode einschätzen, und was bedeutet

überhaupt dieser Begriff Wert?“[118] Die Methode kann einen klaren Wert haben als einfaches Besitzen einer Kenntnis oder einer Technik, sie kann einen Wert zur Lösung anderer, weitergehender Probleme haben, einen bildenden oder erzieherischen Wert für das Individuum, einen sozialen Wert. Ein Resultat kann einen dieser Werte haben, ohne die anderen zu haben. Wenn man zum Beispiel schon Babys das Laufen mit Krücken beibringen könnte (und sie keine Schäden an den Beinen davontrügen), liegt darin ein Gewinn, aber auch der Verlust der natürlichen Übung, des Entdeckens und der Verbesserung des Gleichgewichts, der Beharrlichkeit und des Selbstvertrauens (vgl. 1950b, S. 77). Man verliert mehr als man gewinnt.

> „Daher kann sich die Erziehung, egal welche Position man dazu einnimmt, nur auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes beziehen, und wenn man einige Aspekte dieser Persönlichkeit aussucht, dann aufgrund einer willkürlichen Entscheidung, deren Wert man bezweifeln kann“ (1950b, S. 76, siehe S. 512).

Man kann natürlich sagen, dass man nur die wichtigsten Aspekte ausgewählt hat und die anderen vernachlässigbar sind, dafür fehlt aber jeder Beweis. So oder so beschränkt sich die experimentelle Pädagogik auf kurzfristige Ergebnisse bei ihren Untersuchungen, das eigentliche Ziel der Erziehung ist aber langfristig.

Cousinet verweist auf zwei Studien, eine aus einer englischen Schule, die nach den Prinzipien der Education Nouvelle arbeitetet, und eine aus Amerika, die unter der Leitung der New Education Fellowship und der Progressive Education Association entstanden waren. In England zeigte sich, dass die Kinder in allen sozialen Fähigkeiten den Vergleichskindern überlegen waren, ebenso im Gebrauch der Sprache und im Lesen und dass sie in Mathematik und den Naturwissenschaften ein vergleichbares Wissen hatten. In den USA waren dreißig Schulen an einer Studie über acht Jahre beteiligt, und es wurden die gleichen Ergebnisse ermittelt.

Laut Cousinet finden sich die drei hier vorgestellten Strömungen der Education Nouvelle in den beiden großen pädagogischen Methoden von Decroly und Montessori wieder. Dabei ist es unerheblich, dass Montessori sich nicht auf Rousseau beziehen will und Decroly sich zunächst mit anormalen Kindern beschäftigt hat. Bei beiden findet sich die Liebe zum Kind, zur Kindheit, zu allen Verfahren, die die Natur respektieren. Decroly hat seine Leselern-Methode die „natürliche Methode“ (méthode naturelle, 1950b, S. 81) genannt und versucht, Pädagogik und Psychologie des Kindes miteinander zu verbinden. Diese drei Strömungen sind vor allem nach dem Ersten Weltkrieg aufgetaucht, der wie bereits der preußisch-französische Krieg einen pädagogischen Aufbruch ausgelöst hat, nur dass er nach dem Ersten Weltkrieg wegen der ungleich größeren Katastrophe wesentlich dringender war. Wieder war die Schule gefordert, mit einer anderen Erziehung Menschen zu bilden, die Kriege für immer beenden könnten und mit gegenseitigem Verständnis eine bessere Welt schaffen könnten.

---

118 „Or comment peut-on apprécier la valeur d’un résultat scolaire, et que signifie même ce mot de valeur?“, Cousinet 1950b, S. 76.

Der Kongress von 1920 wurde von einer internationalen Vereinigung, der „New Education Fellowship“ unter Federführung Miss B. Ensors als pädagogischer Kongress, aber auch als einer des Friedens veranstaltet. Im gleichen Jahr gründeten Cousinet und Mme Guéritte „La Nouvelle Education“, und beide Organisationen verfolgten die gleichen Ziele. Sie beziehen sich auf die philosophische Pädagogik Deweys und Claparèdes und sind die wahren Erben Rousseaus und Tolstois. Das politische und soziale Tagesgeschäft zwischen den Weltkriegen zehrte den Enthusiasmus zwar auf, aber dank der „New Education Fellowship“, der „Progressive Education Association“ und „La Nouvelle Education“ sind die Ideen nicht ganz verschwunden. „In dieser Periode verbreiteten sich auch die wohlbekannten Methoden der Education Nouvelle, wie die amerikanische Projektmethode, der Daltonplan, die Washburn-Methode, die Petersen-Methode, die Cousinet-Methode, die Dottrens-Methode der individualisierten Arbeit usw.“[119]

Nach dem letzten Krieg gab es einen neuen Schub zur Innovation der Schulen, und die „New Education Fellowship“ und die von Cousinet und Chatelain gegründete „Ecole Nouvelle Française“ setzten die Arbeit fort. Im Sekundarschulwesen waren es die Versuche mit den ‚classes nouvelles’ und der ‚Plan Langewin-Wallon’, die für neue Ideen in der Schule standen. Zu dieser Zeit hätte man den Eindruck bekommen können, dass die Education Nouvelle großen Einfluss auf das Erziehungswesen hatte. Zugleich zeigten sich allerdings strukturelle Probleme, und die „falschen Freunde“ (faux amis, 1950b, S. 84)[120] bereiteten der Education Nouvelle Schwierigkeiten. Damit sind traditionell denkende Lehrer gemeint, die sich einige Teile der Education Nouvelle aneigneten, um sie in ihrem Unterricht als Lehrmethode einzusetzen. Cousinet lehnt dies ab, denn „die Education Nouvelle beinhaltet kein System, keine Organisation, keine Ansammlung von Regeln, Verfahren, Methoden. Sie ist im wesentlichen eine geistige Haltung des Erziehenden und eine Art zu leben für Kinder.“[121] Dieser geistigen Haltung kann man entweder zustimmen oder sie verneinen. Die Aufnahme neuer Methoden in die traditionelle Schule mit dem Ziel, dem Lehrer die Arbeit leichter zu machen, ändert noch nichts an der Grundhaltung, dass der Lehrer aktiv die Arbeit macht und die Kinder Wissen passiv aufnehmen.

Die Education Nouvelle hat dagegen keinen festen Plan und kein festgelegtes Ziel.

> „Jedes Mal, wenn man versucht, den Unterricht zu verbessern, wenn man dem Lehrer erlaubt, bessere Lektionen zu geben, die Neugierde seiner Schüler anzu-

119 „C’est pendant cette période aussi que furent créées et se répandirent les méthodes d’éducation nouvelles bien connues que sont la méthode américaine des projets, le plan Dalton, la méthode de C. Washburne, la méthode Petersen, la méthode Cousinet, la méthode de travail individualisé de Dottrens, etc“, Cousinet 1950b, S. 83.

120 Siehe dazu auch den Artikel von Louis Raillon über die faux amis der Education Nouvelle, die die Cousinetmethode dazu nutzten, die Konkurrenz zwischen den Gruppen anzustacheln, wie offensichtlich geschehen in der Militärschule von Billom (Raillon 1973b, S. 9).

121 „(...) l’éducation nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés, de, méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l’éducateur, un mode de vie pour les enfants“, Cousinet 1950b, S. 85f.

> regen, ihre Aufmerksamkeit zu erregen und festzuhalten, sie zum Arbeiten zu bringen, sie Fortschritte machen zu lassen, sie zu führen und zu leiten, ihnen eine Disziplin aufzuzwingen oder sie akzeptieren zu lassen, und welche Mittel man ihm auch immer verspricht, um sein Ziel zu erreichen, ist man außerhalb der Education Nouvelle. (…) Die Erziehung ist das Werk des Kindes, es muss nicht erzogen werden, es muss sich nicht einmal selbst erziehen, es muss einfach nur leben. Darin liegt der Sinn der Botschaft von Rousseau. Während für viele Erwachsene das Leben dahinplätschert, ohne dass sie irgendetwas davon verstanden, noch etwas gelernt haben, und sie an der Schwelle des Todes als das zurücklässt, was sie waren als sie im Erwachsenenalter ankamen, besteht für das Kind das Leben aus Verstehen und Lernen, einfach weil es ein Kind ist. Um zu verstehen und zu lernen, muss es nichts anderes tun als leben. Das Leben an sich ist für das Kind Erziehung. (...) Man muss das Kind leben lassen, anstatt es vom Leben abzuhalten und an seiner Stelle einen zukünftigen Erwachsenen leben zu lassen; man muss ihm die Mittel zum Leben geben“ (1950b, S. 87, siehe S. 512).

Für Cousinet basiert die neue Pädagogik auf den hier kurz dargestellten, sich gegenseitig verstärkenden drei Strömungen. Deren Analyse bringt den Erzieher in Schwierigkeiten, denn die Mystik und die Philosophie zeigen ihm, dass er nicht das Recht hat, die Kinder nach seinem Willen zu formen und die Psychologie zeigt ihm, dass er nicht die Macht dazu hat. Es bleibt ihm nichts zu tun als das Kind in seine natürliche Umwelt zu setzen und zu beobachten, was passiert. Wie aber kann diese Umwelt aussehen? Der Erziehende muss die Bedürfnisse des Kindes kennen, um ihm das zu liefern, was es gerade zu seiner Entwicklung braucht. Dies ist schwierig, denn viele dieser Bedürfnisse treten nicht nacheinander, sondern gleichzeitig auf und manche widersprechen sich geradezu.

Die Bedürfnisse des Säuglings, wie Nahrung, Kleidung, Wärme, seine affektiven Bedürfnisse, seine Entwicklungsbedürfnisse sensorieller, visueller und akustischer Art müssen alle befriedigt werden. Das Problem für Eltern besteht darin, die Bedürfnisse des Kindes zwar befriedigen zu müssen – aber nicht in übertriebenem Maß – und manche der Bedürfnisse positiv und manche negativ zu beantworten. Die Pädagogik hat akzeptiert, dass das erste Lebensjahr kein Vorbereitungsjahr ist und selbst den Verlust des zweiten Jahres noch hingenommen, obwohl jetzt die Sprache des Kindes hinzukommt. Danach aber nimmt sie sich des Kindes an, um es auf die Gesellschaft vorzubereiten, damit es seine Pflichten erfüllen kann. Die Gesellschaft benötigt eine gewisse Anzahl von Menschen, die bestimmte Berufe ausüben, und sie hat ein Interesse daran, dass diese Menschen ihre Aufgaben so gut wie möglich erledigen, also werden die Menschen entsprechend den gesellschaftlichen Bedürfnissen ausgebildet. Damit der Mensch ein guter Bürger einer Demokratie sein kann, muss er auch bestimmte Kenntnisse haben, die in Schulen vermittelt werden könnten. Damit genügt die Pädagogik scheinbar der Forderung Rousseaus, denn das Kind ist solange seinen Bedürfnissen gemäß versorgt worden, bis diese verschwunden waren. Schon Rousseau, aber auch Dewey, haben zu bedenken gegeben, dass die Bedürfnisse des Kindes über das zweite Lebensjahr hinaus gehen. Dies führt zu dem Problem, dass die Erziehenden entscheiden

müssen, welche Bedürfnisse echt und welche falsch sind, was Rousseau bereits mit seiner Unterscheidung in „besoins naturels“ und „besoins de fantaisie“ getan hat.

> „Darin liegt eine Position, die zunächst für die Education Nouvelle nicht akzeptierbar ist: Erstens, da die Erzieher und die Eltern im allgemeinen nicht ein einziges Kriterium haben, das ihnen erlaubt, die echten von den falschen Bedürfnissen zu unterscheiden, treffen sie diese Entscheidung willkürlich und neigen natürlich dazu, diejenigen Bedürfnisse als echte anzusehen, die Vorbereitungsbedürfnisse zu sein scheinen, und erfinden sie dabei oft frei“ (1950b, S. 95f, siehe S. 512).

Zweitens steht dem die Position der Education Nouvelle entgegen, der zufolge das Kind allein seine Bedürfnisse zeigt und befriedigt. Die Feindseligkeit, die die Eltern den Bedürfnissen ihrer Kinder gegenüber haben, beruht auf einer ungenauen Beobachtung. Die Unterscheidung zwischen echten und falschen Bedürfnissen führt zur Frage, woher denn die falschen Bedürfnisse kommen. Auch hier findet sich die Antwort bei Rousseau. Ein Kind zeigt ein nicht natürliches Bedürfnis,

> „weil dieses Bedürfnis ihm von außen, von der Gesellschaft eingepflanzt wurde, denn die Natur und die Gesellschaft sind die einzigen Kräfte, die auf das menschliche Wesen einwirken, um es zu bilden. (…) Wenn wir also tatsächlich die Befriedigung des Bedürfnisses zusammenfassend als Wiederherstellung des inneren Gleichgewichts definieren, das durch eine neue Anregung gestört wurde, die entweder aus dem Inneren (Reifung) oder von außen (Umgebung) kam, ist es klar, dass nur Anregungen, die aus diesen beiden Umgebungen, innere und äußere, stammen, natürliche Bedürfnisse in dem Maß schaffen, wie diese Umgebungen aufeinander reagieren, sich ergänzen und das ohne irgendeine Einmischung des Erwachsenen, der seine eigenen Anregungen den natürlichen hinzufügt. Wir können daher feststellen: Ein Bedürfnis ist nicht natürlich, wenn es beim Kind durch die direkte Intervention des Erwachsenen entstanden ist“ (1950b, S. 96f, siehe S. 512f).

Darin liegt eine sehr wichtige Feststellung für die Education Nouvelle. Wenn der Erwachsene die Entwicklung des Kindes nicht stören will, kann er nur über die Umgebung des Kindes wachen und in diese Umgebung einbringen, was das Kind gerade benötigt, denn „jede direkte Einwirkung des Erwachsenen auf das Kind schafft künstliche Bedürfnisse. Jedes Bedürfnis, das ohne diese Einwirkung auftaucht, ist ein natürliches Bedürfnis, das befriedigt werden muss.“[122] Das bedeutet nicht, dass der Erziehende jedes Bedürfnis befriedigen muss, sondern nur, dass er dem Kind gestatten muss, seine Bedürfnisse selbst zu befriedigen, das heißt, er darf sein Handeln nicht einschränken. Der Begriff des Bedürfnisses geht damit weit über den des Interesses hinaus. Cousinet zufolge führen nicht befriedigte Bedürfnisse zu Neurosen, selbst wenn das Kind zu akzeptieren scheint, dass die Befriedigung unnötig ist (vgl. 1950b, S. 100).

Der Ratschlag, nicht durch unangemessenes Verhalten künstliche Bedürfnisse zu wecken, löst nicht das Anlage-Umwelt-Problem. Dies ist für die Education Nouvelle auch nicht unbedingt wichtig, denn sie unterstellt, dass das Kind ein Lebewesen ist, das

122 „toute action directe de l’adulte sur l’enfant crée des besoins artificiels. Tout besoin qui apparaît, sans cette action, est un besoin naturel qui doit être satisfait“, Cousinet 1950b, S. 99.

eine bestimmte geistige und körperliche Nahrung braucht, um zu gedeihen. Die traditionelle Pädagogik versucht, Bedürfnisse bei Kindern zu wecken, die ihr nützlich erscheinen. Zum einen ist der Unterricht darauf ausgerichtet, Interesse am jeweiligen Stoff zu wecken, zum anderen wird versucht, das Interesse an guten Noten usw. zu schaffen. Das sind aber lediglich Angewohnheiten, denn echte Bedürfnisse können nicht geschaffen werden (vgl. 1950b, S. 104). Ein echtes Bedürfnis entsteht im Individuum, weil ein Element der Umgebung eine Reaktion hervorruft. Im vorschulischen Universum des Kindes gibt es eine ganze Reihe Dinge, die quasi nicht existierten, weil sie keinen Reiz ausüben. Es ist sinnlos zu versuchen, diese Dinge reizvoll zu machen. „Man kann die Aufmerksamkeit eines Kindes nicht anziehen."[123] Als Beispiel nennt Cousinet einen Vater, der seinen Kindern am Abend eines schönen Tages einen schönen Sonnenuntergang zeigen will und sie dabei in ihrem Spiel unterbricht. Die Kinder sind wohlerzogen, schauen auf die Sonne und wenden sich wieder ihrem Spiel zu. Sie sind einfach noch nicht so weit gewesen, einen Sonnenuntergang zu genießen. Diese Zeit kommt aber noch, und dann kann das Individuum auf den neuen Stimulus angemessen reagieren. Die traditionelle Pädagogik geht aber anders vor.

> „Der Erziehende bringt Elemente in die Umgebung ein, die er in oft willkürlicher Entscheidung – aufgrund seiner souveränen Macht – als Anregung bezeichnet: grammatische Regeln, geometrische Kenntnisse, historische Ereignisse. Und weil ein Ereignis nicht allein dadurch zum Stimulus wird, weil man dies so entschieden hat, und der Erziehende die Anregung nicht beeinflussen kann, möchte er die Reaktion beeinflussen. Er möchte das Kind dazu zwingen (über die Disziplin, mit Bestrafungen, über den Wettstreit), auf das zu reagieren, was für es kein Stimulus ist" (1950b, S. 105, siehe S. 513).

Der traditionelle Pädagoge versucht, das Kind an die durch Lehrpläne definierte Umgebung anzupassen, während die Education Nouvelle versucht, die Umgebung dem Kind anzupassen. Der Erziehende muss also als Erstes die Bedürfnisse des Kindes kennen, damit er angemessene Anregungen finden und sammeln kann. Anregungen sind dabei nicht nur Objekte, sondern vor allem Möglichkeiten. Das bedeutet, dass die Umgebung zunächst die allgemeinsten Bedürfnisse des Kindes befriedigt.

Das erste große Bedürfnis ist zu wachsen und sich zu entwickeln (vgl. 1950b, S. 105). Es ist so mit dem Kind verbunden, dass daraus gleichsam eine Definition wird: „Ein Kind ist ein Wesen, das wächst" (un enfant est un être qui croît, 1950b, S. 106). Wird das körperliche oder moralische Wachstum verhindert, hat das gravierende Folgen für das Kind, „denn das Wachstum ist sowohl eine Handlung als auch das Bedürfnis zu handeln."[124] Es ist nichts, was dem Individuum einfach ohne sein Zutun widerfährt (vgl. 1950b, S. 106). Das Wachstum ist eine Handlung, die nur durch Ausprobieren, Manipulation verschiedener Elemente, Erfinden und Entdecken gelingen kann, und das Kind muss dazu seine Umgebung erkunden können. „Es kann also nicht wirklich wachsen, wenn sich sein gesamtes Handeln nicht frei entfalten kann. (...) Das Wachstum wird

123 „On n'attire pas l'attention", Cousinet 1950b, S. 104.
124 „Car la croissance est à la fois action et besoin d'agir", Cousinet 1950b, S. 106.

tatsächlich durch das Interesse begünstigt, das sich an den Dingen zeigt, die es benutzt.“[125] Cousinet stellt klar, dass ein echtes Bedürfnis nichts mit den verschiedenen Wünschen von Menschen zu tun hat, denn ein echtes Bedürfnis kann man nicht aufheben oder aufschieben. „Ein echtes Bedürfnis findet immer, direkt oder indirekt durch einen Ersatz seine Befriedigung, das ist sogar seine Definition (außer dem Individuum wird absolut jede Möglichkeit genommen, es selbst durch eine Kompensation zu tun, in welchem Fall es stirbt).“[126] Die meisten Probleme in der Schule, wie Brutalitäten auf dem Schulhof und Lärm in den Klassen, haben ihre Ursache darin, dass den Kindern die Befriedigung des Bedürfnisses nach Bewegung verweigert wird. Ein handelndes Kind, Cousinet verweist auf Montessori, ist nie unaufmerksam, „ein Kind ist im Unterricht unaufmerksam, weil es kein Bedürfnis hat zuzuhören und weil der Lehrer sein Bedürfnis zu handeln nicht befriedigt hat“[127]. Der Kampf der Lehrer gegen die echten Bedürfnisse ist sinnlos und sogar gefährlich für die Psyche der Kinder, und Cousinet sieht im Vorhaben alle Bedürfnisse zu kennen die Hauptaufgabe der Education Nouvelle (vgl. 1950b, S. 109).

Das zweite große Bedürfnis für Kinder ist das „Bedürfnis nach Sicherheit“ (besoin de sécurité, 1950b, S. 110). Es ist nichts anderes als der Wunsch, ohne Störungen und Beeinträchtigungen wachsen zu können. Dabei muss das Handeln „für es möglich und frei sein, es darf weder positivem noch negativem Zwang unterliegen.“[128] Jede Handlung ist eine Erfahrung und das Kind muss die konstante Sicherheit bekommen, seine Erfahrungen mit den Dingen seiner Umgebung machen zu können. Hieraus erwächst für Cousinet eine besondere Verantwortung für Eltern und Lehrer. Vor allem Lehrer müssen dem Kind gegenüber innerhalb und außerhalb der Schule dieselbe verlässliche Person sein, die nicht launisch und inkonsequent ist, sondern dem Kind Vertrauen gibt.

> „So wie die Eltern dem Kind die familiäre Umwelt, deren Organisatoren sie sind, zur Verfügung gestellt haben, so stellt der Lehrer ihm die schulische Umwelt zur Verfügung, deren Organisator er ist. Er stellt den Kindern diese Umgebung zur Verfügung, das bedeutet, dass er ihnen die Freiheit lässt, sie zu benutzen“ (1950b, S. 113f, siehe S. 513).

Freiheit bedeutet in diesem Zusammenhang,

> „dass das Individuum auf die Anregungen reagieren kann, die einem seiner Bedürfnisse entsprechen – und nur auf diese – egal welchen Wert man willkürlich anderen Anregungen zubilligt, die künstlich vom Erziehenden geschaffen wurden und die, wenn sie keinem Bedürfnis entsprechen, keine oder nur eine scheinbare Reaktion hervorrufen“ (1950b, S. 114, siehe S. 513).

---

125 „Il ne peut donc pas réellement croître si son activité tout entière ne peut librement s’exercer. (...) La croissance est en effet favorisée par l’intérêt qui s’attache aux moyens qu’elle utilise“, Cousinet 1950b, S. 107.

126 „Un vrai besoin se satisfait toujours, c’en est même la définition, directement ou indirectement, par substitution (à moins que l’individu ne soit mis absolument hors d’état de le faire, même par une compensation, dans quel cas il meurt)“, Cousinet 1950b, S. 107.

127 „(...) un enfant est inattentif aux leçons parce qu’il n’a pas le besoin d’écouter, et parce que l’éducateur n’a pas satisfait son besoin d’agir“, Cousinet 1950b, S. 108.

128 „(…) que cette activité soit possible et libre, qu’elle ne soit contrainte ni positivement ni négativement“, Cousinet 1950b, S. 110.

Die dauerhafte Freiheit befriedigt das Bedürfnis nach Sicherheit und schafft Vertrauen. Das gleichzeitige Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Anlehnung kann so ebenfalls befriedigt werden, weil der Lehrer der Education Nouvelle den Kindern zur Verfügung steht, wenn sie ihn brauchen: „das Kind fühlt sich frei, weil es in Sicherheit ist, und es fühlt sich in Sicherheit, weil es frei ist“ (l'enfant se sent libre parce qu'il est en sécurité, il se sent en sécurité parce qu'il est libre, 1950b, S. 115). Diese Freiheit macht aber nur dann Sinn, wenn die Umgebung echte Möglichkeiten und Anregungen bietet, Erfahrungen zu machen.

> „Die Umgebung, die die Schule darstellt, muss also eine ausreichende Anzahl von Anregungen beinhalten, und zwar variierende Anregungen, damit jedes Kind seine Wahl treffen kann (was nicht heißt, dass diese Wahl bewusst getroffen wird), und sie muss vom Erziehenden erneuert werden, damit sie den verschiedenen Stadien der kindlichen Entwicklung entspricht“ (1950b, S. 116, siehe S. 513).

Die Schule muss die Natur ersetzen und ein körperliches Leben der Kinder ermöglichen, weshalb sie auch möglichst auf dem Land gebaut werden sollte. „Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Sicherheit, des Bedürfnisses nach Vertrauen, des Bedürfnisses nach freiem Tun, macht das Kind glücklich.“[129] Was aber das Kind letztlich wirklich glücklich macht, muss es selber entscheiden, es baut sein Glück aus den Elementen auf, die ihm wichtig erschienen.

Wenn die Kinder dann von dieser Schule, die nach ihrem Geschmack und nach ihren Bedürfnissen eingerichtet ist, Besitz ergriffen haben, fangen sie an, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. „Unter diesen natürlichen Bedürfnissen gibt es weder das Bedürfnis unterwiesen zu werden, noch jenes informiert zu werden, außer wenn es sich um eine präzise Antwort des Erziehenden auf eine präzise Frage des Kindes handelt.“[130] Der Lehrer gibt also keinen Unterricht, sondern sorgt für eine passende Umwelt, auf die er einwirkt und nicht auf das Kind. „Diese Umwelt vorzubereiten heißt also, die Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen, das heißt Anregungen in sie einzubringen, die seine Reaktion provozieren.“[131]

Die Bedürfnisse nach Sicherheit und nach Ordnung müssen weiterhin befriedigt werden. So wenig, wie das Kind in seinen Handlungen gestört werden soll, darf man es in seinem Wunsch stören, die Dinge zu besitzen, die es benötigt. Das Bedürfnis, etwas zu besitzen, hängt mit dem Bedürfnis nach Ordnung zusammen, denn das Kind will die Dinge wieder finden, die es braucht. Dieses natürliche Gefühl für Ordnung verliert ein Kind nur, wenn Erwachsene sich ungeschickt einmischen. Die häufigste Einmischung besteht darin, dass Kinder keine Möglichkeit haben, ihre Sachen aufzubewahren. Die Art des Aufräumens der Erwachsenen, die lange Zeit eine gewisse Unordnung akzep-

---

129 „La satisfaction du besoin de sécurité, du besoin de confiance en l'éducateur, du besoin de liberté dans l'action, rend l'enfant heureux“, Cousinet 1950b, S. 116.

130 „Parmi ces besoins naturels ne figure ni celui d'être instruits, ni celui même d'être informés, à moins que ce ne soit par une réponse précise donnée par l'éducateur à une question précise posée par l'enfant“, Cousinet 1950b, S. 121

131 „Préparer ce milieu, c'est donc chercher à satisfaire les besoins de l'enfant, c'est y introduire les excitations qui provoqueront ses réactions“, Cousinet 1950b, S. 121.

tierten und dann abrupt Ordnung herstellen wollen, ist Kindern oft unverständlich. Für sie ist der erste Zustand der eigentlich ‚ordentliche', denn den sind sie gewohnt. Im Laufe der Kindheit gibt es mehrere Sammlerphasen, die zunächst auf die Quantität, später auf die Qualität der Gegenstände zielt, wobei einzelne Gegenstände geradezu magische Bedeutung erlangen können. „Also muss der Erziehende in der Schule vor allem die Bedürfnisse nach Besitz und nach Ordnung in der Zeit und im Raum respektieren."[132] Die zeitliche Ordnung ist nötig, weil eine Regelmäßigkeit der Ereignisse für das Kind wichtig ist (vgl. 1950b, S. 123).

Diese Formen der Ordnung sind in den Schulen der Education Nouvelle einfacher als in traditionellen Schulen zu installieren, da es keine Programme und keinen Stundenplan gibt. Wo ein Zeitplan wirklich notwendig ist, um zum Beispiel den Schulbeginn, sein Ende, die Mahlzeiten usw. zu regeln, wird er unbedingt eingehalten. „So besitzt, ordnet und lebt das Kind in einer zeitlich und räumlich geordneten Welt."[133] Für Cousinet zeigt dies, dass Kinder allein durch die Befriedigung ihrer natürlichen Bedürfnisse, die nicht von Einmischungen der Erwachsenen gestört werden, zu einer „allgemeinen Organisation" (organisation générale, 1950b, S. 124) kommen, die man eine Regel nennen kann und die nichts mit der Anarchie zu tun hat, mit der so oft die Freiheit verwechselt wird. „So lässt sich das Kind mit der Gänze seines Seins auf die neuen Entwicklungsschritte ein, die das schulische Leben bietet."[134]

Die neue Umgebung zielt darauf, dass das Kind sich mit ihm angemessenen Anregungen auseinandersetzen kann.

> „Angesichts dieser neuen Objekte zeigt es immer dieselben Bedürfnisse, zu denen das Bedürfnis des Erfolgs gehört, als Voraussetzung alle anderen befriedigen zu können. Die Reaktion muss die Anregung verschwinden lassen, die ausgeführte Handlung muss nach Überprüfung der Situation zum Abschluss gebracht werden, das Kind muss über seine Grenzen gehen" (1950b, S. 125, siehe S. 513).

Geschieht dies nicht, verliert das Kind sein Gefühl der Sicherheit und sein Vertrauen in sich und in den Erziehenden.

Cousinet nennt vier Bedingungen, um das Bedürfnis nach Erfolg befriedigen zu können. Zum einen muss das Kind sich eine Situation frei auswählen dürfen, was keine bewusste Entscheidung ist, sondern eine Reaktion auf eine Anregung. Zweitens muss es nach der Erkundung der Situation und der Überprüfung der eigenen Kräfte die Freiheit haben, die Handlung auszuführen. Drittens muss es die notwendige Zeit dafür aufwenden können, und viertens muss es während des Tuns die Sicherheit haben, dass ihm Hilfe des Erziehenden zur Seite steht, wenn es danach verlangt. Man kann die Probleme, die die erste Bedingung mit sich bringt, sofort erkennen. Wenn die „pädagogische

---

132 „Donc, à l'école, l'éducateur respecte tout d'abord les besoins de possession, et d'ordre, dans l'espace et dans le temps", Cousinet 1950b, S. 123.

133 „Ainsi à l'école l'enfant possède, range, vit dans un monde spatialement et temporellement ordonné", Cousinet 1950b, S. 124.

134 „Ainsi l'enfant, dans la totalité de son être, s'engage dans ces nouvelles séries de développement que représente sa vie scolaire", Cousinet 1950b, S. 124.

Umgebung“ (le milieu pédagogique, 1950b, S. 125) zu viele Anregungen enthält, kann dies auf das Kind bedrohlich wirken, denn oft ist es die große Menge neuer Dinge nicht gewohnt. Um dies zu verhindern, muss der Erziehende auch Dinge auswählen, die den Bedürfnissen des Kindes nicht entsprechen. Wenn dann die Reaktionen ausbleiben oder nur schwach sind, neigt er dazu, das Kind zu drängen oder gar zu zwingen. Das heißt dann aber wieder, auf das Kind einzuwirken und nicht auf die Umgebung, was gegen die Prinzipien der Education Nouvelle verstößt. Diese vier Bedingungen sind mit pädagogischen Begründungen allein kaum erfüllbar, und die Psychologie muss das nötige Wissen liefern, die echten von den falschen Bedürfnissen zu unterscheiden. Washburne hat dazu geschrieben, dass man Kindern die Mittel geben muss, alle ihnen innewohnenden Möglichkeiten ausprobieren zu können (vgl. 1950b, S. 128). Die Probleme dieser Position sind unübersehbar, allerdings helfen bereits die Gedanken Deweys, die Klassifizierungen Ferrières und im besonderen jede weitere Erkenntnis der Psychologie weiter, die Erziehung und die Pädagogik zu verbessern.

Je älter ein Kind wird, desto schwieriger wird es, ihm neue Anregungen zu geben, denn selbst wenn sie einem natürlichen Bedürfnis entsprechen, haben Kinder mit zunehmendem Alter das Problem, in sich nicht mehr die Mittel zu finden, es zu befriedigen (vgl. 1950b, S. 128). In den ersten Jahren der Kindheit ist es die Natur der Dinge selbst, die sich an die Bedürfnisse des Kindes anpassen. Wenn man Würfel braucht, dann für die Dinge, die man mit Würfeln eben machen kann. Sehr schnell kommen aber Objekte hinzu, mit denen das Kind in widersprüchliche Situationen kommt, wie zum Beispiel ein Ball, den das Kind gleichzeitig einem anderen Kind zuwerfen und ihn behalten möchte. Das Kind muss erst lernen, die verschiedenen Bedürfnisse zu befriedigen. Man kann deshalb nicht unbedingt sagen, dass ein Kind laufen lernt oder lernt, einen Würfel zwischen Zeigefinger und Daumen zu nehmen, denn das Bedürfnis, die Handlungen auszuführen, erscheint jeweils mit der Fähigkeit dazu (vgl. 1950b, S. 129). Das Lernen spielt erst dann eine Rolle, wenn das Kind etwas nicht aus sich heraus ausführen kann, wie zum Beispiel das Erlernen eines Musikinstruments.

Am Anfang der Kindheit bedeutet jedes Objekt, eine Möglichkeit zu handeln. Im Laufe der Zeit befreit sich die Wahrnehmung dank Sprache, Sozialisation und allgemeiner Entwicklung von der Handlung, und ein Objekt löst nicht mehr den Wunsch zu handeln, sondern zu beobachten aus (vgl. 1950b, S. 130). Jetzt braucht das Kind die Hilfe des Erziehenden, jetzt fängt es im eigentlichen Sinne an zu lernen. Das Lernen wird immer notwendiger, je abstrakter, symbolischer die Objekte werden, wie Texte, Bilder, Karten usw., und vor allem beim Fremdsprachenlernen.

> „Aber noch einmal, man muss sich davor hüten, von der Notwendigkeit dieses Lernens einen Unterricht des Lehrers abzuleiten. Der Lehrer wirkt immer auf die Umgebung ein. Er fährt fort, die Umgebung mit Objekten anzureichern, die ihm die Psychologie und seine eigenen Beobachtungen liefern und die ihm geeignet scheinen, Reaktionen bei den Schülern hervorzurufen“ (1950b, S. 131, siehe S. 513).

Manchmal müssten aber die Objekte in eine Art Regelwerk eingebunden sein, damit sie nutzbar werden, so macht ein toter Maulwurf nur Sinn, wenn er zusammen mit einem Skalpell zur Verfügung gestellt wird.

> „Zwischen dem 8. und 9. Lebensjahr erscheint in der Entwicklung des Kindes ein neues Bedürfnis, das den Psychologen und Erziehern erst nach Rousseau bekannt wurde. Es ist ein in seiner Natur komplexes Bedürfnis, das zweifellos auf verschiedene Ursachen zurückgeht, aber für den Augenblick reicht es für den Erzieher, wenn er es feststellt. Nennen wir es das Bedürfnis nach Sozialisation" (1950b, S. 131, siehe S. 513f).

Es ist eindeutig an die Bedürfnisse von Sicherheit, Erfolg und Selbstsicherheit gekoppelt und besteht letztlich aus diesen. In diesem Alter fangen die Kinder an, Dinge mit anderen Kindern zusammen zu erledigen. Dieses Bedürfnis muss genauso wie die anderen erfüllt werden, was aber nur gelingt, „wenn das Kind frei die Kameraden aussucht, mit denen es zusammenarbeiten will. Diese Freiheit wird nur durch die Natur der Anregung begrenzt, die in der Umgebung aufgetaucht ist: den Kameraden".[135] Der Kamerad kann für gewisse Handlungen nützlich sein, er kann aber niemals Instrument oder Objekt sein. Die Kooperation gelingt nur, wenn das Kind, das ein anderes ausgewählt hat, auch von ihm ausgewählt wurde und die Gruppe sich auf eine Aktivität geeinigt hat. Das Bedürfnis nach Kooperation taucht bereits in früheren Stadien auf, wenn auch diffuser. Im genannten Alter von 8 – 9 Jahren ändert sich das Bedürfnis dahingehend, dass Kinder Gruppen von Arbeitenden bilden wollen. Der Erziehende hat also nichts anderes zu tun, als die Kinder dieses Bedürfnis befriedigen zu lassen und sich frei Gruppen suchen zu lassen.

> „Denn dieses Bedürfnis ist sowohl affektiv als auch sozial: es beinhaltet für das Kind das Bedürfnis ein soziales Wesen zu werden, aber auch, es innerhalb einer Gruppe zu werden, zu der es verschiedene Affinitäten dergestalt führen, dass nur die Gruppe, die es ausgewählt hat und von der es ausgewählt wurde, seiner Entwicklung hilft" (1950b, S. 133, siehe S. 514).

Dies kann nicht geschehen, wenn die Wahl nicht frei stattfindet. „Die Gruppe selbst kann nur unter der Bedingung leben und eigene Aktivitäten entwickeln, dass sie aus Individuen besteht, die sich aus bunt gemischten Motiven frei gewählt haben, die neben anderen, die noch nicht bekannt sind, Zuneigung und Gleichheit des mentalen Niveaus enthalten."[136] Wenn die Gruppe etwa um das 12. Lebensjahr ihrer Mitglieder am stabilsten ist, entwickelt sie ihrerseits eine Individualität mit dem Bedürfnis nach Sicherheit, Erfolg und Vertrauen. In einer Fußnote stellt Cousinet fest, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder erhalten bleiben, und wenn ein Kind absolut kein Bedürfnis zeigt sich zu sozialisieren, soll man es auch nicht dazu zwingen.

---

135 „(...) l'enfant choisit librement les camarades avec lesquels il veut travailler. Cette liberté n'étant limitée que par la nature même de cette nouvelle excitation apparue dans le milieu: le camarade", Cousinet 1950b, S. 132.

136 „Et le groupe lui-même ne peut vivre, avoir une activité propre, qu'à condition d'être formé d'individus qui se sont librement choisis, pour des motifs composites dans lesquels entre l'affectivité, l'égalité du niveau mental, et d'autres qui ne sont pas encore toutes connues", Cousinet 1950b, S. 133.

Das sozialisierte Denken ist dadurch gekennzeichnet, dass zu den Anregungen der Umgebung die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder hinzukommen. So entsteht in einer Gruppe mehr Beharrlichkeit, eine Arbeit zu Ende zu führen, ein Werk zu vollenden als jedem seiner Mitglieder allein zu eigen ist (vgl. 1950b, S. 134). „In vorherigen Stadien war das Handeln für das Individuum ein Ziel an sich, während die Gruppe eher ein Ziel vor Augen hat, zu dem die Handlung führt.“[137] Dies wird auch in den Spielen der Kinder sichtbar, die sich im vorsozialen Alter allein beschäftigen, um dann Spiele zu spielen, die ein Ziel haben. Deshalb hat jedes soziale Spiel Regeln, die es überhaupt erst ermöglichen. Mit der Gruppenarbeit verhält es sich ähnlich, denn entweder erfinden die Kinder Regeln, um die Arbeit möglich zu machen, oder sie fragen den Lehrer nach einer der klassischen Arbeitsregeln wie etwa die Korrektur.

Das Bedürfnis nach Regeln bleibt für Kinder und Jugendliche gleich (vgl. 1950b, S. 134). Die zu befriedigenden Bedürfnisse verändern sich, aber solange das Kind nicht erwachsen ist, zeigen sich die Bedürfnisse weiterhin, und je älter ein Kind wird, desto komplexere Anregungen findet es in seiner Umgebung. Das Interesse an menschlichen Artefakten kann dabei bei einem Kind mit zehn, bei einem anderen erst mit dreizehn Jahren erwachen. Hier öffnet sich eine neues Problemfeld für die Education Nouvelle, denn die Kinder könnten weder durch Handeln noch durch Beobachten die technischen Errungenschaften verstehen. Dies ist nur mit gezielten Informationen lösbar, die als Antwort auf die Fragen der Kinder gegeben werden, wie es Washburne in seinem Buch ‚Common science’ beschrieben hat.

Es zeigen sich aber noch andere Problemfelder. Das Kind durchläuft in seiner Entwicklung sukzessive die Stadien von Begreifen, Konstruktion und Erfindung, Beobachtung und Entdeckung (vgl. 1950b, S. 135). Erst danach folgt die Auseinandersetzung mit technischen Objekten, deren Problemgehalt sich der direkten Beobachtung nur teilweise offenbart, und schließlich kommen mit mathematischen oder philosophischen Zusammenhängen, Fremdsprachen und der Geschichte Objekte, die nicht mehr real, sondern symbolisch sind. Die rein symbolischen, sich der direkten Bearbeitung entziehenden Objekte haben eine wissenschaftlich-historische Tradition und eine pädagogische Vermittlungstradition, die sich durchgesetzt hat. Die Fachwissenschaften sind aus den Methoden Deduktion und Analyse hervorgegangen. Ein entsprechendes Fach zu unterrichten, bedeutet demnach, einen Schüler von abstrakten Prinzipien zu Anwendungen, z.B. bei den Fremdsprachen von der Grammatik zur Sprache, zu führen. Wenn also jemand keine lateinischen Deklinationen mag, so ist von den Lehrern daraus geschlossen worden, dass dieser Mensch kein Latein mag, was nicht zwangsläufig so sein müsste. Das Bedürfnis nach Latein kann sich in verschiedenster Form zeigen und muss dann auch auf verschiedene Art und Weise befriedigt werden.

137 „Chez l’individu dans les stades antérieurs, l’activité était une fin en soi, alors que le groupe a davantage le souci d’une fin à laquelle conduit l’activité“, Cousinet 1950b, S. 134.

Die Umgebung der Schüler muss dann mit echtem, unverfälschtem Material angereichert werden, das Reaktionen provoziert, und nicht mit Materialien, die bereits didaktisiert und für den Unterricht aufgearbeitet worden sind. Für das Säuglings- und frühe Kleinkindalter ist relativ gut bekannt, welche Materialien den Bedürfnissen entsprechen, und genauso muss man herausfinden, welche Materialien am besten für Schulkinder geeignet sind. Dazu kann man mit verschiedenen Dingen, wie Karten, Modellen, Texten, Bildern und sogar fremden Sprachen, die man ihnen zur Verfügung stellt, einfach ausprobieren, ob sie sie annehmen, und die Reaktion abwarten.

Ohne das Bedürfnis des Kindes, sich in eine Gruppe einzufügen, wäre die Gruppenbildung unmöglich, und Cousinet sieht darin eine erste Quelle moralischen Verhaltens.

> „Ich habe gesagt, dass das Gemeinschaftsleben das Bedürfnis nach Sozialisation befriedigt, sobald es erscheint, und dass es ein weiteres Bedürfnis des Kindes ans Licht bringt und zwar das Bedürfnis, in der Gruppe eine Ordnung entstehen zu sehen – ohne die die Gruppe übrigens nicht weiter bestehen könnte – und die somit substantiell für die Gruppe wird, so wie es die Regeln für das soziale Spiel sind, und die eine erste Quelle für die Moral ist. Dieses Bedürfnis ist ein zweifaches: das Bedürfnis, den anderen gegenüber seinen Verpflichtungen nachzukommen, und dass die anderen ihren Verpflichtungen nachkommen und das Bedürfnis, seine Arbeit zu machen und dass die anderen ihre Arbeit machen“ (1950b, S. 143, siehe S. 514).

Der Unterschied zu den ersten Moralvorstellungen, die das Kind in der Familie erlernen kann, liegt darin, dass es sich hier um eine Moral unter Gleichen handelt. Es fühlt sich dem Gruppengesetz verpflichtet, das es selbst gewollt hat. Das unmoralische Verhalten, das in kindlichen Gesellschaften beobachtet wurde, sieht Cousinet in falschen Einmischungen Erwachsener begründet (vgl. 1950b, S. 144). Nur da, wo das Bedürfnis nach Sozialisation nicht befriedigt werden kann, respektive verhindert wird, bildeten sich Gegenorganisationen, die im Krieg mit der Gesellschaft stehen.

Aus den bisherigen Analysen entwickelt Cousinet eine Definition von Erziehung, „die darin besteht, die Umwelt zu finden, in der das Kind all seine Bedürfnisse in dem Maße frei befriedigen kann, wie es sich entwickelt“[138]. Diese Definition ist näher an einer Lexikondefinition des Wortes Hygiene, die das Ziel hat, die Umwelt des Menschen so zu gestalten, dass er optimal darin leben kann. So ist die Education Nouvelle eine Form der mentalen Hygiene (l’hygiène mentale, 1950b, S. 147), die in Form von Psychologie und Soziologie und auch auf dem Gebiet der Kinderpflege systematisch und wissenschaftlich geworden ist. Das Besondere daran ist, dass „diese Hygiene des ersten Alters, die die Kinderpflege ist, überhaupt keinen Vorbereitungsanspruch hat“[139]. Damit unterscheidet sie sich maßgeblich von der Praxis der Schulen, in denen alles der scheinbaren Vorbereitung auf das nächste Stadium dient. Die Hygiene geht davon aus, dass ein Baby es leichter hat, ein Kind zu sein, wenn alle seine Bedürfnisse befriedigt

---

138 „(...) qu’elle consiste à trouver les milieux dans lesquels l’enfant puisse satisfaire librement tous ses besoins au fur et à mesure qu’il se développe“, Cousinet 1950b, S. 145.

139 „(...) cette hygiène du premier âge qu’est la puériculture, n’a aucun souci préparateur“, Cousinet 1950b, S. 146.

worden sind, dass es nur ein „fertiges Kind“ (enfant fait, 1950b, S. 146) werden kann, wenn es ein „fertiges Baby“ (bébé fait, 1950b, S. 146) war. „Die Education Nouvelle hat nichts anderes zum Ziel als eine verlängerte und systematisierte Hygiene zu sein, eine Kinderpflege, die sich nicht nur mit der frühen Kindheit beschäftigt, sondern die sich erweitert auf die Kindheit, die Adoleszenz und die Jugend.“[140]

Aus Versuchen, wie denen von Dr. Davis[141], leitet Cousinet ab, dass Kinder schon sehr früh selbst entscheiden können, was sie brauchen, und die Ergebnisse der Psychologie bestätigen ihm die Idee Rousseaus der „wahren Bedürfnisse“, und die Psychologie wird bestimmt in Zukunft weitere liefern. Es ist für die Education Nouvelle nicht weiter tragisch, dass diese letzte Beschränkung noch nicht aufgehoben ist, denn

> „es ist nicht der Erzieher, der die Bedürfnisse des Kindes befriedigen muss, das Kind übernimmt diese Aufgabe perfekt, wenn die Umgebung die notwendigen Anregungen enthält. Und es ist somit weniger Aufgabe des Erziehenden, eine Theorie in die Praxis umzusetzen, als sie zu kennen“ (1950b, S. 147, siehe S. 514).

Das gilt zunächst für Dinge, später aber auch für Stoffe, also abstraktere geistige Konstruktionen, wie Grammatik, Mathematik und Philosophie. Wenn ein Kind auf keines dieser Angebote reagiert,

> „hat der Hygieniker-Erzieher getan, was er konnte. Es kann passieren, dass das Kind im Stadium des Entdeckens oder des Beobachtens oder selbst des Herstellens verbleibt, und die pädagogische Hygiene hat dennoch alles für das Kind getan, was sie konnte, wenn es ein guter Entdecker, ein guter Beobachter, ein guter Konstrukteur ist“ (1950b, S. 149, siehe S. 514).

Wenn ein Kind auf gar nichts reagiert, ist es wirklich krank und muss entsprechend medizinisch betreut werden. Cousinet verweist darauf, dass viele psychiatrische und psychologische Verfahren, wie Gruppen- und Spieltherapie, ihre Wirkung dadurch erzielen, dass der Kranke in das hygienische Milieu zurückversetzt wird, was ihm eine ungeschickte Erziehung vorenthalten hat (vgl. 1950b, S. 149).

Im Säuglingsalter braucht die kindliche Umwelt hauptsächlich manipulierbare Objekte, für das frühe Kleinkindalter sind Konstruktionsobjekte vonnöten. Für das nächste Stadium ist ein naturnahes Leben mit Handarbeit, Pflanzen und Tieren zum Versorgen und Pflegen und Möglichkeiten zum Beobachten und zum Beschreiben nötig. Im darauf folgenden Stadium braucht das Kind Möglichkeiten, zeitliche und geschichtliche Veränderungen sowie unterschiedliche räumliche und geographische Gegebenheiten zu erforschen und erste wissenschaftliche Experimente zu machen (vgl. 1950b, S. 150). Mit dieser Umwelt kann ein Erziehender anfangen, ohne Angst vor einem Scheitern haben zu müssen. Er kann sie in dem Maße verändern, wie die Kinderpsychologie neue

---

140 „L’éducation nouvelle ne vise, elle aussi, à être autre chose qu’une hygiène systématisée et élargie, à être, une puériculture qui ne sera plus bornée à la toute premiers enfance, mais qui s’étendra à l’enfance, à l’adolescence à la jeunesse“, Cousinet 1950b, S. 146.

141 Cousinet verweist auf Versuche von Dr. Clara M. Davis, die er nach Washburne zitiert. Bei diesen Versuchen konnten Kinder bis zum Alter von ca. 4 Jahren sich aus verschiedenen Speisen aussuchen, was und wieviel sie essen wollten. Die Kinder haben sich prächtig entwickelt.

Erkenntnisse liefert und er seine eigenen Erfahrungen macht. „Und er findet eine weitere Hilfe bei den Kindern selbst, denn es darf nicht vergessen werden, dass sie es sind, die in dieser hygienischen Umwelt die Erschaffer ihrer eigenen Entwicklung sind.“[142] Dabei muss dem Erzieher klar sein, dass „die Erziehung Sache des Kindes und nicht die seine ist“ (que l’éducation est l’affaire de l’enfant et non la sienne, 1950b, S. 150), wodurch er automatisch zu einem genauen Beobachter der Kinder und ihres Verhaltens wird. „Seine Grundhaltung, die weder Vorbereitung noch Ausbildung beinhaltet (weil er nicht das Individuum beeinflussen soll), ist die Akzeptanz.“[143]

Die traditionelle Erziehung der Schule fußt auf zwei Hypothesen. Die erste geht davon aus, dass man einem Kind in einem bestimmten Stadium Unterricht geben muss, der dem nächsten Stadium entspricht. Das gibt dem Kind, selbst wenn der Unterricht etwas über seinem Niveau sein sollte, schon einmal die Möglichkeit, einen ersten Blick auf die neue Sache zu werfen. Die zweite Hypothese unterstellt eine Akkumulation des Wissens, die dazu führt, dass sich am Ende der Schulzeit aus den vielen verschiedenen Wissensfragmenten das notwendige Wissen zusammensetzt (vgl. 1950b, S. 156f).

> „Die pädagogische Hygiene geht genau anders herum vor. Weil der Erziehende den Kindern nichts aufzwingt, ihnen nicht einmal etwas vorschlägt, übt sich jedes Kind in jedem Stadium in genau den Aktivitäten, die dem Stand seiner Entwicklung entsprechen. Andererseits stellt jedes Stadium ein Ziel an sich dar und kann nichts vom vorherigen Stadium behalten“ (1950b, S. 157, siehe S. 514).

Dies bedeutet nicht, dass die Entwicklung des Kindes aus einer Aneinanderreihung des Vergessens besteht, gemeint ist nur die Ablehnung der Idee des „Besitzes von Kenntnissen“ (possession de connaissances, 1950b, S. 157). Die Kindheit ist keine Zeit der Erwerbungen, sondern der Übungen. Einem Kind, das eine solche Erziehung gehabt hat, „geht es gut“ (il se porte bien, 1950b, S. 158), denn es wurde nicht durch Disziplin ausgebildet, es hat sich selbst ausgebildet. In jedem Stadium reagiert es nur auf bestimmte Anregungen, im Laufe der Zeit lernt es aber immer besser zu erkennen, auf welche Anregungen es zu reagieren fähig ist (vgl. 1950b, S. 158), was also seine Anregungen sind. Das Kind kann die Schwierigkeiten einschätzen und lösen, die sich ihm stellen, weil es nie vor unlösbare Probleme gestellt wurde. Es kann arbeiten, das heißt eine Sache bis zu ihrer Vollendung bringen, weil es immer die nötige Zeit gehabt hat, seine Aufgabe zu beenden und weil es niemals unterbrochen wurde, bevor es sie beendet hatte. Es kann mit seinen Kameraden zusammenarbeiten, weil es das soziale Leben frei erlernt hat. Es respektiert den Erziehenden, weil es von ihm respektiert wurde. Das Wort Bildung bekommt so eine neue Bedeutung.

> „Ein gebildeter Schüler ist nicht derjenige, der diese oder jene Kenntnisse besitzt, der diesen oder jenen Unterricht erhalten hat, der selbst für eine mehr oder weniger lange Zeit das „ein wenig von allem“ in sich aufgenommen hat, was man die

142 „Et il trouvera une autre aide chez les enfants eux-mêmes, dont il ne faut pas oublier que dans ce milieu, hygiénique ce sont eux qui seront les artisans de leur propre développement“, Cousinet 1950b, S. 150.

143 „Son attitude, qui n’est plus de préparation ni de formation (puisqu’il ne doit pas agir sur l’individu), est d’acceptation“, Cousinet 1950b, S. 151.

> Allgemeinbildung nennt, ein Ausdruck, der für die Education Nouvelle keine andere Bedeutung haben kann als die, die wir gerade skizziert haben. Gebildet ist der, der in allen Stadien seiner Entwicklung frei auf alle Anregungen der Umgebung, in der lebte, reagieren und alle seine Bedürfnisse befriedigen konnte" (1950b, S. 159, siehe S. 514).

Das Kind konnte in jedem Stadium seine Bedürfnisse in eine Reihenfolge bringen und immer wieder sein Gleichgewicht finden. Mit der Geburt fängt es an zu handeln, entwickelt und bildet sich selbst „bis zur Vollendung, aber für die Education Nouvelle gibt es keine Vollendung"[144].

3.1.5) Anstrengung und Interesse

1950 setzt sich Cousinet mit zwei Aspekten des Begriffs der Anstrengung auseinander. Zunächst beschreibt er sie als „innere Anspannung, das Gefangensein des Individuums von seiner Tätigkeit, das Zusammennehmen der Kräfte, um das Ziel zu erreichen, das diese Aktivität anvisiert"[145]. Immer da, wo eine Tätigkeit im psychologischen wie pädagogischen Sinne interessant ist, verlangt sie alle Kräfte des Individuums. Der zweite Aspekt des Begriffs umschreibt alle Anstrengungen, die nicht völlig auf ein tieferes Interesse zurückgehen, womit Cousinet ihre unangenehme Seite meint, wie einen Anfang zu finden, die Arbeit am Laufen zu halten, Durststrecken zu überwinden und auch unangenehme Teile der Arbeit auszuführen. Cousinet fragt sich, ob man Kinder nicht auf diese Art der Anstrengung vorbereiten muss, und ob Kinder immer nur ihren Interessen folgen sollten oder nicht. Soll man einem Kind sagen, dass „es nicht einfach seinen Impulsen folgen darf" (il ne doit pas céder à ses impulsions, 1950h, S. 155) und gleichzeitig feststellen, dass es doch durchaus positive impulsive Handlungen gibt und es nicht gut sein kann, wenn ein Kind zu früh davon abgehalten wird, auf seine innere Stimme zu hören? Soll man einem Kind sagen, dass es „immer aus zwei Handlungsangeboten das aussuchen soll, das ihm am unangenehmsten ist (il doit, entre deux activités, choisir toujours celle qui lui est pénible, 1950h, S. 155), aber welchen moralischen Wert hätte diese Mühe? Cousinet zitiert dazu Dewey: „Anstelle zu sagen, dass eine Handlung nur dann moralisch ist, wenn sie unter der Herrschaft des Bewusstseins des Müssens gemacht wird, sagen wir, dass sie unmoralisch ist, wenn sie nur unter dem Gefühl des Müssens gemacht wurde."[146] Oder soll ein Kind „Befehlen gehorchen, ob ihm das gefällt oder nicht" (il doit agir selon les ordres reçues, que cela lui plaise ou non, 1950h, S. 155). Cousinet identifiziert den Wunsch nach Erziehung zur Anstrengung als Wunsch der Erwachsenen. Sie haben mit ihren eigenen Schwierigkeiten zu kämpfen und glauben, es läge daran, dass sie niemals die richtige Erziehung genossen haben, die sie gelehrt hätte, die Anstrengung nicht als solche zu empfinden, nach

144 „Au terme – mais pour l'éducation nouvelle il n'y a pas de terme", Cousinet 1950b, S. 160.

145 „(...) tension interne, l'absorption de l'individu dans son activité, le rassemblement de ses forces pour atteindre le but que vise cette activité", Cousinet 1950h, S. 154.

146 „Au lieu de dire qu'une action est morale seulement quand elle est faite sous l'empire de la conscience du devoir, nous dirons qu'elle est immorale aussi longtemps qu'elle est faite uniquement par sentiment du devoir", Cousinet 1950h, S. 155.

dem Motto „Ich hätte es nicht nötig, mir solche Mühe zu geben, wenn ich gelernt hätte, mir Mühe zu geben.“[147] Seit Aristoteles sind die Menschen hinter einem solchen Erziehungskonzept her, aber selbst wenn es gelingen könnte, dann wäre dies das Ziel der gesamten Erziehung und nicht einer Erziehung zur Anstrengung.

1955 fasst Cousinet die Ergebnisse der Jahrestagung der Ecole Nouvelle Française von 1954 zusammen, deren Thema das Interesse war.

> „Es ist das zentrale Problem der Education Nouvelle, über das trotz der tiefgehenden Analyse Deweys, die durch jene eines Claparède, eines Lewin, eines Piaget vervollständigt wird, so viel Unsicherheit und Verwirrung herrscht (ohne von den absichtlich erzeugten Verwirrungen zu sprechen)“ (1955b, S. 1, siehe S. 500).

Der größte Irrtum besteht darin, die Lösung des Problems innerhalb „einer pädagogischen Situation“ (d’une situation pédagogique, 1955b, S. 1) bestehend aus Schülern, Lehrern und dem von ihnen erteilten Unterricht zu suchen. Aus dieser Perspektive heraus entstanden alle Fragen, ob sich die Kinder spontan für das interessieren, was der Lehrer unterrichtet, ob er sie interessieren darf und soll und wenn ja, wie. Das ist laut Cousinet die falsch gestellte Frage, denn die Schule besteht nicht nur aus Kindern in ihrer Schülerrolle, Lehrern in ihrer Lehrerrolle und deren Unterricht als der einzigen Verbindung zwischen ihnen (vgl. 1955b, S. 1). Betrachtet man das Problem nur unter diesem Aspekt, bleibt es tatsächlich unlösbar, denn die eigentlichen Interessen der Kinder bleiben außen vor. Die Lehrer sind selbst verantwortlich dafür, dass sich die Kinder nicht für den Unterricht, sondern für andere Dinge interessieren, weil sie absichtlich die Interessen der Kinder ignorieren. Interessen können sich zwar auch aus dem Unterricht des Lehrers und den Büchern des Kindes entwickeln, wesentlich stärker aber aus seiner Familie, aus der Beziehung zwischen Familie und Lehrer, aus Schulgebäude und –material und aus der Nähe oder Entfernung von Prüfungen, die eine Mischung aus Unwissenheit, Angst und vielen anderen Gefühle hervorrufen (vgl. 1955b, S. 2).

Historisch betrachtet spielte das Interesse der Schüler keine Rolle in den Schulen, und die Mittel, Kinder zum Lernen zu bringen, waren Zwang und Wiederholung des Lehrervortrags. Dies führt zwar dazu, dass Kinder lernen, Aufmerksamkeit zu heucheln, aber immer noch sind viele Lehrer der Meinung, dass das Lernen von Dingen, die ein Kind nicht interessieren, eine Tugend ist (vgl. 1955b, S. 4). „Einen Schüler zu zwingen, etwas zu lernen, was ihn nicht interessiert, heißt ihn zu zwingen, sich anzustrengen.“[148] Diesem Denken liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein Schüler nur arbeitet, wenn er dazu gezwungen wird. Daran wurde von Montaigne über Fénelon bis Rousseau immer nur von Menschen Kritik geübt, die außerhalb der Schule standen und die in der Neugierde des Kindes eine Waffe der Lehrer gegen den Widerstand der Schüler sahen. Man dachte, dass darin das große Geheimnis der Pädagogik läge, denn interessanter Unterricht hätte keinen Widerstand der Schüler zu befürchten. Das Interessantmachen von

147 „Je n’aurais pas besoin de me donner tant de peine, si j’avais appris à me donner de la peine“, Cousinet 1950h, S. 156.

148 „Obliger un écolier à apprendre quelque chose qui ne l’intéresse pas, c’est l’obliger à faire des efforts“, Cousinet 1955b, S. 4.

Unterricht lässt sich erlernen, und das entsprechende Fach ist die Didaktik. „Dank der Didaktik lernt der Lehrer seinen Unterricht interessant zu gestalten, und also interessieren sich die Schüler dafür. Das pädagogische Problem wäre gelöst.“[149] Dem hat sich als erstes Dewey mit seinem 1895 erschienen (und 1913 von L. Pidoux ins Französische übersetzten) Artikel ‚Interest in relation to training of the will’ (L’intérêt et l’effort) entgegengestellt.

Es stimmt natürlich, dass ein Lehrer seinen Unterricht interessant gestalten kann, der Begriff ist aber ambivalent.

> „Die Lektion des Lehrers kann im Sinne der Herbatianischen Pädagogik die Schüler interessieren, wenn sie, wie man sagt, lebendig ist, wenn sie angenehm präsentiert wird, wenn sie Dinge behandelt, die völlig neu, aber leicht verständlich für die Kinder sind, und wenn sie von den modernen Hilfsmitteln, wie Dias und Film begleitet werden, aber wenn der Unterrichtsgegenstand keinem tieferen Interesse der Schüler entspricht, dann befriedigt er ihre Neugier oder ruft eine Regung der Neugier hervor, aber dieses scheinbare Interesse verschwindet, sobald die Stunde beendet ist“ (1955b, S. 8, siehe S. 500).

Cousinet berichtet von einem 7-jährigen Mädchen, das nach Ende einer Geschichtsstunde sagte, es könne sich an nichts erinnern, weil es zu interessant gewesen sei. „Die Neugier ist in der Tat weder eine Unterstützung noch der Verbündete des Interesses, sondern sein gefährlichster Feind.“[150] Cousinet beschreibt die Neugierde als die Gier nach etwas Neuem, und ist diese Gier auch nur oberflächlich befriedigt, ist das Objekt der Begierde nicht mehr neu und also nicht mehr interessant. Die Neugier sucht sich eine neues Objekt und ist so niemals zu befriedigen (vgl. 1955b, S. 9). Sie erstickt das Interesse und laut Dewey können sich Kinder angesichts eines neuen Gegenstandes nicht mehr ihrer selbst bewusst werden. „In Wahrheit erwacht und entwickelt sich das Interesse im Widerstand gegen die Neugier.“[151] Wo die Neugier immer das Neue sucht, ist das Interesse auf die genauere Kenntnis eines bestimmten Objekts gerichtet.

> „Die Neugierde wird durch eine Zuschauerhaltung (dabei meine ich übrigens nicht, dass sie passiv ist) dem Objekt gegenüber befriedigt, das Interesse wird nur durch eine auf das Objekt bezogene oder mit ihm ausgeführte Handlung befriedigt. Der Gegenstand ist für den einen Handlungsgegenstand und ist es für einen anderen vielleicht nicht“ (1955b, S. 10, siehe S. 501).

Gegenstände werden erst dann interessant, wenn man etwas mit ihnen machen kann. Dabei geht es nicht darum zu tun, was andere wollen, sondern darum, dass das Individuum nur durch das Tun erfährt, was es wirklich kann. Das Interesse korrespondiert mit dem Handeln. Cousinet schließt aus den Erkenntnissen Deweys, dass „eine Veränderung unseres Schullebens im Sinne der Education Nouvelle“ (une transformation de notre vie scolaire dans le sens de l’éducation nouvelle, 1955b, S. 10) dringend erforderlich ist. „Die Interessen der Kinder zu befriedigen, heißt zunächst sie zu kennen, indem

149 „Grâce à la didactique le maître apprendra à rendre son enseignement intéressant, et donc les élèves s’y intéresseront. Le problème pédagogique sera résolu“, Cousinet 1955b, S. 6.

150 „La curiosité est en effet non le support ni l’allié de l’intérêt elle en est l’ennemi le plus dangereux“, Cousinet 1955b, S. 9.

151 „Car, en réalité, l’intérêt naît et se développe en opposition à la curiosité“, Cousinet 1955b, S. 9.

man, Dewey und Ferrière folgend, ihre aufeinander folgenden Phasen kennenlernt.“[152] Dann muss man den Schülern ihrem jeweiligen Stadium entsprechend die Arbeitsgegenstände zur Verfügung stellen, die den allgemeinen Interessen eines Alters entsprechen und die Befriedigung spezieller Interessen ermöglichen (vgl. 1955b, S. 10f). Schließlich muss man sie tun lassen, was sie tun möchten, was nichts mit dem Folgen einer Laune zu tun hat, „die im Handeln so gefährlich ist wie die Neugierde im Denken“ (dans l’action est aussi dangereux que, dans la spéculation, la curiosité“ 1955b, S. 11). Es bedeutet, dem Kind zu erlauben,

> „wirklich zu wollen, das heißt aus einer vom Erziehenden absichtsvoll beschränkten Anzahl von Gegenständen das Objekt aussuchen zu dürfen, das für es nicht nur ein lebloser Gegenstand ist, sondern ein echter Gegenstand, der es anzieht, um sich intellektuell zu nähren, bis zur normalen Sättigung, die am Ende jeder geistigen Arbeit steht“ (1955b, S. 11, siehe S. 501).

Dies bedeutet natürlich den Abschied vom Glauben an eine enzyklopädische, aber zwangsläufig oberflächliche Bildung.

> „Wenn dieser ganze Enzyklopädismus zu einem realen Ziel führen würde und man den Erwachsenen sagen könnte, dass sie, wenn sie sich sehr in der Schule abquälten, die Früchte dieser Quälerei ernten könnten, dann wäre alles weniger schlimm, aber man weiß, dass es nicht so ist, und dass von den zahlreichen Kenntnissen und Fakten bei vielen Männern und Frauen so gut wie nichts übrig bleibt“ (1955b, S. 11, siehe S. 501).

Man kann nur eines tun, um Kinder den natürlichen Willen zur Anstrengung nicht verlieren zu lassen, der sie all die Dinge hat lernen lassen, die sie gelernt haben, bevor sie in die Schule kamen. Man muss die schulische Praxis verändern, die einen Widerspruch zwischen Anstrengung und Interesse schafft. „Die Anstrengung ist an das Interesse angegliedert, hängt vom Interesse ab und wird vom Interesse beherrscht.“[153] Nur diese Spannung führt dazu, ein Interesse zu befriedigen. „Die Schule sollte sich das vorschulische Leben zum Modell nehmen und nicht das zukünftige, das sie nicht kennt und dem der Schüler indifferent gegenübersteht.“[154]

3.1.6) Praktische Erziehungshilfe

Cousinet veröffentlichte eine ganze Reihe von Artikeln zur praktischen Erziehungshilfe, die er in „Fais-ce que je te dis“ (vgl. 1950c) gesammelt hat. Die Artikel beschreiben in leicht ironischem Ton alltägliche Erziehungsphänomene und –probleme. Cousinet hat dabei das Verhalten von Erwachsenen und die Reaktionen der Kinder beobachtet, beschrieben und aus der Sicht der Education Nouvelle Vorschläge gemacht, wie diese Situationen zu entschärfen sind. 1956 nutzte er die Jahresbilanz des Schuljahres 1955/56, um zu einigen Überzeugungen der Education Nouvelle Stellung zu nehmen.

---

152 „Satisfaire les intérêts des enfants c’est d’abord les connaître, en connaissant après Dewey et Ferrières, les stages successifs“, Cousinet 1955b, S. 10.

153 „L’effort est associé à l’intérêt, dépend de l’intérêt et est conditionné par l’intérêt“, Cousinet 1955b, S. 10.

154 „C’est sur cette vie préscolaire, que l’école doit se modeler et non sur un futur qu’elle ne connaît pas et auquel l’écolier est indifférent“, Cousinet 1955b, S. 10.

Er ist der Auffassung, dass nach Ende des Zweiten Weltkriegs die Begeisterung für die Education Nouvelle nicht so schnell nachgelassen hat wie nach dem Ersten Weltkrieg. Gerade Eltern, aber auch Ärzte, Psychologen und Pädagogen zeigen ein deutlich gesteigertes Interesse an Erziehung als dies früher der Fall war (1956c, S. 1). Dabei gilt für die Familien das Gleiche wie in der Medizin, dass „ein erkanntes Übel bereits zur Hälfte geheilt ist“ (un mal connu est déjà à moitié guéri, 1956c, S. 2). Man muss zunächst herausfinden, welche Probleme eine Familie hat, und dann ihre Ursache finden, was schwierig sein kann, weil der Auslöser manchmal sehr weit zurückliegt. Eine zunehmende Zahl von Spezialisten und Initiativen nimmt sich zwar der Erziehungsprobleme an, bisher sind aber lediglich äußerliche Lösungen zu Änderungen an den Strukturen vorgeschlagen worden, von denen gehofft wird, dass sie sich auf Methoden und Geist des Unterrichts auswirken. Trotz der vielfältigen Bemühungen verspüren Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit eine Art von Unsicherheit, denn wenn es so viele Heilungsvorschläge gibt, muss das Leid bereits so groß sein, dass es kaum Hoffnung auf Heilung geben kann (vgl. 1956c, S. 2).

Angesichts der aufeinanderfolgenden Reformen und Reformprojekte scheint es entschuldbar, dass Eltern als Nichtprofis vor der Erziehungsaufgabe kapitulierten, zumal die in jeder Generation erneut erhobenen Vorwürfe, dass früher die Kinder ‚besser’ waren als heute, die Arbeit der Eltern tatsächlich schwerer machen (vgl. 1956c, S. 3). Es ist zwar extrem schwierig, eine Kindergeneration mit den vorangegangenen zu vergleichen, schon weil es kaum echte wissenschaftliche Beobachtungsdaten gibt, aber man kann feststellen, dass eine Kindheit in den großen Städten heute mehr Turbulenzen und Unruhe ausgesetzt ist als früher. Wenn aber die Kinder tatsächlich so viel unruhiger, lauter und zappeliger sind als früher, so liegt die Verantwortung dafür bei den Erwachsenen. Kinder sind nur soweit in der Lage ruhig zu sein, wie die Erwachsenen sie auch in Ruhe lassen. Im Mutterleib akzeptieren Erwachsene noch das Reifen des Kindes, sobald es auf der Welt ist, greifen sie in seine nach wie vor weithin unbekannte Welt ein und verhalten sich dort wie „der Elefant im Porzellanladen“ (un éléphant dans un magasin de porcellaine, 1956c, S. 4). Es ist Kindern nicht förderlich, sie zu Sachen zu zwingen, die ihnen nicht bekommen, wie etwa eine Milch zu trinken, die sie nicht möchten oder jemandem ‚Guten Tag’ zu sagen, wenn sie das nicht wollen usw. Die Erwachsenen dringen mit Gewalt in die Kinderwelt ein, bringen die sich gerade entwickelnde Ordnung durcheinander, um ihre eigene Ordnung zu installieren (vgl. 1956c, S. 5).

Das Erlernen der Sprache ist eine der wichtigsten Fähigkeiten der Kinder, und die Eltern betreiben sehr viel Aufwand damit, obwohl es sich doch um einen ganz natürlichen Vorgang handelt, der am besten funktioniert, wenn man sich nicht einmischt. Es ist sinnvoller zu warten, bis das Kind mit seiner Sprache, in der es seine eigenen Gedanken ausdrücken kann, die auch nur in seiner Sprache ausgedrückt werden können, zu ihnen kommt (vgl. 1956c, S. 6). Die Erwachsenen dringen mit ihrer Sprache in seine Welt ein, weil sie selbst sprechen wollen und nicht, weil sie wollen, dass das Kind spricht. Eltern

sollten lernen zuzuhören, und dazu stellt Cousinet „die drei goldenen Regeln der Sprache“ (les trois règles d’or du langage, 1956c, S. 9) vor.

Die erste lautet, „dass man niemals einem Kind sagen soll, wie es ist“ (qu’on ne doit jamais parler à un enfant de lui, 1956c, S. 10). Oft fangen Eltern, die nicht so genau wissen, was sie mit ihren Kindern reden sollen, aber der Meinung sind, man muss doch mit dem Kind reden, an, über einige ihrer charakteristische Merkmale, wie ‚Du hast die Nase deines Vaters’ u. ä. zu sprechen. Cousinet hält dies für nicht sinnvoll, denn „die Kindheit ist die Zeit der Unbewusstheit“ (l’enfance, c’est l’âge de l’inconscience, 1956c, S. 10). Kinder sind zu sehr damit beschäftigt, die Welt zu verstehen und kümmern sich deshalb nicht um sich selbst. Sie lernen sich durch solche Bemerkungen auch nicht besser kennen, wie viele Eltern meinen, denn man kann die Entwicklung eines Kindes nicht beschleunigen. Das Alter, sich seiner selbst bewusst zu werden, ist das Alter von Pubertät und Adoleszenz. Erwachsene sollen Kindern gegenüber so höflich wie anderen Erwachsenen gegenüber sein, denen man ja auch nicht mitteilt, dass ihr Haar grau wird und ihr Bauch runder. Komplimente sind genauso wenig angebracht wie Beobachtungen, auch da soll man sich an die Regeln der „kindlichen und ehrlichen Höflichkeit“ (civilité puérile et honnête, vgl. 1956c, S. 11) halten. Eine Ausnahme ist es, wenn ein Kind anfängt, Unterlegenheitsgefühle zu entwickeln, wobei Cousinet fragt, woher diese Gefühle kommen, wenn nicht aus der Familie und der Art, wie mit Kindern umgegangen wird. Wenn dieses Gefühl erst mal vorhanden ist, ist es nur noch sehr schwer zu vertreiben. „Wir sollten der erzieherischen Aktion misstrauen. Es ist nicht Aufgabe der Erziehung, das sich entwickelnde Individuum zu unterdrücken, sondern ihm zu helfen, sich selbst zu schaffen, und dies auch nur, wenn es Hilfe braucht.“[155] Wenn man bei einem Kind Unsicherheit und mangelndes Selbstwertgefühl bemerkt, nutzt es wenig zu versuchen, es mit Komplimenten aus dieser Situation herauszuholen. Auf lange Sicht wird sich das Kind sagen, dass es nur wenig wert sein kann, wenn seine Eltern ihm ständig seinen Wert versichern (vgl. 1956c, S. 12). „Jedes Wesen wird etwas Wert sein, wenn es bereit ist und sich bemüht, sich selbst zu verwirklichen und nicht versucht, einfältig und vergeblich nach etwas zu streben, das für es nicht zu verwirklichen ist.“[156] Die Eltern müssen eine „erzieherische Umgebung“ (milieu éducatif, 1956c, S. 12) schaffen, in der Kinder werden können, was sie sind.

Die zweite goldene Regel lautet, dass man „niemals in Gegenwart eines Kindes von ihm sprechen sollte“ (ne jamais parler d’un enfant en sa présence, 1956c, S. 12). Weder positive Dinge wie Löckchen oder Schulerfolge, noch negative wie der Ärger, den das Kind seinen Eltern bereitet, sollten im Beisein des Kindes zu anderen Personen gesagt

155 „Défions-nous d’une activité éducatrice. L’œuvre de l’éducation n’est pas de réprimer, mais d’aider l’individu en période de création, à se créer lui-même, quand, et seulement quand il a besoin d’une aide“, Cousinet 1956c, S. 12

156 „Tout être arrive à valoir quelque chose, à condition qu’il consent et s’efforce à se réaliser, et n’essaye point de s’étendre vainement et sottement à ce qui est pour lui irréalisable“, Cousinet 1956c, S. 12.

werden. Die Eltern breiten so das Privatleben ihrer Kinder vor anderen aus, um sich dabei ins rechte Licht zu rücken (vgl. 1956c, S. 13).
Die dritte goldene Regel lautet: „Niemals vor den Kindern über etwas sprechen, das ihnen fremd ist“ (ne jamais parler devant les enfants de ce qui leur est étranger, 1956c, S. 2). Wenn Kinder anwesend sind, sollte die Unterhaltung so gehalten werden, dass sie daran teilhaben können. Wenn Erwachsene sich gezielt treffen und Kinder zufällig anwesend sind, sollte man sich nicht so unterhalten, als ob sie nicht da seien. Wenn dann über Politik, schreckliche Ereignisse oder die Nachbarn gesprochen wird, wird so getan als ob Kinder nicht verstehen, um was es geht. Das ist zum einen unhöflich, denn das macht man ja auch nicht, wenn ein dritter Erwachsener zugegen ist, und Cousinet stellt die Frage, ab welchem Alter man denn das Recht hätte, höflich behandelt zu werden. Zum anderen verstehen Kinder sehr wohl eine ganze Menge bzw. sie transferieren das Gehörte in ihre Sprache, in ihr Denken, in ihre Welt und benutzen es dann eines Tages in einer Art und Weise, die die Eltern überrascht. Wenn also ein Kind zu einer Runde Erwachsener hinzukommt, solle man sich so verhalten als ob ein anderer Erwachsener dazu kommt, der nicht wissen soll, was gerade besprochen wurde. Man ändert das Thema, so dass das Kind teilnehmen kann und schickt es nicht spielen, wie man es mit einem Erwachsenen ja auch nicht tut. Abschließend stellt Cousinet fest, dass man respektieren soll, wenn ein Kind wenig sprechen oder gar nicht reden will, weil es dafür es seine guten Gründe hat (vgl. 1956c, S. 18).

3.1.7) Eine psychologische Pädagogik

1958 entwickelt Cousinet sein Verständnis einer „psychologischen Pädagogik“ (1958g). Er stellt fest, dass Durkheim zufolge das Thema der Psychologie ist, wie der Mensch tatsächlich ist, und das der Pädagogik, wie er sein soll (vgl. 1958g, S. 1). Cousinet vertritt dagegen die Auffassung, dass es eher die Aufgabe der Philosophie ist, dem Menschen zu zeigen, wie er sein soll. Die Pädagogik geht über diesen Anspruch hinaus, denn „sie ist keine wissenschaftliche Disziplin, sie ist eine mehr oder weniger wissenschaftliche Aktion“ (elle n’est pas une discipline scientifique, elle est une action plus ou moins scientifique, 1958g, S. 1). Ihr Thema ist es nicht, das Individuum kennenzulernen und zu beschreiben. Sie beschäftigt sich auch nicht damit, den Abstand festzustellen, den ein Individuum noch zu dem von Philosophie und Moral definierten idealen Menschen hat, geschweige denn, dass dieser Abstand verdeutlicht wird, damit das Individuum weiß, welchen Weg es noch zurückzulegen hat. „Von dem Moment an, da sie ins Spiel kommt, kennt sie nicht mehr das Individuum wie es ist, sie befleißigt sich, es umzuformen, oder wie sie sagen, zu bilden.“[157] Dies ist zwar reine Theorie, denn alle Pädagogen von Comenius bis Durkheim sind Theoretiker gewesen, aber „wenn diese Theorie eine Beschreibung ist, dann ist sie die Beschreibung eines Mittels, mit dem ein

157 „A partir du moment où elle entre en jeu, elle ne connaît plus l’individu tel qu’il est, elle s’applique à le transformer ou comme ils disent, à le former“, Cousinet 1958g, S. 1.

Individuum (der Pädagoge, der Erzieher) auf ein anderes (das Kind, das Schulkind, den Schüler) einwirkt".[158] Jene, die sich mit der Psychologie beschäftigen, fragen nach Mitteln, den Menschen kennenzulernen. Jene, die sich mit der Pädagogik beschäftigen, fragen nach Mitteln, ihn zu formen. Die Psychologen wollen das Individuum respektieren und beobachten, ohne es zu berühren und ohne auf es einzuwirken, was den Nachteil hat, dass sie es nie in seiner wahren Natur kennenlernen. Von den Pädagogen wiederum wird erwartet, das Individuum nicht zu respektieren, sondern so schnell und so energisch wie möglich auf es einzuwirken, damit es etwas anderes wird als es ist. Dies ist der Grund, warum die beiden Disziplinen sich gegenseitig ignorieren. Das Selbstverständnis der Pädagogen erlaubt ihnen, sich im Recht zu fühlen, auf Kinder einzuwirken, und sie sehen ihre Aufgabe darin, auf sie einwirken zu müssen. Was sie von der Psychologie erwarten, ist in gewisser Weise negativ, denn es geht nur darum zu erfahren, was ihnen an Widerständen vom zu bearbeitenden Material entgegengebracht wird. Viele Lehrer stehen der Psychologie kritisch gegenüber, weil sie eine tiefere Kenntnis nicht interessiert. Da sie zu wissen glauben, „wie der Schüler, dem vorgezeichneten Modell entsprechend, das sie beständig vor Augen haben, sein muss, wollen sie von den Theoretikern lediglich immer weiter perfektionierte Mittel (Methoden), um ihn an das Modell anzupassen"[159]. Laut Cousinet sollen psychologische Beiträge lediglich dazu dienen, Kenntnis von den Phänomenen zu erlangen, die den Lehrern bei ihrer Arbeit hilfreich sein können, wie Neugierde, vorgespieltes Interesse, vorgespieltes Nacheifern, natürliche Folgsamkeit usw. Die Wissenschaft von der Psychologie des Kindes soll sich auf eine der Pädagogik untergeordnete Rolle beschränken, die helfen soll Probleme in der Schule zu lösen (vgl. 1958g, S. 1). Das aber ist eine „nach ihren Bedürfnissen psychologisierte Pädagogik. Das ist keine psychologische Pädagogik."[160] Wie aber soll es Einverständnis zwischen einer Disziplin geben, die akzeptiert, und einer, die verweigert, einer, die respektiert und einer, die nicht respektieren will (vgl. 1958g, S. 1)?

Laut Cousinet gibt es keinen Beweis dafür, dass Kinder tatsächlich durch das Einwirken des Lehrers gebildet werden. Im Gegenteil, es gibt in jeder Generation eine relativ große Anzahl von Kindern, bei denen die Lehreraktivität offensichtlich nicht bildend wirkt (vgl. 1958g, S. 2). Dabei ist der Lehrer permanent aktiv, denn wir sehen ihn „sprechen, zeigen, erklären, fragen, bewerten, korrigieren, belohnen, beschämen und bestrafen" (nous voyons le maître parler, exposer, expliquer, interroger, juger, corriger, recompenser, blâmer, punir, 1958g, S. 2). Wieso dies bildend genannt wird, ist laut Cousinet nicht klar, denn die Handlung wird zwar auf alle ausgedehnt, es profitieren

158 „(...) si cette Théorie est description, elle est description d'un moyen d'action d'un individu (le pédagogue, l'éducateur) sur un autre (l'enfant, l'écolier, le disciple)", Cousinet 1958g, S. 1.

159 „Sachant ce que doit être l'élève, conformément au modèle qui leur a été tracé et qu'ils ont sans cesse sous les yeux, ils ne demandent aux théoriciens que des moyens de plus en plus perfectionnés (méthodes) de le rendre conforme à ce modèle", Cousinet 1958g, S. 1.

160 „(…) c'est de la pédagogie psychologuisée, selon les besoins. Ce n'est pas de la pédagogie psychologique", Cousinet 1958g, S. 1.

aber doch nur einige davon. Aus diesem Missverhältnis wird der Schluss gezogen, dass der Erfolg des Lehrers bei einem Schüler in seinem Können begründet liegt, der Misserfolg aber im Schüler. Man kann laut Cousinet dieses Phänomen auch aus anderem Blickwinkel betrachten und behaupten, dass es schlechte Schüler wegen der Lehrer gibt und wegen dieser die anderen gut sind. Wenn ihre Pädagogik aber nicht für alle bildend ist, obwohl die Lehrer sagen, sie müsste es sein, so ist dies „die Niederlage der Pädagogik“ (la faillite de la pédagogie, 1958g, S. 2). Laut Cousinet kann sie nur gerettet werden, wenn sie „psychologisch“ wird, sich also den Sichtweisen der Psychologie als Wissenschaft annähert. Sie muss sich von einer „Wissenschaft des Rechts zu einer Wissenschaft der Tatsachen“ (une science de droit mais une science de fait, 1958g, S. 2) wandeln, und zwar in eine dynamische Tatsachenwissenschaft. Dafür muss die pädagogische Psychologie zum einen klären, wie Kinder und Jugendliche tatsächlich lernen und was ihre Lernmethoden sind. Diese müssen ihnen dann zur Verfügung gestellt werden, anstelle nach neuen Lehrmethoden zu forschen, die den Lehrern zur Verfügung gestellt werden. Es muss weiterhin die pädagogische Umgebung (milieu pédagogique, 1958g, S. 2) geschaffen werden, die für die Reifung und Entwicklung des Kindes am günstigsten ist. Die Methoden und die Umgebung verändern sich natürlich in Abhängigkeit vom Alter der Schüler. Die Psychologie liefert die immer genauere Kenntnis des Denkens, Fühlens und der Interessen von Kindern und Jugendlichen, woraus sich immer exaktere Methoden des Lernens für das jeweilige Alter herausfiltern lassen, die eine echte Selbsterziehung und den Wandel der Schule von der Lehr- zur Lernanstalt möglich werden lassen. Die „psychologische Pädagogik“ unterscheidet sich damit sowohl von der Psychologie, die sich mit den Verfahren des sich bildenden Geistes auseinandersetzt als auch von „der Didaktik, die lediglich die Verfahren desjenigen erforscht, der vorgibt auf andere einen Einfluss auszuüben, dessen echte Effekte niemals exakt messbar sind“[161]. Die Folgen einer solchen Wissenschaft wären eine völlige Veränderung der Schulrealität, weil die pädagogische Umgebung den Schülern viele verschiedene, den unterschiedlichen Altersstufen angemessene Lerngegenstände anbieten könnte. Cousinet zufolge hat John Dewey bereits vor einem halben Jahrhundert diese „psychologische Pädagogik“ vorgeahnt.

3.1.8) Die drei Zeitalter der Pädagogik

Unter dem Titel „Die drei Zeitalter der Pädagogik“ (les trois âges de la pédagogie, 1972) erschien der letzte Artikel Cousinets. Das erste Zeitalter ist demnach das der traditionellen Pädagogik gewesen, die mit den Volksschulen der III. Republik 1881 ihren Anfang nahm. Deren Ziel war es, „gute Republikaner“ (des bons républicains, 1972, S. 3) mit der Hauptmethode des Zuhörens und Auswendiglernens heranzuziehen. Dieser Konstruktion lag ein vereinfachtes Bild des Kindes zugrunde, das von Natur aus faul ist.

161 „(…) ni avec la didactique, qui n’étudie que les démarches de celui qui prétend exercer sur d’autres une action incertaine, dont les vrais effets ne sont jamais exactement mesurables“, Cousinet 1958g, S. 2.

Im zweiten Zeitalter entstand eine völlig veränderte Haltung den Kindern gegenüber. Cousinet nennt hier Dewey, Decroly, Montessori, Bovet, Claparède und Ferrière, sich selbst, sowie Binet und Piaget. Mit diesen Denkern hat sich die Erkenntnis verbreitet, dass das Kind ein aktives Wesen ist, für das eine schwierige Arbeit dann Sinn macht, wenn es sein Ziel kennt. In diesem zweiten Zeitalter, dass sich nur sehr partiell durchgesetzt hat, fragen die Kinder die Lehrer und nicht umgekehrt.
Das dritte Zeitalter beschreibt Cousinet im letzten Satz. Angesichts der Verwirrungen der Schüler, die sich häufig in Schüler- und Studentenrevolten zeigen und in deren Verlauf sie etwas Neues fordern, ohne dass sie genau wissen, was das Neue sein kann. Cousinet zieht daraus den Schluss, dass „es die wirkliche erzieherische Aufgabe der Lehrer unserer Zeit sein wird, den Schülern zu helfen herauszufinden, was sie wollen“[162].

3.2) Theorie der Schule

3.2.1) Kritik der traditionellen Schule

Die Kritik an der traditionellen Schule, ihren Verfahren und ihrer Theorie zieht sich durch das gesamte Werk Cousinets. 1950 geschieht dies pointiert in „Leçons de pédagogie“, einer von ihm veröffentlichten Sammlung von Artikeln zu verschiedenen Aspekten der Education Nouvelle. Cousinet zielt mit diesem Werk auf die Praxis, es ist, wie er feststellt, kein Buch pädagogischer Theorie, denn ein solches Buch müsste seiner Meinung nach von einem Autor allein geschrieben werden, weil es sich auf eine durchgängige Philosophie stützen müsse. Cousinet verneint damit nicht grundsätzlich pädagogische Theorie, sondern ist davon überzeugt, dass die Lehrer auf dem Gebiet „der Psychologie des Kindes und der experimentellen Pädagogik“ (de la psychologie de l’enfant et de la pédagogie expérimentale, 1950d, S. VII) gut informiert sein müssen und „außerdem über die großen Probleme der Pädagogik nachgedacht haben sollen und den sozialen und philosophischen Wert der Pädagogik verstanden haben müssen“ (qu’ils doivent encore avoir réfléchi aux grands problèmes de l’éducation et compris la valeur sociale et philosophique de la pédagogie, 1950d, S. VII). Er sieht das Problem darin, dass die Theorie, so wichtig die Auseinandersetzung mit ihr auch ist, keine Anleitung zur Praxis liefert. Lehrer sind vom Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit an im Handeln gefangen und müssen eine persönliche „angewandte Pädagogik“ (pédagogie appliqué, 1950d, S. VII) aus dem entwickeln, worüber sie vorher nachgedacht haben. Für Cousinet ist es problematisch, dass die Beschäftigung mit Theorie und Praxis selten gleichzeitig stattfindet. Normalerweise folgt im Leben eines Lehrers auf eine relativ kurze theoretische Ausbildungsphase eine längere praktische Arbeitsphase. Die Lehrer hören zwar nicht auf, über ihren Beruf nachzudenken, wenn sie anfangen zu arbeiten, ihr Denken verändert sich nur insofern, als es jetzt von den Anforderungen der Praxis

162 „(...) la véritable tâche des maîtres de notre temps sera d’aider les écoliers à leurs tour à savoir ce qu’ils veulent“, Cousinet 1972, S. 5.

dominiert wird. Das ist aber nicht allein ein Zeitproblem, sondern liegt auch daran, dass die meisten Lehrer die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der Theorie nicht mehr einsehen. Deshalb wird ihnen zur Erleichterung ihrer Aufgaben eine große Anzahl leicht anwendbarer „Rezepte“ (recettes, 1950d, S. IX) und Methoden angeboten, die aber dazu verführen, das eigentliche Nachdenken über das schulische Geschehen einzuschränken.

> „Und diese Techniken haben oftmals den weiteren Nachteil, dass sie nicht wissenschaftlich fundiert sind. Ihre Erfinder behaupten, sie ausprobiert zu haben, aber ihre Erfahrungen sind in den meisten Fällen weder beobachtet noch überprüft worden. Eine Technik auszuprobieren, bedeutet für viele unter ihnen, sie zu benutzen“ (1950d, S. IX, siehe S. 514).

Alle Versuche, den Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich aus der Praxis ziehen zu können, um sich wieder der Theorie zuzuwenden, sind fragmentarisch geblieben. „Es bleibt also nichts anderes übrig, als es erneut zu versuchen, im Handeln des Lehrers das Denken und das Tun dergestalt zu vereinen, dass sich das Tun auf das Denken stützen kann und das Denken das Tun leitet.“[163] Für Cousinet heißt dies, dass sich der Lehrer zurücknehmen und weniger handeln muss, denn nur so kann er „auf der Ebene des Denkens leben, die der normale Platz für einen Erzieher ist, und nur da handeln, wo sein Tun notwendig ist“[164]. Dies ist genau die Position der Education Nouvelle nach Dewey, Claparède, Ferrière und vielen anderen. Es geht darum, Schüler als Individuen wahrzunehmen und nicht als Subjekte, wobei es eine große Bandbreite zwischen Lehrer- und Schüleraktivität gibt. „Dies kann von jenen (Methoden) reichen, in denen die Arbeit des Schülers detailliert vorbereitet ist und vom Lehrer begleitet und korrigiert wird, bis zu jenen, bei denen der Lehrer lediglich Zeuge eines freien Tuns ist (und hilft, wenn er es soll), das sich vor seinen Augen abspielt.“[165] Diesen Methoden ist in jedem Fall zu eigen, dass sie eine „geistige Befreiung“ (libération spirituelle, 1950d, S. X) des Lehrers bedeuten und ihm die Möglichkeit geben, dem permanenten Aktivsein zu entfliehen. Daher ist es Anliegen des Buches, ein „pädagogischer Praxisführer“ (guide de pédagogie pratique, 1950d, S. X) zu sein, der verschiedene Probleme der Arbeit in Schulen und Ferienlagern unter den Gesichtspunkten der Education Nouvelle beleuchtet.

Cousinets Beitrag über „die Klasse“ gerät zur Generalabrechnung mit den traditionellen Verfahrensweisen der Schule. Der Tradition zufolge ist es Aufgabe des Lehrers, „Unterricht zu machen“ (faire la classe, 1950d, S. 1), und dabei ist die Vermittlung von Wissen das Wichtigste. Der Lehrer kennt verschiedene Arten von Wissen, die in zwei große Kategorien unterteilt werden können. Zum einen „das Wissen wie man handelt“ (le sa-

---

163 „Il ne reste donc plus qu'à essayer à nouveau d'associer dans l'activité du maître la pensée et l'action de façon à ce que l'action s'appuie sur la pensée, et que la pensée conduise à l'action“, Cousinet 1950d, S. IX.

164 „(...) il vive sur le plan de la pensée, ce qui est la place normale d'un éducateur et n'agisse que là où et quand son action est nécessaire“, Cousinet 1950d, S. IX.

165 „Elle peut aller depuis celles dans lesquelles le travail de l'élève est préparé en détail, suivi et corrigé par le maître, jusqu'à celles où le maître n'est que le témoin (et l'aide quand il le faut) d'une libre activité qui se déroule sous ses yeux“, Cousinet 1950d, S. X.

vant agir, 1950d, S. 1) und zum anderen „das Wissen darum, wie man denkt“ (le savoir penser, 1950d, S. 1), das Cousinet hier mehr interessiert. Dieses Wissen besteht aus den Instrumenten Lesen, Schreiben und Rechnen sowie den Kenntnissen, Fakten und Zielen, aus denen sich die verschiedenen Schulfächer zusammensetzen. Um das Wissen zu vermitteln, präsentiert er es den Kindern in Fragmenten. Zur Überprüfung des gelernten Wissens stehen ihm verschiedene Verfahren zur Verfügung, wie das Aufsagen also die Reproduktion des Stoffes durch die Schüler, wobei es immer darum geht, das Original möglichst genau zu kopieren. Dazu kommt noch die „schriftliche Arbeit“ (interrogation, 1950d, S. 2).

Der Unterricht ruht also auf den drei Pfeilern „Lektion, Wiederholung und Übung“ (la leçon, la recitation, l’exercise, 1950d, S. 3). In Wirklichkeit ist das Ganze allerdings wesentlich fragiler, denn letztlich basiert das System auf „dem guten Willen der Kinder“ (la bonne volonté des enfants, 1950d, S. 3). Der ist aber nur über die Autorität des Lehrers zu erreichen, die er entweder natürlich besitzt oder über Disziplin zu erreichen sucht. Um sicherzustellen, dass die Schüler auch wirklich arbeiten, bewertet und benotet der Lehrer. Cousinet fragt sich, warum diese pädagogische Konstruktion nicht immer so gut funktioniert, wie eigentlich zu vermuten steht, und nicht die Ergebnisse liefert, die sie verspricht. Er sucht die Antwort in der Konstruktion selbst.

Die Lektion ist das essentielle Element des traditionellen Unterrichts. Hier soll der Lehrer seinen Schülern sein Wissen in einer Weise präsentieren, in der alle es verstehen können, weshalb von Lehrern eine intensive Vorbereitung ihres Unterrichts gefordert wird. „Man könnte sagen, dass jeder Aspekt des Wissens vorbereitet und arrangiert sein muss, dass alles bereit sein muss, um dem Konsumenten geliefert zu werden.“[166] Viele Lehrer haben diese Ratschläge befolgt und können ihre Vorbereitungsunterlagen vorzeigen, die aus ausgearbeiteten Stunden bestehen, in denen „alles vorgeplant ist“ (où tout est prévu, 1950d, S. 6). Sie sind dabei von der Sorge getrieben, die Einzelstunden miteinander zu verbinden, um so eine Kette zueinander gehörender Elemente zu schaffen. Cousinet versucht, diese stille Übereinkunft näher zu beleuchten. Zunächst stellt er fest, dass die Idee des Wissenstransfers daran gebunden ist, dass der Lehrer als Einziger im Besitz des Wissens ist, was aber spätestens seit der Erfindung des Buchdrucks nicht mehr stimmt. In einer Fußnote merkt er an, dass schon der Gebrauch des Wortes Transfer eher bequem als exakt ist, denn „es ist sicher, dass die Weitergabe des Wissens einen Widerspruch enthält, denn das Wissen ist nur Wissen, wenn es weitergegeben worden ist.“[167] Man kann höchstens sagen, dass der Lehrer Fakten weitergibt, die die Schüler so noch nicht kennen. Wenn er nicht mehr der einzige ist, der das Wissen besitzt, kann auch nicht geschlossen werden, dass es seine Aufgabe ist, es weiterzugeben.

166 „On pourrait dire que chaque partie du savoir doit être préparée, arrangée, prête en somme à être livrée au consommateur“, Cousinet 1950d, S. 5.

167 „Il est certain que la transmission du savoir implique une contradiction, puisque le savoir n’est savoir que quand il est transmis“, Cousinet 1950d, S. 6.

> „Wenn aber die Situation so ist, dann nur, weil der Lehrer will, dass sie so ist. Es liegt lediglich eine konventionell organisierte Pädagogik vor, die sie sich auf Gewohnheitsrecht, Brauch oder Tradition beruft und nicht auf Tatsachen, und die verändert werden könnte. Der Lehrer will tatsächlich sein Wissen vermitteln, und daher ist eine wesentliche Bedingung der Vermittlung die Unkenntnis der Kinder. Die Kinder müssen unwissend sein. Denn wenn die Kinder Wissen besäßen, müsste ihnen nichts mehr vermittelt werden“ (1950d, S. 7, siehe S. 515).

Cousinet zweifelt daran, dass dafür pädagogische Gründe vorliegen, denn

> „die Wahrheit ist, dass der Lehrer den Unterricht mit dem Mittel der Lektionen gestaltet, weil es schon immer so war, weil die Haltung des Wissenden gegenüber dem Unwissenden eine angenehme Haltung ist, weil es schmeichelhaft für das Selbstwertgefühl ist, einem Bedürftigen einen Schatz zu geben, und schließlich hat der Lehrer über lange Zeit ignoriert, dass man den Unterricht auch anders machen könnte“ (1950d, S. 8, siehe S. 515).

Nicht nur das Prinzip der Lektion, sondern auch ihre Praxis sind anzweifelbar, denn nur der Lehrer kennt wirklich ihren Inhalt und ihre Abfolge, und beide sind oft willkürlich festgelegt. Der Zusammenhang zwischen zwei Lektionen besteht nur für den Lehrer, nicht aber für die Kinder (vgl. 1950d, S. 10). Diese Form der Bildung ist mitnichten auf die Zukunft der Kinder ausgerichtet, sondern immer nur auf die Vergangenheit, weil sie lernen, vom Lehrer Vorgetragenes zu wiederholen, anstatt selbst erworbenes Wissen im nächsten Lernschritt anzuwenden.

Die klassische Stunde ist also nicht mehr zu rechtfertigen, weil sich Schüler an anderer Stelle als nur beim Lehrer durch eine aktive Suche informieren können. Ebenso ist das Aufsagen anzuzweifeln, weil es nur der Speicherung und der Vorbereitung auf die nächste Lektion dient. Auch die schriftliche Arbeit, die der Abprüfung des Wissens dient ist nur nach hinten gewandt und dient damit lediglich der Speicherung und Bewahrung. Diese schriftlichen Arbeiten können nur den Sinn haben, dem Lehrer zu zeigen, was ein Kind nicht verstanden hat, um mit ihm zusammen herauszufinden, wo das Problem liegt (vgl. 1950d, S. 11). Die Praxis sieht oft anders aus, weil der Lehrer keine Zeit hat, sich um die sogenannten schlechten Schüler zu kümmern.

Offiziell dienen Übungen dazu, den Schüler aktiv werden zu lassen. Üblicherweise erfüllen die Übungen in der Schule aber nicht die drei Bedingungen des Lernens, denen zufolge ein Interesse gegeben sein und der Schüler mehr oder weniger die Technik und das Ziel kennen muss (vgl. 1950d, S. 12). Cousinet prangert an, dass diese sogenannten Übungen meistens nur mechanisch ausgeführt werden, ohne dass die Schüler das eigentliche Problem dahinter verstehen (vgl. 1950d, S. 13). „Da diese Übungen nur näherungsweise auch solche sind, stellen sie keine echten Aktivitäten dar, Aktivitäten, in denen sich das Kind und der Jugendliche zur Gänze engagieren und dabei all ihre Kräfte einsetzen, um ein präzises Ziel zu erreichen, das sie auch erreichen können.“[168] Zu oft

168 „De sorte que ces exercices ne le sont qu’en apparence, ils ne constituent pas de vraies activités, ces activités dans les quelles l’enfant et l’adolescent s’engagent à fond, utilisant toutes leurs énergies pour atteindre un but précis et où ils peuvent parvenir“, Cousinet 1950d, S. 13.

sind die Übungen reine Wiederholungen des vom Lehrer Gesagten und beinhalten ein Wissen, das die Schüler sofort vergessen, weil es nicht mehr gebraucht wird.

Die Disziplin in der Klasse und die Konkurrenz zwischen den Schülern runden die Liste schulischer Maßnahmen ab, mit denen Kinder zum Lernen gebracht werden sollen, was aber nicht wirklich möglich ist. „Man kann keinen Schüler zum Arbeiten bringen, wenn er nicht arbeiten will“[169], man erreicht höchstens, dass er so tut als ob er arbeitet. Für Cousinet ist es eine unbewiesene Behauptung, dass Konkurrenz ein natürlicher Instinkt des Menschen, vor allem aber des Kindes ist, und das Gegenteil scheint wahr zu sein. Das Kind scheint seine Grenzen sehr schnell zu kennen und „sich sowohl als das zu akzeptieren, was es ist, als auch als das, was es zu werden in der Lage ist“ (s’accepte à la fois dans ce qu’il est et dans ce qu’il est capable de devenir, 1950d, S. 14). Wenn die Konkurrenz natürlich wäre, müsste nicht so viel unternommen werden, sie zu schaffen. Als Beispiel führt Cousinet die Situation des sportlichen Vergleichs an. Ein Kind sieht ein anderes beim Hochsprung die Höhe von 70 cm überwinden und will es schaffen, höher zu springen. Hier sind die drei Bedingungen des Lernens gegeben, denn es ist ein Interesse vorhanden, und das Kind kennt die Technik und das Ziel. In einer Klasse sind diese Dinge nicht gegeben, denn ein Kind sieht nie genau, was ein anderes eigentlich macht, sondern wird lediglich über seinen Platz in der Rangfolge informiert. Das Laufen und Springen kann ein Kind sehen, was das andere dagegen in Geschichte gemacht hat, kann es nicht sehen. Es kann also weder imitieren, noch überholen.

> „Alles reduziert sich für es auf einen (fast immer künstlich durch die Forderungen des Lehrers oder die Vorwürfe der Eltern hervorgerufenen) vagen Wunsch, auf gut Glück zu arbeiten oder zu versuchen, sich mehr anzustrengen (was immer das bedeuten mag) und mehr Zeit dem Lernen zu opfern“ (1950d, S. 15, siehe S. 515).

Glücklicherweise ist die Konkurrenz mehr oder weniger eine Illusion, denn unter moralischen Gesichtspunkten ist ihre Förderung höchst anzweifelbar.

Cousinet unterstellt, dass diese Organisationsformen auf fiktiven Annahmen und traditionell Überkommenem basieren (vgl. 1950d, S. 16). Der Lehrer gibt nicht sein Wissen weiter, sondern ein Wissen, das er oftmals aus Quellen hat, aus denen auch die Schüler schöpfen können. Die logische Verbindung zwischen zwei Unterrichtsstunden ist meistens eine rein konventionelle Verbindung. Es ist zwar sein Auftrag, sein Wissen an alle Kinder weiterzugeben und dies auch zu überprüfen, in Wirklichkeit erreicht er aber nur wenige Schüler. Er soll eigentlich nur das wiederholen, was schlecht angenommen wurde, in Wirklichkeit wiederholt er alles. Er hat die Aufgabe, alle Kinder zum Arbeiten zu bringen und erreicht in Wirklichkeit nur, dass es ihm vorgemacht wird.

> „So unterrichtet der Lehrer keine reale, sondern eine fiktive Klasse. Und um diese Fiktion aufrechtzuerhalten, verbrauchen die Lehrer so viel von ihrer Kraft, dass sie ihr Berufsleben ausgelaugt und entmutigt beenden. Das einzige Mittel zur Abhilfe besteht darin, dass zwar Unterricht gehalten wird, dass er aber von jenen gestaltet wird, für die er gemacht wird, das heißt nicht vom Lehrer, sondern von den Schülern“ (1950d, S. 16, siehe S. 515).

169 „On ne fait pas travailler un élève, s’il ne veut pas travailler“, Cousinet 1950d, S. 13.

Dies ist das eigentliche Ziel der aktiven Methoden, damit das Wissen zu einem Gut für alle und nicht nur für wenige (die sogenannten guten Schüler) wird. „Das Wissen ist heute ein gemeinsames Gut, das allen Schülern in dem Maße zugänglich ist, indem sie in der Lage sind zu berühren, zu betrachten, zu beobachten, zu vergleichen, zu verstehen, zu lesen, sich auszudrücken.“[170] Weil es dabei darum geht, das Wissen zu suchen und nicht zu empfangen, führt dies zu einer veränderten Aufgabenstellung des Lehrers. Seine Aufgabe besteht nicht mehr darin, die Kinder mit Arbeit zu versorgen, sondern sie bei ihrer Arbeit zu begleiten (vgl. 1950d, S. 17).

> „Es sind die Schüler, die den Unterricht entweder individuell oder – was noch wertvoller ist – in Gruppen vorbereiten und durchführen. Es dreht sich um sie, um ihre Erziehung; es ist an ihnen, diese Erziehung zu bewerkstelligen, zweifellos unter Mithilfe des Lehrers. Aber eine Hilfe ist qualitäts- und quantitätsmäßig nur proportional zur Aktivität sinnvoll, die sie einfordert“ (1950d, S. 17, siehe S. 515).

Die materiellen und geistigen Objekte müssen der geistigen Entwicklung des Kindes entsprechen. Die Dinge müssen also vor den Worten, die direkte Beobachtung vor der Lektüre und die gesprochene Sprache vor der geschriebenen erscheinen. Es bedeutet weitergehend, dass der Lehrer kein Geheimnis aus dem Wissen machen darf, sondern die Schüler zu Schuljahresbeginn darüber informieren muss, welche Arbeiten in etwa im Laufe des Jahres in jedem Fach anstehen. Dies darf keine reine Auflistung sein, sondern muss eine Beschreibung der zu studierenden Fächer sein. Wenn dieser allgemeine Plan bekannt ist, muss der Lehrer mit den Schülern besprechen, wie er im Laufe des Jahres in einzelne, aufeinanderfolgende Arbeiten umgesetzt werden kann. Dann ist die Arbeit vorbereitet, und die Schüler haben das Gefühl, dass sie auf sie wartet. Aufgabe des Lehrers ist es lediglich, die ersten Materialien zur Verfügung zu stellen, die Hauptarbeit liegt bei den Schülern. Der Lehrer steht mit seinem Wissen nur dann zur Verfügung, wenn er wirklich gebraucht wird. „Der Unterricht beginnt mit der Präsentation der Arbeiten, an denen die Schüler gerade arbeiten, sie bringen sie in die Klasse, zeigen sie dem Lehrer und haben dabei die Elemente vereinigt, mit denen eine Stunde gegeben werden könnte, wenn es noch Stunden gäbe.“[171] Die Rolle des Lehrers beschränkt sich dabei darauf, Schülerdiskussionen zu leiten, wenn sie nötig sind, die Antworten der Kinder zu sammeln und dafür zu sorgen, dass sie präziser werden, wo sie unpräzise sind. Durch die gegenseitige Kritik kommen die Schüler zu einer gemeinsamen Arbeit. Ab einem bestimmtem Alter hilft der Lehrer den Schülern, nur noch das wirklich Wichtige einer Arbeit zu konservieren (1950d, S. 19), damit sie lernen, die Antwort auf eine Frage klar zusammenzufassen und einen präzisen Bericht zu geben.

---

170 „Le savoir est aujourd’hui un bien commun, accessible à tous les enfants, au fur et à mesure qu’ils sont capables de toucher, de regarder, d’observer, de comparer, de comprendre, de lire, de s’exprimer“, Cousinet 1950d, S. 16.

171 „La classe commence par la présentation que font les élèves de leur travail, ils l’apportent en classe, le présentent au maître, ont réuni les éléments à l’aide desquels pourrait être faite une leçon, s’il y avait encore des leçons“, Cousinet 1950d, S. 18.

Im Grunde macht der Lehrer nichts anderes, als Kindern bei ihrer Arbeit zu helfen, wenn es nötig ist. Dabei kann es kein komplettes Wissen geben, und Cousinet hält diese Bezeichnung für gefährlich. „Ein komplettes Wissen ist eine Bezeichnung, die keinerlei Sinn macht, weder wissenschaftlich, noch pädagogisch.“[172] Der Lehrer kann den Kindern nur das zur Verfügung stellen, was nötig ist, um „das Unerklärliche zu erhellen oder das Widersprüchliche in Einklang zu bringen“ (pour éclairer de l’inexplicable ou concilier des contradictoires, 1950d, S. 19), und er kann auftauchende Fragen beantworten. Die Kinder arbeiten und lernen damit genauso, wie sie es vor der Schule getan haben.

Ein letztes Problem besteht in der Kontrolle. Cousinet führt an, dass die reinen Abspeicher- und Gedächtnisübungen kein wirkliches Wissen produzieren. Außerhalb der Schule beurteilt jeder ein Wissen danach, welchen Gebrauch man davon machen kann (vgl. 1950d, S. 21). Deshalb ist alles Handeln des Schülers auf die Zukunft ausgerichtet und nicht auf die Vergangenheit und auch die Kontrolle des Lehrers muss sich auf die Zukunft ausrichten. Es steht dabei außer Frage, dass der Lehrer über den aktuellen Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes informiert sein muss, schon allein, um Eltern beraten zu können. Diese Kenntnis erlangt er aber eher, wenn er Kinder beobachtet und aufschreibt, was sie tun. Sehr schnell erkennt er so, ob ein Kind gute oder eher mäßige Beiträge zur Arbeit liefert und ob ihre Qualität von den Fächern abhängt und warum dies alles so ist. Wenn ein Lehrer will, kann er seinen Kindern am Ende oder im Laufe des Jahres Prüfungen geben, die ihnen die echte Möglichkeit bieten, neue Probleme zu lösen und sich zu prüfen. Dabei kann geklärt werden, warum die Kinder diese Probleme gegebenenfalls nicht lösen konnten, was insgesamt zu einer genaueren Kenntnis des Kindes führt, als das Noten leisten können.

1969 veröffentlicht Cousinet einen Artikel zur Praxis der Notengebung. Die scheinbaren ‚Vorteile’ sieht er darin, dass der Schüler auf bequeme Art seinen Wert feststellen, sich einschätzen und selbst besser kennen lernen kann, weil er in jenem Fach ganz gut ist, in diesem etwas schlechter. Mäßige Noten gelten als Ansporn ‚sich anzustrengen’, um bessere zu erhalten (vgl. 1969a, S. 5), und die Befürworter sehen im Wettstreit um die besten Noten einen weiteren Vorteil (vgl. 1969a, S. 6). Cousinet zweifelt die Aussagekraft von Noten bezüglich der Selbstkenntnis an. Ein Schüler, der regelmäßig schlechte Noten in den „Naturwissenschaften“ (sciences) erhält, bekommt dadurch höchstens ein Bewusstsein davon, dass er ein schlechter Naturwissenschaftler ist. Eine Note macht nur dann Sinn, wenn anschließend versucht wird, mit Hilfe des Lehrers oder Schulpsychologen herauszufinden, warum diese mäßige Note zustande gekommen ist (vgl. 1969a, S. 7). Eine Note kann für sich allein so wenig eine Kenntnis über sich selbst vermitteln, wie

172 „Un savoir complet est une expression qui n’a point de sens, ni scientifique, ni pédagogique.“, Cousinet 1950d, S. 19.

„die Erkenntnis eines Individuums, dass es Bohnen schlecht verträgt, es also permanent eine schlechte Note im Bohnenvertragen bekommt, ihm nicht die geringste echte Erkenntnis bringt, was es als verdauendes Wesen ist. (…) Mit der Ziffernnote stellt der Schüler etwas über sich fest, nimmt sich an, weil er gar nicht die Möglichkeit hat, es anders zu machen, aber man kann nicht ernsthaft sagen, dass er sich wirklich kennt“ (1969a, S. 7, siehe S. 504).

3.2.2) Wissen und Allgemeinbildung

Die Arbeit in der Schule dreht sich um das Problem des Wissens und der Allgemeinbildung und Cousinet setzt sich intensiv mit dieser Problematik auseinander. Schon 1925 wendet er sich gegen die Auffassung, dass die eigentliche Aufgabe jeder Pädagogik die Transmission des Wissens durch den speziell ausgebildeten Lehrer und seine Methoden ist. Die traditionelle Pädagogik behauptet, in der Lage zu sein aus dem großen Schatz der Kenntnisse die wichtigsten auszuwählen und Kindern so zu präsentieren, dass sie sie einfach in ihr Gedächtnis übernehmen können. Nur so ist dem zufolge die Weitergabe der Kultur an die nachfolgende Generation und damit deren Fortbestand gewährleistet (1925b, S. 77).

Cousinet zweifelt diese Grundannahmen über das Lernen an und hält die Vorstellung einer solchen Weitergabe der Kultur für eine Illusion. Er stimmt den Verfechtern der traditionellen Pädagogik zu, dass es Aufgabe der Pädagogen ist, Kinder mit den kulturellen Schätzen der zivilisierten Menschheit vertraut zu machen, merkt dazu aber an: „Die Zivilisation beinhaltet: 1. einen Komplex aus Kenntnissen und Techniken, die das bilden, was im eigentlichen Sinn die Zivilisation ist; 2. die geistige Aktivität, die ebenfalls nötig war, um sie zu verbessern und um andere zu erfinden.“[173] Die Aufgabe der Pädagogik muss es also sein, sowohl Kenntnisse zu präsentieren als auch die „Aktivität des Geistes“ (activité d’esprit, 1925b, S. 78) zuzulassen. Die traditionelle Pädagogik behauptet zwar, dass diese geistige Aktivität durch ihre Vermittlungstätigkeit erreicht wird, die seit 40 Jahren gemachten Beobachtungen zeigen aber, dass dem nicht so ist (vgl. 1925b, S. 78). Von der zu vermittelnden Zivilisation können die Kinder nur profitieren, wenn man sie zuerst ihre geistigen Fähigkeiten wirklich entwickeln lässt.

„Diese Zivilisation, die sie den Kindern weitergeben wollen, können sie nur empfangen, sie können nur davon profitieren, wenn man sie vorher das Instrument beherrschen lernen lässt, mit dessen Hilfe sie aus ihr Nutzen ziehen können: und zwar die natürliche geistige Tätigkeit, die Neugierde, den Wunsch zu lernen, die Fähigkeit zu arbeiten“ (1925b, S. 78, siehe S. 492).

Das sind die Qualifikationen, die die Zivilisation am Leben erhielten.

1932 entwickelt Cousinet den Begriff der „kindlichen Kultur“ (culture enfantine, 1932a, S. 106) sowie seine Vorstellung vom „gebildeten Kind“ (l’enfant cultivé, 1932a, S.

173 „(…) la civilisation comprend: 1. un ensemble de connaissances et de techniques qui constituent ce qu’on appelle la civilisation proprement dite; l’activité spirituelle qui a été nécessaire encore pour les améliorer et en inventer d’autres“, Cousinet 1925b, S. 78.

106)[174]. Er setzt sich von der traditionellen Pädagogik und deren Vorstellung ab, Kinder müssten lediglich mit Kenntnissen ausgestattet werden. „Selbst wenn wir die Erziehung des Kindes als ein Ganzes betrachten, das sein Ziel provisorisch in sich selbst trägt, so kann es diese Erziehung nicht daran fehlen lassen, dem Kind eine Kultur zu geben, die zu umreißen ich versuchen möchte.“[175] Dabei will Cousinet nicht dogmatisieren und einen Kanon zu erreichender Ziele festlegen, denn „die Entwicklung des freien Kindes zwingt uns, jeden Tag unsere Konzepte zu verändern“ (le développement de l’enfant libre nous obligerait à modifier chaque jour nos conceptions. 1932a, S. 106). Einzig die Erfahrungen der letzten 10 – 30 Jahre erlauben es ihm, das gebildete Kind zu beschreiben, das nach „aktiven Methoden“ (méthodes actives) lernen konnte.

> Zunächst hat es Kenntnisse. Vor allem instrumentelle Kenntnisse: es kann lesen (leise, verstehend, was es liest; denn da es nur gelesen hat, was es wollte oder brauchte, liest es nur, was es auch verstehen kann), schreiben (sehr leserlich, weil es Druckschrift gelernt hat), zählen und einfache, reale Probleme lösen, die sich ihm durch die Umstände gestellt haben. Es kann auch in Wort und Schrift klar und korrekt ausdrücken, was es zu sagen hat (denn es hat nur dann gesprochen oder geschrieben, wenn es etwas zu sagen hatte); es ist in der Lage, über etwas zu berichten, was es kennt (denn das Leben in der Schule, die Arbeit der Schulkooperative usw. haben ihn in Kontakt mit der Realität gebracht). Es kann in Prosa oder Vers die Gefühle vermitteln, die ein Ereignis oder ein Naturschauspiel in ihm auslösen (weil es immer die Freiheit hatte zu schreiben, wenn es etwas mitzuteilen hatte).
>
> Es besitzt Geschmack, weil es viel gezeichnet und gesungen hat (was dabei auch immer der objektive Wert dieser Bilder, Lieder oder Melodien, die es auf den selbstgebauten Musikinstrumenten improvisierte, sein mag). Es besitzt Gleichgewichtsgefühl und Rhythmus, weil es getanzt hat. Es besitzt Ungezwungenheit und Lockerheit, weil es oft im Schultheater in selbst geschriebenen Stücken als Schauspieler mitgewirkt hat, wobei es gleichzeitig eine deutliche Aussprache gelernt hat. Beim Schreiben und der Inszenierung von Stücken ist es einem natürlichen Bedürfnis gefolgt (dem schauspielerischen Bedürfnis) und hat Fertigkeiten als Bühnenbildner, Künstler und Arbeiter erworben.
>
> Es verfügt über wissenschaftliche Kenntnisse, die umso fundierter sind, da es sie über persönliches Beobachtungen und Vergleiche und die wertvolle Übung der Klassifikation gewonnen hat. Es besitzt historische Kenntnisse, und zwar nicht über Kriege oder das Leben von Prinzen, sondern über den Wandel der Dinge, den nur es allein wirklich begreifen kann, und der sich über die Zusammenarbeit aller Völker und den einmütigen guten Willen unsere heutigen Gesellschaft zu Beginn der Zivilisation geformt hat, auf die sie stolz sein kann. Es besitzt geographische Kenntnisse, die es während der Schulspaziergänge erworben hat, auf

174 Dieser Text muss ein Vortrag gewesen sein, denn auf Seite 109 findet sich der Hinweis, dass nach seinem Ende eine längere, nicht sehr interesssante Diskussion gefolgt ist, in deren Verlauf einige Zuhörer nach Rezepten für den Unterricht fragten. Laut Cousinet geht es der Education Nouvelle aber nicht um Rezepte, sondern um eine Haltung dem Kind gegenüber, und dies sei offensichtlich für ein Denken, das von den alten Methoden deformiert worden sei, schwer zu verstehen (vgl. Cousinet 1932a, S. 109).

175 „Mais si nous considérons l’éducation de l’enfant comme un tout ayant provisoirement sa fin en soi, cette éducation ne peut manquer de donner à l’enfant une culture dont je voudrais essayer de déterminer les traits“, Cousinet 1932a, S. 106.

denen es frei beobachten und frei nach dem fragen konnte, was es zu verstehen wünschte. Und schließlich weiß es weiterhin eine Reihe von Dingen, die es einfach beim Lesen gelernt hat, so wie wir es auch tun, wenn wir in Büchern, Zeitschriften und sogar Tageszeitungen lesen, diesen wertvollen und unerlässlichen Informationsquellen, die in der Schule so selten Verwendung finden, um allein dem Unterricht des Lehrers alles Prestige zu überlassen.

Das gebildete Kind hat also Kenntnisse, auch wenn die Traditionalisten dies immer bestritten haben. Es fehlt ihm viel: es hat weder die grammatikalischen, noch die historischen, noch die geographischen Kenntnisse, die seine Kameraden eigentlich haben sollten. Es weiß nichts vom Siebenjährigen Krieg und den Modalitäten des Vertrages von Campo-Formio; es wäre unfähig, die Liste der Nord-Ost-Kanäle herunterzubeten. Ich erspare es mir heute, den Wert und die Dauer dieser Kenntnisse zu beziffern und ob davon nur ein Jahr nachdem sie die Schule verlassen haben noch ausreichende und präzise Kenntnisse in den Köpfen der Kinder vorhanden sind, um dadurch die Mühe derer zu rechtfertigen, die sie lehrten und derer, die lernen mussten. Aber das gebildete Kind hat zweifellos weitaus überlegenere wissenschaftliche Kenntnisse, historische und geographische Kenntnisse von größerem Wert und einen mit viel umfangreicheren und vielfältigeren Inhalten genährten Geist. Es ist informiert und neugierig, wie der ‚Mann von Welt' [176] des Chevalier Méré und des Pascal, und kann sich generell allen Erfordernissen anpassen.

Und dann gibt es da noch etwas, das mehr ist als Kenntnisse: die Neugier des Geistes, der Wunsch sich zu informieren, die Lust an der Arbeit. Es arbeitet gern (was übrigens für alle Kinder natürlich ist, die nicht durch eine falsche Erziehung korrumpiert wurden), es möchte sich Wissen aneignen. Was mindestens genauso wertvoll ist, es kann arbeiten und sich Wissen aneignen. Da es gewohnt ist, selbständig und frei zu arbeiten, kann es auf aufgedrängte Hilfe verzichten, die nur seine Entwicklung stört. Es kann recherchieren, in einem Nachschlagewerk die Informationen finden, die es braucht, Dokumente miteinander vergleichen, Texte sammeln. In der Schule des Handelns hat es gelernt zu arbeiten, und das ist das wertvollste Ergebnis, das Erziehung liefern kann.

Aber das ist noch nicht alles. Durch die Arbeit in der Gemeinschaft (im Besonderen in meiner Methode entwickelt, aber in keiner Schule des Handelns fehlend), hat es seine Kultur um die sozialen Elemente bereichert, ohne die keine Kultur vollständig ist. Es hat nicht nur gelernt, seine eigenen Vorstellungen dem allgemeinen Interesse unterzuordnen (worauf die organisierten Spiele leicht vorbereiten können), sondern seine Handlung in eine gemeinsame Handlung einzubringen, sein Denken mit dem der anderen abzugleichen und es auf den anderen auszurichten, sich noch weiter der Wahrheit anzunähern, indem es seine Sicht der Dinge mit der anderer konfrontiert. Und darüber hinaus hat es seinen sozialen Sinn noch in anderer Hinsicht entwickelt, weil es im Laufe dieser gemeinsamen Arbeit gelernt hat, seinen Wert als Einheit in einer Gruppe einzuschätzen, und abzuschätzen, was seine Mitarbeit wert ist und auf welche Art und Weise sie am nützlichsten sein kann; es hat auch gelernt, die anderen zu beurteilen, zu erkennen, in welcher Art und Weise man im Hinblick auf ihren guten Willen oder ihren intellektuellen oder moralischen Wert als Mitarbeiter auf sie zählen kann. Es hat diese wertvolle Erkenntnis erworben: es weiß mehr oder weniger, mit wem es sinnvoll zusammenarbeiten kann.

176 Mit „honnête homme" ist das Ideal des weitläufig gebildeten Menschen mit gutem Geschmack im Frankreich des 17. Jahhunderts gemeint.

> Auch daher interessiert es sich noch mehr und intensiver für das Leben der anderen Kinder seines Alters. Von der künstlichen Erziehung befreit, die es zwang, dem Denken, den Arbeiten, den Tätigkeiten der Erwachsenen unangemessene Aufmerksamkeit entgegenzubringen, in seinen Kameraden endlich etwas anderes sehend als Spielgefährten, wird es, das ist Bestandteil jeder Kultur, ein soziales Wesen, das Teil einer Gesellschaft ist, der es etwas gibt und von der es etwas bekommt. Zweifellos entfernt es sich von uns. Die Gedichte, die es liest und die es sogar gerne lernt und aufsagt, das sind seine eigenen und die seiner Kameraden; an den Komödien, deren Aufführungen es sieht, hat es als Autor, als Bühnenbildner oder als Regisseur mitgearbeitet; die gemalten Kunstwerke, mit denen es seine Ecke in der Klasse schmückt, sind die seinen, oder solche, die ihm bei einer Schulausstellung gefallen haben. Es dringt immer mehr in diese kindliche Gesellschaft ein, und lernt in ihr ein aktives Mitglied zu sein. Das hat es zweifellos immer getan, aber doch nur unmerklich und ständig gehindert, so dass die Bildung dieser Kultur, die ich gerade skizziert habe, nicht möglich war. Heute geschieht dies mit unserer vollen Zustimmung, denn wir wissen, dass es sich nur von uns entfernt, um sich würdiger darauf vorzubereiten, uns zu ersetzen, wenn seine Stunde gekommen ist“ (1932a, S. 106ff, siehe S. 494ff).

1955 befasst sich Cousinet in „La Culture intellectuelle“ mit dem Begriff der Allgemeinbildung („culture générale“). Das Wort ‚culture’ hat im Französischen zwei unterschiedliche Bedeutungen, die sowohl die Arbeit des Landwirtes als auch die des Lehrers meinen. Cousinet sieht hier lediglich eine verbale Ähnlichkeit und eine rein willkürliche Übertragung einer Art des Handelns auf eine andere. Der Begriff wird aber nicht nur entsprechend verwendet, sondern es werden Rechtfertigungen aus ihm gezogen. Dieser Punkt ist wichtig, denn den Begriff der Kultur gibt es nicht nur in der Umgangssprache, sondern auch in der pädagogischen Sprache. „Er beschreibt ein erzieherisches Konzept, eine Theorie, ein System“[177] und beeinträchtigt durch sein Gewicht das Leben in den Familien und in der Schule.[178] Um den Begriff der ‚culture’ von „anderen analogen Begriffen: Instruktion, Gelehrsamkeit, Wissen“ (d’autres mots analogues: instruction, érudition, savoir, 1955a, S. 9) abzusetzen, beschreibt Cousinet die mehr oder weniger klaren Unterscheidungen des normale Sprachgebrauchs.

Zunächst beschreibt er den „instruierten Menschen“ (l’homme instruit, 1955a, S. 9). Ein solcher Mensch „besitzt mehr Kenntnisse als der Durchschnitt der Individuen (was er in

177 „Il désigne une conception éducative, une théorie, un système“, Cousinet 1955a, S. 8.

178 Diese sprachliche Betrachtung ist besonders interessant, wenn man bedenkt, dass im Deutschen das Wort Kultur im Bereich der Landwirtschaft, der Medizin, der Biologie und der Kunst verwandt wird. „Culture générale“ lässt sich am ehesten mit Allgemeinbildung übersetzen. Das Wort Bildung aber hat einen ganz anderen etymologischen Hintergrund als das Wort Kultur, denn hier steht die Idee des Formens nach dem Vorbild dahinter (vgl. Kluge 1999, S. 110). In jedem Fall ist den sprachlichen Bildern in beiden Sprachen das aktive Beeinflussen von etwas Formbarem zu eigen. Dabei wird nicht nur die reine Möglichkeit des Formbaren gedacht, sondern die Tatsache, dass ohne diese Formung das Objekt verloren ist. Es geht im vorliegenden Buch zunächst um eine nahezu sprachwissenschaftliche Arbeit, die Bedeutungsunterschiede und Gebrauch der Begriffe Bildung, Wissen, Gelehrsamkeit, Informiertsein usw. beleuchten will. Cousinet tut dies in der Absicht, die über die Sprache festgemachten Vorstellungen deutlich zu machen und aufzubrechen.

der Konversation bewiesen hat)“[179]. Bei diesen Kenntnissen handelt es sich im Wesentlichen um Schulwissen. Er hat mehr in der Schule gelernt, und er hat mehr behalten als andere. Außerdem fährt er fort, sich zu bilden, was vor allem durch Lektüre geschieht. So hat dieser Mensch überhaupt sein Wissen weniger durch den Unterricht des Lehrers als mehr durch die Lektüre und das Auswendiglernen der Lehrbücher erlangt. Der „instruierte Mensch“ muss demnach fortfahren, viel zu lesen. Die Bildung dieses Menschen macht nur Sinn, wenn sie von seiner Umwelt als solche erkannt und bewundert werden kann. Deshalb kennt sich dieser Mensch oft nicht sehr gut in Geographie oder den Naturwissenschaften aus. Der Schwerpunkt wird auf die Kenntnis der alten Sprachen, Latein und Griechisch, sowie der klassischen Literatur gelegt. Bedauerlicherweise sind diese Sprachen immer mehr auf dem Rückzug, wenn es auch immer noch Eltern gibt, die wünschen, dass ihre Kinder Griechisch und Latein lernen (vgl. 1955a, S. 10). Der instruierte Mensch besitzt große geschichtliche Kenntnisse, die dem normal Sterblichen nicht zur Verfügung stehen. So kann er jederzeit über historische Persönlichkeiten erzählen und kennt sich auch mit den neuesten Erkenntnissen zu diesem oder jenem historischen Ereignis aus.

> „Denn er ist per definitionem derjenige, der weiß, der dank einer permanent auf dem Laufenden gehaltenen Schulbildung die Wahrheit besitzt gegenüber denen, die fast nichts besitzen, oder die Irrtümer oder nur veraltete, tote Wahrheiten besitzen. Er ist eine Enzyklopädie, die man bei Bedarf immer konsultieren kann. Zweifellos eine ungleiche Enzyklopädie, auf die man sich aber immer verlassen kann – sowohl in ihren am besten ausgestatteten Bereichen als auch in weniger entwickelten“ (1955a, S. 13, siehe S. 516).

Über dem „homme instruit“ steht der „homme érudit“ (der gelehrte Mensch, 1955a, S. 13), denn dieser weiß noch mehr als der instruierte Mensch, wenn auch in den etwa gleichen Wissensgebieten. Er kann Griechisch und Latein fließend lesen, kennt die klassische Literatur sehr gut, selbst die der Nachbarländer. Er hat so detaillierte Geschichtskenntnisse, dass man ihm leicht verzeihen kann, wenn er sich nahezu überhaupt nicht für die Gegenwart interessiert.

Sowohl der instruierte als auch der gelehrte Mensch haben ihr großes Wissen aufgrund eines guten Gedächtnisses erworben, und unabhängig davon, was die Psychologie noch dazu herausfindet, hat doch die öffentliche Meinung nach wie vor die größte Hochachtung vor Gedächtnisleistungen. Ein gutes Gedächtnis ist eine innere Fähigkeit, die der eine Mensch hat und der andere nicht, und trotz dieses Wissens will man sich nicht mit dieser scheinbar einfachen Lösung zufrieden geben und beauftragt die Lehrer damit, das Gedächtnis der Kinder zu fordern und zu trainieren. Dazu gesellt sich die Überzeugung, dass Kinder ein besonders gutes Gedächtnis haben und demnach möglichst viel in dieses Gedächtnis einprägen sollen, wenn sie jung sind, damit sie viele Fakten behalten und so zu einem „homme instruit“ oder „homme érudit“ werden.

---

179 „(...) possède (ce dont il fait la preuve au cours des conversations) plus de connaissances que la moyenne des individus“, Cousinet 1955a, S. 9.

Neben den beiden beschriebenen Arten von Menschen gibt es noch den „homme savant“ (der wissende Mensch, 1955a, S. 17). Er unterscheidet sich kaum vom normalen Menschen, denn er hat nicht mehr Kenntnisse als dieser, sondern andere. Es handelt sich dabei hauptsächlich um naturwissenschaftliche, teilweise auch philosophische Kenntnisse, womit sich dieser Mensch als Spezialist ausweist (vgl. 1955a, S. 17). Von seinem Spezialwissen hat der normale Mensch nur rudimentäre Kenntnisse, die er mehr auswendig gelernt, denn verstanden hat, und von dem er hier und da etwas aufschnappt.
Schließlich stellt Cousinet den „homme cultivé“ (den gebildeten Menschen, vgl. 1955a, S. 18) vor. Er ist anders als die bisher beschriebenen, aber es ist einigermaßen schwierig, die Begriffe auseinander zu halten. Mit ‚instruit’ verbindet man einen Typ Mensch, der viel weiß, der allerdings auch immer mit seinem Wissen herausplatzen muss. Der gebildete Mensch lässt sein Wissen in bestimmten Momenten aufblitzen, ‚cultivé’ ist somit ein etwas aristokratischeres Wort als ‚instruit’. Es sagt aus, dass der kultivierte Mensch eine gewisse Kultur bekommen hat, so wie ein Stück Land durch einen Agrarkultivator veredelt worden ist. Hier findet sich die alte und weit verbreitete Metapher wieder, die aufgrund ihres häufigen Gebrauchs zu einer Realität wurde. Sokrates war der erste, der sie benutzte, und ihm folgend griffen Montaigne, Comenius und eine Reihe anderer illustrer Personen sie immer wieder auf.
Der Vergleich von Mensch und Pflanze[180] hat für Cousinet zwei Aspekte. Einerseits wird aus dem Vergleich mit einem Feld abgeleitet, dass es notwendig ist, den Geist eines Schülers zu kultivieren. So wie der Bauer das Feld vorbereitet, damit es den Samen aufnehmen kann, so bereitet der Erzieher mit seiner Autorität, durch Unterwerfung und Gehorsam, den Schüler darauf vor, ohne Widerstand zu leisten, jene Samenkörner aufzunehmen, die im intellektuellen Bereich das Wissen und im moralischen Bereich „wertvolle Angewohnheiten“ (habitudes vertueuses, 1955a, S. 22) darstellen. So wie der Bauer das Feld verbessert, indem er Dünger verwendet, so verbessert der Lehrer den Geist der Kinder und begünstigt das Wachstum der Kenntnisse, indem er sich der Mittel Disziplin, Vergleich und Sanktion bedient. So wie der Bauer das Unkraut entfernt, so überwacht der Lehrer den Geist seiner Schüler, um schlechte Angewohnheiten und falsche Gedanken zu entfernen.
Andererseits wird der Geist des Schülers nicht nur mit dem Feld verglichen, auf dem die Pflanze wächst, sondern mit der Pflanze selbst. So wie der Bauer das Wachstum der Pflanze beobachtet, sie pflegt und beschneidet, wenn es nötig ist und ihr die Form gibt, die er für richtig hält, so kämpft der Lehrer gegen die schlechten Beispiele, die seine Schüler moralisch und intellektuell verderben, und erteilt ihnen mit Hilfe der Korrekturen (corrections, 1955a, S. 23) die Bildung (formation, ebenda). „Formlos wie er war, wird der Schüler ein geformtes Wesen.“[181]

180 Der im Deutschen schön an den Worten „Zögling“ und „Pflanzen ziehen“ sichtbar wird.

181 „D’informe qu’il était, l’élève devient un individu formé“, Cousinet 1955a, S. 24. Dieser Satz lässt sich auch so übersetzen: „Ungebildet, wie er war, wird aus dem Schüler ein gebildetes Wesen.“ Hier wird die sprachlich-inhaltliche Bedeutung des Wortes „formation“ deutlich, das übersetzt

Jetzt wird auch der subtile Unterschied zwischen ‚homme instruit' und ‚homme cultivé' deutlich. Beide haben zwar ein großes Wissen und ein gutes Gedächtnis, der „homme instruit" aber hat sein Wissen von Lehrern oder aus Büchern erhalten, es direkt übernommen, er kann sogar ein Autodidakt sein. Der ‚homme cultivé' hat dagegen eine „Behandlung" (traitement, 1955a, S. 23) erhalten. Er wurde gleichsam vom Lehrer veredelt, und das hat aus ihm einen anderen Menschen gemacht. Er besitzt nicht nur das Wissen, sondern das Wissen hat ihn verändert. Das beweist, dass die Metapher auf das Handeln des Lehrers/Bauern abzielt. Um ihre Arbeit richtig zu machen, müssen beide ihren Beruf erlernen. Sie greifen dabei auf die Erfahrungen ihrer Vorfahren zurück und lernen in speziellen Schulen, den „écoles d'agriculture" (Landwirtschaftschulen, 1955a, S. 25) und den „écoles normales" (Lehrerausbildungsseminaren, 1955a, S. 25), nach welchen Methoden sie ihre Aufgaben am besten auszuführen haben. Die Gesellschaft übergibt ihre Böden und ihre Kinder an besonders ausgebildete Spezialisten, damit diese die besten Resultate erzielen. Werden diese Ziele nicht erreicht, wirft die Gesellschaft ihnen Unwissenheit oder Faulheit vor. Deshalb arbeiten die Theoretiker beider Berufssparten permanent an der Verbesserung der Methoden.

Man muss aber etwas genauer hinsehen, um zu erkennen, dass die Schule den Begriffen ‚cultivé' und ‚culture' einen etwas tieferen Sinn gibt, als die Volksmeinung vermuten lässt. Sie legt etwas weniger Gewicht auf das Tun des Erziehenden, denn die reine Erfahrung hat den Lehrern gezeigt, dass sie trotz aller Mühe auf die Lernbereitschaft der Kinder angewiesen sind, so wie der Bauer einen guten Boden braucht, um gute Ergebnisse zu erzielen. „Der Schüler kann nur gebildet werden, also die Bildung bekommen, die seine Persönlichkeit bereichert, wenn er von sich aus handelt, wenn er sich bemüht und sich übt."[182] Diese Handlungen des Schülers haben aber nur dann einen Wert, wenn sie in Übereinstimmung mit dem Tun des Lehrers stehen, denn nur der Lehrer verfügt über das Wissen, die Methoden und Lehrpläne, die den Schüler bilden, und dem muss er sich aktiv unterwerfen. Man erwartet von ihm, dass er das bildende Tun des Lehrers vollendet (vgl. 1955a, S. 27). Er kann auf diese Art und Weise im Laufe seiner Schulzeit gewisse Gewohnheiten annehmen, die es ihm ermöglichen, sich nach Ende der Schule selbst weiterzubilden, was Lehrer und Gesellschaft auch verlangen. Der gebildete Mensch liest lehrreiche Bücher, am besten literarische Klassiker, um sich weiterzubilden. Dabei wird er wieder zum Schüler, der den Text interpretiert, und er bildet sich mit den gleichen Mitteln der Gedächtnisleistung weiter, mit denen er einst in der Schule gelernt hat. Der gebildete Mensch muss aber außerdem sogar verstehen. „Der Schüler lernt dank seines Gedächtnisses, er muss aber dank seiner Intelligenz verstehen

Bildung oder Ausbildung bedeutet. Es stammt von „former", was sowohl „bilden" als auch „formen" heißt. Hinter dem deutschen, wie dem französischen Wort steht das aktive Handeln des Bauern/Lehrers, der aus dem „rohen" Schüler etwas macht, was er für gut hält.

182 „L'élève ne peut être cultivé, recevoir cette culture qui enrichira sa personnalité, que s'il agit de son côté, s'il s'efforce, s'il s'exerce", Cousinet 1955a, S. 26.

(was immer dieses Wort bedeuten mag), was er gelernt hat.“[183] Dieses Verständnis versucht der Lehrer durch Tests und Beobachtung des Verhaltens des Schülers dem nächst schwierigeren Test gegenüber zu überprüfen.

Der gebildete Mensch kann also selbständig das Werk der Schule fortführen. „Er kann beurteilen, was er liest, wenn er versteht, wenn er immer besser versteht, wenn er immer tiefer versteht und wenn er immer leichter, immer schneller versteht, was er lernt.“[184] Dabei geht es Cousinet zunächst weniger darum, ob der Begriff des „Verstehens“ treffend ist, denn seines Erachtens glauben viele Menschen zu verstehen und haben in Wahrheit nichts begriffen. Für ihn ist es wichtiger, die allgemeine Meinung und deren Begriffe möglichst präzise aufzuarbeiten. Daraus ergibt sich, dass nach allgemeiner Auffassung ein gebildeter Mensch „ein Individuum ist, das in der Schule eine bestimmte Behandlung mit dem Ziel bekommen hat, sein Gedächtnis auszustatten und seine Intelligenz zu trainieren, eine Behandlung, die er eigenständig fortführt, indem er sich der gleichen Mittel bedient“[185]. Daraus ergibt sich auch eine Definition von „Bildung“ (culture, 1955a, S. 35), die

> „eine Menge von Operationen ist, mit denen der Mensch eine gewisse Anzahl an Kenntnissen bekommt oder erwirbt und abspeichert, die er mehreren geistigen Handlungen unterzieht, um diese Handlungen mit Hilfe der Kenntnisse zu trainieren und um die Kenntnisse mit den Handlungen zu bearbeiten“ (1955a, S. 35, siehe S. 516).

In der Pädagogik hat diese Vorstellung von Bildung als „Gut, das man besitzt“ (bien qu’on possède, 1955a, S. 36) Konsequenzen für den Schulalltag. Der Lehrer ist nicht der Erfinder des Wissens, sondern er hat es erworben, um es weiterzugeben. Er ist nur ein „Vermittlungsagent“ (agent de transmission, 1955a, S. 37), der den Kindern das nötige Wissen in verständlicher Form vermittelt, da es sonst nicht „aufnehmbar“ (assimilable, 1955a, S. 37) für sie ist. Das ausgewählte Wissen entspricht dem „kulturellen Erbe“ (l’héritage culturel, 1955a, S. 37), das der nächsten Generation vermittelt werden muss, da sie nicht alles immer neu erfinden kann, weil es sonst keinen Fortschritt gibt. Es wird in „Büchern, Museen und Bildungseinrichtungen“ (les livres, les musées, les établissements d’enseignement, 1955a, S. 38) konserviert. Das Wort ‚culture’ bekommt so eine doppelte Bedeutung als zu vermittelnder Besitz des kulturellen Erbes und als auszuführende Operation.

Die Hauptlast des Handelns trägt im Verständnis von Alltags- und pädagogischer Sprache der Lehrer, obwohl der Schüler nicht zu passiv sein darf, weil sonst die Arbeit des Lehrers nicht zu schaffen ist. Der Schüler muss aktiv sein und sich trainieren, wenn

---

183 „L’élève apprend, grâce à la mémoire, mais il doit, grâce à l’intelligence, comprendre (quel que soit le sens de ce mot) ce qu’il apprend“, Cousinet 1955a, S. 34.

184 „Il peut juger s’il comprend, s’il comprend de mieux en mieux, de plus en plus profondément, ce qu’il lit, et s’il comprend plus aisément, plus rapidement, ce qu’il apprend de nouveau“, Cousinet 1955a, S. 34.

185 „(...) un individu qui a reçu à l’école un certain traitement dit culturel destiné à garnir sa mémoire et à exercer son intelligence, traitement qu’il continue à se donner a lui-même en usant des méthodes analogues“, Cousinet 1955a, S. 35.

auch immer in Reaktion auf das Handeln des Lehrers. „Der gute Schüler reagiert auf den Unterricht des Lehrers, der schlechte Schüler reagiert nicht darauf. (...) Er eignet sich Wissen an, weil er unterwiesen worden ist und nachdem er unterwiesen worden ist, bildet er sich, weil er gebildet wurde.“[186] Die Hauptaufgabe des Schülers ist es, dem Unterricht des Lehrers zu folgen und sich bilden zu lassen. Wenn das Resultat gut ist, beansprucht der Lehrer allen Ruhm für sich, denn so wie ohne Pflege kein guter Boden allein gute Frucht hergibt, so ist es auch die Arbeit des Lehrers, die aus begabten Kindern erst wirklich erfolgreiche Schüler macht. Diese Vorstellung lässt sich nicht nur bei Erziehern und Landwirten finden, sondern ist allgemein menschlich, es ist die Freude des „homo faber“ (vgl. 1955a, S. 41) an seinen Produkten. Schon das Kleinkind nimmt alles in die Hand, was es kriegen kann, um es entweder destruktiv oder konstruktiv zu verändern. Das Handeln ist die ureigenste Natur des Menschen. „Der Mensch ist das Wesen, das das Gegebene verändert, das es nicht als solches akzeptieren kann, das es bearbeitet, um es seinem Gebrauch zu unterwerfen. Zivilisieren heißt zunächst ablehnen, um dann etwas Akzeptables zu konstruieren.“[187] Dieses konstruktive Handeln ist nicht nur natürlich für den Menschen, er ist sogar stolz darauf. Er erfreut sich an seinem Werk, und es scheint ihm dem Gegebenen überlegen. Deshalb bleiben gerade Lehrer und Landwirte „ihren Methoden“ (leurs méthodes, 1955a, S. 44) treu, weil sie sie erfunden haben. Neuerungen resultieren oft nicht aus Überlegungen, sondern nur aus dem menschlichen Impuls, etwas zu schaffen.

Der Lehrer will das direkte Handeln des Individuums verhindern, denn er ist stolz auf sein Tun. „Die Handlung, die er organisiert hat und die er mit Hilfe der Methoden, die er ausgewählt und ausführt hat, gehört ihm.“[188] Sie gehört ihm, weil er sie allen anderen für überlegen hält, und oft kann er nicht auseinander halten, ob er sie nicht für überlegen hält, weil sie ihm gehört. Problematisch wird es immer dann, wenn die zu bearbeitende Materie (Pflanzen, Kinder) sich nicht den Methoden fügen will. Diese Materie hat ein eigenes Leben und versucht permanent, es zu leben und den Methoden zu entwischen. „Die Natur, notwendige Mitarbeiterin von Landwirt und Erzieher, neigt paradoxerweise dazu, ihr Feind zu sein.“[189] Beide zählen auf die Natur, versuchen sie aber dort zurückzudrängen, wo sie nicht ihren Zielen folgt. Deshalb werden alle pädagogischen Ideen, die die natürliche Aktivität des Kindes berücksichtigen, wie bei Rousseau, Dewey, Decroly und anderen, von Lehrern mit Misstrauen betrachtet. Für viele von

186 „Le bon élève réagit, le mauvais élève ne réagit pas, à l’enseignement du maître. (…) Il ne s’instruit que parce que, et après que, il est instruit, il ne se cultive que parce qu’il est cultivé“, Cousinet 1955a, S. 40.

187 „L’homme est l’être qui transforme le donné, qui ne l’accepte pas tel quel, qui le travaille pour le soumettre à son usage. Civiliser, c’est d’abord refuser, puis construire de l’acceptable“, Cousinet 1955a, S. 42.

188 „L’action qu’il a organisée et qu’il exécute à l’aide des méthodes qu’il a choisies, lui appartient“, Cousinet 1955a, S. 46.

189 „La nature, collaboratrice nécessaire du cultivateur et de l’éducateur, tend à devenir, paradoxalement, leur ennemie“, Cousinet 1955a, S. 47.

ihnen stellt sich die Frage nach der Daseinsberechtigung, wenn sie nicht mehr ‚beibringen' und ‚korrigieren' dürfen.

Mit dem Begriff der „Allgemeinbildung" („culture générale", 1955a, S. 49) ist der Eintritt in die pädagogische Sprache vollzogen, aber es stellt sich die Frage, was denn Allgemeinbildung eigentlich ist. Das Wörterbuch der Académie française versteht darunter die Menge allgemeinen Wissens über Literatur, Geschichte, Philosophie, Naturwissenschaften und Kunst, die diejenigen besitzen müssen, die am Ende der Adolsezenz die Elite der Nation bilden (vgl. 1955a, S. 49). In der Volksschule sollen Kinder die instrumentellen Kenntnisse (Lesen, Schreiben, Rechnen, vgl. 1955a, S. 50) erlangen, die sie brauchen, um im Sekundarschulwesen allgemeines Wissen zu erwerben. Nur diejenigen, die nach dieser Schule noch eine der „Grandes Ecoles" besuchen, können Teil der Eliten sein. So ganz klar ist dies für Cousinet allerdings nicht, denn zum einen ist die Anzahl an Individuen, die zur Elite gehören, so schwankend wie die Zugangskriterien. Zum anderen zielen selbst Volksschulen und Berufsschulen, die ein spezialisierteres Wissen vermitteln, inzwischen auf die Allgemeinbildung ab. Allein der Begriff der Elite ist schon umstritten, und Befürworter und Gegner streiten sich um deren Sinn. Als Kompromiss entstand die Meinung, dass alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, eine allgemeine Bildung erlangen können und müssen, um zu den Eliten gehören zu können. Das Ganze wird deutlicher, wenn man sich die Definition genauer ansieht. Die allgemeine Bildung besteht aus einem Komplex allgemeiner Wissensinhalte, wobei Komplex nur bedeuten kann, dass darin alles menschliche Wissen repräsentiert ist, was wiederum bedeutet, dass die Bildung „enzyklopädisch" (encyclopédique, 1955a, S. 52) ist. Dieser Anspruch bringt die viel beschworenen Lücken hervor, auf deren Schließung die Lehrer immer bestehen. In einer Fußnote weist Cousinet darauf hin, dass genau das enzyklopädische Denken es als „pädagogische Häresie" (hérésie pédagogique, 1955a, S. 52) ansieht, Schüler das lernen zu lassen, was sie lernen wollen.

Da aber niemand alles lehren oder lernen kann, beschränkt man sich auf das Elementare, und Cousinet stellt sich die Frage, was das Elementare ist. Zuerst wird dazu der Umfang jedes Faches reduziert, wobei sich immer das Problem stellt, was wohl bedenkenlos aus dem Lehrplan gestrichen werden kann. Für den Unterricht wird das Problem so gelöst, dass für jedes naturwissenschaftliche Fach allgemeine Prinzipien erstellt werden, die allgemein anerkannten logischen Regeln folgen und aus diesen allgemein gültigen Gesetzen werden Einzelfakten abgeleitet. Dies führt dazu, dass der Erwerb eines neuen Elements erst dann möglich ist, wenn das vorangegangene erworben wurde. Die allgemeinen Kenntnisse bleiben vage, unterliegen Schwankungen und steigern sich mit dem Alter. Sie sollen die Kenntnisse darstellen, die man erwerben muss, um die speziellen Einzelkenntnisse überhaupt erwerben zu können.

Der Erwerb des allgemeinen Wissens bildet der traditionellen Vorstellung zufolge den Schüler in verschiedener Hinsicht. Zunächst ist es ein „Intelligenztraining" (exercise d'intelligence, 1955a, S. 57), denn der Lehrer erklärt ohne Unterlass das jeweilige Thema. Er will, dass die Schüler sein Fach so lieben und darin so bewandert sind wie er

selbst, weshalb er Fragen im Stile des Sokrates stellt, deren Beantwortung das Nachdenken fördert. So werden die allgemeinen Kenntnisse eines jeden Faches nicht mehr einfach gelernt, sondern verstanden und gleichsam intellektualisiert (vgl. 1955a, S. 58). Bei einem guten Lehrer lernt der Schüler die Deduktionsketten kennen, die von den allgemeinen Kenntnissen zu den speziellen Fällen führen (vgl. 1955a, S. 58). Man baut auf die im Laufe der Schulzeit zu entwickelnde Fähigkeit der Schüler zur Synthese. Wer also die allgemeinen Kenntnisse dank „Erklärung, Übung und Synthese“ (l'explication, l'exercise et la synthèse, 1955a, S. 59) erworben hat, und sich darin übt zu verstehen, muss sich eigentlich das Attribut ‚gebildet' verdient haben. Wirklich gebildet ist aber erst derjenige, der zu Transferleistungen (vgl. 1955a, S. 60) in der Lage ist, was hier bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit einem Fach helfen soll, andere Zusammenhänge zu verstehen.

Der eigentliche Test der „culture générale“ ist die Konversation, in der wie in einer Freimaurerloge die Zitate wie eine Geheimsprache genutzt werden, um seinesgleichen zu identifizieren (vgl. 1955a, S. 62f). Das Besondere an der „culture générale“ ist, dass sie „zweckfrei“ (désinteressée, 1955a, S. 64) im Gegensatz zur „nützlichen“ (utilitaire, 1955a, S. 64) Bildung der Berufsausbildung ist. Das hat zur Folge und ist auch so intendiert, dass die Schüler während ihrer gesamten Schulzeit nicht wissen, warum sie das alles lernen. Erst gegen Ende fügt sich alles zu einem großen Bild zusammen, was einer „Offenbarung“ (révélation, 1955a, S. 66) für den Schüler gleichkommt. Damit bekommt das Desinteresse einen moralischen Wert, und die Verteidiger der Allgemeinbildung werden nicht müde zu wiederholen, dass Kinder sich auf keinen Fall über Wahlmöglichkeiten zu früh spezialisieren dürfen. Der ideale Schüler lebt somit völlig in den Gefilden der Weisheit, ohne sich Gedanken über so profane Dinge wie die Zukunft und einen Arbeitsplatz zu machen.

Die „culture générale“ muss also umfassend sein und wird durch die schulischen Disziplinen gewährleistet, die die Gesamtheit der menschlichen Kenntnisse repräsentieren. Fehlt auch nur eine Disziplin, so schadet dies der geistigen Ausbildung eines Schülers. Das wird nirgends angezweifelt, und jeder Lehrer besteht auf dem besonderen kulturellen Wert seines Faches. Der kulturelle Wert der verschiedenen Fächer wird verschiedenen Fähigkeiten, wie Gedächtnis, Vorstellungskraft, Aufmerksamkeit, ästhetischen Geschmack usw. (vgl. 1955a, S. 71), zugeordnet. So schult angeblich die Aufsatzerziehung die Vorstellungskraft, Geschichte das Gedächtnis, Mathematik das logische Denken usw. (vgl. 1955a, S. 72). Der Rang eines Faches spiegelt sich in der Anzahl der Wochenstunden wider, wenn beispielsweise die Mathematik logisches Denken fördert, und logisches Denken als sehr wichtig angesehen wird, wird die Anzahl der Mathematikstunden entsprechend angehoben. Da nicht alle der gleichen Meinung sind, was an erster Stelle dieser Rangliste zu stehen hat, entstehen Rivalitäten zwischen den einzelnen Disziplinen, denn jede von ihnen ist unerlässlich für die Bildung des Menschen, und jede hat enormen kulturellen Wert.

Die Aufgabe der „Humanwissenschaften“ (les humanités, 1955a, S. 104) ist dabei, die Gefühle und Gedanken der Menschen zu bewahren und Kinder mit den großen Werken der Menschheit in Kontakt zu bringen. „Dieser Kontakt hat einen sozialen, moralischen und pädagogischen Wert.“[190] Die Auseinandersetzung mit den Klassikern gewöhnt den Schüler ans Nachdenken, verändert und kultiviert ihn. Manchmal gelingt der Kontakt nicht, weil die Texte für die Schüler tot sind, weil sie in einer toten Sprache geschrieben sind und weil sie ihn nicht interessieren (vgl. 1955a, S. 109f). Deshalb ist der Lehrer so wichtig, der gleichsam die Rolle des Katalysators zwischen Stoff und Schüler spielt. Deshalb kommt der Schüler auch niemals in direkten Kontakt mit dem Buch, einem Bild oder einem Musikstück, sondern immer nur mit dem durch den Lehrer erklärten Werk eines Autors.

Cousinet stellt fest, dass es für all diese Behauptungen keine Beweise gibt und Bildung mit Zirkelschlüssen begründet wird. „Der Lehrer muss bilden, eine Bildung vermitteln, der Schüler muss sich bilden lassen, eine Bildung erwerben.“[191] Die Kultur ist die Frucht der humanistischen Fächer und die humanistischen Fächer das Produkt der Kultur (vgl. 1955a, S. 137).

Cousinet verwahrt sich gegen den Vergleich des Geistes mit dem Boden und die Vorstellung, dass ein Geist gebildet werden kann. Er versucht zu zeigen, dass Lehrer dieses Bild nur übernehmen, denn sie säen nichts in den Geist, weil er ein Boden ist, sondern sie behandeln den Geist als Boden, weil sie etwas einsäen. Er vermutet die Unmöglichkeit einer allgemeinen Bildung und stellt die Frage, ob die Bildung herausragender Menschen nicht eher aus ihrer Spezialisierung herrührt und nicht umgekehrt (vgl. 1955a, S. 148).

> „Es ist der Schüler (und nicht das Fach), der einen kulturellen Wert hat, einen Wert, der ein ganz bestimmtes Aussehen hat. Und der Lehrer ist zunächst nur dazu da, ihm dabei zu helfen, aus der Masse des Lehrplans (und sogar, wenn es sein muss, außerhalb der Lehrpläne) das Material herauszufiltern, das er mit seinem persönlichen Tun bearbeiten kann, und um gleichzeitig die Methoden zu benutzen, die aktiven Methoden, mit deren Hilfe er die Materialien behandeln und gleichzeitig sich selbst und sein Werk erschaffen kann“ (1955a, S. 152f, siehe S. 516).

Die Idee, mittels der sogenannten Allgemeinbildung eine gemeinsame Bildung zu schaffen, nennt Cousinet eine Illusion (vgl. 1955a, S. 153). Nach dem Verlassen der Schule bilden die Menschen neue Gemeinschaften, die auf gemeinsamen Interessen basieren. „Diese Gemeinschaft des Wissens ist nur illusorisch. In der Tat gibt der Lehrer an seine Schüler das gleiche Wissen weiter, aber das Wissen, das die Schüler emp-

190 „Ce contact a une valeur sociale, une valeur morale, une valeur pédagogique“, Cousinet 1955a, S. 105.

191 „Le maître doit cultiver, transmettre une culture, l’élève doit se laisser cultiver, se cultiver, acquérir une culture“, Cousinet 1955a, S. 136.

fangen, ist in Quantität und Qualität sehr unterschiedlich.“[192] Die Erfahrung zeigt, dass es keine zwei gleichen Rezeptionen gibt, was den Lehrern aber nur zur Rechfertigung der Noten dient.

Cousinet verweist bei der Gegenüberstellung von „Erziehung und Natur“ (nurture und nature, 1955a, S. 157) auf den Naturanteil, der von Lehrern immer vernachlässigt wird, weil sie auf ihre Tätigkeit setzen und nicht auf die des Kindes. „Aber noch einmal, diese Haltung ist weder durch eine Überprüfung der pädagogischen Situation und noch weniger auf die Kenntnis eines ihrer wichtigsten Elemente, nämlich des Schülers gestützt.“[193] Ausgehend von der Vermittlung der Grundtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, bei der in der Tat jemand hilfreich ist, der diese Techniken beherrscht, haben die Lehrer sich das Recht genommen, alles vermitteln zu wollen, und dabei den Blick auf das Kind und seine Fähigkeiten verloren (vgl. 1955a, S. 157). Wenn das Lehrerhandeln wirklich bildend ist, muss es sich auf alle Schüler erstrecken und darf nicht jene vernachlässigen, die allzu einfach als schlechte und faule Schüler bezeichnet werden. Da dies nicht der Fall ist, kann man das Lehrerhandeln nicht wirklich bildend nennen. Das ist es nur, wenn es die Natur der Schüler (der schlechten und der guten) berücksichtigt, und kann nur dann eine Wirkung erzielen, wenn diese Natur akzeptiert und ihr Handeln über das des Lehrers gestellt wird. Die ‚nurture’ darf nur im Respekt vor der ‚nature’ handeln, muss deren Dispositionen anerkennen und sie so lange handeln lassen, bis sie alleine nicht mehr weiterkommt:

> „Das heißt, dass der Lehrer dem Schüler die Elemente einer Kultur präsentieren und ihm helfen kann, entsprechende Methoden (das bedeutet dem Schüler angepasste) zu finden, um sie zu bearbeiten, dass er ihn aber keinesfalls bilden kann, ja dass man nicht einmal erkennen kann, welche genaue Bedeutung dieser Begriff eigentlich hat. Der Schüler bildet sich selbst“ (1955a, S. 158, siehe S. 516).

Die Idee der „Kultur durch Kontakt“ (culture de contact, 1955a, S. 158) hält einer Analyse ebenso wenig stand. Man muss sich nur die Liste der Meisterwerke ansehen, mit denen die Schüler in Kontakt gebracht werden, ohne dass es einen sichtbaren Effekt hat. Cousinet wendet sich gegen den Glauben der jeweils gerade lebenden Generation, für sich in Anspruch nehmen zu können, dass sie jetzt genug weiß, um ein für allemal zu entscheiden, was ein unsterbliches Meisterwerk zu sein hat und was nicht. Er zieht den echten Kontakt mit einem selbst ausgesuchten Buch dem Pseudokontakt eines verordneten Buchs vor.[194] „Man sollte nicht versuchen, den Kontakt über Erklärungen herzustellen, die illusorisch und unwirksam sind, sondern über Geduld, indem man ein

---

192 „Mais cette communauté de connaissances n’est qu’illusoire. Le maître transmet en effet à tous ses élèves les mêmes connaissances, mais les connaissances que reçoivent les élèves sont très différentes et en quantité et en qualité“, Cousinet 1955a, S. 155.

193 „Mais, encore une fois, cette attitude n’est fondée sur aucun examen de la situation pédagogique, et encore moins sur la connaissance d’un des éléments importants de cette situation, à savoir l’élève“, Cousinet 1955a, S. 157.

194 Interessanterweise gelten die Beispiele, die er aufzählt, wie Verne und Dumas, inzwischen selbst als Klassiker (vgl. Cousinet 1955a, S. 162).

Werk, das den Schüler nicht elektrisiert hat, zur Seite legt und es in einem anderen Jahr versucht, in dem sich der Kontakt herstellen wird.“[195]

Der Begriff der zweckfreien Bildung ist ebenfalls nicht klar (vgl. 1955a, S. 167). Theoretisch ist sie das Gegenteil der nützlich genannten technischen Bildung. Aber Cousinet hält die Unterscheidung in zweckfreie echte Bildung, die sich an keinerlei späterem Beruf orientiert und rein am Profit orientierten Erwerb an Kenntnissen für geradezu lächerlich, denn für ihn gibt es nur an Interessen orientierte Kenntnisse. Der Unterschied liegt allein im individuellen Wert begründet, der einem Wissen beigemessen wird.

Für Cousinet scheint die Klärung des Begriffs der Allgemeinbildung letztlich unmöglich zu sein. Niemand habe ihm je erklären können, was es eigentlich bedeutet, dass dieses oder jenes Werk den Geist, das Hören jenes Musikstückes oder das Betrachten dieses Bildes den Geschmack bilden. Aus dem Zweifel am bildenden Charakter irgendwelcher Stoffe leitet er ab, dass es kein Recht des Erwachsenen gibt, Kinder zu zwingen, sich mit bestimmten Stoffen und Inhalten zu beschäftigen.

> „Ich sage ganz und gar nicht, dass sich Geist und Geschmack (des Schülers wie des Erwachsenen) nicht bilden, das heißt, sich nicht verändern und nicht mehr Durchdringung, mehr Feinheit, mehr Größe, mehr Interventionsmöglichkeiten für den Geist und eine größere Wertschätzung der Werte für den Geschmack bedeuten. In diesem Punkt überlasse ich das Wort den Psychologen (mit den Theorien über die Reifung, über die Entwicklung, die Erfahrung und die Abfolge der Interessen und den ganzen Problemen dieses Typs, die es noch zu lösen gibt) und den Ästhetikern (mit ihren verschiedenen Wertetheorien) das Wort. Ich spreche vom vorgeblich bildenden Handeln, das von einem außenstehenden Erzieher auf ein Individuum ausgeübt wird. Der Lehrer kann, und ist es auch für einige seiner Schüler, ein Instrument ihrer Bildung sein, er ist aber kein Bildender“ (1955a, S. 175f, siehe S. 516f).

Das Problem besteht darin, dass so viele Lehrer die Psychologie des Kindes und die Psychologie ganz allgemein ignorieren, was dazu führt, dass niemals über „die Schüler, das heißt die Lernenden, die Individuen, die in die Schule kommen, um zu lernen, was sie nicht wissen“[196], gesprochen wird, sondern lediglich von den verschiedenen Fächern. Sie lernen, um zu wissen, man sagt ihnen aber ständig, es gehe darum sich zu bilden. Es ist also nicht der Unterricht, der bildend ist, sondern das Lernen muss bildend sein, und dies ist in der Fachsprache, wie in der Umgangssprache gleichermaßen bekannt. „Lernen heißt neue Dinge mit der Absicht zu sehen, zu lesen oder zu hören, sie zu konservieren und jedem zu berichten, der nach ihnen fragt oder sie bei Gelegenheit zu

---

195 „Contact qu’il faudra essayer d’établir non par des explications qui seraient illusoires et inopérantes, mais par la patience, en mettant de côté l’œuvre qui n’a pas électrisé l’élève, et en la remettant à une autre année, où le contact s’établira“, Cousinet 1955a, S. 166.

196 „Les élèves, c’est-à-dire des apprentis, des individus qui pénètrent dans l’école pour apprendre ce qu’ils ne savent pas“, Cousinet 1955a, S. 177.

gebrauchen, das heißt, das Gelernte in Gewusstes zu transformieren.“[197] Cousinet fragt sich, wie das Lernen nun kulturell werden könnte.

> „Unter welchen Bedingungen kann der lernende Schüler in einer Kenntnis das finden, was darin enthalten ist, aber zunächst nicht darin enthalten zu sein scheint? Unter welchen Bedingungen kann er diese Kenntnisse nutzen, um etwas wachsen zu lassen, was nicht als Keim in ihm enthalten war? Denn diese Bedingungen sind gegenwärtig und notwendig. Ein Wissen, eine Kenntnis muss Möglichkeiten einschließen, der Schüler muss Möglichkeiten erhalten“ (1955a, S. 178, siehe S. 517).

Er kommt auf den Vergleich zwischen Landwirt und Lehrer zurück und stellt fest, dass deren Arbeit nur gelingen kann, wenn der Gegenstand ihres Handelns kooperiert, was beinhaltet, dass es eben gute und schlechte Böden gibt und eben gute und schlechte Schüler (vgl. 1955a, S. 179).

> „Und in der Tat, wenn der Lehrer eine Handlung ausübt (die er als erziehend, bildend einschätzt), über die er lange nachgedacht hat, die er mit seiner Kunst und seiner Erfahrung angereichert hat, die er nach vielen Umbildungen und Verbesserungen als wirksam erachtet, und wenn er sich dabei des Hilfsmittels der Lehrbücher bedient, deren beste mit der größten Sorgfalt und Geschicklichkeit von anderen sowohl pädagogisch als auch fachlich spezialisierten Lehrern geschrieben wurden, wie kommt es dann, dass diese bei den einen Erfolgt zeigt und bei den anderen, vielen anderen, nicht?“ (1955a, S. 179, siehe S. 517).

Die erstgenannten haben das Glück, dass bei ihnen das Verfahren funktionierte, die anderen müssen sich eben andere Meister suchen, die sie oft außerhalb der allgemeinen „Schule für alle“ (école pour tous, 1955a, S. 180) finden. Die Beispiele von schlechten Schülern, die plötzlich ihren Weg fanden, weil endlich ihre Interessen zum Tragen kamen, sind hinlänglich bekannt. Um im Bild zu bleiben, kann man sagen, dass dieser Boden das einzige Korn bekommen hat, das in ihm gedeihen konnte.

Sich kultivieren heißt zunächst einmal, seinen Interessen zu folgen und die Bedürfnisse zu befriedigen, aus denen dieses Interesse gebildet wird (vgl. 1955a, S. 181). Cousinet verweist auf den Satz Simmels, wonach der „gebildet ist, wer weiß, wo er findet, was er nicht weiß“ (vgl. 1955a, S. 181), denn „der Schüler wird nicht gebildet, er bildet sich selbst, er bildet sich um so mehr im eigentlichen Sinn des Wortes, je weniger man versucht ihn zu bilden.“[198] Die Aufgabe des Lehrers kann nur sein, dem Schüler erst Themen und dann Methoden anzubieten, damit er das Ausgewählte bewältigen kann. Der Lehrer kann eine „pädagogische Umgebung“ (milieu pédagogique, 1955a, S. 182) schaffen, in der sich jeder Schüler aussucht, was ihn bilden kann.

Dabei kann die Erklärung des Lehrers ein hilfreiches Element sein, es ist aber eine Illusion zu glauben, dass sie das einzige Element ist. „Daraus folgt, dass das Elementare, die Basis jeder Kultur, nicht das Allgemeine, sondern das Spezielle ist, nicht die All-

---

197 „Apprendre, c’est voir, lire ou entendre des choses nouvelles avec l’intention de les conserver, et de pouvoir les rapporter à qui les demande, ou les utiliser, à l’occasion, c’est-à-dire de transformer l’appris en du connu“, Cousinet 1955a, S. 178.

198 „L’élève n’est pas cultivé, il se cultive, il se cultive d’autant plus au vrai sens du mot qu’on cherche moins à le cultiver“, Cousinet 1955a, S. 181.

gemeinbildung, sondern die Spezialisierung, das heißt das Interesse. Die Verfahren des Individuums sind genau entgegengesetzt zu denen der Schule.“[199] Das Kind geht nicht vom Allgemeinen zur Spezialisierung, sondern genau anders herum vor. Erst für den Wissenden werden die allgemeinen Gesetze interessant, die die Spezialfälle enthalten.

> „Es ist ein Irrtum zu glauben, dass eine Theorie, außer in der Theorie, eine Praxis bestimmt. Die Theorie und die Praxis werden auf Wegen erworben, die sich nicht kreuzen. Die Theorie erscheint erst nachträglich, um die Praxis zu rechtfertigen, nachdem sie, dank der Praxis, vom handelnden Individuum wirklich aufgestellt wurde, statt ihm einfach von jemand anderem geliefert worden zu sein“ (1955a, S. 184f, siehe S. 517).

Das bedeutet, dass die Theorie aus der Praxis entsteht. Viele Lehrer beschweren sich darüber, dass Kinder unfähig sind, Regeln auf spezielle Fälle anzuwenden, das heißt zu deduzieren. Diejenigen, die scheinbar Regeln anwenden, tun dies nicht wirklich und deduzieren auch nicht[200]. Denn einerseits erlernen sie Regeln und Gesetze und andererseits lernen sie, Handlungen zu wiederholen, und dies sind zwei sich widersprechende Tätigkeiten. „Die Deduktion steht nicht an erster Stelle der geistigen Handlungen“[201], sie ist immer nur ein Ziel, das variabel ist und zu dem die Spezialfälle führen. Das Allgemeine produziert keine Spezialfälle, sondern wird aus Spezialfällen konstruiert. Laut Cousinet soll man sich also von einem Mythos verabschieden, der andere Mythen schafft, vor allem aber von seinen eigenen, denn die Realität sieht anders aus. Der Schüler sucht sich unter einer Reihe von Objekten diejenigen aus, die ihn interessieren und die er mit Hilfe einer Technik, die er entdeckt oder erlernt, bearbeitet und benutzt, zum Beispiel

> „einen Gott, einen Tisch, eine Schüssel. Im Rahmen dieser speziellen Arbeit trifft er auf besondere neue Probleme, die er zu lösen versucht, indem er früher erworbenes spezielles Wissen anwendet (wobei diese Möglichkeit, neue Probleme zu lösen, das beste Anzeichen echter Kultur ist). Er nähert sich so nach und nach einem Allgemeinen an (…), in dem anderes Spezialwissen integriert wird, auf das er im Zuge der Arbeit trifft. So bildet sich jeder nach seinen Möglichkeiten“ (1955a, S. 186f, siehe S. 517).

Der Lehrer muss also versuchen, den Kindern diese Objekte zur Verfügung zu stellen, und zwar echte Objekte, keine Schulobjekte. Sollte ein Kind tatsächlich an nichts interessiert sein, so hat der Lehrer lediglich die falschen Objekte ausgesucht und muss eben andere finden.

> „Dann muss er sich sagen, dass sein Programm irreal ist, so wie der berühmte Durchschnittsschüler irreal ist, für den es gemacht ist, und dass alle Bemühungen, die er unternimmt (...), um ein künstliches Interesse an diesem Programm zu

199 „Il suit que l’élémentaire, la base de toute culture, ce n’est pas le général, mais le spécial, non la „culture générale“, mais la spécialité, c’est-à-dire l’intérêt. Les démarches normales de l’individu sont inverses de celles de l’école“, Cousinet 1955a, S. 182.

200 In einer Fußnote hält Cousinet fest, dass ihm bewusst ist, dass Kinder sehr wohl deduzieren könnten, aber es ist ein Unterschied, ob man eine Deduktion bezüglich eines speziellen Problems anwende, das einen interessiere oder ob man schulisch deduziere. Das Labor und die Schule sind sehr unterschiedliche Umgebungen (vgl. Cousinet 1955a, S. 185).

201 „La déduction n’est pas une opération première de l’esprit“, Cousinet 1955a, S. 185.

> wecken und (den so oft gemachten Forderungen folgend) hervorzurufen, oft keinen anderen Effekt haben, als den, das echte Interesse zu ersticken. Den Schüler zum Denken bringen zu wollen, bedeutet nur allzu oft, ihn am Denken zu hindern“ (1955a, Fußnote, S. 186, siehe S. 517).

Das Allgemeine liegt für Cousinet im erteilten Unterricht, aus dem jeder Schüler auswählt, was für ihn interessant ist und daraus also keine allgemeine oder gemeinsame Kultur schafft, sondern seine ureigene. Der Schüler entzieht sich der Allgemeinbildung, indem er seinen Interessen folgt. In der Schule ist jeder Schüler ein Spezialist,

> „und die Spezialisten sitzen Seite an Seite (wie es übrigens der Wunsch des Lehrers ist) und sind nur scheinbar einer allgemeinen Behandlung unterworfen. Das Zusammenleben schafft nicht notwendigerweise eine Gemeinschaft. Nur eine echte Gemeinschaft erlaubt eine Moral, die vor allem auf einem sozialen Interesse fußt“ (1955a, S. 187, siehe S. 517).

Programme

In Frankreich wurde und wird versucht, das Problem des Wissens und seiner Vermittlung mit den Programmen, den staatlichen Lehrplänen zu lösen. Cousinet setzt sich an verschiedenen Stellen mit den Programmen auseinander (vgl. 1909a und 1950e). Die Lehrpläne sind einerseits problematisch, weil sie einen Kanon zu erlernenden Wissens enthalten und jedes Jahr neu zu erwerbendes Wissen dazukommt. Andererseits verlangen sie von den Schülern, gleichzeitig ihre Fähigkeiten zu entwickeln und das Lernen zu lernen.

> „Man möchte den Kindern sowohl die größtmögliche Menge an Wissen vermitteln, weil sie kein anderes erhalten werden, als auch eine ordentliche intellektuelle Bildung geben, die sie ihr ganzes Leben lang in sich tragen. Man möchte zum einen, dass die Kinder alles wissen und dass dieses Wissen perfekt ist, dass sie also die schwere Last eines enzyklopädischen Wissensbestandes tragen, und dass sie zum anderen gleichzeitig ihre Fähigkeiten frei entwickeln“ (1909a, S 72, siehe S. 483).

Wenn z.B. der Mathematikunterricht Kinder intelligenter machen soll, muss er ihnen die Möglichkeit geben, immer wieder von selbst neue Lösungen zu finden. Dazu sind aber nur einige wenige und begabte Kinder in der Lage, weshalb die Lehrer den Klassen nur Aufgaben stellen, für die sie vorher den Lösungsweg erklärt haben. Auch der Weg der Mathematikbücher, den Kindern immer einen bestimmten Typ von Aufgaben nach dem anderen vorzustellen, steigert nicht die Intelligenz (oder die Problemlösefähigkeit) der Kinder (vgl. 1909a, S. 77). Da noch keine Methode erfunden wurde, die Kinder selbstgesteuert von einer Schwierigkeitsstufe zur nächsten kommen lässt, zieht Cousinet den Schluss, dass es besser ist, die Mathematik an ihrem Platz (in der Sekundarstufe) zu lassen und die Grundrechenarten in der Primarstufe so zu lehren, dass die Kinder auf mechanische Art und Weise zumindest die Aufgaben lösen können, die ihnen im täglichen Leben begegnen. Die ganze „Kunst der Mathematiker“ (l’art des mathématiciens, 1909a, S. 78) ist im Bereich des Sekundarschulwesens anzusiedeln.

1956 nimmt Cousinet auf eine Tagung mit dem Thema „L’amélioration des programmes dans l’enseignement du premier degré“ (Die Verbesserung der Programme im

Primarunterricht) Bezug, die von der Nationalen Schweizer Kommission der UNESCO organisiert worden war und vom 3. - 13. April 1956 in Genf unter Leitung von Dottrens stattfand. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand Cousinet zufolge die alte Frage, ob das reine Faktenwissen oder das Wissen darum, wie man etwas macht, wichtiger ist.
Am Beispiel der Geschichte der Jeanne d'Arc macht Cousinet deutlich, dass es fraglich ist, ob ein bestimmtes Wissen einen sozialen Wert hat, denn

> „Kinder müssen in der Schule die Geschichte der Jeanne d'Arc lernen, weil alle Menschen die Geschichte der Jeanne d'Arc kennen; aber die Menschen kennen die Geschichte der Jeanne d'Arc nur, weil sie als Kinder die Geschichte der Jeanne d'Arc gelernt haben. Wenn sie also als Kinder die Geschichte der Jeanne d'Arc nicht gelernt hätten, würden die Menschen die Geschichte der Jeanne d'Arc nicht kennen, und folglich würde der Grund weshalb man wünscht, dass die Kinder sie lernen sollen, verschwinden" (1956e, S. 6, siehe S. 502).

Das Argument für dieses spezielle Wissen entspringt also einem „Teufelskreis" (cercle vicieux, 1956e, S. 7), und seine mangelnde Stichhaltigkeit zeigt sich auch daran, wie wenig der „Mann auf der Straße" (l'homme de la rue, 1956e, S. 7) noch von dem weiß, was er in der Schule gelernt hat. Auch das Argument, die Geschichte der Jeanne d'Arc habe einen Wert an sich, lässt Cousinet nicht gelten, denn dann muss man danach fragen, warum andere geschichtliche Daten diesen Wert nicht haben, bzw. nach welchen Kriterien der Wert eines wie immer gearteten Wissens festgelegt wird (vgl. 1956e, S. 7).
„Das Problem, vor dem jede Generation wieder steht, ist also immer das Gleiche: der Mensch muss wissen (das heißt, das Kind muss gelernt haben), aber was muss er wissen?"[202] Er zieht den Schluss, dass die Faktenkataloge der Programme durch nichts zu rechtfertigen sind, denn

> „in Wirklichkeit weiß niemand, was man wissen muss, und es ist zu bezweifeln, dass dieser Ausdruck einen Sinn hat, um so mehr, wenn man eine Übereinstimmung zwischen dem herstellen will, was das Individuum wissen muss, und dem, was es lernen muss, als ob der Erwachsene all das wüsste, was er gelernt hat, und nur das wüsste, was er gelernt hat" (1956e, S. 9, siehe S. 502).

Das Wort ‚Wissen' hat dagegen eine ganz präzise Bedeutung für das Individuum: „Wissen bedeutet, die Kenntnisse zu haben, um etwas zu verstehen (…) oder etwas zu tun" (savoir, c'est posséder les connaissances nécessaires à une compréhension (...) ou à une action, 1956e, S. 9). Cousinet zweifelt aber an, dass sich die Frage beantworten lässt, was die Individuen einer bestimmten Gemeinschaft wissen müssten (vgl. 1956e, S. 9).
Ein immer wieder genanntes Argument für die Programme ist der soziale Aspekt (vgl. 1956e, S. 12). Die Programme sollen so ausgestattet sein, dass sie die Kenntnisse beinhalten, die ein Mensch in einem bestimmten Land und einem bestimmten Stand der Zivilisation braucht. Die berechtigte Frage darauf lautet, wie zum Beispiel ein Schüler mit dem Programm von 1956 auf eine völlig veränderte Situation von 1962 vorbereitet werden kann. Selbst wenn die Programme ständig angepasst werden, was kaum prakti-

202 „Le problème qui se pose à chaque génération est donc toujours le même: l'homme doit savoir (c'est-à-dire l'enfant doit voir appris), mais savoir quoi?", Cousinet 1956e, S. 7.

kabel ist, hinken sie doch immer der aktuellen Entwicklung hinterher. Ebenso verhält es sich mit der Idee, mit dem Essentiellen der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen die Kinder auf das Leben vorbereiten zu können, da man kaum sagen kann, was das Essentielle einer Wissenschaft ist (vgl. 1956e, S. 14f).

Besonders mit der Stufung der Programme hatten Generationen von Pädagogen große Probleme, weil der Wissenserwerb keine Gegenwartsbedeutung, sondern lediglich eine Zukunftsbedeutung hatte und Schüler nur etwas lernen, um etwas anderes zu verstehen. Die zugrundeliegende Hoffnung ist, dass die Schüler sich und ihre Intelligenz dieser logischen Kette von Kenntnissen folgend entwickeln. Wirklich logisch ist diese Kette aber höchstens in der Mathematik, in den anderen Naturwissenschaften und der Grammatik schon weniger und überhaupt nicht in Geschichte und Geographie, dort ist sie rein traditionell (vgl. 1956e, S. 17). Des weiteren ist die Logik der Vorgehensweise nur für den Lehrer zu erkennen, der die nächsten Schritte im Gegensatz zum Schüler immer schon kennt. Die tägliche Erfahrung zeigt auch, dass nur sehr wenige Schüler die vorangegangenen Elemente der logischen Kette präsent haben, wie es eigentlich die zugrundeliegende Hypothese verlangt. Sobald aber, aus intellektuellen Gründen oder wegen eines schlechten Gedächtnisses, dieses Element nicht mehr präsent ist, profitiert der Schüler nicht mehr von der logischen Kette. Die Idee des Vorbereitens auf die nächste Kenntnis ist demnach unklar, zumindest aber anzweifelbar (vgl. 1956e, S. 18). In Wahrheit gibt es, und alle Lehrer wissen das auch genau, eine Minderheit von Schülern, denen die Vorgehensweise des Programms hilft, und die von jedem Thema noch einen Teil verstehen. Die große Mehrzahl bewegt sich in den Programmen „wie in einem unbekannten Land, in dem jedes Detail für sie wieder die Entdeckung des Unbekannten wäre“ (comme dans un pays dont chaque détail leur serait chaque fois une révelation de l’inconnu, 1956e, S. 18).

Das Versagen der Programme und der zugrundeliegenden Theorie zeigt, dass man sich nur auf die Psychologie des Kindes und die Erkenntnisse der experimentellen Pädagogik verlassen kann. Kinder müssen sich ihr Programm selbst zusammenstellen, denn

> „das Programm des Arbeitenden kann nur vom Arbeitenden selbst zusammengestellt werden. Anders ausgedrückt, sollen die Schüler oder die Schülergruppen jedes Mal selbst das Arbeitsprogramm erstellen, das sie erledigen möchten, dessen Inhalt sie daher kennen. Sie sollten diesem Programm selbst die passende Form geben, einen sicheren Anfangspunkt haben und das Ziel zumindest erahnen können“ (1956e, S. 20, siehe S. 503).

Das bedeutet, „dass das Forschen und nicht der Erwerb das Prinzip der Schularbeit sein sollte“ (que la recherche, et non l’acquisition, soit le principe du travail scolaire, 1956e, S. 20). Die Ansicht, dass Kinder „vom Bekannten zum Unbekannten“ (du connu à l’inconnu, 1956e, S. 20) geführt werden müssen, hat nach Ansicht Cousinets keinerlei Aussagekraft. Wenn man den Argumenten der Programmatiker folgt, ist das Unbekannte immer schon im Bekannten enthalten. Dann haben die Schüler nichts anderes zu tun, als es in geduldigen und genauen Erkundungen, ihrem eigenen Rhythmus folgend, vom Bekannten ausgehend zu erkunden. Wenn aber das Bekannte nichts vom

Unbekannten enthält, bricht die gesamte Bedeutung des Programms in sich zusammen, und auch die Formulierung verliert ihren Sinn. Man geht nicht ins Unbekannte, denn das wäre das reine Abenteuer, man geht immer nur ins Bekannte, das der Forscher besser kennen will (vgl. 1956e, S. 20).
Das Programm hat daher nur echten Sinn und erzieherischen Wert, wenn es von dem, der arbeitet, selbst zusammengestellt wird. Die alten Programme machen nur für den Lehrer Sinn, für den es angenehm ist, wenn die Kinder einer großen Richtung ohne Umwege folgen. Wenn Kinder mit selbst zusammengestellten Programmen arbeiten, entstehen auch keine Lücken, die nicht durch das entstehen, was man nicht gelernt hat, sondern durch das, was man vergessen hat oder was man zu lernen vorgegeben hat (vgl. 1956e, S. 21).

Vorbereitung

Mit dem bereits erwähnten Problem der Vorbereitung setzt sich Cousinet 1962 auseinander. Er formuliert dazu sein Verständnis von der menschlichen Entwicklung: „Im Verlauf der Entwicklung, die es vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter nimmt, durchläuft das menschliche Wesen eine bestimmte Anzahl von Stadien, von der jede einzelne, im Vergleich zur vorangegangenen, etwas Neues mit sich bringt.“[203] Dieses Stadiendenken führt in den Schulen dazu, dass die Inhalte einer Klasse oder auch einer Schulform immer auf den vorangegangen aufbauen. Das bedeutet, dass im Falle eines Nichterfolges der Schüler die fehlenden Kenntnisse aus der vorangegangen Schulform oder Klasse verantwortlich sind, der jeweils aktuelle Lehrer also keine Schuld am Desaster hat. Es hat auch dazu geführt, dass die jeweilige Arbeit in den Klassen unter dem Aspekt der Vorbereitung geschieht. Formuliert dann die Gesellschaft noch diese oder jene Ansprüche, welche Berufe und/oder Fähigkeiten gerade am dringendsten benötigt werden, steht die Arbeit in den Schulen nur noch unter dem Aspekt der sogenannten Vorbereitung auf das Leben (1962b, S. 3).
Dies erscheint auf den ersten Blick als eine hervorragende Strategie, die verhindert, dass Kinder sich in jedem neuen Stadium mit etwas völlig Neuem auseinandersetzen müssen. Für Cousinet heißt jemanden vorbereiten „ein Individuum in den Stand versetzen, eine gewisse Handlung auszuführen“ (mettre un individu en état d’exercer une certaine avctivité, 1962b, S. 4). Dazu nimmt er Sport und Musik als Beispiel. Die dort verwendeten Übungen bauen aufeinander auf, in jeder Übung findet sich etwas der vorangegangenen, und die Art der Übungen ändert sich nicht gravierend. Diejenigen, die sich einer solchen Vorbereitung unterziehen, haben vorher in irgendeiner Art und Weise gezeigt, dass diese Bewegungen ihnen zusagen, wenn sie zum Beispiel gut Fahrradfahren können oder vom Klavier und seinen Tönen angezogen werden. Diese Kinder haben bereits das gezeigt, was man Vorliebe oder gar Talent nennt. Hier hat es der Er-

203 „Au cours de la marche qui le conduit de la petite enfance à l’âge adulte, l’être humain passe par un certain nombre des stades, dont chacun apporte quelque chose de nouveau par rapport au précédent“, Cousinet 1962b, S. 3.

ziehende oder der Ausbilder relativ leicht, denn er führt die Kinder nicht in etwas absolut Neues ein, sondern er nutzt die Fähigkeiten des aktuellen Stadiums im Blick auf das folgende Stadium, und erlaubt den Kindern, sie zu nutzen. So entsteht eine Aneinanderreihung, bei der jede Handlung zur Vorbereitung der nächsten dient, mit dem Ziel einer einfachen Verbesserung der aktuellen Handlungen.

So verstanden, kann die Arbeit in der Schule nicht Vorbereitung genannt werden. Das Lesen kann nicht vorbereitet werden, denn es gibt keine Leseaktivität beim Kleinkind, Latein kann nicht vorbereitet werden, denn im vorschulischen Leben spielt Latein keine Rolle usw. In der Schule kann es also für das Kind „nur abrupte Einführungen in neue Welten geben“ (entrées brusques dans des mondes inconnus, 1962b, S. 5). Es ist immer wieder, wenn auch nicht sehr ehrenhaft, versucht worden, die Schwierigkeit des Begriffs der Vorbereitung zu umgehen, indem man ihm eine Spezialbedeutung gegeben hat. In jeder Klasse soll man demnach Kinder mit den Anforderungen der nächsten Klasse konfrontieren, indem man sie vorsichtig bei der Hand nimmt. Da Kinder im ersten Schuljahr Lesen lernen, sollen sie in der Ecole maternelle schon ein bisschen lesen usw. Laut Cousinet kann man sich kaum mehr über die Welt lustig machen (vgl. 1962b, S. 5).

Echte Vorbereitung kann es in psychologischem und in wirklich pädagogischem Sinn nur geben, wenn ein natürlicher Übergang von einer natürlichen Handlung zu einer erlernten Handlung stattfindet, wenn also das Neue bereits im Alten enthalten ist (vgl. 1962b, S. 5). Das ist beim Lesenlernen nicht gegeben, das immer etwas völlig Neues ist, ob ein Kind es nun mit 3 oder mit 7 Jahren erlernt. Gewisse Lerninhalte Kindern näher zu bringen, macht also erst dann Sinn, wenn sie ihren natürlichen Bedürfnissen entsprechen. Versucht man es vorher, profitieren die Kinder nicht davon. Wenn man mit Kindern im Alter von 9 Jahren versucht, grammatische Analysen zu machen, trifft man auf die gleichen Schwierigkeiten wie mit Kindern im Alter von 11 Jahren, ob man nun damit anfängt oder schon andere sich vorher daran versucht haben.[204] Aus der Idee der Vorbereitung entspringt auch die Illusion, dass ein Kind um so schneller lernt, je früher es damit anfängt. Mit einem Hinweis auf die sensiblen Phasen, von denen Montessori spricht (vgl. 1962b, S. 6), begründet Cousinet seine Ablehnung jeglicher Verfrühung. Der Gedanke des ‚Früh übt sich’ ist ein Irrtum, denn er berücksichtigt nicht „die nötige Übereinstimmung zwischen psychologischem und pädagogischem Alter“ (l’accord nécessaire entre l’âge psychologique et l’âge pédagogique, 1962b, S. 6). Wenn Kinder gewisse neue Dinge nicht verstehen, so liegt das weniger daran, dass der vorherige Lehrer zu spät mit diesem Inhalt begonnen hat, sondern eher daran, dass er zu früh damit war und die Schüler dem Stoff eine ablehnende Haltung entgegenbringen, weil sie ihn ja schon beim ersten Mal nicht begriffen haben.

204 Cousinet bezieht sich hier auf eine Untersuchung von Jacques Wittwer, wonach Kinder erst mit etwa 13 Jahren anfangen, grammatisches Verständnis zu entwickeln (vgl. Cousinet 1956e).

Weil mit vielen Dingen zu früh begonnen wird, sind auch die vielen Wiederholungen nötig, denn die Lehrer fühlen sich gedrängt, im Stoff weiterzugehen, obwohl Cousinet und andere vor ihm festgestellt haben, dass „in der Erziehung Zeit zu verlieren, welche zu gewinnen bedeutet“ (dans l'éducation, perdre du temps c'est en gagner, 1962b, S. 6). Ohne dass in der aktuellen Tätigkeit bereits die nächste enthalten ist und ohne dass Interesse vorhanden ist, kann ein Kind nicht auf die nächste Tätigkeit vorbereitet werden (vgl. 1962b, S. 7). Die echte Vorbereitung ist es demnach, jede natürliche Aktivität eines Kindes sich entwickeln zu lassen und sicher zu stellen, dass im gegebenen Moment aus dieser Aktivität die folgende hervorgeht „Alles Lebende blickt nach vorn, das ist seine eigentliche Definition, aber es richtet seinen Blick auf das, was es immer besser sehen kann und nicht auf das, was Sie wollen.“[205]

1967 greift Cousinet die Problematik des Wissens noch einmal auf. Er sieht keinen Beweis dafür, dass Kinder nur Wissen aufnehmen, wenn es von Lehrern präsentiert wird, im Gegenteil, ein ohne Interesse gelerntes Wissen ist totes Wissen (vgl. 1967a, S. 12). Die Lehrer ziehen aber aus der Wissensvermittlung ihre berufliche Befriedigung. Das ist es, was sie letztlich wollen und was ihnen Spaß macht (vgl. 1967a, S. 13f). Die Kontrolle zeigt ihnen, dass ihre Arbeit erfolgreich gewesen ist, und sie genießen es, wenn sie einem Kind ein Wissen vermittelt oder eine Tür zu neuem Wissen geöffnet haben und jüngere Menschen ihren Vorstellungen folgen. Laut Cousinet hat Schule nur deshalb Effekte, weil manchmal Themen aufkommen, die tatsächlich einige Schüler interessieren, oder weil Kinder einem Lehrer aufgrund seiner Persönlichkeit zuhören, und weil manchmal Lehrer ihr Fach so vertreten, dass es für Schüler interessant wird. Aber selbst diese Lehrer können nicht permanent alle Schüler erreichen und für alles begeistern. Cousinet fordert daher, die Schule dahingehend umzugestalten, dass Kinder in jedem Alter ihre ursprüngliche Lernhaltung wiederfinden können, die „die Konzeption des Wissens als eine Einheit von Informationen, die Handlungskompetenz ermöglicht“ (la conception du savoir comme un ensemble d'informations permettant le savoir-faire, 1967a, S. 16).

> „Nicht nur, weil sich die Wissensmenge unaufhörlich fast täglich verändert und anwächst, sondern weil es immer weniger im Schatten der Schule eingesperrt ist, wie Seneca sagt. Für eine lange Zeit war es kaum zu bestreiten, dass der Schüler in der Schule das Wissen zu erwerben hat, weil a) das Wissen unveränderlich war und damit ein Gut darstellte, das für das ganze Leben seinen Wert behielt und b) der Mensch außerhalb und nach der Schule kaum eine Möglichkeit hatte, es zu erwerben. Diese beiden Feststellungen sind heute falsch. Der Inhalt des Wissens ändert sich nahezu ständig. Außerhalb der Schule werden die Möglichkeiten, Wissen zu erwerben, immer zahlreicher. Deshalb sollte der Schüler in der Schule kein Wissen erwerben müssen, das selbst kurze Zeit nachdem er die Schule verlassen hat, zu nichts mehr Nütze ist, ob er es nun vergessen oder behalten hat. Er muss in der Schule immer das "Gewusst wie" (operatives Wissen) erlernen, das heißt ler-

205 „Tout vivant regarde devant lui, c'est sa définition même, mais il dirige son regard vers ce qu'il peut, de mieux en mieux d'ailleurs, voir, et non vers ce que vous voulez lui faire regarder“, Cousinet 1962b, S. 10.

nen, die Elemente zu nutzen, die die Gesellschaft ihm anbietet, sein Denken aufzubauen. Lernen, etwas mit den immer zahlreicher werdenden Elementen anfangen zu können, die ihm ungeordnet von Presse, Kino, Fernsehen angeboten werden. In all dem ist nichts Fertiges, es gibt nur Materie, zu sammelnde, aufzubauende und zu organisierende Elemente. Man muss wissen, wie man diese Elemente finden und herausfiltern kann, um etwas aus ihnen zu machen. Im Laufe seiner Schulzeit muss der Schüler lernen zu forschen und etwas zu tun, das heißt zu arbeiten.
Und alles andere ist Literatur“ (1967a, S. 16f, siehe S. 504).

3.2.3) Didaktik

1955 erschien im „Bulletin de psychologie“ eine dreiteilige Serie (Die fundamentalen Widersprüche zwischen Didaktik und Lernen 1955g, Erklärung und Verstehen 1955h, Die Aufmerksamkeit des Schülers und die Mittel sie zu bekommen 1955i)[206], die aus der Mitschrift einer Vorlesung Cousinets an der Sorbonne des Jahres 1954/55 entstanden war. Er stellt erneut die gängige Schulpraxis und ihre Theorie auf den Prüfstand und setzt sich mit Inhalt und Bedeutung des Begriffs Didaktik auseinander.

Die fundamentalen Widersprüchen zwischen Didaktik und Lernen

In der Einleitung zum ersten Beitrag über die „fundamentalen Widersprüche zwischen Didaktik und Lernen“ (vgl. 1955g) verweist Cousinet auf eine Vorlesung, die er im Jahr zuvor zu den Bedingungen einer Wissenschaft der Erziehung hielt, und die bewies, dass die Schwierigkeiten, wissenschaftliche Pädagogik zu betreiben aus „der Komplexität der pädagogischen Situation“ (la complexité même de la situation pédagogique, 1955g, S. 117) und deren vielfältigen Bedingungen, wie „biologische, familiäre, sozio-ökonomische Voraussetzungen“ (données biologiques, familiales, socio-économiques, 1955g, S. 117) entstehen. Die Vorlesung des Jahres 1954/55 hat die besonderen Probleme des Wissens und seine Aspekte Wissensvermittlung (problèmes didactiques, 1955g, S. 117) und Wissensrezeption (problèmes d’apprentissage, 1955g, S. 117) zum Thema.

Zunächst beschäftigt sich Cousinet mit den Widersprüchen (Antinomien) der Rollen von Lehrern und Schülern, die sich zuerst im Unterschied der Situation zeigen, denn „der Lehrer weiß vorher, was er tun wird, das Kind weiß es nicht“[207]. Der Lehrer ist auf sein Handeln vorbereitet, zumindest kennt er mehr oder weniger die verschiedenen Fächer, aber das Kind ist es nicht. Ein weiterer Unterschied besteht in der Technik, denn „der Lehrer weiß, wie er unterrichten wird, das Kind weiß nicht, wie es lernen soll“[208]. Der Lehrer kennt mehrere Methoden der Wissensvermittlung und der Kontrolle des vermittelten Wissens, Kinder kennen noch keine (schulischen) Lerntechniken, wenn sie in die Schule kommen. Meistens scheinen die Beteiligten davon auszugehen, dass diese

206 Les antinomies fondamentales de la didactique et de l’apprentissage 1955g, L’explication et la compréhension 1955h und L’attention de l’élève et les moyens de l’obtenir 1955i

207 „Le maître sait d’avance ce qu’il va faire, l’enfant ne le sait pas“, Cousinet 1955g, S. 118.

208 „Le maître sait comment il va enseigner, l’élève ne sait pas comment il va apprendre“, Cousinet 1955g, S. 118.

Situation völlig normal ist und das Kind „das Lernen beim Lernen erlernen wird“ (apprendra à apprendre en apprenant, 1955g, S. 118). Hinzu kommen das Problem der verschiedenen Formen von Wissen und der unterschiedlichen Arten zu lernen. Cousinet nennt hier den Unterschied zwischen Techniken, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Kenntnissen in Geschichte, Grammatik und anderen Disziplinen, „die nicht das Wissen an sich beinhalten sondern den Teil des Wissens, den die Gesellschaft als unerlässlich für die junge Generationen ansieht (...)“[209]. Dieses Wissen wird in Lehrplänen festgehalten. Das Kind wird behandelt, als hätte es vor der Schule nichts gelernt, seine bisher erworbenen Techniken (Laufen, Sprechen, Essen, Sich-Anziehen) und sein bisher erworbenes Wissen, wie einen Bus von einem Flugzeug, ein lebendes von einem toten Wesen oder einen Herrn von einer Dame zu unterscheiden (vgl. 1955g, S. 119), wird ignoriert, obwohl es sich mit zunehmender Erfahrung und Entwicklung des Kindes ständig erweitert. Cousinet geht davon aus, dass

> „das Objekt immer schon vor der Lerntätigkeit existierte. Mit Ausnahme der Grundfertigkeiten (Gehen, Sprechen) kennt das Kind vorher das Ziel, es weiß, was es zu tun hat, weil es vor seinen Augen ein mehr oder weniger präzises und mehr oder weniger adäquates Bild des Objekts und des Vorhabens hat. Ob es sich dabei um das Binden der Schuhe oder das Überqueren der Straße handelt, das Ziel der Fähigkeit ist vorher bekannt. Lernen heißt also eine bestimmte Menge von Mitteln zu erwerben, um ein bekanntes Ziel zu erreichen“ (1955g, S. 119, siehe S. 501).

Der Tatsache, dass das Kind keines der zu erreichenden Ziele kennt, kann man laut Cousinet auf zwei mögliche Arten begegnen. Die „didaktische Haltung“ (vgl. 1955g, S. 119) akzeptiert diesen Unterschied zwischen schulischem und anderem Wissen und der Trennung von vorschulischen Erfahrungen und schulischem Lernen. Das hat zur Konsequenz, dass in der Schule alles von der didaktischen Kunst des Lehrers abhängt, der, wie in der Didactica magna des Comenius entworfen, alle alles lehren können soll. Die Zweifel an dieser Position haben zur zweiten Haltung geführt. Sie geht von einer Kontinuität des Lernens aus, das sich sukzessive parallel zu dem Wechsel der verschiedenen Stadien der Entwicklung vollzieht. Das heißt, dass die Arbeit der Lehrer über die Wissensvermittlung hinausgehen und Kindern auch die Techniken, die sie brauchen, um das verlangte Wissen zu erwerben, vermitteln muss (vgl. 1955g, S. 119).

Weitergehend beschäftigt sich Cousinet mit den Widersprüchen des Gegenstands. Zwar „sind Didaktik und Lernen (…) durch ihren Inhalt miteinander verbunden“ (didactique et apprentissage (...) sont reliés par leur contenu, 1955g, S. 119), aber auch hier gibt es unterschiedliche Ambitionen bei Lehrern und Schülern. Da ist zunächst der Unterschied in der Interessenslage zu nennen.

---

209 „qui constituent non pas le savoir, mais la partie du savoir que la société juge indispensable de transmettre aux jeunes générations (...)“Cousinet 1955g, S. 119.

> „Für den Didakten[210] hat der Gegenstand einen doppelten Aspekt. Er ist gleichzeitig ein natürlicher und ein funktionelles Gegenstand. Das heißt, er definiert sich sowohl durch die Materie an sich als auch durch das Ziel, sie zu vermitteln. Für den Geographielehrer ist beispielsweise die Geographie gleichzeitig ein Wissens- und ein Lehrgegenstand. Dieser doppelte Aspekt bedeutet für den Didakten ein doppeltes Interesse am Gegenstand: – ein intrinsisches Interesse, das sich auf den Inhalt bezieht: die Geographie interessiert den Lehrer als Geographie, das ist das Mindeste, was man annehmen kann; – ein extrinsisches Interesse, das sich auf die Nutzbarkeit bezieht. Die Geographie interessiert ihn als etwas, das er unterrichten muss“ (1955g, S. 119f, siehe S. 501).

Aus diesen beiden Aspekten des Unterrichtsgegenstands leitet Cousinet zwei Typen von Lehrern ab: den Logotropen, dessen Hauptinteresse das Fach selbst ist, und den Pädotropen, für den diese intrinsische Motivation zweitrangig ist und der sich vorrangig mit dem Unterricht beschäftigt (vgl. 1955g, S. 120). Für Kinder sieht die Situation anders aus. Sie haben kein Interesse an der Natur eines Unterrichtsgegenstandes, denn sie kennen diese Natur nicht, und sie wissen auch nicht, warum sie in diesem oder jenem unterrichtet werden. Es besteht für sie wenig oder gar kein Interesse an den Unterrichtsgegenständen, was dem Didakten natürlich nicht verborgen bleibt. Er reagiert darauf, indem er versucht, ein „künstliches Interesse“ (intérêt arificiel, 1955g, S. 120) zu wecken und die Kinder zu bitten, „ihm zu vertrauen“ (de lui faire confiance, 1955g, S. 120), dass das Gelernte ihnen später etwas nützen wird. Aber zu was es nutzen soll, weiß das Kind nicht, „kann es nicht wissen, selbst wenn es sich von diesen Prophezeiungen überzeugen lässt oder vorgibt, sich überzeugen zu lassen.“[211]

Cousinet vermutet, dass das mangelnde Interesse der Kinder nicht an der schlechten didaktischen Technik des Lehrers liegt, sondern das Problem deutlich schwerwiegender ist, denn

> „das mangelnde Interesse ist weit davon entfernt, der Misserfolg der traditionellen Didaktik zu sein, sondern ihre eigentliche Grundlage. Diese von kartesianischem Geist geprägte Didaktik machte es sich ohne zu zweifeln zum Prinzip, dass das Wissen vom Ganzen erst nach dem Wissen der Einzelteile kommt, aus dem es besteht“ (1955g, S. 120, siehe S. 501).

Dies führt dazu, dass der Gegenstand unter dem Vorwand, man könne nur vom Einfachen zum Schweren gehen, aufgespalten wird. Wenn ein Kind zufällig schon eine Vorstellung vom Ganzen hat, wird unterstellt, dass diese Kenntnis es davon abhält, die Details zu betrachten. Diese scheinbare Offensichtlichkeit ist für Cousinet ein Sophismus, bei dem mit der doppelten Bedeutung des Wortes ‚elementar’ gespielt wird, das einmal ‚einfach, leicht zugänglich’ meint und einmal ‚in seine Einzelteile zerlegt’ bedeuten kann. Es gibt keinen Beweis dafür, dass die Aufsplitterung ins Elementare durch Erwachsene dem Kind wirklich den Zugang erleichtert. Cousinet fragt sich, wieso ei-

---

210 Mit „Didakt“ wird hier Cousinets Begriff „didacte“ übersetzt. Eine Übersetzung mit „Didaktiker“ würde dem pejorativen Gebrauch des Begriffs nicht gerecht werden, mit dem Cousinet den belehrenden Lehrer umschreiben will.

211 „(...) ne peut pas le savoir, même s’il se laisse ou feint de se laisser convaincre par ces prophéties“, Cousinet 1955g, S. 120.

nerseits unter dem Vorwand, ein Kind könne die Analyse nicht leisten, ein Gegenstand zergliedert wird, aber andererseits angenommen wird, dass es in der Lage ist, anschließend die Synthese der Einzelteile zu leisten. Dabei handelt es sich laut Cousinet doch um zwei Aspekte desselben geistigen Prozesses. Trotzdem wird seit Jahrhunderten nach diesen Prinzipien unterrichtet (vgl. 1955g, S. 120).

Ein weiteres Problem sieht Cousinet in den Unterschieden der Schwerpunkte und dem Phänomen der Dissoziation (vgl. 1955g, S. 121). Aus dem Unterschied in der Interessenslage folgert er, dass Kinder im Umgang mit den Unterrichtsgegenständen nicht dasselbe Verständnis der Dinge haben wie Erwachsene. Kinder befriedigen ihre Interessen an anderer Stelle als in der Schule. Er spricht deshalb von „einer Divergenz des Tropismus (das vom Lehrer verfolgte Ziel ist nicht das vom Kind verfolgte Ziel) und einem Phänomen von Dissoziation (Übertragung des Interesses auf außerschulische Dinge)“[212]. Die Divergenz des Tropismus ist offensichtlich. Der Lehrer verfolgt seinen Stoff von einer Etappe zur nächsten, wobei immer die Mehrheit der Schüler mit schriftlichen Arbeiten den Beweis erbringt, dieses Stadium erreicht zu haben. In einer Fußnote (vgl. 1955g, S. 121) fragt Cousinet, wieviel Prozent wohl die Mehrheit sind. Der Lehrer lebt in der Zukünftigkeit einer „finalen Synthese“ (synthèse terminale, 1955g, S. 121), wogegen das Kind immer mit dem Aktuellen beschäftigt ist und diese zukünftige Perspektive in seiner Sicht des Lebens auch keine Rolle spielt. Dies führt zu dem „paradoxen Ergebnis, dass der Didakt, anstatt den Kindern zu helfen, von ihnen verlangt, ihm bei seiner Arbeit zu helfen, das heißt, vorwärts zu kommen“[213]. Unter diesen Umständen ist das Phänomen der Dissoziation unvermeidlich, denn die auf Kurzfristigkeit angelegten Überprüfungsintervalle der Zwischenschritte führen zu künstlicher Aktivität, zu der die Schüler permanent angehalten werden. Kinder werden dazu verführt, Aufmerksamkeit zu heucheln und sind dazu problemlos in der Lage. Das tiefere Interesse (hier zitiert Cousinet Dewey und dessen Ausdruck für dieses tiefere Interesse, die ‚Integration des Selbst’, 1955g, S. 121) wird vom Gesagten nicht berührt. So verlieren die Kinder jede Haltung gegenüber dem Lernen, anstatt wie vermutet, das Lernen beim Lernen zu lernen.

Das dritte Problem sieht Cousinet in der Divergenz der Methoden. Er beschreibt den Lehrer als jemanden, der „mit einem ganzen Arsenal von Techniken bewaffnet“ (muni de toute une panoplie de techniques, 1955g, S. 121) den Kindern gegenübertritt, um mit diesen Techniken seinen Stoff zu vermitteln. Sie sind an „dieses falsche Lernen, an diesen kurzzeitigen Erwerb, den man den Kindern aufzwingt, perfekt angepasst“ (elles sont parfaitement adaptées à ce faux apprentissage, à cette acquisition à court terme que l’on impose à l’enfant, 1955g, S. 122). Letztlich geht es nicht darum, Kindern Lerntechniken

212 „(...) d’une divergence de tropisme (le but poursuivi par le maître n’est pas celui que poursuit l’enfant) et d’un phénomène de dissociation (report de l’intérêt hors de l’objet scolaire)“, Cousinet 1955g, S. 121.

213 „(...) ce résultat paradoxal, que le didacte, au lieu d’aider les élèves, leur demande de l’aider à son métier, c’est-à-dire à avancer“, Cousinet 1955g, S. 121.

zu eröffnen, sondern nur darum, die Speicherfähigkeit des Gedächtnisses zu nutzen. Das führt zur bekannten Konsumentenhaltung der Kinder und zeigt, dass „jede Didaktik das Lernen hat, das sie verdient“ (chaque didactique a l’apprentissage qu’elle mérite, 1955g, S. 122).

Cousinet führt weitere Divergenzen an. Er beschreibt die Befriedigung, die Lehrer und Lernender aus der Arbeit ziehen können und den Sinn der Wissenskontrolle. Für den Lehrer besteht die Befriedigung in der Erfüllung der Anforderungen des Lehrplans in der vorgegebenen Zeit. Dabei erfreut er sich im allgemeinen an der Klasse, die im großen und ganzen „mitkommt“ und im speziellen an den guten Schülern. Für den Schüler ist dies anders, ihm ist egal, ob die Klasse gut im Stoff vorankommt, weil er „keine soziale Bindung zu dieser Klasse hat“ (qu’il n’a avec cette classe aucun lien social, 1955g, S. 122). Was die individuelle Befriedigung betrifft, so spiegelt sie sich nur in Noten wider, nicht in der Arbeit selbst.

Das führt zum letzten Punkt, der Wissenskontrolle und der wenig sinnvollen Praxis der Notengebung. „Die Note gibt der Arbeit des Schülers einen Platz in Bezug auf die Perfektion auf der einen Seite und dem Nichts auf der anderen Seite.“[214] Dem Lehrer geben Noten die Sicherheit, im Stoff fortfahren zu können, für Schüler kann die Note eine indirekte Befriedigung über Belohnung oder Triumph bedeuten, „aber Triumph ist kein Fortschritt“ (mais triomphe n’est pas progrès, 1955g, S. 123). Die eigene Entwicklung kann das Kind damit nicht kontrollieren, „weil man ihm niemals die Mittel in die Hand gegeben hat, seine eigene Arbeit zu bewerten und zu kontrollieren“[215]. Cousinet sieht die Note als Resultat, als Produkt an, aber sie wird nicht als persönliche Anstrengung des Schülers in seiner persönlichen Geschichte betrachtet.

Erklärung und Verstehen

Cousinet erläutert hier zunächst „Natur und Verfahren der Erklärung“ (nature et procédés de l’explication, 1955h, S. 248). Sie verfolgt zwei Ziele, weil sie zum einen dem Schüler ein ihm unbekanntes Objekt näher bringen muss und zum anderen dazu dient, „ihn zur Lösung von gewissen Problemen unerlässliche Fähigkeiten erwerben zu lassen“ (lui faire acquérir les habilétés indispensables à la solution de certains problèmes, 1955h, S. 248). Cousinet argumentiert, dass die Intervention des Didakten nicht nötig ist, weil die einfache Begegnung mit dem Objekt ausreichend ist. Die Antwort des Didakten wäre darauf, dass „für den Lernenden das unbearbeitete Objekt unverständlich ist, es ist Sache und nicht Objekt.“[216] Damit es zum Objekt wird, muss es durch die Erklärung transformiert werden.

> „Da das Verstehen eine vorhergehende Spannung beim Lernenden voraussetzt, die aber nur möglich ist, wenn das Objekt bereits bekannt ist, muss die Erklärung

214 „La note situe le travail de l’élève par rapport à la perfection, d’une part, et au néant d’autre part“, Cousinet 1955g, S. 123.

215 „(...) qu’on ne lui a jamais donné les moyens nécessaires pour contrôler et juger son propre travail“, Cousinet 1955g, S. 123.

216 „Pour l’apprenti, dit-il, l’objet brut est inintelligible, il est chose et non objet“, Cousinet 1955h, S. 248.

Verfahren anwenden, die geeignet sind, diese Spannung zu provozieren“ (1955h, S. 248, siehe S. 502).

Cousinet zufolge benötigt die Erklärung drei Etappen, um beide Ziele zu erreichen. Zunächst erfolgt die „Zergliederung“ (décomposition, 1955h, S. 248) des Lerngegenstandes in kleine, den Schülern zu präsentierende Einheiten. Dann folgt die „Wechselbeziehung“ (interaction, 1955h, S. 248). Hier werden die zergliederten „Elemente den Schülern in ihren wechselseitigen Funktionen präsentiert; aber auch hier sind die Beziehungen nur verständlich, wenn das Objekt bereits bekannt ist. Diese Etappe setzt also auch das Verständnis voraus, zu dem sie eigentlich hinführen will.“[217] Schließlich werden die Ursachen der Elemente und ihrer Wechselwirkungen genannt, „und so glaubt man das Erscheinen des ganzen Objekts über seine inneren Begründungen heraus rechtfertigen zu können“ (et l’on pense justifier ainsi l’apparition de l’objet total par sa causalité interne, 1955h, S. 248).

Es stellt sich die Frage, ob die Erklärung ihr Ziel erreicht (vgl. 1955h, S. 248). Obwohl man sehen kann, dass die Erklärungsverfahren das Verständnis des Objekts voraussetzen, glaubt der Didakt, das zuvor fehlende Verständnis habe sich aus genau den Erklärungsverfahren entwickelt. Um sicher zu sein, dass das Verständnis wirklich vorhanden ist, lässt er die Kinder wiederholen, was er gesagt hat. Cousinet geht aber davon aus, dass „das Verstehen das Entstehen einer neuen Haltung, einer Aktivität, die über die einfache Wiederherstellung hinausgeht und den Gebrauch der erworbenen Erkenntnisse in neuen Situationen“[218] bedeutet.

Nach der Klärung von Natur und Verfahren der Erklärung beschäftigt sich Cousinet mit der „Umwandlung der Sache in ein Objekt“ (la transformation de la chose en objet, 1955h, S. 249). Diese ist für den Didakten zum einen wegen der Unkenntnis der Schüler unerlässlich, zum anderen aber auch wegen des Problems des Methodenmissbrauchs, deren falscher Einsatz dazu führen kann, dass eine Sache nur in ein scheinbares Objekt umgewandelt werden kann und nicht in ein echtes. „Dem Didakten zufolge sind die Dinge also unberührbar, bis die Erklärung eingreift.“[219]

Zunächst betrachtet Cousinet die „Vielfalt der Bedeutungen eines Objekts“ (diversité des significations de l’objet, 1955h, S. 249). Die Erklärung präsentiert nicht die Bedeutung „des Objektes an sich“ (l’objet en soi, 1955h, S. 249), sondern eine der möglichen Bedeutungen, und zwar die, die den Didakten selbst interessiert und die er versteht. „Die Erklärung geht also von einem einseitigen Verständnis aus. Sie lässt den Schüler keine eigenen, von seinen Interessen geleiteten Erklärungen finden, sondern sie

217 „(...) les éléments sont présentés à l’élève en fonction de leur relations réciproques; mais ici encore ces relations ne sont compréhensibles que si l’objet est déjà connu. Cette étape présuppose donc, elle aussi, le compréhension à laquelle elle prétend conduire (...)“Cousinet 1955h, S. 248.

218 „(...) la compréhension implique l’apparition d’une nouvelle attitude, d’une activité dépassant la simple reconstitution, d’une utilisation dans des situations nouvelles de connaissances que l’on vient d’acquérir“, Cousinet 1955h, S. 248.

219 „Les choses sont donc, d’après le didacte, intouchable avant que l’explication intervienne“, Cousinet 1955h, S. 249.

lässt ihn lediglich die Erklärung des Didakten wiederholen.“[220] Das gilt vor allem für Objekte, die mehrere Interpretationen zulassen, wie in der Philosophie und in der Geschichte. Aber selbst in sogenannten objektiven Fächern wie Mathematik und Grammatik gibt es keine Beweise dafür, dass „das Verstehen des Schülers identisch mit dem des Lehrers sein muss, nicht einmal, dass es auf dieselbe Art und Weise funktionieren muss“ (que la compréhension de l’élève doive être identique à celle du maître, ni procéder par les mêmes voies, 1955h, S. 249). Hier führt Cousinet keine intraindividuellen Unterschiede an, sondern schreibt ganz grundsätzlich, „dass es sich um Kinder handelt, deren Denken sich von dem der Erwachsenen so sehr im Inhalt wie in der Struktur unterscheidet“ (qu’il s’agit des enfants, dont la pensée diffère de celle des adultes par le contenu autant que par la structure, 1955h, S. 249).

Dies führt ihn zu „den Illusionen des Lehrplans“ (les illusions des programmes, 1955h, S. 249). Der oben festgestellten Heterogenität glaubt der Didakt mit seinen didaktischen Techniken begegnen zu können. Lehrer wissen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, dass für Lernen und Verstehen das Denken immer von einem bekannten Element ausgehen muss, um sich das Neue zu erschließen. Dies ist auch die Aufgabe der Lehrpläne, die eine Ordnung zwischen den Lerngegenständen herstellen sollen. Sie legen die Reihenfolge der zu präsentierenden Lerngegenstände fest, denen die Schüler lediglich zu folgen haben. So weiß der Lehrer immer, was er gerade tun muss und der Schüler, was er von ihm lernen kann. Cousinet hält diese Vorstellung des Lernens aus drei Gründen für eine Illusion, denn

> „die Zergliederung des Objekts, die Ordnung oder Hierarchie der Elemente sind a priori vom Didakten festgelegt worden; der Inhalt und die Ausdehnung des Programms sind es ebenfalls; das Verfahren und der Rhythmus, nach dem er [der Lerngegenstand] erklärt werden muss, orientieren sich am Rhythmus des Durchschnittsschülers (und können deshalb für keinen der realen Schüler passend sein)“ (1955h, S. 249, siehe S. 502).

Schließlich beschäftigt sich Cousinet mit der „Vielfalt der Verständniswege“ (la diversité des modes de compréhension, 1955h, S. 249). Aus den vielfältigen Möglichkeiten für den Didakten, ein Objekt zu interpretieren, folgen zwangsläufig die vielen verschiedenen Möglichkeiten, die Erklärung zu verstehen. Diese Konsequenz ist für die Didakten am schwierigsten einzusehen, denn selbst wenn sie noch akzeptieren könnten, dass ihre Erklärung des Objekts möglicherweise nur einen Teil davon interpretieren wird, so sind sie sich doch meist sicher, dass ihre Erklärung nur auf eine Art und Weise zu verstehen ist. „Nichts ist weniger sicher und der Dogmatismus der Methoden ist genauso zu verurteilen wie der Dogmatismus der Ideen.“[221] Die pädagogische und psychologische Erfahrung zeigen, dass es sehr verschiedene Arten und Rhythmen des Ver-

---

220 „L’explication part donc d’une compréhension unilatérale. Elle ne fait pas comprendre l’objet par l’élève en fonction de ses intérêts à lui, elle lui fait tout au plus répéter la compréhension du didacte“, Cousinet 1955h, S. 249.

221 „Rien n’est moins sûr, et le dogmatisme des méthodes n’est pas moins condamnable que le dogmatisme des idées“, Cousinet 1955h, S. 249.

stehens gibt und das Verstehen des Lehrers nicht das des Lernenden ist. Individualtechniken wie die Arbeitsblätter von Dottrens, der Daltonplan oder die Additionstabellen Flemmings, die 21 verschiedene Additionsoperationen enthalten, nehmen auf diese Unterschiede Rücksicht und versuchen, den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten angemessene Arbeitsmittel zur Verfügung zu stellen. Die verschiedenen Arten etwas zu erklären müssen von den verschiedenen Arten des Verstehens ausgehen, was die Perspektive der Erklärung umdreht. Aus diesen Ausführungen zieht Cousinet folgende Schlüsse:

> „Das Verstehen (das des Schülers, wie das des Lehrers) ist nicht identisch mit dem Gegenstand; es [das Verstehen] lässt sich nicht vermitteln, denn es ist ausschließlich individuell und kann nur aus einem direkten Kontakt mit dem Gegenstand resultieren. Die Erklärung vermittelt die Erklärung, nicht das Objekt, das sie erklärt; einzig das Studium der Gesetze und Modalitäten des Lernens können dazu führen, brauchbare Arten von Erklärungen festzulegen“ (1955h, S. 249, siehe S. 502).

Cousinet schließt daraus, dass der Gegenstand nur insoweit ein Gegenstand ist, wie er verstanden wurde, und es genau die Rolle der Erklärung war, eine neutrale Sache in einen verständlichen Gegenstand zu transformieren. Aber die Erklärung, die lediglich das Verständnis des Didakten widerspiegelt, ist so aufgeladen, dass sie ihr eigentliches Ziel (einen Gegenstand zu erklären) verliert und selbst zum Gegenstand wird.

> „Wir sehen, dass der Didakt eine Welt von Gegenständen zu einer Welt von Erklärungen gemach hat. Damit nicht genug, denn so als ob er von einer neutralen Sache ausginge, möchte er den Gegenstand erschaffen (der der Gegenstand seines eigenen Verständnisses ist). Vom neutralen Schüler ausgehend, möchte er den Lernenden aus seinen Erklärungen heraus schaffen. Das ist eine inhärente Notwendigkeit der erklärenden Didaktik: Der Schüler könnte eine Blume für ihre Farbe oder ihre Schönheit bewundern ... Er muss aber lernen, dass eine Rose zur Familie der Rosengewächse gehört, dass sie soundso viele Blätter hat usw.“ (1955h, S. 250, siehe S. 502).

Die Aufmerksamkeit des Schülers und die Mittel, sie zu bekommen

Hier beschäftigt sich Cousinet mit den didaktischen Mitteln, den Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Stoff zu bewegen. Damit sind die verschiedenen Maßnahmen gemeint, die Konzentration von Kindern auf den Schulstoff zu lenken, damit sie sich nicht von anderen Dingen ablenken lassen. Ihn interessiert, welche Mittel ein Lehrer in der Hand hat, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen Unterrichtsgegenstand zu lenken und bei diesem zu halten, zumal das Interesse am Unterrichtsgegenstand in aller Regel nur von einigen wenigen Kindern geteilt wird. Aus der in den beiden vorangegangen Artikeln vorgestellten Logik ergibt sich, dass für Traditionalisten Kinder keine Vorkenntnisse haben dürfen, um verstehen zu können. Daraus folgt, dass sie sich durch nichts abgelenkt auf die neue Sache konzentrieren können müssen.

Das erste von Cousinet beschriebene Mittel zur Aufmerksamkeitsgewinnung ist die Isolation (vgl. 1955i, S. 27f), die er in zwei Formen unterteilt. Da ist zunächst die materielle Isolation in den Klassen, die schmucklos, mit einfarbigen Wänden und fest in-

stallierten Bänken die Kinder auf den Unterrichtsgegenstand und seinen Vermittler ausrichten. Die andere Form ist die moralische Isolation, die den Kindern jede Kooperation und jede Kommunikation untersagt, wozu Cousinet das Mittel der Autorität zählt. Die Autorität des Lehrers wird unter anderem dadurch erreicht, dass er Distanz zu den Kindern hält (vgl. 1955i, S. 27).

Das zweite Mittel zur Aufmerksamkeitsgewinnung sind Bewertung und Sanktionen, durch die sich die Autorität ausdrückt. Die am meisten verbreiteten Formen sind die Lehrerfrage, die Aufforderung zu wiederholen, was gerade gesagt wurde, und die Benotung der gegebenen Antworten. Kontrolle und Bewertung sind aber auch ermüdend für den Didakten, der deshalb darauf angewiesen ist, dass der Schüler von sich aus seine Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand richtet. Diese Aufmerksamkeit kann nicht durch den Unterrichtsgegenstand allein entstehen, denn der Schüler weiß per Definition nichts darüber, und seine Entdeckung entspricht nicht seinen Erwartungen, weil er ihn sich nicht ausgesucht hat. Als extrinsische Motivation, dem Unterricht trotzdem zu folgen, dienen daher die Sanktionen. Körperliche Strafen sind zwar abgeschafft, weil die Psycho-Pädagogik (vgl. 1955i, S. 28) inzwischen herausgefunden hat, dass Angst das Lernen hemmt und nicht unterstützt. Belohnungen und Aufforderung zum „Wettstreit“ (émulation) spielen aber nach wie vor eine große Rolle.

Als drittes Mittel beschreibt Cousinet das ‚Ins-Gewissen-reden’ und die Suggestion (vgl. 1955i, S. 28). Dem Schüler wird ins Gewissen geredet, dem Stoff zu folgen, damit er das Wohlwollen des Lehrers erlangen und sehr viel Wissen erwerben kann. Die Suggestion des Lehrers hat zwei Seiten. Auf der einen Seite ist es sicher kein Fehler, wenn der Lehrer seinen Unterricht mit Überzeugung hält, andererseits kann „das Kind um so weniger seine eigenen Lernmethoden wählen“ (mais l’élève aura d’autant moins le choix de ses propres méthodes d’apprentissage, 1955i, S. 28).

Als nächstes betrachtet er „die didaktischen Mittel und ihre Implikationen“ (les moyens didactique et leurs implications, 1955i, S. 28). Die Didaktik setzt die Formbarkeit des rezeptiven Schülers voraus und diese Eigenschaften werden in der Einzelstunde genutzt. Cousinet wirft der Didaktik vor, dass sie nicht zwischen dem Unterrichtsgegenstand und der Methode, ihn zu erlernen, unterscheidet. Er wählt dafür das Beispiel des Basiswissens (connaissance de base, 1955i, S. 28), was zum einen der Ausgangspunkt für weiteres Lernen sein kann, zum anderen können damit die Mittel gemeint sein, überhaupt Wissen zu erwerben. (vgl. 1955i, S. 28). Er macht deutlich, dass es natürlich zu erwerbendes Basiswissen gibt, verweist aber auf den Unterschied zwischen Faktenwissen und instrumentellem Wissen. „Ein qualifiziertes Wissen ist eine Sache, ein ‚instrumentelles Wissen’, wie es Dewey genannt hat, ist vielleicht eine andere.“[222]

Neben der Einzelstunde beschäftigt er sich mit der Idee der Progression. Grundlage der Progression im Stoff ist die kartesianische Ordnung (ordre cartésien, 1955i, S. 28), die

222 „Un savoir qualifié est une chose, une ‚connaissance instrumentale’, comme disait Dewey, en est peut-être une autre“, Cousinet 1955i, S. 27.

vom Einfachen zum Schweren fortschreiten will und nach welcher das Lernen in der Schule organisiert wird. Cousinet hält dem entgegen, dass die Erfahrung des Kindes eine andere ist, weil es in einer komplexen Welt lebt und ständig auf ‚einfache' und ‚schwere' Zusammenhänge trifft, die nebeneinander auftreten. In der Mathematik gibt es Untersuchungen, die zeigen (er verweist auf Mialaret, Aebli und Piaget), dass es für das Kind keinen Unterschied in der Schwierigkeit bedeutet, ob die Addition oder die Subtraktion zuerst behandelt wird (vgl. 1955i, S. 29). Natürlich muss Unterricht geplant sein und einer systematischen Ordnung folgen. „Nur, dass die didaktische Haltung die Reihenfolge der Kenntnisse begründen und nicht die Reihenfolge der Kenntnisse die didaktische Haltung rechtfertigen sollte, das ist schon alles."[223] Das Problem der Progression besteht darin, dass mit der Frage nicht der Abschluss eines Lernprozesses überprüft wird, sondern einzelne Etappen (vgl. 1955i, S. 29), und da ist kein Platz für den „Weg der Schüler" (chemin des écoliers, 1955i, S. 29).

Zur Überprüfung der Progression gibt es die Abfrage, die zwei Funktionen hat. Zum einen kann der Lehrer überprüfen, ob er im Stoff fortfahren kann und zum anderen können die Schüler überprüfen, ob sie weiterlernen können, was weiter auswendig lernen heißt, denn in einem solchen System „kann ‚wissen' nichts anderes als ‚wiederholen können' sein"[224]. Die Korrektur ist ähnlich wichtig für die Progression, doch hütet man sich dabei davor „zum Beispiel den Mechanismus des Fehlers zu analysieren und dem Schüler zu zeigen, wie und warum er sich geirrt hat"[225].

Eine wichtige Rolle für die Didaktik spielt auch das Gedächtnis. Cousinet kritisiert die „Lehrerzentrierung" (centrée sur le maître, 1955i, S. 30), denn Lehrer vermitteln lediglich vorbereitetes Wissen, und Kinder müssen sich keine Lerntechniken erarbeiten. Cousinet wundert sich darüber, dass „die Didaktik, die soviel Vertrauen in ihre Verfahren hat, letztlich auf etwas ruht, das nicht ihrem Einfluss unterliegt und das intrinsisch nur wenig empfänglich für Entwicklung ist"[226]. Er schreibt, leider ohne Quellenangabe, über Untersuchungen, die gezeigt haben, dass es keine Korrelation zwischen Gedächtnis und Aufmerksamkeit gibt, und formuliert „das geheime Axiom der Didaktik: wenn das Kind nicht ‚begabt' ist, wird ihm der Lehrer niemals etwas beibringen. Wenn es aber ‚begabt' ist, braucht es dann noch den Didakten?"[227]

Schließlich wendet sich Cousinet gegen die Theorie von der ‚Vorbereitung' auf das Leben, denn diese Idee erscheint nur aus Erwachsenenperspektive sinnvoll. „In Wahrheit resultiert die Idee der Vorbereitung nur aus der progressivistischen Perspektive der

223 „Seulement c'est l'attitude didactique qui fonde l'ordre des notions, et non pas l'ordre des notions qui justifie l'attitude didactique, voilà tout", Cousinet 1955i, S. 29.

224 „(...) savoir ne peut être rien autre que pouvoir répéter", Cousinet 1955i, S. 29.

225 „On se garde d'analyser, par exemple, le mécanisme de la faute, et de montrer à l'élève comment et pourquoi il s'est trompé", Cousinet 1955i, S. 29.

226 „(...) que la didactique, qui accorde tant de confiance à ses propres procédés, repose en définitive sur quelque chose qui ne dépend pas d'elle, et qui, intrinsèquement, est peu susceptible d'évolution", Cousinet 1955i, S. 29.

227 „(...) l'axiome secret de la didactique: que si l'enfant n'est pas ‚doué', le maître ne lui apprendra jamais rien. Mais s'il est ‚doué', a-t-il encore besoin du didacte?", Cousinet 1955i, S. 30.

Didaktik.“[228] Der Sinn der Vorbereitung erschließt sich nur dem Didakten, er kennt zumindest den vorbereitenden Wert dieses oder jenes Wissens, weil er bereits das nächste Wissen kennt. Das führt dazu, dass die Didaktik sich permanent in der ambivalenten Situation befindet, dass jedes Wissen gleichzeitig einen Unterrichtsgegenstand darstellt und ein Mittel, die nächste Stufe zu erklimmen. Diese Ambivalenz führt zum Paradox der Allgemeinbildung, das zur Vorbereitung des Ganzen alles in kleine Stücke zerteilt, die wieder das Ganze ergeben sollen, wenn sie alle unterrichtet sind, obwohl das in den Einzelteilen niemals zu erkennen wäre. Cousinet verweist auf Bergson, der geschrieben hat, das wäre so, als versuche man einen Baum mit der Säge wiederherzustellen (vgl. 1955i, S. 30).

In einem weiteren Punkt geht es um Qualitäten des Lehrers in den Augen der Schüler. Cousinet will dem Bild des Lehrers bei den Schülern nachspüren, wobei er sich (leider ohne Quellenangabe) auf Stanley Hall bezieht und auf eine belgische Untersuchung zum Thema verweist. Als wichtigstes Ergebnis bezeichnet er die Erkenntnis, dass für die Schüler die persönlichen Qualitäten wichtiger als die professionellen sind (vgl. 1955i, S. 31). Die Autorität des Lehrers ist sehr wichtig, denn die Erwachsenen sind Vorbilder für die Kinder. Die Rolle des Lehrers als Erwachsener verändert sich nicht, denn „im schulischen Milieu bleibt der Erwachsene ein Erwachsener, er ist es, der auf die Fragen des Kindes antwortet, er ist es, der ihm hilft, der es stimuliert, der es informiert“ (dans le milieu scolaire, l’adulte reste un adulte; c’est lui qui repond aux questions de l’enfant, c’est lui qui l’aide, qui le stimule, qui l’informe, 1955i, S. 31).

Der nächste Unterpunkt beschäftigt sich mit dem Problem des Lernens. Cousinet sieht angesichts des Problems zu erlernender Dinge zwei Handlungsmöglichkeiten. Man kann die didaktische Variante wählen und das Kind in ein Erwachsenenmilieu bringen und sich anschließend überlegen, wie man das Kind daran anpassen kann, oder man kann „das Kind in eine ihm, seiner geistigen Struktur und seiner Entwicklung angemessene Lernumgebung bringen“ (placer l’enfant dans un milieu d’apprentissage, s’adaptant à lui, à sa structure mentale et à son évolution, 1955i, S. 32). Drei Dinge müssen dabei bedacht werden. Erstens bestimmt einzig die Reifung eine Progression, es kann also Zugewinne geben, die nichts mit eigentlichem Lernen zu tun haben. Die Reifung ist aber kein gleichförmiger Prozess, sondern kennt Pausen, von denen der Erzieher wissen muss, dass sie normal und kein Zeichen des Versagens sind. Zweitens haben Kinder eine andere Lernkapazität als Erwachsene und drittens ist die Motivationslage bei Kindern eine ganz andere als bei Erwachsenen, die sich ihre Ziele selbst stecken, wogegen Kindern immer nur kleine Etappen vorgestellt werden.

Cousinet wendet sich gegen das Auswendiglernen als Lernaktivität. Wenn im Gedächtnis etwas abgespeichert wird, liegt das am Gegenstand und an der Motivation, sich mit ihm zu beschäftigen und nicht an Gedächtnisübungen (vgl. 1955i, S. 33). Cousinet

228 „En vérité, l’idée de préparation ne prend son sens que dans la perspective progressive de la didactique“, Cousinet 1955i, S. 30.

spricht davon, dass die Übung für die intellektuelle Entwicklung der Kinder kaum Effekte hat. Die Übungen müssen immer dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen, sie können keiner Entwicklung vorgreifen.

Schließlich sieht er im Phänomen des 'insight'[229] ein Zeichen für die nichtkontinuierliche geistige Entwicklung des Kindes, das im 'insight' eine Etappe vollendet, an der es einige Zeit gearbeitet hat. Daraus leitet Cousinet weitergehend ab, dass Kinder sich nicht rezeptiv bilden, sondern dass „die Bildung der Kenntnisse das Resultat aktiver Übungen ist. Das schulische Lernen muss eine kontinuierlich angepasste Änderung an eine Ordnung der unvermeidlichen psychologischen (und nicht: logischen) Abfolge sein"[230].

Somit hat der Begriff Lernen (apprendre, das im Französischen ‚lernen' und ‚lehren' bedeuten kann) zwei gegensätzliche Bedeutungen:

> „Eine Reihe von Gründen lassen uns heute glauben, dass das entscheidende Problem der Pädagogik nicht darin besteht festzulegen, welches Wissen für die Jugend wichtig ist, sondern die Mechanismen des Erwerbs zu erforschen und zu schulen. (...) Und das ist definitiv, das Lernen zu lernen" (1955i, S. 33, siehe S. 502).

Der Lehrer muss unter dem didaktischen Gegenstand den natürlichen Gegenstand wiederfinden, der seinen Platz in der Lebenswelt des Kindes hat und mit dem das Kind etwas anfangen kann (vgl. 1955i, S. 34).

Abschließend beschreibt Cousinet drei Bedingungen, die für echtes Lernen gegeben sein müssen. Zunächst muss der Lehrer die Sache finden, die sich hinter jedem Unterrichtsgegenstand verbirgt, damit der Schüler von ihr ausgehen kann. Der Aneignungsprozess kann nur durch das Kind selbst geschehen, weshalb die zweite Bedingung die Motivation ist. Dem Schüler dürfen keine Lösungen, sondern nur Probleme präsentiert werden. Die dritte Bedingung bezieht sich auf die Problemlösetechnik. Der Lehrer muss dem Schüler helfen, seine individuellen Problemlösetechniken zu finden und darf nicht einfach die Fehler mit roter Tinte anstreichen (vgl. 1955i, S. 34).

Das bedeutet, dass die Education Nouvelle nicht einfach jeder Unterrichtsschwierigkeit aus dem Wege gehen und sich auf pädagogischen Dilettantismus oder eine eklektizistische Unterhaltung mit dem Kind beschränken will. Sie weigert sich lediglich, die didaktischen Probleme als absolut und sich selbst genügend anzusehen.

3.2.4) Disziplin und Moral

Disziplin

Das Problem der Disziplin ist ein schulisches Dauerthema und daher auch eines Cousinets. Seit seinen Schulversuchen mit dem Prinzip des „self-government" vor dem

---

229 Cousinet versteht darunter ein „plötzliches Verstehen einer Situation im Verlauf eines Lernens durch Versuch und Irrtum" (la compréhension brusque d'une situation au cours d'un apprentissage par essais et erreurs, Cousinet, 1955i, S. 33)

230 „(...) que la formation des connaissances est le résultat de l'exercice actif. L'apprentissage scolaire doit être une modification adaptive, suivant un ordre de succession psychologique (et non: logique) inéluctable", Cousinet 1955i, S. 33.

Ersten Weltkrieg (1910b und 1912a) beschäftigte er sich mit dem Thema einer dem Kind angemessenen Disziplin in der Schule. 1939 beschrieb er das Disziplinproblem in den Schulen als Autoritätsproblem (1939b), weil jeder Lehrer gezwungen ist, seine persönlich Autorität aufzubauen und durchzusetzen.

1949 widmet er sich erneut dem Thema. Die Disziplin stellt für ihn eines der größten Probleme der Education Nouvelle dar, weil viele an den Prinzipien des offenen Unterrichts Interessierte befürchteten, dass in einer Klasse der Education Nouvelle keine Disziplin herrsche (vgl. 1949c, S. 1). Normalerweise wird sie durch eine Art Vertrag zwischen Schülern und Lehrern sichergestellt, demzufolge Kinder unter anderem das Recht haben, sich in den Pausen ihre Beschäftigung frei zu wählen, in die sich kein Lehrer einmischen soll. In den Zeiten, die Unterricht genannt werden, haben die Lehrer das Recht, den Kindern vorzugeben, was sie zu tun haben (vgl. 1949c, S. 2). Cousinet stellt fest, dass auch die „neue Schule, genau wie die andere, einen Vertrag beinhaltet“ (l’école nouvelle, tout comme l’autre, comporte un contrat, 1949c, S. 3). Dieser ist genauso bindend aber etwas liberaler, denn hier können Kinder nicht nur in den Pausen, sondern auch während der Unterrichtszeit ihre Beschäftigung frei wählen. Das ist einem Menschen vergleichbar, der in Paris unterwegs ist und völlig frei wählen kann, ob er den Bus oder die Metro nimmt. Hat er eines der Verkehrsmittel ausgewählt, muss er sich an die Spielregeln dieses Verkehrsmittels halten. Er muss ein Ticket kaufen und es vorzeigen, wenn es erforderlich ist. Seine Wahlfreiheit ist damit nicht eingeschränkt, denn er kann sich aussuchen, welcher Disziplin er sich unterordnen will. Freiheit und Disziplin schließen sich dabei nicht aus, sondern bedingen einander.

> „Je mehr die Aktivitäten, aus denen ich auswählen kann, einer Disziplin unterworfen sind, desto größer ist meine Freiheit, weil mir die Aktivitäten vorher genau bekannt sind und meine Wahl ein Engagement bedeutet, dessen Grenzen genau definiert sind und nicht variieren. (...) Und es gibt nur da echte Freiheit, wo Disziplin herrscht und nur da echte Disziplin, wo Freiheit herrscht“ (1949c, S. 3f siehe S. 498).

Als Ursprung des Missverständnisses von Freiheit oder Disziplin macht Cousinet sowohl schlecht informierte Gegner als auch schlecht informierte Befürworter der Education Nouvelle aus. Die einen mutmaßen, dass in den Klassen der Education Nouvelle eine absolute Freiheit herrsche, und die anderen haben tatsächlich versucht, in ihren Klassen eine absolute Freiheit zuzulassen, „was nicht den geringsten Sinn macht, denn frei sein heißt, frei zu sein, zwischen bestehenden Angeboten auszuwählen“ (n’aucune signification, car être libre, c’est libre de choisir entre des activités existantes, 1949c, S. 4).

Ein weiteres Problem sieht Cousinet im Zusammenspiel zwischen Gehorsam und Disziplin, denn der Gehorsam hat nichts mit den Regeln einer bestimmten Aktivität zu tun. Er deutet den Wunsch der Lehrer nach Gehorsam als Zeichen der Schwäche und fragt, „ob der Gehorsam nicht die Undiszipliniertheit hervorruft, sie zumindest aber unterstützt“ (si l’obéissance ne crée pas l’indiscipline, au moins l’entretient-elle?, 1949c, S. 5). Kinder verhalten sich beispielsweise bei manchen Lehrern diszipliniert und bei an-

deren nicht. Sie unterwerfen sich also nicht einer für alle geltenden „unpersönlichen Regel“ (une règle impersonelle, 1949c, S. 5) sondern einem Individuum. Da die Fähigkeit, Autorität zu beweisen, bei den Erwachsenen unterschiedlich ist, versuchen die Klassen, bei jedem Lehrer erneut dessen Grenzen auszutesten, was ihnen laut Cousinet nicht einmal vorgeworfen werden kann. Außerhalb der Schulen spielt Gehorsam eine weit geringere Rolle als von Lehrern vorgegeben, denn außerhalb der Schule unterwerfen sich die Menschen zwar immer wieder bestimmten Regeln, die das Zusammenleben möglich machen, sie müssen aber nur selten gehorchen (vgl. 1949c, S. 6). Wenn Lehrer sich selbst an die Regeln halten, die sie aufgestellt haben, sie also „selbst das Gesetz respektieren, dessen Respekt sie von den der Schüler erwarten“ (ils respectent cette loi dont ils demandent le respect aux écoliers, 1949c, S. 6) brauchen sie in ihren Klassen keinen Gehorsam einzufordern. Disziplin hat folglich nichts mit Unterwerfung zu tun. „Die Disziplin ist keine Beziehung zwischen unterschiedlichen Individuen, sie ist für Individuen, die derselben sozialen Gruppe angehören, eine gemeinsame Art zu leben.“[231] Die Forderung nach Gehorsam ist Zeichen dafür, dass die Klasse keine Disziplin hat. Da in der Education Nouvelle der Lehrer immer mehr zum Mitarbeiter (collaborateur, 1949c, S. 7) der Kinder wird, ist die Forderung nach Gehorsam nicht mehr nötig, denn hier „wird nicht gehorcht, genauso wenig wie befohlen wird, denn jeder ist diszipliniert“[232]. 1959 greift Cousinet das Problem des Gehorsams noch einmal auf und verweist besonders auf den Stellenwert eines Gesetzes, das auch für den Lehrer bindend ist.

> „Denn selbstverständlich hat der Gehorsam einen moralischen Wert, aber nur unter der Bedingung, dass es Gehorsam einem Gesetz und nicht Gehorsam gegenüber einem Individuum ist. Und zwar Gehorsam gegenüber einem Gesetz, dem die Mitglieder einer Gruppe zugestimmt, das sie akzeptiert haben und das ihr nicht durch jemand anderen aufgezwängt wurde“ (1959a, S. 115f, siehe S. 518).

Die Lehrer werden damit Teil der Gemeinschaft, und „nur das Gemeinschaftsleben ermöglicht diese moralischen Übungen, diese moralischen Erfahrungen, die Forschungen und moralischen Untersuchungen, die das Entscheidende des moralischen Lebens sind“[233].

Moral

Zur Frage der Disziplin gesellt sich das Problem der Moral bzw. des moralischen Verhaltens von Kindern. In einem zweiteiligen Artikel (1949d und e) berichtet Cousinet über die vierte Tagung der „Ecole Nouvelle Française“ vom September 1949 mit dem

231 „Mais la discipline n’est pas un rapport entre individus différents, elle est un mode de vie commun à des individus appartenant au même groupe social“, Cousinet 1949c, S. 7.

232 „On n’obéit pas plus qu’on ne commande, parce que tout le monde est discipliné“, Cousinet 1949c, S. 7.

233 „Et c’est seulement la vie communautaire qui permet ces exercices moraux, ces expériences morales, ces recherches, ces enquêtes morales qui sont l’essentiel de la vie morale“, Cousinet 1959a, S. 116.

Thema der „moralischen Erziehung“ in der Education Nouvelle und der Rolle des Lehrers in der „aktiven“ Disziplin.[234]

Mehrere Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit der aktiven Disziplin verschiedener Altersstufen und bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Es ging vor allem darum, „im Rahmen und im Geist der Education Nouvelle die moralische Erziehung und im besonderen die Bildung des Charakters zu studieren“[235]. Ausgehend von Ferrières Idee der „moralischen Autonomie“ (vgl. 1949d, S. 27), wonach sich Moral „nur von innen entwickeln kann, ohne Eingreifen, außer wenn um Einfluss von außen gebeten wird“[236], wurden Probleme der praktischen Umsetzung diskutiert. Cousinet fragt, ob es ausreicht, „die Freiheit der Kinder zu respektieren“ (respecter la liberté des enfants, 1949d, S. 27) und „die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern“ (favoriser le développement de sa personnalité, 1949d, S. 27). Er sieht das Problem darin, dass Erwachsene „ein absolutes Nicht-Intervenieren, dessen Gefährlichkeit sicher ist“ (une non-intervention absolue, dont les dangers sont certains, 1949d, S. 27), propagieren oder sich auf gelegentliche Einflüsse beschränken könnten, die er als genauso gefährlich ansieht.

Den Prinzipien der intellektuellen Bildung von Kindern folgend, mit denen die Education Nouvelle schon sehr lange Erfahrungen hat, fordert Cousinet für Kinder eine Umgebung, in der sie Probleme lösen, freie Beobachtungen und Erfahrungen machen und sich in Gruppen zusammenschließen können. Sie brauchen in dieser Umgebung Lehrer, an die sie sich wenden können. Auf moralische Erziehung übertragen bedeutet das, dass Kinder eine moralische Umwelt brauchen (vgl. 1949d, S. 29). Daraus leitet Cousinet drei natürliche Bedürfnisse des Kindes ab, auf denen die Education Nouvelle aufbauen kann.

> „1) Das Kind hat den Wunsch, so schnell wie möglich die Aufgabe zu erfüllen, der es sich gewachsen fühlt (diese Aufgaben sind natürlich altersabhängig sehr unterschiedlich und in jedem Alter wiederum von Individuum zu Individuum sehr verschieden).
>
> 2) Das Kind wünscht Zuneigung und Achtung von der Gruppe zu bekommen, zu der es gehört.
>
> 3) Das Kind wünscht, die moralische Unterstützung des Erziehers zu erhalten, wenn es sie benötigt“ (1949d, S. 29, siehe S. 498).

Um lernen zu können, müssen Kinder in eine Umwelt gebracht werden, in der sie die Probleme vorfinden, die sie sich selbst auswählen und lösen können, denn „nur unter diesen Bedingungen kann sich die gewissenhafte Arbeit entwickeln“ (c’est dans ces conditions seulement que peut se développer la travail consciencieux, 1949d, S. 29). Da kein Lehrer je allen Schülern eine immer passende Arbeit geben kann, „muss man den Schüler seine Aufgabe wählen lassen, oder sie ihn von der Seite angehen lassen, die ihm

234 Der Begriff der „aktiven Disziplin“ wurde von Cousinet und seinen Mitarbeitern gewählt, weil er am ehesten darstellte, was unter Disziplin in der Ecole nouvelle verstanden werden kann.

235 „(...) d’étudier l’éducation morale, et particulièrement la formation du caractère, dans le cadre et dans l’esprit de l’éducation nouvelle“, Cousinet 1949d, S. 27.

236 „(...) ne peut se constituer que du dedans, sans intervention, à moins qu’elle ne soit sollicitée de l’influence extérieure“, Cousinet 1949d, S. 27.

zusagt“ (il faut laisser l’élève choisir sa tâche, ou l’aborder par le côté qui lui convient, 1949d, S. 29). Das gleiche gilt auf moralischem Gebiet. Kinder müssen „frei in einer freien Gemeinschaft“ (librement au sein d’une communauté libre, 1949d, S. 29) leben, dort soziale Erfahrungen machen und aus den Reaktionen der Gruppe lernen.

Für Cousinet ergibt sich daraus, dass eine moralische Umgebung eine Umgebung ist,

> „in der der Schüler Erfahrungen mit Phänomenen und mit anderen Kindern machen kann. Daraus folgt, dass jede Schule, um eine moralische Umgebung zu bilden, eine Gemeinschaft sein muss, wie immer deren Modalitäten sind (Reddie, Geheeb, Petersen, Washburne etc. ...)“ (1949d, S. 30, siehe S. 499).

Das Kind bemerkt im Laufe der intellektuellen Arbeit, dass der Lehrer mehr weiß und es sich darauf verlassen kann, dass er ihm mit seinem größeren Wissen hilft. Genauso muss der Lehrer entweder durch sein Verhalten beweisen, dass er dem Kind tatsächlich moralisch überlegen ist, oder er muss eine Methode zur Hand haben, die ihm hilft, mit Kindern zusammen moralische Probleme des Zusammenlebens zu lösen. Cousinet geht davon aus, dass das Kind in der freien Gruppenarbeit den Wert von Gerechtigkeit, Loyalität, Güte, Nachsicht und Frieden erkennen kann (vgl. 1949d, S. 30). Vertrauen in ihren Lehrer können Kinder nur bekommen, wenn er „reelle Präsenz, geistige Präsenz, affektive Präsenz“ (présence réelle, présence spirituelle, présence affective, 1949d, S. 31) zeigt und damit für den Frieden in der Gemeinschaft steht, der Voraussetzung für moralische Erfahrungen in der Gruppe ist. „In der Schule ist die Moral die Tochter des Friedens“ (à l’école, la morale est la fille de la paix, 1949d, S. 31).

Jeder Lehrer muss über seine Kenntnisse der Psychologie des Kindes, seine Erfahrungen mit den täglichen Problemen und seine Kenntnis der Kinder eine eigene Methode entwickeln, um moralische Probleme zu lösen. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass „die moralische Handlung, wie jede Handlung, dem moralischen Denken vorausgeht“ (que l’action morale précède la pensée morale, 1949d, S. 31) und die Reflexion über moralisches Handeln erst später folgt. Für den Lehrer heißt das zunächst, dass er über „Regelung von Konflikten, präventive Maßnahmen, diese zu verhindern, und besondere Vorgehensweisen, um eine moralische Umgebung aufzubauen und zu erweitern“ (arbitrage des conflits, mesures préventives pour les empêcher, procédés particuliers pour constituer et enrichir le milieu moral, 1949d, S. 31) aktiv werden muss. Es heißt auch, dass ein Lehrer bei diesen Problemen das Recht hat aktiv einzugreifen und nicht abwartet, bis er gefragt wird.

Im weiteren (vgl. 1949e) wird die Evolution des „self-government“ beschrieben, das Cousinet als Übergangsstadium sieht. Er bezeichnet die Anfänge des self-government als „monarchistisches“ (monarchique, 1949e, S. 50) Regime, das sich aber sehr schnell in ein „demokratisches“ (démocratique, 1949e, S. 50) gewandelt hat, „in dem jede Persönlichkeit eine aktive Rolle spielen und ihr ganzes Gewicht in eine echte kindliche Gemeinschaft einbringen kann“ (où chaque personnalité peut jouer un rôle actif et donner toute sa mésure dans une vraie communauté enfantine, 1949e, S. 50). Dazu braucht es aber Cousinet zufolge ein „einfaches und wahres und weniger juristisches Gemein-

schaftsleben“ (vie communautaire plus simple et plus vraie, moins juristique, 1949e, S. 50), ohne Kindergerichte, da diese Verfahren sich als für Kinder zu verfrüht erwiesen haben. Echtes Gemeinschaftsleben ist für ihn an mehrere Bedingungen geknüpft:

> „a) echte aktive Unterrichtsmethoden; b) Lehrer von hohem moralischen Wert (auch da fordert die Education Nouvelle mehr ein, denn der Lehrer handelt mehr durch das, was er ist und weniger durch das, was er sagt. Dies erklärt unserer Ansicht nach einen großen Teil der Misserfolge so genannter neuer Schulen und Klassen); c) eine besondere Kompetenz der Erzieher, die den Geist und die Techniken der Education Nouvelle perfekt kennen müssen“ (1949e, S. 50, siehe S. 499).

enn „aktive Disziplin“ in einer Klasse eingeführt werden soll, müssen verschiedene Faktoren bedacht werden. Man braucht Zeit und eine gute Elternarbeit, die sehr oft eine Veränderung der Disziplin in den Familien bedeuten kann. Es muss darauf geachtet werden, die Kinder nicht zu überlasten, denn „moralische Überforderung“ (surmenage morale, 1949e, S. 51) ist genauso gefährlich wie intellektuelle Überforderung. Die psychologische Basis der „aktiven Disziplin“ ist eine entwicklungspsychologisch begründete Zunahme der sozialen Kompetenzen des Kindes. Das soziale Leben der Kinder unterliegt gewissen Regeln, die „integraler Teil der Natur des Kindes“ (inscrites dans la nature même de l’enfant, 1949e, S. 51) sind und den Rahmen für echtes moralisches Leben liefern. So ist im Alter von 3 – 6 Jahren das soziale Leben noch rudimentär (wenn Cousinet auch auf frühe soziale Verhaltensweisen verweist, die Mme Hamaïde in der Ecole Decroly nachgewiesen hat). Das Alter von 6 – 9 Jahren ist die Vorbereitungszeit mit einer Zunahme typischer sozialer Aktivitäten, dem das beste Alter zwischen 9 und 12 Jahren folgt. Die Pubertät bringt eine Krise des sozialen Lebens mit sich, das danach unter anderen Gesichtspunkten neu organisiert wird.[237]

3.2.5) Die Rolle des Lehrers

Die veränderte Rolle des Lehrers ist von zentraler Bedeutung für die Pädagogik Cousinets und er setzt sich schon sehr früh mit ihr auseinander (1910c).

Lehrerausbildung

1952 beschreibt Cousinet in „La formation de l’éducateur“ die Voraussetzungen für zukünftige Lehrer und deren Ausbildung. Die bisherigen Methoden zur Auswahl von Lehrern waren nicht sehr erfolgreich, und wenn Lehrer einmal im System sind, verbleiben sie dort, egal wie ungeeignet sie für den Beruf sind. Problematisch sind alle Verfahren, die auf das Wissen der Kandidaten abstellen, weil das allein noch keinen guten Lehrer ausmacht. Cousinet sieht das Problem, dass kein Lehrer sich den Kräften entziehen kann, die ihn dazu bringen, Kinder so zu behandeln, wie er selbst behandelt wurde (vgl. 1952b, S. 83). Vor allem die Sorge um das Wissen und seine Vermittlung macht die Konstituierung echter „schulischer Gemeinschaften“ (communautés scolaires,

237 vgl. Robert Mc Givern et al (2002): „Teen angst rooted in busy brain“, in „New Scientist“, Nr. 2365, Oktober 2002, S. 16. Mc Givern weist in einer Studie nach, dass die Launenhaftigkeit von Pubertierenden auch im Umbau von Nervenverbindungen im Gehirn begründet liegt.

1952b, S. 83) schwierig. Sollte ein Mensch irgendwann eine pädagogische Berufung verspüren, so muss er diese über viele Jahre seiner Ausbildung vergessen, denn in dieser Ausbildung geht es nur um das Wissen und seine Vermittlungstechniken (vgl. 1952b, S. 86). Ein weiteres Problem besteht im Unwillen der Lehrer sich weiterzubilden (vgl. 1952b, S. 88) und in der Routine, die einerseits Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten des Lehrers ist, gleichzeitig aber auch sein größter Feind (vgl. 1952b, S. 91).
Für Cousinet ist die „Liebe zu Kindern“ (l’amour des enfants, 1952b, S. 97) die wichtigste Voraussetzung für den Lehrerberuf, wenn dieser Begriff auch zu vage ist, denn sie bezieht sich oft auf die Schwäche der Kinder. Dabei beschreibt er zwei Lehrertypen. Während der eine versucht, die Kinder in einem Stadium zu halten, in dem er selbst noch gerne wäre, empfindet der andere eher Mitleid mit der Schwäche als Liebe. Dieser Lehrer sieht es als seine Aufgabe an, Kinder aus dieser Unterlegenheit herauszuholen. Er glaubt, aus Kindern etwas machen zu können, ihnen den richtigen Weg zu zeigen und sie im wahrsten Sinn des Wortes zu verbessern, hält sie dabei aber in Abhängigkeit. Das Problem dieser „pädagogischen Liebe“ (amour pédagogique, 1952b, S. 100) besteht darin, dass sie den Schwerpunkt auf den Lehrer und sein Handeln legt. Er respektiert Kinder nicht wie sie sind, sondern will seinen Unterricht attraktiv machen und sie damit verführen (vgl. 1952b, S. 100).
Erwachsene leben und arbeiten meistens unter Menschen, mit denen sie die gleichen Interessen teilen, also unter „Gleichen“ (semblables, 1952b, S. 101). Außer einigen Individualisten, Forschern und Künstlern leben die meisten Menschen gerne unter ihresgleichen, passen sich ihnen an und verzichten meistens auch darauf, andere erziehen oder verändern zu wollen. Lehrer dagegen verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit „Ungleichen“ (dissemblables, 1952b, S. 102). Aber „wie können Gleiche und Ungleiche zusammenleben?“ (comment faire vivre ensemble des dissemblables? 1952b, S. 104). Normalerweise bekommt der Lehrer die Aufgabe, die Ungleichheit so schnell wie möglich verschwinden zu lassen. Die einfache Beobachtung zeigt aber, dass das Verschwinden der Ungleichheit nur teilweise dem Tun des Lehrers zu verdanken ist, abgesehen vom Schaden, den dieses Tun anrichten kann (vgl. 1952b, S. 104). Die Gründe dafür liegen in der nicht gleichmäßig und gleichzeitig verlaufenden Entwicklung von Kindern, die dazu führt, dass man manchmal bei einem Jugendlichen noch deutlich kindliche Züge und Verhaltensweisen finden kann. Diese Unterschiede sind aber dem Lehrer nicht bewusst, selbst demjenigen nicht, der Kinder liebt, denn er will in jedem Fall etwas anderes aus den Kindern machen als sie sind. „Er liebt Kinder, aber er liebt nicht die Kindheit“ (il aime les enfants, il n’aime pas l’enfance, 1952b, S. 105). Sowohl die Pädagogische Psychologie als auch die Education Nouvelle zeigen, dass der Lehrer nur dann auf die Unterschiedlichkeit von Kindern einwirken kann, wenn er sie bemerkt und akzeptiert, und das auch nur indirekt (vgl. 1952b, S. 105). Dazu muss er mit Kindern leben und sie so lieben, wie sie sind. Er muss herausfinden, wie sie sind, bevor er versucht herauszufinden, was sie werden können, denn dies hängt unter anderem davon ab,

was sie sind, von den Beziehungen, die sie zum Lehrer haben und die er zu ihnen hat (vgl. 1952b, S. 106).

Zukünftige Lehrer müssen also in der Lage sein, mit ihnen „Ungleichen“ (s.o) zusammenzuleben. Der Kontakt mit dem Beruf muss möglichst früh geschehen, denn „durch Schmieden wird man nicht zwangsläufig ein Schmied, aber nur durch Schmieden kann man wirklich erfahren, ob man dazu Lust hat und dazu fähig ist, ein Schmied zu werden.“[238] Geeignet erscheinende Jugendliche sollten um das 15. – 16. Lebensjahr die Möglichkeit erhalten, sich in den „colonies de vacances“ (Ferienlager, 1952b, S. 110)[239] auszuprobieren. In dieser Situation zeigt sich, ob ein Kandidat die nötigen pädagogischen Charaktereigenschaften hat, ob er ruhig bleibt oder nicht, ob er Geduld hat, sich engagiert, in der Lage ist, Verantwortung zu übernehmen, ob er versucht, Situationen alleine zu bewältigen, oder immer Erwachsene um Hilfe bittet, ob er ausgeglichener Stimmung ist und die zeitliche und räumliche Ordnung respektieren kann. Geduld bedeutet in diesem Zusammenhang – hier verweist Cousinet auf Pestalozzi – Vertrauen in die Kräfte der menschlichen Natur zu haben.

Funktion des Lehrers

1955 trägt Cousinet die bisher verstreuten Hinweise auf die Rolle des Lehrers in der Education Nouvelle zu einem Leitfaden zusammen. In der Education Nouvelle „muss der Lehrer in einem Zustand ständiger Verfügbarkeit präsent sein“[240]. Er muss den Schülern zur Verfügung stehen, wenn sie Hilfe benötigen und ihnen das Gefühl von Sicherheit geben. Kinder sollen in einer freundlichen, warmen Atmosphäre um Hilfe fragen oder bitten können. Die Fragen der Kinder sind fast immer Bitten um eindeutige Informationen zu ihrer Arbeit, und zu viele Fragen werden nur gestellt, wenn sie eine Arbeit machen, die sie nicht interessiert. Die Fragen der Kinder zeigen, auf welchem intellektuellen Stand sie tatsächlich sind. „Eine exakte Antwort kann weder intelligent noch dumm sein: es reicht, dass sie exakt ist. Eine Frage ist immer intelligent oder dumm oder dazwischen. In jedem Fall informiert sie den, dem sie gestellt wurde und diktiert ihm ihre Antwort.“[241] Das ist mit traditioneller Didaktik kaum zu leisten, die versucht, sich den jeweiligen Schülern anzupassen und letztlich „für jenen berühmten Durchschnittsschüler gemacht ist, der, wie man weiß, ein Mythos ist“ (elle est faite pour

238 „En forgeant on ne devient pas nécessairement forgeron, mais ce n’est qu’en forgeant qu’on peut vraiment savoir si on a envie, et si on est capable, de devenir un forgeron“, Cousinet 1952b, S. 106.

239 Dazu ist zu bemerken, dass die „colonies de vacances“ eine wesentlich größere Rolle in Frankreich spielen als die Zelt- und Ferienlager in Deutschland. Aufgrund der längeren Sommerferien sind viele Eltern darauf angewiesen, dass die Kinder betreut werden, wenn sie wieder arbeiten gehen. Außerdem ist der Anteil der arbeitenden Frauen deutlich höher als in Deutschland. So hat sich in Frankreich ein ganzes pädagogisches Arbeitsfeld um die „colonies“ herausgebildet. Besonders zu erwähnen sind die CEMEA, mit deren Gründerin Giselle de Failly Cousinet in relativ engem Kontakt stand.

240 „Il doit être présent, en état de permanente disponibilité“, Cousinet 1955f, S. 3.

241 „Une réponse, exacte, peut n’être ni intelligente ni stupide: il suffit qu’elle soit exacte. Une question est toujours intelligente ou stupide, ou entre les deux. En tous les cas elle informe celui à qui elle est posée et elle lui dicte sa réponse“, Cousinet 1955f, S. 3.

ce fameux élève moyen qui, on le sait, n'est qu'un mythe, 1955f, S. 5). Erhält der Lehrer eine absurde Frage, was in der Gruppenarbeit eigentlich nie vorkommt, da die Fragen bereits durch die Gruppe gefiltert werden, kann er überlegen, warum ein Kind auf so eine Frage kommt. Erhält er im traditionellen Unterricht eine absurde Antwort, gibt er eine Note. Die gegebenen Antworten sollen daher knapp und präzise sein und nicht zu didaktischen Vorträgen ausarten. Der Lehrer soll warten, bis der Schüler weitergehende Fragen stellt oder seine eigenen Entdeckungen macht. Jemandem, der nach einer Straße fragt, erklärt man ja auch nicht die ganze Stadt (vgl. 1955f, S. 7).

Kinder brauchen in besonderem Maß Konstanz, die eine der wichtigsten Eigenschaften des Lehrers ist, weil sie ihnen Sicherheit gibt. Sie wird durch die Verfügbarkeit des Lehrers und die Tatsache gewährleistet, dass er „das Gesetz" (la loi, 1955f, S. 10), besser gesagt, die Regeln in der Klasse repräsentiert. Diese banale Feststellung war lange durch die Wertschätzung der Autorität des Lehrers verdeckt (vgl. 1955f, S. 10), worunter meist verstanden wurde, Schüler zu zwingen, Dinge gegen ihren Willen zu tun. Wer aus Stolz, Bequemlichkeit oder weil er glaubt, dies tun zu müssen, eine ganz persönliche Autorität auszuüben versucht, wird daran scheitern, weil er nur auf seine persönlichen Qualitäten setzt und damit riskiert, den Kindern eine wechselhafte, schwankende Persönlichkeit zu zeigen, was sie versuchen werden auszunutzen (vgl. 1955f, S. 12). Sie durchschauen sehr schnell, wenn ein Lehrer nicht über echte Autorität verfügt. Die unerwarteten Wechsel nehmen den Kindern die Sicherheit, die sie in der Konstanz finden. Dies führt zu Auseinandersetzungen in den Klassenzimmern, weil sich dann auch die Kinder gehen lassen und sich ein Verhalten gestatten, was ihnen eigentlich nicht gefällt, und worunter sie eher leiden. Deshalb bevorzugen Schüler oft einen konstant strengen Lehrer (vgl. 1955f, S. 12f).

Die echte Autorität des Lehrers erwächst daraus, dass er das Gesetz repräsentiert. Wenn er sich an die Regeln hält, benötigt er keine ‚persönliche' Autorität. Ein Land, in dem das Leben von Gesetzen bestimmt wird, braucht keinen Führer mit ‚persönlicher' Autorität. Die Regeln sollten den Kindern bekannt sein und möglichst mit ihnen zusammen erstellt werden. Die Gesetze müssen eingehalten werden, sie sind Kindern so wichtig wie bestimmte Klassenrituale. Durch die Art, die Gesetze zu achten, gibt der Lehrer den Kindern ein Beispiel. Dies kann aber nur gelingen, wenn er wirklich mit den Kindern lebt und eine wirkliche Person im Klassenraum ist und wenn ein echtes „Gemeinschaftsleben" (vie communautaire, 1955f, S. 16) entsteht.

Der allgemeinen Erwartung zufolge kommen Kinder in die Klasse, um vom Lehrer eine Arbeit zu bekommen. Die gemeinsame Zeit in der Klasse teilt sich in die Unterrichtsarbeit des Lehrers und die Übungsarbeit der Kinder auf. Meist steht aber die Lehrerarbeit im Vordergrund, denn während des Lehrervortrages, einer Befragung oder wenn Kinder etwas aufsagen, arbeiten nur jene, die gerade dran sind. Es ist fraglich, ob die in der Schule üblichen Übungsaufgaben eine echte Arbeit darstellen, und Cousinet vergleicht sie mit dem, was für ein Vorschulkind eine Arbeit ist. „Arbeiten heißt für das Kind, wie für den Erwachsenen, eine Reihe von Handlungen mit dem Ziel auszuführen,

ein bestimmtes Produkt zu erreichen, das dem Ausführenden vorher bekannt ist.“[242] Das Resultat bedingt die Handlungen, weshalb zwischen Arbeit und Spiel nur ein gradueller Unterschied besteht. Beim ersteren geht es um ein sichtbares und benutzbares Produkt, wie ein Puppenkleid, Holzsäbel oder ähnliches. Beim Spiel, vor allem bei sozialen Spielen, geht es darum, das Spiel mit Hilfe der Handlungen der Teilnehmer zu beenden, wobei sein Resultat nach Beendigung des Spiels verschwindet (vgl. 1955f, S. 17). Eine Arbeit ist beendet, wenn das Resultat in den Augen des Kindes hinreichend den Vorstellungen entspricht, die es vorher davon hatte. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, sind einige Schulübungen durchaus echte Arbeit, so wie beispielsweise „der freie Ausdruck“ (l’expression libre, vgl. 1955f, S. 18) im Schreiben, Zeichnen, Malen, Modellieren. Die meisten Schulaufgaben erfüllen diese Anforderungen aber nicht, denn die Kinder haben einige mehr oder weniger internalisierte Kenntnisse und Fähigkeiten, von denen sie nicht wissen, wofür sie sie brauchen. Das ist so, als ob ein Kind in etwa in der Lage ist, eine Säge und einen Hammer benutzen zu können, ohne die geringste Idee zu haben, was es damit machen kann (vgl. 1955f, S. 18). Kein Kind wird einer so absurden Art des Handelns zustimmen und sie mit dem Titel der Arbeit dekorieren.

In der Schule werden Kindern aber permanent Aufgaben gestellt, deren Resultat sie nicht kennen. Zum Beispiel ist das Resultat eines Diktates das fehlerfreie Diktat, das aber kennt das Kind ja nicht, genauso ist es mit Übersetzungen aus dem Lateinischen oder Griechischen. Der Schüler kennt das Ergebnis – die richtige Übersetzung – nicht, denn er muss sie schreiben, ohne eine vorhergehende Idee vom Ergebnis zu haben. Cousinet hält die Behauptung, dass die Anwendung bekannter Mittel, um ein unbekanntes Ziel zu erreichen, eine Reihe von Übungen ergibt, die Kinder eben trainieren und nach und nach durch Unterricht, Überwachung und Kontrolle des Lehrers zum richtigen Gebrauch der Mittel führen wird, für eine „unbewiesene Behauptung“ (affirmation gratuite, vgl. 1955f, S. 19).

Die meisten Übungen entsprechen dem Hammer/Sägen-Problem. Die guten Schüler kommen zu guten Ergebnissen, weil sie die entsprechenden Mittel zu Verfügung haben, was also kein Fall echter Arbeit ist. Die schlechten Schüler haben schlechte Ergebnisse, weil sie die entsprechenden Mittel nicht zur Verfügung haben, sie aber auch so nicht bekommen, und dann ist es auch keine echte Arbeit. Die Schüler sammeln also eine Reihe unverstandener Mittel in ihren Köpfen an, die sie dann in der Prüfungssituation anzuwenden versuchen, was oft genug zu mäßigen oder gar absurden Ergebnissen führt.

Für Cousinet muss in der Schule „jede Arbeit produktiv sein“ (tout travail doit être productif, 1955f, S. 20). Es geht darum, dass der Arbeitende das angestrebte Produkt kennt, die ihm zur Verfügung stehenden Mittel einsetzt, um sein Ziel zu erreichen und sich neue Mittel sucht, falls sie nicht mehr ausreichen. Das kann natürlich zu Fehlern und Irrtümern führen, die der Arbeitende aber selbst bemerkt, weil das Ergebnis nicht mit

242 „Travailler, c’est pour l’enfant comme pour l’adulte, exécuter un certain nombre d’opérations destinées à produire un certain résultat connu à l’avance de l’opérateur“, Cousinet 1955f, S. 17.

dem übereinstimmt, was er sich vorgestellt hat. Das Wichtigste ist, dass „die Schule ein Ort ist, an dem die Kinder nicht unter der Aufsicht des Lehrers, sondern mit der Hilfe eines Lehrers arbeiten, das heißt in dem Sinn und dem Maß, wie er darum gebeten wird“[243]. Dabei kommt es weniger auf die einzelnen Fächer an, sondern darauf, dass die Kinder etwas tun, um ein Ziel zu erreichen. Die „méthodes actives“ sind Methoden des Lernens (d’apprentissage) und nicht des Lehrens (d’enseignement), und Schüler brauchen Arbeitsmaterialien und keine fertigen Kenntnisse.

Cousinet will Unterricht so gestalten, dass er dem Lernen des Menschen entspricht, der „vom handeln zur Beobachtung, von der Beobachtung zum Ordnen, vom Ordnen zur Erklärung“ (de la manipuliation à l’observation, de l’observation au classement, de classement à l’explication, 1955f, S. S. 27) kommt. Dabei wird der Lehrer zum „wichtigen Begleiter, der immer den Arbeitern zur Verfügung steht (…) und der ihnen nicht die Befriedigung seiner Unterrichtsbedürfnisse aufzwingt, sondern ihr Bedürfnis zu lernen befriedigt, wann und wie es nötig ist“[244]. Damit ist nicht die alte Vorstellung des Internalisierens blanker Fakten gemeint, denn „in die Schule der Education Nouvelle kommt der Schüler, um mit Hilfe des Lehrers das Arbeiten zu erlernen“ (dans l’école nouvelle, l’élève, avec l’aide du maître, vient apprendre à travailler, 1955f, S. 27). Der Lehrer entfernt sich von den fiktiven Schülern, die er versucht mit Hilfe seiner Didaktiken zu unterrichten, und wendet sich seine realen Schülern zu. Die brauchen seine Hilfe nämlich wirklich.

1961 beschäftigt sich Cousinet (vgl. 1961c) mit den Lehrererklärungen. Der Lehrer hat im traditionellen Unterricht zwei Dinge zu tun. Er muss lehren, damit die Kinder lernen und er muss erklären, damit sie verstehen. „Ein Phänomen erklären heißt (…) auseinanderfalten, entwickeln, sehen, was es enthält, es also in seine Elemente zerlegen.“[245] Erklären ist somit zunächst eine Analyse (1961c, S. 4).

> „Die Analyse kann praktisch sein (Erklärung einer Handlung: schwimmen, Fahrrad fahren, eine Torte backen), mechanisch und technisch (Erklärung einer Funktionsweise: Auto, Radiogerät, Fernsehgerät, Telefon), wissenschaftlich (Erklärung einer Lebensweise – ob Tier oder Pflanze, einer medizinischen Handlung oder einer chemischen Reaktion), literarisch oder philosophisch (Erklärung eines Objekts, das nicht in Gegenwart der Schüler funktioniert, das aber in geistiger Tätigkeit geschaffen wurde: Prosa, Gedicht, Kunstwerk, Gedanke oder Gedankenkomplex)“ (1961c, S. 4, siehe S. 503).

Verstanden hat demzufolge der, der in der Lage ist, aus der Betrachtung der Einzelteile das Gesamtbild zu erstellen. Zunächst ist dabei zu überlegen, ob ein Gegenstand überhaupt erklärbar ist, was am Beispiel der Forschungen im atomaren Bereich oder in der

---

243 „L’école est un lieu où les élèves travaillent, non sous la direction d’un maître, mais avec l’aide d’un maître, c’est-à-dire dans le sens et dans la mesure où elle lui est demandée“, Cousinet 1955f, S. 21.

244 „Il est (…) l’accompagnateur nécessaire toujours à la disposition des travailleurs (…) et non celui qui leur impose la satisfaction de son besoin d’enseigner mais qui satisfait, quand il faut et comme il faut, leur besoin d’apprendre“, Cousinet 1955f, S. 27.

245 „(...) expliquer un phénomène, c’est (…) el déplier, le développer, voir ce qu’il contient, et donc le décomposer en ses éléments“, Cousinet 1961c, S. 3.

Biologie besonders deutlich wird, wo die Forschungen zu Erkenntnissen und Zusammenhängen geführt haben, die (noch) nicht zu erklären sind. So geht es auch dem Kind, das zunächst Dinge als sie selbst oder als benutzbar wahrnimmt, lange bevor es sie für erklärbar hält. Laut Cousinet kann es kein Kind geben, das versucht, einen Gegenstand erst zu verstehen, bevor es ihn benutzt (1960b, S. 6). Zunächst muss es die Dinge akzeptieren, wie sie sind, und erst wenn etwas Ungewöhnliches geschieht, wie etwa ein nicht mehr zurückspringender Gummiball, muss es überlegen, warum das passiert ist. Jetzt entsteht das Bedürfnis nach einer analytischen Erklärung. Vorher befindet sich das Kind in einer homerischen Phase (vgl. 1960b, S. 7), in der es ein Elternteil zu Hilfe ruft, das ihm den Ball zurückgeben oder einen neuen geben soll. Erst wenn das nächste Stadium des Sich-fragens erreicht ist, haben Erklärungen überhaupt einen Sinn. Das Alter des Verstehens beginnt, wenn ein Kind seine Aktivität unterbricht und anfängt nach Lösungen zu suchen. Dabei erwartet es eine pragmatische Antwort (vgl. 1960b, S. 9), denn es geht ihm nur um die direkte Nützlichkeit. „Erklären heißt, ein Bedürfnis des Verstehenden zu befriedigen und nicht das des Erklärenden.“[246] Eine Erklärung macht nur Sinn, wenn ein Kind tatsächlich ein Problem hat und eine Erklärung haben will. Für Cousinet gibt es zwei Fälle, in denen man nicht erklären darf, und zwar dann, wenn der Schüler verstanden hat und dann, wenn er nicht verstanden hat. „Wenn er versteht, braucht er keinen Erklärer, wenn er nicht versteht, kann der Erklärer nichts für ihn tun.“[247] Man muss warten, bis die Kinder zu suchen anfangen, „denn die Erklärung ist etwas, das in ein sich vollziehendes Verständnis eingebracht wird.“[248]
„Was also ist erklären? Es heißt auf präzise Fragen, präzise zu antworten.“[249]

3.2.6) Eine Pädagogik des Lernens

Im letzten von ihm allein veröffentlichten Buch entwickelt Cousinet seine Lerntheorie. Louis Raillon zufolge sind hier die Bedingungen für die Erziehung in Freiheit am deutlichsten beschrieben (Raillon 1973c, S. 11).
Cousinet beginnt auch dieses Buch mit der Kritik an den bestehenden Verhältnissen in den Schulen und den lernfeindlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Kindern. Das Kind kommt in die Schule und hat noch nicht gelernt zu lernen, der Lehrer hat aber gelernt zu unterrichten. Einem Lehrer kann eine schlechte Stunde mit Recht vorgeworfen werden, denn er hat schließlich in seiner Ausbildung gelernt, wie eine Stunde zu halten ist. Einem Kind kann man aber kaum vorwerfen, dass es nicht richtig lernt, wenn es das Lernen noch nicht gelernt hat.

---

246 „Expliquer c’est satisfaire un besoin, celui du comprenant et non celui de l’expliquant“, Cousinet 1961c, S. 10.
247 „Quand il le comprend, il n’a pas besoin de l’explicateur, quand il ne le comprend pas, l’explicateur ne peut rien pour lui“, Cousinet 1961c, S. 11.
248 „Car l’explication est une pièce introduite dans une compréhension en cours“, Cousinet 1961c, S. 11.
249 „Qu’est-ce que donc expliquer? C’est répondre avec précision à une question précise“, Cousinet 1961c, S. 13.

Bezogen auf die traditionellen Verfahren der Schule greift selbst die Idee des ‚learning by doing' nicht, die nur dann Sinn macht, wenn das Kind tatsächlich etwas tut, wenn es handelt und wenn es weiß, was es tut (vgl. 1959a, S. 4). Lehrer verlangen von Kindern, sich der gleichen Künstlichkeit unterzuordnen, die ihre eigene Ausbildung gekennzeichnet hat, was dazu führt, dass Kinder nicht Geschichte, Grammatik oder Latein erlernen, sondern den Geschichts-, Grammatik- oder Lateinunterricht. Sprachen kann ein Schüler mit Hilfe von „Lernmethoden" (méthodes d'apprentissages, 1959a, S. 6) lernen. Wenn es sich aber darum handelt, den Unterricht dieser Sprachen so zu erlernen, wie ihn die Didaktik konstruiert hat, dann wird wesentlich deutlicher, dass Unterricht und Lernen nicht das gleiche sind. Der Unterricht verhindert, dass der Schüler persönlich nützliche Dinge erlernen kann, wobei Cousinet erneut die Passivität der Schüler kritisiert. Deshalb will er versuchen, eine Pädagogik (und explizit keine Pädagogische Psychologie) des Lernens zu entwickeln und zu begründen. Ihn leitet die Frage, warum in dem ständig sich verändernden und verbessernden System der Schule die Methoden immer nur den Lehrenden und nicht den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. „Wenn man aber will, dass sich der Schüler bildet, lernt sich zu bilden, weiß, was er weiß und was er nicht weiß, weiß, was er macht und was er will, dann ist es sehr sicher, dass man anders an die Sache herangehen muss."[250]

Die Schule nimmt nicht wahr, was und wie Kinder vor dem Eintritt in die Schule gelernt haben. Vor der Schule erlernen Kinder Fähigkeiten, um zu wissen, wie eine Tätigkeit ausgeführt wird, also um sie zu beherrschen. Das wird im Spiel und bei allen anderen kindlichen Betätigungen deutlich. „Auf diesem Gebiet bedeutet etwas zu wissen für das Kind, dass es das Ziel erreicht, das es sich vorgenommen hat, als sein Lernen begann."[251] Der Lernprozess ist abgeschlossen, wenn das Kind Seil springen oder Fahrrad fahren kann, er ist dann beendet, wenn sich kindliches Wollen und Können angeglichen haben. „Das Lernen hat es [das Kind] zu einem Wissen geführt, das ein Zustand der Ausgeglichenheit ist."[252] Ohne Zweifel kann das Lernen für das Kind einen anderen Stellenwert bekommen, „so dass es nicht mehr nur ein Mittel für es ist, ein Ziel zu erreichen, sondern dass es ein Mittel wird, um dieses Ziel oder sich selbst besser kennen zu lernen"[253]. Es kann ehrgeiziger werden und über das gesteckte Ziel hinaus weiter forschen, es kann aber auch feststellen, dass es zu ehrgeizig gewesen ist und deshalb seine Pläne reduzieren muss. So lernt das Kind sich und seine Möglichkeiten immer besser kennen. „Man kann nur dann wirklich wissen, was man will und was man kann,

250 „Mais si on veut que l'écolier se forme, apprenne à se former, sache ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, sache ce qu'il fait, sache ce qu'il veut, il est bien certain qu'il faut s'y prendre autrement", Cousinet 1959a, S. 7.

251 „Savoir pour l'enfant, dans ce domaine, c'est atteindre l'objet qu'il s'est fixé quand il a commencé son apprentissage", Cousinet 1959a, S. 11.

252 „L'apprentissage l'a mené à un savoir qui est un état d'équilibre", Cousinet 1959a, S. 12.

253 „(...) qu'il ne soit pas seulement pour lui un moyen d'arriver à une fin, mais qu'il devienne un moyen de connaître mieux cette fin et de se connaître mieux lui-même", Cousinet 1959a, S. 12.

wenn man sich aufgemacht hat, den Gegenstand seines Willens zu bekommen.“[254] Echtes Lernen geschieht nur dann, wenn der Lernende das zu erreichende Ziel mehr oder weniger klar kennt und mehr oder weniger klar weiß, dass er es erreichen kann. „Aber alles Lernen macht nur unter diesen drei Bedingungen Sinn. Es gibt nur dann echtes Lernen, wenn der Lernende weiß, was er will, aus diesem Grund will und die Mittel sucht, um zu können.“[255] So lernen Kinder im freien Lernen in der Familie und in den Lehren der Handwerksberufe: „Es weiß, was es will, es will, was es weiß, und es strengt sich an, selbst wenn das Lernen lang und manchmal mühsam ist.“[256]

Kinder und Jugendliche können durchaus Lehrgänge oder Ausbildungen akzeptieren, die sie nicht ausgesucht haben. Cousinet nennt dies „apprentissage accepté“ (akzeptiertes Lernen, 1959a, S. 14) im Gegensatz zu „apprentissage choisi“ (ausgewähltes Lernen 1959a, S. 13), die Bedingung aber, „das Wissen um das Ziel des Handelns, um das zu erwerbende Wissen“ (la connaissance de la fin de l’activité, du savoir à acquérir, 1959a, S. 14) zu kennen, bleibt unerlässlich. Nur dann kann der Lernende die Ausbildung akzeptieren und einen Sinn darin sehen. „Darin besteht die gemeinsame Bedingung aller Lernvorgänge. Man akzeptiert oder man sucht sich nur ein Wissen aus, das man zu besitzen wünscht, und man begehrt es nur, weil man es kennt.“[257]

Daneben gibt es eine weitere gemeinsame Bedingung: „Das gemeinsame Prinzip aller Ausbildungen ist die Imitation.“[258] Die Imitation ist ein zwar universelles menschliches Lernprinzip, das Kinder automatisch verwenden, aber sie beinhaltet immer auch einen Experimentieranteil. Ist der Lernende damit erfolgreich, nimmt er das Wissen des Imitierten auf und erweitert es um seine eigenen Erfahrungen. Das ist das familiäre Lernprinzip, bei dem Kinder aufgefordert werden, genau die Handlungen nachzuvollziehen, die der Erwachsene vormacht. Zunächst beobachtet das Kind eine Handlung, dann wird ihm gezeigt, wie die Handlung ausgeführt wird. Daraus wurde geschlossen, dass ein Lehrender zunächst die Aufmerksamkeit der Kinder auf eine Handlung lenken muss, um ihnen dann zu zeigen, wie diese Handlung ausgeführt wird. Dazu wurde das „Auseinandernehmen von Bewegungen“ (la décomposition du mouvement, 1959a, S. 17) erfunden, das eine Handlung in ihre einzelnen Gesten auflöst, dem die „korrigierte Handlung“ (activité corrigée, 1959a, S. 19) folgte, die im Moment ihrer Ausführung korrigiert und durch Erklärungen ergänzt wird. Diesen vier Stufen folgend entwickeln Kinder dann eine gewünschte Gewöhnung und beherrschen die neue Handlung.

---

254 „On ne sait vraiment bien ce qu’on veut et ce qu’on peut que quand on s’est mis en route pour atteindre l’objet de son vouloir“, Cousinet 1959a, S. 12.

255 „Mais tout apprentissage n’a de sens qu’à ces trois conditions. Il n’y a vraiment apprentissage que si l’apprenti sait ce qu’il veut, par conséquent veut, et cherche les moyens de pouvoir“, Cousinet 1959a, S. 13.

256 „Il sait ce qu’il veut, il veut ce qu’il sait, et il s’efforcera, même si l’apprentissage est long, et quelquefois pénible“, Cousinet 1959a, S. 13.

257 „C’est là la condition commune à tous les apprentissages. On ne choisit ou on n’accepte qu’un savoir qu’on désire posséder, on ne le désire que parce qu’on le connaît“, Cousinet 1959a, S. 15.

258 „Le principe commun à tous les apprentissages est l’imitation“, Cousinet 1959a, S. 15.

Das Kind geht in die Schule, um genauso weiter lernen, wie es das vorher getan hat. Es möchte Kenntnisse erwerben, und die Schule baut zunächst weiter auf das Lernen durch Imitation. Für Cousinet besteht allerdings ein gravierender Unterschied zum außerschulischen Lernen, denn die drei oben genannten Lern-Voraussetzungen werden hier nicht erfüllt. Die meisten schulischen Kenntnisse sind den Kindern völlig unbekannt, und sie haben keine oder nur kaum Vorkenntnisse, und weil „man nicht wollen kann, was man nicht kennt“[259], sind die Lehrer gezwungen, sich so viel einfallen zu lassen, um das Interesse des Kindes zu wecken. In der Schule funktioniert das imitative Lernen, solange der Lehrer vor den Kindern arbeitet, ihnen also etwas vormacht, wie zum Beispiel beim Schreibenlernen. Aber Lernen im eigentlichen, von Cousinet an den drei Bedingungen festgemachten Sinne, ist dies nicht. Die Kinder haben lediglich mechanisch schreiben gelernt, und das heißt, viele von ihnen können nicht wirklich schreiben. Sie haben nicht gelernt zu lernen, wozu unbedingt „persönliches Forschen“ (recherche personelle, 1959a, S. 31) gehört, denn „jedes echte Lernen beinhaltet einen mehr oder weniger großen Anteil an Erfindung.“[260] Für das Lesenlernen stellt Cousinet gleichermaßen eine rein mechanische Lesefähigkeit fest, die nicht zur Fähigkeit führt, einem Text Informationen zu entnehmen. Am Beispiel des Rechnens zeigt er, dass die Schule eine „rituelle Progression“ (progression scolaire rituelle, 1959a, S. 33) betreibt, die weder den Vorkenntnissen der Kinder, noch ihren unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht wird.

Zur Klärung seines Begriffs des Lernens unterscheidet Cousinet zwischen „operativen Kenntnissen“ (savoirs opératoires, 1959a, S. 37) und „Faktenwissen“ (savoir brut, 1959a, S. 37).

> „Man kann das Wissen, das Kinder über ihre vorschulischen und außerschulischen Aktivitäten erwerben, als operatives Wissen bezeichnen. Sie handeln, um handeln zu können, und sie können dank der Handlungen handeln. Sie möchten fähig sein, etwas zu tun, und nur durch das Tun lernen sie etwas zu tun, das zu tun, was sie andere tun sehen und was sie auch tun wollen. Das gilt für alles häusliche, spielerische und technische Wissen“ (1959a, S. 37, siehe S. 517f).

Bei den ersten schulischen Kenntnissen, den sogenannten Grundtechniken, mit deren Hilfe sich ein Mensch alles weitere Wissen selbst erarbeiten kann, verhält es sich genauso. Die Schule ist aber ehrgeiziger und fügt diesen Grundtechniken anderes Wissen hinzu. So kommt zur Rechtschreibung das Lernen von Regeln dazu, weil sich nur so die Kommunikationsdimension des Schreibens erschließt. Um das korrekte Schreiben zu vermitteln, haben sich die Lehrer automatisch der Technik des imitativen Lernens bedient, was das Abschreiben zur Folge hatte. Der Lehrer folgt dem Schüler, beobachtet ihn und gibt ihm Ratschläge, bis das Ziel erreicht ist und das Kind ordentlich schreiben kann. Bei der Rechtschreibung sieht das schon anders aus, denn hier zieht sich der Lehrer zurück, bevor das Resultat der korrekten Orthographie erreicht ist und verlagert sich

259 „On ne peut vouloir ce qu’on ne connaît aucunement“, Cousinet 1959a, S. 27.

260 „Tout apprentissage réel comporte une part plus ou moins grande d'invention“, Cousinet 1959a, S. 31.

darauf, die Fehler anzustreichen, wenn die Arbeit erledigt ist. Die Imitation ist fast verschwunden, die Kinder können immer noch ihr Ziel, richtig schreiben zu wollen, sehen, aber das Modell ist nicht mehr vorhanden, und der Lehrer arbeitet nicht mehr vor den Kindern. Je mehr die Imitation verschwindet, desto mehr arbeitet der Lehrer mit der Methode der Dekomposition, mit der er bereits das Abschreiben vorbereitet hat (vgl. 1959a, S. 39). Die Dekomposition führt zum Lernen der Regeln, mit den dazugehörigen Ausnahmen. Da das imitative Lernen verschwunden ist, ist der Lehrer gezwungen, ständig mit Wiederholungen zu arbeiten und an das Gedächtnis der Kinder zu appellieren.

Befürworter des Diktats sehen darin einen Vorteil, denn es versetzt Kinder in eine Art Alarmzustand, der sie dazu zwingt, sich zu konzentrieren. Cousinet stellt dazu fest, dass diese Art „verfrühter Grammatikunterricht“ (didactique grammaticale prématurée, 1959a, S. 41) vor allem Konfusionen hervorruft, weil die Schüler die verschiedenen Regeln verwechseln. Er fragt sich, was der Lehrer eigentlich erreichen will, wenn er die Kinder ein Diktat schreiben lässt. Er will, dass sie keine Fehler machen, aber dies ist eine negative Haltung, die einer Reihe didaktischer Überlegungen entspringt. Die Fehler ärgern ihn, weil sie ihn an seinem Unterricht zweifeln lassen. Deshalb fährt er fort, von den Kindern eine negative Handlung zu verlangen, nämlich keine Fehler zu machen. Vor allem jüngere Schüler verstehen dies nicht, denn bisher war ihr Lernen immer positiv, ihre Methoden hatten den Zweck, etwas zu tun und nicht, etwas nicht zu tun. Für Cousinet gibt es zwei Umstände, die zum Suchen eines Wortes führen. Entweder weil ein Schüler nicht weiß, wie ein Wort geschrieben wird oder weil er weiß, dass er es nicht weiß. Schüler schreiben entweder freie Geschichten, schulische Texte oder Diktate. Wenn also ein Kind nicht weiß, wie ein Wort geschrieben wird, muss man ihm die Möglichkeit geben herauszufinden, wie es geschrieben wird. Dazu kann es den Lehrer fragen, ein Wörterbuch benutzen oder einen anderen Schüler fragen, der sich auskennt. Für Kinder wird die Orthographie erst interessant, wenn sie ihre Werke anderen vorstellen, und diese dann feststellen, dass einige der Wörter nicht so geschrieben sind, wie sie in den Büchern zu finden sind. Das erste, was Kinder so lernen, ist die Tatsache, dass es sich bei der Rechtschreibung um eine soziale Übereinkunft handelt. Dabei ist die Gruppenarbeit sehr wertvoll, weil sie zu Diskussionen über Schreibungen führt, die zum Suchen in Wörterbüchern führen. Die Hilfsmittel tauchen in chronologischer Reihenfolge auf. Zunächst werden andere Kinder und der Lehrer befragt, dann kommt der Gebrauch eines einfachen Wörterbuches hinzu, später der eines normalen und schließlich wird ein eigenes Heft mit häufig benutzten Wörtern angelegt (vgl. 1959a, S. 47).

Nachdem auf die graphische Korrektur die orthographische folgte, kommt nun die sprachliche. „Der Schüler muss sukzessive lernen, leserlich zu schreiben, richtig zu schreiben und sich gut auszudrücken.“[261] Das heißt, er muss lernen, das Instrument der

261 „L’écolier doit successivement apprendre à écrire lisiblement, à écrire correctement, à bien s’exprimer“, Cousinet 1959a, S. 49.

Sprache schriftlich und mündlich gut zu beherrschen, um das eigene Denken perfekt auszudrücken und nach Möglichkeit das eines anderen zu verstehen, woraus die Übungen der Aufsatzerziehung resultieren. Bevor die Kinder in die Schule kommen, bilden sie sich sprachlich selbst. Sie verbessern, zumindest zu Beginn des Sprachlernprozesses, ihre Fehler im Umgang mit den anderen selbständig. In der Schule dagegen ist der Schüler passiv, muss nur zuhören und hat keine Möglichkeit mehr, mit Sprache zu experimentieren. Die Gruppenarbeit, die das freie Gespräch zwischen den Schülern zulässt, ist dagegen eine sehr gute Möglichkeit, diese Korrektur der Sprache durch die anderen zu ermöglichen und Kindern den Raum zu sprachlichen Experimenten zu geben.

Von besonderer Bedeutung ist für Cousinet das freie Schreiben, weil es nicht der Kommunikation dient, sondern dazu sich auszudrücken. Cousinet hält das freie Schreiben für „eine der mysteriösesten Aktivitäten des menschlichen Wesens“ (une des activités les plus mystérieuses de l’être humain, 1959a, S. 51), mysteriöser noch als das freie Malen, bei dem die Wahrnehmung sich mit der inneren Arbeit überlagert. Im freien Schreiben wird die psychische Verfassung eines Kindes wesentlich deutlicher, und man kann sehr viel über das Kind erfahren. Der Lehrer muss nichts anderes machen als die Kinder einfach schreiben zu lassen ohne einzugreifen, außer sie bitten ihn um seine Meinung, was nur selten geschieht. Cousinet wendet sich deutlich gegen den Aufsatzunterricht. Er hält Übungen, die einen Schüler zwingen, über etwas zu schreiben, das ihn nicht interessiert und über das er nicht schreiben will, für „gänzlich künstlich“ (tout à fait artificiel, 1959a, S. 52). Der Schüler findet sich in der falschen Situation wieder, vom Lehrer die Mittel zu bekommen etwas auszudrücken, was er nicht denkt und niemanden mitteilen möchte.

Das Erlernen des Schreibens folgt den gleichen Gesetzen wie das Erlernen der Sprache. Es geht immer darum, verstanden zu werden und die Genauigkeit der Sprache ist das Mittel dazu. Ein Schüler lernt zu schreiben, um aufzuschreiben, was er tatsächlich zu sagen hat. Damit geschieht das Lernen auch hier unter den drei bekannten Bedingungen. Der Schüler kennt das Ziel, er will etwas mitteilen, wozu er das Mittel der exakten Sprache braucht, das er sich aneignen will. Daher muss der Lehrer, wenn ihm eine solche Arbeit vorgelegt wird, „jede didaktische Haltung aufgeben“ (abandonner toute attitude didactique, 1959a, S. 54), was meint, er muss jede Belehrung unterlassen. Er darf lediglich überprüfen, ob es dem Schüler gelungen ist auszudrücken, was er ausdrücken wollte, ob also die Sprache exakt genug gewählt ist, muss sich aber jeden Vergleichs mit anderen enthalten.

Die geschriebenen Texte unterliegen permanent der Kontrolle durch die Gruppe, die sich beschwert, wenn etwas unverständlich ist. So verbessern sich auch kontinuierlich Stil und Inhalt des Niedergeschriebenen. Dieses an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Lernen nennt Cousinet „echtes Lernen“ (vrai apprentissage, 1959a, S. 55). Es geht nicht darum, Berichte oder Zusammenfassungen grundsätzlich in der Schule abzuschaffen. Diese Dinge werden dann erlernt, wenn sie gebraucht werden. Lehrer können

und sollen Kinder sehr wohl dazu auffordern, über etwas zu berichten oder etwas zusammenzufassen, aber nur unter der Bedingung, dass es sich um ihre eigenen Erkenntnisse und Ergebnisse handelt.

> „Und schließlich gestattet dieses Lernen dem Schüler, sich im Laufe seiner Entwicklung immer besser selbst kennen zu lernen, seine Möglichkeiten zu entdecken, aufgrund der Würdigung (und nicht der Beurteilung) seiner Kameraden oder seines Lehrers zu erkennen, was er zu leisten fähig ist“ (1959a, Fußnote, S. 56, siehe S. 518).

Aus dem gleichen Grund sollen Kinder lesen können, was sie lesen wollen, und sich nicht mit Interpretationen hoher Literatur beschäftigen, die vorgefertigte Antworten sind, die der Lehrer als Ergebnisse seiner Arbeit vorträgt. Dabei gibt es nichts zu imitieren, und er sollte warten „bis die Schüler die Initiative ergreifen“ (que les élèves prennent l’initiative, 1959a, S. 60). Das wichtigste Resultat echten Lernens ist für Cousinet, dass man „weiß, was man nicht weiß, und es bei demjenigen präzise erfragt, der es weiß“ (savoir ce qu’on ne sait pas, et le demander avec précision à qui sait, 1959a, S. 60). Im Dreischritt seiner Lerntheorie heißt dies, dass Kinder sich einen Text suchen sollen, der ihnen gefällt, ihn lesen und anschließend versuchen, Fragen untereinander oder mit Hilfe des Lehrers zu lösen. Dem Argument, dass Schüler zum Abitur kommen, die einige der wichtigsten Klassiker nicht kennen, hält Cousinet entgegen, dass man sich nur die eher mäßigen tatsächlichen literarischen Kenntnisse der Abiturienten ansehen muss. Außerdem werden sowieso jedes Jahr einige Klassiker aus dem Programm genommen, um nie wieder aufzutauchen. „Mit dem Lernen, wie ich es propagiere, lernen die Schüler sich über das zu informieren, was sie nicht wissen und sie lernen immer mehr herauszufinden, was sie nicht wissen – und was für sie wichtig ist zu wissen.“[262]

Nach der Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift hält die Schule den Fremdsprachenunterricht bereit. Cousinet schlägt vor, dem Kind die Fremdsprache als neues, begehrenswertes Objekt vorzustellen. Er will selbst Latein mit einem Satz anfangen, der aus der Lebenswelt der Kinder stammt, zum Beispiel „Ich fange Frösche“, um zu erklären, wie ein Kind dies in der jeweiligen Sprache sagen würde. Dann sollte eine vergleichende Tabelle anlegen werden (vgl. 1959a, S. 69).

Latein			Deutsch		
	—			—	
Rana	Einzahl	Subjekt	Ein Frosch	Einzahl	Subjekt
Ranam	—	complément	Ein Frosch	—	complément
Ranae	Mehrzahl	Subjekt	Frösche	Mehrzahl	Subjekt
Ranas	—	complément	Frösche	—	complément

262 „Par l’apprentissage que je propose, les écoliers apprendront à s’informer de ce qu’ils ne savent pas, et ils sauront de mieux en mieux découvrir ce qu’ils ne savent pas et qu’il leur importe de savoir“, Cousinet 1959a, S. 63.

Auch bei den lebendigen Fremdsprachen spricht Cousinet vom Eindringen in eine fremde Welt (vgl. 1959a, S. 73). Die Verantwortung für die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse seiner Landsleute sieht er in „der ärgerlichen und kontinuierlichen Vertauschung von Lernen und Unterricht“[263].

Die Form, ‚operatives Wissen' handelnd zu erwerben, nennt Cousinet „natürliches Lernen“ (apprentissages naturels, 1959a, S. 79), weil das Kind auf diese Art und Weise alles, was es weiß und kann, vor Eintritt in die Schule gelernt hat.

> „Wir haben gesagt, dass dieses Lernen auf Imitation gründet, die von den natürlichen Instrumenten unterstützt wird, die der Lernende besitzt oder die ihm zur Verfügung gestellt werden. Er handelt, während er das Handeln beobachtet, er arbeitet, während er die Arbeit beobachtet“ (1959a, S. 79, siehe S. 518).

Der Lehrer will aber, dass das Kind allein arbeitet, was Cousinet sogar für richtig hält, weil Lernen immer etwas ganz Persönliches ist.

> „Es besteht in der Tat kein Zweifel, dass der Schüler allein arbeiten muss. Das ist die Regel jeden Lernens und dahin muss alles Lernen führen, aber unter der Bedingung, dass diese Einzelarbeit kein Hohn ist und der Schüler die normalen Rahmenbedingungen jedes Arbeitenden bekommt: Zweifel, das Eingeständnis dessen, was er sicher nicht weiß, die Möglichkeit sich zu informieren, das Wissen um die Informationsmittel, die Gewohnheit sich zu informieren“ (1959a, S. 81, siehe S. 518).

Die zweite Form des Wissens, die Cousinet beschreibt, ist das „rohe Faktenwissen“ (savoir brut, 1959a, S. 82). Kinder sollen es schon sehr früh erwerben, denn die reinen Fakten sind für viele Lehrer und Eltern nach wie vor der eigentliche Lernstoff. Cousinet zweifelt den Nutzen einzelner auswendig gelernter Fakten erheblich an. Man kann daraus weder ein Vergnügen noch einen Vorteil ziehen (vgl. 1959a, S. 83). Das einzige, was ein Schüler eigentlich damit machen kann, ist zu antworten: „Mein Herr, ich bedanke mich dafür, dass sie mir diese Information gegeben haben, aber da ich nicht weiß, was ich mit ihr anfangen soll, gebe ich sie ihnen zurück“[264]. Das Abspeichern von Fakten sieht Cousinet skeptisch: „Ist es notwendig zu sagen, dass dabei nicht im geringsten gelernt wird und Aufmerksamkeit und Gedächtnis ganz und gar keine Methoden entwickeln?“[265] Schüler sind nur dann wirklich aufmerksam, wenn sie die entsprechende Informationen interessieren und sie sie haben wollen (vgl. 1959a, S. 86). Cousinet verweist darauf, dass die Gedächtnisleistung nicht zwangsläufig mit Aufmerksamkeit, sondern mit affektiven Faktoren und Interesse zusammenhängt, auf die der Lehrer keinen Zugriff hat. Das Gedächtnis der Schüler macht es dem Lehrer möglich, seinem Programm zu folgen, sie müssen ihm bei seinem Unterricht helfen, und „erneut sehen wir die Didaktik über das Lernen siegen“[266]. Die natürliche Aufmerksamkeit der Kinder und

---

263 „(...) fâcheuse et continuelle substitution de l'enseignement à l'apprentissage“, Cousinet 1959a, S. 77.

264 „Je vous remercie, Monsieur, de m'avoir offert ce renseignement, mais comme je ne sais pas quoi en faire, je vous le rends“, Cousinet 1959a, S. 83.

265 „Est-il besoin de dire qu'il n'y a pas la le moindre apprentissage, et que l'attention et la mémoire ne constituent en rien des méthodes?“, Cousinet 1959a, S. 86.

266 „A nouveau nous voyons la didactique l'emporter sur l'apprentissage“, Cousinet 1959a, S. 88.

ihr Interesse an Neuem verblassen, weil sie permanent mit Neuigkeiten überschwemmt werden (vgl. 1959a, S. 90). Die Imitation spielt schon beim ‚savoir opératoire' nur eine geringe und dann auch noch künstliche Rolle, hier aber beim ‚savoir brut' spielt sie gar keine mehr. Der Lehrer arbeitet nie direkt vor den Schülern, sondern liefert immer nur die Ergebnisse seiner Arbeit ab (vgl. 1959a, S. 92).

Cousinet ist allerdings davon überzeugt, dass sich mit seiner Methode auch die ‚savoir-brut' Fächer in aktive Forschungsgelegenheiten für Kinder umwandeln lassen:

> „Das Wesentliche dieser Arbeit ist selbstverständlich die Forschungsarbeit. Es geht für den Schüler nicht mehr darum, vom Lehrer oder aus dem Buch ein fertiges Wissen zu empfangen, sondern – falls das Wissen gewünscht wird – die Mittel zu entdecken oder zu erlernen, wie er es erwerben kann" (1959a, S. 95, siehe S. 518).

Dies leistet ein Lehrer fast nie, denn „er unterrichtet immer, aber er informiert fast nie."[267] Das Lernen auf dem Gebiet des „reinen Faktenwissens" muss demnach anders organisiert werden:

> „Zunächst macht der Lehrer eine unvermeidliche grundlegende Wandlung durch. Er gibt seine didaktische Haltung und Handlungen auf, er bereitet keine Lektionen mehr vor und hält keine mehr. Er nimmt eine andere Haltung ein, er schickt sich an, die Fragen, die die Schüler stellen, präzise zu beantworten, und nur diese Fragen und innerhalb der Grenzen dieser Fragen" (1959a, S. 97, siehe S. 518).

Seine Aufgabe ist es lediglich, die verschiedenen Arbeitsmaterialien der verschiedenen Sachgebiete vorzubereiten und vorzustellen. Die Kinder bekommen das Recht, miteinander zu reden, sich auszutauschen und in Gruppen zu arbeiten (vgl. 1959a, S. 97). Der Lehrer steht allen zur Verfügung und ist bereit, mit ihnen zusammenzuarbeiten. Der Vorteil dieser Art des Arbeitens liegt nicht im tatsächlich erworbenen Wissen, sondern

> „er liegt in der vom Schüler durchgeführten Arbeit, eine bestimmte Anzahl von Dokumenten, die ihm zur Verfügung gestellt wurde oder die er selbst gefunden hat, mit dem Ziel zu untersuchen, zu vergleichen, zu klassifizieren, zu sammeln, das Wissen zu konstruieren und nicht es zu erwerben (...) " (1959a, S. 100, siehe S. 518).

Selbst wenn er das so erworbene Wissen erst später oder auch gar nicht benutzt, bleibt ihm immer noch der Gewinn der kennen gelernten Arbeitsmethoden. Hier ergeben sich wieder die drei Schritte des Wissenserwerbs des zu kennenden Zieles des Lernprozesses, des daraus resultierenden Wunsches nach einem bestimmten Wissen und des Wissens um das eigene Wissen und Nichtwissen auf diesem Gebiet.

Neben dem geschichtlichen und geographischen Wissen setzt sich Cousinet im besonderen mit dem naturwissenschaftlichen Faktenwissen auseinander (vgl. 1959a, S. 105). Auch hier sind „die Lehrer viel mehr damit beschäftigt zu unterrichten, als das Lernen zu erlauben."[268] Die Realität hat im Laufe der Zeit historisches oder geographisches Objekt werden müssen, in den Naturwissenschaften ist sie per se ein wissenschaftliches

---

267 „Il enseigne toujours et ne renseigne presque jamais", Cousinet 1959a, S. 96.

268 „Les professeurs étant toujours plus préoccupés d'enseigner, que de permettre d'apprendre", Cousinet 1959a, S. 106.

Objekt. Es ist gar nicht nötig, dass die Zeit oder die Umstände ein Objekt wissenschaftlich machen, denn das erste Interesse ganz junger Kinder zeigt sich an den Fragen ‚Warum' und ‚Wie'. Dies sind wissenschaftliche Fragen, um zu erfahren, wie etwas funktioniert. Am Anfang interessieren sich Kinder mehr für kleinere Tiere, und wenn sie beispielsweise Maikäfer beobachten, kommen immer Fragen, wie er sich fortbewegt und warum er das tut. Kinder nähern sich diesem Tier genauso, wie es ein Wissenschaftler tut. „Sie beobachten zunächst die Aktivität des Tieres, dann experimentieren sie mit dieser Aktivität, wenn sie einen Maikäfer auf den Rücken drehen, oder wenn sie einer Ameise einen Strohhalm in den Weg legen, um zu sehen, was passiert."[269] So finden sich die normalen Bedingungen des Lernens wieder: „Interesse an einem Objekt, das aus einem ersten Kontakt herrührt, Wunsch, das Objekt besser kennenzulernen, Verwendung von Beobachtung und Versuch als Arbeitsmethoden als Werkzeuge, dieses Ziel zu erreichen"[270]. Dies ist der natürliche Lernweg auf dem Gebiet der Zoologie, der Anatomie und der Physiologie. Mit zunehmendem Alter erlauben diese beiden Methoden Klassifizierungen, die zu allgemeinen Gesetzen führen. Das Lernen geschieht also genau anders herum als das Lehren vorsieht, denn Kinder lernen induktiv, der Unterricht ist aber deduktiv.

Um induktiv lernen zu können, müssen die Kinder aus der Schule herausgehen, um Tiere zu sammeln und die Umgebung zu erkunden. Je älter die Kinder werden, desto besser sind sie in der Lage zu ordnen und zu klassifizieren, desto besser können sie „die Wissenschaft konstruieren" (construisent la science, 1959a, S. 108). „Trotz des Platzes, den deutsche Pädagogen einst der Heuristik gaben" (malgré la place faite autrefois par des pédagogues allemands à l'heuristique, 1959a, S. 109), verfährt die Schule immer noch umgekehrt. Sie geht von dem aus, was die Schüler nicht wissen, um zu dem zu gehen, was sie wissen. „Der lernende Schüler geht, im Gegensatz zum Didakten, vom Objekt zur Erklärung und von da aus zur weitergehenden Erklärung, also umgekehrt zur Vorgehensweise des Lehrers vor."[271]

Cousinet versucht das Problem des Lernens zu lösen, indem er Lernenden ihrem Alter und ihren Kräften entsprechende „Lernmethoden" (des méthodes d'apprentissage, 1959a, S. 119) an die Hand geben will. Dabei hat er deutlich machen wollen, dass

> „echtes Lernen für den Lehrling-Schüler nur unter der Bedingung einer Veränderung, einer kompletten Änderung des Verhaltens dessen, der unterrichtet, möglich ist. Es scheint mir, dass auf jeder Seite der Widerspruch zwischen demjenigen, der lehrt, was er weiß, und demjenigen, der lernt, was er nicht weiß, deutlich geworden ist" (1959a, S. 119, siehe S. 518f).

---

269 „Ils observent d'abord l'activité de l'animal et ils expérimentent sur cette activité, quand ils retournent un hanneton, ou déposent un fétu de paille sur le chemin d'une fourmi, pour voir ce qui va se passer", Cousinet 1959a, S. 107.

270 „(...) intérêt à l'objet né d'une connaissance première, désir de mieux connaître cet objet, utilisation de l'observation et de l'expérimentation comme méthodes de travail, comme instruments pour arriver à cette fin", Cousinet 1959a, S. 107.

271 „L'apprenti écolier va, à l'inverse du didacte, de l'objet à l'explication, à l'explication progressive, inverse de la démarche du maître", Cousinet 1959a, S. 109.

Seit die Schule existiert, basiert sie auf der Behauptung des Gegenteils. „Es verstand sich von selbst, wie eine Wahrheit, die es nicht im Entferntesten nötig hatte, zu beweisen, ob es natürlich ist, dass derjenige, der nicht weiß, eine Belehrung von dem erhält, der weiß.“[272] Damit ein Unwissender sich sinnvoll an einen Wissenden wenden kann, müssen laut Cousinet folgende Bedingungen gegeben sein. Zunächst muss der Unwissende wissen, was er zu wissen wünscht, denn dies führt dazu, dass er alles lernt, was er kann. Die zweite Bedingung ergibt sich aus dem Unterschied zwischen Lehren und Lernen. Cousinet beschreibt das Phänomen des Schulwissens, das Schülern außerhalb der Schule nicht zur Verfügung steht, das sie sofort vergessen, selbst wenn es sicher ‚gelernt' scheint (vgl. 1959a, S. 121). Die Schule führt nicht in dem Maß zu gesichertem Wissen, wie sie es gerne hätte.

> „So sind also trotz der bewussten Bemühungen des Lehrers, der freiwilligen oder erzwungenen Anstrengungen der Schüler (in dem Maße, wie man eine Anstrengung erzwingen kann) weder der Erwerb noch das Bewahren des Wissens – was in der Schule das Wesentliche des Lernens ausmacht – gewährleistet“ (1959a, S. 122, siehe S. 518f).

Unter Hinweis auf neue Erkenntnisse zur Funktion des Gedächtnisses und der vielen Faktoren, die es beeinflussen, schreibt Cousinet, dass die bekannten Lehrverfahren von „Präsentation und Auflösen“ (présentation et décomposition, 1959a, S. 124f) das Lernen der Schüler verhindern. „Man lernt nicht, weil man unterrichtet wurde und wird. Wir können zumindest sagen, dass man umso mehr lernt, je weniger man unterrichtet wird, denn unterrichtet zu werden bedeutet Informationen zu empfangen, und lernen bedeutet, sie zu sichern.“[273] Die Lehrer sind so mit ihrem didaktischen Tun beschäftigt, dass sie einer „pädagogischen Illusion“ (illusion pédagogique, 1959a, S. 125) aufsitzen. Ihre Wahrnehmung verändert sich, weil sie so oft feststellen müssen, dass ihr Tun nicht den gewünschten Erfolg hat. „Die guten Schüler werden vom Lehrer gemacht, die schlechten Schüler machen sich selbst.“[274]

> „Ist es notwendig zu sagen (und das ist es), dass diese Schlussfolgerung ohne jeglichen Wert ist? Wir stellen einerseits ein gewisses Tun des Lehrers fest, andererseits eine gewisse Bildung des Schülers, und es ist unmöglich festzustellen, inwieweit das eine vom anderen abhängt. Die experimentelle Pädagogik ist immer noch nicht in der Lage, dieses Problem zu lösen. Zweifellos kann sie es auch nicht sein, weil die Variablen der normalen Entwicklung und der Entwicklung des Individuums so zahlreich sind“ (1959a, S. 126, siehe S. 519).

Selbst wenn es zu einer glücklichen Begegnung von Lehrer und Schüler kommt, so ist dies zwar auf die Bemühungen beider zurückzuführen, es ist aber noch nicht geklärt, aus was diese glückliche Begegnung genau besteht und wie sie genau zustandekommt.

---

272 „Il a été entendu, comme une vérité qui n'avait nul besoin de fournir ses preuves, qu'il est naturel que celui qui ne sait pas reçoive l'instruction de celui qui sait“, Cousinet 1959a, S. 119.

273 „Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher“, Cousinet 1959a, S. 125.

274 „Les bons élèves sont faits par le maître, les mauvais élèves par eux-mêmes“, Cousinet 1959a, S. 126.

Die Welt von Lehrer und Schüler bleibt antinomisch, der eine verbleibt in der Welt des Lehrens und der andere in der Welt des Lernens. Die didaktisch organisierte Welt, in der Schüler passiv Wissen in sich aufnehmen, funktioniert nicht, weil Schüler genau das nicht wollen und sich ihr entziehen (vgl. 1959a, S. 129). Sie leben „in einer künstlichen Welt ein künstliches Leben, das ihnen nicht gestattet, sich ihrer Möglichkeiten, Bedürfnisse, Interessen und ihrer natürlichen Art zu arbeiten, bewusst zu werden“[275]. Lehrer bestimmen die Lerninhalte und führen Kinder durch das Wissen, wie sie durch ein Museum geführt werden.

> „Um so die Kontinuität des Wissens sicherzustellen, dieses berühmte kulturelle Erbe, das von jeder Generation an die nächste weitergegeben wird als ob nicht jede Generation mindestens soviel, wenn nicht sogar noch mehr von dem profitiert, was sie entdeckt, als von dem, was sie ererbt. So werden die Kinder in den Schulen belehrt, und zumindest eine gewisse Anzahl unter ihnen lernt dabei nichts. Damit sie tatsächlich lernen, müssen sie nach ihrer Ordnung arbeiten können, weshalb diese Ordnung bekannt und respektiert werden muss“ (1959a, S. 129f, siehe S. 519).

Diese Ordnung ist trotz der Arbeiten Wallons, Piagets, Cantors, de Guyers und vieler anderer noch nicht ausreichend bekannt. Deshalb nennt Cousinet sein Buch eine Lernpädagogik und nicht eine Lernmethodik und fordert, dass aus dem Schüler ein Lernender wird (vgl. 1959a, S. 131).

> „Er lernt das Objekt kennen, das er schlecht kannte, er lernt sich selbst kennen, den er nicht viel besser kannte, er lernt Arbeitsinstrumente zu benutzen und die auszuwählen, die zur Arbeit und zu ihm selbst passen, er lernt eine präzise Frage zu stellen, eine präzise Information zu suchen, die Neuerwerbung seiner eigenen Konstruktion anzupassen, zu entdecken, dass er entweder eine andere Information suchen muss, wenn diese Anpassung unmöglich ist, oder seine Konstruktion modifizieren muss“ (1959a, S. 131, siehe S. 519).

So hat das Kind vor der Schule gelernt, und so ändert sich der Charakter der Schule, in der Kinder und Lehrer nicht mehr gegeneinander, sondern miteinander arbeiten können.

3.3) Schulpraxis

3.3.1) Orthographie und Grammatik

Cousinets erster Artikel (1906) hat mit dem Unterricht der Rechtschreibung ein schulpraktisches Thema, das bis heute brisant ist. Die Definition der Orthographie als „Kunst, die Wörter einer Sprache, den grammatischen Regeln folgend korrekt zu schreiben“[276], hat laut Cousinet zwei Konsequenzen. Zum einen müssen Kinder mit der Gebrauchs- und der Regelorthographie zwei Orthographien beherrschen. Zum anderen ist die Rechtschreibung eine dem Fechten oder Musizieren vergleichbare Kunst, in der

275 „(...) dans un monde artificiel, d’une vie artificielle qui ne leur permet pas de prendre conscience de leurs possibilités, de leurs besoins, de leurs intérêts, de leur mode de travail naturel“, Cousinet 1959a, S. 129.

276 „(...) l’art d’écrire correctement les mots d’une langue suivant les lois de l’usage et les règles de la grammaire“, Cousinet 1906, S. 297.

nur erfolgreich gehandelt werden kann, wenn die Handlungen unbewusst erfolgen (vgl. 1906, S. 297).

Üblicherweise wird die Orthographie über das Diktat gelehrt, bei dem das Kind ein akustisches Signal analysieren muss, um seine Schreibweise herauszufinden (vgl. 1906, S. 297). Während 10 – 15 % der Kinder kaum Probleme damit haben, steht der Rest vor vier Hindernissen. Zum einen gibt es Wörter, die gleich ausgesprochen, aber verschieden geschrieben werden, zum anderen ein schlichtes Aufmerksamkeitsproblem, das die Worte des Lehrers deformiert. Des weiteren Hörprobleme und schließlich die natürliche Faulheit, die ein Kind in einer Zeile ein Wort richtig schreiben und in der nächsten falsch schreiben lässt (vgl. 1906, S. 298f).

Manchmal schreiben Kinder Wörter falsch, die sie eigentlich kennen und deren Falschschreibung sie auch erkennen, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden. Dieses Phänomen ist nicht allein durch Unaufmerksamkeit und Ablenkung zu erklären. „Wenn wir ein Wort denken, hören wir es entweder (auditive Vorstellung), oder wir sehen es (visuelle Vorstellung), oder wir sprechen es innerlich aus (motorische Vorstellung).“[277] Da die motorische Vorstellung am verbreitetsten ist[278], kommt es bei einem Diktat bereits dadurch zu Fehlern, dass etwas Gehörtes in ein motorisches Bild umgewandelt werden muss, bevor es geschrieben werden kann. Als Beweis für diese Theorie beschreibt Cousinet das Phänomen, dass Kinder ein falsch geschriebenes Wort in einem Text richtig lesen. Sie erkennen den Fehler nicht, denn „ein Wort noch einmal zu lesen bedeutet, es erneut innerlich auszusprechen“[279]. Abschließend stellt er fest, dass die forschende Auseinandersetzung mit der Sprache hohen bildenden Wert besitzt und es nicht zu akzeptieren ist, die Rechtschreibung lediglich mechanisch zu vermitteln.

Cousinet nimmt das Thema des Grammatikunterrichts in einer Reihe „pädagogischer Vorträge“ (conférences pédagogiques, 1950k, S. 13) im Schuljahr 1950/51 wieder auf. Daraus entstehen zwei Artikel in denen er Positionen entwickelt, die er bis zum Beweis ihres Gegenteils nicht aufgeben will.

> „Wir bekräftigen, a) dass erst im Alter von 13 Jahren, das heißt ganz am Ende der Kindheit, bei Kindern etwas auftaucht, was man als grammatisches Bedürfnis bezeichnen könnte,
> b) dass, so wie es die Erfahrung zeigt, Kinder eine korrekte Orthographie erwerben können, ohne grammatische Theorie zu erlernen und ohne grammatische oder orthographische Übungen zu machen,
> c) dass man schließlich nicht sagen kann, dass die Verbesserung der Orthographie vom Grammatikunterricht abhänge“ (1950k, S. 13, siehe S. 499).

1951 fügt er hinzu, dass die „Stunde der Grammatik“ (l’heure de la grammaire, 1951a, S. 104) erst dann schlägt, wenn ein Kind fragt, warum ein Wort auf eine bestimmte Art und Weise geschrieben wird, oder wenn es Ähnlichkeiten zwischen mehreren Worten

277 „Lorsque nous pensons un mot, ou nous l’entendons (image auditive), ou nous le voyons (image visuelle), ou nous le prononçons intérieurement (image motrice)“, Cousinet 1906, S. 302f.

278 Cousinet stützt sich auf eine Untersuchung des dänischen Philosophen Höffding, vgl Cousinet 1906, S. 303.

279 „Car relire un mot, c’est à nouveau le prononcer intérieurement“, Cousinet 1906, S. 303.

feststellt. „Die Beobachtungsgrammatik beginnt in dem Moment, da die bis dahin als Werkzeug genutzten Worte für den Schüler zu Objekten werden.“[280] Cousinet zufolge sind die ersten Worte, die dieses Interesse wecken, meistens Verben, die die Schüler dann auf die gleiche Art und Weise untersuchen können, so wie sie bereits vorher Pflanzen, Tiere und Steine untersucht haben. Ausgeprägtes Interesse an der Sprache sei aber bei Kindern sehr selten anzutreffen (vgl. 1951a, S. 100).

Die Vorträge und Artikel münden in ein Buch über die Praxis des Grammatikunterrichts (1952a), das in engem Zusammenhang mit der „Methode de travail libre par groupes“ (1949a) steht und sich mit der weitverbreiteten Auffassung auseinandersetzt, dass Kinder kein richtiges Französisch erlernen, wenn sie keinen ausgedehnten Grammatikunterricht mehr haben.[281]

Aus einer ganzen Reihe pädagogischer und sozialer Gründe heraus hat vor allem der Begriff des Korrekten eine ständig steigende Bedeutung erfahren, denn nur die korrekte Beherrschung der Sprache ermöglicht sozialen Aufstieg. Für die Eltern ist das fehlerfreie Schreiben von Diktaten und anderen Texten, sowie der gehobene Sprachstil der Gradmesser für gute schulische Arbeit. Die Pädagogen haben sich dem angeschlossen und eine korrekte Orthographie für unerlässlich erklärt. Korrekt ist demnach, was den Gesetzen der Grammatik folgt, woraus wieder geschlossen wurde, dass die Qualität des Grammatikunterrichts entscheidend für die orthographischen Leistungen der Kinder ist. Schließlich wurden die besonderen Schwierigkeiten der Grammatik und die Notwendigkeit des Nachdenkens zu ihrer Beherrschung in den Rang eines kulturell bedeutsamen Gutes erhoben. Grammatiklehrer und öffentliche Meinung sind nach wie vor dieser Überzeugung, indes fehlt es an echten Beweisen für deren Stichhaltigkeit (vgl. 1952a, S. 2).

Es ist für Cousinet nicht erkennbar, dass Grammatikunterricht und Orthographieleistung in Zusammenhang stehen. Man kann lediglich feststellen, dass eine gewisse Anzahl von Kindern orthographisch korrekt schreibt und eine gewisse Anzahl nicht. „Das Erlernen der Orthographie ist eine Sache, das Erlernen der grammatischen Regeln eine andere (...).“[282]

Das Diktat dient der Kontrolle durch den Lehrer und wird als „intellektuelle Gymnastik“ (gymnastique intellectuelle, 1952a, S. 7) angesehen. Ziel ist es, weniger als 5 Fehler im „Certificat d’études“ (Volksschulabschluss) zu machen, danach ist die Rechtschreibung wieder mehr oder weniger unwichtig, wie die Praxis beweist. Warum letztlich ein Erwachsener orthographisch richtig schreibt, ist aber ungeklärt (vgl. 1952a, S. 8). Die Idee der intellektuellen Gymnastik hält Cousinet für eine reine Hypothese, der-

280 „La Grammaire d’observation commence au moment, où les mots, toujours utilisés comme instrument, deviennent pour l’élève des objets“, Cousinet 1951a, S. 105.

281 Der französische ‚Grammatikunterricht’ entspricht in etwa dem deutschen ‚Sprachunterricht’, denn sein Thema ist „die Kunst, korrekt zu sprechen und zu schreiben“ (l’art de parler et d’écrire correctement, Cousinet 1952a, S. 1).

282 „L’apprentissage de l’orthographe est une chose, l’apprentissage des règles grammaticales en est une autre (...)“, Cousinet 1952a, S. 4.

zufolge unterstellt wird, dass Grammatikunterricht eine Aufmerksamkeitsübung ist. Aufmerksamkeit beschränkt sich aber darauf, ein Problem zu lösen (vgl. 1952a, S. 9) und nicht mehrere. Cousinet nennt das Beispiel des Überquerens einer Straße, bei der die Aufmerksamkeit auf das sichere Erreichen der anderen Seite gerichtet ist und nicht auf Farbe und Fabrikat der Autos. Genauso achtet man beim Klavierspielen auf die Noten und nicht auf den Zustand der Partitur. Schreiben ist aber, zumal für Kinder, die es nicht so gut beherrschen, ein ständiges Überlegen, ein ständiges Richten der Aufmerksamkeit auf mehrere Probleme auf mehreren Ebenen (vgl. 1952a, S. 9).
Früher wurde das Diktat zu nichts anderem als zur Vorbereitung auf das „Certificat d'études" benutzt. Da das Ziel so klar war, waren die Übungen, wie umstritten sie auch gewesen sein mögen, durchaus sinnvoll, sieht man das Diktat aber als Vorbereitung auf das Leben an, verliert es als Übungsform seinen Sinn. Cousinets Hauptargument gegen das Diktat ist aber, dass es auf dem psychologischen Irrtum der Aufteilung der Fächer basiert, die zu einem abgetrennten Spezialunterricht für Rechtschreibung führte. „Das Erwerben der Rechtschreibung ist aber in Wirklichkeit an die Entwicklung des ganzen Individuums gekoppelt."[283] Man erwirbt sie durch Nachforschungen, Beobachtungen, freies Schreiben, Zusammenarbeit in den Gruppen, also nicht aufgrund von Belehrungen, sondern nur aufgrund eigener Forschungen. „Es ist eine Illusion zu glauben, dass sich eine Handlung nur durch ihre Übung entwickelt"[284], denn gerade bei der Rechtschreibung spielen zu viele Variablen – wie zum Beispiel die Reifung – eine Rolle. Cousinet bezweifelt einen direkten Zusammenhang zwischen grammatischen und orthographischen Kenntnissen. Die Grammatiker haben die Regeln nicht erfunden, sondern die bereits bestehende Sprache beschrieben, wogegen die Orthographie sich in vielen Fällen unabhängig von der Grammatik gebildet hat (vgl. 1952a, S. 12).
Im Schuljahr 1947/48 wählte Cousinet in einer Abschlussklasse der Volksschule (primaire) per Zufall sechs Schülerarbeitshefte aus, um sich die Fehler in den Orthographieübungsarbeiten anzusehen. Seine Untersuchung erbrachte, dass Kinder, die viel Grammatikunterricht hatten, keinen Wissensvorsprung gegenüber anderen hatten. In einem 6. Schuljahr machte er eine zweite Untersuchung und stellte dabei fest, dass Kinder dieses Alters zwar in der Lage sind, ihren Text mit dem Originaltext zu vergleichen und ihre Fehler zu korrigieren. Sie lieferten allerdings für etwa die Hälfte der Fehler Erklärungen, die zeigten, dass sie den Unterricht nur teilweise verstanden hatten und nun alles durcheinander warfen. Cousinet schließt daraus, dass die Auseinandersetzung mit Grammatik nur so stattfinden darf, dass Kinder ihr grammatisches Bedürfnis in dem Moment befriedigen können, wenn es auftritt. Erst wenn sich das Kind für Grammatik interessiert, kann es sie auch erlernen (vgl. 1952a, S. 27).

283 „Mais l'acquisition de l'orthographe est liée au développement de l'individu tout entier", Cousinet 1952a, S. 11.
284 „C'est une illusion de croire qu'une activité ne se développe que par l'exercice de cette activité", Cousinet 1952a, S. 11.

Um eine „Grammatik der Kindheit“ (grammaire de l’enfance, 1952a, S. 27) zu finden, sind aufwändige Experimente mit einer ganzen Reihe von Beobachtungen nötig, denn im Gegensatz zum natürlichen wissenschaftlichen, historischen, geographischen oder mathematischen Interesse tauchen in der Entwicklung des Kindes nur relativ selten linguistische Fragestellungen auf. „Ein Interesse äußert sich bei einem Kind, wie bei jedem Individuum, durch die Tatsache, dass es ergänzende Informationen zu einem bestimmten Element seiner Umgebung sucht und bekommen möchte, das für es ein Objekt im philosophischen Sinne des Wortes ist.“[285] Das Wort kann nicht im gleichen Sinne Objekt werden wie eine Pflanze oder ein Stein, denn das Kind betrachtet das Wort nicht als ein Objekt, das es mit seinen Instrumenten untersuchen kann, weil es selbst ein Instrument ist (vgl. 1952a, S. 28). Je früher ein Kind etwas als Instrument betrachtet, desto später wird es ihm zum Objekt, denn es nutzt es einfach zu seinen Forschungszwecken. Die anderen Instrumente werden erst untersucht, wenn sie nicht mehr benutzbar sind, was mit der Sprache so nicht geschieht. Ausgehend von der Forderung, den Orthographieunterricht vom Grammatikunterricht zu trennen, nimmt Cousinet die Möglichkeit in Kauf, dass nicht alle Kinder intensive Grammatikkenntnisse erwerben. Dies ist aber sowieso der Fall, denn viele Erwachsene haben keine Ahnung von der Sprache, die sie benutzen (vgl. 1952a, S. 29).

In der Orthographie sieht Cousinet weder Logik noch Ethymologie, sondern lediglich eine soziale Übereinkunft, eine Gewohnheit, die sich am Besten durch „Gebrauch und Wiederholung“ (usage et répétition, 1952a, S. 30) einüben lässt. Dabei hat der Lehrer lediglich die Aufgabe, Fehler zu korrigieren, ohne große Erklärungen abzugeben. Cousinet hat niemals vor dem 14. Lebensjahr ein grammatisches Interesse festgestellt, und wenn doch, fragt das Kind entweder nach Erklärungen für ein Phänomen oder es beobachtet und versucht eine Klassifizierung. Cousinet zieht aus alldem den Schluss, dass Orthographie und Grammatik nichts miteinander zu tun haben:

> „Man muss also feststellen, dass es in der Schule zwei unterschiedliche Disziplinen gibt, wovon eine chronologisch gesehen vor der anderen erscheint: der Erwerb der Orthographie, das heißt der korrekte Gebrauch dieses sozial so wertvollen Instruments der Schriftsprache und wesentlich später das Studium der Grammatik, das heißt Kenntnis des Ursprungs dieses Werkzeugs, seiner Beschaffenheit, der Funktionsweise. Dieses Nacheinander entspricht dabei, um es noch einmal zu sagen, der geistigen Entwicklung: das Kind bedient sich zuerst für einen bestimmten Zweck eines geschriebenen Wortes und betrachtet erst lange danach, wie das Wort gemacht ist, genauso, wie es sich erst des Stiftes bedient, um das Wort zu schreiben und danach erforscht, wie der Stift gemacht ist“ (1952a, S. 30, siehe S. 515).

Das Wichtigste in der Rechtschreibung ist laut Cousinet die Automatisierung von Schreibungen anhand des richtigen Beispiels. Seiner Meinung nach kommt es häufig zu falschen Schreibungen, weil die Lehrpersonen zu sehr darauf achten, Kindern die Un-

285 „Un intérêt se traduit chez un enfant, comme chez tout individu, par le fait qu’il désire, qu’il cherche un complément d’information, sur tel élément du milieu qui est pour lui, au sens philosophique du mot, un objet“, Cousinet 1952a, S. 28.

terschiede zwischen einzelnen Wörtern zu erklären, ohne dass sie nach dieser Information verlangt haben. Nur dadurch werden Kinder unsicher, wie ein Wort geschrieben wird, denn plötzlich überlegen sie, ob ein Wort nicht anders geschrieben werden könnte:

> „Man wiederholt immer wieder, dass das Wort ‚charrue' [Pflug] mit zwei r geschrieben wird und das Wort ‚chariot' [Karren] nur mit einem r, und nur deswegen schreiben so viele Kinder die beiden Wörter falsch. Dies würde nicht passieren, wenn man sie nicht auffordern würde, eine Wahl zu treffen und ihnen – um sie bei eben dieser Wahl zu führen – allein den Hinweis gäbe, dass eine Wahl zu treffen sei. Wenn das Kind nicht an den möglichen Fehler denken würde, würde es die beiden Wörter richtig schreiben, so wie es sie immer gesehen hat. Der Fehler passiert nur, weil die Möglichkeit des Fehlers gegeben ist. Es schreibt niemals ‚charue', wenn es nicht darüber informiert worden wäre, dass diese Gefahr besteht, wenn der Lehrer nicht regelmäßig ‚seine Aufmerksamkeit' auf dieses Problem gelenkt hätte, von dem seine Aufmerksamkeit eigentlich hätte abgelenkt werden müssen. Man muss an einen Bergführer denken, der dem Alpinisten bei jedem Schritt sagt, wo er den Fuß nicht aufsetzen soll" (1952a, S. 31, siehe S. 516). [286]

Das Wissen um die Alternative, gepaart mit der Angst vor der schlechten Note, führt zu Verwirrung und falschen Schreibungen: „Wir glauben, um unsere tiefe Überzeugung auszudrücken, dass das Erlernen der Orthographie für Kinder schwierig ist, weil man sie ihnen unterrichten will, und dass sie die Orthographie viel leichter erwerben werden, wenn sie nicht gezwungen werden, sie zu erlernen!"[287] Cousinet schlägt vor, zur Beobachtung und Klassifizierung von Wörtern Tabellen zu verwenden, in denen beispielsweise alle Verben eines Texte in ihren verschiedenen Formen geordnet werden können (vgl. 1952a, S. 36).

Verben, deren Endung sich im Plural ändert	Verben, die sich vollständig im Plural ändern

So wird das Kind zu einem Sprachforscher, der sich aktiv mit seinem Forschungsgegenstand auseinandersetzt. Er macht noch einmal deutlich, dass kein Fach und kein Thema per se bildenden Charakter hat (vgl. 1952a, S. 39). „Das Lernen ist nur bildend, wenn es eine persönliche Recherche-, Beobachtungs-, Vergleichs- und Klassifizierungs-

286 vgl. dazu zum Beispiel Horst Speichert: Richtig üben macht den Meister, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1985, Kapitel 1 über das Phänomen der Ähnlichkeitshemmung oder Frederic Vester: Denken, Lernen, Vergessen, dtv, Stuttgart, 24. Auflage, 1997, S. 139.

287 „Pour dire toute notre pensée, nous croyons que l'acquisition de l'orthographe est difficile pour les enfants parce qu'on veut la leur enseigner et qu'ils acquerraient beaucoup plus aisément l'orthographe s'ils n'étaient pas astreints à l'apprendre!", Cousinet 1952a, S. 14.

arbeit beinhaltet und wenn es durch ein Interesse getragen wird.“[288] Nur unter diesen Bedingungen hat auch die Grammatik einen kulturellen Wert.

3.3.2) Naturwissenschaftlicher Unterricht

1909 spricht sich Cousinet für einen Sachunterricht der „Lektionen durch die Dinge“ (leçons par les choses, 1909b, S. 127) und nicht „Lektionen über die Dinge“ (leçons sur les choses, 1909b, S. 127) aus. „Lektionen durch die Dinge“ führen dazu, dass Kinder im wahrsten Sinne des Wortes Dinge begreifen und verstehen, weil sie lernen, genau zu beobachten, zu erkennen und zu unterscheiden, was zwei wertvolle Qualitäten zur Erlangung des Urteilsvermögens sind (vgl. 1909b, S. 126). Cousinet hebt den Unterschied zwischen „esprit scientifique“ (Forschergeist) und „enseignement scientifique“ (Wissenschaftsunterricht) hervor. Er behauptet, dass der wissenschaftliche Unterricht von der Volksschule bis zum Gymnasium absolut ungeeignet ist, „Wissenschaftsgeist“ hervorzubringen (vgl. 1909b, S. 128). Das Hauptmanko sieht er vor allem aber darin, dass der Mensch als soziales Wesen in einer solchen Schule keine Rolle spielt. Er fordert mit Hinweis auf die deutsche Heuristik und die amerikanische Rediscovery einen schülerorientiertem Unterricht, der darauf verzichtet, Kindern nur Ergebnisse vorzusetzen (vgl. 1909b, S. 128f):

> „Die Wissenschaft erschafft vielleicht einen klaren Geist, aktiv und neugierig, interessiert an all den Naturphänomenen, an den unzähligen Maschinen, die die moderne Industrie jeden Tag erschafft, einen ‚Mann von Welt’ oder vielmehr einen Arbeiter von Welt, ein intelligentes Individuum, aber keinen sozialen Menschen“ (1909b, S. 133, siehe S. 483).

1960 wird das wissenschaftliche Lernen neben dem geographischen und historischen Lernen zum Thema der Jahrestagung der Ecole Nouvelle Française. Cousinet stellt fest, dass jedes Objekt zum wissenschaftlichen Lernobjekt taugt, das vom Individuum wahrgenommen und mit den altbekannten wissenschaftlichen Methoden „Beobachtung“ (l’observation) und „Versuch“ (l’expérience) untersucht wird. Diese Objekte sind nicht von vornherein ‚verwissenschaftlicht’, allein das Individuum macht einen Gegenstand zu einem wissenschaftlichen Objekt: „Ab dem Moment, in dem die Wirklichkeit Objekt wird, das heißt vom Individuum wahrgenommen wird und sein Interesse weckt (das heißt mit einem seiner Interessen übereinstimmt), ist das Objekt wissenschaftlich.“[289] Die wissenschaftliche Erkundung seiner Umwelt über Beobachtung und Experiment beginnt für das Kind direkt nach seiner Geburt. Dabei macht die Dauer der Auseinandersetzung den Unterschied zwischen echter Beobachtung und oberflächlicher Neugier aus. Das Beobachtungsobjekt muss interessant sein, das heißt zunächst, dass „es aus einer Reihe von Operationen, von Bewegungen, besteht“ (constitué par une

---

288 „L’apprentissage n’est culturel que quand il comporte un travail personnel de recherches, d’observation, de comparaison et de classement, et qu’il est soutenu par l’intérêt“, Cousinet 1952a, S. 39f.

289 „A partir du moment où le réel devient objet, c’est-à-dire est perçue par l’individu, et l’intéresse (c’est-à-dire correspond à un de ses intérêts), l’objet est scientifique“, Cousinet 1960b, S. 3.

série d'opérations, de mouvements." 1960b, S. 5). Dewey folgend muss es einem spezifischen Interesse entsprechen, also aus mehreren Dingen ausgesucht werden können und die Umgebung des Kindes, zu Hause und in der Schule, muss dies ermöglichen. Sieht sich das Kind einem bewegten Objekt gegenüber, verlegt es die Bewegung nach innen und sieht sich selbst als Ursprung der Bewegung (vgl. 1960b, S. 6).

> „Eine erste Beobachtung lässt es (oder lässt es nicht, dann wendet es sich vom Objekt ab, wie es ein Erwachsener bei einem fremdsprachlichen Text tun könnte) das Ziel der Bewegung wahrnehmen: Das Insekt will laufen, die Katze will ihre Nahrung fangen. Eine weitergehende Beobachtung lässt es die Abfolge der Bewegungen erkennen, die die Ameise gemacht hat, um vorwärts zu kommen oder der Schmetterling, um zu fliegen und die Katze, um den Leckerbissen zu fangen, den man ihr hinhält. Diese Beobachtung ist also eine Analyse, die essentielle Handlung wissenschaftlichen Lernens, aber es ist erst die zweite Handlung, die von einer ersten synthetischen Betrachtung bestimmt wird" (1960b, S. 6, siehe S. 503).

Das ist das genaue Gegenteil des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der von der Analyse zur Synthese vorgeht. Echtes wissenschaftliches Lernen setzt voraus, dass Kinder die Freiheit haben, sich in einer entsprechenden Umgebung mit vielen interessanten Objekten auszuprobieren. Es ist Aufgabe des Lehrers, diese Umgebung zu schaffen, wobei das Angebot „wissenschaftlicher Objekte" (objets scientifiques, 1960b, S. 7) das schwierigste für ihn sein dürfte. Reagieren die Schüler nicht, sind die Objekte nicht interessant genug, und er muss andere finden. Er kann Kindern ein Führer (kein Museumsführer, der sie die Wissenschaften wie ein Museum oder Schloss besichtigen lässt) werden, wenn er ihre Beobachtungen begleitet (und sie nicht für sie macht) und

> „der ihnen mit seinen Antworten auf ihre Fragen und der Arbeit, die er mit ihnen zusammen erledigt, (‚Sehen wir es uns zusammen an') hilft. Damit aus der ersten ungeschickten, empirischen Analyse nach und nach eine methodische Analyse wird, die eine Ordnung beinhaltet und den Schüler zu Ordnungssystemen hinführt" (1960b, S. 7, siehe S. 503).

Dabei ist die Hilfe des Lehrers von großer Wichtigkeit, denn ohne ihn gelingt den Kindern dieser Prozess oft nicht (vgl. 1960b, S. 8).

3.3.3) Geschichtsunterricht

Cousinet hat ein ausgeprägtes Interesse an der Geschichte und an ihrem Unterricht. Bereits 1911 erscheint ein Artikel zum Geschichtsunterricht in der Volksschule (école primaire) in „L'Educateur moderne" (1911a) und zwischen dem 25. September 1920 und dem 9. Juli 1921 veröffentlicht er in „L'Ecole et la vie (série A)"[290] unter dem Titel „Nouveaux cours d'histoire ou L'histoire des choses" eine Serie von 38 Artikeln zu seinen Vorstellungen von angemessenem Geschichtsunterricht. 1922 folgt ein weiterer Beitrag zum Geschichtsunterricht in der Volksschule in „L'Education" (1922f). Im Unterricht sollen die Dinge und ihre Entwicklung behandelt werden, so wie sie sich den

290 Vgl. Werksverzeichnis S. 412

Kindern und allen Menschen nationenunabhängig darstellen. Das Kind soll nicht mehr auswendig lernen, es ist vielmehr notwendig, dass

> „dass es Geschichte lebt, konstruiert und wiederentdeckt, so wie es dies in Geographie, Grammatik und Naturwissenschaften macht. Dazu muss man den Kindern eine Reihe von Themen anbieten, unter denen sie die aussuchen können, die sie interessieren, und man muss ihnen die Bücher zeigen, in denen sie die notwendigen Informationen finden, die sie brauchen, um die Themen zu behandeln. Die Arbeit ist individuell, häufiger aber kollektiv, entweder behandeln die Schüler einer Klasse dasselbe Thema, machen die Recherchearbeiten zusammen und kontrollieren gegenseitig ihre Untersuchungen, oder es bilden sich mehrere Gruppen, die verschiedene Themen behandeln. Die Arbeit besteht nicht immer oder ausschließlich aus einer schriftlichen Abhandlung. Die Kinder müssen manchmal auch einen mündlichen Vortrag vorbereiten (amerikanische Methode der ‚socialized recitation'): eines von ihnen berichtet mündlich über das Ergebnis seiner Recherchen, und die anderen vervollständigen oder berichtigen sein Referat. Zu anderen Gelegenheiten haben sie Stiche zur Verfügung (Decroly-Methode, Cousinet-Methode), die sie als Zeichnung oder als Modell analysieren und reproduzieren" (1922f, S. 81, siehe S. 491).

Cousinet fasst 1950 seine Auffassungen zum Geschichtsunterricht in „L'enseignement de l'histoire" zusammen. Er fordert hier, dass im Geschichtsunterricht noch mehr als in anderen Fächern das Interesse der Kinder die wichtigste Rolle spielen muss, weshalb er eine psycho-pädagogische Methode (méthode psycho-pédagogique, 1950e, S. 10) vorstellen will, die der Decrolys ähnelt und auf einer ‚Psychologie des Kindes' basiert (vgl. 1950e, S. 12). Es ist ihm wichtig, den Unterschied zwischen historischer Arbeit und Geschichtsunterricht aufzuzeigen.

Der Geschichtsunterricht hat immer unter anderen Vorzeichen gestanden als der Unterricht der Naturwissenschaften. Seit dem preußisch-französischen Krieg ist es das Ziel des Geschichtsunterrichts gewesen, mit der Vermittlung einer rein nationalen Geschichte ein „Gefühl des Patriotismus" (sentiment de patriotisme, 1950e, S. 18) zu erzeugen. Im großen und ganzen ist es darum gegangen, die Bürger der III. Republik dazu zu erziehen, die verlorenen Ostprovinzen zurückhaben zu wollen. Cousinet führt einige „Dolchstoßlegenden" an, denen zufolge eine langsame Diplomatie und schlechte Franzosen verhindert haben, dass die französische Nation ihr eigentliches Schicksal militärisch vollenden konnte (vgl. 1950e, S. 21).

Im Gegensatz zu den anderen Fächern ist der Geschichtsunterricht nicht von der Wissenschaft ausgegangen, um daraus eine Erziehung abzuleiten, sondern umgekehrt. Die Lehrer betrachteten die Geschichte als Erziehungsinstrument, was bis zum Chauvinismus ging (vgl. 1950e, S. 23), und erst langsam gewinnt die Geschichte als Wissenschaft mehr Einfluss. Laut Cousinet hat Tolstoi als einer der ersten vorgeschlagen, eine Geschichte der Dinge und keine Geschichte der politischen Fakten zu lehren (vgl. 1950e, S. 27). Geschichte besteht üblicherweise aus der reinen Reproduktion von Jahreszahlen zu sogenannten wichtigen Ereignissen. Cousinet bezieht sich auf Simmel und stellt fest,

dass „eine historische Tatsache immer eine geistige Konstruktion ist“[291]. Das Argument der Auswirkungen einzelner Ereignisse hält er für nur vorgeschoben, denn eine Reihe anderer Ereignisse bleiben ungenannt, die Auswahl der ‚wichtigen’ Ereignisse ist also willkürlich. Die Geschichte kann auch keine vergangenen Ereignisse erkunden, weil die Dinge eben vergangen sind. Sie kann sich lediglich mit dem beschäftigen, was die Gegenwart an Zeugnissen, wie Dokumenten, Bildern und anderen Spuren, liefert (vgl. 1950e, S. 43).

Cousinet hält den Anspruch, der Unterricht des Vergangenen könne das Verständnis der Gegenwart vorbereiten, für kaum haltbar, außer man sieht in der Vergangenheit nur eine Projektion der Zukunft (vgl. 1950e, S. 74). „Die Geschichte an sich informiert, aber sie lehrt nichts. Der Beobachter entdeckt in ihr nur das, was er mitbringt.“[292] Bisher wurden immer nur Forderungen aufgestellt, wie Geschichte unterrichtet werden soll, es wurden aber nie Untersuchungen gemacht, „um die Haltung des kindlichen Geistes der Geschichte gegenüber zu bestimmen“[293], ob also ein natürliches Interesse des Kindes an der Geschichte besteht oder nicht. In den Geschichten über historische Figuren ist beispielsweise jede Geschichtlichkeit verschwunden. Die Flucht Louis XVI’ nach Varennes ist für Kinder genauso unterhaltsam wie Nils Holgersons Flucht vor dem Fuchs auf dem Rücken einer Gans (vgl. 1950e, S. 76). Dabei ist es für Kinder unerheblich, ob das eine wahr ist und das andere erfunden. Beides steht in Büchern und ist eine Abfolge von Handlungen. Cousinet zweifelt, unter Hinweis auf die Konstruiertheit nationaler Geschichtsschreibungen, die Annahme an, dass geschichtliche Ereignisse ein Gefühl der Zusammengehörigkeit erzeugen. Er fragt sich, ob die Geschichte von Nils Holgerson in Schweden nicht ein ähnliches, wenn nicht gar stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt, wie das Wissen um Gustav Adolf (vgl. 1950e, S. 77).

Kinder sind daran interessiert, die Dinge zu manipulieren, sich ihnen handelnd zu nähern. Da „das Handeln eine Beobachtung ist und das Beobachten eine Handlung“[294] und damit das Handeln zum Denken und nicht zu einer weiteren Handlung führt, schlägt Cousinet vor, den Geschichtsunterricht durch die „historische Arbeit“ (travail historique, 1950e, S. 81) zu ersetzen. Ihr Ziel ist es aufzuzeigen, wie die Zeit auf Gegenstände eingewirkt hat, genauso wie das Kind im Laufe der Zeit auf verschiedene Art und Weise auf die Gegenstände einwirkt. So transformiert sich eine Gaslampe nicht in eine elektrische Lampe, sondern die Beleuchtung transformiert sich (vgl. 1950e, S. 82). Die Zeit macht also im Prinzip das gleiche wie ein Kind, das Dinge verändert, damit sie besser nutzbar werden. Sie schafft, zerstört, erschafft erneut, sie verändert und verbessert permanent ihre Umgebung. Diese Veränderungen bewegen sich in die gleiche Richtung wie die Interessen des Kindes. Bis zu dem Moment, da das Kind die Ge-

291 „Un fait historique est toujours une construction de l’esprit“, Cousinet 1950e, S. 31.

292 „L’histoire, par elle-même, informe mais n’enseigne rien. L’observateur n’y découvre que ce qu’il y apporte“, Cousinet 1950e, S. 74.

293 „(...) pour déterminer la position de l’esprit de l’enfant vis-à-vis de l’histoire (...)“, Cousinet 1950e, S. 75.

294 „L’action est une observation, et l’observation, une action“, Cousinet 1950e, S. 80.

schichte trifft, lebt es in der Gegenwart, in der alle Gegenstände neue Handlungsanreize bieten. „Die Gegenwart stellt demnach für es einen Punkt der Vollendung einer vorangegangenen Arbeit dar, der Arbeit der Geschichte.“[295] Für das Kind ist die Definition der Geschichte „das Studium der Einwirkung der Zeit auf die Dinge“[296].
Kinder können z. B. die Regierungsform ihres Landes weder untersuchen noch analysieren oder benutzen (vgl. 1950e, S. 87). Nur die Dinge und ihre Veränderungen in der Zeit sind Kindern durch Fragen wirklich zugänglich. Erst wenn diese Fragen gestellt werden, kann man von einem geschichtlichen Interesse sprechen. Cousinet stellt eine erste Kategorie mit vier Bedürfnissen dieser Art fest: Wohnen, Bekleidung, Transport und Lernen, wobei die Reihenfolge beliebig ist und sich an den Interessen der Kinder orientieren soll (vgl. 1950e, S. 90). Genauso wenig muss eine strenge chronologische Reihenfolge von der Vergangenheit in Richtung Gegenwart eingehalten werden. Die Kinder können durchaus andersherum von den Dingen ausgehen, die sie kennen. Eine zweite Kategorie beinhaltet die Bedürfnisse der Individuen in ihren wechselseitigen Beziehungen zu den Dingen: Landwirtschaft, Industrie und Handel, und eine dritte umfasst die sozialen Bedürfnisse: Geschichte der Justiz, der Verwaltung, politische Geschichte, Geschichte der Erfindungen (vgl. 1950e, S. 92f). Dazu können weitere Themen kommen, wie die Geschichte der Spiele, die an das Bedürfnis zu spielen geknüpft ist. Immer aber müssen sich die Themen nach den Interessen der Schüler richten, und es darf nicht passieren, Inhalte auszutauschen und den Unterricht wie gehabt weiter zu führen. Es geht immer um ein reelles Interesse der Kinder, denn „das Interesse kommt vor der Information, die es befriedigen soll (…). Das Reelle verschwindet in dem Moment, da es Unterrichtsgegenstand wird. Für das Kind ist das Reelle immer der Handlungsgegenstand.“[297] Wo kein Handeln möglich ist, gibt es für das Kind keine Realität und „Interessiertsein heißt für das Kind zu handeln, und sein Interesse hält nur so lange an, wie sein Tun anhält, nicht beendet ist und sich frei ausdrücken kann. Wenn es nicht durch das Handeln gestützt wird, erlischt das Interesse.“[298]

3.3.4) Künstlerischer Ausdruck

Der Kunstunterricht ist ebenfalls eines von Cousinets frühen Themen, schon 1912 fordert er einen veränderten Kunstunterricht. In einer Serie von Artikeln über die ästhetische Erziehung im Educateur moderne zwischen 1912 und 1913 berichtet er von seinen Versuchen, die Methode Quénioux’ in der Schule anzuwenden, der als erster freies Malen und Zeichnen vorschlug (1913a, S. 54). In dieser Serie werden bereits die Über-

295 „Le présent représente donc pour lui le point d’achèvement d’un travail antérieur qui est le travail de l’histoire“, Cousinet 1950e, S. 82.
296 „(...) l’étude de l’action du temps sur les choses“, Cousinet 1950e, S. 82.
297 „(...) l’intérêt précède l’information qui doit le satisfaire. (…) Mais le réel cesse d’être réel du moment qu’il est objet d’enseignement. Le réel, pour l’enfant, est objet d’action“, Cousinet 1950e, S. 96.
298 „Etre intéressé, pour l’enfant, c’est agir, et son intérêt ne dure qu’autant que son action se prolonge, n’est pas finie, peut s’exercer librement. S’il n’est pas entretenu par l’action, son intérêt cesse“, Cousinet 1950e, S. 96.

zeugungen Cousinets deutlich, dass das Kind ein aktives Wesen ist, das die Welt erkundet, in die es hineingeboren ist (S. 51f). Er entwickelt hier am Phänomen der Kontemplation und am Verlust der Fähigkeit dazu eine psychologisch fundierte Theorie, wie das Kind im Laufe seiner Entwicklung zu Erkenntnis und seinem Bild von der Welt kommt.

> „Man weiß, dass die Hauptaufgabe des Kindes in den ersten Lebensjahren darin besteht, die umgebende Welt kennenzulernen und eine innere Vorstellung davon zu erstellen. Es kommt mitten im Chaos an, das für seinen Geist ein Gemenge von noch nicht unterscheidbaren Eindrücken ist. Es wäre verloren, wenn es nicht Ordnung hineinbrächte. Aber der Wille zum Leben arbeitet in ihm, und so betrachtet es, es hört und vor allem berührt es“ (1913b, S. 167, siehe S. 483).

1947 greift Cousinet die Gedanken Franz Cizeks auf, der das freie Malen der Kinder ohne Lehrervorgaben propagierte (1947g). Für Cousinet ist es ein Mittel für Kinder, sich selbst auszudrücken und somit emotionale Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. 1947g, S. 59). Er fordert, dass dem Kind in Schule und Familie jederzeit Material und ein Platz zur Verfügung stehen müssen, damit es frei malen kann, wenn ihm danach ist, wenn es das Bedürfnis hat, sich in diesem Moment mit einem Bild auszudrücken. Es nützt nichts, Kindern das Thema vorzugeben oder sie vielleicht zu einer festgesetzten Zeit frei malen zu lassen. „Von freiem Malen kann man nur sprechen, wenn die Kinder die Freiheit haben zu malen, was sie wollen und wann sie wollen.“[299] Er hält es für sehr wichtig, dass Eltern und Erzieher Kinder ermutigen zu malen, was sie wollen, und die Ergebnisse respektieren. „Es geht nicht darum, einen Zeichner hervorzubringen, sondern das Werden des Künstlers im Kind zu begünstigen. Der frei schaffende Schüler ist wirklich ein Künstler, und man muss ihn als solchen behandeln.“[300]

Im Dezember 1951 setzt Cousinet sich mit den verschiedenen Arten und Möglichkeiten des Kindes sich auszudrücken auseinander. Er beschreibt zunächst, wie traditionellen Vorstellungen zufolge die Ausdrucksfähigkeit des Kindes gestuft und wie sie auszubilden ist. „Der allgemeinen Meinung folgend, ist das Sichausdrücken ein Mittel, um mit anderen zu kommunizieren.“[301] Es gibt ein Grundbedürfnis sich auszudrücken, um mit anderen in Beziehung zu treten. Dabei wird üblicherweise angenommen, dass ein Individuum zunächst denkt oder fühlt und dann versucht, seine Gedanken und Gefühle auszudrücken. Das Individuum kann diese Gedanken und Gefühle schon länger haben, und irgendwann kommt der Moment, da sie ausgedrückt werden müssen (vgl. 1951b, S. 1). Da dem Individuum die Ausdrucksmittel nicht zur Verfügung stehen, müssen sie erst erlernt werden.

Diesen verbreiteten Vorstellungen zufolge ist der Prozess des Erwerbs der Sprache eine Abfolge. Das Kind erlernt zunächst die Gesten, um sich zu verständigen, dann löst die

---

299 „Il n’y a dessin libre que quand les enfants sont libres de dessiner ce qu’ils veulent, quand ils veulent“, Cousinet 1947g, S. 60.

300 „Il ne s’agit pas de former un dessinateur, mais de favoriser l’éclosion de l’artiste chez l’enfant. En effet, l’écolier qui crée librement est un artiste: il faut le traiter comme tel“, Cousinet 1947g, S. 60.

301 „Selon l’opinion commune, l’expression est un moyen de communique avec autrui“, Cousinet 1951b, S. 1.

Sprache sie als besseres Kommunikationsmittel ab. Zeichnen, Schauspiel und Musik, die auch nicht von der Natur gegeben sind und erlernt werden müssen, erwähnt Cousinet nur am Rande. Den angesprochenen Lernprozessen stehen mit der „spontanen und der geleiteten Imitation“ (imitation spontanée ou l'imitation dirigée, 1951b, S. 2) zwei Wege offen. Danach sieht das Baby Gesten bei den Eltern, die es nachmacht und die wiederum von den Eltern aufgenommen werden. Da das Baby die Imitationen nicht exakt genug ausführen kann, und Erwachsene es für gefährlich halten, das Kind in diesem Zustand zu belassen, glauben sie, die Imitation helfend unterstützen zu müssen (vgl. 1951b, S. 3). „So wird der spontanen Imitation, der natürlichen und kostbaren Basis der Entwicklung, die geleitete Imitation hinzugefügt.“[302] Die Kinder sollen nur noch die guten Gesten ausführen, die richtigen Wörter nach den Regeln sagen, zeichnen, singen oder modellieren, die sie dazu bringen, sich immer besser auszudrücken. Das ist Aufgabe der Mütter und später der Lehrer (vgl. 1951b, S. 3). Diesem Denken liegt die Theorie zu Grunde, dass Kinder eine „Basis“ (fond, 1951b, S. 3) aus Gefühlen und unausgeformten Gedanken haben, der eine „Form“ (forme, 1951b, S. 3) gegeben werden muss. Aufgabe des Erziehenden ist es, diese Basis zu erkennen, um dem Kind adäquat helfen zu können, den richtigen Weg zu gehen. Die Basis erweitert sich ständig mit den Erfahrungen, die das Kind macht, und mit den Kenntnissen, die es erwirbt (vgl. 1951b, S. 4). Ohne die Fähigkeit sich auszudrücken, bleibt die Basis sinnlos, weshalb Erzieher immer darauf achten müssen, dass sich Basis und Form parallel entwickeln. Das bedeutet, dass die sich weiterentwickelnde Basis immer der Form bedarf, um sich auszudrücken und die Form sich immer mit der Basis weiterentwickeln muss (vgl. 1951b, S. 4).

Das Unterrichtsmittel, die Form in Sprache und Schrift auszubilden, ist die Rhetorik. „Für die allgemeine Meinung gibt es keinen Zweifel. Ausdrücken heißt etwas ausdrücken, und dieses Etwas existiert zur Gänze bereits vor dem Ausdruck.“[303] Der Ausdruck gibt dem bereits Existierenden lediglich unverfälschte Klarheit. Kinder wissen also, was sie sagen wollen, aber sie wissen nicht wie, und dies zu lehren, ist die Aufgabe der Rhetoriklehrer. Hat der Schüler genug dieser Formen gelernt, ist er in der Lage, jede sprachliche Situation zu meistern. Das gilt im gleichen Maß auch für die Schriftsprache. „Der Schüler lernt also, wie man einen Brief schreibt (und zwar alle Formen des Briefes), eine Erzählung, eine Beschreibung, einen Kommentar zu einem literarischen Werk, eine philosophische Abhandlung.“[304]

Nach dieser Beschreibung der Grundlagen und der Praxis des Sprach- und Aufsatzunterrichts formuliert Cousinet seine Kritik daran. Wenn diese theoretische, logische

302 „A l'imitation spontanée, base naturelle et précieuse du développement, on ajoutera donc l'imitation dirigée“, Cousinet 1951b, S. 3.

303 „Donc pour l'opinion commune, il n'y a pas de doute. Exprimer, c'est exprimer quelque chose, ce quelque chose existant en totalité avant l'expression“, Cousinet 1951b, S. 4.

304 „L'écolier apprendra don comment on rédige une lettre (et tous les types de lettres), un récit, une description, un commentaire d'œuvre littéraire, une description philosophique“, Cousinet 1951b, S. 5.

Konstruktion zuträfe, wäre nichts gegen einen so von außen strukturierten Lernprozess einzuwenden. Cousinet zweifelt aber diese rein logische Konstruktion an. Er bezeichnet die Konstruktion von Basis und Form als Ausdruck einer „unseriösen Psychologie“ (psychologie fantaisiste, 1951b, S. 6) und hält die Unterscheidung zwischen Ausdruckselement und eigentlichem Ausdruck für falsch. „Die Fähigkeit sich auszudrücken und besonders das verbale Ausdrücken ist im Vorstellungsvermögen vorgeformt.“[305] Das Kind denkt sprachlich, noch bevor es sprechen kann. Daher drückt ein vom Kind benutzter Ausdruck genau das aus, was es sagen will und nichts anderes. Jeder Satz eines Erwachsenen zur Verbesserung der scheinbar falschen Ausdrücke nimmt dem Kind das Vertrauen in die eigene sprachliche Sicherheit (vgl. 1951b, S. 7). In einer Fußnote begründet Cousinet die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse vieler Schüler damit, dass sie nie etwas falsch sagen durften und daher Angst haben, sich überhaupt auszudrücken (vgl. 1951b, S. 8).

Die Trennung von Basis und Form, von innerer Realität und Fähigkeit, sie auszudrücken, lässt psychische Komponenten wie Vorstellung und Gefühl, und den Wunsch, dieses Gefühl auszudrücken, außer acht. Ohne dieses Bedürfnis etwas auszudrücken, wird die formale Beschreibung zu einer sinnentleerten Tätigkeit (vgl. 1951b, S. 8). Eine solche Beschreibung ist nur möglich, wenn der jeweilige Stoff Teil der inneren Realität geworden ist, was nur bedeuten kann, dass der Schüler erstmal alles auswendig lernen muss, bevor er sich überhaupt darüber ausdrücken kann. Die Basis besteht aus zwei Komponenten, sie wird „aus ihrer Existenz heraus und aus dem Wunsch, diese auszudrücken, gebildet“ (le fond est constitué par son existence même et par le besoin de l’exprimer, 1951b, S. 9). Sind diese beiden Komponenten nicht gegeben, lernt der Schüler lediglich vorzugeben, dass er etwas ausdrückt, er wird ein „Phrasendrescher, anstatt ein guter Redner zu werden“ (un bon rhétoricien en passe de devenir un bon rhéteur, 1951b, S. 10).

Cousinet fordert unter Hinweis auf Rousseau und Tolstoi Respekt vor der kindlichen Ausdrucksweise und der individuellen Entwicklung des Kindes, in dessen Verlauf sich die Ausdrucksweise verändert und entwickelt. Tolstoi war derjenige, der diese Gedanken zu Ende gedacht hat, „indem er das erfunden hat, was wir heutzutage freien Ausdruck oder freien Text nennen“ (en inventant ce que nous appelons aujourd’hui l’expression libre ou texte libre, 1951b, S. 12).[306] Kinder zu einem festgelegten Zeitpunkt im Stundenplan frei malen oder schreiben zu lassen, bezeichnet Cousinet als „Karikatur der Freiheit“ (caricature de la liberté, 1951b, S. 14), denn zu diesem Zeitpunkt

305 „L’expression, et particulièrement l’expression verbale, est préformée dans la conception“, Cousinet 1951b, S. 6.

306 Cousinet verweist auf verschiedene Veröffentlichungen frei geschriebener Kindertexte. M. und Mme Kovarsky haben 1917 begonnen, Kindertexte in der russischen Zeitschrift „Les enfants aux enfants“ zu veröffentlichen. In Mexiko hat es den „Pulgarito“ gegeben und in Deutschland das „Kunstblatt der Jugend“. Er selbst hat von 1922 –1928 „L’oiseau bleu“ veröffentlicht, der den gleichen Angriffen des Ministeriums ausgesetzt gewesen ist, wie Tolstoi ein halbes Jahrhundert zuvor. Freinet wird in diesem Zusammenhang lediglich wegen seiner hilfreichen Erfindung der Druckerei erwähnt.

hat das Individuum möglicherweise gar kein Bedürfnis mehr, etwas auszudrücken. Freiheit bedeutet in diesem Zusammenhang „warten zu können (…), dass ein bestimmtes Element dem Kind sowohl bekannt sein muss als auch danach strebt ausgedrückt zu werden, den Ausdruck wünscht und sucht“[307]. In einer Fußnote bemerkt Cousinet, dass Kinder bis ins Alter von 12 oder 13 Jahren an ihren freien Arbeiten nichts verändern und verbessern. Er zieht daraus den Schluss, dass stilistische oder inhaltliche Korrekturen nichts nützen, weil die freien Geschichten aus dem tiefsten Inneren der Kinder stammen. Es geht gar nicht darum, dass Kinder Werke verfassen oder Bilder zeichnen, die in ihrer Qualität an die großen Meister heranreichen. Es geht vielmehr darum, „ihnen zu erlauben, sich dessen zu entledigen, was sie in sich tragen und was nach einem Ausdruck strebt, der sie tatsächlich befreit“ (de leur permettre de se libérer de ce qu’ils portent en eux, et qui tend à une expression qui les libère en effet, 1951b, S. 16).

Cousinet unterscheidet mit dem „poetischen Schaffen“ (la création poétique), der „Beschreibung“ (la description) und dem „Bericht“ (le récit) drei Arten des schriftlichen Ausdrückens. Das Kind schreibt und spricht, um entweder ein Gefühl auszudrücken oder um einen Gegenstand zu beschreiben, was er „räumliche Aufzählung“ (énumération spatiale, 1951b, S. 21) nennt, oder um ein Ereignis zu beschreiben, was er als „zeitliche Aufzählung“ (énumération temporelle, vgl. 1951b, S. 21) bezeichnet, oder es gibt einen „Bericht“ (rapport, vgl. 1951b, S. 21) über Fakten, die sich auf ein bestimmtes Problem beziehen.

Cousinet vergleicht das poetische Schaffen des Kindes mit der Arbeit des Künstlers. „Das poetische Schaffen gehört allein dem Kind (und auch dem Jugendlichen); es wird von ihm nach seinem Gutdünken gehandhabt und produziert, wann es will.“[308] Der Lehrer sollte sich angesichts dieser ersten Formen sprachlichen und schriftlichen Ausdrückens zurückhalten und nichts unternehmen, bis das Kind ihm sein Werk präsentiert (vgl. 1951b, S. 21). Den Erfahrungen zufolge kommt es erst ab etwa dem 13. Lebensjahr vor, dass ein Kind fragt, wie es seine Ausdrucksart verändern kann, und nur dann hat es wirklich Sinn, ihm dabei zu helfen.

Die wissenschaftliche Art des Ausdrucks (l’expression scientifique) stellt eine zweite Möglichkeit dar. Der Hauptunterschied zum literarischen Ausdruck besteht darin, dass hier die Kinder keinen inneren, sondern einen äußeren Anlass zum Schreiben haben (vgl. 1951b, S. 22). Kinder entwickeln sich von einer Phase der Einwirkung auf Gegenstände (action), die oft auch mit der Zerstörung der Gegenstände endet und deren eigentliche Motivation es ist, die Dinge benutzbar zu machen, zu einer Phase der Beobachtung (observation), und „die Beobachtung ruft das Bedürfnis nach Ausdruck hervor“ (et l’observation crée le besoin d’expression, 1951b, S. 23). „Dieses Ausdrücken

307 „(…) c’est pouvoir attendre (…), que tel élément à la fois soit connu de l’enfant, et tende à l’expression, désire et cherche l’expression“, Cousinet 1951b, S. 14.

308 „L’expression poétique appartient en propre à l’enfant (et aussi bien à l’adolescent); il la manie à son gré, la produit quand il veut“, Cousinet 1951b, S. 21.

ist zunächst naiv und besteht lediglich aus einer räumlichen Aufzählung.“[309] Ist das untersuchte Objekt zum Beispiel eine Blume, werden die einzelne Teile der Blume (Blüten, Blätter, Stengel) in ungeordneter Reihenfolge benannt. Zunächst handelt das Kind noch direkt, und auch „sein Ausdruck hängt direkt am Objekt“[310]. Es muss erst lernen, sich selbst zurückzunehmen und von der mentalen Untersuchung eines Objekts zur Reflexion der Untersuchung zu gelangen (vgl. 1951b, S. 24). Das Kind kann die Kritik, alle Sätze beginnen mit „Da ist ...“ oder „Ich sehe ein ...“, noch nicht verstehen. Das ist für das Kind so, als ob man von ihm verlangt, sich vorzustellen, wie die Klötzchen aufeinander gebaut werden, ohne dass es sie in die Hand nehmen darf. „Es agiert mit den Worten, wie es in einem entsprechenden Stadium mit seinen Händen gehandelt hat.“[311] Es ist daher wichtig, dass der Erzieher dieses „Ausdrücken-Handeln“ (expression-action, 1951b, S. 25) akzeptiert, da es mit fortschreitendem Alter verschwindet. „Das Kind gibt seine aktive Haltung auf, der Ausdruck verändert sich, er geht vom Kind auf das Objekt über. Es beschreibt nicht mehr, was es tut und was es sieht, sondern nach und nach drückt sich auf eine gewisse Art und Weise das Objekt selbst aus.“[312] So verändert sich die räumliche Aufzählung zur systematischen, geordneten Aufzählung, der Analyse. „Dieses Auftauchen der Analyse ist an das Alter – um das neunte oder zehnte Jahr herum – und an das Auftauchen des durch die Gruppenarbeit gefestigten und entwickelten sozialen Lebens gekoppelt.“[313] Die Fähigkeit des Kindes, etwas zu beschreiben, entwickelt sich von der Beschreibung dessen, was es sieht, zu dem, was es bereits weiß und weiter zu dem, was es denkt, wenn es das Gesehene mit anderen Objekten vergleicht.

Schließlich beschäftigt sich Cousinet mit dem Bericht (rapport) oder der zeitlichen Aufzählung (énumération temporelle). Zunächst führt auch dieser Ausdruckstyp zu „Und dann“ Sätzen. Auf diese Phase, die immun gegen Lehrereinfluss ist, folgen wirkliche Geschichten mit Einleitung, Hauptteil und Schluss. Hier kann der Lehrer helfen, wenn seine Schüler Vertrauen zu ihm haben und seine Kritik menschlich (humaine, 1951b, S. 27) und nicht schulisch (scolaire, 1951b, S. 27) ist. Erst im Alter von 12 oder 13 Jahren können Kinder die Kritik, ihr Text sei an einigen Stellen unverständlich, umsetzen. Das Besondere am Bericht ist, dass er weder eine räumliche oder zeitliche Reihenfolge, sondern eine logische Reihenfolge hat.[314] „Man beschreibt, um exakt zu sein (was über die

309 „Cette expression est d’abord naïve, et comporte simplement une énumération spatiale“, Cousinet 1951b, S. 23.

310 „(…) son expression colle directement à l’objet“, Cousinet 1951b, S. 24.

311 „Il agit avec des mots, comme il agissait dans un stade antérieur avec ses mains“, Cousinet 1951b, S. 24.

312 „L’enfant abandonne son attitude active, l’expression est transférée, elle passe de lui à l’objet. Il n’exprime plus ce qu’il fait, ce qu’il voit, c’est peu à peu en quelque sorte l’objet, qui s’exprime lui-même“, Cousinet 1951b, S. 25.

313 „Cette apparition de l’analyse est due à l’âge, et à l’apparition de la vie sociale consolidée et développée par le travail de groupe; vers la neuvième ou la dixième année“, Cousinet 1951b, S. 25.

314 Laut Cousinet können viele Schulabgänger keinen Bericht schreiben und viele Firmenchefs beschweren sich darüber (vgl. 1951b, S.27).

Aufzählung hinausgeht), man erzählt, um klar zu sein (was über die einfache Abfolge hinausgeht), aber man berichtet, um verständlich zu machen, ein Verstehen zu unterstützen und eine Interpretation vorzubereiten.“[315]

In einer Zusammenfassung bedauert Cousinet, dass hier die Lehreraktivität so wenig Platz hat, was nicht seine Absicht war, wohin ihn aber die Erfahrung und die Analyse des Ausdrucks bei Kindern gebracht haben (vgl. 1951b, S. 31). Man soll aufhören zu glauben, dass es eine oder mehrere erzieherische Techniken gibt, die die Entwicklung des Ausdrucks verbessern, denn da „der Ausdruck mit dem Individuum verwachsen ist und sich parallel zu einer gesamten Entwicklung entwickelt“ (l’expression fait corps avec l’individu, et se développe parallèlement à son développement général, 1951b, S. 31), ist jeder Versuch, darauf Einfluss nehmen zu wollen, zum Scheitern verurteilt. Das freie, nicht an klassischen Stilelementen ausgerichtete Schreiben gibt Kindern Sicherheit in ihrem persönlichen Ausdruck. Dem Lehrer hilft es, das Kind zu verstehen und zu erfahren, wo und wie es seine Hilfe wirklich braucht.

3.3.5) Praktisches Lernen

1950 war das praktische Lernen in der Schule Thema bei der Jahrestagung der „Ecole Nouvelle Française“. Cousinet nennt Rousseau, Tolstoi, Pestalozzi, Dewey und Kerschensteiner als dessen Wegbereiter in Schule und Erziehung. Eine Geschichte der handwerklichen Arbeit unter Berücksichtigung der Genannten wäre „außerordentlich lehrreich“ (singulièrement instructive, 1950l, S. 35), denn sie repräsentieren gleichsam alle aktuell diskutierten kontroversen Positionen zum Thema des praktischen Lernens in der Schule. Die Befürworter sehen darin einen Kontrapunkt zur verkopften Schularbeit, während ihre Gegner der Meinung sind, Schule solle intellektuelle Allgemeinbildung vermitteln, weshalb es keinen Sinn mache, handwerkliche Tätigkeiten einzuüben. Beide sind überzeugt, dass sich Handarbeit grundsätzlich von Kopfarbeit unterscheidet (vgl. 1950l, S. 36). Cousinet erläutert, dass dieser simple Gegensatz – in der Klasse sind die Kinder passiv, in der Werkstatt sind sie aktiv – nicht aufrechterhalten werden kann. Ein Kind kann in der Werkstatt aktiv wirken, weil es eine Arbeit ausführt, dabei aber mit seinen Gedanken nicht bei der Sache ist, weil es an der aufgetragenen Arbeit kein Interesse hat. Umgekehrt kann ein Kind regungslos auf seinem Stuhl sitzen, aber gespannt einem Vortrag lauschen, also passiv wirken, aber eigentlich höchst aktiv bei der Verarbeitung von Informationen sein. Die Frage, ob ein Kind letztlich aktiv oder passiv ist, hängt von inneren Faktoren, vom Interesse an einer Sache ab.

Cousinet geht noch weiter und stellt fest, dass die handwerkliche Tätigkeit in der Entwicklung des Kindes einen herausragenden Platz einnimmt, „weil sie über eine lange

315 „On décrit pour être exact (ce qui d’ailleurs dépasse l’énumération), on raconte pour être clair (ce qui dépasse la simple succession), mais on rapporte pour faire comprendre, soutenir une compréhension, et préparer une interprétation“, Cousinet 1951b, S. 27.

Zeit direkt an seine geistige Aktivität gekoppelt war, die sie bedingt hat“[316]. Das liegt ganz einfach daran, dass die Hände die ersten Werkzeuge des Menschen sind, um die sich ihm stellenden Probleme zu lösen.

> „So ist die handwerkliche Tätigkeit die Arbeit, die dem Kind am meisten zusagt, weil das Produkt, das es schaffen will, ein Problem darstellt, das es lösen will, ein Problem, dessen Lösung es kennt, weil es von ihm selbst ausgewählt wurde und dessen Ausgangsmaterial es kennt, da es nun mal dieses Ausgangsmaterial vor den Augen und in den Händen hat“ (1950l, S. 37, siehe S. 499).

Für Cousinet sind intellektuelle und manuelle Aktivität nicht auseinander zu halten, sondern identisch (vgl. 1950l, S. 38).

3.3.6) Soziales Lernen

1952 beschäftigt sich Cousinet in einem Artikel explizit mit dem sozialen Lernen, das „enseignement social“ wurde ihm zufolge in England und den USA mit dem Ziel entwickelt, „Schüler die Organisation von Verwaltung und Gesellschaft ihres Landes kennenlernen zu lassen“ (de faire connaître aux écoliers l’organisation administrative et sociale de leurs pays, 1952f, S. 3). In Frankreich taucht es 1882 zum ersten Mal in den Programmen unter dem Namen „instruction civique“ (bürgerliche Unterweisung) auf, damit die Bürger den Aufbau der Republik kennen. Der Unterricht war „didaktisch“ (didactique, 1952f, S. 4), was meint, dass der Lehrer vorträgt und die Kinder zuhören, und er sollte eine „moralische und bürgerliche Unterweisung“ (instruction morale et civique) sein „die Kinder auf das Handeln vorbereitet“ (elle prépare les enfants à l’action, vgl. 1952f, S. 4). Sie sollten moralisch Handeln lernen, weil es als einfacher Bürger oder als Präsident der Republik immer Aufgabe ist, im Dienste der Nation zu handeln. Der Anspruch änderte sich und den Heimatkundegedanken Deutschlands zum Beispiel nehmend (vgl. 1952f, S. 6) wurde gefordert, Kinder zunächst ihre nähere Umgebung zu vermitteln. Unter Einfluss der 1919 von Benjamin Profit entwickelten Schulkooperativen, „dem einzigen aus der Education Nouvelle hervorgegangenen Verfahren, dem der Minister seine Zustimmung gegeben hat“ (le seul procédé relevant de l’éducation nouvelle auquel le Ministre a donné son acquiescement, 1952f, S. 7), kristallisierten sich drei Anforderungen an den Sozialunterricht heraus.

> „1) Kenntnis über den Verwaltungsapparat des Landes; 2) Studium von wenigstens einigen Aspekten dieses Apparatess mit Umfragen, die das ’Konkrete’ und die aktive Arbeit der Kinder ins Spiel bringen; 3) Soziales Handeln, das dank der Schulkooperativen die Schüler trainiert und ihnen durch die Praxis hilft, sich in einem gewissen Rahmen des sozialen Lebens bewusst zu werden, auf das sie auf intellektueller Ebene durch den Unterricht und die Umfragen vorbereitet werden“ (1952f, S. 7f, siehe S. 500).

Cousinet bezweifelt, dass sich die geplanten Ziele mit den angegebenen Methoden verwirklichen lassen. Wenn man zum Beispiel keine Details der Institution, sondern die

316 „(...) parce que pendant longtemps elle a été étroitement liée à son activité spirituelle, elle l’a conditionnée“, Cousinet 1950l, S. 37.

Prinzipien, nach denen sie funktionieren, zeigen will, sind detailorientierte Methoden, wie Umfragen, lokale Nachforschungen und Besuche lokaler Einrichtungen ungeeignet (vgl. 1952f, S. 10). Wenn man Wert auf aktives Handeln des Schülers legt, kann man zwar eine sehr lehrreiche Tätigkeit der Kinder erreichen, aber auch hier erfahren sie lediglich einige intimere Details über das soziale Leben (vgl. 1952f, S. 10). Und wenn man schließlich soziales Leben wie Clubs, Gemeinschaftsleben, freie Gruppenarbeit in die Schule integriert, begünstigt man ohne Zweifel die moralische Entwicklung und das soziale Bewusstsein, es ist aber nicht zu erkennen, wie Kinder auf diese Art und Weise Kenntnis von der Organisation ihres Landes bekommen oder ihnen klar wird, welche Rolle sie dort später spielen könnten. Es muss also geklärt werden, welche der drei Methoden sinnvoll eingesetzt werden kann, und der Begriff Vorbereitung muss präzisiert werden. „Das Wort Vorbereitung klingt schlecht in den Ohren der Education Nouvelle. Sie bereitet die Schüler nicht auf ein nachschulisches Leben vor, sie möchte ihnen ein Schulleben ermöglichen.“[317]

Cousinet koppelt die drei Abläufe an drei Altersstufen und schlägt vor, entgegengesetzt zur offiziellen Linie vorzugehen, „die von der Abstraktion und dem Symbol zur Erfahrung, vom Allgemeinen zum Speziellen, von der Kenntnis zum Handeln vorgeht“ (qu’elle va de l’abstraction et du symbole à l’expérience, du général au particulier, de la connaissance á l’action, 1952f, S. 12). Demnach müssen Kinder im Alter von 9 oder 10 Jahren das soziale Schulleben aktiv erlernen. Anschließend sollen sie außerschulische Umfragen betreiben und erst dann einen Unterricht erhalten, der ihnen hilft, das soziale Leben in seiner Organisation und seinen Prinzipien kennenzulernen und zu verstehen.

Zunächst empfehlen sich freie Gruppenarbeit und Schulkooperativen, beides Methoden, die es den Kindern ermöglichen, „die Erfahrung sozialen Lebens“ zu machen (l’expérience de la vie sociale, 1952f, S. 13), Erfahrungen, die sie selber machen müssen, und die kein anderer für sie erledigen kann.

> „Wie oft kann man noch beobachten, dass Gruppen von Lehrern aus pädagogischen Gründen zusammengestellt werden, die sie für wertvoll halten, die aber für sie nichts anderes als ein Mittel sind, Unterricht zu halten und nicht ein Mittel, die Entwicklung des sozialen Bewusstseins zu begünstigen“ (1952f, S. 13, siehe S. 500).

Die Lehrer lassen zu oft das wichtigste Element – die Freiheit – der Methode Cousinets außer acht, weil „sie in der Gruppenarbeit weniger eine Hilfe in der Entwicklung des Kindes als vielmehr ein Instrument sahen, das zur Verbesserung ihres Unterrichts geeignet ist. (…) Dabei geht es gar nicht um Resultate. Es handelt sich um soziale Erziehung.“[318] Diese Erziehung muss im entsprechenden Alter als Selbst-Erziehung passieren, weil sie zu einem späteren Zeitpunkt nicht in der gleichen Form möglich ist.

---

317 „Ce mot de préparation sonne mal aux oreilles de l’éducation nouvelle. Elle ne prépare pas les écoliers à leur vie post scolaire, elle veut leur faire vivre une vie scolaire“, Cousinet 1952f, S. 11.

318 „(...) c’est qu’ils voyaient dans le travail par groupes beaucoup moins une aide au développement de l’enfant qu’un instrument propre à améliorer leur enseignement. (…) Mais ce n’est pas de résultats qu’il s’agit. Il s’agit d’éducation sociale“, Cousinet 1952f, S. 14.

Auf einer zweiten Stufe erwacht die Neugierde auf das außerschulische Leben entweder direkt, indem sich etwas an Leben und Arbeit in der Schule durch Entscheidungen der Schuladministration ändert, oder indirekt, wenn sich der Schüler administrativer Entscheidungen bewusst wird, die sein oder das Leben seiner Eltern betreffen. „Auf dieser zweiten Stufe, die immer noch die der Beobachtung und der direkten Untersuchung ist, ist kein Raum für einen methodischen Unterricht. Es ist erneut die Gelegenheit, die Neugierde, den Wunsch nach Information und Forschungsarbeit auslöst.“[319] Während es im ersten Stadium darum ging, Dinge zu besitzen, die für die Schule gebraucht werden und in der Kooperative aktiv zu werden, um an diese Dinge zu kommen, geht es im zweiten Stadium darum, „zu wissen und zu beobachten, um zu wissen“ (de savoir, et d’observer pour arriver à savoir, 1952f, S. 21).

Auf der dritten Stufe können und sollen Jugendliche lernen, ihren Platz in der Gesellschaft einzunehmen, wobei Cousinet bezweifelt, dass dies möglich ist. Die ‚Politik’ nimmt einen so großen Platz in der täglichen Medienberichterstattung ein, dass die meisten Jugendlichen bereits eine grobe Vorstellung von den Abläufen der Gesellschaft haben. Er hält es für naiv zu glauben, dass Kinder und Jugendliche genau wissen müssten, wie ihr Staat funktioniert, damit sie gute Bürger ihres Landes sein können (vgl. 1952f, S. 28). Angesichts der Komplexität der Materie ist es ausgeschlossen, dass ein Mensch alles über das Funktionieren der Gesellschaft wissen kann. Er interessiert sich vielmehr für die Teile, die sein Leben betreffen (vgl. 1952f, S. 29). Hier findet sich das Interesse wieder, dass bereits auf der zweiten Stufe so wichtig war. Außerhalb der Schule stehen Kindern und Jugendlichen sehr viele Informationen über die Medien Zeitung, Radio und Film zur Verfügung. „Von diesen Informationen berühren sie einige, anderen gegenüber bleiben sie gleichgültig. Für die ersteren, und nur für diese, bitten sie um Hilfe des Lehrers und Organisation von Unterricht.“[320]

3.3.7) Unterrichtsmaterial

1947 und 1948 stellen Chatelain und Cousinet die „Fiches de decouverte“ (Entdeckungs-Karteikarten) vor, die in Anlehnung an Dottrens’ in Genf in der Ecole du Mail eingesetzten „Fiches pour le travail individualisé“ (Karteikarten für die Einzelarbeit) entstanden sind (Cousinet/Chatelain 1948a, S. 91). Im Frühjahr 1948 waren es 12 neue Karten, und im Sommer kam eine Serie von 32 „fiches“ über die Ferien, 8 über das Meer, 8 über den Wald, 8 über den Bauernhof und 8 über das Dorf dazu. Die Entwicklung und Veröffentlichung der „fiches“ wurde durch die Forderung der Leserschaft nach praktischen Hinweisen für die Arbeit in den Schulen ausgelöst. Es wurde eine

319 „A ce second degré donc, qui est encore celui de l’observation et de l’enquête directes, il n’y a pas lieu d’introduire un enseignement méthodique. C’est l’occasion encore qui provoquera la curiosité, le désir d’information et les travaux de recherche“, Cousinet 1952f, S. 21.

320 „De ces informations, les unes les touchent, les autres les laissent indifférents. C’est pour les premières, et pour celles-là seulement qu’ils sollicitent l’appui du maître et l’organisation d’un enseignement“, Cousinet 1952f, S. 31.

„konkretere, praktischere Hilfe“ (une aide plus concrète, plus pratique, 1948a, S. 49) eingefordert.

Cousinet erläutert den Unterschied zu anderen Karteien, die grammatische, orthographische und mathematische Aufgabensammlungen enthielten (1948a, S. 91f). Ziel der Karten ist es demnach nicht, sich im „Programm festgehaltenes Wissen anzueignen, sondern Schüler zu individueller, direkter und mitten im Leben befindlicher Suche anzuregen“[321]. Die Arbeitsmethode entstand aus der Beobachtung, dass gerade Kinder, die „aktive Methoden“ (méthodes actives) nicht gewohnt sind, Schwierigkeiten haben, eine fruchtbare Suche zu beginnen. Diese Kinder „müssen durch präzise Fragen unterstützt zu einem leicht erreichbaren Ziel geführt werden. (…) Wie man sieht, sind die Karteikarten ein Anfangspunkt.“[322] Im Gegensatz zu Dottrens’ Material verlangen sie einen höheren Zeitaufwand. Trotzdem kann variabel mit ihnen gearbeitet werden, denn der Zeitaufwand „hängt weniger vom Forschungsgegenstand selbst ab als vielmehr von der originären Art, in der die Forschung von jedem Kind betrieben wird“[323]. Die Arbeit wird so lange fortgesetzt, wie das Interesse andauert und sie profitabel erscheint. Die Entdeckungs-Karteien können in unterschiedlicher Weise und ohne Zusammenhang mit der Gruppenarbeit genutzt werden. Sie bieten die Möglichkeit, einzelne Schüler nötigenfalls gesondert zu beschäftigen, könnten aber auch Teil der Gruppenarbeit sein. „Sie können so dazu dienen, eine kollektive Arbeit vorzubereiten oder ein Thema zu vertiefen.“[324] Sie können auch in einer traditionellen Klasse zur Grundlage von Referaten dienen. Cousinet und Chatelain halten es für sinnvoll, dass die Kinder eigene „Entdeckungsordner“ (album de découverte, 1948a, S. 93) anlegen, in die neue Dokumente eingeheftet und missglückte Seiten leicht entfernt werden können. Mit allen Verzierungen und Materialien können sie sehr wertvoll für Kinder werden. Die Aufgabe des Lehrers besteht zunächst darin, Kinder mit den ihnen angemessenen Karteien in Kontakt zu bringen. Er kann die Karten auch erweitern und verändern, wobei er darauf achten sollte, dass sie nicht zu Abfragekarten werden, denn das hieße die Education Nouvelle zu verlassen (vgl. 1948a, S. 94). Seine Aufgabe beschränkt sich bei dieser Arbeit auf Hilfestellungen, wie z. B. ein nicht verstandenes Wort zu erklären oder Tipps zur Informationsbeschaffung zu geben. Die Korrektur der Arbeit beschränkt sich hauptsächlich auf orthografische Korrekturen und vermeidbare sachliche Fehler. Bei mündlicher Präsentation der Ergebnisse sollte der Lehrer die Leitung der Diskussion übernehmen, an der sich andere Kinder natürlich beteiligen können.

---

321 „(...) de faire acquérir des connaissances scolaires inscrites au programme, mais de susciter chez l’élève une recherche personnelle, directe, en pleine vie“, Cousinet/Chatelain 1948a, S. 92.

322 „Ils ont besoin d’être guidés vers un but proche à atteindre, soutenus par des questions précises. (…) On le voit, la fiche de découverte est un point de départ“, Cousinet/Chatelain 1948a, S. 92.

323 „Il dépendra moins de l’objet de l’exploration que de la manière originale dont cette exploration sera conduite par chaque enfant“, Cousinet/Chatelain 1948a, S. 92.

324 „C’est ainsi qu’elles pourront servir à préparer telle étude collective ou à approfondir tel sujet“, Cousinet/Chatelain 1948a, S. 93.

3.3.8) Praxisprobleme der neuen Erziehung

1953 reagieren Cousinet und Chatelain auf die häufigsten Probleme der schulischen Praxis der Education Nouvelle, die viele Lehrer scheitern, ihre Versuche abbrechen und zum traditionellen Unterricht zurückkehren ließen. Die Autoren beklagen, dass „das technische Vokabular der Education Nouvelle, wie Interesse, freies Schreiben, Studium der Umgebung, Gruppen- oder Mannschaftsarbeit, freies Zeichnen und Malen, handwerkliches Arbeiten, Schule durch das Leben, aktive Disziplin usw.“[325], seine ursprünglich klare Bedeutung einbüßt und an Schärfe verliert. Die Begriffe werden, oft mit gutem Willen, usurpiert und entsprechen in ihrer Verwendung nicht mehr dem ursprünglichen Gedanken. Es geht darum, Etappen und Kompromisse im Wandel einer als unbefriedigend empfundenen Schulrealität zuzulassen, ohne zu akzeptieren, dass inhaltlose Schlagwörter eine erneut unbefriedigende Schulpraxis entstehen lassen (vgl. 1953c, S. 24).

Zunächst geht es um falsch angewandte Techniken der Education Nouvelle, und Cousinet beginnt mit dem Studium der Umgebung (L’étude du milieu). Diese Arbeitstechnik für Kinder wurde 1945 in die Stundenpläne der „6èmes nouvelles“[326] aufgenommen. Dort mutierte sie allerdings sehr schnell von der Möglichkeit zu „Aktivitäten zum Forschen, Entdecken, Beobachten, Nachdenken, Ausarbeiten, Ausdrücken“ (les activités de recherche, de découverte, d’observation, de réflexion, d’élaboration, d’expression, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 25) zu einem Programm mit vorgefertigten Fragebögen, die auszufüllen waren, was für die Schüler bedeutete, dass nur mehr zu erlernendes Wissen auf sie zukam. Damit wurde die Arbeit in der Schule zwar „systematisch und methodisch“ (systhématique et méthodique, 1953c, S. 25), verlor aber mit dem Interesse die Hauptmotivation der Kinder. Das gleiche gilt für die Gruppenarbeit, die „ebenfalls in den vergangenen Jahren eine recht große Ausbreitung gefunden hat und die auch verfälscht und denaturiert wurde, vielleicht noch mehr als das Studium der Umgebung“[327]. Cousinet weist noch einmal darauf hin, dass es vor dem Alter von 8 oder 9 Jahren keinen Sinn macht, freie Gruppen bilden zu lassen.

> „Fassen wir zusammen: Die Gruppenarbeit ist eine sehr effektive Technik, vielleicht die effektivste unter allen Techniken der Education Nouvelle. Sie fordert aber eine durchgehend aktive Pädagogik oder wenigstens eine genaue Kenntnis der speziellen Anforderungen dieser Technik und eine absolute Treue gegenüber ihrem Geist“ (1953c, S. 27, siehe S. 500).

Als problematisch wird auch das Verständnis des freien Handelns (activités libres) verstanden, wobei es hauptsächlich um den freien Ausdruck (expression libre) im Schreiben, Malen, Zeichnen, Modellieren und allen anderen künstlerischen Aktivitäten geht.

---

325 „Le vocabulaire technique de l’éducation nouvelle: ‚intérêt’, ‚rédaction libre’, ‚étude du milieu’, ‚travail par groupes’ ou ‚en équipe’, ‚dessin et peintures libres’, ‚travaux manuels’, ‚école par la vie’, ‚discipline active’, etc. (...).“ Cousinet/Chatelain 1953c, S. 23.

326 Experimentalklassen die aus dem Plan Langevin-Wallon hervorgingen.

327 „(...) a pris aussi au cours des dernières années, une assez grande extension et il a lui aussi été faussé et dénaturé, plus encore peut-être que l’étude du milieu“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 26.

Die Kinder müssen sich sowohl die Aktivität als auch das Objekt frei nach ihrem Wunsch und ihrer Inspiration auswählen. „Ohne diese Freiheiten in Zeit, Aktivität, Technik und selbstverständlich des Themas kann man nicht von einer freien Aktivität im eigentlichen Sinn des Wortes sprechen.“[328] Schließlich setzen sich Cousinet und Chatelain mit dem Einsatz der „fiches individuelles“ (individuelle Arbeitsblätter) auseinander. Die bekannten Vertreter dieser Technik sind Washburne, der Blätter für Mathematik erfunden hat, die in Frankreich von Freinet veröffentlicht wurden, und Dottrens in Genf, der eine Reihe von Karteikarten zum „Nachholen, Entwickeln und Üben“ (récupération, développement et d’exercise, 1953c, S. 28f) veröffentlicht hat. Ursprünglich sollte den Kindern mit den Karteikarten ein Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt werden, das ganz auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist. Es wurden aber nur simple Übungsaufgaben der gleichen Art, wie sie in den Schulbüchern zu finden sind. „Wie viele Lehrer haben sich mit gutem Willen und entwaffnender Unwissenheit damit begnügt, Übungen aus traditionellen Schulbüchern auszuschneiden und auf Karteikarten zu kleben! Hier gibt es weder individualisierte Arbeit noch aktive Pädagogik.“[329] Selbst die besten Karteien haben laut Cousinet gravierende Nachteile, weil sie zu dirigistisch und zu sehr zerstückelt sind. Lehrer, die sich genug mit der Education Nouvelle auskennen, sollten sie nur sehr partiell einsetzen (vgl. 1953c, S. 28).

Die rasche Verbreitung der Methoden der Education Nouvelle nach 1945 und die mangelnde Vorbereitung der Lehrer darauf haben zu ihrer massiven und letztlich gefährlicheren Verfälschung geführt als die Fehler in den Techniken. Alle Vertreter der Education Nouvelle haben auf der Wichtigkeit des Interesses bestanden, und bereits für Claparède war das Interesse der Angelpunkt, um den sich jede Schularbeit dreht (vgl. 1953c, S. 30). Dabei geht es nicht um eine attraktiv gestaltete Schule, die lediglich die „Pille versüßen“ soll, wie Cousinet Dewey aus „L’Ecole et l’enfant“ zitiert (vgl. 1953c, S. 30). Alle Methoden der Education Nouvelle haben letztlich das Ziel, „das Interesse mit der Arbeit in der Schule in Einklang zu bringen“ (pour réaliser cet accord entre l’intérêt et l’activité scolaire, 1953c, S. 31). Das soll den Schülern erlauben, echte Ziele zu verfolgen und keine sinnentleerten Übungen zu machen. Die Lehrerarbeit wird dadurch nicht einfacher, denn Kindern muss eine ihnen angemessene Umgebung geschaffen werden, in der sie die Probleme finden, die ihr Interesse wecken und die sie lösen können, während sie „diskret von ihm geleitet und kontrolliert werden“ (les diriger discrètement les contrôler, 1953c, S. 31). Cousinet bittet um Entschuldigung dafür, diese fundamentalen Erkenntnisse wiederholen zu müssen, aber es sind genau diese, an denen die Arbeit und der Erfolg einer echten Education Nouvelle hängen. In diesem Zusammenhang wendet er sich auch gegen den Vorwurf, er würde der reinen Sponta-

328 „Sans ces libertés de temps, d’activité, de technique et naturellement de sujet, on ne peut parler d’activité libre proprement dite au plein sens de ce mot“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 28.

329 „Que des maîtres se bornent, avec une bonne foi et une ignorance désarmantes, à découper et à coller sur fiches des exercices imprimés dans les manuels scolaires traditionnels! Il n’y a là ni travail individualisé ni pédagogie active“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 29.

neität das Wort reden. Im Gegenteil, diese „spontanéité pure – vom Kinde aus“ (sic!, vgl. 1953c, S. 32) war niemals Sache der Education Nouvelle, sondern ein Phänomen der Hamburger Schulen, denen es darum ging, „einige spontane Aktivitäten der Kinder zu nutzen (vor allem künstlerische und kreative Aktivitäten) und sie zu erzieherischen Zielen zu führen“[330], und die damit scheiterten.

Cousinet stellt fest, dass er und seine Mitstreiter sich nicht als „Wächter“ (gardiens, 1953c, S. 33) und alleinige Vertreter der Education Nouvelle verstehen. Sie versuchen lediglich, die seit etwa einem halben Jahrhundert nach und nach entstandenen Entwürfe zu systematisieren und ihnen zugrundeliegende allgemeine Grundsätze zu finden. Diese allgemeinen Grundsätze haben sie zu den 10 „Prinzipien der Education nouvelle“[331] verdichtet (vgl. 1953c, S. 33). Dabei ist natürlich eine Auswahl getroffen worden, denn nicht alle Forscher und Pädagogen teilen ihre Überzeugungen, und Cousinet fordert seine Gegner auf, zu beweisen und nicht nur zu behaupten, dass er sich in seiner Auswahl getäuscht hat. Nach dem gleichen Ausschlussprinzip gelangen sie auch zu ihren Ansichten über richtig bzw. falsch angewandte Prinzipien und Techniken der Education Nouvelle. Besonders die „Unwissenheit“ (l’ignorance, 1953c, S. 35) über die Methode bringt die meisten Probleme mit sich. Sie wird oft von Lehrern verfälscht, die befürchten, dass Kinder nicht genug lernen, wenn nicht noch andere Elemente mit eingebracht werden. Oft sind Lehrer auch zu ungeduldig und erwarten kurzfristige Resultate (vgl. 1953c, S. 35). Deshalb forderte Cousinet immer dazu auf, Versuche zu dokumentieren und in der Revue zu veröffentlichen. Genau dokumentierte Versuche sind am aussagekräftigsten und geben am ehesten einen Einblick in die Gründe eines möglichen Scheiterns. „Ein pädagogisches Experiment darf nicht anders behandelt werden als ein physikalisches Experiment, jedes dort geltende Gesetz gilt auch hier.“[332]

Aufgabe der Ecole Nouvelle Française ist es daher, „die Prinzipien aufrechtzuerhalten, über die Anwendungen zu wachen, uns, wenn wir so sagen dürfen, im pädagogischen Alarmzustand zu halten, aufzuklären und denen zu helfen, die guten Willens sind und so der Sache der Education Nouvelle zu dienen“[333]. Ihre Zukunft hängt nahezu vollständig von der Ausbildung und der Kompetenz der Lehrer ab. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sie geleitet, informiert, beraten, sogar freundschaftlich kontrolliert werden müssen, um negative Entwicklungen zu verhindern (Cousinet/Chatelain 1953c, S. 37).

1959 greift Cousinet die Problematik der Missverständnisse zur Education Nouvelle noch einmal im Gefolge einer Serie von Konferenzen zur Einführung der Education Nouvelle auf, die vom 5. November 1958 bis zum 22. April 1959 stattfanden (1959c).

330 „(...) d’utiliser certaines activités spontanées (notamment des activités artistiques et créatrices) en les orientant à des fins éducatives“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 32.

331 Diese Prinzipien sind in dem Cousinet 1969 erschienenen Buch „Initiation à l’éducation nouvelle“ veröffentlicht worden.

332 „une expérience pédagogique ne doit pas être traitée autrement qu’une expérience de physique, toute loi valable pour celle-ci l’est pour celle-là“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 36.

333 „Maintenir les principes, veiller aux applications, nous tenir, si nous pouvons ainsi parler, en état d’alerte pédagogique, éclairer et aider les bonnes volontés, servir ainsi la cause de l’éducation nouvelle (...)“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 36.

Viele Veranstaltungsteilnehmer vermissten Hinweise zur Praxis und wussten nicht genau, wie sie die guten Ideen umsetzen sollten. Laut Cousinet sitzen die Menschen offensichtlich zu oft in pädagogischen Konferenzen, in denen sie klare Anweisungen bekommen. Es geht aber nicht darum, Rezepte zu verteilen. Trotz ihres Namens blickt die Education Nouvelle auf eine lange Zeit der Erfahrung zurück, und wenn man die globale Lesemethode oder die Interessenszentren ausprobieren will, ist man nun mal gezwungen, bei Decroly nachzulesen. Die Bücher der Pioniere sind seit langem bekannt, ihre Theorien mehrfach ausgiebig diskutiert und in der Praxis ausprobiert, man muss sie nur lesen (vgl. 1959c, S. 2).

Am 5.11.1958 hielt Cousinet den ersten Vortrag über den Geist der Education Nouvelle, der im Gegensatz zum Geist der Ablehnung der traditionellen Pädagogik ein Geist „des Akzeptierens“ (l’acception, 1959c, S. 4) ist. Kinder zu lieben und zu akzeptieren hat aber zwei Aspekte.

> „Denn diese Liebe, die wir als pädagogische Liebe bezeichnen können, ist weder blinde Zärtlichkeit noch reine und einfache Akzeptanz ohne jegliche Absichten. (...) Sie ist Kenntnis, die ohne Zweifel mit affektiven Elementen angereichert ist, trotzdem aber Kenntnis dessen, was ein Kind im allgemeinen ist und wie das einzelne Kind im speziellen ist, und daraus folgend, Kenntnis davon, was man mit Recht von ihm erwarten kann. Wir enthüllen ihm nicht unsere aufmerksame und von Sympathie getragene Untersuchung, und wir entdecken auf diese Art und Weise nicht, was es uns geben kann, sondern was es sich selbst geben kann, wenn wir, die wir die Verantwortung dafür übernehmen und für die dieser Anspruch eine Aufgabe ist, in der Lage sind, ihm das zu geben, was es braucht, um sich selbst zu verwirklichen“ (1959c, S. 3f, siehe S. 503).

Genau das will das Kind, und es ist Aufgabe der Erziehenden, ihm den Raum und die Mittel dafür zu geben. Kinder zu akzeptieren heißt ferner, sich jeden Urteils zu enthalten, denn Urteilen bedeutet in der Schule nicht etwa zu wissen, was und wie die Kinder sind, sondern festzuhalten, was sie nicht sind. Das führt dazu, sie nach der Distanz zu bewerten, die sie zu dem vom Lehrer festgelegten Ziel haben. Das heißt nicht, dass sich die Education Nouvelle mit dem zufrieden gibt, was das Kind momentan ist. Es geht aber nicht darum zu formulieren, was das Kind werden muss, denn per Definition wird es es sowieso, einfach weil es ein Kind ist. Die Education Nouvelle hilft ihm lediglich nach seinem Rhythmus und seinen Möglichkeiten, die man kennenlernen muss, um ihm anbieten zu können, was es braucht, um werden zu können. Die Education Nouvelle ist also keine Pädagogik der Faulheit, sie bleibt eine Pädagogik der Forderung, allerdings nicht der Forderung des Lehrers an das Kind, sondern der Forderung des Kindes an sich selbst (vgl. 1959c, S. 6).

3.4) Die Methode der freien Gruppenarbeit

Nach dem Ersten Weltkrieg beginnt Cousinet seine praktischen Versuche mit der freien Gruppenarbeit, und 1921 erscheint mit „La Méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans“ ein erstes Werk darüber.

1922 berichtet M. L. Wauthier auf dem ersten Jahrestreffen von „La Nouvelle Education“ über ihre Arbeit mit der Cousinet-Methode in ihrer Schule in Torcy-le-grand bei Arcis-sur-Aube[334]. In einer Ausstellung werden Kinderarbeiten gezeigt, die in freier Gruppenarbeit entstanden waren. Cousinet nahm in seinem Abschlussvortrag Bezug auf die Reaktionen der Ausstellungsbesucher, die entweder sagten: „‚Das ist schick, aber ich werde so etwas niemals von meinen Kindern bekommen’ oder aber ‚Das ist gut, das möchte ich genauso machen und noch Besseres bekommen’.“[335] Cousinet hielt beide Reaktionen für eher unpassend, denn sie bedeuten

> „den genauen Sinn der ausgestellten Dokumente misszuverstehen. (...) Das Resultat ist die geleistete Anstrengung und die Arbeit, die gemacht wurde. Das Außergewöhnliche besteht darin, dass diese Arbeit überhaupt gemacht wurde. Viele glauben, wenn sie bei Anwendung der Methode nicht dieselben Resultate erreichten, dass die Anwendung fehlerhaft gewesen ist. Irrtum. Es ist extrem gefährlich, von vornherein die zu erreichenden Ziele festzulegen. Gefährlich, denn gewisse Resultate sind nichts wert, wenn zu ihrer Erreichung Kräfte verloren oder schlechte Angewohnheiten geschaffen wurden. (...) Die Verfolgung vorher festgelegter Ziele führt den Erzieher dazu, seine Schüler zu vernachlässigen’.“ Was also soll man tun? Man muss also das Resultat so akzeptieren, wie es ist. Zu versuchen, die Arbeiten eines Kindes mit Ziffern zu messen, macht überhaupt keinen Sinn und hat keinerlei Wert. Man darf nur die Anstrengung messen, die das Kind geleistet hat und diese Anstrengung kann man nicht messen! (…) Zusammengefasst bedeutet das, dass es unerlässlich ist, alle Ergebnisse der von Kindern geleisteten Arbeiten zu akzeptieren, egal wie sie sein mögen. Wenn Kinder alles tun, was sie können, hat das Ergebnis einen nicht berechenbaren Wert. Warum aber tun dann die Kinder nicht immer alles, was sie können? Weil sie die ihnen gegebene Arbeit nicht interessiert. Also sind nicht sie die Schuldigen, sondern jene, die ihnen die Arbeit auferlegen. Deshalb hat Herr Cousinet seine Methoden der intellektuellen Arbeit erfunden, von der er weiter oben gesprochen hat, weil sie keine Ergebnisse von vorn herein festlegen und weil sie den Kindern erlauben, die maximale Anstrengung zu leisten, zu der sie in der Lage sind. Ist es nicht das, was die Gesellschaft von uns erwartet? Verlangt sie nicht von uns, in unserer Sphäre das Maximum dessen zu tun, zu dem wir fähig sind?“ (Cousinet zitiert in M.L. Wauthier 1922, S. 60, siehe S. 490).

1924 antwortet Cousinet in einem Artikel auf einige Einwände von Praktikern gegen seine Pädagogik. Er versucht für Kinder im Alter von 9 – 12 Jahren ein ihren Bedürfnissen entsprechendes pädagogisches „Nahrungsmittel“ (aliment, 1924, S. 46) zu finden. Dabei vergleicht er seine Methode mit dem Spiel, denn Kinder sollen so arbeiten, wie sie spielen. Für sie soll so wenig Unterschied zwischen Arbeit und Spiel bestehen wie vor der Schule. Das Kinderspiel hat Cousinet zufolge vier Charakteristika. Erstens: „Es ist eine frei Handlung“ (il est une activité libre, 1924, S. 46), das heißt die Kinder können sich aussuchen, ob sie spielen oder nicht. Zweitens: „Im Spiel verwirklicht sich ein

334 Daneben gab es Vorträge von M. Quénioux über die Stellung der Arbeit in der kindlichen Entwicklung, von Georges Bertier über die Arbeit in der Ecole des Roches und Frau Hamaïde berichtete in Vertretung für Decroly über dessen Methode.

335 „’C’est chic, mais je ne pourrais jamais obtenir cela de mes élèves’ ou bien ’C’est bien. Je veux en faire autant; obtenir encore mieux’.“ Roger Cousinet zitiert in M.L. Wauthier 1922, S. 60.

natürlicher Instinkt“ (le jeu est la mise en œuvre d’un instinct naturel, 1924, S. 46). Drittens: „Das Spiel hat Regeln“ (le jeu a des règles, 1924, S. 46). Diese Regeln sind so wichtig für Kinder, dass sie manchmal eigene erfinden. Er schließt daraus, dass diese Regeln also keine „Minderung der Freiheit sind, sondern eine Bedingung der Freiheit“. (une diminution de la liberté, mais une condition de la liberté, 1924, S. 47). Beim „Arbeit-Spiel“ (travail-jeu, 1924, S. 47), der freien Arbeit, ist es das gleiche: ein Instinkt verwirklicht sich, der von den Regeln entwickelt und organisiert wird (1924, S. 47). In einer Fußnote verweist Cousinet darauf, dass er „Instinkt“ nennt, was andere (Dewey, Claparède, Decroly, Ferrière) „Interesse“ genannt haben. Viertens: „Das Spiel ist kollektiv“ (le jeu est collectif, 1924, S. 47). Die Arbeit in den Schulen muss demnach so organisiert sein,

> „dass in der Schule genügend Arbeiten verschiedenen Typs vorhanden sein müssen, damit jedes Kind diejenige aussuchen kann, die ihm zusagt, dass jeder Typ auf einem natürlichen Instinkt beruht, dass die Typen ihre Regeln haben und Kinder die Möglichkeit haben, zusammenzuarbeiten“ (1924, S. 48, siehe S. 492).

Im Alter von 9 – 12 Jahren haben Kinder ein großes Interesse, Dinge zu sammeln, und darauf baut Cousinet seine wissenschaftliche Methode auf. Das Sammeln ist die erste Stufe des wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. 1924, S. 48), dem das Beobachten und schließlich das Ordnen folgt. In diesem „Arbeit-Spiel“ kann der Lehrer nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Bei Schulversuchen mit der freien Gruppenarbeit hat sich gezeigt, dass die Teilaspekte Beobachtung, Kooperation und schriftliches Arbeiten problematisch sein können. Schlechte Beobachtung durch Kinder ist dabei ein Anfangsproblem, das sich meistens von allein durch Abwarten löst. Natürlich ist es ein Zeichen dafür, dass etwas nicht stimmt, wenn die Beobachtungen der Kinder schwach bleiben, aber selbst mäßige Beobachtungsergebnisse über einen längeren Zeitraum hin sind noch kein hinreichender Grund, den Versuch abzubrechen. Selbst wenn sich die Beobachtung nur leicht verbessert, ist dies bereits ein Erfolg, denn der eigentliche Wert der Arbeit liegt in der Beobachtung und nicht in den Ergebnissen (vgl. 1924, S. 49). Das Problem mangelnder Kooperation hält Cousinet für gravierender. Neben den individuellen Problemen mancher Kinder, beispielsweise an kollektiven Spielen teilnehmen zu können, sieht er im Alter die Hauptursache für die Unfähigkeit sich zu organisieren. Seinen Beobachtungen zufolge sind Kinder bis ins Alter von etwa 7 – 8 Jahren nicht in der Lage zu kooperieren, und er sieht sich darin von Piaget bestätigt (vgl. 1924, S. 50). Auch für die Abneigung von Kindern, ihre Beobachtungen schriftlich niederzulegen, sieht er die Hauptursache im falschen Alter. Aufgrund ihrer Unsicherheiten in Orthographie und Stil sind sie weniger bereit zu schreiben als ältere Kinder und betrachten das Ordnen und Aufschreiben als weniger wichtig als das Sammeln und Beobachten. Cousinet gibt freimütig zu, dass er noch keine befriedigende Lösung für die richtige Pädagogik vor dem „sozialen“ Alter gefunden hat, ihn interessiert vornehmlich das Alter von 9 – 12 Jahren.

Frühestens im Anschluss an dieses Alter kann man traditionellen Unterricht machen (vgl. 1924, S. 51).

1925 präzisiert Cousinet seine Theorie vom richtigen Alter für echte Kooperation. Erst im Alter von etwa 8 Jahren zeigt demnach das Kind den Wunsch, mit anderen kommunizieren und sein Denken mitteilen zu wollen. Vorher drückt es lediglich eigene Gedanken aus und versucht, seine Meinung zu kommunizieren, ohne die der anderen wahrzunehmen (vgl. 1925c, S. 53). Darauf folgt das Alter des dominierenden Denkens, das in Amerika Zeit des „leadership" genannt wird (vgl. 1925c, S. 53). Damit ist gemeint, dass Kinder alle anderen Meinungen negieren, nur die eigene Überzeugung gelten lassen und versuchen, sie, gegebenenfalls sogar mit Gewalt, über alle anderen zu stellen. Die daraus entstehende Konfliktsituation lässt sich nur durch Kooperation, Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Einbindung der unterschiedlichen Auffassungen in die Gruppe zum Wohle aller Beteiligten überwinden. Die Kooperation kommt also mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zustande. Oftmals bleiben aber Kinder und Erwachsene auf der Stufe des „leadership" stehen, was je nach Situation lächerlich oder unangenehm für die Umwelt ist. Es ist sehr schwer, sich von diesem Scheitern der Entwicklung zu erholen, an dem die Schule zu einem guten Teil die Schuld trägt (vgl. 1925c, S. 55). In dem Alter, da der Wunsch nach Kooperation im Individuum am stärksten wird, verhindert die Schule sie am deutlichsten, zwingt Kinder in die Isolation (vgl. 1925c, S. 55) und schürt den Konkurrenzkampf. „Es ist die Schule, die das Kind auf einem niederen Entwicklungsstadium festhält."[336] Kinder, die die Möglichkeit zur Kooperation haben, lernen zusammenzuarbeiten, sich eines Chefs zu entledigen, der seiner Rolle nicht gerecht wird, und die Arbeit zu teilen. Im Anschluss an den Artikel findet sich der Abdruck eines Gesprächs zwischen Cousinet, mehreren weiteren Teilnehmern und Jean Piaget über Cousinets Sicht des Kindes und seiner Entwicklung. Piaget sagt darin: „Die Zusammenarbeit unter Kindern scheint mir die essentielle Bedingung schulischen Lebens zu sein."[337]

1935 erscheint im Verlag des „Bureau International d'Education" (BIE) ein von A. Jakiel und Jean Piaget herausgegebener Band (Jakiel 1935) über eine Umfrage zur Gruppenarbeit in Reformschulen. 187 Schulen aus der ganzen Welt hatten sich an dieser Umfrage beteiligt und außer den Fragebögen eine Reihe begleitenden Materials an das BIE gesandt. Neben einer Abhandlung Piagets zur Psychologie der Kooperation von Kindern finden sich hier ein Beitrag Peter Petersens über den Jena-Plan und einer von Roger Cousinet über seine Methode. In seinem Vorwort schreibt Jakiel, dass „diese beiden Methoden, zumindest in Europa, die am meisten typischen für die Gruppenarbeit

336 „C'est l'école qui maintient l'enfant à un stade de développement inférieur", Cousinet 1925d, S. 56.

337 „La collaboration entre enfants me semble la condition essentielle de la vie scolaire", Cousinet 1925d, S. 57.

sind“[338]. Es ist das einzige Mal, dass beide Pädagogen in dieser Form zusammen vorgestellt werden. Beide haben ihre Buchbeiträge selbst geschrieben, aber es finden sich an keiner anderen Stelle Hinweise auf einen Austausch oder gar eine weitere Zusammenarbeit.

Cousinet beschreibt in seinem Beitrag seine 14-jährigen praktischen Erfahrungen mit der Methode. Zunächst erläutert er in wenigen Sätzen die Grundlagen seiner Pädagogik, um anschließend seine Auffassung von Erziehung zu beschreiben.

> „Das Erste ist, dass es nicht eine Erziehung gibt, sondern die Erziehungen: anders ausgedrückt gibt es nicht einen Einfluss des Erziehers auf das Kind, sondern eine Reihe von Einflüssen, die sich nach den unterschiedlichen aufeinanderfolgenden Perioden richten, aus denen sich das Leben des Kindes von der Geburt bis zur Pubertät zusammensetzt. Das Zweite ist, dass die nötige und ausreichende Erziehung (worunter ich das Einwirken des Erziehers verstehe, das heißt die Gesamtheit der Beziehungen zwischen Erzieher und Kindern) darin besteht, den Kindern in jeder dieser Perioden die Instrumente (die ich Methoden nenne) und, da wo es geht, die gerade benötigten Arbeitsmaterialien wieder in die Hände zu geben. Es ist dabei selbstverständlich, dass diese Methoden sowohl den Bedürfnissen der Intelligenz als auch des Charakters gerecht werden müssen, um ihre Aufgabe gut zu erfüllen.
> Die Cousinet-Methode ist meines Erachtens zum einen ein Arbeitsinstrument für Kinder in der Periode ungefähr zwischen 8 und 12 Jahren, zum anderen ist sie ein Mittel, die natürliche Aktivität dieser Periode zu begünstigen und die Bedürfnisse dieses Alters zu befriedigen“ (1935, S. 216, siehe S. 434).

Das Wichtigste dieser Bedürfnisse ist für Cousinet der Übergang des Kindes vom Egozentrismus zum sozialen Wesen, weshalb die Entwicklung und Befriedigung sozialer Bedürfnisse in seiner Methode einen solch breiten Raum einnimmt. Cousinet liefert hier eine ausführliche Beschreibung der Praxis der freien Gruppenarbeit (siehe S. 428ff).

La méthode de travail libre par groupes

1945 veröffentlichte Cousinet die erste Ausgabe seines Buches über die freie Gruppenarbeit, das 1949 in zweiter Auflage erschien, die um die praktischen Regeln zur Einführung der freien Gruppenarbeit (siehe S. 447ff) erweitert wurde. Cousinet fasst hier seine Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen zusammen. In der von 1943 stammenden Einleitung berichtet er, dass er 1920 auf die Idee der freien Gruppenarbeit gekommen war, weil ihm, wie so vielen anderen, das Missverhältnis aufgefallen war, in dem die Mühe und die Arbeit der Lehrer zu den Resultaten der Kinder standen. In den Schulen waren die Lehrer die Aktiven, während die Kinder stumm in den Bänken saßen. Wenn Kinder in die Schule gehen, um sich zu unterrichten und sich zu erziehen, so muss dies aktives Tun beinhalten, und das hat Cousinet nirgendwo finden können.[339]

> „Zusammen mit vielen anderen und anderen folgend, suchte ich eine Möglichkeit, ihnen [den Kindern] zu erlauben zu handeln und ihre Erziehung und ihre Bildung,

338 „Ces deux méthodes sont, tout au moins en Europe, les plus typiques du travail par équipes.“ Jakiel 1935, S. 10.

339 Man kann an dieser Stelle anmerken, dass dies eben die Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewesen ist. Ich bin noch 1997 im Zuge des zweiten Teils meiner Ausbildung zum Grundschullehrer am Ende einer Vorführstunde nach der „Lehreraktivität“ gefragt worden, die dem Ausbilder als nicht ausreichend erschien.

> selbst zu konstruieren, unter der Aufsicht eines Lehrers, dessen Aufgabe es ist, ihre Lernwege zu beobachten und ihnen bei Bedarf zu helfen“ (1949a, S. 7, siehe S. 504).

Cousinet verweist auf die nahezu 22-jährige Erfahrung mit seiner Methode, von der er aufrichtig berichten will, ohne auf die Schwierigkeiten einzugehen, die nicht in den Kindern begründet sind, denn diese haben, ob Junge oder Mädchen, ob auf dem Land oder in der Stadt und aus den unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen stammend, die Methode mit Freude angenommen (vgl. 1949a, S. 7).

Er verweist darauf, dass ihn hauptsächlich psychologische und nicht pädagogische Überlegungen zu seiner Methode geführt haben, dass in einem bestimmten Alter die Sozialisation eine sehr wichtige Rolle spielt und die Kinder sich über diese Sozialisation selbst erziehen können. Seine Versuche hatten daher auch das Ziel, diese Hypothese zu überprüfen. Des weiteren wurde ihm klar, dass alle pädagogischen Methoden, so genial sie auch immer sind, nie auf den natürlichen Interessen von Kindern basieren, und wenn sie überhaupt funktionieren, dann auf Grund der Intervention des Lehrers. Letztlich hängt also alles von der Persönlichkeit des Lehrers ab, und „das ist es, was ich verhindern wollte“ (c’est ce que je voulais éviter, 1949a, S. 8). Cousinet verlangt von dem Arbeitsinstrument, das allen Kindern in die Hand gegeben werden soll, dass es auch für alle Lehrer, unabhängig von ihren persönlichen Qualitäten und Fähigkeiten, handhabbar sein muss.

Dadurch verändert sich die Rolle des Lehrenden und wird angenehmer: „Das Handeln der uns folgenden Generation zu fördern ist eine genauso schöne, wenn nicht sogar schönere Aufgabe als auf sie einzuwirken“ (favoriser l’activité de la génération qui nous suit, c’est un aussi beau rôle, un plus beau rôle, qu’agir sur elle, 1949a, S. 9). Das bedeutet nicht, dass die Anwesenheit eines Lehrers überflüssig ist. Die Versuche von Schmid[340] sind gescheitert, weil Kinder zwar von der direkten Einflussnahme des Lehrers befreit sein wollen, nicht aber von seiner Gegenwart. Sie brauchen einen „Ratgeber“ (conseiller, 1949a, S. 9), und „sie haben das Bedürfnis, in ihrer kleinen Gesellschaft von Gleichen eine Person zum Respektieren zu haben.“[341] Cousinet sieht darin die Voraussetzung für spätere erzieherische Einwirkung auf Kinder (vgl. 1949a, S. 10). Er nennt vor allem zwei der Denker, auf die er sich stützt: „Ohne dass es nötig wäre darauf hinzuweisen, kann man die Ähnlichkeiten zwischen meiner Methode und der anderer Pädagogen und speziell Decrolys sehen. Und noch mehr wird man all das sehen, was ich dem Erfinder der wissenschaftlichen Pädagogik John Dewey verdanke.“[342]

Zunächst befasst er sich mit dem ‚Geist der Methode’ und stellt fest, dass das Wort Methode in dem Maß seine Bedeutung verändert hat, wie sich die Pädagogik von der

340 In den Hamburger Gemeinschaftsschulen, vgl. Schmid 1971.

341 „Ils ont besoin d’avoir au sein de leur petite société d’égaux une personne à respecter“, Cousinet 1949a, S. 9.

342 „On verra, sans que j’aie besoin de les signaler, les points de ressemblance qu’offre ma méthode avec celles d’autres pédagogues, et en particulier de Decroly. Et on verra encore davantage tout ce que je dois au créateur de la pédagogie scientifique, à J. Dewey“, Cousinet 1949a, S. 9.

Kunst zur Wissenschaft entwickelt hat. Früher waren mit Methoden immer die verschiedenen Wege der verschiedenen Lehrer der verschiedenen Fächer gemeint, mit denen ein Wissen vermittelt worden ist. Wenn sich diese Methoden auch als wissenschaftlich fundiert darstellten, waren sie doch lediglich empirisch begründet und damit, was allem Empirismus gemein ist, das Resultat schlecht durchgeführter Versuche (vgl. 1949a, S. 14). Ziel dieser Methoden war es, Fächer so aufzubereiten, dass sie für den Schüler leicht verständlich werden, sie waren aber immer mit dem Hinweis versehen, dass sie nur so gut sind, wie derjenige, der sie anwendet. Die Hauptrolle und die Hauptarbeit hatte immer der Lehrer. Er war zufrieden, wenn die Kinder innerhalb einer gewissen Zeit lesen konnten oder wenn sie ohne jeden Fehler die Grammatik beherrschten. Es zeigte sich im Laufe der Zeit, dass nicht alle Kinder den Stoff gleichermaßen begriffen, obwohl doch die Methode noch nie versagt hatte. Also begann der Lehrer, sich nur noch um die ‚Guten' zu kümmern, bei denen sie anschlug. Die Aufgabe des Schülers war es lediglich, diese oder jene allgemeine Regel auf diesen oder jenen speziellen Fall anzuwenden. In einem solchen Unterricht, in dem lediglich der Lehrer aktiv ist, hängen in der Tat alle Ergebnisse von ihm ab, und er unterstützt die Meinung der Lehrer, dass Kinder ohne ihren Antrieb nichts tun, was tatsächlich so ist, denn sie bekommen ja immer vom Lehrer die Erlaubnis, etwas zu tun. Früher glaubte man auch, dass Kinder nur dank elterlicher Hilfe laufen lernen, weil man keine anderen Erfahrungen gemacht hat (vgl. 1949a, S. 16).

Erst die Kinderpsychologie mit Stanley Hall und John Dewey hat diese sophistische Sicht der Dinge beendet und gezeigt, dass es unzulässig ist, vom Geist des Erwachsenen auf den des Kindes zu schließen. Wenn man den Geist des Kindes unvoreingenommen beobachtet, stellt man fest, dass er sehr verschieden von dem des Erwachsenen ist und ganz andere Wege geht. „Auf dem Gebiet der Pädagogik stellten sie die folgende Hypothese auf: wenn das Kind seine eigene spirituelle Natur hat, sollte es fähig sein, sich nach seinen eigenen Vorgehensweisen zu entwickeln, die sich von denen unterscheiden, die ihm die Erwachsenen aufgezwungen haben."[343] Diese Pioniere der Education Nouvelle haben Schulversuche durchgeführt und – wie Dewey – eigene Experimentalschulen eröffnet. Diese verschiedenen Schulen haben gegen den erbitterten Widerstand der traditionellen Pädagogik bewiesen, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, ihren eigenen Wegen folgend die für nötig erachteten Dinge aktiv selbst zu erlernen (vgl. 1949a, S. 17). Sie haben weiterhin gezeigt, dass die Kinder sich zu einem Grad geistig und charakterlich entwickeln, der aus der traditionellen Schule unbekannt war. Dies ist zum einen aufgrund der Freiheit geschehen, die bei den Kindern Verantwortungsgefühl hat entstehen lassen, und zum anderen aufgrund des individuellen Forschens, das ihnen die Lust an Arbeit, Anstrengung und Problemlösung gegeben hat.

343 „Dans le domaine de la pédagogie, ils émirent cette hypothèse: à savoir que, puisque l'enfant avait une nature spirituelle qui lui était propre, il serait capable de se développer par des procédés lui appartenant en propre et autres que ceux que les adultes lui imposaient", Cousinet 1949a, S. 16.

Eine oberflächliche Psychologie schließt aus dem Neugierverhalten der Kinder, dass sie unterrichtet werden wollen. Cousinet hält dem entgegen, dass Kinder nicht unterrichtet, sondern informiert werden wollen (vgl. 1949a, S. 18). Wenn ein Kind eine Frage stellt, so sucht es nach einer Erklärung für etwas, was es nicht versteht, es versucht, eine Lücke im Verständnis zu füllen:

> „Sein Wunsch sich zu bilden bezieht sich also auf den momentan gegenwärtigen Inhalt seines Geistes. Ein Inhalt, der aus Elementen besteht, den es an anderer Stelle über Gelesenes, über (mehr oder weniger gut verstandene) Antworten auf seine Fragen, Beobachtungen und persönliche Reflexionen erworben hat. Auf die neue Frage, die es stellt, will es lediglich eine Antwort, die sich in den bisherigen Inhalt einpasst, sich leicht und umgehend einfügt[344]“ (1949a, S. 18, siehe S. 504f).

Ein unterrichtender Lehrer kann diese Bedürfnisse nicht befriedigen, weil er die geistige Konstruktion ignoriert, aufgrund der er um Hilfe gebeten wird, und weil er in seinem Geist eine andere Konstruktion hat, von der wiederum das Kind nichts weiß.

> „Der Unterricht, den der Erziehende als natürliche Notwendigkeit betrachtet, gründet also auf einem Missverständnis. Das Kind will informiert werden, also seiner mentalen Konstruktion ein Element anfügen, das ihr fehlt. Der Lehrer versucht nur zu erklären, das heißt die Beziehung zu finden und zu zeigen, die zwischen der Frage und seiner eigenen mentalen Konstruktion (oder der des Buches oder des Lehrplans) besteht. Außerdem heißt erklären für den Lehrer, den Erwerb weiterer Kenntnisse vorzubereiten. Die Neugier des Kindes ist in die Vergangenheit gerichtet. Wenn es fragt, dann ist der gegenwärtige Inhalt seines Geistes der Hintergrund seiner Frage, und dieser Inhalt bestimmt seine gesamte intellektuelle Aktivität. Es handelt sich für ihn darum, das Neue zum bereits Erworbenen hinzuzufügen, vor dem Adaptieren zu assimilieren (Piaget). Im Gegensatz dazu ist die Erklärung des Erziehenden auf die Zukunft ausgerichtet. Wenn er antwortet und erklärt, möchte er dem Geist des Kindes neue Kenntnisse eingeben, die dann wiederum weitere vorbereiten. Das ist der Grund warum eine Erklärung ein Kind so selten befriedigt. Das ist der Grund warum es, selbst wenn es die Freiheit hat, es zu tun, immer seltener Erwachsene befragt, die sich immer bemühen zu erklären, anstatt zu antworten. Das ist der Grund, warum es viel häufiger mit den Antworten des Künstlers, des Arbeiters, des Gärtners zufrieden ist, die zwar keine besseren Psychologen als der Erziehende sind, wohl aber - weil sie keine pädagogischen Ziele haben - dem Kind eine kurze präzise Information geben, die es wie eine wertvolle Beute wegtragen und seinem Geist eingliedern kann, so wie es ein gefundenes Objekt in seine Tasche steckt“ (1949a, S. 19, siehe S. 505).

Nicht nur die mentalen Konstruktionen von Lehrer und Kind unterscheiden sich, sondern auch ihre Lernwege. Der Erwachsene hat sein Wissen durch Beobachtung und Analyse erworben. Das Kind hat dagegen bis etwa ins Alter von 9 oder 10 Jahren sein Wissen über ein geistiges Handeln erworben, das sich weniger darum kümmert, die Dinge zu kennen als mehr sich ihrer zu bemächtigen, um sie zu benutzen und sich von ihnen zu nähren (vgl. 1949a, S. 20). Wie jedes Lebewesen bedient sich auch das Kind der Umwelt, in die es geworfen wird, und diese Umwelt ist in den ersten Jahren durch die Dinge bestimmt, die es sehen und anfassen kann.

---

344 Und die zweifellos neue Wissensaneignung ermöglicht, wie Piaget und Baldwin zeigen. Dazu muss aber die Antwort vom Inhalt des Geistes assimiliert werden.

> „Denn das Handeln nimmt den entscheidenden Raum in seinem Leben ein. Es (das Kind) führt kein vegetatives Leben. Es wächst nicht, indem es die Elemente der Umgebung in sich eindringen lässt. Es sucht sie, es läuft vorwärts, es möchte sich ihrer bemächtigen. Es ist aktiv. Es ist lebendiges Tun. Sein gesamtes Verhalten zeigt dies von den ersten Monaten seiner Existenz an. Es versucht zu greifen, zu probieren, zu betasten und zu gebrauchen“ (1949a, S. 20, siehe S. 505).

Wenn dies alles zutrifft, muss die schulische Praxis eigentlich darauf Rücksicht nehmen, und da sie es nicht tut, muss sie laut Cousinet radikal umstrukturiert werden. „Genau dieser Unterricht, aus dem man das Herzstück der Bildung des kindlichen Geistes gemacht hat, hält das Kind davon ab, sich zu bilden. Die Psychologie des Kindes führt nicht mehr zu einer Veränderung des Unterrichts sondern zu seinem Verschwinden.“[345] Der traditionelle Unterricht ist zwar nicht komplett vergebens, denn es gab schon immer gute Lehrer, und die Schule bietet immer Freiräume, in denen Kinder ihren Gedanken nachhängen können, aber die Aktivität des Kindes „beginnt, wenn die des Lehrers aufhört“ (commence quand celle du maître cesse, 1949a, S. 24). Aus den psychologischen Beobachtungen und denen der Kinder in den „neuen Schulen“ (écoles nouvelles, 1949a, S. 25) schlossen die Erneuerer der Erziehung, dass der Unterricht aufhören muss, um Kinder nicht beim Lernen zu stören (vgl. 1949a, S. 25). Statt dessen muss der Lehrer den Kindern außerhalb der kindlichen Umgebung vorarbeiten und ihnen die Produkte seiner Arbeit dann so, wie sie sie brauchen, zur Verfügung stellen.

Diese Produkte sind nötig, weil die Umgebung des Kindes irgendwann erschöpft ist und sein Denken neue Anstöße braucht. Da das Leben zu komplex geworden ist und die Kinder immer mehr vom sozialen Leben entfernt werden, fehlt ihnen in einem bestimmten Alter die nötige geistige Nahrung. Deshalb müssen Erwachsene ihnen mit der Schule eine künstliche Welt schaffen, die ihrer Natur entspricht. Die Schule wandelt sich damit von einem Ort, der Kinder auf das Leben vorbereiten will, zu einem Ort des Lebens selbst (vgl. 1949a, S. 26). Die eigentlichen Probleme der Pädagogik bestehen darin herauszufinden, wie dieser Ort beschaffen sein muss:

> „Es handelt sich nicht mehr darum zu unterrichten, sondern eine lebendige Umgebung vorzubereiten, so wie ein Wissenschaftler in einem Laboratorium die Nährlösung vorbereitet, in dem ein Organismus leben und wachsen kann. Darunter ist zu verstehen, dass es die Tätigkeit des Kindes als lebendes Wesen ist, die diese Umgebung anreichert. Das pädagogische Problem wird psychologisch, oder vielmehr biologisch“ (1949a, S. 26, siehe S. 505).

Unter diesen Gesichtspunkten haben die verschiedenen Schulreformer versucht, je nach Forschungsstand der Psychologie zum Zeitpunkt ihrer Arbeit, Lernumgebungen zu schaffen und den Kindern ein Werkzeug in die Hand zu geben, um diese neue Umgebung nutzen zu können. „Dieses Arbeitsinstrument ist die Methode“ (et instrument de travail, c’est la méthode, 1949a, S. 27). Damit verändert sich die Bedeutung dieses Wortes, denn die Methode geht vom Lehrer auf den Schüler über. Sie ist kein Instru-

345 „Ainsi cet enseignement, dont on fait dans la formation de l’esprit de l’enfant la pièce maîtresse, est justement ce qui empêche l’enfant de se former. Ce n’est plus à la transformation, mais à la disparition de l’enseignement que la psychologie de l’enfant conduit“, Cousinet 1949a, S. 24.

ment für Lehrer, mit dem Wissen in Kinder transferiert werden kann, sondern ein Instrument für Kinder, mit dem sie arbeiten können. Damit verändert sich auch der Begriff der Erziehung, von der man im althergebrachten Sinne als Aktivität des Lehrers nicht mehr sprechen kann (vgl. 1949a, S. 27).

Viele Familien haben Angst, dass ihre Kinder nicht angemessen auf die Zukunft vorbereitet sind, wenn sie in dieser Art und Weise aufwachsen, die lange Erfahrung mit der Methode beweist aber das Gegenteil. „Sie haben genug gehandelt, um den Preis und die Modalitäten ihrer Handlungen zu kennen, sie sind ganz natürlich von der Handlung zum Denken übergegangen, sie durchschauen, was es bedeutet, die eigene Handlung und das eigene Denken an das Denken und Handeln des anderen anzugleichen.“[346] Die Erziehung althergebrachten Stils verschwindet hier nicht, sie verschiebt sich nur auf das Jugendalter. Die gängige Vorstellung von Erziehung, wonach man zu Beginn sehr streng sein muss und mit zunehmendem Alter der Kinder immer weniger Erziehung nötig ist, ist falsch. Man weiß inzwischen, dass das Kind wesentlich ausgeglichener ist als der Jugendliche und sich viel mehr seiner selbst gewiss ist, weshalb Erziehung für Jugendliche viel wichtiger als für Kinder ist (vgl. 1949a, S. 28).

Zur Organisation der schulischen Umgebung erscheint Cousinet die Gruppenarbeit sowohl aus pädagogischen als auch aus psychologischen Gründen das geeignetste Mittel zu sein, eine Umgebung zu schaffen, in der Kinder leben können. Vor der Schule war das Kind vor allem physisch aktiv. „Die körperliche Aktivität ist bei ihm vorrangig vor allen anderen Manifestationen des Seins.“[347] Im Alter von neun bis zehn Jahren tauchen für Kinder allerdings zwei neue Dinge auf, die ihr Denken beschäftigen. Das sind zum einen Dinge in Bewegung, die zwar vorher schon existiert haben, die das Kind aber nicht wahrnehmen konnte, „weil sie nicht Objekt seines Handelns werden konnten und weil Wahrnehmen und Handeln für es ein und dieselbe Operation waren“[348]. Vor diesem Alter ist beispielsweise ein Flugzeug am Himmel keine Sache, sondern eine Bewegung einer nicht klar bestimmbaren Form. Das bedeutet, dass diese Dinge wohl wahrgenommen im Sinne von gesehen werden können, aber das Kind nicht in der Lage ist, sie zu beobachten, um etwas über sie zu erfahren.

Im Alter von etwa 9 Jahren verändert sich die Wahrnehmung des Kindes. „Es fängt genau in dem Moment an, wahrnehmen zu können ohne zu handeln, in dem sein Denken Dinge realisiert, auf die es nicht einwirken kann. Denn die Dinge sind Handlungen, bevor sie Dinge sind.“[349] Wenn Kinder den Unterschied zwischen einer Bewegung und

346 „Ils ont assez agi pour connaître le prix et les modalités de l’action, ils sont allés naturellement de l’action vers la pensée, ils entrevoient ce que c’est qu’accorder son action et sa pensée à l’action et à la pensée d’autrui“, Cousinet 1949a, S. 29.

347 „L’activité physique est chez lui antérieure à toute autre manifestation de l’être“, Cousinet 1949a, S. 33. Cousinet verweist hier auf das von H. Hetzer dokumentierte Verhalten von Kleinkindern.

348 „(...) puisqu’ils ne pouvaient être l’objet de son activité, et que percevoir et agir étaient pour lui une seule et même opération“, Cousinet 1949a, S. 34.

349 „Il commence à être capable de percevoir sans agir, précisément dans le même temps que se présentent à son esprit des choses sur lesquelles il ne peut agir. Car ces choses sont des actes avant d’être des choses“, Cousinet 1949a, S. 34.

einem Ding wahrnehmen, löst dies keine Handlung mehr aus, sondern den Wunsch zu wissen (vgl. 1949a, S. 35). Zu den vielen ‚Fehlern' und den Umwegen, die Kinder auf ihrem Lernweg zu den Dingen machen, gesellt sich dann ein zweites wichtiges Element, das ihnen hilft

> „vom Handeln zum Denken zu gelangen: das Sich-bewusst-Werden anderer Kinder, ein Bewusstwerden, das durch die neue Rolle der Sprache gefestigt wird, der in diesem Alter ihre, wie es scheint, eigentliche Funktion zukommt: seine soziale Funktion, die Kommunikation zwischen verschiedenen individuellen Denkweisen" (1949a, S. 37, siehe S. 505).

Die Sprache ist für die Analyse der Bewegungen der Dinge unerlässlich. Zu Beginn begleiten oft Gesten die Erklärungen der Kinder, und genau hier greifen die Gesten und Worte der anderen Kinder ein. Jedes steuert nach seinen körperlichen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Vorerfahrungen etwas zur Erklärung der in Betracht gezogenen Handlung bei, und weil jedes Kind Recht haben will, müssen sie noch einmal genauer hinsehen. Einer allein kann die Ursache für eine Bewegung, beispielsweise eines Motors nicht finden, dazu braucht es die Gemeinschaft:

> „Die Handlung, die die Bewegung eines Dinges bestimmt, entzieht sich der Erkenntnis des Einzelnen, weil sie eine kollektive Erkenntnis wird. Sie löst sich Stück für Stück von der Handlung des Einzelnen, erlangt eine Unabhängigkeit, wird echtes Objekt des Denkens" (1949a, S. 37, siehe S. 505).

Dieses Aufeinandertreffen der verschiedenen Meinungen nennt Cousinet in einer Fußnote die „Sozialisation des Denkens" (socialisation de la pensée, 1949a, S. 39), wobei er sich auf Piaget bezieht. In einer weiteren Fußnote bezieht er sich auf Durkheims Auffassung, dass das logische Denken soziale Ursachen hat (vgl. 1949a, S. 39). Das daraus resultierende soziale Leben verändert die egozentrische Weltsicht des Kindes, denn es findet sich in der Situation wieder, sich mit anderen einigen zu müssen. So lernt das Kind Vorschläge zu machen, anstatt seine Meinung absolut zu setzen, und es fängt an, sich selbst zu erziehen. Wenn das soziale Leben einmal etabliert ist, erzeugt es ein Milieu, das sich ständig erneuert und so jedem Mitglied permanent neue Anstöße zum Denken und Handeln gibt, es lebt also nicht allein von neuen Stimulantien für das Denken, sondern vielmehr von der Sozialisation (vgl. 1949a, S. 41).

Cousinet schließt daraus, dass die Einführung der Gruppenarbeit einem natürlichen Bedürfnis der Kinder Rechnung trägt und sich damit Pädagogik und Psychologie einander angleichen. Wenn dem Kind ein seinen natürlichen Bedürfnissen angemessenes Leben verweigert wird, muss es ein „zweifelhaftes Leben" (vie équivoque, vgl. 1949a, S. 43) führen. Die Folgen eines solchen Vorenthaltens der entsprechenden Nahrung in der jeweiligen Phase sind bekannt. Entweder verkümmert das Kind, oder es versucht, das ihm Enthaltene zu kompensieren, oder es versucht, sich jeder Kontrolle durch die Erwachsenen zu entziehen. Das gleiche geschieht, wenn einem Kind die neue Form des Handelns vorenthalten wird. „Das Bedürfnis sozial zu handeln, ist so stark, dass es befriedigt

werden muss, koste es, was es wolle.“[350] Egal wie streng die Disziplin in einer Schule ist, das Kind lässt sich nicht davon abhalten, sein soziales Leben zu entwickeln. Zunächst tut es das im Spiel, das neben anderen Aspekten, wie die Sprache, ein Mittel der Kommunikation zwischen Individuen ist. Es geht immer darum, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Diese „sozio-spielerische Aktivität“ (activité socio-ludique, 1949a, S. 44) ist in der Schule auf die Pausen beschränkt. Im Unterricht ist das Kind wieder ganz Individuum. Kinder können aber nicht mehr zurück in den individuellen Zustand und verfallen auf allerlei Mittel, die Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, wie z. B. Vorsagen, Abschreiben und natürlich Miteinander-Reden (vgl. 1949a, S. 45). Selbst wenn es einem Lehrer gelingt, all dies zu unterdrücken, „hat es weiterhin ein Bewusstsein davon, ein soziales Wesen geworden zu sein und sozial zu leben und zu denken“[351]. Das Kind führt also eine Art Doppelleben, „in dem es sich zweifellos, wegen der extremen Plastizität des kindlichen Lebens, mit scheinbarer Leichtigkeit bewegt, was aber nichtsdestotrotz ein zweifelhaftes Leben ist, ein Hemmnis für die normale Entwicklung“[352]. Dieses Anzweifelbare bemerkt der Lehrer nicht einmal, weil er die Klasse regiert. Weil die Freiheit nur auf den Raum und die Zeit außerhalb des Klassenraums beschränkt ist, entsteht dann das Problem von „leadern“ und „outcasts“, Begriffe die Cousinet von Stanley Hall übernommen hat. Einige Schüler mit bestimmten Charaktereigenschaften können sich als Führer im Kampf gegen den Lehrer etablieren und werden so zu „leadern“.
Die freie Gruppenarbeit verhindert noch andere prinzipielle Nachteile des traditionellen Unterrichts, wie etwa das Problem des Lehrers verstanden zu werden. Wie oft muss er wiederholen, was schon besprochen wurde, wie oft zeigen die Arbeiten der eigentlich ‚guten’ Schüler, dass sie nichts verstanden haben. Aber selbst wenn der beste Fall unterstellt wird und die Erklärungen des Lehrers immer absolut verständlich wären, können die Lektionen trotzdem nicht ausreichend geistigen Anreiz für die Kinder bieten, denn es fehlt ihnen mit dem Interesse immer noch das wichtigste Element. Selbst wenn der Lehrer versucht, seine Unterrichtseinheiten interessant zu gestalten, so „entspricht die willkürliche Abfolge der Einheiten nicht notwendigerweise der Abfolge des Interesses“[353]. Die Lehrplangestalter gehen offensichtlich davon aus, dass Kinder nach dem Ende der einen Unterrichtseinheit sofort mit Interesse an die nächste gehen. „Zunächst aber ist es nicht die Abfolge der Lektionen, die das Interesse bestimmt, sondern es ist das Interesse, das die Abfolge bestimmt, und wenn eine Lektion das Kind nicht interes-

350 „Le besoin d’agir socialement est assez fort pour qu’il faille y satisfaire coûte que coûte“, Cousinet 1949a, S. 43.

351 „(...) il continue à avoir conscience d’être devenu un être social, de vivre et de penser socialement“, Cousinet 1949a, S. 45.

352 „(...) il se meut sans doute apparemment avec aisance, en raison de l’extrême plasticité de la vie enfantine, mais qui n’en est pas moins un mode de vie équivoque, une gêne pour le développement normal“, Cousinet 1949a, S. 45.

353 „(...) la succession des leçons est établie d’une façon arbitraire qui ne correspond pas nécessairement à la succession des intérêts“, Cousinet 1949a, S. 47.

siert, dann hat es keinen Wunsch danach, die darauf folgende zu hören“[354], von der mangelnden Nachvollziehbarkeit der Abfolge von Unterrichtseinheiten ganz zu schweigen. „Selbst wenn vom Standpunkt des Lehrers aus eine Verbindung besteht, so ist es keine Verbindung für die Kinder“[355], und selbst wenn ein Kind mehr über ein Thema wissen will, weil es zufällig daran interessiert ist, kann es nicht mehr darüber erfahren, weil irgendwann das nächste an der Reihe ist. Das Denken von Kindern verläuft eben in anderen Bahnen, als es sich Wissenschaftler und Lehrplankonstrukteure vorstellen (vgl. 1949a, S. 48).

Der Lehrer wird im Laufe der Zeit immer mehr zu einem Richter, der diejenigen belohnt, die ihm helfen, seinen Unterricht zu machen, und diejenigen bestraft, die ihm dabei nicht helfen (vgl. 1949a, S. 52). Das ganze System von Belohnungen und Bestrafungen führt zu einem Wettkampf- und Konkurrenzdenken in den Klassen, was die Gruppenarbeit verhindert, die „ein normales Leben“ (une vie normale, 1949a, S. 53) ermöglicht. Gruppe und Lehrer müssen nicht mehr gegeneinander kämpfen, und in der Klasse kehrt Frieden ein, der den Kindern den Freiraum zum Arbeiten gibt. Die vom Lehrer durchgesetzte Disziplin wird durch „das Gesetz“ (la loi, Fußnote, 1949a, S. 55) ersetzt, das für alle gilt. Der Lehrer unterrichtet nicht mehr, sondern hilft und berät, da wo es nötig ist, er lernt (Cousinet zitiert B. Otto), die Sprache der Kinder zu sprechen (vgl. 1949a, S. 56), und damit verändert sich die gesamte Arbeit in der Schule.

> „Es gibt keinen Lehrplan mehr. Die Gruppen bestimmen nicht nur selbst ihre Arbeit, sondern auch die Reihenfolge, in der sie sie erledigen wollen, oder besser gesagt, diese Reihenfolge ergibt sich ganz natürlich in dem Maße, wie sich die Arbeit entwickelt. Der Lehrer hat nichts anderes zu tun als der Arbeit der Kinder zu folgen, Zeuge ihres Tuns zu sein, ihnen zu helfen, wenn sie ihn fragen, für sie ein guter Mitarbeiter zu werden“ (1949a, S. 56, siehe S. 506).

Das übliche Prozedere von Befragung und Bewertung hört auf. Um sich vom Leistungsstand der Kinder ein Bild zu machen, sieht sich der Lehrer

> „ihre schriftlichen Arbeiten an, ihre handgefertigten Werke, die Begeisterung, mit der sie ihre Aufgaben angehen, die Aufrichtigkeit, mit der sie in den Gruppen zusammenarbeiten, die Sorgfalt, mit der sie ein Werk bis zur Perfektion führen. All das informiert ihn wesentlich besser als die Antworten, bei denen Glück oder Raffinesse viel eher eine Rolle spielen als Wissenschaft und Arbeit“ (1949a, S. 56, siehe S. 506).

Der Lehrer muss die Kinder weder bewerten, noch sie miteinander vergleichen, weil „dieser Vergleich unmöglich und falsch ist“ (parce que cette comparaison est impossible et fausse, 1949a, S. 56). Er braucht sie nicht mehr über den Wettkampf zu stimulieren und gibt damit der Eitelkeit der Familien keine Nahrung mehr, denn es ist ein Unterschied zwischen dem legitimen Bedürfnis der Eltern, über die schulischen Arbei-

354 „Mais d’abord ce n’est pas la succession des leçons qui commande l’intérêt, c’est l’intérêt qui fait désirer cette succession, et si une leçon n’intéresse pas l’enfant, il n’a aucun désir d’entendre la suivante“, Cousinet 1949a, S. 47.

355 „Même quand ce lien existe, du point de vue du maître, il n’est pas le lien enfantin“, Cousinet 1949a, S. 48.

ten ihres Kindes informiert zu sein, und dem Ansinnen der Schule, Rangfolgen festzulegen. Es entsteht eine normale Beziehung zwischen Lehrern und Kindern. „Es sind die Kinder, die ihre Persönlichkeit und das Gebäude ihrer Erziehung konstruieren, wobei der Lehrer zum Mitarbeiter wird, wie es natürlich ist. Die Schule ist der Ort, an dem die Kinder leben und wo der Lehrer ihnen, wenn es nötig ist, hilft zu leben.“[356]

Cousinet beschreibt mit den „schaffenden und bildenden Tätigkeiten“ (activité de création, activité de connaissance, 1949a, S. 59) die beiden Richtungen kindlicher Aktivität. Zum einen ist es eine materielle Aktivität, bei der das Kind sich die Elemente aneignet, die ihm seine Umgebung liefert. Zum anderen bezieht sich diese Aktivität auf neue Handlungsmöglichkeiten, die das Kind nicht individuell, sondern nur in der Gemeinschaft wahrnehmen kann. Da es sie weder absorbieren noch transformieren kann, werden sie zum Ziel von Analysen, die zu Wissen führen (vgl. 1949a, S. 59). „Schaffendes und bildendes Tun sind die beiden großen Lebensaufgaben im Leben eines Kindes zwischen neun und zwölf Jahren, dies sind die essentiellen Dinge, zwischen denen sich ihr schulisches Leben aufteilt.“[357] Schaffendes Tun beinhaltet alles handwerkliche Tun, soweit es die schulischen Ressourcen erlauben. Die Kinder haben Objekte aus Holz, Eisen, Stroh, Bast, Karton hergestellt, Teppiche gewoben, Körbe geflochten, sich in Gartenpflege und Tieraufzucht, Essensvorbereitungen und der Pflege des Klassenraums, der ein echter Arbeitsraum geworden ist, usw. geübt (vgl. 1949a, S. 59f). Es geht aber nicht darum eine Liste zu erstellen, an der sich all jene messen, die die Education Nouvelle versuchen wollen. „Man darf nicht vergessen, dass es das Wichtigste ist, die drei Prinzipien Freiheit, Gruppenarbeit und Handlungsmöglichkeiten zu wahren“[358], was schon mit den bescheidensten Mitteln möglich ist. Wenn Kinder frei sind, ihren Bedürfnissen und ihrem Wunsch, aktiv etwas zu tun, zu folgen, finden sie Möglichkeiten, ihren Ideenreichtum umzusetzen. „Sie leben, und weil sie leben, entdecken sie die notwendigen Elemente des Lebens.“[359]

Das schaffende Tun beschränkt sich aber nicht nur auf materielles, sondern ist auch geistiges Handeln. Cousinet kritisiert, dass Kinder Bilder von der Tafel kopieren müssen, aber selbst das freie Zeichnen zu einer festgelegten Stunde in der Woche ist nicht wirklich frei. Freies Zeichnen

> „ist Zeichnen, was man will und wann man will. Das geistige Schaffen beinhaltet also in einem halb geistigen, halb materiellen Bereich, Zeichnen, Malen, Bildhauerei, dann die Musik (Erlernen bekannter Lieder oder spontanes musikalisches Schaffen), den freien Aufsatz (spontanes schriftstellerisches Schaffen), Theater-

356 „Ce sont les enfants qui construisent leur personnalité et l’édifice de leur éducation, et dont le maître devient, comme il est naturel le collaborateur. L’école est le lieu où les enfants vivent et où un maître les aide, quand il faut, à vivre“, Cousinet 1949a, S. 56.

357 „Activité de création, activité de connaissance, telles sont les deux grandes voies de la vie de l’enfant entre neuf et douze ans, telles sont les deux parties essentielles entre lesquelles va se partager leur vie scolaire“, Cousinet 1949a, S. 59.

358 „Il ne faut pas oublier que l’essentiel est de sauvegarder les trois principes de la liberté, du travail par groupes et des possibilités d’activité“, Cousinet 1949a, S. 60.

359 „Ils vivent, et parce qu’ils vivent, ils découvrent les éléments nécessaires à la vie“, Cousinet 1949a, S. 61.

> kunst (Szenenbau, Entwicklung und Aufführung von Stücken), Tanz und Poesie" (1949a, S. 62, siehe S. 506).

Die Poesie ist eine spontane Erscheinung, und dem Lehrer bleibt auch in diesem Bereich nicht viel mehr zu tun, als den Kindern das entsprechende Material zur Verfügung zu stellen. Cousinet weist darauf hin, dass bis auf wenige Ausnahmen künstlerische Tätigkeiten alleine ausgeführt werden. Geschichten werden öfter von der ganzen Gruppe geschrieben, zum Zeichnen oder Malen ziehen sich oft die einzelne Mitglieder für einen Moment zurück, um das auszudrücken, was sie mit Zeichnen oder Malen ausdrücken möchten (vgl. 1949a, S. 63).

Neben den schaffenden Tätigkeiten stehen die bildenden Tätigkeiten, „neben der Herstellung der Realität (homo additus naturae) das Studium der gegebenen Realität mit dem Mittel der Analyse"[360], wobei die beiden Tätigkeiten nicht strikt voneinander getrennt sind.

> „Schaffen, Konstruieren, das bedeutet die verschiedenen, auf ein Ziel gerichteten Momente des Handelns in eine Ordnung zu bringen. Analysieren heißt herauszufinden, wie die verschiedenen Teile, die ein Ganzes bilden, angeordnet sind (und wenn möglich welche Form sie haben). Die Komposition durch das Tun ist der Dekomposition durch das Denken verwandt" (1949a, S. 63, siehe S. 506).

Cousinet stellte den Kindern auch relativ einfache Maschinen vor, hat zunächst aber Pflanzen und Tiere vorgezogen (vgl. 1949a, S. 64), denn das Interessante war für Kinder immer wieder das Leben selbst. Erst wenn sie Spaß an der Analyse als solche bekamen, stellte er ihnen reine Materie (Steine) zur Verfügung und zeigte einfache physikalische und chemische Versuche.

„Neben der wissenschaftlichen Arbeit gibt es die historische Arbeit. Nach dem Studium der Dinge das Studium der Geschichte der Dinge, das Studium der Veränderung der Dinge in der Zeit."[361] Cousinet geht es dabei nur um die Geschichte der Dinge und nicht um die politische Geschichte der Kriege und Verträge. Zum einen können Kinder im Alter von etwa 10 Jahren höchstens annähernd das politische System ihres Landes verstehen, zum anderen besteht der Geschichtsunterricht oft aus aneinandergereihten Einzelereignissen, die kaum von wirklicher Wichtigkeit sind. Man kann das daran sehen, dass unsere Väter und Großväter noch ganz andere Ereignisse lernen mussten als die Kinder heute. Des Weiteren bekommen die Kinder ein schiefes Bild von den vorangegangenen Generationen, als ob diese nichts anderes getan hätten, als Kriege zu führen und die Befehle ihrer Könige auszuführen. In dem Weglassen aller Beispiele friedlichen Handels, aller Kooperation in Literatur und Wissenschaft sieht Cousinet einen Grund für den Hass auf das Fremde, das Kinder immer nur mit der Waffe in der Hand kennen lernen (vgl. 1949a, S. 66). „Zum Weiteren, weil die Dinge international sind und Verbindungen zwischen den Völkern herstellen. Die Wissenschaftler der verschiedenen

---

360 „A côté de la fabrication du réel (homo additus naturae), l'étude du réel donné au moyen de l'analyse", Cousinet 1949a, S. 63.

361 „A côté du travail scientifique, le travail historique. Après l'étude des choses, l'étude de l'histoire des choses, l'étude des transformations des choses dans le temps", Cousinet 1949a, S. 65.

Länder bilden immer noch eine Gemeinschaft.“[362] Die wissenschaftlichen Erfindungen zirkulieren und „diese englische Erfindung wird in Deutschland verbessert, in Frankreich verändert und in der Schweiz wieder aufgegriffen. Die Geschichte der Dinge lehrt die Solidarität, weil sie sie sichtbar macht.“[363] Zu der Geschichte der Dinge gehören die Erfindungen und Entdeckungen, wie Kommunikationsmittel, Elektrizität, Heizung, Hygiene, Medizin. Das geschichtliche Wissen kann direkt über Fakten erworben werden (lokale Geschichte, über Zeitzeugen, lokale Archive und Museen) oder indirekt über Dokumentationen authentischer Bilder, die grob nach Themen geordnet sind, wie Geschichte des Wohnens, der Möbel, des Heizens und Beleuchtens, der Transportmittel, der Kleidung.

„Neben der historischen Arbeit gibt es die geographische Arbeit. Nach dem Studium der Dinge, so wie sie in der Zeit verändert werden, das Studium der Dinge, so wie sie im Raum verteilt sind und wie sie je nach Fall durch ihre Verteilung im Raum verändert wurden.“[364] Hier geht es zunächst um die nähere Umgebung der Schule und des Ortes, an dem die Schule steht. Alle diese Arbeiten sind an die menschliche Erfahrung gebunden, die durch die historische und geographische Situation repräsentiert wird (vgl. 1949a, S. 68).

Die Arithmetik stellt keinen eigenen Themenbereich dar, Cousinet versichert aber, dass alle Gruppen im Laufe ihrer Arbeiten auf arithmetische Probleme gestoßen sind. Da sie dabei feststellten, dass sie sehr langsam beim Ausrechnen waren, haben sie sich selbst Aufgaben zum Üben gesucht. Cousinet berichtet von einer Mädchengruppe, die bei einer Arbeit mit Stoffen auf Probleme der Kosten gestoßen ist und einen solchen Spaß am Lösen dieses Problems gefunden hat, dass sie sich selbst immer schwierigere Aufgaben des gleichen Typs gestellt hat. Eine Jungengruppe wollte bei einer Arbeit über den Bauernhof dessen jährliche Kosten berechnen. Die mathematischen Aufgaben rund um dieses eine Projekt haben sich über ein ganzes Schuljahr gezogen, und die Gruppe musste nach einigen Monaten von vorne anfangen, weil sie bei ihren Recherchen herausfand, dass sie die abzuschließenden Versicherungen nicht mit einkalkuliert hatte (vgl. 1949a, S. 69).

> „Wenn die Prinzipien so eingeführt sind, wird die Arbeit folgendermaßen organisiert. Der Lehrer bereitet die Umgebung vor, in der die Kinder leben werden: Materialien und eine kleine Ausstattung mit Werkzeug für die wissenschaftliche Arbeit (zwei oder drei Insekten, ausgestopfte Tiere, einige Pflanzen, einige geschichtliche Dokumente) und soviel Tafeln, wie er annimmt, dass sich Gruppen in den Klassen bilden. Diese Vorbereitung ist unerlässlich. In zwei oder drei

362 „Ensuite parce que les choses sont internationales et établissent des liens réels entre les peuples. Les savants des divers pays forment encore une communauté“, Cousinet 1949a, S. 66.

363 „(...) telle invention anglaise est perfectionnée en Allemagne, modifiée en France, reprise en Suisse. L’histoire des choses enseigne la solidarité, parce qu’elle la fait voir“, Cousinet 1949a, S. 66f.

364 „A côté du travail historique, le travail géographique. Après l’étude des choses telles qu’elles sont transformées par le temps, l’étude des choses telles qu’elles sont distribuées dans l’espace, et, selon le cas, modifiées par leur répartition dans l’espace“, Cousinet 1949a, S. 67.

> Fällen haben die Lehrer Misserfolge erlebt, und dies der Methode zugeschrieben, weil sie glaubten, dass es reiche, den Kindern zu sagen, sie sollten sich in Gruppen zusammenfinden, um machen zu können, was sie wollen. Sie waren sich nicht darüber im Klaren, dass man nur tun kann, was man will, wenn man etwas zum Wollen hat. Wenn die Vorbereitung auf diese Art und Weise begonnen hat, informiert der Lehrer die Kinder, dass der individualisierte Unterricht abgeschafft ist und sie in Gruppen arbeiten und sich aus den Arbeiten, die sie auf dem Tisch liegen sehen, etwas aussuchen können: je nach Ausstattung, Schreinern, Korbflechten, Malen, wissenschaftliche Arbeit, historische Arbeit usw. Jede Gruppe hat für die schriftlichen Arbeiten ein Gruppenheft. Jede Arbeit diesen Typs wird zunächst auf eine Tafel geschrieben und unterliegt der Kontrolle des Lehrers, bevor sie abgeschrieben werden kann. Mehr muss den Kindern am Anfang nicht gesagt werden, der Lehrer behält es sich vor, ihnen nach und nach die Details der Regeln jeder einzelnen Arbeit bekannt zu geben. Wenn diese ersten Hinweise gegeben sind, fangen die Kinder an zu leben und zu handeln“ (1949a, S. 69, siehe S. 506).

Zunächst kann man während der Gruppenbildung ein großes Durcheinander beobachten, denn die ersten Gruppen bilden sich nach Sympathien, die die Kinder vom gemeinsamen Spiel her haben. Sehr schnell merken sie aber, dass diese Gruppen nicht zwangsläufig auch gute Arbeitsgruppen ergeben, denn dafür braucht „jedes Mitglied andere Fähigkeiten, und es braucht untereinander eine andere Homogenität“ (il faut à chaque membre d’autres aptitudes, et il faut entre tous les membres une autre homogénéité, 1949a, S. 70). Während einer Zeit von etwa drei bis vier Wochen verändern sich die Gruppen ständig, und für diese Zeit hat Cousinet seine Kollegen immer gebeten, sich nicht einzumischen. Diese Vorbereitungszeit ist sehr wichtig, denn sie gibt jedem Kind eine erste Gelegenheit, sich seines Wertes als Mitglied in dieser oder jener Gruppe bewusst zu werden und des Wertes derer, mit denen es zusammenarbeiten wird. Sie bringt die „leader“ auf ihren wahren Platz zurück und gibt den „outcasts“ neue Chancen und ermöglicht jedem Kind, einen Platz in einer Gruppe zu finden. Für die Gruppenarbeit zählt „der Rhythmus der intellektuellen Aktivität“ (le rythme de l’activité intellectuelle, 1949a, S. 70), das gemeinsame Niveau der Fähigkeiten und die Fähigkeit, den Eigensinn zugunsten eines gemeinsamen Werkes zurückzustellen. So verlassen Kinder Gruppen, wenn sie in ihnen intellektuell unter- oder überfordert werden. Genauso kann es passieren, dass ein Kind aus einer Gruppe rausgeworfen wird, weil seine Beiträge inadäquat sind. Länger als einen Monat hat diese Findungsphase nie gedauert, und nur zweimal gab es für einen Jungen und ein Mädchen keine passende Gruppe, was im einen Fall an starker intellektueller Überlegenheit lag, im anderen Fall am Gegenteil (vgl. 1949a, S. 71).

Zwischen den Gruppen ist die Leistungsfähigkeit sehr unterschiedlich. Das ist laut Cousinet kein Problem, denn sie werden nicht untereinander verglichen. Jede Gruppe unternimmt allen Erfahrungen zufolge immer ihr Bestes, um die ausgewählte Arbeit zu erledigen, und mehr kann man von Kindern nicht verlangen. Üblicherweise bestehen die Gruppen aus 6 Mitgliedern, selten aus mehr. Manchmal fanden sich Spezialisten, die eine Aufgabe im Gruppenheft immer wieder übernahmen. Meist wechselten sich die

Kinder aber ab, und nie lag die Anzahl der Zeichnungen, die in einem Gruppenheft von ein und demselben Kind gemacht worden waren, über 60 %. Die systematische Arbeitsteilung war selten, niemals aber hat Cousinet beobachtet, dass sich eine Gruppe einen Chef wählte und wenn ein Kind versucht hätte, Chef zu werden, wäre seine Autorität nur sehr kurzlebig gewesen. Cousinet hält einen Chef in einer Gruppe sogar für ein „anormales Phänomen“ (phénomène anormal, 1949a, S. 72). Der Entscheidungsfindungsprozess für eine neue Gruppenarbeit fand immer ähnlich statt. Nach Abschluss einer Arbeit berät die Gruppe, welche Arbeit sie als nächstes ausführen möchte. Entweder kommt sie wie von selbst auf ein neues Thema, oder ein Kind macht einen Vorschlag, den die anderen annehmen. Danach findet sich anders als bei Erwachsenen keine Hierarchie, denn derjenige, der die neue Arbeit vorgeschlagen hat, hat nur eine Idee zum Ausdruck gebracht und damit keine Absicht verfolgt, die Gruppe zu unterwerfen. „Alles findet so statt, als ob das kollektive Sein der Soziologen mit Elementen arbeitet, die es nach Belieben nimmt, und als ob es diese scheinbar zufällig genommenen Elemente organisiert, die aber übereinstimmen, ohne dass die Mitglieder der Gruppe sich dieser Übereinstimmung und dieser Organisation bewusst werden.“[365] Dies ist aber nur scheinbar so, denn mit dem Fortschreiten der Arbeit werden sich die Gruppenmitglieder des Prozesses bewusst und suchen die Einheit, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Bereits kurz nach Beginn der Arbeit fangen iskussionen, Veränderungen und gegenseitige Verbesserungen an, und genau diese „Arbeit der Selbstkorrektur durch die Gruppe“ (travail d’autocorrection par le groupe, 1949a, S. 73) ist wirklich erziehend und macht das Eingreifen des Lehrers in den meisten Fällen überflüssig. Es ist ganz wichtig, dass sich der Lehrer nicht in die Wahl der Arbeit der Kinder einmischt, damit sie gezwungen sind, sich etwas auszusuchen. Dabei können sie zwar nicht alle Angebote ausführen, sie brauchen aber die Atmosphäre des reichhaltigen Angebots. Cousinet hebt hervor, dass „der intellektuelle Nutzen“ (le profit intellectuel, 1949a, S. 74) vom ausgesuchten Thema unabhängig ist, weil es immer um eine Analyse geht. „Letztlich werden die Kinder bei ihrer Wahl von Gründen geleitet, die der Lehrer nicht kennen kann, die deshalb aber nicht weniger wert sind und die einzig eine eingehende psychologische Analyse ans Licht bringen könnte.“[366] Cousinet berichtet davon, dass die Kinder einer Lehrerin, die seine Methode ausprobierte, über 12 Tage nur gemalt hätten. Er sah dies nicht als schlechtes Zeichen an, denn seiner Meinung nach holten sie etwas nach, was sich lange aufgestaut hatte. Nach zwei Wochen waren die Wände mit Bildern gepflastert, und die Kinder wandten sich anderen Aktivitäten zu (vgl. 1949a, S. 74).

365 „Tout se passe comme si l’être collectif des sociologues travaillait avec des éléments qu’il prend à son gré et organisait ces éléments pris en apparence au hasard, mais qui s’accordent, sans que les membres du groupe paraissent prendre conscience de cet accord et de cette organisation“, Cousinet 1949a, S. 73.

366 „Enfin les enfants sont guidés dans leurs choix par des raisons que le maître ne connaît pas, ai qui n’en ont pas moins de valeur et que seule un analyse psychologique minutieuse pourrait, dans certains cas, révéler“, Cousinet 1949a, S. 74.

Mit der Methode gibt man der Klasse ein Signal zum Arbeiten, so wie man in der Pause das Signal zum Spielen gibt. Der Lehrer sollte Vertrauen in die Fähigkeit zur Autokorrektur der Gruppe haben und sich völlig zurückhalten, außer wenn er von einem Kind um Rat gefragt wird. Alles Handwerkliche ist per se selbsterziehend, weil man zwar annehmen kann, einen guten Gedanken gehabt zu haben, aber sich kaum vormachen kann, ein gutes Gewinde gemacht zu haben, wenn die Schraube nicht hineingeht (vgl. 1949a, S. 76).
In der künstlerischen Arbeit (Zeichnen, Poesie, Malen) sind die Kinder völlig frei. „Das Kind, das sich ihr hingibt, erfreut sich aller Privilegien des Künstlers, deren erstes es ist, das Recht zu haben, nach seinem Geschmack auszudrücken, was es ausdrücken will.“[367] Das Kind stellt sich dem Urteil der anderen, wenn es sein Werk veröffentlicht. Dem Urteil des Lehrers stellt sich das Kind nur, wenn dieser ein ausgewiesener Spezialist auf dem jeweiligen Gebiet, und nicht, weil er einfach der Klassenlehrer ist. Nur aus seinem Spezialistenwissen heraus kann er Tipps geben, und selbst dann ist es besser, wenn er es nicht tut.
Um das alte Problem der Orthographie zu lösen, muss die feste Regel gelten, dass nichts in das Gruppenheft übernommen werden darf, was nicht zuvor fehlerfrei auf der gruppeneigenen Tafel gestanden hat. Der Lehrer soll den Kindern zunächst nur sagen, dass in ihrem Text in dieser oder jener Zeile Fehler sind. Sollten danach immer noch welche enthalten sein, soll er ihnen ohne weitere Erklärungen zeigen, wie das entsprechende Wort geschrieben wird. Nur wenn eine Gruppe weitergehende Erklärungen verlangt, kann der Lehrer sie ihr geben. Cousinet sieht in seiner Methode keinerlei Grammatik- oder Rechtschreibunterricht vor, denn außer den Schwierigkeiten für Kinder, eine Parallele zwischen Logik und Grammatik herzustellen, zeigen sie im Gruppenalter keinerlei Interesse an einem entsprechenden Unterricht (vgl. 1949a, S. 76).
Alle wissensbildenden Tätigkeiten verlaufen nach dem Muster von Analyse und Beschreibung durch den Beobachtenden. Die Kinder erlernen diese Vorgehensweise sehr schnell und übertragen sie auf die verschiedenen ‚Fächer’ und es wird schnell sinnvoll, die gemachten Beobachtungen in entsprechende, vorbereitete Beobachtungsbögen einzutragen und damit zu systematisieren. Einige Gruppen kommen von allein auf die Idee der Systematisierung, bei anderen muss der Lehrer nach einiger Zeit einen Tipp geben (vgl. 1949a, S. 78). Die Beobachtungsbögen führen fast zwangsläufig zu dem Gedanken, Beobachtungen zu klassifizieren und in eine Ordnung zu bringen. Am Beispiel der Botanik beschreibt Cousinet zwei Arten der Klassifizierung. Einige Kinder haben Bücher zu Rate gezogen und für ihre Klassifizierung die des Buches übernommen. Wenn sie also eine Pflanze einer Familie zuordnen konnten, haben sie nach anderen von ihnen untersuchten Pflanzen gesucht, die zur gleichen Familie gehörten. Andere Kinder haben einfach ihre Beobachtungsbögen geordnet. Dabei wurden jeweils Fehler gemacht,

367 „L’enfant qui s’y livre jouit de tous les privilèges de l’artiste, dont le premier est d’avoir le droit d’exprimer à sa façon ce qu’il veut exprimer“, Cousinet 1949a, S. 76.

die denen vergleichbar waren, die Wissenschaftler bei ihren ersten Klassifizierungen gemacht haben, und „das macht übrigens überhaupt nichts, denn es war nicht das Ziel der Kinder sich zu bilden, sondern das Arbeiten zu lernen.“[368] Diese Klassifizierung führt dann weitergehend zum Erstellen großer Übersichtsplakate, die das Wissen über ein Thema oder eine Art wiedergeben.

Klassische Unterrichtsgebiete lässt Cousinet weg, weil sie seiner Meinung nach nicht mit den Interessen des Gruppenalters korrespondieren. So gibt es keinen Aufsatzunterricht, weil Cousinet dies als Übungen für Jugendliche ansieht. Erst ab etwa 13 Jahren wird dieser Unterricht für Jugendliche sinnvoll, denn erst dann fängt der Mensch an, sich selbst zu analysieren und nach einer Form zu suchen, sich angemessen auszudrücken. Vor diesem Alter können die Kinder etwas erfinden, wenn sie die Inspiration dafür haben, und das oft in größeren Zeitabständen. Der beste Sprachunterricht ist für Cousinet das freie Lesen und die freie Konversation innerhalb der Gruppen und mit dem Lehrer (vgl. 1949a, S. 79).

Die Rolle des Lehrers verändert sich in dieser Lernumgebung für Kinder erheblich. „Der Lehrer steht den Kindern zur Disposition.“[369] Sie müssen ihm nicht mehr helfen, seinen Stoff durchzuarbeiten, denn er arbeitet mit ihnen zusammen, und wenn seine Hilfe gerade nicht benötigt wird, beobachtet er die Kinder. Er korrigiert ihre Arbeiten, beantwortet ihre Fragen und „informiert jene, die das Bedürfnis haben, informiert zu werden.“[370] Er muss keine Disziplin aufrechterhalten, denn er braucht nichts mehr zu verbieten, weil die Kinder frei sind. Er muss nichts mehr erzwingen, weil die Kinder aktiv sind, und wartet in aller Ruhe ab, bis er gebraucht wird. Je länger und besser die Gruppenarbeit läuft, desto weniger brauchen die Kinder die direkte Lehrerhilfe, sie haben aber die Sicherheit, dass er da ist und ihnen als Hilfe zur Verfügung steht. Da frei arbeitende Kinder leicht Fragen stellen, die über das eigentliche ‚Niveau’ dieses Alters hinausgehen, kann es passieren, dass der Lehrer sie nicht sofort beantworten kann und mit ihnen zusammen nach den Antworten suchen muss. Das beeinträchtigt seine Autorität nicht, weil Kinder eigentlich nur wollen, dass er guten Willens und bereit ist, ihnen zu helfen. Er braucht „Ruhe, Geduld und die Bescheidenheit dessen, der zugeben kann, wenn er etwas nicht weiß, die Ehrlichkeit desjenigen, der weiß, dass er nicht allwissend ist und die Anständigkeit dessen, der seine Fehler anerkennen kann“[371].

Zur Vorbereitung des Unterrichts muss der Lehrer (oder die Lehrerin) seinen Tisch in einer Ecke unterbringen und so viele Tafeln bereitstellen, wie er Gruppen erwartet.

> „Außerdem bereitet er die Arbeitselemente vor: im Rahmen des Möglichen, Material und Werkzeug für das kreative Tun; Arbeitsmaterialien für das wissensbildende Tun (Pflanzen, Insekten, historische Dokumente) und dies nur in kleiner

368 „Il n’importe guère d’ailleurs puisque l’objet des enfants n’est pas de s’instruire, mais d’apprendre à travailler“, Cousinet 1949a, S. 79.

369 „Le maître est à la disposition des élèves“, Cousinet 1949a, S. 81.

370 „Il informe ceux qui ont besoin d’être informées“, Cousinet 1949a, S. 81.

371 „(...) le calme et la patience, la modestie de qui sait avouer qu’il ne sait pas, l’honnêteté de qui ne se croit pas omniscient, la loyauté de qui sait reconnaître ses torts“, Cousinet 1949a, S. 81.

Anzahl, um der Arbeit einen Anschub zu geben und einige Arten vorzustellen. Die Kinder werden den Rest machen.

I. – Er informiert die Kinder darüber, dass sie ab jetzt die Erlaubnis haben, nicht mehr individuell, sondern in Gruppen zu arbeiten. Jede Gruppe kann sich so in der Klasse einrichten, dass sie ihr eigenes kleines Reich hat. (Die Kinder haben dabei immer ihren großen Einfallsreichtum unter Beweis gestellt. Das einfachste System, auf das sie in den meisten Klassen zurückgriffen, bestand darin, immer zwei von den traditionellen Tisch-Bänken so aneinander zu stellen, dass in der Mitte ein kleiner Freiraum blieb und eine Gasse außen herum, die sie von den anderen Gruppen trennte. In einer Mädchenklasse nutzten die Kinder, die eine ausreichende Anzahl beweglicher Tafeln zur Verfügung hatten, diese als Trennwände, die die Gruppen voneinander trennten).

II. – Ohne in die Bildung oder Entwicklung der Gruppen einzugreifen und ohne zu erwarten, dass diese Bildung endgültig ist, fordert der Lehrer die Kinder auf, zwischen den verschiedenen Aufgaben auszuwählen, die er ihnen vorlegt. Im Bereich Geographie zeigt er ihnen, welcher Art von direkten Recherchen sie sich widmen können. Er lässt den Gruppen vollkommen freie Wahl. Er informiert die Kinder darüber, dass bei allen Aufgaben, die die Erarbeitung eines auf die Tafel geschriebenen Textes beinhalten, sie ihm diesen vorzeigen müssen, bevor sie ihn in das Gruppenheft abschreiben.

III. – Wenn eine Aufgabe auf die Tafel geschrieben wurde, weist der Lehrer auf orthographische Fehler hin, er nennt die Anzahl, und wenn es nötig ist, zeigt er sogar die Zeilen, in denen sich die Fehler befinden. Nach der Korrektur wird ihm der Text erneut gezeigt, und wenn noch Fehler übrig sind, dann sagt er nur, wie die Wörter geschrieben werden müssen, lässt sie ohne Erklärungen zu geben, korrigieren, außer die Kinder fragen ihn. Er enthält sich auch jeden Urteils. Was hier in der Tat zählt, ist nicht die Qualität der Arbeit, die natürlich sehr vom intellektuellen Wert der Gruppen abhängt, sondern die Anstrengung jedes einzelnen. Und die Erfahrung zeigt, dass die Kinder immer so gut arbeiten, wie sie können.

IV. – Das einzige vorgeschriebene Heft ist das Gruppenheft. Die Aufgabe wird dort hineingeschrieben, illustriert, mal von diesem Kind, mal von jenem, aber die Erfahrung hat gezeigt, dass alle Mitglieder der Gruppe dieses Abschreiben überwachen, damit es korrekt ist. Wenn es zu einer Arbeitsteilung kommt, infolge derer es in einer Gruppe immer dasselbe Kind ist, das schreibt und immer dasselbe, das die Zeichnungen macht, weil seine Kameraden seine Überlegenheit auf diesem Gebiet anerkannt haben, dann muss man diese Arbeitsteilung respektieren. Wenn in einer Gruppe ein Kind zum Chef gewählt wird, dann muss man diesen Vorgang auch respektieren, auch wenn es dies, wie ich bereits erwähnte, in meinen Erfahrungen niemals gegeben hat.

V. – Ich sagte gerade, dass das einzige vorgeschriebene Heft das Gruppenheft ist. Es ist darüber hinaus von Vorteil, wenn jedes Kind eine eigenes Heft hat, damit jedes jeden Tag die Möglichkeit hat zu schreiben und zu zeichnen und damit die Eltern, wenn sie wollen, sehen können, was ihre Kinder in der Schule machen.

VI. – Das schaffende Tun entwickelt sich auf natürliche Art und Weise. Das künstlerische Schaffen ist absolut frei: Die Kinder widmen sich ihm, wann und wie es ihnen gefällt. Bei der Gartenarbeit und den handwerklichen Arbeiten greift der Lehrer ein, wenn die Kinder nach Erklärungen oder Ratschlägen fragen.

VII. – Was das wissensbildende Tun angeht, informiert der Lehrer die Kinder nach ein oder zwei Monaten (der Lehrer muss die Zeitdauer abschätzen), falls sie noch nicht selbst daran gedacht haben, dass es notwendig ist, die Beobachtungen zu klassifizieren, um ihnen eine Ordnung zu geben und um sie bei Gelegenheit

wiederzufinden, und dass es hilfreich ist, sie in Hinblick auf diese Klassifizierung auf Formblättern zusammenzufassen. Er stellt den Kindern also die nötigen Karteikarten zur Verfügung und lässt sie ihren Typ von Karten entwerfen. Fast überall wurde dieselbe Karte erfunden, beispielsweise für botanische Studien.
VIII. – Wenn der Lehrer annimmt, dass von einer Art von Aufgaben genügend Karten zusammengekommen sind, schlägt er den Kindern vor, große (natürlich illustrierte) Übersichtstabellen zu erstellen. In diesen werden die Studien von Pflanzen und Tieren, die zur selben Familie oder Ordnung gehören, die geographischen Studien bezüglich desselben Themas oder derselben Region, die historischen Studien bezüglich desselben Themas (Kleidung, Wohnung, Transportmittel usw.) für verschiedene Epochen bearbeitet (Vorgeschichte, Antike, Mittelalter, 16. 17. 18. 19. und 20. Jahrhundert), zusammenfassen. In einigen Klassen hatten die Kinder sogar die Idee, die Geschichte der verschiedenen Dinge in einer Tabelle zusammenzufassen, die dann so aussah:

	Vorge-schichte	Antike	Mittel-alter	16. Jhd.	17. Jhd.	18. Jhd.	19. Jhd.	20. Jhd.
Kleidung ...								
Wohnung ...								
Beleuchtung ...								
Transportmittel								
Unterhaltung								

Anschließend wurden noch detailliertere Tabellen erstellt, in die auch die zur jeweiligen Epoche gehörende Ereignisse der politischen und nationalen Geschichte aufgenommen wurden.[372]."(1949a, S. 83ff, siehe S. 507ff).

Cousinet berichtet auch von den Resultaten der Methode.

„Da dieses Buch keine theoretische Ausarbeitung ist, sondern der Bericht über einen Versuch, ist es angebracht, schließlich von den Resultaten dieses Versuchs zu sprechen.[373]" (1949a, S. 87, siehe S. 509).

Im Anhang von „Une méthode de travail libre par groupes" (vgl. 1949a, S. 137) findet sich in Auszügen ein Bericht dieser Lehrerin, Mme Dupré aus Savigny-sur-Orges (Seine-et-Oise), über ihre Erfahrungen.

In allen Fällen waren die Resultate allein in ihrer Quantität bemerkenswert. Das erklärt sich daraus, dass die Kinder zu keinem Zeitpunkt untätig waren, sie haben „niemals Zeit

372 Analog aufgebaute Tabellen wurden auch erstellt, um die Beobachtungen (Größe, Form, Farbe, Lebensraum, Verteilung der Organe usw.) zusammenzufassen, die auf den botanischen oder zoologischen Karten niedergeschrieben worden waren.

373 Der Versuch hat im Frühjahr 1920 begonnen und wurde nahezu ohne Unterbrechung bis 1942 weitergeführt. Er betraf vierzig Klassen (aus Jungenschulen, Mädchenschulen und gemischten Schulen) in der Stadt und auf dem Land, was gleichbedeutend mit etwa 1000 Kindern ist. In einer Mädchenschule konnte die Lehrerin die Kinder über sieben Jahre behalten und mit ihnen nach meiner Methode arbeiten.

verloren, indem sie einem Unterricht zuhören mussten, um den sie nicht gebeten hatten“[374]. Im Juli 1921 stellte eine Mädchenklasse aus dreißig Schülerinnen in einem Schuljahr 1800 Aquarelle aus, ohne die Hunderte zu zählen, die sie als nicht ausstellungswürdig erachteten. Außerdem erledigte jede Gruppe eine beachtliche Zahl kreativer und wissenskonstruierender Aufgaben. Für die ersteren ist es schwierig, die genaue Anzahl anzugeben, denn es waren Arbeiten, die über längere Zeiträume gingen, während andere, wie die Gartenarbeit, zeitlich unbegrenzt waren. Im Durchschnitt wurden 30 schriftliche wissenskonstruierende Aufgaben pro Monat angefertigt, wozu man das Erstellen von Karteikarten und Übersichtstabellen dazuzählen muss. Wenn man jetzt noch die Zeit des freien Lesens und die Haushaltsarbeiten mit einbezieht, kann man erkennen, dass dies die Anzahl der Arbeiten einer traditionellen Schule um ein Vielfaches übersteigt (vgl. 1949a, S. 88).

Cousinet hat lediglich aus praktischen Gründen eine Unterscheidung zwischen schaffenden und wissenschaftlichen Arbeiten vorgenommen, denn unabhängig von der jeweiligen Arbeit geht ein Kind jedes Mal, wenn es frei arbeitet, ganz in seinem Werk auf, verschwendet keine Zeit, schlampt nicht, führt seine Arbeit nicht unaufmerksam aus und lässt sich nicht ablenken (vgl. 1949a, S. 88).

> „Jedes seiner Werke hat seine ganze Aufmerksamkeit und seinen ganzen Willen. Und wenn es für uns Erwachsene anders aussehen sollte, wenn die Kinder mit Freude und Leichtigkeit arbeiten, scheinbar ohne Anstrengung, dann deshalb, weil man der Anstrengung einen übertriebenen Wert zumisst und weil man Aufmerksamkeit mit Anstrengung verwechselt“ (1949a, S. 88, siehe S. 509).

Im Bezug auf die Methode wurde häufig die Frage nach dem Wissen der Kinder gestellt und ob es wohl dem Wissensstand der traditionelle Schule entspreche. Dazu wurde 1941 ein Vergleich der Prüfungsergebnisse beim „Examen d’études“ (Abschlusszeugnis der damals 7-jährigen école primaire, der Volksschule) gemacht. Zu dieser Zeit verließen Cousinet zufolge 50 % der Schüler die Schule ohne diesen Abschluss, verfügten also nicht über die Kenntnisse, die sie in sieben Schuljahre hätten erwerben sollen. Ein oder zwei Jahre, nachdem sie die Schule verlassen und keine weiterführende Schule besucht hatten, besaßen sie kaum noch orthographische, historische und geographische und keine naturwissenschaftlichen Kenntnisse (vgl. 1949a, S. 89f). Und auch bei jenen, die ihre Studien fortführten, waren überraschende Wissenslücken feststellbar. Wenn also die Kinder mit der Cousinet-Methode nur wenig lernen, riskierten sie es kaum, anderen Kindern sehr unterlegen zu sein. Tatsächlich aber war der Anteil von frei arbeitenden Kindern, die die Prüfungen bestanden, genauso hoch wie in den traditionellen Klassen, und dies mit durchweg besseren Noten in den Naturwissenschaften und im Aufsatz. In einer Klasse, die über mehrere Jahre nach der Methode arbeitete, bestanden sogar alle Kinder die nächste Prüfung, das „brevet élémentaire“.

---

374 „(...) jamais perdu de temps à écouter un enseignement qu’ils n’avaient pas sollicité (...)“, Cousinet 1949a, S. 87.

Diese Vergleiche machen allerdings nur wenig Sinn, denn Cousinet verfolgt nicht die Ziele der traditionellen Schule. Es geht ihm nicht um die Abspeicherung von Daten, weil die nur dann Verwendbarkeit für das Kind haben, wenn es sich zufällig gerade für ein Ereignis oder einen Ort interessiert. Ansonsten vergessen Kinder nach der Prüfung umgehend, was sie gelernt haben. Die traditionelle Schule hat immer gefolgert, dass Interessantes gelernt und Gelerntes gewusst und behalten werden muss. Das Denken, dass alles, was dem Geist der Kinder angeboten wird, behalten werden und auf Nachfrage wie eine Fahrkarte vorgezeigt werden muss, führt zu den vielen Wiederholungen der letzten Stunde. Aufgrund einer unausgesprochenen Absprache zwischen Lehrern und Schülern wird aber immer nur nach der letzten Stunde gefragt, nie nach den vorangegangenen, die also vergessen werden können. Nach ihnen wird erst wieder in den schriftlichen Arbeiten zu einer Einheit gefragt. Vergessen bedeutet aber, dass das entsprechende Faktum keine Bedeutung und keine Verwendbarkeit für das Individuum hat, es also unnötig ist, es zu erwerben.

> „Es ist wie ein Geldstück, das ein Geiziger hortet und Gefallen daran findet, es zu betrachten, das aber jemand mit gesundem Menschenverstand für einen guten Zweck nutzt. Es ist nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die Zukunft ausgerichtet. Etwas zu wissen, heißt nicht, es zu besitzen, sondern es zu benutzen“ (1949a, S. 92, siehe S. 509).

Rezitierte Fakten sagen nichts darüber aus, inwieweit der Rezitierende sie auch bei weitergehenden Aufgaben benutzen kann.

> „Und wenn Kinder frei arbeiten, ist es nicht mehr nötig, von Kontrolle zu sprechen, weil sie sich selbst darüber klar werden, dass sie mit ihrer Arbeit nur dann vorankommen, wenn sie früheres Wissen benutzen. Und ist es nicht die Hauptfunktion der Intelligenz, bereits erworbenes Wissen einzusetzen, um sich an eine neue Aktivität anzupassen und neue Probleme zu lösen? (…) Jede neue Wissensaneignung setzt nicht nur den Besitz älteren Wissens voraus, sondern auch den Besitz neuer Elemente, die daran anknüpfen können“ (1949a, S. 93, siehe S. 509).

Das bedeutet, dass das Ausgangsproblem, das erste Stück Wissen angesichts der vielen Dinge, die es begleiten, seine Bedeutung verliert. Für einen Schüler ist es viel wichtiger, die zum Erwerb der anderen Kenntnisse nötigen Recherchen leisten zu können als die Ausgangstatsache zu behalten. „Nun aber ist diese Kunst des Forschens, der in der Schule kein Platz eingeräumt wird (...), genau diejenige, die mit meiner Methode am weitesten entwickelt wurde.“[375] Von Anfang an werden Kinder hier durch die Art der Aufgaben und den Rückzug des Lehrers darauf trainiert, sich die Informationen in Büchern zu suchen, die sie zur Lösung der Aufgaben brauchen. Sie haben dabei große Geschicklichkeit entwickelt, immer umfangreichere Nachschlagewerke mussten beschafft werden, und der Lehrer wurde immer weniger direkt benötigt (vgl. 1949a, S. 94). „Es ist also viel interessanter zu sehen, was die Kinder gemacht haben, als zu versuchen herauszufinden, was sie wissen, viel interessanter und ihrer Natur eher entsprechend, denn

375 „Or cet art de la recherche, auquel nulle place n’est faite à l’école (…), est précisément celui qui à été le plus développé par ma méthode“, Cousinet 1949a, S. 94.

das Handeln und nicht das Wissen ist die eigentliche Domäne der Kindheit.“[376] Cousinet will mit seiner Methode ein Lernen möglich machen, das alle für das Leben wichtigen (und alle von Lehrern und Pädagogen als wichtig erachteten) Elemente vereint. „Die Verwendung dieser Methode hat es unter anderem ermöglicht, mit der Fächeraufteilung einen der größten Fehler unserer intellektuellen Erziehung zu beseitigen.“[377]

Er berichtet vom Unwillen eines Vorgesetzten, dem er zu erklären versucht hatte, dass es zum Wohle des Aufsatzes sei, wenn man die Aufsatzerziehung abschafft. Die Kinder lernten nur dann gut zu schreiben, wenn sie wirklich etwas mitzuteilen hätten. Sein Vorgesetzter vertrat dagegen die klassische Schulauffassung, dass man Kindern etwas beibringen müsse, damit sie etwas lernen. „In den Schulen, in denen Kinder leben, möchten sie eine Art des Arbeitens finden, die ihrem Leben entspricht, in dem das Tun nicht aufgesplittert ist.“[378] Außerhalb der Schule tut ein Kind etwas, weil es ein echtes Ziel damit verfolgt oder weil es an diesem Tun interessiert ist. Es rechnet aber niemals einfach um des Rechnens willen oder schreibt um des Schreibens willen. „Sein Tun erstreckt sich auf all jene Elemente, die ihm die Umgebung liefert, ohne sich zu fragen, zu welcher Ordnung jedes dieser Dinge gehört.“[379] Alle Arbeitsangebote der Cousinet-Methode sind durch ihre immanente Methodik miteinander verbunden, denn es geht immer um die Arbeitsschritte Beobachtung und Analyse, egal welche Aufgabe sich eine Gruppe aussucht. Damit werden die Nachteile des Fetzenstundenplans umgangen, denn unter normalen Umständen bleibt ein Kind an einer Arbeit, bis sein Interesse daran erloschen ist. Die Aufteilung in verschiedene Fächer führt letztlich dazu, dass den Kindern gleichgültig wird, womit sie gerade beschäftigt werden, denn da ihnen permanent von außen vorgeschrieben wird, wann welcher Stoff zu lernen ist und wann sie aufhören müssen müssen zu arbeiten, bekommen sie eine angefangene Arbeit nie zu Ende (vgl. 1949a, S. 99).

In der freien Gruppenarbeit geschieht dies nicht. Die Kinder nehmen sich ihre Pausen, wenn eine Arbeit fertig ist, und sehr oft kommt es vor, dass Kinder länger in der Schule bleiben wollen, um eine Arbeit zu beenden. Sie folgen dem „Rhythmus des Lebens“ (rythme de la vie, 1949a, S. 100), ohne sich dem Rhythmus einer künstlichen Aktivität zu beugen. So wie sie sich ihre Aufgabe frei gewählt haben, haben sie auch das Recht, so lange an einer Aufgabe zu arbeiten, wie sie wollen. Diese Ausdauer ist einer der großen Vorteile der Methode, denn Ausdauer ist in intellektueller wie moralischer Hinsicht eine soziale Tugend (vgl. 1949a, S. 100). Natürlich kann ein Kind auch alleine ausdauernd an einer selbst ausgesuchten, interessanten Aufgabe sitzen und sich dabei an-

376 „Il est donc beaucoup plus intéressant de voir ce que les enfants ont fait que d’essayer de chercher ce qu’ils savent, beaucoup plus intéressant et beaucoup plus conforme à leur nature, l’action, et non le savoir, étant le domaine propre de l’enfance“, Cousinet 1949a, S. 94.

377 „L’usage de cette méthode a en outre permis de faire disparaître un des plus graves défauts de notre éducation intellectuelle qui en est le morcellement“, Cousinet 1949a, S. 96.

378 „Dans les écoles où les enfants vivent, ils souhaitent de trouver un mode de travail qui soit celui de leur vie même où les activités ne sont point séparées“, Cousinet 1949a, S. 97.

379 „Son activité s’exerce sur tous les éléments que le milieu lui fournit, sans se demander à quel ordre appartient, chacun de ses éléments“, Cousinet 1949a, S. 98.

strengen und Schwierigkeiten überwinden. Cousinet verweist darauf, dass Kinder dies sehr wohl tun, auch wenn Kritiker immer wieder behaupten, sie suchten sich immer nur die leichtesten Aufgaben aus und gingen Schwierigkeiten aus dem Weg. Um so etwas zu glauben, kann man schlicht noch nie ein Kind bei seinem Tun beobachtet haben (vgl. 1949a, S. 101). Das Problem besteht aber darin, dass ein Kind allein nicht weiterkommt, wenn es seine intellektuelle Entwicklung nicht zulässt. „Es hört auf, weil es nicht sieht, wie es weitergehen kann."[380]

In der freien Gruppenarbeit entdeckt das Kind die Mittel, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Sie ermöglicht zunächst das Festhalten von Arbeitsergebnissen, woran das allein arbeitende Kind nicht denkt oder das ihm zuwider ist. Cousinet schließt aus seinen Beobachtungen, dass die Fixierung von Ergebnissen im Gedächtnis zwar schriftlich unterstützt werden muss, dass sie aber (er bezieht sich hier auf Halbwachs' Theorie der sozialen Funktionen des Gedächtnisses) bei Kindern, die in Gruppen arbeiten, besser gelingt als bei allein arbeitenden Kindern (vgl. 1949a, S. 102).

Die Gruppenarbeit verhindert auch das Phänomen der Faulheit, respektive lässt diese erst gar nicht zu.

> „Die Elemente schulischer Faulheit wie mangelndes Interesse an der Arbeit, langsames Verstehen und vor allem die von zu großer Heterogenität in der Klasse herrührende Entmutigung, verschwinden hier, weil die Arbeit frei ausgesucht ist und jedes Kind nur der Gruppe angehört, in der er seinesgleichen findet" (1949a, S. 102, siehe S. 509).

Natürlich kommt es vor, dass nicht alle Gruppenmitglieder in gleichem Maße hinter einer Aufgabe stehen, dann aber lassen sich Kinder aufgrund sozialer Phänomene von der Arbeitsatmosphäre anstecken (vgl. 1949a, S. 102). Hier bezieht sich Cousinet wieder auf Durkheim, den er mit der Aussage zitiert, dass der von der Gruppe ausgeübte soziale Zwang sowohl von jedem Gruppenmitglied ertragen als auch geliebt wird. Er hat Unterbrechungen und langsames Arbeiten wegen Ermüdung beobachtet, und es hat mittelmäßige Ergebnisse in Gruppen mittelmäßiger Gruppenmitglieder gegeben, nie aber Faulheit (vgl. 1949a, S. 103).

Wann immer Pessimisten seine Methode ausprobierten, behaupteten sie schon in den ersten Wochen, dass a) die Kinder immer die leichteste Aufgabe wählten und sich b) daran festhielten und sie immer wieder wiederholten, wenn sie sie gefunden hatten (vgl. 1949a, S. 103). Cousinet hält dem Punkt a) entgegen, dass das genaue Gegenteil der Fall ist und er nicht ein einziges Mal erlebt hat, dass eine Gruppe gezielt versuchte, das ‚Leichteste' auszuwählen. Zunächst macht die Kategorisierung in leicht und schwer für Kinder keinen Sinn, denn sie wissen vorher nicht, wie die Aufgabe für sie sein wird. Sie haben sie sich selbst ausgewählt und werden sie nach ihren Kräften nach und nach erledigen. „Die Aufgabe ist weder leicht noch schwer für sie, sie ist ihnen genau ange-

380 „Il s'arrête parce qu'il ne voit pas comment il pourrait aller plus loin", Cousinet 1949a, S. 101.

messen, weil sie sie selbst weiterentwickeln, während sie sie lösen.“[381] Das Problem liegt bei den Erwachsenen, die Kinder an den Zielen messen, die sie mit ihnen erreichen wollen und nicht an ihrem aktuellen Zustand. Sie versuchen den Unterschied zu messen, der zwischen der Aufgabe besteht, die sie ihnen stellen, und dem zu erreichenden Ziel. Eine Aufgabe wird als leicht qualifiziert, wenn man davon ausgeht, dass sie nah an den Fähigkeiten des Kindes liegt, sie gilt als schwer, wenn sie näher am Ziel liegt (vgl. 1949a, S. 104). Für ein Kind, das seine Arbeit frei aussucht, haben diese Kategorien keine Bedeutung, denn es wird vom Interesse geleitet. Wenn es bei einer Aufgabe auf Schwierigkeiten stößt, kann es sie lösen, weil es vom eigenen Interesse getragen wird oder weil es bereits früher auf ähnliche Probleme gestoßen ist und sie gelöst hat oder weil es zu einer Gruppe gehört und die Gruppe mit Beharrlichkeit arbeitet (vgl. 1949a, S. 105).

In seiner Antwort zu Punkt b) greift Cousinet die Feststellung auf, dass Kinder sich nur Aufgaben aussuchen, die ihnen Spaß machen und deshalb keine Fortschritte machen. Er hält diese Begriffe für doppeldeutig. „Die Kinder suchen sich keine Arbeit aus, die ihnen gefällt, sondern eine, die sie interessiert, und der Unterschied ist sehr klar, sogar für sie.“[382] Gefallen ist ein sofortiges Vergnügen, das aus dem aktuellen Tun heraus resultiert, Interesse dagegen ist auf das Ziel einer Handlung ausgelegt, in dem alle Elemente zusammenkommen, die nötig sind, dieses Ziel zu erreichen. Ein Spiel wählt man, weil es einem gefällt, eine Arbeit wählt man, weil sie einen interessiert. Das heißt, dass man bereits eine Vorstellung vom Ziel der Arbeit hat, wünscht, dieses Ziel zu erreichen und alles in Bewegung setzt, um es zu erreichen (vgl. 1949a, S. 105). „Man kann sich nur mäßig für das interessieren, was Spaß macht, man kann im Verlauf einer Arbeit, für die man sich interessiert, auf Formen stoßen, die einem überhaupt keinen Spaß machen, deren Notwendigkeit man aber angesichts des Ziels, das man sich verspricht, einsieht.“[383] Cousinet berichtet von einem Mädchen, das eine Geschichte nicht ins Gruppenheft schreiben durfte, weil ihre Orthographie den Text unverständlich gemacht hätte. Sie machte allein so lange grammatische und orthographische Übungen, bis sie die Geschichte in das Gruppenheft eintragen durfte.

Für das nicht weniger obskure Wort des Fortschritts sieht Cousinet zwei Bedeutungen. Zum einen beschreibt es, in welchem Maß die Schüler im Stoff fortschreiten, sie also jeden Tag etwas anderes machen als am Vortag. Zum anderen meint der Begriff, dass die Fähigkeiten und das Wissen der Kinder jeden Tag zunehmen, weil sie dem Unterricht folgen. Die beiden Bedeutungen sind sehr verschieden, haben sich aber in der Schule vermischt, und es wird unterstellt, dass Kinder „in dem Maße pädagogisch fort-

381 „Le travail n’est ni facile pour eux, ni difficile, il leur est exactement proportionné, puisqu’ils le perfectionnent eux-mêmes en l’exécutant“, Cousinet 1949a, S. 104.

382 „Le travail que choisissent les enfants n’est pas le travail qui leur plaît, mais le travail qui les intéresse, et la distinction est très nette, même pour eux“, Cousinet 1949a, S. 105.

383 „On peut ne s’intéresser que, médiocrement à ce qui fait plaisir, on peut au cours d’une activité à laquelle on s’intéresse rencontrer des formes qui ne causent aucun plaisir, mais dont on sent la nécessité en vue de la fin qu’on se propose“, Cousinet 1949a, S. 105.

schritten, wie sie chronologisch fortschritten.“[384] Für Cousinet bleibt aber unbewiesen, dass das Fortschreiten im Stoff gleichzeitig ein Weiterkommen des Geistes bedeutet (vgl. 1949a, S. 107). „Die Reihenfolge, der zurzeit in den Programmen gefolgt wird, ist traditionell und entspringt keiner psychologischen oder pädagogischen Begründung.“[385]
Ein einfaches Beobachten der Kinder hätte gereicht, um die Lehrer darüber aufzuklären, dass nicht sie es sind, die für das Fortschreiten der Kinder verantwortlich sind. Wie sonst ist zu erklären, dass nach den großen Ferien Kinder plötzlich Sachverhalte verstehen, die ihnen vor den Ferien noch völlig fremd waren. Unabhängig von den Überzeugungen der Lehrer verläuft die Entwicklung eines Kindes nicht kontinuierlich, und man braucht dementsprechend keine Lehrpläne, die auf einem Irrtum beruhen (vgl. 1949a, S. 108). Einzig die natürliche Entwicklung, die „Reifung“ (maturation, 1949a, S. 108) lässt ein Kind fortschreiten. Nur das Kind kann entscheiden, welche Aufgabe ihm angemessen ist. Es ist sich zwar seiner noch nicht bewusst, ahnt aber, welche Aufgabe es lösen kann, und nur an dieser Aufgabe entwickelt es sich wirklich weiter, weil das Interesse es leitet und über die Schwierigkeiten triumphieren lässt.
Moral hat für Cousinet in der Schule einen so wichtigen Platz wie das physische[386] und das intellektuelle Leben. Bis zum Gruppenalter ist das moralische Leben von Gehorsam und Anpassung gegenüber den Erwachsenen und einem langsamen Verschwinden des egoistischen Verhaltens gegenüber anderen Kindern bestimmt. Erst ab etwa neun Jahren werden die Beziehungen zu anderen Kindern komplexer, und die Kinder beginnen, sich dieses Phänomens bewusst zu werden.[387] In traditionellen Schulen kann sich eine erste Moral höchstens defensiv als Verteidigung gegen den Lehrer bilden. Solche Gruppen entstehen um einen „leader“ herum, dem Gehorsam geschuldet wird. Die Gruppe regelt ihre inneren Angelegenheiten selbst, und niemand darf sie von sich aus verlassen. Cousinet bezeichnet dies als Korpsgeist und nicht als Moral (vgl. 1949a, S. 111). Damit sich eine Moral bilden kann, braucht es ein soziales Leben in Gruppen, denn nur so kann sich echte Solidarität bilden, die nicht gegen einen Gegner, sondern für das Wohl der Gruppe nötig ist. In der freien Gruppenarbeit entsteht diese Moral, und zwar gänzlich ohne die Hilfe des Lehrers, weil die Methode Kindern ein soziales Leben ermöglicht. Aufgabe des Lehrers ist es, gelegentlich moralische Ereignisse in den Gruppen zu kommentieren. Die Kinder hören ihm dann genauso zu wie in einer Situation, in der sie ihn um intellektuellen Rat bitten (vgl. 1949a, S. 111).

---

384 „Ils progressaient pédagogiquement dans la mesure où ils progressaient chronologiquement“, Cousinet 1949a, S. 107.

385 „L’ordre suivi actuellement dans les programmes est traditionnel et n’est fondé sur aucune considération psychologique ni même pédagogique“, Cousinet 1949a, S. 107f.

386 In einer Fußnote hält Cousinet dazu fest, dass es in seiner Methode keinen Sportunterricht gibt, der für das Jugendlichenalter vorbehalten ist. „Meine Methode liefert den Kindern, mit den Aktivitäten an der frischen Luft und der handwerklichen Arbeit, eine physische Hygiene, so wie sie ihnen eine moralische und intellektuelle Hygiene liefert“ (Aux enfants, ma méthode procure, par les activités de grand air et le travail manuel, une hygiène physique, comme elle leur procure une hygiène morale et intellectuelle.) Cousinet 1949a, S. 109.

387 Cousinet verweist hier auf Piaget.

Kinder lernen auf diese Art und Weise sich zu disziplinieren und sich anzupassen. Sie tun dies zum einen negativ als Unterdrückung egoistischer Impulse und zum anderen positiv, um sich der Gruppe anzugleichen (vgl. 1949a, S. 112). Die Kinder lernen, sich an die Regeln zu halten, die für alle Gruppenmitglieder gelten, weil es der Wille der ganzen Gruppe ist. Sie lernen, die Arbeiten der anderen Gruppen zu respektieren, nicht zu laut zu sprechen und keine Nachbargruppe zu stören.

In einer Cousinetklasse herrschte zwar immer etwas Bewegung, aber nie übermäßig, und wenn die Gruppen einmal bestanden, war es meist sehr ruhig. Nur in Ausnahmefällen mussten die Lehrer eingreifen, um Streitigkeiten zu schlichten. Die Kinder entwickelten den Sinn für gemeinsames Eigentum, was besonders für Einzelkinder durchaus schwierig ist. Sie fingen sehr schnell an, gefundene Dinge mit der Gruppe zu teilen. Sie lernten zu helfen, und zwar nicht nur untereinander, sondern besonders zu Hause ihren Müttern. Sie wurden im Umgang mit anderen freundlicher, vor allem auf sprachlichem Niveau. Die Gossensprache verlor ihre Rolle als Waffe gegen die Autorität und damit auch ihren Sinn. Daran wird deutlich,

> „dass eine rohe, ungehobelte, ordinäre Sprache der Kinder, genauso wie das Argot der Gauner, eine Geheimsprache ist, eine Kriegswaffe gegen die Autorität, ob diese Autorität das Gesetz oder die Macht des Lehrers in seiner Klasse ist. Wenn der Krieg aufhört, hat die Geheimsprache keine Daseinsberechtigung mehr und verschwindet“ (1949a, S. 114, siehe S. 509).

Durch die freie Gruppenarbeit haben die Kinder die „Fülle ihres Seins“ (plénitude de leur être, 1949a, S. 113) erreicht, so als ob das soziale Alter die Vollendung der Kindheit vor den Verwerfungen des Jugendlichenalters sei. Sie haben von allem profitiert, was ein Gemeinschaftsleben einem Individuum bieten kann (vgl. 1949a, S. 113).

Zum Abschluss bekräftigt Cousinet noch einmal Durkheims Feststellung, dass es nicht reicht, einem Kind nur die Realität zu zeigen, wenn man es in die Gruppe einbinden will, in der es lebt, sondern es muss mit jeder Faser seines Seins diese Zugehörigkeit leben. Das ist nur zu erreichen, wenn die Gesellschaft in ihm lebt, integraler Teil von ihm wird, so dass es sich sowenig von ihr trennen kann, wie von sich selbst. Dieses Ziel ist aber nicht durch traditionellen Unterricht zu erreichen, der von der Realität weit entfernt bleibt und damit weder moralischen Unterricht noch gar moralische Übung bedeutet. Damit ein Kind wirklich ‚die soziale Realität der Gruppe spürt, zu der es gehört’, ist es notwendig, dass es mitten in dieser Gruppe lebt, gerne ihre Verpflichtungen akzeptiert und das Gruppenleben von den Erwachsenen akzeptiert wird. „Nur in der Gruppe wurzelt das moralische Leben wirklich“ (c’est au sein du groupe que s’enracine véritablement la vie morale.“ 1949a, Fußnote, S. 114).

4 – DIE ORIGINALITÄT COUSINETS

Die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Bücher und Artikel zeigen exemplarisch, welche Themen Cousinet beschäftigten und wie sich sein pädagogisches Denken entwickelt hat. Im Folgenden soll versucht werden, die Originalität Cousinets anhand einiger Schlüsselbegriffe näher zu betrachten. Genau genommen ist es ohne detailliertes Studium der Denker, die ihn beeinflussten, kaum möglich, exakt zu beschreiben, welche Teile seines Werks direkt auf Rousseau, Tolstoi, Claparède, Durkheim, Piaget, Ferrière, Washburne, Dewey, Decroly, Montessori oder andere zurückzuführen sind. Aber auch wenn seine Originalität nicht von den Quellen zu trennen ist, so verblasst sie auch nicht vor ihnen, denn nur Cousinet hat aus der Rezeption dieser Quellen seine Schlüsse gezogen und sie in pädagogische Praxis umgesetzt.

Es zeigt sich, dass Roger Cousinet bereits vor dem Ersten Weltkrieg seine Themen gefunden hat. Es sind die Kritik an der traditionellen Schule, die Kinder zu passiv Belehrten verurteilt, die Forderung nach der Freiheit des Kindes, das aktiv lernen können muss, die Feststellung, dass das Kind sich radikal vom Erwachsenen unterscheidet und dass es zu seinem Lernen eine zu Reaktionen provozierende Umgebung braucht, in der Erwachsene eine eher im Hintergrund zu spielende Rolle haben. Cousinet hat erkannt, dass das Kind ein soziales Wesen ist und welche Rolle die Sozialität des Menschen für sein Lernen spielt, und eine entsprechende Methode entwickelt und umgesetzt. Nur er hat die Wahlfreiheit von Partner und Thema zur Basis seiner Pädagogik gemacht und dem sozialen Bedürfnis des Menschen einen solchen Raum gegeben. Aus diesen Punkten ergeben sich für ihn Konsequenzen für den Umgang mit Kindern, für die Erziehung in Schule und Familie. Kinder können nicht mehr an einem Ideal gemessen werden, um zu versuchen, sie diesem Ideal anzugleichen, sondern es muss dem tatsächlichen, realen Kind eine ihm angemessene Lernumgebung geschaffen werden.

Von Beginn seiner Veröffentlichungstätigkeit an unterzieht Cousinet die klassischen Erziehungsvorstellungen, die zu seiner Zeit vorherrschende Theorie der Schule und die daraus resultierenden Verfahren der Schule einer kritischen Betrachtung. Sehr früh kommt er dabei zu der Überzeugung, dass die Lehrgänge der Lehrer nicht die Lerngänge der Kinder sind, und auf der Basis seiner Interpretationen entsteht ein radikaler Gegenentwurf zur traditionellen Schule. Bereits in seinem ersten 1906 erschienenen Artikel über den Unterricht der Rechtschreibung greift er mit seiner Kritik an der Praxis des Diktats als Übungsform eine der Bastionen der Schule an. Er weist sich schon hier als Gegner der traditionellen Schulpraxis aus, und er behält diese Position bis an sein Lebensende. Nahezu jeder seiner Artikel greift übliche Verfahren und Überzeugungen zur Erziehung in und außerhalb der Schule auf, beschreibt sie, kritisiert sie und macht dann Veränderungsvorschläge im Sinne der Education Nouvelle.

Cousinet setzt sich mit den rein traditionellen Legitimationen von Schulpraxis auseinander, die bis heute auf einer ganzen Reihe unbewiesener Annahmen über das Lernen des Kindes basieren. Vor allem wendet er sich gegen die Belehrung und die un-

gefragte Vermittlung von Wissen. Er tut dies nicht nur aus psychologisch-pädagogischen Erwägungen, sondern begründet es ganz pragmatisch damit, dass das nach Beendigung der klassischen Belehrungsschule bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich vorhandene Wissen nicht dem geleisteten Lehr-Aufwand entspricht. Er geht davon aus, dass eine wie immer geartete Verbesserung der Lehrmethoden keine wirkliche Verbesserung der Lernergebnisse mit sich bringt, weil Menschen fremdbestimmt kaum dauerhaft Wissen aufnehmen. Eigentlich müssten die Lehrenden herausfinden, wie ein Kind lernt, um ihm dann alles zur Verfügung zu stellen, was es zum Lernen braucht.
Cousinet arbeitet aber nicht nur an der Veränderung der Schule, sondern an der Veränderung der Erziehungsrealität überhaupt. Ihn interessiert, wie Menschen zu ihrem persönlichen Wissen kommen und er stellt sich die Frage, ob und wo die Erziehung der direkten Einflussnahme Erwachsener auf Kinder sinnvoll ist und wo nicht. Er entwickelt eine Pädagogik in der er den begründeten Schluss zieht, dass die direkte Einflussnahme auf Kinder auf ein Minimum zu reduzieren sei (vgl. 1950c). Unterstellte man ihm dabei, dass er auf jede Einflussnahme auf das Kind verzichten wolle, griffe man zu kurz. Wie seine Artikel über die Freiheit zeigen, ging es ihm um freie Auswahl und freie Kooperation innerhalb eines übergeordneten Regelwerks, das auch für Lehrer und Erzieher gilt.
Cousinet fordert an keiner Stelle eine lehrer- oder gar disziplinfreie Zone, sondern die Erziehenden sollen lediglich da helfen, wo sie wirklich gebraucht werden, wo nach ihnen gefragt wird, d. h. wo echtes Interesse an einer Sache vorhanden ist. Selbst wenn Cousinet die Rolle des Lehrers neu definiert, befürwortet er keine pädagogische Passivität, sondern eine intensive Vorbereitung der Lernumgebung, die sich aus dem ergibt, was der Lehrer bei den Kindern beobachtet hat. Dazu gehört aktives Eingreifen an den notwendigen Stellen.
Grundlage des gesamten Werks ist die Überzeugung, dass soziales Leben ein Grundbedürfnis des Menschen wie Atmen, Essen und Schlafen ist. Das Bedürfnis nach sozialem Verhalten ist für ihn die Ursache der meisten Phänomene kindlichen Verhaltens und auf dieser Grundannahme fußen alle seine Überzeugungen zur Erziehung und seine Vorschläge, das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen in Schulen inhaltlich und organisatorisch neu zu gestalten. Die Cousinet-Methode stellt soziales Lernen in den Mittelpunkt, ohne den kognitiven Kompetenzzuwachs zu vernachlässigen. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird nicht auf den Stundenplan gesetzt, sondern ist integraler Bestandteil der Methode der freien Gruppenarbeit. Cousinet erkennt an, dass Lernen ein absolut individueller Prozess ist, verbindet diese Erkenntnis aber mit dem Wissen um die Sozialität des Menschen. Er unterstellt, dass Kinder interessegeleitet genau zu den Fähigkeiten und zu dem Wissen kommen, was für sie sowohl in ihrer momentanen Lebenssituation als auch überhaupt lebensbedeutsam wirksam wird. Dieses individuelle Wissen kann aber nur mit dem anderen zusammen erarbeitet werden. Individuell sind die drei von ihm beschriebenen Bedingungen des Lernens, wonach ein echtes Interesse vorhanden sein, das Ziel bekannt sein und das Kind die Mittel zur Ver-

fügung haben muss, dieses Ziel zu erreichen (vgl. 1950d, S. 12). Jedes Individuum sucht sich in seiner speziellen Umwelt und seinen Anlagen entsprechend aus der umgebenden Realität das heraus, was es zu seiner persönlichen Entwicklung braucht, bzw. was es interessiert. Den sozialen Aspekt der Wissensaneignung sieht Cousinet in der Bedingung, dass eine Gruppe Gleicher (auf der gleichen Stufe der Sozialisation stehend) gegeben sein muss, die ihre Wahrnehmungen miteinander abgleicht, um zu tragfähigen Theorien über Teilaspekte der Welt zu gelangen. Aus dieser Überzeugung heraus entwickelt er seine Methode, die Kindern das Lernen in sozialen Zusammenhängen ermöglichen soll.

Zunächst scheint seine Originalität lediglich in der Methode der freien Gruppenarbeit (vgl. 1949a) zu liegen, und meistens wurde er bisher auch nur als deren Erfinder wahrgenommen. Wenn man aber sein Werk insgesamt betrachtet, so wird klar, dass diese Bewertung zu kurz greift, denn im Zentrum des Denkens Cousinets steht das Kind und seine Bedürfnisse, und er versucht, seine eigentliche Natur und seine Lernwege zu verstehen. Cousinet steht für eine Pädagogik des Lernens anstelle einer Pädagogik des Lehrens. Er stellt das lernende Subjekt dem belehrten Objekt gegenüber. „Der Schüler wird nicht gebildet, er bildet sich selbst, er bildet sich um so mehr im eigentlichen Sinn des Wortes, je weniger man versucht ihn zu bilden“[1]. Grundlage seiner Lerntheorie ist die Vorstellung, dass das Kind bedürfnisgesteuert, interessegeleitet und selbstgesteuert, aktiv handelnd und in sozialen Bezügen zu Gleichen stehend lernt. „Das Kind ist ein wissenschaftlich handelndes Wesen“ (l’enfant est un être à activité scientifique, Cousinet, zitiert nach Raillon 1990, S. 205), das sich mit konkreten Gegenständen beschäftigt. „Das Reale hört in dem Moment auf real zu sein, in dem es Unterrichtsgegenstand wird. Das Reale ist für das Kind ein Handlungsobjekt.“[2] Wo kein Handeln möglich sei, gäbe es für Kinder keine Realität mehr. Aus diesem Verständnis leitet sich der Begriff der „école active“ ab. Dieser Begriff ist meist mit Tatschule oder mit Arbeitsschule gleichgesetzt worden, genau genommen müsste man ihn aber mit dem Begriff „Schule des Handelns“ übersetzen.

Dem Lehrer bleibt eigentlich nichts anderes zu tun, als eine „pädagogische Umgebung“ (milieu pédagogique, 1950b, S. 125) zu schaffen, in der sich jeder Schüler aussuchen kann, was ihn bilden kann. Er muss dem Schüler Möglichkeiten zum Handeln anbieten und ihm dann bei dem helfen, was er sich ausgesucht habe, in dem er ihm Methoden anbietet, mit denen er sich bilden kann. So macht Cousinet zwar das spontane Interesse zur Grundlage des sich konstruierenden Menschen, er geht dabei aber nicht unwissenschaftlich oder ungeplant vor. Aus der genauen wissenschaftlichen Kenntnis der menschlichen Entwicklung heraus will Cousinet dem Kind zur Verfügung stellen, was es gerade braucht. Auch dabei regiert keine Beliebigkeit, denn in der Cousinet-Methode

1 „L’élève n’est pas cultivé, il se cultive, il se cultive d’autant plus au vrai sens du mot qu’on cherche moins à le cultiver“, Cousinet 1955a, S. 181.

2 „Mais le réel cesse d’être réel du moment qu’il est objet d’enseignement. Le réel, pour l’enfant, est objet d’action“, Cousinet 1950e, S. 96.

trifft der Lehrer eine psychologisch und pädagogisch begründete Auswahl möglicher Aktivitäten für das Kind, aus denen es sich bedienen kann. Hier verbinden sich die Lernbedürfnisse des Kindes und die Planungsbedürfnisse des Lehrers.

4.1) Freie Gruppenarbeit

Die Methode der freien Gruppenarbeit gehört zu den „aktiven Methoden“ (méthodes actives, 1955a, S. 188), deren herausragendes Merkmal es ist, Kindern Raum zur Selbstbildung zu geben, damit sie sich aktiv ihr Wissen erarbeiten können und nicht mehr passiv Lehrerwissen übernehmen. Darin liegt der fundamentale Unterschied zwischen der freien Gruppenarbeit und den verschiedenen Formen des Gruppenunterrichts, die immer Lehrmethoden für Lehrer sind, während die freie Gruppenarbeit eine Arbeits- und Lernmethode für Kinder ist. Es ist das Verdienst Cousinets, die auf den Bildungs- und Lernprozess des einzelnen Kindes reduzierte Sicht der Didaktiker um das Bewusstsein der sozialen Bedürfnisse des Kindes erweitert zu haben. Seine Forschungen, Beobachtungen, Erkenntnisse und seine Kritik am Schulsystem werden in der Methode zu einem praktikablen Gegenentwurf gebündelt, der den körperlichen, affektiven, kreativen, intellektuellen und sozialen Bedürfnissen des Kindes gerecht wird. Die freie Gruppenarbeit sah Cousinet dabei lediglich als einen möglichen Vorschlag an, denn wichtiger als die Methode an sich sind für ihn die Grundsätze, auf denen sie basiert (vgl. 1949a, und 1950b).

In seiner Methode unterscheidet Cousinet zwei Formen der Arbeit. Zum einen die kreativen Arbeiten, wie Kunst, handwerkliche Arbeiten, Gartenarbeit, Kochen, freies Schreiben, Erlernen eines Liedes oder eines Musikinstruments, bei denen völlige Freiheit herrscht. Das bedeutet, Kinder können im Laufe der Schulwoche immer dann diesen Aktivitäten nachgehen, wenn sie das Bedürfnis haben, sich auf kreativem Weg auszudrücken. Zum anderen die wissenserwerbenden Arbeiten (wissenschaftliche, historische, geographische Arbeit), die Regeln für die Ausführung unterworfen sind. Freiheit meint nicht Disziplinlosigkeit, denn Regeln für das Miteinander im Klassenraum gelten bei allem, was Kinder gerade tun. Die Vorgaben der freien Gruppenarbeit fasst Cousinet auf wenigen Seiten zusammen. Sie sind mit Bedacht so einfach wie Spielregeln für Kinder dieses Alters gewählt, damit sie von Kindern (und Lehrern) leicht verstanden werden können.

Er entwickelt die Methode auf der Basis der Beobachtung von Kindern und nimmt das freie Spiel als Organisationsmodell. Cousinet beobachtet Kinder von dem Moment an, da er im Schuldienst tätig ist, und zwar am liebsten in den Pausen oder nach der Schule, wenn sie in Freiheit ihre Spiele selbst organisieren. In Freiheit bedeutet für ihn, dass Kinder ohne direkten Einfluss von Erwachsenen handeln können. Er geht davon aus, dass Kinder im freien, selbst organisierten Spiel am ursprünglichsten handeln und sich hier ihre wahre Natur offenbart. Beobachtung hat so für Cousinet eine doppelte Bedeutung. Zum einen ist sie zentraler Bestandteil der Methode als Arbeitsinstrument der Kinder (vgl. 1949a, S. 27). Zum anderen ist sie Grundlage seiner eigenen Forschungen

und er fordert Erziehende auf, genau hinzusehen und Kinder in ihrem Verhalten zu beobachten, um die Natur des Kindes zu verstehen. „Natürliches Objekt oder fertige Kenntnis – das Problem der Pädagogik ist zu beobachten, wie das Lernen geschieht.“[3]
Die Methode gründet auf der Psychologie des Kindes, wo es um das Handeln geht, auf der Entwicklungspsychologie, wo das Zeitfenster zwischen 9 und 12 Jahren für soziales Lernen unterstellt wird, und auf sozialpsychologischen Überlegungen, wo es um die Rolle geht, „die die kleine Gruppe in der Organisation dieses konzertierten Handelns und Arbeitens spielen kann“ (que le petit groupe peut jouer dans l’organisation de cette activité en travail concerté, Raillon 1990, S. 205). Laut Raillon wird die echte Originalität Cousinets allerdings nur im Kontext der Education Nouvelle deutlich, die davon überzeugt sei, dass die Pädagogik auf die Bedürfnisse jedes Alters reagieren müsse. Dies leiste die Cousinet-Methode für das Alter zwischen etwa 9 und 12 Jahren, weil sie der Kooperation zentralen Raum gebe (Raillon 1990, S. 233).
Dieses Alter bezeichnet Cousinet als das „begnadete soziale Alter“ (l’âge de grâce social, 1950a, S. 9) und er ist der Meinung, dass Menschen in dieser Periode am besten und auf dem natürlichsten Weg soziale Kompetenzen erwerben können und auch müssen. Wie Kinder vor diesem Alter und Jugendliche danach am besten lernen, hat er nicht in der gleichen Ausführlichkeit behandelt. Er selbst verweist auf Methoden, die von anderen Pädagogen, vor allem Montessori (vgl. 1921b), entwickelt worden sind. Kinder vor dem sozialen Alter arbeiteten mehr individuell und mehr mit Objekten als mit anderen Kindern. Auch seine Angaben über den Unterricht nach Abschluss der Kindheit bleiben vage. Seiner Meinung nach könne die eigentliche Erziehung erst mit Abschluss der Kindheit und dem Beginn des frühen Erwachsenseins beginnen. „Die folgende Periode wird die der eigentlichen Erziehung sein: das Kind, das seine geistigen Ressourcen verbraucht hat, wird das Bedürfnis zeigen, auf die Erfahrung des Erwachsenen zuzugreifen, um von ihm neue bekommen zu können.“[4]
Cousinet erläutert im Besonderen in „L’Education Nouvelle“ (1950b) sein Verständnis der Stadienlehre. Wenn man die verschiedenen Stadien des Denkens und der geistigen Entwicklung bei Kindern betrachte, so wie sie beispielsweise Piaget erforscht habe, folge dort eine Stufe auf die nächste. Die Beschränkung auf die geistige Entwicklung sei aber auch das Problem dieser Forschung. Sie habe für die Pädagogik interessante Ergebnisse erbracht, vor allem was die verfrühte Vermittlung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse anbeträfe, und veränderte Vermittlungsmethoden entwickelt. Auf diese Art und Weise habe die genetische Psychologie aber dazu gedient, die alte Pädagogik und ihre Verfahrensweisen zu stützen. Sie liefere unter zwei Gesichtspunkten einen wertvollen Beitrag zur Pädagogik.

---

3 „Objets naturels ou notions toutes faites – le problème pour la pédagogie est d’observer comment se fait l’apprentissage“, Cousinet 1955i, S. 34.

4 „La période suivante serait celle de l’enseignement proprement dit: l’enfant ayant épuisé ses ressources mentales éprouverait le besoin d’avoir recours à l’expérience de l’adulte pour en acquérir d’autres“, Cousinet 1924, S. 50f.

> „Zunächst zeigt sie, dass selbst, wenn der Schüler gewisse Sachverhalte in dem Alter versteht, in dem er darin unterrichtet wird, es zweifellos von Interesse wäre, ihn darin zu unterrichten, indem man zur genetischen Reihenfolge zurückkehrt. Das müsste entweder methodisch geschehen oder immer dann, wenn der Lehrer nach einer gründlichen Erforschung in dieser oder jener scheinbar erworbenen Kenntnis Spuren wiederfände, die sie noch stören oder Stadien, die den Wissenserwerb vorbereitet haben. Ein Schüler, von dem man annimmt, er habe etwas verstanden, hat es vielleicht nicht wirklich verstanden; ein anderer, der gestern den Eindruck erweckte, er habe etwas verstanden, versteht es heute nicht mehr“ (1950b, S. 67, siehe S. 511).

Zweitens dürfe man von der genetischen Psychologie nicht mehr erwarten, als sie geben könne. Sie habe beweisen wollen, dass Kinder bei der Entwicklung des Denkens nicht vom Wenigen zum Vielen gehen, sondern von einer Form des Verständnisses zu einer anderen. Dieses Wissen hätte insofern pädagogische Konsequenzen, als damit viele der Fehler verhindert werden könnten, die in den ersten 6 – 7 Jahren der kindlichen Entwicklung gemacht würden. Aber selbst Piaget habe bisher nicht versucht, eine psychologische Pädagogik zu entwickeln (vgl. 1950b, S. 68).

Cousinet leitet aus der Entwicklungspsychologie auch seine Ablehnung jeder Verfrühung ab. Die Vorstellung, Kinder möglichst früh zu belehren, berücksichtige nicht „die nötige Übereinstimmung zwischen psychologischem und pädagogischem Alter“ (l’accord nécessaire entre l’âge psychologique et l’âge pédagogique, 1962b, S. 6). Wenn Kinder gewisse neue Dinge nicht verstünden, so läge das weniger daran, dass der vorherige Lehrer zu spät mit diesem Inhalt begonnen habe, sondern eher daran, dass er zu früh damit begonnen habe und die Schüler den Stoff ablehnten, weil sie ihn ja schon beim ersten Mal nicht begriffen hätten. Er ist der Überzeugung, dass „der Erziehende die verschiedenen Etappen abwarten soll, ohne von seinen Schülern etwas zu verlangen, was ein späteres Alter bringen wird“ (l’éducateur devra aussi laisser les étapes s’accomplir, sans demander à ses élèves ce qu’un certain âge ne peut donner, et ce que l’âge suivant apportera, 1951b, S. 28). Raillon schreibt dazu, dass es beispielsweise nichts nütze, den Stil der Kinder verbessern zu wollen, denn sie könnten den Vorwurf, sich wiederholende Satzkonstruktionen seien langweilig, noch nicht verstehen, im Gegenteil, dies könne Kinder eher hemmen zu schreiben (Raillon 1990, S. 218).

4.2) Wissenschaftliche Pädagogik

Cousinet versucht von Beginn an, seine Feststellungen und Forderungen wissenschaftlich zu fundieren und forscht nach den tatsächlichen Bedürfnissen von Kindern, um auf ihnen gründend die Schule umzugestalten.

Er ist mit seinen Arbeiten ein Wegbereiter der wissenschaftlichen Pädagogik, er sucht die Nähe von Compayré, Binet und Claparède, die für die sich entwickelnde „experimentelle Pädagogik“ stehen. In dieser Umgebung entwickelt er seine Idee von der wissenschaftlich fundierten Education Nouvelle, die der unwissenschaftlich-empirischen traditionellen Pädagogik (vgl. Cousinet 1950b, S. 7; 1950d, S. IX) gegenübersteht.

Cousinet greift die wissenschaftlichen Erkenntnisse seiner Zeit aus Philosophie, Psychologie, Soziologie und Biologie auf, um daraus seine Theorie des Kindes zu entwickeln und seine Pädagogik abzuleiten. Er nimmt sie unter der Prämisse wahr, die Entwicklung des Menschen als Gattungswesen zu verstehen, und hat das Ziel, ihm gleichsam den optimalen Lebensraum zu schaffen, in dem das Individuum zu seinem Wissen kommen kann. Gleichzeitig will er durch versuchsgestützte Beobachtungen, die wissenschaftlichen Standards genügen, also nachvollziehbar, wiederholbar und damit überprüfbar sein sollen, die Natur des Kindes ergründen. „Und es gibt nur eine Möglichkeit das herauszufinden, und zwar es für die nötige Zeit frei und im Rahmen der Möglichkeiten, ohne Einwirkung des Erziehenden leben zu lassen und dabei ohne Verfälschung durch Handlungen zu beobachten.“[5] Cousinet hofft schon 1921, dass solche Versuche seine Auffassungen bestätigen werden.

> „Wir werden bei dem Kind, das in eine reale Umgebung gebracht wird (man muss herausfinden, wie das zu bewerkstelligen ist) und sich dort unter unseren wachsamen Augen absolut frei bewegen kann, beobachten, wie es dieser Realität entgegentritt, um sie zu seiner eigenen zu machen, um sie in eine innere Repräsentation zu transformieren, und schließlich welche Teile dieser Realität es in Angriff nimmt, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Diese Erkenntnisse werden zweifellos immer einen geschichtlichen, geographischen oder wissenschaftlichen Charakter haben, da nun einmal jeder Erkenntnisgegenstand eine Form und Eigenschaften (Wissenschaft) hat und sich in Raum (Geographie) und Zeit (Geschichte) befindet. Vielleicht haben diese Erkenntnisse, was ihren Inhalt betrifft, nichts mit dem zu tun, was unsere Programme heute Geschichte, Geographie und Wissenschaft nennen. Diese Bewilligung der letzten pädagogischen Freiheiten, wird nicht ohne große Umwälzungen in unseren Schulen abgehen, wo die Realität keinen Platz hat und wo die Kinder in einer künstlichen Welt leben, aber es ist eine Umwälzung, die nicht größer ist als die, die man auslöst, wenn man das self-government oder die Montessori-Pädagogik einführt. Und schließlich muss man beenden, was man angefangen hat. Wenn man zustimmt, dass man das Kind nur kennen lernen kann, wenn man ihm Freiheit gibt, dann muss man ihm die ganze Freiheit geben. Nur unter diesen Bedingungen wird die Erforschung des Objekts unserer Wissenschaft, die Psychologie, ein Fundament bekommen und vor jeder Kritik geschützt sein, und wir können auf ihr eine wissenschaftliche Erziehung aufbauen.
>
> Und dann vielleicht, wenn ich mir zum Schluss einen prophetischen Blick erlauben darf, wenn diese Arbeit beendet ist, wenn wir von den Kindern wissen, wie sie handeln, wie sie lernen, welches Wissen sie zu erwerben in der Lage sind, wenn der letzte Schritt gemacht sein wird, wenn also eine absolut natürliche und freie Erziehung geschaffen sein wird, vollkommen neu in ihrer Form und ihrem Gegenstand, dann werden sich die Zeiten vielleicht geändert haben. Die Revolution wird vollendet sein. Die Erziehung wird zum Wohl der Kinder geworden sein, sie allein werden die Lehrer und die Organisatoren sein. Rousseaus Traum wird sich verwirklicht haben. Wir müssen nur noch fortfahren, so wie man das Wasser in einem Aquarium erneuert, regelmäßig Kinder mit dem zu umgeben,

5 „Et il n’y a qu’un moyen de le savoir, c’est de le laisser vivre, pendant le temps qui sera jugé nécessaire, libre et soustrait, dans la mesure du possible, à toutes les excitations de l’éducateur, soumis à une observation non adultérée par l’action“, Cousinet 1950b, S. 18.

> was nötig ist, um ihren Geist zu nähren, ihnen beim Leben und Wachsen zuzusehen. Was sie ohne uns tun werden“ (1921b, S. 490f, siehe S. 489f).

Cousinet stützt sich in seiner Theoriebildung vornehmlich auf Rousseau, Tolstoi, Hall, Durkheim, Claparède, Decroly und Dewey sowie auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse der experimentellen Pädagogik und der noch jungen Wissenschaft der Psychologie. Schon in dem 1921 veröffentlichten Artikel „La pédagogie moderne“ und vor allem in seinem Buch „L'Education Nouvelle“ (vgl. 1950b) beschreibt Cousinet diese Quellen und die Grundlagen seiner Überzeugungen zum Kind. In diesem Buch entwickelt er die Theorie, dass die Education Nouvelle auf drei Geistestraditionen basiert. Einer mystischen, für die die Namen Rousseau und Tolstoi stehen, einer philosophischen in Gestalt von John Dewey und Stanley Hall und der wissenschaftsorientierten in Gestalt von Binet, Claparède, Piaget und deren Nachfolgern.

Rousseau kann als Erfinder des Begriffs der ‚Kindheit' angesehen werden, der erstmals diesen Teil des Lebens als eigenständigen, notwendigen und sehr wichtigen Teil der menschlichen Entwicklung angesehen hat. Cousinet übernimmt von Rousseau außer der Überzeugung, dass „Kindheit“ eine eigenständige Phase im Leben eines Menschen ist, die Vorstellung, dass der Mensch zunächst gut sei, und die Theorie von den echten und falschen Bedürfnissen. Neben Rousseau sieht er in Tolstoi einen Vertreter einer mystischen Konzeption des Kindes, für den das Recht erziehen zu dürfen nicht existiert habe (vgl. 1950b, S. 41). „Mit Rousseau und Tolstoi ist das Essentielle der Education Nouvelle geschaffen.“[6] Der Einfluss Tolstois kann dabei nicht unterschätzt werden, denn in der Schule von Jasna Poljana entwickelt Tolstoi das freie Schreiben und gewährt Kindern die sehr weitgehende Freiheit, dem Unterricht fernzubleiben, wenn er sie nicht interessiert.

John Dewey und Stanley Hall sind für Cousinet die Vertreter der philosophischen Strömung, wenn sie auch über den Umweg der Biologie und Anthropologie zur Pädagogik gekommen seien. Während bei Rousseau noch ein politisch-moralisches, vielleicht sogar aufklärerisches Interesse an der ‚Erfindung' der Kindheit angenommen werden könne, gingen die beiden Amerikaner in Gefolge von Darwin naturwissenschaftlich-empirisch an die menschliche Entwicklung heran und stellten überrascht fest, wie lange die Entwicklungszeit vom Kind zum erwachsenen Menschen dauere und wie originär diese Zeit im Vergleich zu den folgenden Lebensphasen sei. Dewey habe sein Konzept des ‚learning by doing' aus der Tatsache abgeleitet, dass Kinder ständig mit Dingen beschäftigt seien, die sie interessierten. Die Erziehung müsse bereits das Leben selbst und könne keine Lebensvorbereitung sein. Damit die Schule ein Leben sein könne, müsse das Kind in echte Lebensumstände gebracht werden, also in eine Umgebung, in der das Tun durch das Interesse bestimmt werde, weshalb Kinder in der Experimentalschule in Chicago Kochen, Töpfern und Weben lernen konnten.

---

6 „Ainsi, avec Rousseau et Tolstoï l'essentiel de l'éducation nouvelle est constitué.“ Cousinet 1950b, S. 51.

Binet, Claparède und Piaget werden von Cousinet als die Vertreter der wissenschaftsorientierten Tradition bezeichnet, die versucht hätten, mit der „experimentellen Pädagogik“ und der „Psychologie des Kindes“ zu Erkenntnissen über das Kind und sein Lernen zu kommen. Zu Beginn des Jahrhunderts habe die experimentelle Pädagogik nicht die Ergebnisse gebracht, die von ihr erwarten worden waren, weil sie unter enormen methodischen Problemenn litt. Sie habe ihre Untersuchungsgegenstände – wie beispielsweise die „orthographische Tatsache“ – nicht isolieren können, weil zu viele Faktoren für eine gute Orthographie eine Rolle spielen (1950b, S. 73f). Trotzdem spricht Raillon davon, dass Cousinet in einer seiner Vorlesungen 1945 an der Sorbonne, die vor ihm sitzenden angehenden Lehrer mit einem Versuch Binets über den Nutzen von Diktaten konfrontiert habe (vgl. Raillon 1973b, S. 4). Ergebnis dieses Versuches vom Anfang des 20. Jahrhunderts war, dass die Klasse, die keine Diktate schrieb, vergleichbar gute orthographische Fähigkeiten hatte, wie eine Vergleichsklasse, die ihre gewohnten wöchentlichen Diktate weiterhin schrieb (vgl. Avanzini 1969, S. 197). Cousinet zieht daraus den Schluss, dass Diktate höchstens der Überprüfung dienen könnten, selbst allerdings keine Lerneffekte hätten (vgl. 1950k, S. 15). In der Erziehung spielten so viele Faktoren eine Rolle, die sich außerhalb und selbst innerhalb der Schule dem Einfluss der untersuchenden Pädagogen entzögen, dass sich Resultate einer bestimmten Methode erst auf lange Sicht erkennen ließen. Er bezieht sich hier auf Untersuchungen aus Amerika und England wonach Kinder der Education Nouvelle vergleichbare Wissensstände bei besseren sozialen und charakterlichen Eigenschaften aufwiesen als Kinder aus normalen Schulen (vgl. 1950a, S. 8f).

Von seiner ersten Veröffentlichung im Jahr 1906 an ist Cousinets Werk vom Interesse am Kind in der schulischen und außerschulischen Lernsituation und von der Kritik an der Belehrungsschule getragen. Unterbrochen durch den Ersten Weltkrieg, dauerte es bis 1921, bis er seine Methode formuliert und ausprobiert hat und eine erste relativ kurze Fassung von „La méthode de travail libre par groupes“ (1921a) veröffentlicht. 1907 und 1908 erscheinen mit „Le rôle de l’analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants“ (1907b) und „La solidarité enfantine – étude de psychologie sociale“ (1908b) zwei grundlegende Artikel, die zum einen sein Interesse an der Psychologie des Kindes und zum anderen an dessen sozialem Verhalten zeigen. Die in diesen beiden Artikeln entwickelten Gedanken der kindlichen Gesellschaft und des radikalen Unterschieds zwischen Kind und Erwachsenem sind maßgeblich für die Theorie und die Praxis der Cousinetpädagogik.

Cousinet entwickelt bereits im Artikel über die Rolle der Analogie in der Wahrnehmung des Kindes (vgl. 1907b) die Vorstellung, dass es das soziale Leben der Kinder sei, das die Wahrnehmung des Kindes erweitert und ihm die sprachlichen Mittel liefert, diese erweiterte Wahrnehmung auszudrücken.

> „Es ist aber vor allem das soziale Leben, das die Kinder ganz allgemein daran gewöhnt, die Unterschiede, die Vielfalt der sie umgebenden Welt wahrzunehmen und diese Wahrnehmungen nicht mehr miteinander zu verwechseln. Wie wir

gesehen haben, konstruiert jedes Kind für sich selbst eine homogene und geeinte äußere Welt“ (1907b, S. 171, siehe S. 482).

Die Veränderung wird am Wechsel vom Spiel mit Dingen zu sozialen Spielen deutlich. Im 1908 erscheinenden Artikel über die kindliche Solidarität entwickelt Cousinet seine grundlegende Kritik an der Schule und deren Prämisse, dass Kinder nichts wüssten, wenn sie in die Schule kämen und ihnen dort alles beigebracht werden müsse. Er weist sich mit diesem Artikel als „Sozio-Pädagoge“ aus, weil er zum ersten Mal fordert, die Solidarität in Kindergruppen zuzulassen, die nur entstehen könne, wenn sich die Kindergruppen frei bildeten. Für Raillon ist klar, dass „der freie Austausch zwischen den Mitgliedern einer frei gewählten Gruppe der originäre Charakter der Cousinet-Methode sein wird“[7]. Die hier begonnene Kritik an der Belehrungsschule, in der Kinder passiv Wissen aufnehmen sollen, zieht sich als roter Faden durch sein Werk. Hier finden sich schon alle seine Gedanken zur Schule und zur Gruppe, und mit Durkheim, Rousseau, Stanley Hall und Claparède zitiert er vier der Quellen, auf die er sich sein gesamtes Werk über beziehen wird.

In einem 1909 erschienenen Artikel kritisiert Cousinet die Problematik der „programmes“ (Lehrpläne) in Frankreich, und es ist erstaunlich, wie aktuell und frisch diese nunmehr fast 100 Jahre alte Kritik an staatlich verordneten Wissenskatalogen und an heute noch aktueller Schulpraxis wirkt (vgl. 1909a). Noch vor dem Ersten Weltkrieg beginnt Cousinet mit einer ganzen Reihe von Schulversuchen. 1910 führt er in Paris Versuche mit dem „self-government“ durch, die er an Dewey und Foerster orientiert. Die neue Pädagogik soll dazu führen, die Disziplin in den Klassen zu wahren und den Charakter jedes Gruppenmitgliedes zu bilden. Die daraus resultierende Disziplin ist so gleichzeitig individuell und sozial und stellt damit eine Erziehungsform dar, die eine starke Gemeinschaft hervorbringt, dabei aber nicht das Individuum unterdrückt, kurz eine demokratische Erziehungsform für demokratische Bürger. Cousinet erkennt im Begriff „self-government“ sowohl eine individuelle Tugend, als auch ein politisches System (vgl. 1912a, S. 215). Er sieht in ihm die Ursache für die Entwicklung dieser Pädagogik in der amerikanischen Gesellschaft, die großen Wert auf die persönliche Verantwortung für das eigene Tun legt. Daraus resultiere ein anders Bild des Kindes, das seine Gegenwärtigkeit wahr und ernst nehme und es nicht unter zukünftigen Gesichtspunkten betrachte (vgl. 1912a, S. 217). Schon in diesem Artikel wird die Freiheit als wichtigstes Thema Cousinets deutlich. Im Laufe des Versuches zur Einführung des self-government sollten alle Aufgaben der Überwachung und zur Einhaltung von Disziplin, Ordnung, Sauberkeit der Klasse und der individuellen Hygiene von Kindern übernommen und überwacht werden. Dazu wurden 12 Verantwortliche gewählt, die nicht wiedergewählt werden konnten und in jeder Klasse wurde ein Gericht eingesetzt, das alle Verstöße zu behandeln hatte.

---

[7] „L’échange avec les membres d’un groupe, librement choisis, sera le caractère original de la méthode Cousinet“ Raillon 1990, S. 204.

Nach Beendigung des Versuchs hält Cousinet ihn für gescheitert. Das habe zum einen an der mangelnden Vorbereitung der Schulversuche gelegen, zum anderen glaubt er, dass dieses Konzept über die Fähigkeiten der Kinder hinausgeht (vgl. 1912a). Als Gründe führt er an, dass zunächst – und das habe er erwartet – die Gewählten nicht als Vertreter der Klasse, sondern als Vertreter der Lehrer gehandelt hätten. Im Weiteren lässt er durchblicken, dass viele der Lehrer Schwierigkeiten mit ihrer neuen Rolle hätten und beim Umsetzen des Versuchs nicht den Geist der Texte verstanden hätten, sondern versucht hätten, ihn buchstabengetreu umzusetzen (vgl. 1912a, S. 224). Kindergerichte und -republiken seien in ihren Abläufen der Erwachsenenwelt entnommen und daher außerhalb des Rahmens der Éducation Nouvelle, der es nicht um irgendeine, wie immer geartete Vorbereitung auf das Erwachsenenleben gehe. Allerdings hat er Raillon zufolge Korczak und sein Werk nicht gekannt (vgl. Raillon 1990, S. 258). Das Scheitern des Versuchs lässt Cousinet zunächst das System des self-government nicht grundsätzlich verwerfen. Im Gegenteil, er fordert weitere Versuche, da der erste nicht viel mehr als eine Vorbereitung zum Sammeln erster Erfahrungen gewesen sei. Vor allem müsse der neue Versuch über den Zeitraum von mindestens einem Jahr gehen, um aussagekräftige Resultate zu bringen.

Weitere Artikel zur Schulforschung beschäftigen sich mit dem Geschichtsunterricht (vgl. 1911a) oder dem Lesen der Kinder (vgl. 1911c und d), worin sich Cousinet für das freie Lesen echter Kinderlektüre einsetzt, und der Veränderung des Kunstunterrichts (vgl. 1912b). 1914 erscheint zum ersten Mal ein Artikel, der die Freiheit des Kindes in seinem Lernen thematisiert (vgl. 1914a), und einer über die Vorarbeiten zu Cousinets angestrebter Dissertation bei Durkheim. Der Dissertation sollte eine Fragebogenuntersuchung nach den Vorgaben Stanley Halls zugrunde liegen, mit der Cousinet Informationen über das Gefühl der sozialen Gerechtigkeit von Kindern bekommen wollte.

Dieses Projekt macht deutlich, dass die französische Soziologie, im Besonderen Durkheim, aber auch Tarde (vgl. 1908b, S. 285), erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Cousinets Pädagogik hatte. Lustenberger spricht von der Bedeutung Durkheims (vgl. 1949, S. 23), der unter anderem in „Erziehung und Soziologie“ (Durkheim 1972) seine Auffassung vom hohen Einfluss der Gesellschaft dargestellt und als nicht vernachlässigbaren Miterzieher definiert habe. Durkheim war als Nachfolger Ferdinand Buissons seit 1902 zunächst kommissarischer Inhaber und ab 1906 ordentlicher Professor einer extra für ihn geschaffenen Professur für Soziologie und Pädagogik. Die Pädagogik nahm dabei oft zwei Drittel seiner Lehrtätigkeit in Anspruch (vgl. Fauconnet 1984, S. 7). Raillon zufolge begann Cousinet sofort im Schuljahr 1902/03 die Vorlesungen Durkheims zu hören, deren erste der moralischen Erziehung gewidmet war, und auch noch 1906 habe er keine einzige verpasst (vgl. Raillon 1990, S. 22 u. 76).

Durkheim geht davon aus, dass Sozialisation (als gezielte Eingliederung in ein bestehendes soziales System) als Zwang verstanden werden kann und sollte. „Das gemeinsame Leben ist anziehend und besitzt zu gleicher Zeit einen Zwangscharakter“

(Durkheim 1992, S. 56). Für das Individuum sei es zunächst egal, welchem Zwang es unterworfen sei, weil es sich nicht aussuchen könne, in welche Umgebung es hineingeboren und welcher Erziehung es unterworfen werde. Besonders die von Durkheim entwickelten Gedanken zur Solidarität innerhalb einer Gesellschaft, die er später in seinem Buch „Über soziale Arbeitsteilung“ (Durkheim 1992) in mechanische und organische Solidarität unterteilt, scheinen Cousinet den Anstoß gegeben zu haben, die ‚kindliche Gesellschaft’ zu betrachten und zu versuchen, deren Gesetzmäßigkeiten zu ergründen. Eines der grundsätzlichen Anliegen dieses Buches besteht darin, „Tatsachen des moralischen Lebens entsprechend der Methode der positiven Wissenschaften zu behandeln“ (Durkheim 1992, S. 76). Durkheim versucht mit diesem Buch nachzuweisen, welche Rolle die soziale Arbeitsteilung bei der Entstehung der höheren Gesellschaftsformen spielt, und will zeigen, dass die Arbeitsteilung die eigentliche Voraussetzung für sich weiter entwickelnde Gesellschaften ist, denn „(...) gleichviel, wie man die Arbeitsteilung beurteilt, jeder fühlt, dass sie eine Grundlage der sozialen Ordnung ist und immer mehr dazu wird“ (Durkheim 1992, S. 86).

Durkheim scheint zunächst sehr wichtig für Cousinet gewesen zu sein. Bei ihm erwirbt er das Vokabular und die Methoden, seine eigenen Beobachtungen des sozialen Verhaltens von Kindern wissenschaftlich zu fassen, und er liefert ihm die „konzeptionellen Rahmen“ (cadres conceptionels, Raillon 1990, S. 231) für seine Pädagogik. Raillon zufolge hat sich Durkheim allerdings nie mit der Analyse von Kindern in Gruppen beschäftigt, das getan zu haben sei allein Cousinets Verdienst. Cousinet sei von der Idee des Einflusses der großen Gruppe auf das Individuum beeindruckt gewesen, der um so schwerer wiege, wenn die Individuen innerhalb der Großgruppe keine anderen, sich von der Groß-Gruppe unterscheidenden Gruppen bilden, sondern atomisch nebeneinander stünden. In dieser erzwungenen Einsamkeit des Individuums habe Cousinet verheerende Auswirkungen auf die Persönlichkeitsstruktur, die intellektuelle Entwicklung, die Bildung des moralischen Wesens gesehen. Sein gesamtes pädagogisches Handeln habe darauf gezielt, den sozialen Druck und die Vereinzelung der Individuen zu vermindern (vgl. Raillon 1990, S. 231f). Cousinet teilt offensichtlich nicht Durkheims Vorstellung von Erziehung, denn Durkheim spricht davon, dass der Mensch plastisch sei und die Gesellschaft ihn nach ihren Bedürfnissen forme (Durkheim 1984, S. 40).

> „Erziehung ist die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kinde gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen“ (Durkheim 1972, S. 30).

Das bedeutet, dass Cousinet sich zwar an Durkheim orientierte, dem Individuum aber mehr Spielraum innerhalb des gesellschaftlichen Zwanges einräumen wollte, als Durkheim es vorsah. Deshalb habe er sich deutlich von der konservativen Pädagogik Durkheims abgesetzt, die den Lehrer als Modell und als Agenten ansieht, der den Kindern die Werte und das Wissen der umgebenden Gesellschaft vermittele und den Kin-

dern die Möglichkeit gebe, sich frei ihre Arbeitskameraden zu wählen (Raillon 1990, S. 231f).

Auch in dem für ihn zentralen Punkt der Freiheit scheint Cousinet zunächst von Durkheim beeinflusst worden zu sein. In „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ (Durkheim 1984) setzt sich Durkheim mit dem Problem des scheinbaren Gegensatzes von gesellschaftlichem Zwang und persönlicher Autonomie des freien Handelns und der freien Entscheidung auseinander. Er sieht die Lösung in der Vernunft, derzufolge das Individuum einsehen muss, dass gewisse Zwänge für ein gelingendes Zusammenleben notwendig sind. Diese Einsicht „ist eine aufgeklärte Zustimmung. Sich einer Ordnung der Dinge unterwerfen, weil man sicher ist, dass alles so ist, wie es sein muss, heißt in Kenntnis der Sachlage zustimmen“ (Durkheim 1984, S. 161). Die Frage nach der tatsächlichen Vernunft gesellschaftlicher Normen könne die Soziologie als Wissenschaft von den Gesetzen der Gesellschaft beantworten. (Durkheim 1984, S. 162). Während Durkheim von einer notwendigen rationalen Einsicht in Zwänge ausgeht und damit unterstellt, dass Menschen Umstände brauchen, die sie zügeln, weil sie sonst nach bedingungsloser Freiheit streben und nicht zusammenleben können, geht Cousinet davon aus, dass solche Beschränkungen im Menschen immanent sind, weil sie sonst nicht handlungsfähig sind (1927b und c).

Sozialisation wird von Cousinet als Beschreibung für das Phänomen des Erlernens der Fähigkeit des Zusammenlebens und -arbeitens, für die Entwicklung vom egoistischen (egozentrischen) Wesen zum sozialen Wesen, das in Gruppen leben und kooperieren kann, verstanden. Er spricht von einer angelegten, trotzdem aber zu erlernenden Fähigkeit zu sozialem Miteinander und Kooperation (vgl. 1925d). Die Feststellung, dass die Fähigkeit zur Kooperation im Menschen angelegt sei, er sie aber lernend entwickeln müsse, ist ein entscheidender Punkt in Cousinets Theorie. Wird die Kooperation nicht erlernt, respektive zugelassen, obwohl sie intendiert ist, so kann das zu schwerwiegenden Problemen im Sozialverhalten führen. Die Vorstellung Durkheims, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Einzelteile sei, bezieht Cousinet auf die Gruppe, die mehr sei als das einzelne Individuum und auch mehr als die Summe der individuellen Fähigkeiten (vgl. 1949g). In der Gruppe müssen Menschen lernen miteinander umzugehen, miteinander zu leben, zu arbeiten und vom Denken und Handeln anderer zu profitieren. Cousinet zufolge geschieht aber die entscheidende Charakterbildung in der Gruppe, womit sie zum eigentlichen Ort der Sozialisation des Kindes wird.

Raillon zufolge hat sich Cousinet bei der Entwicklung seiner Methode neben Durkheim hauptsächlich an Decroly[8] und Dewey orientiert, den er den „Erfinder der wissenschaftlichen Pädagogik“ nannte (créateur de la pédagogie scientifique, Cousinet 1949a, S. 9). Auch Avanzini nennt neben Durkheim Dewey als wichtige Grundlage für Cousinets Pädagogik. Beide hätten jeder auf seine Art, der pädagogischen Gruppe „einen theore-

8 „Decroly, den er sehr für seinen Scharfsinn und seine wissenschaftliche Strenge bewunderte“ (Decroly qu’il admirait beaucoup pour son ingéniosité et sa rigueur scientifique, Raillon 1973b, S. 5).

tischen Status, das heißt eine Anerkennung des Rechts und der Notwendigkeit für die Schule, sich darauf zu stützen“ (un statut théorique, c’est-à-dire une reconnaissance du droit et de la nécessité pour l’école de se fonder sur lui, Avanzini 1975, S. 191) verschafft.

Cousinet selbst hat geschrieben, dass er Dewey alles verdanke (vgl. 1949a, S. 9) und die Darstellung der pädagogischen Überzeugungen Deweys bei Oelkers (Oelkers 1996, S. 132ff) lässt vermuten, dass sein Einfluss nicht unterschätzt werden kann. Ohne Zweifel ist Cousinet derjenige europäische Pädagoge, der sich wesentlich früher und intensiver als seine Zeitgenossen mit der amerikanischen Pädagogik auseinandergesetzt und im besonderen Deweys Pädagogik rezipiert hat. Bereits 1910 bezieht er sich bei seinen Schulversuchen mit dem Prinzip des ‚self-government’ auf ihn und schreibt 1923, dass er mit der Gruppenarbeit „eine seiner fruchtbarsten Ideen“ (une de ses idées les plus fécondes, Cousinet 1923c, S. 86) übernommen habe, von der sich gleichzeitig mit ihm eine Reihe von Pädagogen hätten inspirieren lassen (vgl. 1923c, S. 86). Insgesamt gesehen scheint sich Cousinet aber von den Erkenntnissen der Psychologie mehr Hilfe für die Erziehung versprochen zu haben als von der Soziologie.

4.3) Theorie des Kindes

Das Kind ist für Cousinet ein aktives Wesen, dem sich ein Gegenstand und seine Bedeutung nur erschließen, wenn es ihn aktiv behandeln kann, denn „die körperliche Aktivität ist bei ihm vorrangig vor allen anderen Manifestationen des Seins“ (l’activité physique est chez lui antérieure à toute autre manifestation de l’être, Cousinet 1949a, S. 33). Die moderne Pädagogik wisse, „dass ein Kind, das nicht aktiv ist, weder lebt noch denkt“ (que l’enfant qui n’agit pas, ne vit, ni ne pense, 1914e, S. 193f).

Die Interpretation seiner Beobachtungen auf der Grundlage seiner Quellen führen Cousinet zu der Theorie, dass das Bedürfnis zu handeln für die Entwicklung des Menschen dauerhaft nur in sozialen Konstellationen Sinn macht. Piaget bestätigt diese Theorie und stellt fest, dass die menschliche Persönlichkeit sich im Kontakt und in der Auseinandersetzung mit den anderen entwickelt und nicht aus sich selbst heraus, weshalb Kooperation die (in der Entwicklung normale) kindliche Egozentrik überwindet (vgl. Piaget 1935a). Cousinet erkennt den Menschen als soziales Wesen, das immer nur in sozialen Zusammenhängen existieren kann und dessen Verhalten daher immer auf Sozialität ausgerichtet ist (vgl. 1940/41). Alle individuellen Verhaltensweisen, auch die archetypischen Muster von Aggression oder Zuneigung, sind nur unter dem Gesichtspunkt der Sozialität zu verstehen, zu der der Mensch gezwungen ist. So interpretiert Cousinet das oft aggressive Verhalten von Kleinkindern als vorsoziales Verhalten, als „ungeschickte Kooperation“ (coopération maladroite, 1950a, S. 16).[9] Kleinere Kinder schlagen sich nicht, weil sie sich nicht leiden können, sondern sie können sich nicht

9 Ulrich Schmidt-Denter beschreibt in seinem Artikel „Prosoziales und aggressives Verhalten“ beide Verhaltensphänomene als gleichberechtigt nebeneinander, während Cousinet den Wunsch nach sozialem Verhalten der Aggressivität überordnet (Schmidt-Denter 1994).

leiden, weil sie sich schlagen. „Die Kinder schlagen sich, weil sie sich noch nicht verstehen.“[10]

Cousinet nimmt für seine Beobachtungen die Position eines Biologen ein, der eine neue Spezies wissenschaftlich beobachtet, und entwickelt trotz seiner offenkundigen Affinität für Rousseau eine stark entwicklungspsychologisch-biologisch ausgerichtete Sicht des Kindes, die er zunächst an Hall und später an Piaget orientiert:

> „Das Kind weiß tief in seinem Inneren genau, und ohne dass es sich dessen bewusst würde, das es Ziel seines Lebens ist, seine eigenen Instinkte zu entwickeln, die nützlichen zu behalten, die anderen abzubauen und in der vollen Entwicklung des Selbst zu werden: und all das ist in der Tiefe seines Organismus festgelegt“ (1926, S. 5, siehe S. 492f).

Es durchlaufe in seiner Entwicklung sukzessive die Stadien von Be-greifen, Konstruktion und Erfindung, Beobachtung und Entdeckung. Dann folgten die Probleme, die technische Objekte böten, die sich der direkten Beobachtung nur teilweise offenbarten und schließlich Objekte, die nicht mehr real, sondern symbolisch seien, wie mathematische oder philosophische Objekte, Fremdsprachen, Geschichte usw.

Cousinet ist davon überzeugt, dass vornehmlich Reifungsprozesse die geistige Progression bestimmen, denn es gebe Zugewinne, die nichts mit klassischem schulischen Lernen zu tun hätten[11]. Die Reifung sei allerdings kein gleichförmiger Prozess, und Erzieher müssten wissen, dass Pausen normal und kein Zeichen des Versagens seien (1955i, S. 33). Die Überzeugung, dass Kinder eine natürliche Entwicklung nehmen, in der sich voneinander verschiedene Stadien abwechseln, führt Cousinet dazu, den natürlichen, also genetisch bedingten Anteil des Kindes stärker zu beachten als viele seiner Zeitgenossen. „Im Verlauf der Entwicklung, die es vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter nimmt, durchläuft das menschliche Wesen eine bestimmte Anzahl von Stadien, von der jedes einzelne, im Vergleich zum vorangegangenen, etwas Neues mit sich bringt.“[12] Dabei ist für Cousinet ganz klar, dass die Entwicklung des Kindes nicht von Reifung allein bestimmt wird. „Es ist unzweifelbar so, dass die Entwicklung des Kindes gleichzeitig von inneren Kräften, in Stadien aufeinanderfolgenden Reifungen und durch die Umgebung, in die es gesetzt wird, bestimmt wird.“[13] Die Umgebung soll aber in diesem Verständnis nicht in Form eines erwachsenen Wissensvermittlers auftreten, der das Kind nach seinem Gutdünken mit Wissen versorgt, sondern sie muss durch den Erziehenden mit den Gegenständen ausgestattet werden, die mit den sukzessive auftauchenden Interessen des Kindes korrespondieren, damit sich das Kind seinen Interes-

---

10 „Les enfants se battent parce qu’ils ne s’entendent pas encore“, Cousinet 1950a, S. 16.

11 Cousinet beschreibt das Phänomen, dass Kinder nach den Sommerferien etwas könnten, was ihnen vorher nicht klar gewesen sei (Cousinet 1949a, S. 108).

12 „Au cours de la marche qui le conduit de la petite enfance à l’âge adulte, l’être humain passe par un certain nombre des stades, dont chacun apporte quelque chose de nouveau par rapport au précédent“, Cousinet 1962b, S. 3.

13 „Il n’est pas douteux que le développement de l’enfant soit conditionné à la fois par des forces internes, des maturations formant des stades successifs et par le milieu dans lequel il est placé“, Cousinet 1950a, S. 98.

sen entsprechend selbst bilden kann. Der Erwachsene hilft nur, wenn er um Hilfe gebeten wird.

Einen besonderen Schwerpunkt im Denken Cousinets nimmt die Theorie vom radikalen Anderssein des Kindes ein, die er auf den Begriff der Ungleichen, der „dissemblables" zuspitzt (vgl. 1908b, 1948/49b und 1952b). Bereits 1908 spricht er von der prinzipiellen Ungleichheit von Kindern und Erwachsenen und kommt zu dem Schluss, dass Kinder anders behandelt werden müssten, weil sie gänzlich anders lebten und dächten als Erwachsene. Die Schule verstärke das Problem weiter, denn „in diesem künstlichen Charakter, den die Schule für die Kinder hat, die Schule in ihrer Gesamtheit, die Lehrer, der Unterricht und die Disziplin, muss man die Ursache für das radikale Nichtverstehen suchen, dass Lehrer und Schüler voneinander trennt."[14] Die kindliche Sicht der Welt sei so verschieden von der des Erwachsenen, dass kaum echte Kommunikation möglich sei, was der Grund dafür sei, dass es so viele Missverständnisse zwischen Kindern und Erwachsenen gebe.

Cousinet greift die vorherrschende Theorie des Kindes an, die zwar auf traditionellen Vorstellungen aufbaue, aber keine wissenschaftliche Absicherung habe und die er als sich selbst bestätigendes Modell beschreibt. Er zieht im diametralen Gegensatz zur traditionellen Pädagogik aus dieser Ungleichheit den Schluss, dass Kinder bis zur Pubertät nicht von Erwachsenen intentional[15] erzogen werden könnten. Erwachsene gingen davon aus, dass Kinder ohne ihre (intentionale) Erziehung keine erfolgreichen, gesellschaftsfähigen Menschen würden. Dies führe zu einer Reihe von Haltungen dem Kind gegenüber, die sich im Laufe der Zeit veränderten, je älter, reifer und erwachsener es werde.

> „Diese aufeinander folgenden Einstellungen haben beim Erziehenden (Eltern oder Lehrer) eine Konzeption von Kindheit festgeschrieben, die ihm ganz natürlich vorkam und zu einer Konzeption von Erziehung (Erziehung, die nichts als eine systematisierte Einstellung ist) geführt, die er ebenfalls für legitim hält" (1948/49b S. 94, siehe S. 498).

Das Kind käme schwach und dem Erwachsenen sehr unähnlich auf die Welt. Dort angekommen wüchse es und werde unter Mithilfe des Erziehers zum Erwachsensein geführt, „denn der Erzieher ist davon überzeugt, dass es das Kind ohne seine Hilfe nicht schafft ihn einzuholen, und selbst, wie er manchmal sagt, ohne sehr daran zu glauben

---

14 „C'est dans ce caractère artificiel qu'a l'école dans l'esprit de l'enfant, l'école tout entière, les maîtres, l'enseignement et la discipline qu'il faut chercher la cause de cette inintelligibilité radicale qui sépare maître et élèves", Cousinet 1908b, S. 293.

15 Grundlage des hier verwendeten Begriffs von Erziehung ist die Definition von Wolfgang Schulz: „Erziehung, als den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft bezeichnender Grundbegriff aufgefaßt, benennt jene Beeinflussungsprozesse, in denen Menschen oder deren Objektivationen (Produktionen; Artefakte) Veränderungen von Menschen erreichen oder erreichen wollen, die den Auffassungen der jeweiligen menschlichen Bezugsgruppe von wünschenswerter menschlicher Zuständigkeit entsprechen. Soweit solche Veränderungen ohne primär erzieherische Absicht erreicht werden, spricht man gewöhnlich von funktionaler Erziehung. Die vorwiegend pädagogische Absicht der Einflußnahme charakterisiert die als intentionale Erziehung bezeichneten Vorgänge" Schulz 1979, S. 13 – 47.

oder es wirklich zu wünschen, außer auf sehr lange Sicht, ihn zu überholen“[16]. Cousinet stellt diese Vorstellung vom zu erziehenden Kind in Frage und hält den aus ihr resultierenden Schluss, dass Kinder, je älter sie würden, immer weniger Erziehung bräuchten, für eine Illusion, im Gegenteil, Erziehung im eigentlichen Sinne fängt seiner Meinung nach dann erst an (vgl. 1948/49b, S. 95).

Diese Theorie steht in engem Zusammenhang mit der Stadienlehre und zeigt, dass es für Cousinet keine grundsätzlich geltende Form des Lernens und Lehrens, sondern verschiedene Formen in verschiedenen Lebensphasen gibt. Die radikale Trennung von Kindheit und frühem Erwachsenensein steht in direktem Zusammenhang mit der Freiheit des Lernens und der Forderung, immer nur auf die Umgebung des Kindes einzuwirken und nicht auf das Kind selbst. Dies wiederum führt zu einer Pädagogik der gestalteten Lernumwelt bei freier Wahl der Sozialform und des Themas. Das Kind müsse sich ohne belehrenden Einfluss von Erwachsenen selbstgesteuert mit den Dingen auseinandersetzen können, die für es lebensbedeutsam seien. Erwachsene sollten sich mit Einfluss zurückhalten, solange sie nicht gefragt werden. Es zeige sich jeden Tag,

> „dass die Wege der Kinder nicht die unseren sind, dass sogar höchstwahrscheinlich jedes seinen eigenen hat und dass sie, wenn wir sie nicht zwingen, auf Wegen ans Ziel kommen, die so einzigartig und so verschieden von unseren sind, dass wir, weit entfernt davon sie zu führen, Schwierigkeiten haben, ihnen zu folgen“ (1926, S. 5, siehe S. 492f).

Erst die Kinderpsychologie mit Stanley Hall und John Dewey habe diese sophistische Sicht der Dinge beendet und gezeigt, dass es unzulässig (petitio principii) sei, vom Geist des Erwachsenen auf den des Kindes zu schließen, denn wenn man den Geist des Kindes unvoreingenommen beobachte, so stelle man fest, dass er sehr verschieden von dem des Erwachsenen sei und ganz andere Wege gehe. „Auf dem Gebiet der Pädagogik stellten sie die folgende Hypothese auf: weil das Kind seine eigene spirituelle Natur habe, sei es fähig, sich nach seinen eigenen Vorgehensweisen zu entwickeln, die sich von denen unterschieden, die ihm die Erwachsenen aufzwängen.“ [17]

4.4) Bedürfnisse

Die Bedürfnistheorie ist von fundamentaler Bedeutung für Cousinets Pädagogik, wenn sie sich zunächst auch nur auf Bildung beschränkte:

> „Das ist eine der Facetten des learning by doing, des Prinzips der Dewey-Pädagogik, das der Handarbeit in seiner Schule so großen Raum gab, denn die Handarbeit befriedigt den Hauptinstinkt des Kindes: Das Bedürfnis etwas zu schaffen. Das ist das Basisprinzip unseres Programms der ‚Nouvelle Education’“ (1923b, S. 495, siehe S. 492).

---

16 „Car l’éducateur est convaincu, que sans son aide, l’enfant ne parviendrait pas à le rejoindre, et même, comme il dit parfois, sans y croire beaucoup ni le désire vraiment autrement qu’à très longue échéance, à le dépasser“, Cousinet 1948/49b, S. 94.

17 „Dans le domaine de la pédagogie, ils émirent cette hypothèse: à savoir que, puisque l’enfant avait une nature spirituelle qui lui était propre, il serait capable de se développer par des procédés lui appartenant en propre et autres que ceux que les adultes lui imposaient“, Cousinet 1949a, S. 16.

Im Laufe der Zeit erweiterte er diesen Gedanken aber erheblich. „Die Befriedigung des Bedürfnisse nach Sicherheit, des Bedürfnisses nach Vertrauen, des Bedürfnisses nach freiem Tun, macht das Kind glücklich.“[18] Die Schule müsse der Ort sein, an dem das Kind glücklich sein könne. Was es aber letztlich glücklich mache, könne der Lehrer nicht entscheiden, denn „das Kind baut sein Glück aus den Elementen, die ihm wichtig sind“ (l’enfant construit son bonheur avec les éléments qui lui sont nécessaires, 1950b, S. 116).

Cousinet sieht die Bedürfnisse zu lernen, sich von seinen Interessen leiten zu lassen und sich in sozialen Gefügen zu bewegen als den körperlichen Bedürfnissen wie Essen, Trinken und Atmen gleichrangig an und scheint sie als biologische Notwendigkeiten zu verstehen. Man könne davon ausgehen, dass ein Kind, das bis zum 5. Lebensjahr in bestimmten Umständen aufwüchse (Cousinet verweist auf Gesell), eine normale Entwicklung nehme, wogegen andere Umstände dies nicht gestatteten. Es sei feststellbar, dass ein Kind, das in einer affektiv armen (Gegenwart und Haltung der Eltern) oder materiell armen (Dinge, die das Kind für seine sensumotorischen Bedürfnisse nutzen kann) Umgebung aufwachse, eine anormale Entwicklung nehme (vgl. 1950a, S. 98). Neue Methoden könnten und würden entstehen, weil die Bedürfnisse der Kinder genauer erkannt würden und daher die Methoden besser auf das Leben der Kinder als Kinder abgestimmt werden könnten.

Von Rousseau übernimmt Cousinet die Idee von falschen und richtigen Bedürfnissen:

> „Wenn wir also tatsächlich die Befriedigung des Bedürfnisses zusammenfassend als Wiederherstellung des inneren Gleichgewichts definieren, das durch eine neue Anregung gestört wurde, die entweder aus dem Inneren (Reifung) oder von außen (Umgebung) kam, ist es klar, dass natürliche Bedürfnisse nur in dem Maß aus Anregungen entstehen, die aus diesen beiden Umgebungen, innere und äußere, stammen, wie diese Umgebungen aufeinander reagieren, sich ergänzen und das ohne irgendeine Einmischung des Erwachsenen, der seine eigenen Anregungen den natürlichen hinzufügt. Wir können daher feststellen: Ein Bedürfnis ist nicht natürlich, wenn es beim Kind durch die direkte Intervention des Erwachsenen entstanden ist“ (1950b, S. 96f, siehe S. 512f).

Die Theorie der echten, natürlichen und falschen, künstlichen Bedürfnisse bringt einige Probleme mit sich, die Cousinet zu lösen versucht, indem er sich auf die Natur des Kindes verlassen will, denn „jede direkte Einwirkung des Erwachsenen auf das Kind schafft künstliche Bedürfnisse. Jedes Bedürfnis, das ohne diese Einwirkung auftaucht, ist ein natürliches Bedürfnis, das befriedigt werden muss.“[19] Ein echtes Bedürfnis ist dadurch gekennzeichnet, dass es in jedem Fall auf die eine oder andere Weise seine Befriedigung sucht: „Ein echtes Bedürfnis findet immer, direkt oder indirekt, durch einen Ersatz seine Befriedigung, das ist sogar seine Definition (es sei denn, dass das Individuum

---

18 „La satisfaction du besoin de sécurité, du besoin de confiance en l’éducateur, du besoin de liberté dans l’action, rend l’enfant heureux“, Cousinet 1950b, S. 116.

19 „La conclusion est celle que nous indiquions au début de ce développement: toute action directe de l’adulte sur l’enfant crée des besoins artificiels. Tout besoin qui apparaît, sans cette action, est un besoin naturel qui doit être satisfait“, Cousinet 1950b, S. 99.

absolut außerhalb jeder Möglichkeit gesetzt wird, es, selbst durch eine Kompensation, zu tun, in welchem Fall es stirbt).“[20]

Raillon führt eine Liste echter Bedürfnisse auf (vgl. Raillon 1990, S. 259ff), die die Education Nouvelle aufgestellt hat und die sich auch in „L’Education Nouvelle“ (1950b) finden. Er nennt das Bedürfnis zu wachsen, sich zu entwickeln und das Bedürfnis nach affektiver Sicherheit, denn das Kind wachse im Vertrauen in die auf, die sich um es kümmerten und von denen es eine gewisse Konstanz in Qualitäten und Fehlern fordert. Ein weiteres Bedürfnis sei es, Dinge aktiv zu behandeln und auf sie einzuwirken. Es zeige sich durch die Freude am Besitz, an der An- und Einordnung (Hierarchisierung) und an einer gewissen räumlichen und zeitlichen Ordnung, an ritualisierten Regeln. Kinder hätten ein Bedürfnis nach kleinen Häuschen, Hütten, Schachteln, in denen Schätze versteckt werden könnten. Aus ihrem Bedürfnis Dinge zu behandeln und zu begreifen, entstehe die Beobachtung, die die Voraussetzung zum wissenschaftlichen Handeln sei. Um das 8. und 9. Lebensjahr herum erscheine soziales Verhalten, das heißt mit anderen zusammen handeln, experimentieren und konstruieren. Dieses Bedürfnis trete mit zunehmendem Alter immer deutlicher hervor und verfeinere sich. Diese Phase sei sehr wichtig, denn nur über das soziale Leben entwickle sich ein Gefühl für Recht und der Sinn für Moral bei Kindern. Diese Aufzählung der fundamentalen Bedürfnisse solle keinen Ausschließlichkeitscharakter haben und neuere Erkenntnisse der Psychologie werden andere, noch versteckte oder nur schlecht verstandene Bedürfnisse zeigen. Insoweit bleibe die Éducation Nouvelle offen, sie ruhe sich nicht auf scheinbar einfachen Erklärungen aus, denn viel zu oft irre man sich in den Bedürfnissen von Kindern. Immer aber wenn ein neues Bedürfnis auftauche, könne der Erzieher eigentlich nichts anderes tun, als dem Kind die entsprechenden Lernmethoden zu zeigen. Raillon ist der Auffassung, dass die Schule sich dem Leben öffnen müsse, dass aber eine falsch verstandene Öffnung Artefakte der Erwachsenenwelt wie Radio, Kino, Nachrichten usw. in die Kinderwelt brächte, die keinen echten Bedürfnissen entsprächen.[21] Die Éducation Nouvelle wolle als zentrales Anliegen die Kindheit als einzigartige Lebensphase schützen, was weder mit Erleichterungen, Nicht-Eingreifen oder laissez-faire noch mit „blinder Strenge“ (rigorisme aveugle) verwechselt werden dürfe (Raillon 1990, S. 259f).

---

20 „Un vrai besoin se satisfait toujours, c’en est même la définition, directement ou indirectement, par substitution (à moins que l’individu ne soit mis absolument hors d’état de le faire, même par une compensation, dans quel cas il meurt)“, Cousinet 1950b, S. 107.

21 Cousinets selbst scheint etwas toleranter gewesen zu sein, so spricht er in ‚Leçons de pédagogie’ (1950d, S. 132), und ‚La culture intellectuelle’ davon, das Radio als Informationsquelle zu nutzen (1955a, S. 34). In ‚L’enseignement social’ (1952f, S. 31) und in ‚Le savoir et le travail’ (1967a) erwähnt er Radio und Film als Informationsquellen. Würde man versuchen, einfach die Einflüsse aus der Welt der Erwachsenen zu verbieten, wäre man schon wieder in der traditionellen Pädagogik (vgl. 1950i). Es scheint Raillon hier mehr um den ungebremsten Zugang zu diesen Medien zu gehen.

Von besonderer Wichtigkeit für die Methode ist das Bedürfnis nach Kooperation, nach sozialem Leben. Cousinet sieht den Wunsch nach sozialem Verhalten als Ursache der meisten Phänomene kindlichen Verhaltens an.

> „Zwischen dem 8. und 9. Lebensjahr erscheint in der Entwicklung des Kindes ein neues Bedürfnis, das den Psychologen und Erziehern erst nach Rousseau bekannt wurde. Es ist ein in seiner Natur komplexes Bedürfnis, das zweifellos auf verschiedene Ursachen zurückgeht, aber für den Augenblick reicht es für den Erzieher, wenn er es feststellt. Nennen wir es das Bedürfnis nach Sozialisation“ (1950b, S. 131, siehe S. 513f).

Kinder müssten unbedingt Gelegenheit bekommen, dieses Bedürfnis zu befriedigen, denn es

> „ist sowohl affektiv als auch sozial: es beinhaltet für das Kind das Bedürfnis ein soziales Wesen zu werden, aber es auch innerhalb einer Gruppe zu werden, zu der es verschiedene Affinitäten dergestalt führen, dass nur die Gruppe, die es ausgewählt hat und von der es ausgewählt wurde, seiner Entwicklung hilft“ (1950b, S. 133, siehe S. 514).

Damit werde den Kindern aber nicht einfach ein Gefallen getan, sondern eine Notwendigkeit zugelassen. Kinder, die ihr soziales Bedürfnis nicht befriedigen durften, suchten sich andere Wege. „Das Bedürfnis sozial zu handeln, ist so stark, dass es befriedigt werden muss, koste es was es wolle.“[22] Diese anderen Wege finden sich meist außerhalb der Unterrichtszeiten bzw. zeigen sich durch all das, was Lehrer als Betrug oder Störung bezeichnen, wie Abschreiben, Spicken, sich im Unterricht unterhalten usw.

Cousinet hat drei Phasen des sozialen Lebens festgestellt, deren erste von 6 – 8 Jahren gehe, die zweite von 8 – 11 und die dritte, das „begnadete soziale Alter“ (l’âge de grâce social, 1950a, S. 9) von 12 – 13 oder 14 Jahren, woraus er drei für die Erziehung bedeutsame Schlüsse gezogen hat. Der erste sei, dass das Bedürfnis nach Sozialisation in einem bestimmten Alter erscheine und man zumindest nichts unternehmen dürfe, um seine Befriedigung zu verhindern. Der zweite ist, dass man dieses soziale Lernen zulassen solle, ohne zu versuchen, es zu beschleunigen. Sowohl Aggression als auch Hänseleien seien normaler Teil des Prozesses des sozialen Lernens, und diese Formen verschwänden, wenn das soziale Lernen abgeschlossen sei. Zum Laufenlernen gehöre das Hinfallen, und man versuche auch nicht, Kinder das Laufen zu lehren, damit sie nicht fielen. Der dritte Schluss ist der, dass die Gefahren des sozialen Lebens nicht in diesem selbst liegen, sondern in der ungeschickten Einmischung durch die Familie oder durch den Versuch der Schule, es zu verhindern. Die Schwierigkeiten des sozialen Lebens ließen sich nicht mit Autorität von außen beheben, und eine nicht geglückte Sozialisation brächte im Gegenteil große Schwierigkeiten mit sich.

Cousinet findet allerdings nirgends ein natürliches Bedürfnis des Kindes, belehrt zu werden: „Unter diesen natürlichen Bedürfnissen gibt es weder das, unterwiesen zu wer-

22 „Le besoin d’agir socialement est assez fort pour qu’il faille y satisfaire coûte que coûte“, Cousinet 1949a, S. 43.

den, noch das informiert zu werden, außer wenn es sich um eine präzise Antwort des Erziehenden auf eine präzise Frage des Kindes handelt.“[23]

4.5) Interesse

Nicht minder wichtig ist der Begriff des Interesses, in dem Cousinet die Hauptbedingung kindlichen Lernens sieht. Für ihn handelt es sich „ohne Zweifel darum, ihre Interessen im Deweyschen und Decrolyschen Sinne wahrzunehmen.“[24] Ein Interesse zeige sich „bei einem Kind, wie bei jedem Individuum, durch die Tatsache, dass es ergänzende Informationen zu einem bestimmten Element seiner Umgebung sucht, das für es im philosophischen Sinne des Wortes Objekt ist, und zu erhalten wünscht.“[25] Es wird damit zum konstitutiven Element im Bildungsprozess des Kindes, denn es „kommt vor der Information, die es befriedigen soll“ (précède l’information qui doit le satisfaire, 1950e, S. 96).

Das Interesse des Kindes ist dabei immer an das Tun gekoppelt, denn „interessiert sein, heißt für das Kind zu handeln und sein Interesse dauert nur so lange an, wie sein Tun anhält, nicht beendet ist und sich frei ausdrücken kann. Wenn es nicht durch das Handeln gestützt wird, erlischt das Interesse.“[26] Dem Interesse wird eine größere Reichweite als der Neugierde zugestanden, weil

> „die Neugierde wird durch eine Zuschauerhaltung (dabei meine ich übrigens nicht, dass sie passiv ist) dem Objekt gegenüber befriedigt, das Interesse wird nur durch eine auf das Objekt bezogene oder mit ihm ausgeführte Handlung befriedigt. Der Gegenstand ist für den einen Handlungsgegenstand und ist es für einen anderen vielleicht nicht“ (1955b, S. 10, siehe S. 501).

Versucht man dagegen Kindern Stoff zu vermitteln, der sie nicht wirklich interessiert, lernen sie auch nicht wirklich.

> „Wenn das Kind alleine arbeitet und dabei nicht von einem tiefgehenden Interesse geleitet und unterstützt wird, dann wird es, trotz der ihm gegebenen Anweisungen, trotz seines Wunsches, es gut zu machen, trotz der Angst vor Bestrafung, das betrachten, untersuchen und studieren, was es interessiert, und die Elemente ignorieren, die ihm eine exakte und geordnete Untersuchung erlauben würden“ (1947f, S. 40f, siehe S. 497).

Diese Interpretation macht Cousinets Erkenntnistheorie deutlich, wonach die Kenntnis über ein Objekt nur durch Aktion auf das Objekt zu erlangen sei und weshalb das Kind in direkten Umgang mit dem Objekt kommen müsse (vgl. 1949a, S. 117). Alle Metho-

---

23 „Parmi ces besoins naturels ne figure ni celui d’être instruits, ni celui même d’être informés, à moins que ce ne soit par une réponse précise donnée par l’éducateur à une question précise posée par l’enfant“, Cousinet 1950b, S. 121.

24 „(…) sans doute de tenir compte de leurs intérêts aux sens deweyens et decrolyens du mot“, Cousinet 1958c, S. 13.

25 „Un intérêt se traduit chez un enfant, comme chez tout individu, par le fait qu’il désire, qu’il cherche un complément d’information, sur tel élément du milieu qui est pour lui, au sens philosophique du mot, un objet“, Cousinet 1952a, S. 28.

26 „Etre intéressé, pour l’enfant, c’est agir, et son intérêt ne dure qu’autant que son action se prolonge, n’est pas finie, peut s’exercer librement. S’il n’est pas entretenu par l’action, son intérêt cesse“, Cousinet 1950e, S. 96.

den der Education Nouvelle hätten das Ziel „das Interesse mit der Arbeit in der Schule in Einklang zu bringen“ (pour réaliser cet accord entre l’intérêt et l’activité scolaire, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 31). Das Interesse bleibe aber

> „das zentrale Problem der Education Nouvelle. Trotz der tiefgehenden Analyse Deweys, die durch Claparède, Lewin und Piaget vervollständigt wird, herrscht darüber große Unsicherheit und Verwirrung (ohne von den absichtlich hervorgebrachten Verwirrungen zu sprechen)“ (1955b, S. 1, siehe S. 500).

Der größte Irrtum habe darin bestanden, die Lösung des Problems innerhalb „einer pädagogischen Situation“ (d’une situation pédagogique, 1955b, S. 1) bestehend aus Schülern, Lehrer und des von ihm erteilten Unterrichts zu suchen. „Die Interessen der Kinder zu befriedigen heißt zunächst sie zu kennen, indem man, Dewey und Ferrière folgend, ihre aufeinanderfolgenden Phasen kennenlernt.“[27] Dann müsse man den Schülern ihrem jeweiligen Stadium entsprechend die Arbeitsgegenstände zur Verfügung stellen, die den allgemeinen Interessen eines Alters entsprächen und die Befriedigung spezieller Interessen ermöglichten (vgl. 1955b, S. 10/11). Kinder müssten ein Angebot und die Freiheit der Auswahl haben. Das Auswahlkriterium liege dabei nicht im vermuteten Schwierigkeitsgrad, denn „Kinder suchen sich keine Arbeit aus, die ihnen gefällt, sondern eine, die sie interessiert, und der Unterschied ist sehr klar, sogar für sie.“[28] Gefallen sei ein sofortiges Vergnügen, das aus dem aktuellen Tun heraus resultiere (Cousinet verweist auf Ch. Bühler), Interesse dagegen sei auf das Ziel einer Handlung ausgelegt, in dem alle Elemente zusammenkämen, die nötig gewesen seien, dieses Ziel zu erreichen. Wenn Kinder interessegeleitet arbeiteten, hätten Lehrer nicht mehr die Aufgabe Teilaspekte der Realität auf Kindgemäßheit zu überprüfen, um sie dann didaktisiert den Kindern zur Übernahme zu präsentieren, sondern die Kinder filterten sich aus der Realität, was sie für ihr Lernen brauchen. „Im Rahmen der Education Nouvelle wird dieser Filter durch das Interesse vorgenommen“ (dans le cadre de l’éducation nouvelle ce filtrage est d’abord opéré par l’intérêt, Cousinet 1952f, S. 25). Das Interesse der Kinder allein sorge dafür, dass die Aktualität Einzug ins Klassenzimmer halte, und der Lehrer müsse nur noch unter den Wünschen der Kinder aussuchen, was er für den Unterricht für passend halte. Kinder könnten dann tun, was sie tun möchten, was nichts mit dem Folgen einer Laune zu tun habe, „die im Handeln so gefährlich ist, wie die Neugierde im Denken“ (dans l’action est aussi dangereux que, dans la spéculation, la curiosité, 1955b, S. 11). Es bedeute dem Kind zu erlauben,

> „wirklich zu wollen, das heißt aus einer vom Erziehenden absichtsvoll beschränkten Anzahl von Gegenständen, das Objekt aussuchen zu dürfen, das für es nicht nur eine leblose Sache ist, sondern ein echter Gegenstand, der es anzieht, um sich intellektuell zu nähren, bis zur normalen Sättigung, die am Ende jeder geistigen Arbeit steht“ (1955b, S. 11, siehe S. 501).

---

27 „Satisfaire les intérêts des enfants c’est d’abord les connaître, en connaissant après Dewey et Ferrière, les stages successifs“, Cousinet 1955b, S. 10.

28 „Le travail que choisissent les enfants n’est pas le travail qui leur plaît, mais le travail qui les intéresse, et la distinction est très nette, même pour eux“, Cousinet 1949a, S. 105.

4.6) Umgebung

Aus seinem Verständnis von Bedürfnissen und Interessen und des radikalen Andersseins des Kindes entwickelt Cousinet seine Idee der pädagogischen Umwelt, die zum Ort der Erziehung und des Lernens des Kindes wird. Umgebung kann sowohl die pädagogisch durchdachte Umgebung der Schule, aber auch die außerschulische Umwelt sein, aus der Kinder jederzeit Objekte ihres Interesses in die Schule mitbringen können, um sie zu studieren. Die

> „Elemente, aus denen die Umgebung besteht, bilden Anregungen, die in bestimmten Fällen Reaktionen provozieren, die dem Lebewesen nützlich sind und in andern Fällen keine Reaktionen provozieren. (...) Die natürliche Umgebung eines Lebewesens ist demnach die, die verschieden Anregungen enthält, die für sein Leben bedeutsame Reaktionen hervorrufen können“ (1947f, S. 43, siehe S. 497).

Für die Pädagogik bedeute dies, eine Umgebung zu schaffen, die solche Reaktionen des Kindes provozieren könne, was natürlich beinhalte, dass es nicht eine, sondern mehrere Umgebungen geben müsse, da Kinder verschieden seien (vgl. 1947f, S. 43f). Deshalb müsse der Lehrer in der Schule eine Umgebung vorbereiten, die den Kindern „die Dinge präsentieren soll, die geeignet sind, ihr wissenschaftliches Interesse oder historisches Interesse zu befriedigen, die aber auch nur jeweils eines ihrer Interessen sind“[29]. Diese Vorbereitungen dienten lediglich dazu, „den Kindern die Bahnen zu zeigen, denen sie folgen müssen, um ein Interesse zu befriedigen, dessen sie sich bewusst geworden sind, wobei klar ist, dass sie diese letzten Schritte nur machen, wenn ein Interesse sie treibt.“[30] Das heißt, die Schulumgebung

> „muss also eine ausreichende Anzahl von Anregungen beinhalten, und zwar variierenden Anregungen, damit jedes Kind seine Wahl treffen kann (was nicht heißt, dass diese Wahl bewusst getroffen würde) und sie muss durch den Erziehenden erneuert werden, damit sie den verschiedenen Stadien der kindlichen Entwicklung entspricht“ (1950b, S. 116, siehe S. 513).

Abgesichert wird die Idee der Lernumgebung mit Rousseau und Piaget:

> „Die Neo-Erzieher können in der Tat eine Beweisführung vorlegen, die die Rousseauistische Mystik mit der genetischen Psychologie verbindet: Wir sind der Ansicht, dass man die Phase der Kindheit, der wir einen besonderen Wert zuerkennen, nicht durch ungeschickte Einmischungen zu stören“ (1950b, S. 71f, siehe S. 512).

Diese Einmischungen seien nicht nur ungeschickt, sondern geradezu unnütz, denn alle kindlichen Kräfte befänden sich in der Entwicklung und inzwischen

> „sind sich die Pädagogen der verschiedenen Schulen über diesen Punkt (der freien kreativen Arbeit) einig, dass die Erziehung es nicht darauf anlegen darf, handelnd auf die Kinder einzuwirken, um sie nach einem vorher festgelegten Ideal zu formen, sondern dass sie die Keime, die in ihnen sind, entdecken und ihre Ent-

---

29 „(...) sont présentés des choses propres à satisfaire leur intérêt scientifique ou leur intérêt historique, et chacune seulement un de ces intérêts“, Cousinet 1947f, S. 44.

30 „Il ne sert qu’a montrer aux enfants quelles voies ils doivent suivre pour satisfaire un intérêt dont ils prennent conscience, étant entendu qu’ils ne prennent ces derniers chemins que si un intérêt les y pousse“, Cousinet 1947f, S. 44.

> wicklung begünstigen soll. Die beste Methode, dieses Ziel zu erreichen, ist es dem Kind zu erlauben, etwas durch Zeichnen, Modellieren, Handarbeit, literarische Arbeit und dramatische Beziehungen zu schaffen, ihm dabei alle Freiheit in diesem Schaffen zu lassen, was ihm ermöglicht, sich zu entwickeln und dem Erzieher die Möglichkeit gibt, es kennenzulernen und so unsere Kenntnisse der kindlichen Psychologie zu erweitern, da das Kind sich niemals deutlicher offenbart als im freien Handeln, in der Art der Handlung und den Ergebnissen seiner Handlung. Das ist eine der Facetten des learning by doing, des Prinzips der Dewey-Pädagogik, das der Handarbeit in seiner Schule so großen Raum gab, denn die Handarbeit befriedigt den Hauptinstinkt des Kindes: Das Bedürfnis etwas zu schaffen. Das ist das Basisprinzip unseres Programms der ‚Nouvelle Education'" (1923b, S. 495, siehe S. 492).

4.7) Erziehung

Cousinets Vorstellungen zur Erziehung basieren auf der Überzeugung, dass Kinder grundsätzlich anders als Erwachsene sind und daher nicht von diesen erzogen werden können. Cousinet sieht darin den „Geist der Education Nouvelle, der nahezu vollständig in der Akzeptanz der Ungleichheit" (l'esprit de l'éducation nouvelle, qui tient presque tout entier dans cette acceptation du dissemblable, Cousinet, 1952b, S. 137) zu finden ist. Er zitiert Tolstoi mit der Aussage, dass eine Erziehung als Bildung des Menschen nach einem Vorbild „unfruchtbar, unrechtmäßig und unmöglich" (inféconde, illégale et impossible, 1950b, S. 41) sei und das Recht auf Erziehung nicht existiere.

> „Das Erste ist, dass es nicht eine Erziehung gibt, sondern die Erziehungen: anders ausgedrückt gibt es nicht einen Einfluss des Erziehers auf das Kind, sondern eine Reihe von Einflüssen, die sich nach den unterschiedlichen aufeinanderfolgenden Perioden richten, aus denen sich das Leben des Kindes von der Geburt bis zur Pubertät zusammensetzt. Das Zweite ist, dass die nötige und ausreichende Erziehung (worunter ich das Einwirken des Erziehers verstehe, das heißt die Gesamtheit der Beziehungen zwischen Erzieher und Kindern) darin besteht, den Kindern in jeder dieser Perioden die Instrumente (die ich Methoden nenne) und, da wo es geht, die gerade benötigten Arbeitsmaterialien wieder in die Hände zu geben. Es ist dabei selbstverständlich, dass diese Methoden sowohl den Bedürfnissen der Intelligenz als auch des Charakters gerecht werden müssen, um ihre Aufgabe gut zu erfüllen" (1935, S. 216, siehe S. 434).

Cousinet hält für den Zeitraum der Kindheit, die für ihn mit der Pubertät endet, eine funktionale Erziehung für angemessen, die Kindern eine angemessene Umgebung liefert, in der sie sich optimal intellektuell und moralisch selbst erziehen können. Er ist davon überzeugt, dass klassische intentionale Erziehung Kinder nicht erreicht, und daraus ergibt sich für ihn die Frage, wie der Einfluss des Erwachsenen auf das Kind überhaupt aussehen könne, denn ganz sicher könne man sie nicht einfach sich selbst überlassen. Cousinet entwickelt deshalb die Theorie von der pädagogisch gestalteten Umwelt mit einem indirekten Einfluss des Erwachsenen. Wenn ein Kind in seiner Umwelt alles finden könne, was zu seiner Entwicklung und zu seiner intellektuellen Bildung nötig ist, werde es sich seinem individuellen Rhythmus folgend bilden und entwickeln. In der Gemeinschaft Gleicher erzögen sich Kinder gegenseitig, was eine Form der

Selbsterziehung sei, die dauerhaftere Ergebnisse bringe als die belehrende Fremderziehung durch Erwachsene (vgl. 1950b, S. 51). Bereits 1914 schreibt Cousinet, dass es am besten wäre, wenn die Kinder nicht bei ihren Eltern, sondern mit ihresgleichen zusammen lebten (vgl. 1914c). Er nennt das Beispiel der ‚nursery', einer Erfindung von „mehr realistischen und weniger sentimentalen Völkern als dem unseren (...). Sie haben gespürt, dass die Kinder unter sich und ihresgleichen leben sollten und nicht mit Überlegenen, vor allem nicht mit Überlegenen, die so verschieden von ihnen sind."[31]

In „L'Education nouvelle" (1950b) stellt Cousinet seine Definition von Erziehung vor, derzufolge es ihre Aufgabe ist, „die Umgebungen zu finden, in denen das Kind all seine Bedürfnisse in dem Maße frei befriedigen kann, wie es sich entwickelt"[32]. Diese Definition sei näher an einer Lexikondefinition des Wortes Hygiene, die das Ziel habe, die Umwelt des Menschen so zu gestalten, dass er optimal darin leben könne. So sei die Éducation Nouvelle die Fortsetzung der Kleinkindpflege (vgl. 1950b, S. 142) bzw. eine Form der Hygiene (vgl. 1950b, S. 145). An gleicher Stelle formuliert er seine Vorstellung noch radikaler und lehnt intentionale Erziehung als nicht notwendig ab.

> „Die Erziehung ist das Werk des Kindes, es muss nicht erzogen werden, es muss sich nicht einmal selbst erziehen, es hat nichts anderes zu tun, als zu leben. Das ist der Sinn der Botschaft von Rousseau. Während für viele Erwachsene das Leben vergeht, ohne dass sie irgendetwas davon verstanden, noch etwas gelernt hätten, und sie an der Schwelle des Todes als das zurücklässt, was sie waren, als sie im Erwachsenenalter angekommen waren, besteht für das Kind das Leben aus Verstehen und Lernen, einfach weil es ein Kind ist. Um zu verstehen und zu lernen, muss es nichts anderes tun als leben. Das Leben an sich ist für es Erziehung. (...) Man muss das Kind leben lassen, anstelle es vom Leben abzuhalten und an seiner Stelle einen zukünftigen Erwachsenen leben zu lassen; man muss ihm die Mittel zum Leben geben" (1950b, S. 87, siehe S. 512).

Cousinet plädiert für eine Erziehung auf Basis der Natur des Kindes, seiner natürlichen Bedürfnisse und seines natürlichen Interesses an seiner Umwelt. Er beschreibt den Menschen als seiner Natur nach praktisches Wesen, das sich jedes Material durch Umformung zunutze mache, und das dazu neige, auch Kinder als formbares Material zu betrachten (vgl. 1967c). Steine und Holz ließen sich aufgrund ihrer Passivität mehr oder weniger gut in einen nützlichen Zustand umformen. Kleine Menschen hätten dagegen den Nachteil, eigentlich schon von der Natur so geformt zu sein, dass sie nützlich seien, man müsse nur warten bis die Natur ihr Werk vollendet habe. Außerdem seien sie aktiv und nicht passiv, was die Umformung in etwas Nützliches schwieriger mache. Den Vorgang, ein Kind von etwas „Aktivem" zu etwas „Passivem" zu transformieren, nennt Cousinet „negative Erziehung" (éducation négative, 1967c, S. 8). Wolle man beispielsweise ein Kind nach den traditionellen Belehrungsvorstellungen das Laufen lehren,

---

31 „(...) chez des peuples plus réalistes et moins sentimentaux que le nôtre, et plus intelligents de la véritable égalité et des bienfaits qui en découlent. Ils ont senti que les enfants devaient vivre entre eux et avec leurs égaux, et pas avec leurs supérieurs, surtout des supérieurs si différents d'eux-mêmes", Cousinet 1914c, S. 103.

32 „(...) qu'elle consiste à trouver les milieux dans lesquels l'enfant puisse satisfaire librement tous ses besoins au fur et à mesure qu'il se développe", Cousinet 1950b, S. 145.

müsse man ihm zunächst das Laufen und die unnützen Bewegungen untersagen, damit es anschließend in einem geordneten Lehrgang das Laufen so lerne, dass es der menschlichen Gemeinschaft wirklich nützlich sein könne.
Klassische Erziehung ist laut Cousinet erst möglich, wenn das Kind mit dem Beginn der Pubertät in die Welt der Erwachsenen eintritt. Dann sei sie auch erst nötig, denn der Jugendliche müsse jetzt lernen, sich in der Welt der Erwachsenen zurechtzufinden. Da Jugendliche oft unsicherer seien als Kinder (vgl. 1948/49b, S. 96), müsste ihnen intentionale Erziehung erste Sicherheit in der Welt der Erwachsenen geben.

4.8) Erziehende

Die Position zur Rolle des Erziehenden ist bei Cousinet ambivalent und leicht missverständlich. Er ist der Überzeugung, dass viele Erziehungsprobleme aus der mangelnden Kenntnis der Erwachsenen resultierten, die Kinder falsch behandelten. Seine Theorie von der grundsätzlichen Verschiedenheit des Kindes vom Erwachsenen und die daraus resultierende Vorstellung, dass Kinder durch Erwachsene schlicht nicht erzogen werden könnten, lässt den Erziehenden in den Hintergrund treten. Für Cousinet spielen Erziehende eine wichtige Rolle in der Umwelt des Kindes, aber nicht die Hauptrolle, denn sie sollten immer nur auf die Umgebung und nie direkt auf das Kind einwirken. Zweifelsohne brauche das Kind in seiner Umwelt Erwachsene, die ihm in schwierigen Situationen als Hilfe und Informationsquelle zur Verfügung stehen, und es brauche Regeln, an die es sich halten könne, die für die Erziehenden gleichermaßen gälten (vgl. 1949a, S. 111).
Cousinet wendet sich gegen Einmischung in die wissenschaftliche Arbeit eines Kindes. Es sollte nicht unterbrochen werden, wenn es konzentriert an etwas arbeite und gerade dabei sei, etwas über die zu Welt erfahren. Er wendet sich vor allem gegen die ungefragte Belehrung des Kindes und propagiert selbstgesteuertes Lernen. Besonders die Methode der freien Gruppenarbeit verlange ein verändertes Lehrerverhalten, weil das Lehrer-Schüler-Verhältnis umgekehrt werde und hauptsächlich die Schüler aktiv seien.

> „Es handelt sich nicht mehr darum zu unterrichten, sondern eine lebendige Umgebung vorzubereiten, so wie ein Wissenschaftler in einem Laboratorium die Nährlösung vorbereitet, in dem ein Organismus leben und wachsen kann. Darunter ist zu verstehen, dass es die Tätigkeit des Kindes als lebendes Wesen ist, die diese Umgebung anreichert. Das pädagogische Problem wird psychologisch, oder vielmehr biologisch“ (1949a, S. 26, siehe S. 505).

Im Umgang von Eltern mit ihren Kindern befürwortet Cousinet ebenfalls ein zurückhaltendes Vorgehen (vgl. 1950c). Aber auch hier spricht er nicht davon, Kinder sich selbst zu überlassen, sondern sie da in Ruhe zu lassen, wo ein Eingreifen die Entwicklung stören würde. Trotz seiner klaren Position zur Zurückhaltung des Erziehenden, verneint Cousinet weder grundsätzlich Erziehung noch den Einfluss von Erwachsenen. Er betont mehrfach, wie wichtig der Lehrer im Bildungsprozess des Kindes sei und dass die Rolle des Erziehenden über die des Vorbereiters und des zur Verfügung

Stehenden hinausgehe (vgl. 1947c, 1949a, 1955f). Die Rolle des Lehrenden ist zwar deutlich zurückhaltender, aber alles andere als überflüssig definiert.

> „Zusammen mit vielen anderen und anderen folgend, suchte ich eine Möglichkeit, ihnen [den Kindern] zu erlauben zu handeln und ihre Erziehung und ihre Bildung, selbst zu konstruieren, unter der Aufsicht eines Lehrers, dessen Aufgabe es ist, ihre Lernwege zu beobachten und ihnen bei Bedarf zu helfen“ (1949a, S. 7, siehe S. 504).

Kinder brauchen den Lehrer und müssen auch in einer angemessenen Umgebung, in der sie die Probleme finden, die ihr Interesse wecken und die sie lösen können, „diskret von ihm geleitet und kontrolliert werden“ (les diriger discrètement, les contrôler, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 31). Seine Rolle verändert sich in dieser Lernumgebung für Kinder erheblich, er wird zum zur Verfügung stehenden Helfer und Lernberater des Kindes, der bei Bedarf präzise gestellte Fragen präzise beantwortet. „Der Lehrer steht den Kindern zur Disposition“ (le maître est à la disposition des élèves, Cousinet 1949a, S. 81), er muss „in einem Zustand ständiger Verfügbarkeit präsent sein“ (il doit être présent, en état de permanente disponibilité, 1955f S. 3). Die Lehrer müssten mit den Schülern zusammenarbeiten, „damit sie lernen können, wie man lernt“[33]. Das bedeutet nicht, dass Kinder nicht angesprochen werden könnten, denn trotz seiner radikalen Theorie von der Andersartigkeit des Kindes spricht Cousinet in den praktischen Regeln zur Anwendung seiner Methode (siehe S. 447ff) an mehreren Stellen davon, dass der Lehrer Kinder anspricht, Vorschläge zur Ergebnissicherung macht und Probleme einzelner Kinder mit der Gruppenbildung mit ihnen bespricht.

Cousinet verlangt, dass der Lehrer seinerseits die ganze Zeit arbeitet, indem er die Kinder beobachtet. Wenn nötig, korrigiert er Kinderarbeiten und beantwortet ihre Fragen, das heißt „er informiert jene, die das Bedürfnis haben, informiert zu werden“ (il informe ceux qui ont besoin d’être informées, Cousinet 1949a, S. 81). Er müsse den Schülern zur Verfügung zu stehen, wenn sie Hilfe benötigen und ihnen das wichtige Gefühl von Sicherheit geben, denn „in die Schule der Education Nouvelle kommt der Schüler, um mit Hilfe des Lehrers das Arbeiten zu lernen“[34]. Cousinet hält diese Aufgabe für reizvoller als das traditionelle Unterrichten, denn „das Handeln der uns folgenden Generation zu fördern, ist eine genauso schöne, wenn nicht sogar schönere Rolle, als auf sie einzuwirken.“[35]

Die Methode der freien Gruppenarbeit ist ohne aktives Handeln und ohne Präsenz des Lehrers nicht denkbar. Cousinet misst dem Lehrer eine wichtige Kontrollfunktion zu, denn alles, was die Gruppen aufschreiben, müsse von ihm kontrolliert werden und dürfe nur fehlerfrei in das Gruppenheft übernommen werden (vgl. 1949a, S. 69). Desweiteren müsse er genau verfolgen, ob die Kinder irgendwann von allein anfangen, ihre Be-

33 „Pour qu’ils puissent apprendre comment on apprend“, Cousinet 1959a, S. 111.

34 „Dans l’école nouvelle, l’élève, avec l’aide du maître, vient apprendre à travailler“, Cousinet 1955f S. 27.

35 „Favoriser l’activité de la génération qui nous suit, c’est un aussi beau rôle, un plus beau rôle, qu’agir sur elle“, Cousinet 1949a, S. 9.

obachtungen zu systematisieren, denn einige Gruppen kämen von allein auf die Idee, dies zu tun, bei anderen müsse der Lehrer nach einiger Zeit einen Tipp geben. Es sei seine Aufgabe Beobachtungsbögen vorzubereiten und ihnen zur Verfügung zu stellen.

> „Sie blättern also in ihrem Heft, und der Lehrer greift ein, um ihnen zu sagen, dass ihre Forschungen durch eine Ordnung erleichtert werden würde. Um diese neue Idee zu verdeutlichen, erklärt man ihnen, dass die Beschreibungen genauso geordnet werden können, wie es die Objekte selbst sind, indem man die zusammenfasst, die sich gleichen, die gemeinsame Merkmale haben“ (1947e und 1949a, S. 78).

Auch wenn Cousinet fordert (1949a, S. 76), dass sich der Lehrer in die Gruppenbildung auf keinen Fall einmischen sollte, beschreibt er Fälle, in denen das doch geschehen muss.

> „Schließlich ist es vorgekommen, dass ein Kind nicht aus Gründen der Intelligenz, sondern aus charakterlichen Gründen (schmollende oder streitsüchtige Kinder) aus den Gruppen gejagt wurde. In diesen Fällen hat der Lehrer das Kind beiseite genommen, um ihm die Gründe seiner Isolation bewusst zu machen und hat dann eine Gruppe gebeten, erneut zu versuchen, den Unerwünschten in die Gruppe aufzunehmen. Schlussendlich kam man immer zu einer Lösung.“ (1947b, S. 125, siehe S. 451 und 470).

Eine weitere Ausnahme in der Lehrerrolle stellen moralische Schwierigkeiten dar, die im Umgang der Kinder miteinander auftreten können. Zunächst ist Cousinet der Auffassung, dass die freie Gruppenarbeit allein schon zu moralischem Verhalten der Kinder führt. Da mit ihr das soziale Bedürfnis befriedigt werde, entfalle einer der wichtigsten Anlässe für Konflikte von Kindern untereinander, aber auch für Konflikte zwischen Lehrern und Kindern. Aufgrund der Tatsache, dass die Kinder nach einiger Zeit in der für sie besten Gruppe landeten, blieb ihnen eine Menge an Verletzungen erspart, die durch die Konkurrenzsituation in der Klasse ausgelöst würden. Innerhalb der Gruppen lernten die Kinder einander zuzuhören, andere Meinungen zuzulassen und anzunehmen, und aufgrund des ähnlichen intellektuellen Niveaus entfalle sowohl die intellektuelle Über- als auch Unterforderung. In jedem Fall habe die in den Gruppen erfahrene und gelebte Solidarität eine größere Bedeutung für das Individuum als didaktischer Moralunterricht. Sollten aber doch größere Probleme auftauchen und die Kinder kein friedvolles Zusammenleben erreichen, müsse jeder Lehrer kraft seines Wissens über die Psychologie des Kindes, seiner Erfahrungen mit den täglichen Problemen und seiner Kenntnis der Kinder seine eigene Methode entwickeln, um moralische Probleme zu lösen. Dabei sei es wichtig zu erkennen, dass „die moralische Handlung, wie jede Handlung, dem moralischen Denken vorausgeht“ (que l’action morale précède la pensée morale, Cousinet 1949d, S. 31) und die Reflexion über moralisches Handeln erst später folge. Für den Lehrer bedeute das zunächst, dass er mit der „Regelung von Konflikten, präventiven Maßnahmen, diese zu verhindern, und besonderen Vorgehensweisen, um

eine moralische Umgebung aufzubauen und zu erweitern“[36] handelnd eingreifen müsse. Das heißt ganz klar, dass ein Lehrer bei diesen Problemen das Recht hat, aktiv einzugreifen, und nicht abwartet, bis er gefragt wird.

Cousinet geht davon aus, dass es nicht ausreiche „die Freiheit der Kinder zu respektieren“ (respecter la liberté des enfants, 1949d, S. 27) und einfach „die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern“ (favoriser le développement de sa personnalité, 1949d, S. 27). Er sieht das Problem darin, dass Erwachsene sich dabei für „ein absolutes Nichtintervenieren, dessen Gefährlichkeit sicher ist“ (une non-intervention absolue, dont les dangers sont certains, 1949d, S. 27) entschieden oder sich auf gelegentliche Einflüsse beschränkten, die er als genauso gefährlich ansieht[37]. In diesem Zusammenhang wendet sich Cousinet auch gegen den Vorwurf, er würde der reinen Spontaneität (spontanéité pure) das Wort reden. Im Gegenteil, diese „spontanéité pure – vom Kinde aus“ (sic!, 1953c, S. 32) sei niemals Sache der Education Nouvelle gewesen, sondern ein Phänomen aus den Hamburger Schulen, denen es darum gegangen sei, „einige spontane Aktivitäten der Kinder zu nutzen (vor allem künstlerische und kreative Aktivitäten) und sie zu erzieherischen Zielen zu führen“[38]. Die Versuche von J.R. Schmid[39] seien gescheitert, weil die Kinder zwar von der direkten Einflussnahme des Lehrers befreit sein wollten, nicht aber von seiner Gegenwart, denn sie bräuchten einen „Ratgeber“ (conseiller, 1949a, S. 9). „Sie haben das Bedürfnis, in ihrer kleinen Gesellschaft von Gleichen eine Person zum Respektieren zu haben.“[40] Cousinet vergleicht diesen Respekt mit dem, was viele Eltern in den Familien zu installieren versuchten. Dieser Respekt sei die Voraussetzung für spätere erzieherische Einwirkung auf Kinder (vgl. 1949a, S. 10).

4.9) Lernen

Eine entsprechende Umgebung ist für Cousinet zwingende Voraussetzung für echtes menschliches Lernen. „Sich zu bilden heißt für das Kind nichts anderes, als die Umgebung zu studieren, in die es geworfen wurde. Seine intellektuelle Entwicklung findet genau durch die mehr oder weniger starken Reaktionen statt, mit denen es auf die von außen kommenden Anregungen reagiert.“[41] Die wissenschaftliche Erkundung seiner

---

36 „(...) arbitrage des conflits, mesures préventives pour les empêcher, procédés particuliers pour constituer et enrichir le milieu moral“, Cousinet 1949d, S. 31.

37 Cousinet hat den Einfluss Erwachsener und auch die direkte Ansprache an Kinder nie völlig abgelehnt, wie eine Anekdote von Marie de Vals aus ihrer Zeit als Lehrerin zeigt. Cousinet habe sie im Unterricht besucht, und die Kinder hätten sich während seiner Anwesenheit im Klassenraum Unterrichtsgegenstände zugeworfen. Cousinet habe nicht eingegriffen, und als sie sich für dieses Verhalten entschuldigen wollte, habe er sie gefragt, ob denn den Kindern gesagt worden sei, dass die Gegenstände nicht zum Werfen gedacht waren. Da das nicht der Fall gewesen war, träfe die Kinder keine Schuld.

38 „(...) d’utiliser certaines activités spontanées (notamment des activités artistiques et créatrices) en les orientant à des fins éducatives“, Cousinet/Chatelain 1953c, S. 32.

39 In den Hamburger Gemeinschaftsschulen, siehe Schmid (1971).

40 „Ils ont besoin d’avoir au sein de leur petite société d’égaux une personne à respecter“, Cousinet 1949a, S. 9.

41 „S’instruire, pour l’enfant, se cultiver, ce n’est pas faire autre chose qu’étudier le milieu dans lequel il est plongé. Son développement intellectuel est précisément fait des réactions plus au

Umwelt über Beobachtung und Experiment beginne dabei für das Kind direkt nach seiner Geburt (vgl. 1962b, S. 5).

Für Cousinet ist Lernen ein selbstgesteuerter, individueller Prozess, bei dem das Kind aktiv eigenes Wissen aufbaut und nicht fremdgesteuert Fakten übernimmt. Er formuliert drei Bedingungen menschlichen Lernens. „Aber alles Lernen macht nur unter diesen drei Bedingungen Sinn. Es gibt nur dann echtes Lernen, wenn der Lernende weiß, was er will, aus diesem Grund will und die Mittel sucht, um zu können.“[42] Das Lernen beginne mit der spontanen Aktivität des Kindes. Zunächst beobachte es etwas und wolle die beobachtete Tätigkeit ausführen. Später suche es nach genauerem Wissen über das beobachtete Ding und nehme es auseinander, um es zu verstehen. Damit kenne es in etwa das zu erreichende Ergebnis, und fange an, nach den Mitteln zu suchen, um dieses Ergebnis zu erreichen. Das Kind lerne nie auf ein ihm unbekanntes Ziel hin, so wie es in der Schule gängige Praxis sei, sondern immer dann, wenn sich ihm ein Problem stelle, suche es nach den Mitteln, dieses Problem zu lösen. Lernen ist für Cousinet also immer zielgerichtet und interessegeleitet. Echtes Lernen passiert nur dort, wo der Lernende das Ziel, das er erreichen möchte, mehr oder weniger klar kennt und mehr oder weniger klar weiß, dass er es erreichen kann. Das wichtigste Resultat echten Lernens ist für Cousinet, dass man „weiß, was man nicht weiß, und es bei demjenigen präzise erfragt, der es weiß“[43]. Er geht davon aus, dass Verstehen „das Erscheinen einer neue Haltung, einer Aktivität, die über die einfache Wiederherstellung hinausgeht, und den Gebrauch der erworbenen Erkenntnisse in neuen Situationen“[44] bedeutet.

Um lernen zu können, müssten Kinder in eine Umwelt gebracht werden, in der sie Probleme vorfänden, die sie selbst auswählen und lösen könnten. „Nur unter diesen Bedingungen kann sich die gewissenhafte Arbeit entwickeln.“[45] Da kein Lehrer je allen Schülern eine immer passende Arbeit geben könne, „muss man den Schüler seine Aufgabe wählen lassen oder sie ihn von der Seite angehen lassen, die ihm zusagt“ (il faut laisser l’élève choisir sa tâche, ou l’aborder par le côté qui lui convient, 1949d, S. 29). Unter diesen Gegebenheiten findet man „die üblichen Bedingungen des Lernens wieder: Interesse an einem Objekt, das aus einem ersten Kontakt herrührt, Wunsch das Objekt besser kennen zu lernen, Verwendung von Beobachtung und Versuch als Arbeitsmethoden, als Werkzeuge, dieses Ziel zu erreichen“[46]. Diese Vorgehensweise unterstützt

---

moins fortes, par lesquelles il répond aux excitations qui lui viennent du dehors“, Cousinet 1947f, S. 44.

42 „Mais tout apprentissage n’a de sens qu’à ces trois conditions. Il n’y a vraiment apprentissage que si l’apprenti sait ce qu’il veut, par conséquent veut, et cherche les moyens de pouvoir“, Cousinet 1959a, S. 13.

43 „(...) savoir ce qu’on ne sait pas, et le demander avec précision à qui sait“, Cousinet 1959a, S. 60.

44 „(...) la compréhension implique l’apparition d’une nouvelle attitude, d’une activité dépassant la simple reconstitution, d’une utilisation dans des situations nouvelles de connaissances que l’on vient d’acquérir“, Cousinet 1955h, S. 248.

45 „C’est dans ces conditions seulement que peut se développer la travail consciencieux (...)“, Cousinet 1949d, S. 29.

46 „Nous retrouvons donc là nos conditions ordinaires de l’apprentissage: intérêt à l’objet né d’une connaissance première, désir de mieux connaître cet objet, utilisation de l’observation et de

Kreativität und Erfindungsreichtum, „diese für Kinder so natürliche Qualität desjenigen, der ein Problem lösen möchte, dessen Gestalt er in etwa kennt, dessen Lösung er ahnt und dessen Lösung er dank tastender Versuche findet“[47]. Dieser Erfindungsreichtum führt zu den Entdeckungen und Wiederentdeckungen, von denen Dewey in seinem „pädagogischen Credo“ spricht (vgl. 1965, S. 18) und die genau wie die Erkenntnisse Claparèdes und die Pädagogik Decrolys schon so lange eine tragende Rolle in der Éducation Nouvelle spielten.

Was die Lerngegenstände betrifft, macht Cousinet einen Unterschied zwischen Sache und Objekt. Eine Sache sei ein im Moment nicht interessanter Gegenstand, während ein Objekt ein Interesse auslösender Gegenstand sei und dadurch wissenschaftlich werde. „Ab dem Moment, in dem die Wirklichkeit Objekt wird, das heißt vom Individuum wahrgenommen wird und es interessiert (das heißt mit einem seiner Interessen übereinstimmt), ist das Objekt wissenschaftlich.“[48] Cousinet geht davon aus, dass

> „das Objekt immer schon vor der Lerntätigkeit existierte. Mit Ausnahme der Grundfertigkeiten (Gehen, Sprechen) kennt das Kind vorher das Ziel, es weiß, was es zu tun hat, weil es vor seinen Augen ein mehr oder weniger präzises und mehr oder weniger adäquates Bild des Objekts und des Vorhabens hat. Ob es sich dabei um das Binden der Schuhe oder das Überqueren der Straße handelt, das Ziel der Fähigkeit ist vorher bekannt. Lernen heißt also eine bestimmte Menge von Mitteln zu erwerben, um ein bekanntes Ziel zu erreichen“ (1955g, S. 119, siehe S. 501).

Am Anfang der Kindheit bedeutet Cousinet zufolge jedes Objekt eine Möglichkeit zu handeln. Im Laufe der Zeit befreit sich die Wahrnehmung, dank Sprache, Sozialisation und allgemeiner Entwicklung, von der Handlung und ein Objekt löst nicht mehr den Wunsch zu handeln, sondern zu beobachten aus (vgl. 1950b, S. 130). Genau dann braucht das Kind die Hilfe des Erziehenden, denn jetzt beginnt es im eigentlichen Sinne zu lernen. Das Lernen wird immer notwendiger, je abstrakter, symbolischer die Objekte werden, wie Texte, Bilder, Karten usw., und vor allem beim Fremdsprachenlernen.

> „Aber noch einmal, man muss sich davor hüten, von der Notwendigkeit dieses Lernens einen Unterricht des Lehrers abzuleiten. Der Lehrer wirkt immer auf die Umgebung ein. Er fährt fort, die Umgebung mit Objekten anzureichern, die ihm die Psychologie und seine eigenen Beobachtungen liefern und die ihm geeignet scheinen, Reaktionen bei den Schülern hervorzurufen“ (1950b, S. 131, siehe S. 513).

Manchmal müssen aber die Objekte in eine Art Regelwerk eingebunden sein, damit sie nutzbar werden. So macht beispielsweise ein toter Maulwurf nur Sinn, wenn er zusammen mit einem Skalpell zur Verfügung gestellt wird. Der Schüler sucht sich unter einer

---

l’expérimentation comme méthodes de travail, comme instruments pour arriver à cette fin“, Cousinet 1959a, S. 107.

47 „La qualité de qui cherche à résoudre un problème dont il connaît en gros la nature, dont il entrevoit la solution, solution qu’il cherche grâce à ces tâtonnements, si naturels à l’enfant (...)“, Cousinet 1965, S. 17. Den Begriff der tastenden Versuche zitiert Cousinet aus der „Éducation fonctionelle“ von Édouard Claparède.

48 „A partir du moment où le réel devient objet, c’est-à-dire est perçue par l’individu, et l’intéresse (c’est-à-dire correspond à un de ses intérêts), l’objet est scientifique“, Cousinet 1960b, S. 3.

Reihe von Objekten diejenigen aus, die ihn interessieren und die er mit Hilfe einer Technik, die er entdeckt oder erlernt, bearbeitet und benutzt. Als Beispiele nennt Cousinet „einen Gott, einen Tisch, eine Schüssel“ (un dieu, une table, une cuvette, 1955a, S. 186). Der Lehrer muss also versuchen, den Kindern diese Objekte zur Verfügung zu stellen und zwar echte Objekte, keine Schulobjekte. Wieder finden sich die drei Bedingungen für echtes Lernen. Die erste bezieht sich auf den Gegenstand, denn hinter jedem Unterrichtsgegenstand verbirgt sich ein Objekt, das dem Schüler als Ausgangspunkt dienen kann und das der Lehrer finden muss. Die zweite Bedingung betrifft die Motivation, denn der Aneignungsprozess kann nur durch das Kind selbst geschehen, wozu es eine Motivation braucht. Die dritte Bedingung bezieht sich auf die Problemlösetechnik, denn dem Schüler dürfen keine Lösungen, sondern ihm müssen Probleme präsentiert werden. Der Lehrer muss dabei dem Schüler helfen, seine individuellen Problemlösetechniken herauszufinden und nicht einfach die Fehler mit roter Tinte anstreichen (vgl. 1955i, S. 34).

Sollte ein Kind tatsächlich auf gar nichts reagieren, hat der Lehrer schlicht die falschen Objekte ausgesucht und muss eben andere finden.

> „Dann muss er sich sagen, dass sein Programm irreal ist, so wie der berühmte Durchschnittsschüler irreal ist, für den es gemacht ist, und dass alle Bemühungen, die er unternimmt (...), um ein künstliches Interesse an diesem Programm zu wecken und (den so oft gemachten Forderungen folgend) hervorzurufen, oft keinen anderen Effekt haben, als den, das echte Interesse zu ersticken. Den Schüler zum Denken bringen zu wollen, bedeutet nur allzu oft, ihn am Denken zu hindern“ (1955a, Fußnote, S. 186, siehe S. 517).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass das Kind wirklich krank ist und entsprechend medizinisch betreut werden muss. Cousinet verweist darauf, dass viele psychiatrische und psychologische Verfahren, wie Gruppen- und Spieltherapie, ihre Wirkung dadurch erzielten, dass Kranke nachholen könnten, was ihnen eine ungeschickte Erziehung vorenthalten habe (vgl. 1950b, S. 149).

Im Laufe des Lernprozesses entwickelt das Kind die Fähigkeit sich auszudrücken. „Die Fähigkeit sich auszudrücken und besonders das verbale Ausdrücken ist im Vorstellungsvermögen vorgeformt.“[49] Vom aktiven Handeln mit einem Gegenstand gelangt das Kind zur reinen Beobachtung, bei der es den Gegenstand nicht mehr in die Hand nehmen muss. „Das Kind gibt seine aktive Haltung auf, der Ausdruck wird übertragen, er geht von ihm auf das Objekt über. Es beschreibt nicht mehr, was es tut und was es sieht, nach und nach ist es auf eine gewisse Art und Weise das Objekt, das sich selbst ausdrückt.“[50] Das Kind entpersonalisiert die Beobachtungsobjekte, es ist nicht mehr selbst aktiv, sondern wird nahezu passiv, man könnte auch sagen kontemplativ. In der gleichen Art und Weise verändert sich die räumliche Aufzählung zur systematischen,

---

49 „L’expression, et particulièrement l’expression verbale, est préformée dans la conception“, Cousinet 1951b, S. 6.

50 „L’enfant abandonne son attitude active, l’expression est transférée, elle passe de lui à l’objet. Il n’exprime plus ce qu’il fait, ce qu’il voit, c’est peu à peu en quelque sorte l’objet, qui s’exprime lui-même“, Cousinet 1951b, S. 25.

geordneten Aufzählung, zur Analyse. „Dieses Auftauchen der Analyse ist an das Alter – um das neunte oder zehnte Jahr herum – und an das Auftauchen des durch die Gruppenarbeit gefestigten und entwickelten sozialen Lebens gekoppelt.“[51] So entwicklt sich die Fähigkeit des Kindes, etwas zu beschreiben, von der Beschreibung dessen, was es sieht, zu dem, was es bereits weiß, und weiter zu dem, was es denkt, wenn es das Gesehene mit anderen Objekten vergleicht.

Die Auseinandersetzung mit dem Problem des Lernens führt zur Frage, was Wissen ist und was ein Mensch eigentlich wissen muss. „Das Problem, vor dem jede Generation wieder steht, ist also immer das gleiche: der Mensch muss wissen (das heißt, das Kind muss gelernt haben), aber was muss er wissen?“[52] Vor allem in „La Culture intellectuelle“ (1955a) und in „Pédagogie de l’apprentissage“ (1959a) setzt sich Cousinet mit dem Lernen und der Bildung des Menschen auseinander. Dazu unterscheidet er zum einen zwischen operationellem und instrumentellem Wissen, zwischen „savoir opératoire“ und „savoir brut“. Beim „savoir opératoire“ handele es sich um Techniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die notwendig seien, um sich das „savoir brut“, das reine Faktenwissen, anzueignen. Das reine Faktenwissen stellt aber nicht das Wissen der jeweiligen Teildisziplin dar, „sondern den Teil des Wissens, den die Gesellschaft auf jeden Fall an die junge Generationen weitergegeben sehen möchte“ (qui constituent non pas le savoir, mais la partie du savoir que la société juge indispensable de transmettre aux jeunes générations, 1955g, S. 119).

Cousinet stimmt den Verfechtern der traditionellen Pädagogik zu, dass es die Aufgabe der Pädagogen sei, die Kinder mit den kulturellen Schätzen der zivilisierten Menschheit vertraut zu machen. „Ich merke dazu folgendes an: Die Zivilisation beinhaltet: 1. einen Komplex aus Kenntnissen und Techniken, die das bilden, was im eigentlichen Sinn die Zivilisation ist; 2. die geistige Aktivität, die ebenfalls nötig war, um sie zu verbessern und um andere zu erfinden.“[53] Die Aufgabe der Pädagogik müsse es also sein, sowohl Kenntnisse zu präsentieren als auch die „Aktivität des Geistes“ (activité d’esprit, 1925b, S. 78) zuzulassen. Die traditionelle Pädagogik behaupte zwar, dass sie diese geistige Aktivität durch ihre Vermittlungstätigkeit erreichen würde, Cousinet schreibt aber, dass man seit 40 Jahren beobachten könne, dass dem nicht so sei (vgl. 1925b, S. 78). Von der zu vermittelnden Zivilisation können Kinder nur profitieren, wenn man sie zuerst ihre geistigen Fähigkeiten wirklich entwickeln lässt.

> „Diese Zivilisation, die Sie den Kindern weitergeben wollen, können sie nur empfangen, sie können nur davon profitieren, wenn man ihnen vorher ein Instrument an die Hand gegeben hat, mit dessen Hilfe sie einen Nutzen für sich

51 „Cette apparition de l’analyse est due à l’âge, et à l’apparition de la vie sociale consolidée et développée par le travail de groupe; vers la neuvième ou la dixième année“, Cousinet 1951b, S. 25.

52 „Le problème qui se pose à chaque génération est donc toujours le même: l’homme doit savoir (c’est-à-dire l’enfant doit voir appris), mais savoir quoi“, Cousinet 1956e, S. 7.

53 „Je remarque alors ceci: c’est que la civilisation comprend: 1. un ensemble de connaissances et de techniques qui constituent ce qu’on appelle la civilisation proprement dite; l’activité spirituelle qui a été nécessaire encore pour les améliorer et en inventer d’autres“, Cousinet 1925b, S. 78.

> daraus ziehen können: und zwar die natürliche geistige Tätigkeit, die Neugierde, den Wunsch zu lernen, die Fähigkeit zu arbeiten“ (1925b, S. 78, siehe S. 492).

Das seien die Qualifikationen die die Zivilisation am Leben erhielten.

Cousinet stellt die Lernmethoden des Kindes über den Erwerb reinen Faktenwissens. „Das Lernen ist nur bildend, wenn es eine persönliche Recherche-, Beobachtungs-, Vergleichs- und Klassifizierungsarbeit beinhaltet und wenn es durch ein Interesse getragen wird.“[54] Wenn die Ergebnisse einer ausgewählten Arbeit die Kinder nicht dauerhaft beeindrucken, dann macht das „übrigens überhaupt nichts, denn es war nicht das Ziel der Kinder sich zu bilden, sondern das Arbeiten zu erlernen.“[55] Die Arbeitstechniken werden so in manchen Fällen wichtiger als die Resultate. Wenn also die Ergebnisse der Methode zunächst schwach sind, so sei dies noch kein hinreichender Grund, sie aufzugeben. Leichte Verbesserungen der Beobachtungsfähigkeit des Kindes sind bereits ein Erfolg, denn in der Beobachtung liegt der Wert dieser Arbeit und nicht in den Ergebnissen (vgl. 1924, S. 49). Der Gewinn der freien Gruppenarbeit liegt nicht vorrangig im tatsächlich erworbenen Wissen, sondern

> „er liegt in der vom Schüler durchgeführten Arbeit, eine bestimmte Anzahl von Dokumenten, die ihm zur Verfügung gestellt wurde oder die er selbst gefunden hat, mit dem Ziel zu untersuchen, zu vergleichen, zu klassifizieren, zu sammeln, das Wissen zu konstruieren und nicht es zu erwerben (...) “ (1959a, S. 100, siehe S. 518).

Das Kind lernt so

> „das Objekt kennen, das es schlecht kannte, es lernt sich selbst kennen, den es nicht viel besser kannte, es lernt Arbeitsinstrumente zu benutzen und die auszuwählen, die zur Arbeit und zu ihm selbst passen, es lernt eine präzise Frage zu stellen, ein präzise Information zu suchen und sie der eigenen Konstruktion anzupassen. Es lernt zu erkennen, dass es eine andere Information suchen oder seine Konstruktion modifizieren muss, wenn diese Anpassung unmöglich ist“ (1959a, S. 131, siehe S. 519).

In „La culture intellectuelle“ (1955a, S. 182ff) setzt sich Cousinet mit dem Begriff der Allgemeinbildung auseinander und stellt fest, das es diese nicht gibt. Er stellt klar, dass alles Wissen je individuell ist und aufgrund dieser Individualität eine Vermittlung eines Stoffes für eine ganze Klasse nicht gelingen kann.

> „Es ist der Schüler (und nicht das Fach), der einen kulturellen Wert hat, einen Wert, der ein ganz bestimmtes Aussehen hat. Und der Lehrer ist zunächst nur dazu da, ihm dabei zu helfen, aus der Masse des Lehrplans (und sogar, wenn es sein muss, außerhalb der Lehrpläne) das Material herauszufiltern, das er mit seinem persönlichen Tun bearbeiten kann, und um gleichzeitig die Methoden zu benutzen, die aktiven Methoden, mit deren Hilfe er die Materialien behandeln und gleichzeitig sich selbst und sein Werk erschaffen kann“ (1955a, S. 152f, siehe S. 516).

---

54 „L’apprentissage n’est culturel que quand il comporte un travail personnel de recherches, d’observation, de comparaison et de classement, et qu’il est soutenu par l’intérêt“, Cousinet 1952a, S. 39f.

55 „Il n’importe guère d’ailleurs puisque l’objet des enfants n’est pas de s’instruire, mais d’apprendre à travailler“, Cousinet 1949a, S. 79.

Selbst die Idee, mittels der sogenannten Allgemeinbildung eine gemeinsame Basis zu schaffen, die identitätstiftend für eine Nation sein könne, hält er für eine Illusion. Die Gemeinsamkeiten würden erst nach der Schule wichtig, wenn man sich im Beruf unter Gleichen bewege (vgl. 1955a, S. 153).

Cousinet will zeigen, dass das Kind seinen Bildungsprozess selbst in den Händen hält. „Der Schüler bildet sich selbst“[56] und zwar durch den Kontakt mit einem Werk, das er gegebenenfalls selbst aussucht und das ihm dann von einem kundigen Lehrer aufgeschlossen werden kann. Hier bezieht Cousinet eindeutig Position für die Notwendigkeit eines guten Lehrers, wenn auch die maßgebliche Arbeit immer durch das Kind geleistet wird, das sich aussucht, was es interessiert, und den Lehrer um Rat fragt. „Man sollte nicht versuchen, den Kontakt über Erklärungen, die illusorisch und unwirksam sind, herzustellen, sondern über Geduld, indem man ein Werk, das den Schüler nicht elektrisiert hat, zur Seite legt und es in einem anderen Jahr versucht, in dem sich der Kontakt herstellen wird.“[57] Cousinet bezweifelt, dass es irgendeinen Stoff gibt, der per se bildenden Charakter hat, woraus er ableitet, dass es kein Recht des Erwachsenen gibt, Kinder zu zwingen, sich mit bestimmten Stoffen und Inhalten zu beschäftigen.

> „Ich sage ganz und gar nicht, dass sich Geist und Geschmack (des Schülers wie des Erwachsenen) nicht bilden, das heißt, sich nicht verändern und nicht mehr Durchdringung, mehr Feinheit, mehr Größe, mehr Interventionsmöglichkeiten für den Geist und eine größere Wertschätzung der Werte für den Geschmack bedeuten. In diesem Punkt überlasse ich das Wort den Psychologen (mit den Theorien über die Reifung, über die Entwicklung, die Erfahrung und die Abfolge der Interessen und den ganzen Problemen dieses Typs, die es noch zu lösen gibt) und den Ästhetikern (mit ihren verschiedenen Wertetheorien) das Wort. Ich spreche vom vorgeblich bildenden Handeln, das von einem außenstehenden Erzieher auf ein Individuum ausgeübt wird. Der Lehrer kann, und ist es auch für einige seiner Schüler, ein Instrument ihrer Bildung sein, er ist aber kein Bildender“ (1955a, S. 175f, siehe S. 516f).

Dabei kann die Erklärung des Lehrers ein hilfreiches Element sein, es ist aber eine Illusion zu glauben, dass sie das einzige Element ist. Vor allem aber heißt es, das je spezielle Wissen eines Kindes anzuerkennen. „Daraus folgt, dass das Elementare, die Basis jeder Kultur nicht das Allgemeine ist, sondern das Spezielle, nicht die Allgemeinbildung, sondern die Spezialisierung, das heißt das Interesse. Die Verfahren des Individuums sind genau entgegengesetzt zu denen der Schule.“[58] Das Allgemeine liegt für Cousinet im Unterricht, den die Lehrer erteilten, aus dem jeder Schüler auswählt, was für ihn interessant ist und daraus also keine allgemeine oder gemeinsame Kultur schafft, sondern seine ureigene. Der Schüler entzieht sich der Allgemeinbildung, in dem er sei-

---

56 „C’est l’élève qui se cultive“, Cousinet 1955a, Paris, S. 158.

57 „Contact qu’il faudra essayer d’établir non par des explications qui seraient illusoires et inopérantes, mais par la patience, en mettant de côté l’œuvre qui n’a pas électrisé l’élève, et en la remettant à une autre année, où le contact s’établira“, Cousinet 1955a, Paris, S. 166.

58 „Il suit que l’élémentaire, la base de toute culture, ce n’est pas le général, mais le spécial, non la culture générale, mais la spécialité, c’est-à-dire l’intérêt. Les démarches normales de l’individu sont inverses de celles de l’école“, Cousinet 1955a, S. 182.

nen Interessen folgt. In der Schule sei jeder Schüler ein Spezialist „und die Spezialisten sitzen Seite an Seite (wie es übrigens der Wunsch des Lehrers ist) und sind nur scheinbar einer allgemeinen Behandlung unterworfen.“[59] Erst für den Wissenden werden die allgemeinen Gesetze interessant, denn sie enthalten die Spezialfälle.

> „Es ist ein Irrtum zu glauben, dass eine Theorie, außer in der Theorie, eine Praxis bestimmt. Die Theorie und die Praxis werden auf Wegen erworben, die sich nicht kreuzen. Die Theorie erscheint erst nachträglich, um die Praxis zu rechtfertigen, nachdem sie, dank der Praxis, vom handelnden Individuum wirklich aufgestellt wurde, statt ihm einfach von jemand anderem geliefert worden zu sein“ (1955a, S. 184f, siehe S. 517).

Laut Cousinet lässt also die Praxis die Theorie erscheinen und Kinder deduzieren nicht. „Die Deduktion steht nicht an erster Stelle der geistigen Handlungen.“[60] Sie sei immer nur ein Ziel, und er fordert, sich von einem Mythos zu verabschieden, der andere Mythen schafft, vor allem aber seinen eigenen. „Trotz des Platzes, den deutsche Pädagogen der Heuristik gaben“ (malgré la place faite autrefois par des pédagogues allemands à l’heuristique, 1959a, S. 109), verfahre die Schule immer noch umgekehrt und ginge von dem, was die Schüler nicht wüssten, zu dem, was sie wüssten. „Der lernende Schüler geht im Gegensatz zum Didakten vom Objekt zur Erklärung und von da aus zur weitergehenden Erklärung, also umgekehrt zur Vorgehensweise des Lehrers vor.“[61]

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass für Cousinet weder die Lehrer noch die Gesellschaft Kinder heranbilden, sondern sie das selbst tun. Sie entdecken interessegeleitet die sie umgebende Kultur und entwickeln ihre Vorstellung von der Welt, indem sie Teile dieser Kultur annehmen und befürworten und andere Teile ablehnen und dagegen revoltieren. So wird die Dynamik des Kulturprozesses deutlich, der möglicherweise noch auf „letzten“ Werten von „gut“ und „schlecht“ basiert, nicht aber auf endgültigen kulturell wertvollen Inhalten, deren beständige Reproduktion letztlich Stillstand bedeuten würde. Die Rolle des Lehrers kann nur sein, Kindern ihm bedeutsame Teile der Kultur zu präsentieren (und auch zu repräsentieren) und diese bei Interesse mit ihnen zu besprechen.

4.10) Gruppe

Cousinet begreift Lernen als selbstgesteuerten Konstruktionsprozess, der zu einem ganz individuellen Wissen führt. Sein individuelles Wissen kann das Kind aber nicht allein aufbauen, es braucht dazu die anderen in Gestalt der Gruppe. Die Gruppe ist zum einen Teil der Umgebung des Kindes und liefert ihm so Anregungen und Informationen, sie ist aber außerdem der eigentliche Ort seiner Sozialisation, die gelingen muss, wenn sich das Individuum in sozialen Gefügen bewegen will. „Nur ein vollständiges soziales Le-

59 „(...) et les spécialistes sont assis côte à côte (comme d’ailleurs le veut le maître) et soumis seulement en apparence à un traitement général“, Cousinet 1955a, S. 187.

60 „La déduction n’est pas une opération première de l’esprit“, Cousinet 1955a, S. 182.

61 „L’apprenti écolier va, à l’inverse du didacte, de l’objet à l’explication, à l’explication progressive, inverse de la démarche du maître“, Cousinet 1959a, S. 109.

ben (Spiel und Arbeit) gestattet Kindern in einem gewissen Alter eine unbedingt notwendige menschliche Erfahrung.“[62] Cousinet hält die Disposition des Kindes, sich zu Gruppen zusammenzufinden, für einen Teil seiner natürlichen, genetisch angelegten Entwicklung. Kinder hätten einen „sozialen Instinkt“, der sie gleichsam zwinge, eine „Kindergesellschaft“ zu bilden (vgl. 1950a), und wenn die Schule das nicht zulasse, so geschehe es außerhalb der Schule und in den Pausen (vgl. 1949a, S. 43). Das soziale Leben der Kinder entwickelt sich laut Cousinet aufgrund einer Veränderung und Zunahme der sozialen Kompetenzen des Kindes, die aufgrund von Reifungsprozessen als Potential jedem Kind zur Verfügung stünden. Zur vollen Geltung komme dieses Potential nur, wenn die entsprechende Umgebung gegeben sei. Das soziale Leben unterliege „gewissen Regeln, die der Natur des Kindes eingeschrieben sind“ (ces lois inscrites dans la nature même de l’enfant, 1949e, S. 51) und die den Rahmen für echtes moralisches Leben lieferten (vgl. 1949d und e). Im Alter von 3 – 6 Jahren sei das soziale Leben noch rudimentär, während das Alter von 6 – 9 Jahren die Vorbereitungszeit mit einer Zunahme typischer sozialer Aktivitäten sei, auf die das eigentlich beste Alter zwischen 9 und 12 Jahren folge. „Meines Erachtens ist die Cousinet-Methode zum einen ein Arbeitsinstrument für Kinder im Alter von ungefähr 8 – 12 Jahren, und zum anderen ein Mittel, die natürliche Aktivität dieses Alters zu begünstigen und seine Bedürfnisse zu befriedigen.“[63] Die Idee vom optimalen Gruppenalter übernimmt Cousinet offensichtlich von Stanley Hall. „Im Alter der Gnade, des Gleichgewichts (9 bis 12 Jahre) angekommen, wiederholt das Kind diese Periode der Zivilisation, in deren Verlauf sich die jungen Individuen der Art in einem warmen Klima ohne Hilfe der Eltern selbst aus der Affäre ziehen’“[64]. Aber auch Ferrière greift die Idee des sozialen Alters auf.[65] Die Pubertät bringt eine Krise des sozialen Lebens mit sich, das danach unter anderen Gesichtspunkten neu organisiert wird (vgl. 1950b, S. 57f)[66].

In der kleinen Gruppe funktioniert die Zusammenarbeit über Kommunikation, die die Analyse einzelner Phänomene im Austausch mit den Meinungen der anderen zu diesem Phänomen erst möglich macht. „Die Faktoren, die für die Bewegung eines Gegenstandes verantwortlich sind, entziehen sich der Erkenntnis des einzelnen, und werden deshalb zu einer kollektiven Erkenntnis. Sie löst sich Stück für Stück vom Handeln des

62 Seule une vie sociale complète (jeu et travail) permet aux enfants, à un certain âge, une expérience humaine indispensable“, Cousinet 1956g, S. 173.

63 „La méthode Cousinet est, dans ma pensée, à la fois un instrument de travail confié aux enfants pendant la période qui va de la 8e année environ à la 12e année environ, et un moyen de favoriser une forme d’activité naturelle pendant cette période et de satisfaire aux besoins de cet âge“, Cousinet 1935, S. 216.

64 „Arrivé à l’âge de grâce et d’équilibre (9 à 12 ans), l’enfant reproduit cette période de l’évolution au cours de laquelle, sous un climat chaud, les jeunes individus de l’espèce se tiraient d’affaire seuls sans l’aide de leurs parents’“ Stanley Hall, zitiert in Cousinet 1950b, S. 57/58, auch Cousinet 1956g, S. 163.

65 vgl. Ferrière 1922, S. 236.

66 Siehe auch Robert Mc Givern et al (2002): in „New Scientist“, Nr. 2365, S. 16, Oktober 2002.

einzelnen, erlangt Unabhängigkeit und wird echtes Objekt des Denkens.“[67] Dieses Aufeinandertreffen der verschiedenen Meinungen nennt Cousinet die „Sozialisation des Denkens“ (socialisation de la pensée, 1949a, S. 39 und 1927c, S. 67). Das bedeutet, dass aus dem individuellen Beobachten eine Annäherung an die Realität über den Austausch in der Gruppe erfolgt. Erst dieser soziale Austausch macht aus der Beobachtung eine Gewissheit. Dabei werden immer wieder Hypothesen aufgestellt und überprüft. „Beobachtungen und individuelle Erfahrungen sind weder Anwendungen von Gesetzen noch Vorbereitung auf das Gesetz, sondern für Lernende und Gelehrte Mittel, um zu überprüfen, was ihnen durch eine erste, sich annähernde Prüfung aufgefallen war.“[68]

An dieser Stelle verlässt Cousinet die entwicklungspsychologische Rechtfertigung seiner Methode und gibt dem ‚Anderen’ die Rolle des Erziehenden. Nicht allein Reifung, die Reize der sächlichen Umwelt und auch nicht der Erwachsene sind für Kompetenzzuwächse verantwortlich, sondern der „semblable“, der „Gleiche“, der erzieht und der von den anderen Gruppenmitgliedern erzogen wird. Die Gruppe erfüllt für ihn so den doppelten Effekt, sowohl die sozialen als auch die intellektuellen Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen. Sie sorge für eine im wahrsten Sinn des Wortes dem Individuum angemessene Bildung, denn es könne immer am gerade aktuellen Leistungslimit operieren, etwas, das keine außengesteuerte Differenzierung besser leisten könne (vgl. 1935, S. 217). Das Kind kann seine Vorstellungen mit denen der anderen vergleichen, sie angleichen oder Ideen für eine Angleichung der anderen liefern und entwickelt so mit den anderen zusammen temporär gültige und tragfähige Hypothesen über die Welt und ihre Phänomene. Cousinet weist nach, dass das Lernen in freigewählten Gruppen die Informationsverarbeitung begünstigt, weil die einzelnen Mitglieder gezwungen sind, ihre Weltentwürfe abzugleichen und dabei zu überdenken (vgl. 1950a).

Das Wissen werde erst über das Mittel der Sprache möglich, weshalb die Gruppe zum Austausch über die verschiedenen Interpretationen eines beobachteten Phänomens nötig ist. Im Innern der Gruppe ist jede Aktivität zunächst auf den Austausch verbaler Informationen ausgelegt. Dieser Informationsaustausch hat das Ziel, die Ergebnisse der Beobachtungen so exakt wie möglich aufzuschreiben. Egal, was die Kinder beobachten, ob Pflanzen, Tiere, historische oder geographische Dokumente, sie versuchen anschließend, die möglichst exakten Begriffe zu finden, die die Beobachtung beschreiben. Sie sehen in Wörterbüchern und Lexika nach, diskutieren untereinander über die Bedeutung der Wörter, fragen den Lehrer um Rat und verbessern so fast nebenbei ihr Vokabular und ihre Sprache. Das Beobachten wird bei Cousinet zur zentralen Methode, die Wirklichkeit zu verstehen. Sie führt dazu, ein bestimmtes Wissen erlangen zu wollen

---

67 „L’activité qui régit la chose en mouvement échappe à la prise individuelle, du fait qu’elle devient une prise collective. Elle se détache peu à peu de l’action de l’individu, elle acquiert une indépendance, elle devient proprement objet de pensée“, Cousinet 1949a, S. 37.

68 „Les observations et les expériences particulières ne sont ni des applications de la loi, ni des préparations à la loi, elles sont pour les apprentis comme pour les savants, des moyens de vérifier ce qu’un premier examen approximatif a fait connaître“ Roger Cousinet, L’expérience, Éducation et développement, no 2, novembre 1964, Paris, Société nouvelle Les Cahiers de l’Enfance, S. 61.

und lässt das Individuum nach Wegen suchen, an das entsprechende Wissen zu kommen (vgl. 1950a).

Die Gruppe sorgt außerdem für moralische Erziehung, weil auch im sozialen Verhalten, im Umgang mit den anderen und im Prozess des Ab- und Angleichens sozialer Konsens notwendig ist. Hier lernen Kinder ihre persönlichen Bedürfnisse und Interessen mit denen der anderen in Einklang zu bringen, womit Rollenschemata aufgebrochen werden und Kinder, die am Rande der kindlichen Gesellschaft stehen, integriert werden können. Dies kann nur geschehen, wenn die Wahl der Gruppen frei ist. „Die Gruppe kann nur dann leben und eigene Aktivitäten entwickeln, wenn sie aus Individuen besteht, die sich aus verschiedenen Motiven, die neben anderen, noch unbekannten, Zuneigung und Gleichheit des mentalen Niveaus enthalten, frei gewählt haben.“[69] Das freie Zusammenfinden der Gruppen ist für Cousinet bedeutsam, weil nur so sich Kinder finden könnten, die zueinander passten. Jedes Kind finde die zu ihm intellektuell und sozial passende und damit homogene Gruppe, in der es seinen Wert erfährt, in der es sinnvoll mitarbeiten könne und in der es aufgrund seiner Fähigkeiten geschätzt werde. „Die Gruppenmitglieder müssen sich auf der gleichen Sozialisationsstufe befinden“[70]. Darin liege begründet, warum solche Gruppen keine ‚leader’ bräuchten (vgl. 1950a, S. 89).

Cousinets Erfahrungen zufolge gleichen sich in den freien Arbeitsgruppen die „sozialen“ Unterschiede zwischen den Kindern sehr schnell aus. Die ‚leader’ verlieren sehr schnell ihren Kredit und die Outcasts, die Zurückgewiesenen, die Schüchternen integrieren sich Stück für Stück nach ihren Fähigkeiten in die Gruppe. Die Kinder haben niemals das Bedürfnis gezeigt, Chefs zu wählen oder zu akzeptieren. Laut Raillon unterscheidet die Perspektive, die Gruppe als Ort der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen und einzusetzen, Cousinet fundamental von allen anderen Pädagogen, die sich mit Gruppenarbeit beschäftigt haben. Außer bei der Projektmethode werden die Gruppen immer vom Lehrer gebildet, um die Kinder nach vorgegebenen Themen arbeiten zu lassen oder sie damit einfach zu unterrichten (vgl. Raillon 1990, S. 232f).

Raillon schließt daraus, dass Cousinet alles andere als ein fanatischer Verfechter von Gruppen war. Er habe sich immer zurückhaltend zu den romantisch gefärbten Gemeinschaftsvorstellungen der deutschen Pädagogen wie Otto, Paulsen, Petersen, Kerschensteiner, Frey, Wyneken und Gaudig (vgl. Raillon 1990, S. 232) geäußert. Für Cousinet scheint die Gruppe vielmehr eine notwendige Voraussetzung zur „Persönlichkeitsentwicklung“ (personnalisation, 1990, S. 232) des Individuums in moralischer und intellektueller Hinsicht gewesen zu sein. Das heißt, in der Gruppe und der gemeinsamen Arbeit bleibt die Individualität jedes Gruppenmitgliedes gewährleistet.

---

69 „Et le groupe lui-même ne peut vivre, avoir une activité propre, qu’à condition d’être formé d’individus qui se sont librement choisis, pour des motifs composites dans lesquels entre l’affectivité, l’égalité du niveau mental, et d’autres qui ne sont pas encore toutes connues“, Cousinet 1950b, S. 133.

70 „Il faut que les membres du groupe se trouvent au même degré de socialisation“, Cousinet 1956g, S. 168.

„Es besteht in der Tat kein Zweifel, dass der Schüler allein arbeiten muss. Das ist die Regel jeden Lernens und dahin muss alles Lernen führen, aber unter der Bedingung, dass diese Einzelarbeit kein Hohn ist und der Schüler die normalen Rahmenbedingungen jedes Arbeitenden bekommt: Zweifel, das Eingeständnis dessen, was er sicher nicht weiß, die Möglichkeit sich zu informieren, das Wissen um die Informationsmittel, die Gewohnheit sich zu informieren“ (1959a, S. 81, siehe S. 518).

4.11) Spiel

Für Cousinet war das Spiel der Kinder von besonderer Bedeutung. Über seine gesamte Laufbahn hat er Kinder beim Spiel beobachtet, wobei ihn besonders das freie, von Erwachsenen unbeeinflusste Spiel interessierte. Sein Dissertationsprojekt beschäftigte sich mit der kindlichen Solidarität in einer Spielsituation.

„Die elementaren Formen der Sozialisation erscheinen im Spiel, oder genauer gesagt, in dieser bunt gemischten Form der Aktivität, der wir den bequemen Namen Spiel geben, um sie von jener organisierten Synthese auf ein Ziel ausgerichteter Akte zu unterscheiden, die wir Arbeit nennen“ (1950a, S. 30f, siehe S. 510).

Cousinet sah das Spiel als Urform der freien Kooperation an und entwickelte seine Methode an diesem Modell (vgl. 1935, S. 217). Er hat versucht, die Charakteristika des Spiels – Wahlfreiheit des Spiels an sich, Wahlfreiheit, ob ein Kind spielen will oder nicht, und Regelhaftigkeit des Spiels als Organisationsform – auf die Arbeit in der Klasse zu übertragen, und leitet daraus vier Grundbedingungen für die Arbeit in der Schule ab. Es müssen genug Arbeitsangebote vorhanden sein, damit die Kinder auswählen können. Diese Angebote müssen natürlichen Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Sie müssen Regeln unterliegen, und die Kinder müssen die Freiheit haben zusammenzuarbeiten. Dabei wird mehr das Verhalten der Kinder während des Spiels zur Grundlage seiner Methode der freien Gruppenarbeit als die Tatsache des Spielens selbst (vgl. 1924, S. 46).

Raillon zufolge hat sich Cousinet mit den Ergebnissen der Arbeiten von Charlotte Bühler und Elsa Köhler intensiv auseinandergesetzt, die zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich des Spiel gekommen seien wie er.[71] Weitergehend hat Cousinet, ähnlich wie Maria Montessori, das Spiel zunächst als kreative Arbeit verstanden, und die Gruppenarbeit löst die künstliche Unterscheidung zwischen Spiel und Arbeit auf.

„Die Arbeit wird wie das Spiel zu einer sozialen Aktivität und unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht mehr davon. Der Wechsel von Arbeit zum Spiel und vom Spiel zur Arbeit ist nur noch der Wechsel von einer Aktivität zu einer anderen und nicht mehr von einem Leben zu einem anderen. Das Spiel und auch die Arbeit haben jeweils ihren Platz im Leben gefunden. Das intellektuelle Leben wird somit innerhalb der kindlichen Gesellschaftsgruppen viel intensiver, was leicht nachvollziehbar ist“ (1950a, S.107, siehe S. 510).

71 vgl. Raillon 1990, S. 128, aber auch bei Houssaye (1994, S. 201) und Lustenberger (1949, S. 66ff) findet sich der Hinweis, dass Cousinet in seiner Spieltheorie stark von Charlotte Bühlers Arbeiten aus Wien beeinflusst gewesen sein muss.

Immer dann, wenn sich ein Kind hinsetzt und frei arbeitet, macht es sich ganz an die Arbeit und schafft damit etwas und zwar ohne Zeitverschwendung, ohne Schlamperei und ohne Ablenkung.

> „Jedes seiner Werke hat seine ganze Aufmerksamkeit und seinen ganzen Willen. Und wenn es für uns Erwachsene anders aussehen sollte, wenn die Kinder mit Freude und Leichtigkeit arbeiten, scheinbar ohne Anstrengung, dann deshalb, weil man der Anstrengung einen übertriebenen Wert zumisst und weil man Aufmerksamkeit mit Anstrengung verwechselt“ (1949a, S. 88, siehe S. 509).

Das Entscheidende ist dabei, dass es sich um echte Arbeit handelt und nicht um scheinbare Übungen und Anwendung, die wertlos sind, weil die Kinder an etwas anderes denken und sie ohne innere Beteiligung ausführen (Cousinet 1949a, S. 89 und Speichert 1985, S. 54ff).

1951 führte Cousinet eine Untersuchung mit dem Ziel durch, den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit zu ergründen. Mit der simplen Erklärung, dass Kinder spielen und Erwachsene arbeiten, will er sich nicht zufrieden geben, denn sie sagt „nichts über den Inhalt der beiden so brutal voneinander unterschiedenen Aktivitäten aus“ (rien du contenu des deux activités que l’on distingue aussi brutalement, Cousinet 1951c, S. 557). Er verweist auf die Arbeiten von Gesell, Piaget und Preyer, die gezeigt hätten, dass in der frühen Kindheit der Unterschied zwischen Arbeit und Spiel nur sehr schwer zu finden sei. Die Auswertung der Fragebögen fasst Cousinet so zusammen: „Die Einstellung der Kinder gegenüber der Arbeit und dem Spiel hängt zu einem Teil von ihrem Alter, zu einem Teil von ihrem intellektuellen Niveau und zu einem Teil von ihrer sozialen und schulischen Situation ab.“[72] Trotz dieser Faktoren glaubt er drei Stufen zu erkennen.

> „Auf der ersten Stufe, die aus jungen Kindern (8 – 10 Jahre), aber auch aus älteren Kindern gebildet wird, die auf niedrigerem intellektuellen Niveau stehen, unterscheidet sich die Arbeit vom Spiel nur durch äußere Bedingungen: Arbeit, das sind die Aktivitäten in der Klasse, die Hausaufgaben, die von den Eltern aufgetragenen häuslichen Aufgaben, der Rest ist Spiel.Auf der zweiten Stufe, die chronologisch etwa zeitgleich zur ersten ist, in der aber das intellektuelle Niveau etwas weiter entwickelt ist, ist die Arbeit eine nützlich Aktivität für spätere Ziele und das Spiel eine unnütze Aktivität. Auf der dritten Stufe schließlich, die aus den älteren Kindern gebildet wird, die sich dem Ende ihrer Schulzeit nähern, ist die Arbeit eine angespannte, ernste Aktivität, die Fleiß und Aufmerksamkeit benötigt, wogegen das Spiel eine einfache und entspannende Tätigkeit ist“ (1951c, S. 567, siehe S. 499f).

4.12) Freiheit

Untrennbar von Cousinets Theorien des Lernens und der Erziehung ist die Definition der Freiheit. Für ihn war das Wichtigste an seiner Methode der freien Gruppenarbeit nicht das Wort „Methode“ oder das Wort „Gruppenarbeit“, sondern das Wort „frei“

72 „L’attitude des enfants vis-à-vis de la distinction antre le travail et le jeu dépend en partie de leur âge, en partie de leur niveau intellectuel, en partie de leur situation scolaire et sociale“, Cousinet 1951c, S. 567.

(libre, 1937b, S. 52). „Man muss, um ehrlich zu sein, dem Wort Freiheit einen Sinn geben“[73]. Freiheit bedeute, dass

> „das Individuum auf die Anregungen reagieren kann, die mit einem seiner Bedürfnisse übereinstimmen, und nur auf diese, gleich welchen Wert man willkürlich anderen Anregungen zubilligt, die künstlich vom Erziehenden geschaffen wurden und die, wenn sie mit keinem Bedürfnis übereinstimmen, keine oder nur eine scheinbare Reaktion hervorrufen“ (1950b, S. 114, siehe S. 513).

Diese Auffassung hat ihm im Laufe seines Lebens große Anfeindungen eingebracht. Die meisten Menschen schienen und scheinen davon überzeugt, dass frei arbeitende Kinder gar nichts lernen und/oder nur noch wenig arbeiten, und im Laufe der Zeit haben Lehrer und Eltern so eine große Angst vor der Freiheit entwickelt[74].

Der erste Artikel zum Thema Freiheit erscheint 1923 in „L’Éducation“ (1923a). Cousinet bezieht sich hier auf das Prinzip des „self-government“ und stellt es als Möglichkeit vor, das Disziplinproblem der traditionellen Schule zu lösen. Er sah in diesem System eine erste Möglichkeit, den rigiden Schulalltag zu verändern und Kindern ein Selbststeuerungsinstrument in die Hand zu geben. 1924 beschreibt er die Parallelen zwischen freiem Spiel und freier Arbeit und stellt vier Charakteristika für das Kinderspiel fest. Erstens: „Es ist eine freie Handlung“[75], was meint, dass Kinder sich aussuchen können, ob sie spielen oder nicht. Zweitens: „Im Spiel verwirklicht sich ein natürlicher Instinkt.“[76] Drittens: „Das Spiel hat Regeln.“[77] Die Regeln seien so wichtig für Kinder, dass sie manchmal eigene erfänden. Cousinet schließt daraus, dass diese Regeln keine „Minderung der Freiheit sind, sondern eine Bedingung der Freiheit“[78]. Beim „Arbeit-Spiel“ (travail-jeu, 1924, S. 47), der freien Arbeit, sei es das Gleiche: ein Instinkt verwirklicht sich, der von den Regeln entwickelt und organisiert wird (1924, S. 47). In einer Fußnote verweist Cousinet darauf, dass er „Instinkt“ nennt, was andere (Dewey, Claparède, Decroly, Ferrière) „Interesse“ genannt hätten. Viertens: „Das Spiel ist kollektiv.“[79]

Am deutlichsten wird Cousinets Konzeption der Freiheit als Wahlfreiheit in „La liberté“ von April und Mai 1927 (1927b und c). Wenn man Kindern die Freiheit gebe, zu tun, was sie wollten, impliziere dies, dass sie etwas zum Wollen haben müssten.

> „Anzunehmen, dass sie tun, was sie wollen, heißt zunächst anzunehmen, dass sie einen Willen haben (was nicht der Fall bei Menschen ist, die etwas Beliebiges wollen), und es ist weiterhin zu unterstellen, dass sie etwas wollen können. (…)

---

73 „Il faut à vrai dire donner un sens à ce mot de liberté.“, Cousinet 1950b, S. 40.

74 vgl. dazu Cousinets Kritik an Berge (1956) in Cousinet 1956c, S. 20. Cousinet beschreibt hier die Problematik der Freiheit als das große Problem der Education Nouvelle seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Berge habe in seinem Buch gezeigt, dass die Aussage der Gegner der Education Nouvelle, Freiheit bedeute, tun zu können, was man wolle, keinen Aussagewert habe. Berge habe mit seiner tiefgehenden Analyse die Begriffe ‚Freiheit’ und ‚Gefühl der Freiheit’ (sentiment de la liberté) entwirrt.

75 „Il est une activité libre“, Cousinet 1924, S. 46.

76 „Le jeu est la kise en œuvre d’un instinct naturel“, Cousinet 1924, S. 46.

77 „Le jeu a des règles“, Cousinet 1924, S. 47.

78 „(...) une diminution de la liberté, mais une condition de la liberté“, Cousinet 1924, S. 47.

79 „Le jeu est collectif“, Cousinet 1924, S. 47.

> Es besteht ein Unterschied zwischen etwas zu wollen und etwas zum Wollen zu haben. Damit Kinder die Freiheit bekommen können, zu tun was sie wollen, müssen sie also zunächst in der Lage sein, etwas zu wollen (...) und anschließend etwas haben, was sie wollen können“ (1927b, S. 50, siehe S. 493).

Damit werde dem Begriff der Freiheit ein Sinn gegeben (und auch die populäre Definition mache nur unter diesen beiden Bedingungen Sinn), der sie weder einschränke, noch in die Anarchie führe, wie ihm vorgeworfen werde.

Kindern die Freiheit zu geben bedeute also, ihnen Umstände zu bieten, innerhalb derer sie sich frei bewegen könnten. Wenn man einem Kind in einem langweiligen Klassenraum plötzlich erlaube zu tun, was es wolle, dürfe man sich nicht wundern, wenn es diese Freiheit missbrauche (vgl. 1927b, S. 51). Man habe dann dem Kind nicht die Freiheit gegeben, sondern deren Karikatur.

> „Wenn wir Erwachsenen sagen, dass wir frei sind, bedeutet dies keineswegs, dass wir den sozialen Zwängen entfliehen können, weil diese in jedem Augenblick auf uns einwirken, sondern dass uns die Welt tausend zu wollende Dinge anbietet unter denen wir aussuchen können: ein Gedicht lesen, einen Artikel schreiben oder unser Fahrrad reparieren. Das ist die wahre Freiheit und genau diese muss man den Kindern geben, wenn man vorhat, ihnen die Freiheit zu geben“ (1927b, S. 51, siehe S. 493).

Wenn Kinder also all den Unsinn tun, dessen man sie beschuldigt, dann nicht, weil sie tun, was sie wollen, sondern weil sie genau tun, was sie nicht wollen, weil man ihnen nichts zu wollen gegeben hat. Diese Definition der Freiheit in der Erziehung will Cousinet auf das Handeln von Kindern bezogen sehen. „Ich sage, dass im Bereich der Handlung, der uns als einziges hier interessiert (denn Freiheit bedeutet für Kinder, in Freiheit zu handeln, freie Tätigkeit), sich der Begriff selbst beschränkt, und er kann auch nur soweit existieren, wie er sich selbst beschränkt.“[80] Die Beschränkungen in der Freiheit, die durch die Gestaltung der Umgebung gegeben werden, seien keine eigentlichen Beschränkungen, sondern sie geben „ihr erst die Mittel existieren zu können. Denn sie kann nur existieren, wenn sie auf Dinge angewendet wird, und die Dinge müssen wir den Kindern geben, denn im Moment werden sie ihnen verweigert.“[81] So wie die Erwachsenen, wie oben beschrieben, die Freiheit haben, in ihrer Welt, in ihrem Teil der Welt innerhalb des von Gesellschaft und Kultur gegebenen Rahmens zu handeln, so müssen Kinder ihre Welt bekommen, innerhalb derer sie handeln können, innerhalb der sie tun können, was sie wollen. Cousinet zieht daraus den Schluss, „Kindern die Freiheit zu geben, bedeutet ihnen eine Welt zu geben, die sie konstruieren können“ (donner la liberté aux enfants, c’est leur donner un monde à construire, 1927b, S. 52).

---

80 „Je dis que, dans le domaine de l’action qui est ici le seul qui nous intéresse (car liberté, pour les enfants, signifie liberté d’agir, action libre), le mot se limite de lui-même, il n’existe qu’en tant qu’il se limite“, Cousinet 1927b, S. 51f.

81 „(...) lui donner le moyen d’exister. Car elle ne peut exister qu’à condition de s’appliquer à des choses, et ces choses, il faut que nous les donnions aux enfants, car, actuellement, elles lui sont refusées“, Cousinet 1927b, S. 52.

Im zweiten Teil des Textes zur Freiheit (1927c) nimmt Cousinet die These von der Unterschiedlichkeit von Kindern und Erwachsenen auf. Die Problematik der Schule entstehe dadurch, dass die grundsätzliche Andersartigkeit von Kindern nicht anerkannt werde. Die Konstruktion der eigenen Welt erscheine als das Natürlichste, das man sich für ein Kind vorstellen könne (vgl. 1927c, S. 65). Es sei kein Wunder, wenn das Kind mit den Dingen aus der Welt der Erwachsenen nicht so umgehe, wie es die Erwachsenen wünschten. Es brauche Dinge, mit denen es seine eigene Welt schaffen könne.

> „Der natürliche Gebrauch der Freiheit durch das Kind besteht also darin, sich eine Welt zu konstruieren, in der es sich wohl fühlt und auf die es einwirken kann. Diese Welt muss von unserer getrennt sein, und wir sollten uns davor hüten zu wünschen, dass sie nach den gleichen Regeln konstruiert ist wie die unsere, denn die Kinder sind nicht wie wir und arbeiten nicht wie wir“ (1927c, S. 65, siehe S. 493).

Die Frage nach den Materialien, aus denen diese Welt geschaffen werden soll, ist schwierig zu beantworten. Kleine Kinder bräuchten „Möglichkeiten zu handeln, die Dinge bewegen zu können, sie zu verändern, zu konstruieren, zu zerstören und erneut zu konstruieren“ (des occasions d’agir, de faire mouvoir des choses, de les transformer, de les construire, de les démolir, de les reconstruire, 1927c, S. 66). Die Montessorri-Methode sei im Prinzip nichts anderes als „eine organisierte und angereicherte Folge dieses ersten Gebrauchs der Freiheit“ (la suite organisée et enrichie de cet usage premier de la liberté, 1927c, S. 66). Das Prinzip sei immer das gleiche, nämlich Kinder zu beobachten, zu sehen, was sie tun und ihnen zu geben, was sie gerade benötigten. Problematisch würde dies in dem Moment, da die Kinder in die Schule gingen. Die Schule ginge auf die bisherigen Lernstrategien des Kindes nicht ein, und es sei nicht recht einzusehen, warum sie es nicht täte. „Wenn das Kind angefangen hat, sich seine eigene Welt zu schaffen (in einer fragmentarischen Art und Weise übrigens, und jedes Mal dem Augenblick angepasst), warum sollte es nicht damit weitermachen?“[82] Etwa weil die Erwachsenen beschlossen hätten, dass das Kind nun in ihrer Welt leben könne, obwohl die Psychologie zeige, dass ein Kind nicht vor dem Alter von etwa 12 Jahren dazu in der Lage sei (vgl. 1927c, S. 66f). In der Schule sollte es Kindern möglich gemacht werden, gemeinsam ihre Vorstellungen von der Welt zu entwickeln. Cousinet nennt das die „Sozialisation des Denkens“ (la socialisation de la pensée, Cousinet 1927c, S. 67). Er verweist auf seine Methode als einer Möglichkeit, Kinder sich auszudrücken zu lassen.

> „Denn seine Welt zu konstruieren, bedeutet für das Kind nicht (und auch nicht für uns) nacheinander die Welt und dann sich selbst, sondern es geschieht gleichzeitig und auf genau diese Art und Weise. Sprechen (die Behavioristen haben sehr zu Recht auf diesen Punkt insistiert), Schreiben, Zeichnen, heißt sich ausdrücken und es ist sehr wahrscheinlich, dass das Kind nur in der Art und Weise denkt, in der es sich ausdrückt“ (1927c, S. 68, siehe S. 493).

---

82 „Si l’enfant a commencé de se construire son monde (d’une façon fragmentaire d’ailleurs, et seulement adaptée chaque fois au moment présent), pourquoi ne continuerait-il pas“, Cousinet 1927c, S. 66.

Wenn all diese Ausdrucksmittel einmal bekannt seien, könnten auch die Schulen anders aussehen. Dann könnten die Kinder in Frieden an der Aufgabe arbeiten, die sie sich ausgesucht hätten, und sich ihre Welt konstruieren. „Freiheit und Willen verschmelzen hier miteinander. Um völlig frei zu sein, muss man wollen. Um zu wollen, muss man frei sein. In der Lage zu sein, das zu tun, was man möchte, ist das nicht unser aller Traum?“[83]

Am umfassendsten stellt Cousinet die Rolle der Freiheit in seinem pädagogischen Denken in einem 1937 erschienen Artikel zusammen.

> „Die Freiheit ist in der Tat für mich das Essentielle, die Gruppe die Nebensache, oder wenn man so will, die Bildung der Gruppen ist das Nebenprodukt des Grundprinzips der Freiheit. Am Beginn der Forschungen und Versuche, die zu meiner Methode geführt haben, stand das Bestreben, das Kind zu befreien. Ich wollte es befreien, weil mir schien, dass es genug innere Kräfte für seine geistige Entwicklung in sich trägt, und deshalb die von Erziehern (familiären und beruflichen) ausgeübten Zwänge beseitigt werden sollten, auf deren Gefährlichkeit schon so oft hingewiesen wurde und die bestenfalls nutzlos sind. Wenn sich das Kind allein entwickeln kann, braucht es keinen Kunstgriff, wenn es sich nicht vollkommen allein entwickeln kann, muss bestimmt werden, in welcher Hinsicht der Kunstgriff ihm nützlich sein kann. (…) Frei sein heißt nicht, einfach ohne Zwang zu sein, sondern es bedeutet, sich in einer Umgebung zu befinden, in der man die lebensnotwendigen Dinge finden kann. Für mich stellte sich also die Frage: was braucht das Kind zum Leben? War es möglich, dem Kind die Freiheit der Auswahl zu geben, wenn die notwendigen Dinge für die geistige Entwicklung gefunden und vereinigt waren? (…) Das Kind ist vor allem ein aktives Wesen, wobei dieses Wort im materiellen Sinn zu verstehen ist. Es bewegt sich, und es hat ein Bedürfnis, seinen Körper und seine Glieder zu bewegen. Ich habe ihm also in der Schule die Freiheit gegeben, sich zu bewegen. (...) Es hat das Bedürfnis sich zu bewegen, weil es ein Wesen im Wachstum ist, aber es hat außerdem das Bedürfnis (noch einmal nehme ich das Wort in seiner strikten biologischen Bedeutung), auf die Dinge einzuwirken, um sie zu zerstören, oder um sie umzuwandeln, oder um sie zu gestalten. Die Handarbeit ist für seine Entwicklung keine nebensächliche Tätigkeit, sondern ein Tätigkeit von höchster Wichtigkeit. Ich habe also der Handarbeit einen so großen Anteil gegeben, wie es die Umstände (auf die ich oft Rücksicht nehmen musste) zugelassen haben. Das Kind hatte in der Schule die Freiheit, etwas zu konstruieren, herzustellen, zu nageln, zu sägen, zu modellieren, Körbe zu flechten, Teppiche zu weben, zu tischlern. (…) Ich habe ihm also in der Schule die Freiheit gegeben, kreativ etwas zu schaffen, zu malen, zu singen, Geschichten oder Gedichte zu schreiben, sich in der Bühnenkunst zu üben und vor allem und als Vorbedingung, die Freiheit zu sprechen, da die Sprache für den Geist das ist, was die Bewegungen für die Hände sind. (…) Die Kinder, die frei sind sich zu bewegen und zu sprechen, zu schaffen und zu konstruieren, haben reichlich zu tun, um ihre Tage auszufüllen und sie in nützlicher Art und Weise auszufüllen. Wenn ein Kind von 7 oder 10 Jahren nur ein Gedicht geschrieben, ein Aquarell gemalt oder eine Kiste gebaut hat, kann man nicht behaupten es hätte nicht geübt oder sich entwickelt“ (1937b, S. 52f, siehe S. 439f).

Und schließlich gab Cousinet Kindern die Freiheit wissenschaftlich tätig zu werden:

---

83 „Liberté et volonté se confondent ici. Pour être pleinement libre, il faut vouloir. Pour vouloir il faut être libre. Arriver à faire ce qu’on veut, n’est-ce pas à tous notre rêve“, Cousinet 1927c, S. 68.

> „Ich habe ihm also die Freiheit gegeben zu beobachten, um verstehen zu können, und alle Gegenstände in die Schule mitzubringen, wenn es sie da nicht finden konnte, die es Lust hatte zu beobachten und zu verstehen“ (1937b, S. 54, siehe S. 441).

Damit sind laut Cousinet alle Voraussetzungen gegeben, ein Kind seinen Bildungsprozess selbst in die Hand nehmen zu lassen.

> „Das ist eine Anzahl von Aktivitäten, für die das Wort Freiheit einen Sinn macht. Das Kind ist frei, einem dringendem biologischen Bedürfnis gemäß zu handeln. Das heißt, es ist frei, sich seine Handlung auszusuchen. Angesichts des ganzen Materials, das die Erfindungsgabe oder die Vorsicht des Erwachsenen für ihn in der Schule versammelt hat, kann es sich das aussuchen, was ihm passt. Es kann konstruieren, kreativ schaffen oder verstehen. Es kann verstehen, wie die Dinge gemacht sind, wo sich die Dinge befinden, welchen numerischen Regeln sie unterworfen sind. Es scheint, als sei nichts ausgelassen worden, was geeignet wäre, es zu interessieren, das heißt seinen Geist zu nähren. (…) Um es aber ganz zu befreien, musste man es auch nach seiner Art und Weise leben lassen, also sprechen und sich bewegen lassen, aber auch ab einem bestimmtem Alter in Gesellschaft zu leben. Ich habe festgestellt, und andere vor mir, dass im Alter von 8 oder 9 Jahren Kinder das Bedürfnis zeigen, Gruppen zu bilden, zusammenzuarbeiten und miteinander zu arbeiten. Ich wollte ihnen die ganze Freiheit geben, ich habe ihnen auch diese gegeben, die Freiheit in Gruppen zu arbeiten, in frei gebildeten Gruppen, ohne dass irgendein Eingreifen der Erwachsenen weder die Anzahl festlegt noch die Art der Gruppenbildung bestimmt, noch in irgendeiner Art und Weise die Bildung und Entwicklung hindert. Die Kinder haben sich gruppiert, so wie sie wollten, haben ihre Gruppen aufgelöst, nachdem sie ihre Erfahrungen gemacht hatten und haben in aller Freiheit neue gegründet. Sie haben so zusammengearbeitet, wie sie spielen, gemäß einem natürlichen Bedürfnis, das, worin ich mit Piaget übereinstimme, entweder darin besteht, anderen Formen des Denkens zu begegnen und ein Denken zu sozialisieren, das bis zu diesem Zeitpunkt strikt individuell und partiell war. Oder es gibt da ein tieferes Bedürfnis, das, wie ich sagen möchte, mehr an das organische Leben geknüpft ist, seine Handlung in eine Gesamtheit von Aktivitäten einzubringen, sie besser zu organisieren und sie zu einem Teil eines Organismus zu machen“ (1937b, S. 54, siehe S. 441f).

In seinem Artikel über den kindlichen Ausdruck (vgl. 1951b) hebt Cousinet die positiven Auswirkungen der Freiheit auf das Lernen des Individuums hervor.

> „Sie sind frei, wenn sie aus sich herausgegangen sind, in welcher Form auch immer, wenn sie diese innere Spannung ausgedrückt haben (…). Die Frage ist also gar nicht, ob diese Form schön ist, das heißt, dass sie uns schön vorkommt, sondern ob sie perfekt ist, das heißt, ob sie dieses Element, ohne irgendeinen Verlust, komplett ausdrückt. Wenn das Kind durch seine Haltung bezeugt, dass es mit seinem Werk zufrieden ist, dann haben wir nichts darüber zu sagen oder nachzudenken. Es kann das Schöne erreichen, es kann über das Schöne herausgehen, es kann diesseits des Schönen sein. Vor allem gehört es in einen anderen Bereich. Es gehört in den Bereich des exakten Entsprechens, des Vollendens, der Erfüllung. Und das macht für uns den psychologischen und erzieherischen Wert aus“ (1951b, S. 16, siehe S. 499).

Freiheit bedeutet, sich so auszudrücken, wie es dem Individuum am ehesten liegt. Anhand der freien Kinderzeichnung zeigt Cousinet, dass Freiheit nicht bedeutet, überhaupt kein Modell zu haben. Das Modell könne eine Reaktion im Kind auslösen oder eben

nicht. Deswegen sei der einfache Gegensatz, Freiheit sei nur ohne Modell möglich und das Vorhandensein eines Modells bedeute, dass es keine Freiheit gebe, unzulässig.
Die Freiheit zu tun, was man möchte, macht nur dann Sinn, wenn man weiß, was man tun möchte. Es geht um die Freiheit wissen und lernen zu dürfen, was man wissen und lernen möchte. Dazu bedarf es einer gewissen Disziplin und der Einhaltung von Regeln.

> „Je mehr die Aktivitäten, aus denen ich auswählen kann, einer Disziplin unterworfen sind, desto größer ist meine Freiheit, weil mir die Aktivitäten vorher genau bekannt sind und meine Wahl ein Engagement bedeutet, dessen Grenzen genau definiert sind und nicht variieren. (...) Und es gibt nur da echte Freiheit, wo Disziplin herrscht und nur da echte Disziplin, wo Freiheit herrscht“ (1949c, S. 3f, siehe S. 598).

Chatelain hat das Problem der Disziplin in der Education Nouvelle in einem Artikel von 1952 aufgearbeitet. Darin stellt er repressive Erziehungssysteme libertären gegenüber und lehnt beide ab, da sie jeweils den Bedürfnissen des Kindes nicht gerecht werden. Ihr geht es darum, dass Kinder sich selbst disziplinieren und sich freiwillig einer Disziplin unterwerfen, weil ohne Disziplin keine Freiheit möglich ist (vgl. Chatelain 1952).
In die gleiche Richtung äußert sich André Berge in seinem Buch „La liberté dans l’éducation“, das sich mit der Problematik von Freiheit in der Erziehung beschäftigt. Vor allem im Kapitel „Autorität und Freiheit“ erläutert er, dass Freiheit ohne Disziplin in Schule und Erziehung nicht möglich sei. Neben seinen Verweisen auf Maria Montessori zitiert er eine der pädagogischen Reflexionen Cousinets aus dem Jahre 1954:

> „Frei sein heißt, ohne Zweifel tun, was man will. Aber von dem Augenblick an, wo man angefangen hat zu tun, was man will, ist man nicht mehr frei. Und das ist es, was das Kind wünscht: Frei sein, um seine eigene Freiheit einzugrenzen“ (Berge 1956a, S. 74).

Wenn also unterstellt wird, die Methode der freien Gruppenarbeit liefere Kindern die absolute Freiheit, so ist dies ein Missverständnis, dessen Ursprung Cousinet sowohl in schlecht informierten Gegnern als auch in schlecht informierten Befürwortern der Éducation Nouvelle ausmacht. Die einen hätten gemutmaßt, dass in den Klassen der Éducation Nouvelle eine absolute Freiheit herrsche, und die anderen hätten tatsächlich versucht, in ihren Klassen eine absolute Freiheit zuzulassen, „was nicht den geringsten Sinn macht, denn frei zu sein heißt, frei zu sein, zwischen bestehenden Angeboten auszuwählen“ (n’aucune signification, car être libre, c’est libre de choisir entre des activités existantes, Cousinet 1949c, S. 4).

4.13) Moral

Cousinets Pädagogik setzt sich nicht nur mit der Wissenskonstruktion des Kindes auseinander. Er kritisiert auch, dass die Schule Kindern nicht oder kaum die Möglichkeit gibt, ein moralisch handelndes Wesen zu werden. Raillon zufolge war für Cousinet die innere Entwicklung des Kindes zu einem verantwortlichen moralischen Wesen von besonderer Bedeutung (vgl. Raillon 1990, S. 270). Damit dies gelinge, müsse das Kind

„frei in einer freien Gemeinschaft“ (librement au sein d’une communauté libre, Cousinet 1949d, S. 29) leben, dort seine sozialen Erfahrungen machen und aus den Reaktionen der Gruppe lernen. Nur so entstehe Friede in der Gemeinschaft, der die Voraussetzung für moralische Erfahrungen in der Gruppe sei. „In der Schule ist die Moral die Tochter des Friedens.“[84] Nur für Fälle, in denen sich der Frieden dauerhaft nicht einstellen sollte, sieht Cousinet eine Intervention des Lehrers vor. Er muss versuchen, über „Regelung von Konflikten, präventive Maßnahmen, diese zu verhindern, und besonderer Vorgehensweisen, um eine moralische Umgebung aufzubauen und zu erweitern“ (arbitrage des conflits, mesures préventives pour les empêcher, procédés particuliers pour constituer et enrichir le milieu moral, 1949d, S. 31), den Frieden in einer Klasse wiederherzustellen.

Aus einer Menge von Kindern in einem Klassenraum wird nicht automatisch ein sozialer Verbund. „Das Zusammenleben schafft nicht notwendigerweise eine Gemeinschaft. Nur eine echte Gemeinschaft erlaubt eine Moral, die vor allem auf einem sozialen Interesse fußt.“[85] Moral könne nicht von außen auferlegt werden, sondern entstehe aus dem Wunsch aller Gruppenmitglieder, moralisches Handeln müsse also gelebt werden. Für Cousinet ergibt sich daraus:

> „Eine moralische Umgebung ist eine Umgebung, in der der Schüler Erfahrungen mit Phänomenen und mit anderen Kindern machen kann. Daraus folgt, dass jede Schule eine Gemeinschaft sein muss, um eine moralische Umgebung zu bilden, wie immer deren Modalitäten sind (Reddie, Geheeb, Petersen, Cousinet, Washburne, etc.)“ (1949d, S. 30, siehe S. 598).

Innerhalb einer funktionierenden Gemeinschaft könne sogar Gehorsam eine Tugend sein,

> „denn selbstverständlich hat der Gehorsam einen moralischen Wert, aber nur unter der Bedingung, dass es Gehorsam einem Gesetz und nicht Gehorsam gegenüber einem Individuum ist. Und zwar Gehorsam gegenüber einem Gesetz, dem die Mitglieder einer Gruppe zugestimmt, das sie akzeptiert haben und das ihr nicht durch jemand anderen aufgezwängt wurde“ (1959a, S. 115f, siehe S. 518).

In der alten Schule sei zwar die moralische Erziehung wichtiger als das erworbene Wissen gewesen, (Raillon 1990, S. 271), die Moralerziehung habe sich aber selbst disqualifiziert, weil sie seit Jahrhunderten auf sozialem Druck und auf der Morallektion basierte. Das sei sowohl didaktisch wie auch inhaltlich problematisch gewesen. Raillon nennt dazu drei Kritikpunkte Cousinets.

1. Das Kind ist von Anfang an in eine Hierarchie eingebunden, immer schon sind Erwachsene da, die das Leben des Kindes bestimmen. Trotz der besten Absichten haben Erwachsene die Tendenz, die ihnen in dieser Hierarchie gegebene Machtposition zu missbrauchen. Da Kinder oft stören und Eltern versuchen das zu verhindern, ist die

---

84 „A l’école, la morale est la fille de la paix“, Cousinet 1949d, S. 31.

85 „La cohabitation ne crée pas nécessairement une communauté. C’est seulement la vraie communauté scolaire qui peut permettre une morale, fondée d’abord sur un intérêt social“, Cousinet 1955a, S. 187.

Vorstellung entstanden, dass Gehorsam eine Tugend und von hohem moralischem Wert ist. Genau genommen ist er aber nur von Wert für diejenigen, denen er geschuldet wird.
2. Moralerziehung ist fast immer negativ besetzt und geht mit den Sätzen ‚Du darfst nicht', ‚Du sollst nicht' und ‚Das tut man nicht' einher. Die einzige einem Wesen im Wachstum angemessene Moral ist aber eine positive Moral, die es auffordert zu handeln, sich weiterzuentwickeln, zu kooperieren, die also der Natur folgt. Das Kind hat natürliche moralische Qualitäten in sich, die in Korrelation mit der Außenwelt und der Egozentrik seines Denkens stehen. Altruismus und Nächstenliebe, selbst Dankbarkeit entwickeln sich erst später und es macht wenig Sinn, wenn Erzieher Kinder zu früh damit konfrontieren. Zunächst sollen die Eigenschaften gefördert und bestätigt werden, die das Kind in sich trägt und die es braucht, um sich zu entwickeln. Die Tugenden des Kindes sind dabei: Mut, Offenheit, Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit.
3. Die Schule verhindert die Zusammenarbeit mit dem Anderen, die für Kinder eines gewissen Alters so wichtig ist. Gerade in diesem Punkt zeigt sich die Éducation Nouvelle der traditionellen Schule überlegen, denn die Kinder erwerben ein der traditionellen Schule vergleichbares Wissen, wenn vielleicht auch nicht in der Reihenfolge, die die Programme vorsehen, aber in jedem Fall sind sie in der moralisch-sozialen Erziehung den anderen Kindern voraus (Raillon 1990, S. 271ff).

4.14) Schulkritik

Cousinets Überzeugungen von den prinzipiellen Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen und seine Vorstellungen zu Freiheit und Erziehung führen zur radikalen Ablehnung der Belehrungsschule und ihrer theoretischen Basis, gegen die er sein ganzes Leben angeschrieben hat. Cousinet setzt große Hoffnungen in die „Psychologie des Kindes" (vgl. 1955e), von der er glaubt, dass ihre Erkenntnisse eines Tages die Pädagogik überflüssig machen (vgl. 1980, S. 11). „Genau dieser Unterricht, aus dem man das Herzstück der Bildung des kindlichen Geistes gemacht hat, ist es, der das Kind davon abhält sich zu bilden. Die Psychologie des Kindes führt nicht mehr zu einer Veränderung des Unterrichts sondern zu seinem Verschwinden."[86] Aus den psychologischen Beobachtungen und den Beobachtungen der Kinder in den „neuen Schulen" (écoles nouvelles, 1949a, S. 25) hätten die Erneuerer der Erziehung geschlossen, dass das Unterrichten aufhören müsse, um Kinder nicht beim Lernen zu stören (vgl. 1949a, S. 25). Stattdessen müsse der Lehrer den Kindern außerhalb der kindlichen Umgebung vorarbeiten und die Produkte seiner Arbeit müssten ihnen so, wie sie gebraucht werden, zur Verfügung gestellt werden.
In der Frage von „Umwelt und Genetik" (nurture und nature, 1955a, S. 157) verweist Cousinet stärker auf die Natur als auf die Umwelt. Gerade die Natur sei von Lehrern vernachlässigt worden, weil sie immer auf ihre eigene Tätigkeit gesetzt hätten und nicht

86 „Ainsi cet enseignement, dont on fait dans la formation de l'esprit de l'enfant la pièce maîtresse, est justement ce qui empêche l'enfant de se former. Ce n'est plus à la transformation, mais à la disparition de l'enseignement que la psychologie de l'enfant conduit", Cousinet 1949a, S. 24.

auf die des Kindes. „Aber, noch einmal, diese Haltung ist weder durch eine Überprüfung der pädagogischen Situation und noch weniger auf die Kenntnis des Schülers als einem der wichtigsten Elemente dieser Situation gestützt.“[87] Ausgehend von der Vermittlung der Grundtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, bei der in der Tat jemand hilfreich sei, der diese Techniken beherrsche, hätten die Lehrer sich das Recht genommen, alles vermitteln zu wollen und dabei den Blick auf das Kind und seine Fähigkeiten verloren (vgl. 1955a, S. 157). Um das Lehrerhandeln wirklich bildend nennen zu können, müsse es sich auf alle Schüler erstrecken und dürfe nicht jene vernachlässigen, die allzu einfach als schlechte und faule Schüler bezeichnet würden. Dieses Handeln sei nur unter der Bedingung bildend, dass es die Natur der Schüler (der schlechten und der guten) berücksichtige und könne nur dann eine Wirkung erzielen, wenn der Lehrer diese Natur akzeptiert habe und ihr Handeln über sein eigenes stelle. Das bedeute, dass die ‚nurture’ nur im Respekt vor der ‚nature’ handeln dürfe, ihre Dispositionen anerkenne und sie so lange handeln lasse, bis sie alleine nicht mehr weiterkomme.

> „Das heißt, dass der Lehrer dem Schüler die Elemente einer Kultur präsentieren und ihm helfen kann, entsprechende Methoden (das bedeutet dem Schüler angepasste) zu finden, um sie zu bearbeiten, dass er ihn aber keinesfalls bilden kann, ja dass man nicht einmal erkennen kann, welche genaue Bedeutung dieser Begriff eigentlich hat. Der Schüler bildet sich selbst“ (1955a, S. 158, siehe S. 516).

Hinzu käme, dass die Idee der „Kultur durch Kontakt“ (culture de contact, Cousinet 1955a, S. 158) keiner Analyse standhielte. Man müsse sich nur die Liste der Meisterwerke ansehen, mit denen die Schüler in Kontakt gebracht würden, ohne dass es einen sichtbaren Effekt hätte.

Laut Cousinet gibt es keinen Beweis dafür, dass es tatsächlich das Einwirken des Lehrers ist, das Kinder bildet, denn offensichtlich gibt es in jeder Generation eine relativ große Anzahl von Kindern, bei denen die Lehreraktivität nicht bildend wirkt (1958g, S. 2). Er zweifelt die Einheit von Lehr- und Lerngang an und ist der Meinung, dass die Verfahren der traditionellen Schulen am Kind und seinem Lernen vorbeigehen.

> „Man lernt nicht, weil man unterrichtet worden ist und weil man unterrichtet wird. Und wir können zumindest sagen, dass man umso mehr lernt, je weniger man unterrichtet wird, denn unterrichtet zu werden bedeutet Informationen zu empfangen, und lernen bedeutet sie zu sichern“ (1959a, S. 125, siehe S. 519).

Vor allem in „Leçons de pédagogie“ (1950d) übt Cousinet harsche Kritik am bestehenden Schulsystem. Er beschreibt die Lehrpraxis an den Schulen als an Lehrer- und nicht an Kinderbedürfnissen orientiert. Diese Form der Bildung sei nicht auf die Zukunft der Kinder ausgerichtet, sondern nur auf die Vergangenheit, denn sie lernten, vom Lehrer Vorgetragenes zu wiederholen, anstatt selbst erworbenes Wissen im nächsten Lernschritt anzuwenden (vgl. 1950d, S. 10). Die Schule ruhe auf den drei Pfeilern Lektion,

87 „Mais, encore une fois, cette attitude n’est fondée sur aucun examen de la situation pédagogique, et encore moins sur la connaissance d’un des éléments importants de cette situation, à savoir l’élève“, Cousinet 1955a, S. 157.

Wiederholung, Übung, doch diese scheinbar so stabile Logik stütze sich auf den guten Willen der Schüler, den Lehrer mit Autorität und disziplinarischen Maßnahmen einfordern müssten. Die Lektion sei nur solange wichtig gewesen, wie lediglich die Lehrer über Wissen verfügten, was angesichts der Fülle von Informationsquellen, wie Büchern, Filmen, Tonträgern, Museen und Vorträgen nicht mehr der Fall sei. Cousinet schließt daraus, dass die Lehrer keine reelle Klasse führten, sondern eine fiktive und dass sie so große Energie aufwenden müssen, diese Fiktion aufrechtzuerhalten, dass viele von ihnen ihre Karriere erschöpft und entmutigt beendeten (vgl. 1950d, S. 16). Eine wirkliche Kontrolle des tatsächlichen Wissens erhielte man nicht durch Lehrerfragen, die meist nur aus dem Kurzzeitgedächtnis heraus beantwortet würden, sondern durch die Fragen der Kinder, die zeigten, auf welchem intellektuellen Stand sie tatsächlich seien. „Eine exakte Antwort kann weder intelligent noch dumm sein: es reicht, das sie exakt ist. Eine Frage ist immer intelligent oder dumm oder dazwischen. In jedem Fall informiert sie den, dem sie gestellt wurde, und diktiert ihm ihre Antwort.“[88] Bei einer absurden Frage, was in der Gruppenarbeit eigentlich nie vorkäme, da die Fragen bereits durch die Gruppe gefiltert würden, könne der Lehrer überlegen, warum ein Kind auf so eine Frage käme. Bei einer absurden Antwort, gäbe er eine Note.

Die Methoden der Schule sind Lehrmethoden, die darauf zielen, Kindern ein Wissen zu vermitteln, was sie nicht haben wollen, das aber von anderen (Eltern, Lehrern, Bildungsspezialisten, Schulverwaltern und -politikern) als unerlässlich angesehen wird. Cousinet hat gezeigt (vgl. 1955a), dass dabei das ‚unerlässliche' Wissen ständig variiert. Zum einen innerhalb der Zeit, denn das unerlässliche Wissen der letzten Generation (wenn sich ein solcher Kanon denn genau bestimmen ließe) findet nur sehr partiell Eingang in den Kanon der aktuellen Generation. Zum anderen variiert es aber auch interpersonell, da Geschichtslehrer ein anderes Wissen für unerlässlich halten als Chemielehrer. Cousinet lehnt daher den Fetzenstundenplan ab, weil „die intellektuelle Erziehung immer noch in eine gewisse Anzahl von Fächern oder, wie man sagt, in Zweige gestückelt ist, die völlig vergessen haben, dass sie zu einem gemeinsamen Stamm gehören.“[89]

Cousinet lehnt auch die Programme ab, die einen hohen Anteil an sprachlicher Arbeit fordern, was er als den „verbalisme“, den handlungsarmen Unterricht der sprachlichen Wissensvermittlung, bezeichnet. Er begründet die Ablehnung zum einen damit, dass die Programme auf der Illusion der Lehrer basierten (vgl. 1949a, S. 108), dass Kinder sich lediglich aufgrund ihres Einflusses veränderten. Zum anderen habe die Vorgehensweise der Programme nichts mit den tatsächlichen Lernwegen der Kinder zu tun. „Die Reihenfolge, der zurzeit in den Programmen gefolgt wird, ist traditionell und entspringt keiner

88 „Une réponse, exacte, peut n'être ni intelligente ni stupide: il suffit qu'elle soit exacte. Une question est toujours intelligente ou stupide, ou entre les deux. En tous les cas elle informe celui à qui elle est posée et elle lui dicte sa réponse“, Cousinet 1955f, S. 3.

89 „L'éducation intellectuelle est encore morcelée en un certain nombre de disciplines, ou, comme on dit, de branches qui ont bien oublié qu'elles appartiennent à un tronc commun“, Cousinet 1949a, S. 68f.

psychologischen oder pädagogischen Begründung.“[90] Nur das Kind allein könne entscheiden, welche Aufgabe ihm angemessen sei, es sei sich zwar noch nicht seiner bewusst, ahne aber, welche Aufgabe es lösen könne, und nur an dieser Aufgabe entwickele es sich wirklich weiter, weil das Interesse es leitet und über die Schwierigkeiten triumphieren lässt (vgl. 1949a, S. 108). Die Kinder beschäftigten sich in ihrer täglichen Arbeit mit den meisten Dingen, die in den Programmen festgehalten seien, aber ihre Interessen führten sie eher zu Entdeckungen wissenschaftlicher Art. Die von Cousinet und Chatelain entwickelten Karteikarten sollten Kinder auch nicht dazu bringen, sich das im „Programm festgehaltene Schulwissen anzueignen, sondern die Schüler zu individueller, direkter, mitten im Leben befindlicher Suche anzuregen“[91].

Immer wieder findet sich Kritik an der „Didaktik“[92]. Sie ist am prominentesten in der im „Bulletin de psychologie“ veröffentlichten Mitschrift einer Vorlesung Cousinets an der Sorbonne formuliert (vgl. 1955g, h und i). Die vorgetragenen Standpunkte scheinen am ehesten mit den Begriffen ‚systematisches’ respektive ‚unsystematisches’ Lernen beschreibbar zu sein. Die Didaktiker wollten demnach einen sicheren Weg festlegen, auf dem systematisch die vorher festgelegten Lerninhalte so präsentiert werden können, damit Kinder sie genauso sicher in sich aufnehmen. Cousinet sieht dabei das Problem, dass dies die eigentlichen Lernverhältnisse umdrehe. „Es ist nur so, dass die didaktische Haltung die Reihenfolge der Kenntnisse begründet und die Reihenfolge der Kenntnisse nicht die didaktische Haltung rechtfertigt, das ist schon alles“[93]. Viele Lehrer und Eltern befürchteten, dass ‚unsystematisch’ gelernt werde und wichtige Kenntnisse nicht erarbeitet würden, wenn man sich auf die Lernwege der Kinder verließe. Cousinet wendet dagegen ein, dass es sich hier um die Systematik der Erwachsenen handele, der Kinder zu folgen hätten, und nicht um ihre eigene. Der Sinn der Vorbereitung erschließe sich nur dem Didakten, er kenne zumindest den vorbereitenden Wert dieses oder jenes Wissens, was aber daran liege, dass er bereits das nächste Wissen kenne. Die Didaktik sei so permanent in der ambivalenten Situation, dass jedes Wissen sowohl einen Unterrichtsgegenstand darstelle als auch ein Mittel, die nächste Stufe zu erklimmen. Diese Ambivalenz führe zum Paradox der Allgemeinbildung, das zur Vobereitung des Ganzen alles in kleine Stücke zerteile, die wieder das Ganze ergeben sollen, wenn sie alle unterrichtet seien, obwohl das in den Einzelteilen niemals zu erkennen sei. Cousinet zitiert hier Bergson, demzufolge dies so sei, als versuche man, einen Baum mit der Säge wiederherzustellen (vgl. 1955i, S. 30).

---

90 „L’ordre suivi actuellement dans les programmes est traditionnel et n’est fondé sur aucune considération psychologique ni même pédagogique“, Cousinet 1949a, S. 107f.

91 „(...) de faire acquérir des connaissances scolaires inscrites au programme, mais de susciter chez l’élève une recherche personnelle, directe, en pleine vie“, Cousinet/Chatelain 1948a.

92 Fairerweise sollte erwähnt werden, dass es sich um die französische Vermittlungsdidaktik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts handelt, und möglicherweise hat sich ja inzwischen etwas geändert.

93 „Seulement c’est l’attitude didactique qui fonde l’ordre des notions, et non pas l’ordre des notions qui justifie l’attitude didactique, voilà tout“, Cousinet 1955i, S. 29.

5 – REZEPTION UND KRITIK

5.1) Die Rezeption des Werkes Roger Cousinets in Frankreich

Obwohl ein Teil des Werks Cousinets in insgesamt sieben Sprachen übersetzt wurde und es einige Hinweise auf Cousinetpraxis in Südamerika und in Tunesien gibt, ist er fast ausschließlich in Frankreich rezipiert worden. Die Rezeption ist dabei von der Kritik kaum zu trennen, denn die meisten Auseinandersetzungen mit Cousinets Pädagogik sind kritisch bis ablehnend. Es bleibt aber eine Tatsache, dass sein Werk keine entscheidende Wirkung entfalten konnte, was angesichts des Umfangs verwundert, wohl aber im Inhalt begründet liegt. In den meisten Abhandlungen über Pädagogen in Frankreich und Deutschland wird er nur am Rande erwähnt und selbst da, wo er gewürdigt oder kritisiert wird, sind nur Teilaspekte seines Denkens und seiner Methode wahrgenommen worden, die dann oft aus dem Zusammenhang gerissen und aufgrund unzureichender Kenntnis des Gesamtwerkes kritisiert wurden.

Aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg gibt es kaum eine nennenswerte Rezeption Cousinets in der Literatur. Er veröffentlicht zwar Artikel in großer Zahl und Raillon spricht von einer zunehmenden internationalen Bekanntheit (vgl. Raillon 1990, S. 126), aber sein Einfluss auf die französische Schule reicht nicht sehr weit. Claparède zitiert „Les idées et les choses dans l'enseignement" (Cousinet 1909b) in „L'Education fonctionelle" (Claparède 1950, S. 9) und erwähnt ihn in seinem Band über die „Psychologie de l'enfant" (Claparède 1920). 1922 berichtet Georges Bertier, der Leiter des französischen Landerziehungsheimes „Les Roches", dass dort in den unteren Klassen nach der Cousinet-Methode gearbeitet werde (vgl. Cousinet/Guéritte 1922a, S. 61). Adolphe Ferrière gehört zu den ersten, die Cousinet wahrnehmen. Er zitiert ihn an mehreren Stellen in „L'école active - Principes et applications" (Ferrière 1921; 1922) und nennt ihn einen derjenigen, „die der Tatschule in Frankreich den Boden bereitet haben" (qui ont préparé et préparent en France le terrain de l'école active, Ferrière 1921, S. 76f). Ferrière nimmt das Scheitern der 1910 von Cousinet durchgeführten Schul-versuche zum self-government wahr und begründet es mit dem falschen Vorgehen der Lehrer. Er wirft ihnen vor, keine wirkliche Freiheit zugelassen zu haben, weil sie sie einfach anordneten (Ferrière 1922, S. 313). Er verweist auf die Forschungen Cousinets zur Psychologie des Kindes (Ferrière 1922, S. 378) und erwähnt die Umsetzung seiner Arbeit in Arcis-sur-Aube. In „L'autonomie des écoliers" (Ferrière 1950) setzt sich Ferrière mit „La solidarité enfantine" (Cousinet 1908b) auseinander und lehnt die in diesem Artikel deutlich werdende Auffassung von der grundsätzlichen unüberbrückbaren Unterschiedlichkeit zwischen Kind und Erwachsenem ab (Ferrière 1950, S. 23). 1930 äußert sich Robert Dottrens zunächst recht positiv über die Cousinetmethode (Dottrens 1930, S. 171). Er berichtet, dass er die Methode mit Mme Foex zusammen in der „Ecole du mail" in einem „cours complémentaire" (6. Schuljahr) ausprobiert und die gleichen positiven Resultate wie Cousinet erlebt habe. In einem Band von 1936 ist er dagegen

deutlich kritischer. Er stellt die Methode zwar vor (Dottrens 1936, S. 73 ff), schreibt aber am Schluss des Beitrages, dass sie, wie die Methode Montessoris, zu dogmatisch sei und sich den Lehrern und Schülern zu rigide aufzwinge (Dottrens 1936, S. 79). 1935 stellt Jakiel in „Le travail par équipes à l'école" Cousinet und Peter Petersen als Vertreter der „neuen Schule" und Erfinder von Gruppenunterricht vor (Jakiel 1935). Die beiden Pädagogen stellen ihre Arbeit in eigenen Beiträgen vor und Jean Piaget schreibt eine Abhandlung mit dem Titel „Remarques psychologiques sur le travail par équipes" (Piaget 1935, S. 179 - 196)[1].

Von einer echten Wahrnehmung in der Fachliteratur kann erst nach dem Zweiten Weltkrieg gesprochen werden und meist wird Cousinet in eine Reihe mit Petersens Jenaplan gestellt.[2]

René Hubert macht 1949 den Auftakt und widmet Cousinet in seiner „Pédagogie générale", einem Standardwerk der französischen Pädagogik, im Kapitel über die pädagogischen Methoden einen ganzen Abschnitt (Hubert 1949, S. 479 - 580). Dabei wird Cousinet zunächst als Vertreter der Gruppenpädagogik wahrgenommen und zusammen mit Sanderson (England), Tobler (Schweiz) und Petersen erwähnt (vgl. Hubert 1949, S. 530). Hubert stellt Cousinet in eine Reihe mit den Hamburger Gemeinschaftsschulen und schreibt, die Gruppen könnten sich frei ihre Chefs wählen. In einer Serie von Artikeln beschäftigt sich André Baton zwischen September 1955 und Juli 1956 mit den verschiedenen Konzeptionen von Gruppenarbeit in Europa. Neben Cousinet werden Mory (ebenfalls ein Inspecteur, der seine Methode in seinem Zuständigkeitsbereich ausprobierte), Dewey, Washburnes Winnetkaplan, Kerschensteiner, Petersen, Leuthold und Lustenberger vorgestellt (vgl. Baton 1955/56). E. Hazan liefert in seinem Buch von 1956 kurze Abstracts zu einzelnen Werken einiger Pädagogen, die für die französische Schule und Erziehung eine wichtige Rolle gespielt haben. Er beschäftigt sich bei Cousinet hauptsächlich mit „Une méthode de travail libre par groupes" und schreibt, dass die Methode nicht für alle Kinder geeignet sei. Dabei bezieht er sich auf eine von André Le Gall aufgestellte Typologie verschiedener Schülertypen und vermutet, dass besonders ehrgeizige, zu angepasste und phlegmatische Kinder wohl Schwierigkeiten in der freien Gruppenarbeit hätten, da ihre Charaktereigenschaften die Mitarbeit in Gruppen verhindern könnte.

1963 erscheint ein Artikel von Maurice Chavardès, der sich hauptsächlich auf „La formation de l'éducateur" bezieht. Chavardès würdigt Cousinet als einen der Pädagogen des 20. Jahrhunderts, die am meisten dafür getan hätten, die Methoden der „école active" zu verbreiten (vgl. Chavardès 1963, S. 11). Cousinet habe seine Pädagogik an das von Rousseau im Emile zum ersten Mal formulierte Prinzip angelehnt, dass die Kindheit eine eigenständige, durch Reifeprozesse bestimmte Lebensphase sei. Wenn die

1 dt. „Psychologische Anmerkungen zur Gruppenarbeit" in Piaget 1999, S. 179 – 198.

2 z. B. Palmade 1971; Encyclopédie pratique de l'éducation en France; Vial 1967; Mialaret 1981, 1985 und 1991; Resweber 1986; Raillon 1994b; Grand Larousse Universel 1994; Altet 1997; Morandi 1997; Hachette Multimédia 2001; Poleggi 2001.

Kindheit kein Zwischenstadium auf dem Weg zum Erwachsenen, sondern eine eigenständige Phase darstelle, könne daraus geschlossen werden, das es sinnvoller sei, die Kindheit zu verlängern, als sie zu verkürzen. Tolstoi habe der Rousseauschen Mystik ein rudimentäres Element an Pädagogik beigefügt und doch, wie alle Anhänger der Education Nouvelle, an der Konzeption des „natürlichen" Kindes festgehalten, das erst durch die Welt der Erwachsenen kontaminiert werde. Es bleibe aber schwierig, das Kind zu begreifen, da nichts in ihm wirklich festgelegt sei (Chavardès 1963, S. 11). Chavardès erkennt die entscheidende Wichtigkeit der Umgebung für Cousinet, auf die Erziehende einwirken sollten und nicht auf das Kind. Er greift den von Rousseau abgeleiteten Standpunkt auf, man solle die Kindheit mehr lieben als die Kinder. Diese Liebe zur Kindheit könne sich aus verschiedenen Quellen speisen und von der Vergötterung der Kinder bis zu der von Mounier beschrieben morbiden Freude an ihrer Schwäche reichen. „Derjenige, der die Kindheit wirklich liebt, liebt sie für das, was sie ist, und nicht für das, was sie sein kann"[3], und das sei der entscheidende Punkt, die ganze klassische Pädagogik zu verwerfen. Chavardès verweist auf Dewey als Quelle Cousinets und erwähnt, dass er bereits 1920 die Diskrepanz zwischen Lehreraktivität und Ergebnis festgestellt und die Organisationsform des Spiels auf die Arbeit übertragen habe, damit Kinder in frei gewählten Gruppen miteinander kooperieren können.
1964 hat Albert Kessler in seiner Dissertation einen Vergleich von traditioneller Schule und Ecole Nouvelle vorgenommen. Kesslers Arbeit untersucht die erzieherische Funktion der Schule und versucht, die Antinomie zwischen der traditionellen Paukschule und der libertären Schule der Education Nouvelle aufzulösen, indem Aspekte beider Systeme in der Schule zur Geltung kommen sollen. Dazu stellt er eine Zusammenfassung der Positionen der Education Nouvelle denen der traditionellen Schule gegenüber und schreibt dabei eine der Education Nouvelle/Reformpädagogik durchaus zugeneigte Arbeit, die neben Cousinet eine große Anzahl anderer Pädagogen würdigt. Unter den deutschen Vertretern wird im besonderen Kerschensteiner wahrgenommen, der in Frankreich besser rezipiert zu sein scheint als Cousinet. Kessler stellt einige von Cousinets Veröffentlichungen in Auszügen vor[4], um seine Argumentation für die Education Nouvelle und gegen die traditionelle Schule zu belegen.
Kessler setzt sich zunächst vor allem mit „L'Education Nouvelle" auseinander und lehnt Cousinets Vorstellung der antinomischen Positionen von Lehrer und Schüler ab (vgl. Kessler 1964, S. 49). Er ist der Meinung, dass diese Aufteilung zu kurz greift und nicht allen Aspekten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gerecht wird, will aber der Einfachheit halber für seine Arbeit den Terminus „antinomisch" benutzen. Er gesteht der Ecole Nouvelle zu, dass sie zentrale Schulthemen, wie den Moral- und den Sprachunterricht

3 „Celui qui aime véritablement l'enfance, l'aime pour ce qu'elle est, non pour ce qu'elle sera" Chavardès 1963, S. 12.

4 Une méthode de travail libre par groupes (1949a), Education Nouvelle (1950b), Leçons de pédagogie (1950d), La formation de l'éducateur (1952b) und Pédagogie de l'apprentissage (1959a).

nicht ablehne, sondern nur deren Praxis (vgl. Kessler 1964, S. 75), und gerade die Moral spiele eine große Rolle in Cousinets Pädagogik. Cousinets Kritik am „Verbalisme“, der handlungsarmen sprachlichen Wissensvermittlung, hält Kessler allerdings für nicht stringent, denn schon die Korrektur einer Bewegung im handwerklichen Tun, gehe nicht ohne sprachliche Vermittlung vonstatten. Man könne sich also dem Verbalisme nie ganz entziehen (vgl. Kessler 1964, S. 79). Im weiteren übt er Kritik an Cousinets Behauptung in „Pédagogie de l’apprentissage“, zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Lernen bestehe kein Zusammenhang. Viele Kinder fingen schon vor der Schule an, sich mit Zahlen und Buchstaben auseinanderzusetzen (vgl. Kessler 1964, S. 101f).

Kessler ist der Auffassung, dass Cousinet und die ganze Education Nouvelle zu einseitig auf die Autonomie des Kindes setzen, denn Erziehung sei von zwei antinomischen Faktoren bestimmt: sowohl verbalem als auch konkretem Unterricht, sowohl Hilfe des Erwachsenen als auch Autonomie des Kindes, sowohl erzieherische Intention als auch psychologische Ausrichtung. Obwohl immer wieder zu lesen sei, dass Cousinet sich auf Dewey bezog, hat er sich Kessler zufolge der Diskussion über den Pragmatismus entzogen, indem er dessen Bedeutung heruntergespielt habe (vgl. Kessler 1964, S. 301). Er nenne ihn zwar in „L’Education Nouvelle“ als wichtigen Teil der philosophischen Quellen, aus denen die Education Nouvelle schöpfe, reduziere ihn aber auf den Aspekt des Interesses. Kessler wendet sich gegen Cousinets Ablehnung von Film und Radio, diese Auswahl sei nicht nachvollziehbar, denn mit dem gleichen Recht könne man ja auch Bücher und Zeitungen ablehnen, und er vermutet darin ein Erbe des Rousseauschen Naturalismus (vgl. Kessler 1964, S. 335). Er kritisiert die Umweltkonzeption, die den Einfluss auf das Kind, auf die Lernumwelt der Education Nouvelle und die anderen Kinder beschränken möchte. Dies sei unrealistisch und werde den Ansprüchen einer Schule „für das Leben“ (pour la vie, Kessler 1964, S. 336) nicht gerecht, denn Erwachsene, ihre Handlungen und ihre Artefakte spielten nun mal massiv in das Leben der Kinder hinein (vgl. Kessler 1964, S. 336).

Kessler sieht drei Irrtümer der Education Nouvelle als Gründe für die Ablehnung der direkten Einwirkung auf Kinder an. Erstens die Annahme, ein Kind käme in seinem sensoriellen Leben nur durch seine Bedürfnisse und die Mittel, diese zu befriedigen, weiter. Zweitens der Glaube, die Entwicklung des intellektuellen Lebens benötige die Hilfe der Imitation nicht, und drittens, die Disqualifikation jeder direkten Ansprache des Erziehenden an das Kind als Verbalismus, denn das intellektuelle Leben des Erwachsenen könne sich auch in anderer Form dem Kind zeigen, wenn er zum Beispiel laut überlege oder ein Problem vor den Augen des Kindes löse. An anderer Stelle nimmt Kessler Cousinet allerdings als Verfechter des imitativen Lernens auf intellektuellem und moralischem Gebiet wahr (vgl. Kessler 1964, S. 375f). Zusammenfassend wirft Kessler Cousinet und der ganzen Education Nouvelle vor, sie verliere die Ziele der Erziehung aus den Augen und opfere sie den gegenwärtigen Bedürfnissen des Kindes (vgl. Kessler 1964, S. 380).

1967 erscheint die erste Auflage von „Vers une pédagogie institutionelle“ von Fernand Oury und Aïda Vasquez (Oury/Vasquez 1995). Das Buch beschreibt zwar eine bedeutende Richtung der französischen Reformpädagogik, bei der die Gruppenpädagogik eine wichtige Rolle spielt, die sich aber an Freinet und Rogers orientiert und Cousinet nur am Rande wahrnimmt.

1969 veröffentlicht Guy Avanzini ein Buch über Alfred Binet, in dem er einige Male Cousinet zitiert. Avanzini arbeitet hier das Leben Binets unter dem Gesichtspunkt seines Beitrags zur französischen Pädagogik auf. Er verweist dabei auf einige der frühesten Veröffentlichungen Cousinets, unter anderem einen Artikel über Spiele von Kindern, die nicht an den traditionellen Spielen teilnehmen (Cousinet 1909d), sowie einen Bericht über eine Untersuchung, was Kinder über ihre Lehrer denken (Cousinet 1910a) und ein Artikel über das self-government (Cousinet 1910b). Avanzini zufolge nimmt Cousinet hier eine Forschungsarbeit Binets auf (vgl. Avanzini 1969, S. 205) und verwendet unter anderem einen von ihm entwickelten Fragebogen für Lehrer. Der Versuch mit dem Prinzip des self-government endet laut Avanzini mit zwiespältigen Ergebnissen, 16 Lehrer hätten sich dafür ausgesprochen, 20 dagegen (vgl. Avanzini 1969, S. 207). Auch er stellt fest, dass die Lehrer nicht ausreichend vorbereitet gewesen seien. Binet sei von Cousinet dazu angeregt worden, sich für die Anschaffung neu entwickelter Geräte auszusprechen, die die Konzentration von Kohlendioxid in geschlossenen Räumen messen konnten. Es wurde vermutet, dass die Konzentration höher als die erlaubten Grenzwerte für Arbeitsräume lägen. Der Versuch sei wegen des Todes eines der Forscher nicht zu Ende geführt worden (vgl. Avanzini 1969, S. 214f).

1971 erscheint die erste Auflage der „Pédagogie progressiste“ von Georges Snyders. Er widmet der Education Nouvelle ein ganzes Kapitel und vertritt ihr gegenüber eine sehr kritische, bisweilen polemische Haltung. Zunächst berichtet er von den Eckpunkten der Education Nouvelle, wie Kindzentriertheit und interessengeleitetes Lernen und setzt sich dabei mit Dewey, Piaget, Claparède, Montessori, Freinet und Cousinet auseinander. Snyders argumentiert von einer politisch stark links orientierten Position aus und versucht mit einer Mischung aus Dialektik und Argumenten der traditionellen Schule die gesamte Education Nouvelle zu diskreditieren. Auch er zitiert die Aussage Cousinets aus „L’Education Nouvelle“, dass das Kino kein echtes Bedürfnis sei (vgl. Snyders 1975, S. 88) und versucht Cousinet in die „Non-directivité“[5] einzuordnen (vgl. Snyders 1975, S. 98f). An anderer Stelle versucht er mit einem Zitat aus der „Methode de travail libre par groupes“[6] den Nachweis zu führen, dass Cousinet den Kindern eine oberflächliche Methode zur Verfügung gestellt habe, weil er den Schwerpunkt auf die Lernmethode und nicht auf den Lerninhalt lege (vgl. Snyders 1975, S. 111). Snyders

5 „Non-directivité“ kann mit „Nicht-Leitung“ oder „Nicht-Steuerung“ übersetzt werden, und es handelt sich dabei um die französische Entsprechung der sogenannten „antiautoritären Erziehung“ in Deutschland.

6 „Das macht übrigens überhaupt nichts, denn es war nicht das Ziel der Kinder sich zu bilden, sondern das Arbeiten zu lernen“ (Il n’importe guère d’ailleurs puisque l’objet des enfants n’est pas de s’instruire, mais d’apprendre à travailler, Cousinet 1949a, S. 79).

wollte oder konnte nicht verstehen, dass Cousinet Lerntechniken der Kinder für wichtiger hielt als vorbestimmtes Wissen abzuspeichern. Der von Snyders propagierte, an Lenin orientierte pädagogische Gegenentwurf hat allerdings aufgrund der jüngeren historischen Entwicklung erheblich an Attraktivität verloren.

Giselle de Failly, Gründerin der CEMEA, einer heute noch bestehenden reformpädagogisch orientierten Organisation, die ihren Arbeitsschwerpunkt in der außerschulischen Pädagogik der „colonies de vacances“ (Ferienlager) hat, veröffentlicht 1973 nach Cousinets Tod einen Artikel mit dem Titel „Roger Cousinet, utopiste ou pionnier?“. Sie berichtet von Versuchen mit der Cousinet-Methode, die 1938 von Blanche Harvaux, einer CEMEA-Lehrerin, unternommen worden waren. Diese Versuche waren aufgrund eines Gesetzes möglich geworden, das Lehrern die Möglichkeit gab, zwei halbe Schultage frei zu gestalten. Das Gesetz sei 1940 von der Vichyregierung mit der Begründung aufgehoben worden, dass genau diese libertinäre Pädagogik zur Niederlage Frankreichs beigetragen habe (vgl. de Failly 1973, Fußnote, S. 5). 1947 eröffnet Blanche Harvaux ein Schule in Boulogne-sur-mer (vgl. Harvaux/Niox-Chateau 1958) und berichtet nach erneuten Versuchen sehr positiv über die Cousinet-Methode.

De Failly rekapituliert in ihrem Artikel Cousinets Werk und schreibt, die Kompromisslosigkeit, mit der er eine völlige Veränderung des Schulsystems gefordert habe, sei der Grund für seine Isolation und habe dazu beigetragen, dass er kaum bekannt geworden sei (vgl. de Failly 1973, S. 7). Sie beschreibt seinen ironisch-humorvollen Stil, mit dem er seine Tiefe hinter einfachen Worten versteckt habe. Skeptiker der Methode hätten vermutet, dass Kinder immer nur die leichteste Aufgabe auswählen würden, wenn man ihnen Wahlfreiheit ließe. Cousinet habe sich gegen die Vorstellung von schweren und leichten Aufgaben mit dem Argument gewandt, dass diese Erwachsenenkategorien für Kinder keine Bedeutung hätten. Für Kinder gäbe es nur interessante und uninteressante Arbeitsangebote (vgl. de Failly 1973, S. 9). Viele interessierte Lehrer seien abgeschreckt worden, weil Cousinet keine Rezepte zur Verbesserung der Situation in der Klasse gegeben, sondern die völlige Veränderung des Schulsystems gefordert habe.

> „Sein Werk ist eine Vorankündigung, eine Art vorbereitende Phase: er möchte uns helfen – und uns verpflichten – uns von den Konventionen und Vorurteilen zu befreien, die uns geprägt haben, die uns hemmen und blind machen, unsere Freiheit des Denkens wiederzufinden und uns gleichzeitig Argumente und Beweise für unsere manchmal schlecht abgesicherten Überzeugungen liefern.[7]“

Dabei habe er keine Theorie geschaffen, sondern lediglich Kinder beobachtet, von diesen Beobachtungen berichtet und gezeigt, dass nur eine radikale Veränderung der Schule der Weg des Fortschritts sein könne (vgl. de Failly 1973, S. 15).

Im November 1973 erscheint die Zusammenfassung einer Rede über das Leben Cousinets, die Pierre Verret am 21. September 1973 vor der „Société Académique de

7 „Son œuvre est un préalable, une sorte de phase préparatoire: il veut nous aider – et même nous obliger – à nous dégager des conventions et des préjugés qui nous ont façonnés, qui nous enlisent et nous aveuglent, à retrouver notre liberté de pensée, et, en même temps, fournir des arguments et des preuves à nos convictions parfois mal aguerries“ (de Failly 1973, S. 14).

l'Aube" gehalten hatte, als Zeitungsartikel. Verret bezieht sich besonders auf den Beginn der Karriere Cousinets im Département Aube. Dieser Artikel ist deshalb so bemerkenswert, weil er die Gemeinsamkeiten mit und die Unterschiede zu Freinet thematisiert. Der Autor vertritt die Auffassung, dass einige der Meriten, die Freinet für sich beanspruchte, eigentlich Cousinet gebührten. Er weist nach, dass Cousinet das freie Schreiben früher als Freinet in seiner Methode anwandte, denn „L'oiseau bleu" erschien schon ab Januar 1922 (vgl. Verret 1973, S. 12f). Ebenso habe Cousinet bereits seit 1922 mit seiner Methode auf den didaktischen Unterricht von Grammatik und Rechtschreibung, und die Aufteilung der verschiedenen Fächer Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften verzichtet (1 vgl. Verret 973, S. 13). Er verweist auf Elise Freinet, die in ihrem Buch „Naissance d'une pédagogie populaire" (Freinet, Elise 1949, S. 24) berichtet, dass Freinet vorhatte, sich der Cousinetmethode zu bedienen, obwohl sie ihm etwas zu systematisiert vorgekommen sei (vgl. Verret 1973, S. 13). Verret sieht dies als Beweis dafür, dass Cousinet vor Freinet die Idee der Gruppenarbeit entwickelt hat. Er versucht das Bild zu revidieren, das in den pädagogischen Anthologien von Leif/Rustin (vgl. 1965, S. 320ff) und Hubert (vgl. 1949, S. 530 ff) gezeichnet wird. Diese Autoren sehen Cousinets Verdienst ausschließlich in seinen Bemühungen um die Gruppenarbeit und verkennen dabei, dass seine Form der Gruppenarbeit ohne freien Ausdruck der Kinder unmöglich ist.

1974 fand Cousinet Eingang in die „Anthologie des pédagogues français contemporains" (Anthologie der zeitgenössischen französischen Pädagogen, Lefèvre 1974). Lefèvre stellt ihn anhand einiger Textpassagen vor und schreibt: „Roger Cousinet ist vor allem ein Praktiker und Experimentator der Education Nouvelle, aber er ist auch ein Philosoph der Erziehung."[8]

Guy Avanzini schreibt kurz nach Cousinets Tod eine „Hommage à Roger Cousinet" (Avanzini 1973) und veröffentlicht 1982 einen Artikel zu seinem hundertsten Geburtstag, in dem dessen letzte Rede vom 5. Juni 1972 anlässlich einer Ehrung für Alfred Binet abgedruckt ist (vgl. Avanzini 1982). 1975 veröffentlicht er ein Buch über die Pädagogik des 20. Jahrhunderts (vgl. Avanzini 1975), in dem Dominique Ginet einen Beitrag über Cousinet und seine Pädagogik liefert. Ginet bescheinigt ihm darin, ein Pionier der Gruppenarbeit gewesen zu sein, der während seiner langen Karriere diese Arbeitsform hartnäckig verteidigt habe (vgl. Ginet 1975, S. 191). Er beschreibt ihn als jemanden, „der, insgesamt gesehen, das stimulierende Bild eines Mannes bietet, der gleichzeitig Erzieher, Psychologe und Pädagoge war und der in verschiedenen, aber sich ergänzenden Registern sein ganzes Leben der Kindheit gewidmet hat"[9]. Ginet zeichnet hier ein positives Bild der Cousinet-Methode. Er hält sie für „psychologisch gültig, weil

8 „Roger Cousinet est avant tout un praticien et un expérimentateur de l'éducation nouvelle, mais il est aussi un philosophe de l'éducation" (Lefèvre 1974, S. 83).

9 „(…) offre au total l'image stimulante d'un homme, à la fois éducateur, psychologue et pédagogue, qui à consacré, dans des registres divers mais complémentaires, toute sa vie à l'enfance" (Ginet 1975, S. 192).

sie sich auf systematische Beobachtung von Kindergruppen stützt“[10]. Er unterstützt Cousinets Analyse der Gruppe, in der kindliche Egozentrik und allgemeines Interesse aufeinander träfen und die, dank dem Geist der Solidarität, nahezu ohne Einfluss von außen, die Stätte einer moralischen und sozialen Erziehung werden könnten (vgl. Ginet 1975, S. 192). Für ihn besteht der entscheidende Punkt im Werk Cousinets darin, dass er deutlich erkannt habe, „dass Gruppenarbeit zwingend eine tiefe Umgestaltung der Interventionen von Erwachsenen nach sich zieht“[11]. Er gehöre damit zu den ersten, die das Augenmerk auf diese besondere Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern richten. Auch Ginet erkennt, dass neben der Tätigkeit des Kindes für Cousinet die Umgebung von entscheidender Wichtigkeit ist. Unter diesem Aspekt sei die Gruppe zu sehen, die weder nur ein Mittel oder ein Ziel sei, sondern ein „effektives Mittel der Erziehung und der Erfahrung“ (un milieu efficace d’éducation et d’expérience, Ginet 1975, S. 194).

Louis Not beschäftigt sich 1979 in seinem Werk „Les pédagogies de la connaissance“ mit einer ganz ähnlichen Aufgabenstellung wie Kessler, indem er die Education Nouvelle der traditionellen Schule vergleichend gegenüberstellt. Sein Thema ist dabei nicht der erziehende Aspekt, sondern ein anderes zentrales Aufgabenfeld der Schule, die Konstruktion des Wissens und der Erwerb von Kenntnissen. Dabei unterscheidet er zwischen den Vorstellungen des fremdgesteuerten Prozesses der Wissensaneignung der traditionellen Schule (l’hétérostructuration de la connaisance, Not 1979, S. 21ff) und der Idee der Selbststrukturierung des Wissens der Education Nouvelle (l’autostructuration de la connaissance, Not 1979, S. 89ff). In einem dritten Teil versucht er, eine Synthese beider Positionen zu erstellen, die er „die Interstrukturierung des Subjekts und des Objekts in der Organisation des Wissens“ (l’interstructuration du sujet et de l’objet dans l’organisation de la connaissance, Not 1979, S. 197 ff) nennt.

In der Einleitung bezieht sich Not auf psychologische Untersuchungen, im besonderen der Genfer Schule, die gezeigt hätten, dass weder das Objekt (Thema, Inhalt, Stoff) noch das Subjekt (Individuum) allein die Konstruktion von Wissen sicherstellen könne (vgl. Not 1979, S. 9). Dazu bedürfe es der Synthese beider Faktoren, worunter Not versteht, dass sich das Kind zwar aktiv Wissen aneignet, die Rolle des Lehrers als Mediator zwischen Wissen und Kind aber unverzichtbar ist. Der Unterricht soll dabei zur Antwort auf die Lernbedürfnisse werden.

Not unterscheidet die Methoden der Heterostrukturierung, die alle traditionellen Methoden der Wissensvermittlung umfasst, vom reinen Lehrgang bis zur Erziehung durch Modelle (Durkheim, Alain). Dazu zählt er ebenso Methoden, die auf der Aktivität des Schülers basieren, die aber durch einen Pädagogen entweder direkt (maieutisch) oder indirekt (Buch, Arbeitsblätter oder Computer) unterstützt werden. Diesen gegenüber

10 „(…) elle est psychologiquement valide en tant qu’elle se fonde sur une observation systématique des groupes enfantins“ Ginet 1975, S. 192.

11 „(…) qu’un travail par groupe entraîne de façon nécessaire un remaniement profond des interventions de l’adulte (…)“ Ginet 1975, S. 193.

stellt er die „aktiven Methoden“ (méthodes actives, Not 1979, S. 15), die er vor allem durch die Werke Montessoris, Cousinets, Decrolys, Claparèdes, Deweys und schließlich Freinets vertreten sieht. Cousinet wird dabei von Not in eine Reihe mit A.S. Neill und den freien Schulen in Hamburg gestellt. Not unterstellt, dass für die genannten die Freiheit bereits das eigentliche Ziel und die kognitive Entwicklung zweitrangig sei.
In der Einleitung unterscheidet er zwischen Freinet und Cousinet, indem er Freinet einen größeren Anteil an Sozialisation und an Freiheit der Kinder zugesteht. An gleicher Stelle reduziert er Cousinet auf den Beobachtungsaspekt der Gruppenarbeit (vgl. Not 1979, S. 16), weiter unten gesteht er ihm zu (vgl. Not 1979, S. 97) dass die Freiheit die Bedingung sei, in der das Instrument Gruppenarbeit erst sinnvoll werde. Kurz darauf behauptet er allerdings, dass Cousinet den Zöglingen die „totale Freiheit“ (liberté totale, Not 1979, S. 98) gewähre, um damit die Erziehung den zu Erziehenden gezwungenermaßen in die Hand zu geben. Während Giust-Desprairies (siehe S. 312f) die Psychoanalyse heranzieht, um die Education Nouvelle zu kritisieren, sieht Not in ihr den Urgrund der Befreiungstheorien der Education Nouvelle (vgl. Not 1979, S. 100). Besonders interessant ist die Feststellung, dass Kinder in Cousinets System die Erfahrungen eines „integralen Kommunismus“ (communisme intégrale, Not 1979, S. 113) machten, was sich daran zeige, dass jegliches persönliche Eigentum unterbunden werde. In einer Fußnote unterstellt Not, dass Cousinet Kinder, die individualistischer geprägt seien, unter den Zwang der Gruppe stelle (vgl. Not 1979, S. 113).
Er relativiert die Möglichkeit der kognitiven Autostruktur und schreibt, dass jeder „Versuch kognitiver Erziehung konstruktive Prozesse, eine effektive Dynamik und eine Steuerung, die einen Fortschritt garantiert, beinhalten muss“[12]. Zu diesen drei Problemkomplexen geselle sich das Problem der Kohärenz innerhalb jedes einzelnen Komplexes, denn es dürfe keine Widersprüche zwischen den einzelnen Bestandteilen, also dem Ziel des Selbstlernens, dem dazu eingesetzten Prozess, der genutzten Dynamik und der Organisation der Progression geben. Not untersucht die Systeme von Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, Freinet und Cousinet unter diesen Aspekten. Er wirft Cousinet vor, bei seiner Ausrichtung auf das zu untersuchende Material in der Umgebung der Schüler die „Etude de milieu“ zu vergessen und damit diese Möglichkeit zur Wissensbildung zu ignorieren. Ebenso behauptet er, dass im Cousinetsystem keine Synthese des erworbenen Einzelwissens stattfinde (vgl. Not 1979, S. 135).
Not lehnt die von Dewey, Claparède und auch Cousinet benutzte Analogie zwischen physiologischem und intellektuellem Hunger ab, weil die Hypothese wenig plausibel, auf jeden Fall aber unbewiesen sei (vgl. Not 1979, S. 147f). Etwas später sieht er Cousinet in einer Reihe mit Lobrot (der auf der Freinetpädagogik aufbaut) und der sogenannten „non-directivité“ (vgl. Not 1979, S. 154). Lobrot habe das Wissen geopfert, weil die Bedingungen, es zu erwerben, und die „non-directivité“ nicht vereinbar seien.

12 „(…) toute entreprise d’éducation cognitive doit trouver des processus constructifs, une dynamique efficace et une orientation qui garantisse un progrès“ Not 1979, S. 131.

Not richtet an Lobrot (und auch an Cousinet) den Vorwurf, diejenigen, die kein Interesse daran hätten sich geistig zu betätigen, in ihrem Zustand zu belassen. Er stellt fest, dass die Reihenfolge des Auftretens der Interessen ungeeignet sei, ein kohärentes Wissen zu erwerben. Hauptsächlich kreidet er Cousinet an, die Vorteile der Gruppenarbeit zu naiv beschrieben und das Problem des „leadership“ unterschätzt zu haben (vgl. Not 1979, S. 155). Die gruppeninternen Erklärungen könnten für Kinder, die ein Problem noch nicht durchschaut hätten, potentiell gefährlich sein, weil sie nur Näherungen und approximatives Wissen seien (vgl. Not 1979, S. 155).
Not konstruiert im zweiten Kapitel seiner Abhandlung einen Gegensatz zwischen den Interessen des Kindes und den Zielanforderungen des Wissens. Cousinet zufolge gibt es diesen Gegensatz nicht wirklich, wenn man ein Kind frei lernen lässt. Not behauptet, dass es bei den Gruppensystemen Freinets, Lobrots und Cousinets darum ginge, die Gleichheit der Gruppenmitglieder über das zu erwerbende Wissen zu stellen. Die arbeitsteilige Organisation der Gruppen stelle eine unbestreitbare Gefahr dar, denn die Gruppe ziele weniger auf die individuelle Entwicklung, sondern auf die kollektive Effektivität. Die Aufgaben würden nach Interesse und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder verteilt, ohne zu versuchen, die Handicaps, Schwächen oder Lücken ausgleichen zu wollen (vgl. Not 1979, S. 162f). Not vermutet, dass die Interessen der Gruppe und des Individuums möglicherweise gegensätzlich sein könnten. Er sieht die Kindzentriertheit als den ursächlichen Fehler an, denn allein aus seinen Interessen heraus könne kein Mensch seine Mängel beheben, weil er seine Bedürfnisse nicht kenne. Diese Mängel müsse man objektiv und im Vergleich mit den Dingen berücksichtigen, die man dem Schüler nahebringen wolle.
1982 veröffentlicht Dominique Ginet seine Dissertation über Schule und Gruppen. Er beschäftigt sich mit der Frage, warum sich die verschiedenen Modelle der Gruppenpädagogik in der täglichen Schularbeit nicht durchgesetzt haben. In seiner Auseinandersetzung mit Cousinet unterstellt er ihm an mehreren Stellen wissenschaftliche Unredlichkeit. Er habe seine eigene Theorie zurechtgebogen, um sein Postulat aufrechtzuerhalten, dass er keine ‚leader’ in seinen Gruppen festgestellt habe. Er unterstellt, dass der Lehrer selbst der leader der Gruppe gewesen sein müsse, wenn kein Kind diese Rolle übernommen habe (Ginet 1982, S. 196f). Ginet beklagt besonders, dass die Education Nouvelle insgesamt und Cousinet im speziellen die Leistungen Piagets nicht ausreichend rezipiert hätten (vgl. Ginet 1982, S. 236ff) und daher vor- bzw. unwissenschaftlich bleiben. Er vermutet, dass Cousinet dies getan habe, weil die Erkenntnisse Piagets seine Überzeugungen widerlegt hätten (vgl. Ginet 1982, S. 240f), und stellt ihn als interessierten und gut informierten Amateur dar (vgl. Ginet 1982, S. 242). Ginet versucht über weite Strecken seines Buches, Cousinet und sein Werk als nicht umsetzbar und marginale Randerscheinung zu diskreditieren. Er versucht, den Eindruck zu erwecken, dass dies Cousinet bewusst gewesen sei, er aber trotzdem an seiner Erfindung festgehalten habe.

Am Beispiel Dottrens' versucht Ginet zu zeigen, dass sich die Methode nicht so umsetzen lässt, wie Cousinet sie beschreiben hat. Dottrens, hat die Methode in der „Ecole du mail" ausprobiert und stellt in der Tat fest, dass Cousinet, der darauf bestehe, dass man seine Technik genau anwende, „vielleicht seine Methode in dieser Organisation der Arbeit nicht wiedererkannt hätte" (n'aurait-il peut-être pas reconnu sa méthode dans cette organisation du travail, Dottrens 1936, S. 77f). Ginet unterschlägt aber den direkt darauffolgenden Satz: „Er hätte sie aber in den erreichten Resultaten wiedergefunden, die die seinen bestätigen" (mais il l'aurait retrouvée dans les résultats obtenus qui rejoignent les siens, Dottrens 1936, S. 78). Weder bei Dottrens noch bei Ginet finden sich Erklärungsversuche, warum der Versuch anders als erwartet aussah. Ein weiteres Beispiel für die problematische Umsetzung der Methode in die Praxis ist für Ginet der Bericht einiger Mitarbeiterinnen Cousinets zur Arbeit in La Source (vgl. Benoist de Froment, et al 1973), in dem sie sich beklagen, dass sie Cousinets Pädagogik nicht komplett umgesetzt hätten. Die Autorinnen führen das Problem des äußeren Drucks an, aber auch ihre eigenen Schwierigkeiten, Cousinets Denken angemessen zu interpretieren.

Ginet unterstellt Cousinet, nie vergleichende Versuche bezüglich der Resultate seiner Methode und der normalen Schule gemacht zu haben (vgl. Ginet 1982, S. 295), was Cousinet aber 1941 sehr wohl getan hat (Cousinet 1949a, S. 89f). Er behauptet, dass die Einführung der Methode in den Schulen nicht mit dem gleichen Elan verfolgt worden sei wie die intensive Werbung für die Methode (Ginet 1982, S. 304). Laut Ginet gibt Cousinet zwei Erklärungen, warum sich seine Methode nicht durchgesetzt habe. Zum einen läge das an den Verfälschungen durch schlechte Praxis, zum anderen liege es an den Widerständen des Systems Schule. Ginet hält dies für vorgeschoben, Cousinet habe sich nur die Fehler der Methode nicht eingestehen wollen. Er unterstellt weiterhin, dass sie den Lehrer entwerte (vgl. Ginet 1982, S. 326), dass Cousinet „das konzeptionelle und methodologische Arsenal der Psychosoziologie" (la panoplie conceptuelle et méthodologique de la psychosociologie, Ginet 1982, S. 327) fehle, und stellt fest, Cousinet habe es versäumt, aus seinen pädagogischen Vereinigungen schlagkräftige Organisationen zu machen (vgl. Ginet 1982, S. 329). Ein weiterer Vorwurf geht dahin, dass Cousinet, im Gegensatz zu Freinet, keine Theorie der Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft entworfen habe (vgl. Ginet 1982, S. 331).

1987 legt Philippe Meirieu in Lyon eine zweiteilige Dissertation unter dem Titel „Itinéraire des pédagogies de groupe" (die Entstehung der Gruppenpädagogik, Meirieu 1987a) und „Outils pour apprendre en groupes" (Mittel für den Gruppenunterricht, 1987b) vor. Im ersten Band widmet er Cousinet ein ganzes Kapitel und nimmt ihn dabei vor allem wegen seiner theoretischen Arbeiten zur Entwicklung der Gruppenarbeit wahr (vgl. Meirieu 1987a, S. 43). Er schreibt, dass Cousinet die Gruppenarbeit nicht als eine Methode unter vielen ansehe, sondern dass „die Gruppe für ihn die Gesamtheit der pädagogischen Probleme darstellt und als allgemeine Theorie der Erziehung empfohlen

wird“[13]. Meirieu fragt sich, warum Cousinet in seiner Pädagogik den sozialen Aspekt zur Rechtfertigung der Gruppenarbeit so in den Vordergrund stellt, wo doch intellektuelle und moralische Begründungen ausgereicht hätten, um die Vorteile zu zeigen (vgl. Meirieu 1987a, S. 48). Ihn interessiert, ob Gruppen wirklich jedem Mitglied das Bestmögliche liefern, wie Cousinet behauptet. Auf alle diesbezüglichen Fragen habe Cousinet mit dem unterstellten „esprit social“, dem sozialen Geist des Kindes geantwortet (vgl. Meirieu 1987a, S. 48). Meirieu sieht in dieser Auffassung exakt den Idealismus, den Cousinet eigentlich zu überwinden suche. Cousinet habe das totale Vertrauen in die Gruppe, und Merieu fragt, wie damit umgegangen werde, wenn einige Kinder nicht arbeiten wollten oder wenn die Gruppe arbeitsteilig gewisse Arbeiten immer einigen Kindern überließe (vgl. Meirieu 1987a, S. 49). Er bezweifelt, dass sich homogene Gruppen spontan ohne Unterstützung von Erwachsenen bilden könnten, selbst wenn man den Gruppen genug Zeit einräume (vgl. Meirieu 1987a, S. 50). Ebenso zweifelt er an, dass die Freiheit der Wahl bereits homogene Gruppen garantieren könne. Die Homogenität sei nur möglich, wenn man „das Kind als eine von allen psychologischen und soziologischen Konditionierungen losgelöste Abstraktion“[14] betrachte. Meirieu geht so weit zu behaupten, Cousinet mache die Schule für Unterschiede zwischen den Kindern verantwortlich. Er bemängelt, dass eine entstehende Gruppenwahrheit nicht die tatsächliche Wahrheit sei (vgl. Meirieu 1987a, S. 51), und kritisiert Cousinet, ein idealisiertes Bild des Kindes zu haben, wenn er beispielsweise von einer „vorher festgelegten Harmonie“[15] (vgl. Meirieu 1987a, S. 51) spricht.

Meirieu diagnostiziert zwei große Gefahren für die freie Gruppenarbeit. Zum einen sieht er das Problem, dass die Gruppe die Erledigung eines Projekts in den Vordergrund stelle und es damit zwangsläufig zur Arbeitsteilung in der Gruppe käme. Cousinet habe von den Kindern als „Gleiche“ (egaux, Meirieu 1987a, S. 51) gesprochen und weil ihn diese Formulierung selbst gestört habe, habe er dann von den „semblables“ (die Gleichen oder auch die Ähnlichen) bzw. den „complémentaires“ (die Komplementären) gesprochen. Meirieu ist der Meinung, dass sich die Idee von Gleichen und Komplementären widerspricht (vgl. Meirieu 1987a, S. 51), denn wenn eine Arbeit beendet sei, so möchte er wetten, dass alle Kinder in ihrem Spezialgebiet Fortschritte gemacht hätten und sich dadurch die Ungleichheit zwischen ihnen noch verstärkt habe (vgl. Meirieu 1987a, S. 51). Cousinet habe dazu geschrieben, dass eine solche Arbeitsteilung fast nie zu beobachten gewesen wäre, was Meirieu eher in seinen Qualitäten als Pädagoge begründet sieht, denn in der Kohärenz seiner pädagogischen Annahmen. Für Meirieu scheint das Hauptproblem in der Arbeitsteilung zu liegen, die er für unvermeidbar hält, denn die Illustration einer Gruppenarbeit könne beispielsweise nicht von einem

13 „(…) le groupe totalise pour lui l’ensemble des problèmes pédagogiques, il est proposé comme théorie générale de l’éducation“ Meirieu 1987a, S. 43.

14 „(…) á considérer l’enfant comme une abstraction dénuée de tout conditionnement psychologique ou sociologique“ Meirieu 1987a, S. 50.

15 „harmonie préétablie“, Cousinet 1949a, S. 72.

schlechten Zeichner gemacht werden (vgl. Meirieu 1987a, S. 52). Um die Fähigkeiten des schlechten Zeichners zu verbessern, damit er seine Aufgabe besser erfüllen könne, müsse man individuell erziehend eingreifen, was dann nur diesem Kind von Nutzen sei und nicht mehr der Gruppe. Meirieu unterstellt Cousinet weiterhin, dass er das Modell der Fabrik oder des Handwerkbetriebs in die Schule transportieren wolle (vgl. Meirieu 1987a, S. 52). Er zitiert Cousinet mit einem Satz aus der „Méthode de travail libre par groupes", der hier komplett übersetzt wiedergegeben werden soll: „Es ist also viel interessanter zu sehen, was die Kinder gemacht haben, als zu versuchen zu erfahren, was sie wissen, viel interessanter und ihrer Natur eher entsprechend, denn das Handeln und nicht das Wissen ist die eigentliche Domäne der Kinder."[16] Daraus meint Meirieu ablesen zu können, dass Cousinet vom „ökonomischen Modell" (modèle économique, Meirieu 1987a, S. 52) angezogen sei, und unterstellt ihm zu vergessen, dass in der Schule nur in der Perspektive des Wissenserwerbs produziert werde.

Das zweite Problem besteht für Meirieu in Cousinets Aussage, dass der Wert der Gruppe weniger in der gewählten Aufgabe als in der Tatsache zu sehen ist, dass die Gruppe überhaupt existiert. Er befürchtet, dass das Lernen zugunsten der affektiven Beziehungen innerhalb der Gruppe an zweiter Stelle steht. Wenn der Schwerpunkt nicht in der Konstruktion eines Objekts liege, konstituiere sich die Gruppe, indem sie das Projekt aufgebe (vgl. Meirieu 1987a, S. 53).

Dieses Hin- und Herschwenken zwischen der Ökonomie und dem Beziehungsaspekt könne merkwürdig erscheinen, sei aber ganz natürlich, denn die Gruppe werde durch die Gefahren der Arbeitsteilung auf die affektiven Beziehungen zurückgeworfen. Was könne die Gruppe auch anderes machen, wenn das eigentliche Ziel wegfiele, das sie zusammengeführt habe? Die ökonomische Struktur begünstige gleichsam die affektive Struktur der Gruppe. Da es keine Kontrolle des affektiven Gruppenlebens gebe, führe dies dann weiter zu Unterdrückung und Unterwerfung innerhalb der Gruppe. Beiden Gefahren versuche Cousinet zu entgehen, indem er seine Theorie auf der Gleichheit der Kinder (zur Verhinderung der ersten Gefahr) und ihrem natürlichen Gutsein (zur Verhinderung der zweiten Gefahr) aufbaue (vgl. Meirieu 1987a, S. 53).

Meirieu betrachtet die „dérive économique" („ökonomisches Abdriften"), das Ausgrenzen der Schwächsten und die „dérive fusionelle" („fusionierendes Abdriften"), das Vergessen der eigentlichen Aufgabe, als Ursachen für das Scheitern der Pädagogik Cousinets. Er will damit auf den Mangel an gruppendynamischem Wissen aufmerksam machen, den er bei Cousinet gefunden habe. Durch seine Radikalität sei Cousinet auf alle fundamentalen Schwierigkeiten seiner Vorstellung der Gruppe gestoßen, weshalb seine Konzeption der freien Gruppenarbeit ohne eine Ideologie von Kindheit (natürliches Gutsein, spontane Sozialisierung, Kontinuität von kollektiver Erfahrung

16 „Il est donc beaucoup plus intéressant de voir ce que les enfants ont fait que d'essayer de chercher ce qu'ils savent, beaucoup plus intéressant et beaucoup plus conforme à leur nature, l'action, et non le savoir, étant le domaine propre de l'enfance", Cousinet 1949a, S. 94.

und konstituiertem Wissen, Autostruktur von Wissen innerhalb der Gruppe[17]) nicht denkbar sei. Nur die Gleichheit der Gruppenmitglieder gewährleiste ein harmonisches Gruppenleben. Laut Meirieu hat Cousinet die beiden Gefahren zu ignorieren versucht und nie wirklich das Innenleben der Gruppen beobachtet.

Florence Giust-Desprairies formuliert 1989 in ihrem Werk „L'enfant rêvé" massive Kritik an Cousinet und seiner Theorie des Kindes. Ihre Kritik gilt vor allem dem zu positiven Menschenbild Rousseaus, auf das sich Cousinets Pädagogik stütze. Sie zweifelt an, dass der Mensch von Natur aus gut ist. Dieses Werk ragt in mehrfacher Hinsicht aus den anderen Rezeptionen heraus, denn es hat sowohl die von Cousinet und Chatelain gegründete Schule „La Source" (Die Quelle), die im Buch „L'eau vive" (lebendes Wasser) genannt wird, als auch Cousinet und seine Pädagogik zum Thema.

Giust-Desprairies beschäftigt sich in ihrem Werk mit dem ‚imaginären' Anteil der Education Nouvelle und der Kraft, den dieser Anteil in Schule und Erziehung entwickelt, ohne dass sich die Protagonisten dessen bewusst seien: „Ich erlaube mir in diesem Werk, die zwischen dem Individuum, der Gruppe und der Organisation bestehenden Beziehungen aufzuzeigen, indem ich den imaginären[18] Anteil dieser Beziehungen untersuche."[19]

Auf Grundlage der Theorie der Psychoanalyse versucht Giust-Desprairies auf der einen Seite die Education Nouvelle und Roger Cousinet und auf der anderen Seite die Schule „La Source", die dort arbeitenden Menschen und deren Praxis zu beschreiben und kritisch zu betrachten. Sie hat 1984 auf Einladung der Grundschullehrer von „La Source" in einer Art Supervisortätigkeit eine psychopädagogische Untersuchung (une intervention psycho-pédagogique, Giust-Desprairies 1989, S. 13) durchgeführt, obwohl sie eigene Kinder an der Schule hatte (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 14). Bereits in der Einleitung stellt sie fest, dass die Erkenntnis, es gebe ein imaginäres Kollektiv von Lehrern, sie dazu gebracht habe, die gesamte Schule unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 13). Es sei ihr darum gegangen, „die interne Dynamik einer Schule zu beleuchten" (pour clarifier les dynamiques internes d'un établissement scolaire, Giust-Desprairies 1989, S. 17). Im Kapitel „La fonction imaginaire" (die Funktion des Imaginären, Giust-Desprairies 1989, S. 19ff) erläutert sie, was sie unter dem Imaginären versteht und welche Rolle sie ihm in einer Organisation wie der Schule zumisst. Ihre Untersuchung basiert auf der Annahme, dass es in allen menschlichen Organisationen eine reale, rationale und gleichsam sichtbare Ebene der Argumentation und gleichzeitig imaginäre, unausgesprochene, irrationale und bisweilen sogar unbewusste Handlungsgründe für Individuen gebe. Jede reale Organisation „wird

17 „(…) bonté naturelle, socialisation spontanée, continuité entre l'expérience collective et le savoir constitué, autostructuration de la connaissance dans le groupe" Meirieu 1987a, S. 54.

18 Das französische Wort „imaginaire" lässt sich auch mit „erdacht; nicht wirklich; nur in der Einbildung vorhanden" übersetzen. Langenscheidts Handwörterbuch Französisch, 2000, S. 383.

19 „Je me propose dans cet ouvrage de faire une lecture des rapports tissés entre l'individu, le groupe et l'organisation en examinant la dimension imaginaire de ces échanges" Giust-Desprairies 1989, S. 11.

durch eine imaginäre Organisation gespiegelt“ (se double d’une organisation imaginaire, Giust-Desprairies 1989, S. 20). Auch wenn das Imaginäre einen schlechten Ruf habe, so sei es doch sehr wichtig, um das Reale ausdrücken zu können, denn ohne das Imaginäre seien weder das Individuum noch eine menschliche Organisation lebensfähig (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 21). Das Imaginäre sei zum einen verführerisch, weil es dazu tendiere, das Realitätsprinzip auf das Prinzip des Vergnügens zu reduzieren. Zum anderen sei es befruchtend, denn ohne diese Reduktion entstünden keine zu realisierenden und keine zu konstruierenden Projekte. Die beiden Aspekte des Imaginären träten in eine dialektische Beziehung und nur weil das Imaginäre an das Unmögliche glaube, seien Innovation und Kreativität möglich (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 33).
Im Kapitel „L’imaginaire fondateur“ (der imaginäre Gründer, Giust-Desprairies 1989, S. 42ff) beschäftigt sich Giust-Desprairies mit Cousinet als Gründer der Schule. Sie stellt fest, dass er der eigentliche Spiritus Rector von „La Source“ sei, und misst François Chatelain eine untergeordnete Rolle zu. Die Theorie Cousinets sei von der ersten Rektorin, der aus katholischem Umfeld stammenden Françoise Jasson, umgesetzt worden. Giust-Desprairies erhebt hier den Vorwurf, dass „die Sichtweisen Roger Cousinets oft in naiver Weise vertrauensvoll erscheinen“ (les perspectives de Roger Cousinet semblent souvent naïvement confiantes, Giust-Desprairies 1989, S. 92) Er beziehe sich zwar auf die Erkenntnisse der Psychologie des Kindes oder der Sozialpsychologie, ignoriere aber deren Erkenntnisse zum Wissen des Menschen oder nehme sie verstümmelt in seine idyllische Konzeption des Kindes auf (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 92). Daher erscheine die Kindheit als vom psychischen Funktionieren des Menschen und seiner Entwicklung losgelöster Zustand. Die Autorin wendet sich gegen die Idealisierung des Kindes als von Natur aus gutem Wesen, das man nur gewähren lassen müsse. Cousinet sehe die Frustration als etwas Willkürliches an, das von außen käme, Kinder dem Gesetz des Lehrers unterwerfe und damit seine natürlichen Triebe unterdrücke (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 95). Seiner Wertschätzung des von ihm beobachteten und so bezeichneten sozialen Alters, das er lediglich und ohne es zu begründen als Phänomen beschrieben habe, hält sie die an Freud orientierte Theorie entgegen, wonach das sogenannte Latenzalter eine Zeit relativer Ruhe sei, in der die ödipalen Kämpfe von sozialen Kämpfen abgelöst würden (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 96) und Kinder besonders empfänglich für erzieherische Eingriffe seien. Sie unterstellt, Cousinet habe falsche Vorstellungen vom seelischen Leben von Kindern im genannten Alter zwischen 9 und 12 Jahren (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 98). Er gehe davon aus, dass das Verhalten instinktiver, genetisch bedingter Natur sei, wogegen sie in Wahrheit einen Prozess der Sozialisation der Triebe sehe, in dem sich das Kind in seiner psychischen Realität befinde.

Giust-Desprairies fasst ihre Erkenntnisse so zusammen, dass Cousinet von „natürlicher geistiger Tätigkeit“[20] spreche, während sie eine „kulturelle Arbeit des Kindes“ (activité culturelle de l’enfant, Giust-Desprairies 1989, S. 98) feststellt. Laut Cousinet sei das Kind in der Lage, seine Interessen zu leben und sich aus freien Stücken einer inneren Disziplin zu unterwerfen, während sie das Kind in der Situation sieht, mit der aus dem elterlichen Vorbild resultierenden Verinnerlichung der Anforderungen beansprucht zu sein. Die Erziehungskonzeption Cousinets basiert der Autorin zufolge auf „Konservierung und Verallgemeinerung der Kindheit als ahistorischem Zustand“ (la naturalisation et la généralisation à l’enfance, comme état an-historique, Giust-Desprairies 1989, S. 98) und einigen spezifischen Charakteristika der psychischen Organisation von Kindern im Alter zwischen 9 und 12 Jahren. Die Sexualität bleibe gänzlich außen vor. Daraus entstehe ein Durcheinander zwischen Befriedigung und Sozialisation des Instinkts. „Dieses Durcheinander schafft eine Vorstellung vom sich natürlicherweise selbst erschaffenden Kind.“[21] Giust-Desprairies verdeutlicht ihren Standpunkt, indem sie einen Hauptpfeiler des Cousinetschen Denkgebäudes angreift.

> „Die Sozialisation, die eine Verinnerlichung des Gesetzes unterstellt, geht nicht ohne innere Konflikte und narzistische Verletzungen ab. Wie wir gesehen haben, nimmt der Pädagoge [Roger Cousinet], die Frucht einer Enkulturationsarbeit, deren schwierigste Phasen oftmals in der Latenzphase als Folge einer gewissen Verdrängung der Triebe und ihrer Kanalisation in Richtung sozialer Objekte provisorisch angehalten werden, als Naturgegebenheit. Diese Vorstellung von Kindheit, die die Natur an die Stelle der Kultur stellt, führt zu einer Nichtwahrnehmung des Charakters der Erziehungsprozesse.“[22]

Eine besondere Rolle in der Rezeption Cousinets spielt Louis Raillon. Es ist maßgeblich sein Verdienst, dass Cousinet nicht völlig vergessen ist, und man kann ihn mit einigem Recht als den Bewahrer des geistigen Erbes Cousinets bezeichnen. Raillon lernt Cousinet zunächst während seines Studiums an der Sorbonne kennen und leitet ab 1964 mit ihm zusammen die Zeitschrift „Education et Développement“. Er hat 1990 die bisher einzige Bibliographie über Cousinet unter dem Titel „Une pédagogie de la liberté“ (Raillon 1990) veröffentlicht, die wichtige Grundlage der vorliegenden Arbeit wurde. 1987 erscheint ein Artikel über Cousinet in der von der UNESCO herausgegeben Zeitschrift „Perspectives“ (Raillon 1987), der 1994 in einer vierbändigen Sammlung von Beiträgen über bedeutende Pädagogen (Morsy 1994) erneut veröffentlicht wurde. Raillon zitiert hier zunächst einen Teil einer Rede, die Cousinet 1954 auf einem Kon-

---

20 „activité naturelle de l’esprit“, offensichtlich zitiert Giust-Desprairies hier Cousinet, leider ohne Quellenangabe, Giust-Desprairies 1989, S. 98.

21 „Cette confusion organise une représentation de l’enfant comme naturellement autocréatif“ Giust-Desprairies 1989, S. 98.

22 „La socialisation qui suppose une intériorisation de la loi, ne se fait pas sans conflit interne et blessure narcissique. Le pédagogue, nous l’avons vu, prend pour une donnée de la nature ce qui est le fruit d’un travail d’inculcation dont les phases les plus difficiles sont souvent arrêtées provisoirement à la période de latence, du fait d’un certain refoulement des pulsions et d’une canalisation de celles-ci vers des objets sociaux. Cette représentation de l’enfance, qui place la nature à l’endroit de la culture, conduit à une non-prise en compte du caractère des processus éducatifs“ Giust-Desprairies 1989, S. 108f.

gress gehalten hat und in der er „die Botschaft, die er während der zweiten Hälfte seines langen Lebens ohne Unterlass verbreitete“[23], prägnant darstelle.

> „Die Erziehung kann keine Aktion des Lehrers mehr sein, die er auf die Schüler ausübt, ein Tun, das sich als illusorisch erwiesen hat; sie ist in Wirklichkeit eine Aktivität, mit der das Kind, das in günstige Umstände gebracht wurde, unter Mithilfe eines Erziehers, der nicht mehr als ein pädagogischer Ratgeber ist, an seiner eigenen Entwicklung arbeitet. Daraus folgt, dass die aktiven Methoden nicht Lehr- sondern Lerninstrumente sind, dass diese Instrumente ausschließlich in die Hände der Schüler gegeben werden sollen und dass derjenige, der sie einführt, darin einwilligt, sie nicht zu benutzen und es also ablehnt zu unterrichten.“[24]

Raillon bezeichnet Cousinets Werk als Synthese der Education Nouvelle (Raillon 1994a, S. 233). Er nennt Cousinets Quellen (Rousseau, Tolstoi, Dewey, Hall) und stellt fest, dass er der Auffassung gewesen sei, alle Systeme und Modelle der Education Nouvelle hätten den Geist der Freiheit gemein. Dieser Geist sei wichtiger als jede Methode und stelle somit das Essentielle der Education Nouvelle dar. Raillon erkennt drei Gründe, warum sie sich aber nicht habe durchsetzen können. Erstens seien die meisten Lehrer fast immer gute Schüler gewesen, und es falle diesen Menschen schwer, das System nicht zu reproduzieren, das sie erfolgreich durchlaufen hätten. Zweitens hätten Eltern und Lehrer oft Angst vor der Freiheit, ohne es zuzugeben. Kinder sich nach ihrer eigenen Persönlichkeit entwickeln zu lassen, stehe im Widerspruch zu der weit verbreiteten Überzeugung, dass die Schulen moderner, demokratischer Gesellschaften standardisierte Bürger und Bürgerinnen hervorbringen müssten. Drittens ließen sich die Prinzipien der Universität mit ihrer Vermittlung hochspezialisierten Wissens nicht auf die Grundschulen übertragen. Das Gefühl vieler Lehrer, zu einem großen System zu gehören, steigere sich noch durch die Tatsache, dass die Grundschule heute mehr Kinder auf weiterführende Studien vorbereite als die alte Volksschule. Die Verlängerung der Schulzeit habe allerdings neben einigen positiven Effekten zur Folge gehabt, dass etwa 30% der Kinder scheiterten. Die Pädagogik habe darauf reagiert, indem sie ihre Bemühungen zur Verbesserung der Didaktik getreu der Überzeugung verstärkt habe, das System könne immer weiter bis ins Unendliche verbessert werden. Man könne zwar ein Auto verbessern, aber es nicht in ein Flugzeug verwandeln, weil das ein anderes System sei. Das habe Cousinet mit der Aussage gemeint, die Erziehung könne keine Unterrichtshandlung sein (l’éducation ne peut plus être une action d’enseignement, Raillon 1994a, S. 235). Diese Botschaft sei es, die es heute zu verstehen gelte.

---

23 „(...) le message qu’il n’a cessé de diffuser dans la seconde moitié de sa longue vie (...)“ Raillon 1994 S. 225.

24 „L’éducation ne peut plus être une action exercée par un maître sur des élèves, action qui s’est révélée illusoire; elle est en réalité une activité par laquelle l’enfant travaille à son propre développement, placé dans des conditions favorables et avec l’aide d’un éducateur qui n’est plus qu’un conseiller pédagogique. Il suit que les méthodes actives sont des instruments, non d’enseignements, mais d’apprentissage, que ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains d’élèves et que qui les introduit dans sa classe accepte de ne s’en pas servir, et renonce pour autant à enseigner“ Roger Cousinet, zitiert in Raillon 1994, S. 225.

1994 erschien „Quinze Pédagogues“ (Fünfzehn Pädagogen) von Jean Houssaye. Er stellt in dieser Anthologie 15 Pädagogen in Einzelporträts vor, die das pädagogische Denken in Frankreich beeinflusst haben, wobei der Beitrag über Cousinet von ihm selbst verfasst ist. Die Auswahl ist besonders interessant, weil sie Einblick in die pädagogische Rezeptionsgeschichte Frankreichs gewährt, die in Deutschland nur unzureichend wahrgenommen wird. Anhand der hier vorgestellten Pädagogen wird deutlich, dass es in Frankreich in den vergangenen einhundert Jahren eine ganze Reihe von Einflüssen auf die staatliche Schule gab, die von außerhalb des Systems kamen und die gleichsam im Untergrund immer noch nachzuwirken scheinen. In der Einleitung wird diese Anthologie zweifach begründet. Zum einen hätten sich die Anforderungen an Lehrer geändert, und es sei daher sinnvoll, dass die jungen Lehrenden ihre Vorgänger etwas genauer kennenlernten (vgl. Houssaye 1994a, S. 5). Zum anderen gebe es ein Problem in der Geschichte der Erziehung in Frankreich selbst, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts im Gefolge von Durkheim und Binet mehr soziologisch und psychologisch ausgerichtet gewesen sei und sich im Gegensatz zur deutschen Erziehungswissenschaft weniger auf die Philosophie und die deutsche Tradition der wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Houssaye 1994a, S. 5) ausgerichtet habe.

In seiner Einleitung beleuchtet Houssaye das Problemfeld von Theorie und Praxis, in dem sich ein pädagogisch denkender und handelnder Mensch befindet. Der Praktiker sei kein Pädagoge, weil er oft nur von anderen erdachte Elemente anwende, der Theoretiker sei ebenfalls kein Pädagoge, denn es reiche nicht aus, pädagogisches Handeln nur zu denken. Als Pädagoge könne nur bezeichnet werden, wem es gelänge, in und über die Verknüpfung von Theorie und Praxis mehr in der Erziehung entstehen zu lassen als die beiden Einzelbereiche allein (vgl. Houssaye 1994a, S. 12). Aus dieser Auffassung heraus entsteht bei Houssaye ein Schema zwischen Theorie und Praxis, in das er Cousinet als stark der theoretischen Seite zugeneigt einordnet (vgl. Houssaye 1994a, S. 13). Houssaye weiß um Cousinets 5-jährige Tätigkeit als Lehrer einer Volksschule. Danach habe seine Hauptarbeit allerdings darin bestanden, andere seine Ideen umsetzen zu lassen und Lehrer und Kinder zu beobachten. Aus diesen Beobachtungen habe Cousinet seine Referenzen für seine umfangreiche Arbeit als Autor und Gründer pädagogischer Bewegungen gewonnen. Houssaye fordert für Pädagogen neben der praktischen Ausrichtung eine „Theorie der erzieherischen Situation“ (théorie de la situation éducative, Houssaye 1994a, S. 13), die sich auf die Praxis beziehe. Für diese „pädagogische Situation“ (situation pédagogique, Houssaye 1994a, S. 14) formuliert er vier Kriterien, an denen sich die Pädagogen messen lassen müssten: das Handeln (l’action), die theoretische Herkunft (l’enracinement), die Brüche (les ruptures) und die Unzulänglichkeiten (la médiocrité, vgl. Houssaye 1994a, S. 14). Bei Cousinet seien dies erstens die Gründung von Bewegungen und Zeitschriften gewesen, zweitens der Versuch, alle internationalen Forschungsergebnisse kennen zu lernen, drittens der Bruch mit der traditionellen Pädagogik und gleichzeitigem Vertrauen in das Kind und sein Lernen und vier-

tens die Tatsache, dass sich seine Bekanntheit hauptsächlich auf die Schuladministration beschränkt habe.

In seinem Beitrag über Cousinet bezeichnet Houssaye ihn als Pädagogen im obigen Sinne. Er sieht den Vorrang des sozialen Lebens (vgl. Houssaye 1994b, S. 198 ff), die essentielle Rolle des Spiels (vgl. Houssaye 1994b, S. 200ff), das Vertrauen in das Kind (vgl. Houssaye 1994b, S. 202f), die Forderung nach einer Logik des Lernens anstelle einer des Programmes (vgl. Houssaye 1994b, S. 203 ff) und schließlich die Methode der freien Gruppenarbeit (vgl. Houssaye 1994b, S. 206f) als Originalität der Gedanken Cousinets an. Laut Houssaye deduziert Cousinet dabei das pädagogische Handeln aus der psychologischen Beobachtung der konkreten Möglichkeiten des Kindes. „Die freie Gruppenarbeit ist und bleibt das sichtbare Zeichen der erzieherischen Konzeptionen Cousinets.“[25] Kritik übt Houssaye an der Sozialpsychologie, die bei Cousinet „embryonal und moralistisch“ (embryonnaire et moralisatrice) geblieben sei, was zu einem oft zu idyllischen Verständnis der Gruppenprozesse geführt habe. Zum Abschluss verweist er darauf, wie wichtig es sei, Cousinet wiederzuentdecken (vgl. Houssaye 1994, S. 210).

1996 entsteht unter der Leitung von Jean Houssaye die Dissertation von Hwang Sung-Won. Es handelt sich um eine Studie über schulische Sozialisation, in der Cousinets Gruppenarbeit und die Freinetpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation miteinander verglichen werden. Im ersten Teil nähert sich Hwang Sung-Won dem Begriff der Sozialisation. Er unterscheidet dabei die Aufgabe, sich in eine soziale Gruppe zu integrieren, die Persönlichkeit zu bilden und seine Funktion in der Gesellschaft zu übernehmen. Die schulische Sozialisation besteht für den Autor aus drei Komponenten, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Zum einen nennt er die Enkulturation, worunter er Wissensvermittlung, Assimilation von Normen und Wertsystemen, Einfluss des Lehrers und das Schulleben an sich zählt. Zum zweiten nennt er die Personalisation, wozu er soziales Gruppenleben, Umgänglichkeit, Konstruktion der individuellen und sozialen Identität und der Persönlichkeit zählt. Drittens nennt er die Individualisierung, womit er die Teilnahme der Schüler am politischen Leben, staatsbürgerliche Erziehung, Demokratieverständnis und Verantwortlichkeit meint (vgl. Hwang Sung-Won 1996, S. 82). In einem zweiten Teil erarbeitet Hwang Sung-Won zunächst einen historischen Abriss der Education Nouvelle und ihrer originären Themen unter dem besonderen Gesichtspunkt der Sozialisation. Er bezeichnet das soziale Leben als ihr zentrales Thema. Sie stellt Hwang Sung-Won zufolge nicht mehr die Wissensvermittlung und -aneignung in den Vordergrund, sondern das soziale Leben mit gemeinsamem Lernen, „das aus den Kindern sozialere und umgänglichere Wesen macht und ihnen hilft, sich als Bürger des Landes zu bilden“ (qui fait des enfants des êtres plus sociaux et plus sociables, les aide à se former en tant que citoyens du pays, Hwang Sung-Won 1996, S. 96). Das soziale Leben sei aber untrennbar mit der Intelligenz-

25 „Le travail libre par groupes est et reste le signe visible des conceptions éducatives de Cousinet“ Houssaye 1995, S. 206.

entwicklung verbunden, ohne die kein Austausch mit dem anderen möglich sei (vgl. Hwang Sung-Won 1996, S. 137). Hwang Sung-Won belegt dies mit Zitaten aus der französischen Übersetzung der Dissertation Lustenbergers (Lustenberger 1953) und einem Artikel Piagets (Piaget, 1951) und schließt aus diesen Positionen, dass das Gruppenleben der Motor für die Intelligenzentwicklung sei (vgl. Hwang Sung-Won 1996, S. 137). Es sei eine zentrale Idee der „pédagogie active", dass kognitive und soziale Entwicklung aneinander gekoppelt seien. „Die Sozialisation impliziert die Bewusstwerdung der Gegenseitigkeit und der Gleichheit zwischen den Peers, die auf Kooperation basierende soziale Beziehungen unterhalten."[26] Im weiteren macht der Autor klar, dass für ihn das Alter der eigentlichen Sozialisation erst mit dem Schulalter beginnt (vgl. Hwang Sung-Won 1996, S. 157). Die Education Nouvelle stelle insgesamt den Schwerpunkt der Personalisation in das Zentrum ihres Denkens und ihrer Praxis. „Die Sozialisation in der Education Nouvelle kann sich dadurch erneut durch drei Arten von Pädagogik definieren: Pädagogik des Ausdrucks, Pädagogik des Interesses und Pädagogik der Verantwortung."[27]

Für den Vergleich der beiden Pädagogiken werden eine Freinet-Klasse bei Straßburg und eine Klasse in der Nähe von Colmar, in der Gruppenarbeit praktiziert wird, je einen Tag lang beobachtet. Allerdings hat die Cousinet-Klasse nicht ausschließlich in Gruppen gearbeitet (vgl. Hwang Sung-Won 1996, S. 197ff). Als Ergebnis der Vergleiche wird festgestellt, dass die schulischen Realitäten nicht mit den in der Education Nouvelle beschrieben Schemata übereinstimmten. In der Gruppenarbeitsklasse dominiere die Enkulturation gegenüber der Personalisation und eine Individualisation finde nicht eigentlich statt. In der Freinet-Klasse werde viel Wert auf die Personalisation gelegt, die ebenfalls eng an die Enkulturation gekoppelt sei. Die Individualisation sei wesentlich stärker zu finden als in der anderen Klasse, aber auch hier nicht so stark, wie es die Pädagogen der Nouvelle Education hätten erwarten lassen.

Ebenfalls 1997 erscheint ein Buch der „Association Nationale pour le développement de l'Education Nouvelle" (ANEN 1997), in dem Basistexte der Education Nouvelle vorgestellt werden. Der Gesellschaft zur Entwicklung und Verbreitung der Education Nouvelle sind zurzeit acht Schulen angeschlossenen, die sich in ihrer Arbeit auf Cousinet beziehen. Das genannte Buch vereint Texte von Claparède, Dewey, Ferrière und Cousinet und zeigt damit einen Teil der Quellen auf, aus denen sich Cousinets Education Nouvelle speist.

2002 erscheint eine von Suzanne Saisse und Marie de Vals, die bei Cousinet an der Sorbonne studierten, herausgegebene Anthologie mit einer Auswahl von Artikeln Cousinets.

---

26 „La socialisation implique la prise de conscience de la réciprocité et de l'égalité entre les pairs qui entretiennent des relations sociales fondées sur la coopération" Hwang Sung-Won 1996, S. 138.

27 „La socialisation dans l'Education Nouvelle peut donc se définir à nouveau par trois sortes de pédagogie: pédagogie de l'expression, pédagogie de l'intérêt et pédagogie de la responsabilité" Hwang Sung-Won 1996, S. 167.

5.2) Die Rezeption Cousinets in Deutschland

Die deutsche Erziehungswissenschaft hat Cousinet nahezu gänzlich ignoriert. Es gibt im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Hinweise auf ihn, wozu einige Eintragungen in pädagogischen Lexika gehören. So findet sich 1960 im Lexikon der Pädagogik ein Eintrag über Cousinet von Friedrich Schneider (vgl. Schneider 1960, S. 666). Fünf Jahre später verfasst Rita Süssmuth in einer neuen Ausgabe des gleichen Lexikons einen Eintrag zu Cousinet (vgl. Süssmuth 1971, S. 359). Auch die deutsche Gruppenpädagogik hat ihn nur am Rande wahrgenommen, und galt schon für die französische Rezeption, dass sie niemals das Gesamtwerk Cousinets ins Auge nahm, so gilt dies für die deutsche Rezeption erst recht.

1924 berichtet Viktor Fadrus von Cousinets Vortrag auf dem Kongress von Montreux von 1923, bei dem er offensichtlich seine bereits ausgereifte Methode vorgestellt hat (vgl. Fadrus 1924, S. 13f), und Peter Petersen nimmt 1925 in einem Buchbeitrag Bezug auf Cousinets Schulversuche zum self-government: „Besonders verweise ich noch auf den Bericht über die Erfahrungen, die Roger Cousinet einige Jahre vor dem Krieg machen konnte“ (Peter Petersen in Deiters, 1925, S. 10). Obwohl Petersen und Cousinet zeitgleich in Europa Gruppenpädagogiken entwickelten, sich beide als Motoren der Education Nouvelle/Reformpädagogik verstanden und beide mehrere Sprachen beherrschten, blieben die Kontakte zwischen ihnen minimal. 1935 werden sie und ihr Werk gemeinsam vorgestellt (Jakiel 1935), aber an keiner anderen Stelle finden sich Hinweise auf einen Austausch oder gar eine Zusammenarbeit. Cousinet erwähnt Petersen einige Male eher allgemein[28]. In einer Rezension von V.J. Spasitsch’ „Die Lehrerfrage in der neuen Schule“ wehrt er sich gegen den von Petersen erhobenen Vorwurf, er unterschätze den Wert des Lehrers (Cousinet 1936b, S. 48). Petersen schreibt 1935, dass Cousinet die Arbeit in den Gruppen zu romantisch sehe und die Idee eines Chefs und von Autorität in der Pädagogik unterschätze (vgl. Jakiel 1935, S. 202). In seiner Reaktion auf diese Feststellung führt Cousinet an, dass es gar keine theoretische Frage zu klären gebe, es sei die Erfahrung und keine Spekulation, die ihm gezeigt habe, welchen Platz die Kinder spontan dem Lehrer zugewiesen hätten. Nach Petersens Tod schreibt er eine Würdigung seines Werkes (vgl. Cousinet 1952e, Einleger in der Heftmitte) in der er viele Parallelen zwischen Cousinet-Methode und Jena-Plan feststellt.

1932 erscheint mit einem zweiteiligen Artikel von Otto Völcker (Völcker 1932a und 1932b) eine Analyse der französischen Reformpädagogik und ihrer Wurzeln. Völcker beschreibt die rationalistische Basis des traditionellen französischen Schulsystems und die „école active“ der Education Nouvelle als deren Gegenbewegung.

---

28 „Man hat bereits bemerkt, wie ruhig der Vorarbeiter in seiner Werkstatt und wie aufgeregt der Lehrer in seiner Klasse ist (Petersen)“ (On a déjà remarqué combien le contremaître est calme dans l’atelier, combien le maître est agité dans la classe (Petersen)). Cousinet 1949a, S. 51.

> „Gewiss handelt es sich um eine Gegenbewegung gegen die aus dem Mittelalter stammenden Elemente der heutigen Schule, gegen die Tendenz, abseits vom Leben zu stehen, statt mit ihm verbunden zu sein, gegen das Nichtverstehen und das Missverständnis des Kindes. Aber die école active ist nicht antiintellektuell, sie ist antiintellektualistisch. Sie ist ferner nicht eine Methode oder eine Lehre; sie ist nicht mit dieser oder jener Form des dynamischen Geschehens im Erziehen verbunden. Die école active ist die Bewegung des pädagogischen Tuns und Denkens selbst“ (Völcker 1932a, S. 424).

Völcker sieht in Bergsons Philosophie des „élan vital“ eine der Wurzeln dieser Gegenbewegung und im „bon sens“ ein Gegengewicht zum kartesianischen Rationalismus.

> „Der bon sens führt einen immerwährenden Kampf gegen den „intellektuellen Automatismus“, die Überlieferung fertig gegebener Ideen. (…) Das Leben meldet seine Ansprüche an gegenüber der Reflexion. Beide werden in der école active in Beziehung gesetzt, aber so, dass wirtschaftliche Tätigkeit niemals die geistige Aktivität unterdrückt und die Vernunft niemals dem Willen unterliegt. Ratio non est ancilla voluntatis. Die geistig disziplinierte und bewusste Tätigkeit ist ihr alles, aber die höchste Form der Tätigkeit ist doch die Gedankenarbeit. Die Vernunft darf nur unter einer Bedingung dem Willen untertan sein; diese Bedingung lautet: Tätigkeit im Dienste des Geistes, des esprit. (…) Es kommt demnach der école active nicht so sehr auf die Umwandlung des bewussten in unbewusstes Tun an - dies wäre der Erwerb mechanischen Wissens – Dressur statt Erziehung –, so wichtig diese auch für den Erwerb der Gewohnheiten ist. Diese sind nur die Vorstufe, das Werkzeug einer schöpferischen Kraft; diese schöpferische Kraft – dies ist das Charakteristische – kannn sich nur entwickeln, wenn die Erziehung sich vollzieht wie das Aufblühen der Blume, wie ein Prozess, in dem unaufhörlich und immer tiefer das Bewusste von dem Unbewussten Besitz nimmt. Die Erziehung wird so die Kunst, das Unbewusste in das Bewusste übergehen zu lassen. (Völcker 1932a, S. 424f)

Völcker erwähnt Cousinet und stellt den Einfluss Decrolys (vgl. Völcker 1932b, S. 545) und Deweys (vgl. Völcker 1932b, S. 548) fest. Für Völcker sind Gruppenarbeit und Individualität kein Widerspruch. „Der Zusammenschluss zu Gruppen ist die Frankreich angemessenste Form der Entwicklung der Schülerindividualität. Diese Form lässt sich als eine ‚eingehüllte Individualität’ bezeichnen“ (Völcker 1932b, S. 548). Er beschreibt im Anschluss die Freiheit als Basis der Pädagogik Cousinets nach dessen Artikeln von 1927 und gibt einen kurzen Überblick über die freie Gruppenarbeit (vgl. Völcker 1932b, S. 548f).

Die bisher einzige deutschsprachige Dissertation, die sich mit Cousinet beschäftigt, ist die Arbeit von Werner Lustenberger und stammt aus dem Jahr 1949. Diese Arbeit gliedert sich in eine Bewertung der Praktiker der Gruppenpädagogik und im zweiten Teil in theoretische Betrachtungen. Lustenberger gibt einen knappen, aber informativen Überblick über die Pädagogik Cousinets (vgl. Lustenberger 1949, S. 22ff), der die bisher umfangreichste Darstellung zu Cousinet in deutscher Sprache darstellt. Er weist auf Dewey als Wegbereiter der Gruppenpädagogik hin und beschreibt seine Pädagogik als Reaktion auf die industrialisierte Gesellschaft, in der „der Erfahrungskreis der Großstadtkinder sich verkleinerte, so dass die Kluft zwischen Erlebtem und Erlerntem stets

größer wurde“ (vgl. Lustenberger 1949, S. 13). Lustenberger zeigt im weiteren, dass die Umsetzung des Arbeitsschulgedankens und des Projektplans Deweys und Kilpatricks gleichzeitig zu Gruppenarbeit führte (vgl. Lustenberger 1949, S. 21). Er stellt Cousinet gemeinsam mit Decroly vor und nennt Durkheim, vor allem aber Dewey als Quelle der Inspiration für Cousinet (vgl. Lustenberger 1949, S. 23). Lustenberger bezieht sich auf die beiden ersten großen und wichtigen Artikel Cousinets (Cousinet 1907b und 1908b). Vor allem im ersten Artikel entwickele Cousinet seine Idee von zwei Umgebungen, die die moralische und intellektuelle Entwicklung des Kindes beeinflussten, das soziale Milieu und die Umgebung von Dingen (vgl. Lustenberger 1949, S. 24). Für Cousinet sei die Aktivität die Grundlage allen Lebens. Wenn man durch eine bestimmte Umgebung sozialer und sachlicher Art das Interesse des Kindes wach halten könne, sei eine moralische und intellektuelle Erziehung von innen möglich (vgl. Lustenberger 1949, S. 24). Lustenberger sieht in Cousinets Methode den Vorteil, dass in ihr die Prinzipien der Tatschule umgesetzt würden und die kollektive Arbeit Kindern mehr entspreche als die individuelle Arbeit einzelner Schüler (vgl. Lustenberger 1949, S. 29). Er sieht aber auch Grenzen der freien Gruppenarbeit:

> „Indem sich die beschriebenen Arbeitsformen nach dem Prinzip der kollektiven Arbeit richten, kommen dann die Stoffgebiete nur einseitig zur Geltung und die kindlichen Verhaltensweisen sind beim ausschließlichen Bevorzugen der kollektiven Tätigkeiten so beschränkt wie in der verachteten Lernschule, wo auch fast ausschließlich ein einziges Verhalten, nämlich das rezeptive, zur Geltung gelangte“ (Lustenberger 1949, S. 29).

Lustenberger bezieht sich auf Dottrens, der die Cousinet-Methode als zu dogmatisch empfunden habe, weil sie ihre Technik Lehrern wie Schülern aufzwinge, und auf Ferrière, der sich von Cousinet mit dem Argument distanziert habe, dieser lasse keine wahre Autonomie zu, weil er ein fertiges soziales System an die Schüler herantrage[29]. Laut Lustenberger hat Cousinet seine Methode deshalb so kurz und klar umrissen dargestellt, weil er das öffentliche Schulsystem verändern und es den in der Praxis agierenden Lehrern leichter machen wollte (vgl. Lustenberger 1949, S. 30). Neben Cousinet stellt er Petersen, Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner und Leuthold und deren Beiträge zur Gruppenpädagogik vor.

Im zweiten Teil seiner Arbeit befasst Lustenberger sich mit der „Theorie der gemeinschaftlichen geistigen Schularbeit“ (Lustenberger 1949, S. 66). Er fasst die „natürlichen, soziologischen Voraussetzungen solcher Betätigungen“ (Lustenberger 1949, S. 66) ins Auge, deren psychologische Grundlage er im Spannungsfeld zwischen dem „Selbsterhaltungstrieb und dem Wunsch in der Gemeinschaft aufzugehen“ (Lustenberger 1949, S. 66) sieht. Anhand einer Untersuchung von Saluschny aus dem Jahr 1929 zieht er den Schluss, dass Kinder – je nach Herkunft und Vorerfahrungen – ganz unterschiedliche Befähigungen zu kooperativem Handeln mitbrächten (vgl. Lustenberger 1949, S. 67).

---

29 Ferrière 1922, S. 313. Fairerweise sollte man hinzufügen, dass sich Ferrière an der genannten Stelle mit den Versuchen zum self-government von 1910 beschäftigte, die Cousinet selbst als gescheitert einstufte.

Während Bühler bereits ab dem zweiten Lebensjahr soziales Verhalten bei Kindern beobachtet habe, habe er selbst bei seinen didaktischen Versuchen und Beobachtungen im ersten Schuljahr „keine Darstellung von erfolgreichen Gruppenaktivitäten“ (Lustenberger 1949, S. 67) feststellen können. Erst ab etwa dem 9. Lebensjahr setze die Gruppenbildung ein und das unabhängig davon, ob der Unterricht darauf eingehe oder nicht (vgl. Lustenberger 1949, S. 68). Die Solidarität finde laut Bühler ihren Höhepunkt mit etwa 13 Jahren. Zur Problematik des ‚leadership’ zitiert er Cousinet mit seiner Äußerung, so etwas nicht beobachtet zu haben. Seinen eigenen Beobachtungen zufolge existierte sie sehr wohl, „in den meisten Fällen aber dürfte dies den Kindern selber nicht durchweg bewusst geworden sein“ (Lustenberger 1949, S. 72). Lustenberger sieht einen großen Vorteil in arbeitsteiligen Verfahren innerhalb der Gruppe, denn nur so „kann den Schülern das Aufeinander-Angewiesensein fühlbar werden“ (Lustenberger 1949, S. 73). Bezeichnend ist seine Zusammenfassung der Schulkritik seiner Zeit:

> „In den meisten Schulkritiken der Gegenwart werden unsere Unterrichtsveranstaltungen mit dem Prokrustesbett verglichen; denn um eines leidlichen Durchschnitts willen (den das Leben allerdings nie verlangt), werden den begabtesten Schülern die Flügel gestutzt, die schwächern aber gewaltsam nachgezogen. Die Lage wird noch kompliziert durch die veränderlichen Entwicklungsstadien jedes Kindes mit ihrem individuellen Wechsel von zeitlich begrenzten Perioden des Fortschritts und Stillstands“ (Lustenberger 1949, S. 78).

Lustenberger erkennt das der Gruppenarbeit innewohnende Potential zur Selbsterziehung: „Die letzte Bedingung solcher Selbsterziehung sehen wir darin, dass die kollektiven Betätigungen überhaupt dem einzelnen die Freiheit geben, innerhalb seiner Arbeitsgemeinschaft mit sich selber auszumachen, welchen Anteil er an den Leistungen seines Kreises haben will“ (Lustenberger 1949, S. 80f). Es gehe bei Gruppenarbeit vor allem um die „sozialethischen Werte“ (Lustenberger 1949, S. 81), deren Norm sowohl der glückliche Mensch als auch der gute Staatsbürger sei. Dabei weist er auf die Verbindung zwischen Cousinet und Piaget hin: „Uns ist keine so radikale Begründung kollektiver Schularbeit bekannt wie die von Jean Piaget“ (Lustenberger 1949, S. 83[30]). Lustenberger bestätigt die Auffassung Cousinets, dass nur die Antwort auf eine echte Frage des Schülers echte Aufmerksamkeit erhoffen kann.

> „Darin sehen wir eine Möglichkeit, das provisorische Lernen zu überwinden, das jenen Unterricht begleiten muss, der auf ein fernes Ziel hinarbeitet und dessen Zweck erst auf der letzten Höhe zu offenbaren verheißt, und einen Weg, in der Schule schon ein vollwertiges Leben zu verwirklichen, das im Rahmen einer persönlichen Bildung den momentanen geistigen Bedürfnissen entgegenkommt und damit die Erlebnisfähigkeit der Kinder wach zu halten verspricht“ (Lustenberger 1949, S. 91).

Laut Lustenberger mache die Cousinet-Methode nur Sinn, wenn die gesamte Unterrichtszeit zur Verfügung stehe. Das heißt, dass man etwa einen Monat Anlaufzeit in

30 Er bezieht sich vor allem auf zwei Werke Piagets: Piaget, Jean: L’évolution sociale et la pédagogie nouvelle, Pour l’ère nouvelle, Paris, Jg. 11 1932, Nr. 83 und Le jugement moral chez l’enfant, Paris, 1932.

Kauf nehmen müsse, in der sich die Gruppen finden und stabilisieren müssten, um produktiv arbeiten zu können. Nähme die Gruppenarbeit nur einen Teil der zur Verfügung stehenden Zeit ein,

> „würde durch unzweckmäßige Gruppierungen zu viel Zeit verloren, um die vorgeschriebenen Arbeitsziele zu erreichen. Ferner begrüßen diese Lehrer den Umstand, dass sie, die den Arbeitsstoff verteilen, die Schwierigkeiten zum vornherein mit den Begabungen in Einklang bringen können“ (Lustenberger 1949, S. 74).

Dies bringe Kinder um die Vorteile der freien Gruppierung, denn in der Freiwilligkeit liege die Hauptmotivation begründet, in der Gruppe sinnvoll mitzuarbeiten.

> „Die freie Gruppierung bietet Gelegenheit zu einer natürlichen Entwicklung sozialer Erfahrung und Haltung der Schüler: sie lässt sich von innen her begründen. – Die befohlene Gruppierung hat vorzüglich organisatorischen Wert und gestattet erfolgreiche Wissensvermittlung. (…) Bei beiden Formen aber hängt der Erfolg nicht wesentlich von der Veranstaltung ab, sondern vom Arbeitsgeist einer Klasse, welcher seinerseits in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Lehrers steht“ (Lustenberger 1949, S. 75).

1953 erscheint eine Übersetzung der 10 Prinzipien[31] der Education Nouvelle von François Chatelain (Chatelain 1953), die zunächst als Serie in der Zeitschrift „L’Ecole nouvelle française“ zwischen 1945 und 1947 veröffentlicht wurden. Sie finden sich noch einmal zusammengefasst in „Initiation à l’éducation nouvelle“ (Cousinet/Chatelain 1969).

1963 erscheint ein Buch von Christian Schneider, das sich mit den Einflüssen der ‚neuen Erziehung’ auf das staatliche Schulwesen Frankreichs auseinandersetzt. Neben Freinet und Profit beschäftigt sich Schneider mit Cousinet, dessen Denken er anhand seines Buches „L’éducation nouvelle“ (Cousinet 1950b) vorstellt. Offensichtlich traf er Cousinet am 28.11.1957 persönlich zu einem Gespräch, in dessen Verlauf Cousinet festgestellt habe, dass die „Pädagogik oder gar Erziehungswissenschaft als anerkannte, selbständige Wissenschaft“ in Frankreich noch nicht existiere (Schneider 1963, S. 16).

Hans Jörg hat Cousinet in einem zweiteiligen Artikel (Jörg 1967a und 1967b) als denjenigen Pädagogen bezeichnet, der „die amerikanischen Schulreformbestrebungen auf europäische Verhältnisse“ (Jörg 1967b, S. 357) übertragen und daraus seine Methode der freien Gruppenarbeit entwickelt habe. Er stellt fest, dass Cousinets Einfluss auf die französische Schule nicht sehr groß sei. Der gleiche Autor erwähnt Cousinet in seinem

---

31 1) Avoir une vision juste de l’enfant. 2.) Mobiliser l’activité de l’enfant. 3.) Etre un „entraîneur“ et non un „enseignant“. 4.) Partir des intérêts profonds de l’enfant. 5.) Engager l’école en plein vie. 6.) Faire de la classe une vraie communauté enfantine. 7.) Unir l’activité manuelle au travail de l’esprit. 8.) Développer chez l’enfant les facultés créatrices. 9.) Donner à chacun selon sa mésure. 10.) Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie.
Da ich die deutsche Übersetzung von Dr. René Michel teilweise ein wenig hölzern fand, liefere ich hier meine eigene : 1) Eine richtige Vorstellung vom Kind haben. 2.) Die kindliche Aktivität mobilisieren. 3.) Ein „Trainer“ und kein „Lehrer“ sein. 4.) Von den echten Interessen des Kindes ausgehen. 5.) Die Schule mitten ins Leben hineinstellen. 6.) Aus der Klasse eine echte kindliche Gemeinschaft machen. 7.) Die manuelle und die geistige Arbeit miteinander verbinden. 8.) Die kreativen Fähigkeiten des Kindes entwickeln. 9.) Jedem nach seinem Maß geben. 10.) die äußere Disziplin durch eine innere, freiwillig anerkannte Disziplin ersetzen.

Artikel „Von Georg Kerschensteiner zu Célestin Freinet“ (Jörg 1989), wenn auch unter dem Stichwort „enseignement par équipes“, was eher mit Mannschafts- oder Teamunterricht übersetzt werden kann und der Idee der freien Gruppenarbeit nicht unbedingt gerecht wird. Der Artikel beschreibt das Unwissen, das beiderseits des Rheines über die pädagogischen Strömungen und Reformbemühungen des jeweilig anderen Landes herrsche. Jörg zitiert hier aus einem Artikel, den Peter Petersen im „Educateur Prolétarien“ im Februar 1933 veröffentlichte. Darin fordert er, die Gruppenbildungsprozesse bei Kindern zu ergründen. Er verneint zwar eine Soziologie des Kindes, will aber die Formen der kindlichen Sozialisation ergründen und führt aus, dass die Gewährung von Freiheit in der Schule nicht zu Chaos und Unordnung führe.

1972 erscheint ein von Ernst Meyer herausgegebener Band, der eine Reihe von Aufsätzen zum Thema Gruppenunterricht sammelt. Der Bericht von Lázló Buzás über den pädagogischen Einfluss der Gruppenarbeit (Meyer 1972, S. 121ff) nimmt zwei Aspekte von Cousinets Denken auf. Zum einen führe traditioneller Unterricht nicht zu echtem Wissen und zum anderen verschwinde Faulheit im freien Lernen. Ebenso wird in Berichten aus Rumänien (Vasilesco/Popeangă 1972, S. 129ff) oder dem ehemaligen Jugoslawien (Švaijcer 1972, S. 190ff) deutlich, dass hier eine wenig bekannte Rezeption der Education Nouvelle stattgefunden haben muss. Vilko Švaijcer kommt bereits 1970 in einem Band Meyers (Meyer 1970) zu Wort. Hier beschreibt er die Aussage Cousinets, in der 20-jährigen Praxis seiner Methode nie Gruppenführer erlebt zu haben, als problematisch. Ihm zufolge müsse ein Gruppenführer nicht gewählt sein und könne sich „im Verlaufe der Arbeitstätigkeit aufdrängen, ohne dass sich die Gruppenmitglieder dessen überhaupt bewusst sind“ (Švaijcer 1970, S. 137). Er zieht den Schluss, dass das Eingreifen des Lehrers in die Gruppenbildung erforderlich sei (vgl. Švaijcer 1970, S. 143).

1974 erscheint eine weitere Sammlung von Aufsätzen (vgl. Dietrich 1974) in der Heinz Rosenbusch Cousinet als Pädagogen wahrnimmt, der die Vorgaben Deweys und Decrolys unter dem Grundsatz der Aktivität ausgebaut habe.

> „Er praktizierte sein gruppenunterrichtliches Verfahren, indem er nach einer präzisen Vorausplanung des Lehrers Einzelthemen von Spontangruppen bearbeiten ließ, um dann die Teilergebnisse zu einem Ganzen zusammenzufassen. Allerdings beschränkte er sich dabei auf musische und Sachfächer“ (Rosenbusch 1974, S. 84).

1986 erscheint ein Band von Waltraud Harth über die Anfänge der neuen Erziehung in Frankreich. Die Autorin zeichnet darin die Entwicklung der Education Nouvelle nach, die in ihrem Verständnis bereits mit den Schulgesetzen Ferrys von 1881/82 beginnt (vgl. Harth 1986, S. 149). In der Einleitung spricht Wilfried Böhm davon, dass die Prinzipien zur Veränderung der Schule

> „nicht als der anti-rationale Protest gegenüber einer verwissenschaftlichen Erziehung und Schule auftauchen, sondern als die folgerichtige Konsequenz aus einem positivistischen Denken, aus einer neuen wissenschaftlichen, besonders psy-

> chologischen Sicht des Kindes, aus einer Auffassung der Erziehung als gesellschaftsverändernder Kraft (…)“ (Harth 1986, S. 4).

Cousinet wird lediglich in den Anmerkungen wahrgenommen, da allerdings als derjenige, der der Education Nouvelle ihren Namen gegeben habe (vgl. Harth 1986, S. 160 und 162).

Ernst Meyer beschäftigt sich an verschiedenen Stellen mit Roger Cousinet und seiner Pädagogik. Zum einen stellt er fest, Cousinet habe seine Methode unter Einfluss von Dewey und Decroly entwickelt. Zu den Grundzügen der freien Gruppenarbeit sagt er, dass ein Kind von der anfänglichen Wechselphase der Gruppen profitieren könne, weil es dort lerne, andere Kinder zu beurteilen (vgl. Meyer 1983, S. 25f). Meyer greift die Aussage Cousinets auf, keine faulen Kinder bemerkt zu haben (vgl. Meyer 1983, S. 216), und bestätigt ihn mit der Feststellung: „Faulheit und Unaufmerksamkeit sind entweder pathologischen Ursprungs, oder sie entstehen einzig und allein durch die Art des Unterrichts“ (Meyer 1983, S. 216).

1996 erscheint in einer Neubearbeitung durch Gerhard Meyer die bisher letzte Ausgabe von Ernst Meyers Werk zum Gruppenunterricht. Hier wird Cousinet ein Abschnitt gewidmet, der seine Gruppenmethode vergleichsweise treffend und ausführlich vorstellt, wobei Meyer vor allem die Rezeption Deweys und Decrolys durch Cousinet hervorhebt.

> „Roger Cousinet entwickelte unter dem starken Einfluss der amerikanischen Schulreform in Frankreich seine ‚méthode de travail libre par groupes’. Er sieht ähnlich wie Dewey und der Belgier Ovide Decroly in der Aktivität die Grundlage allen Lebens. Sobald das Kind in seiner Welt eine Lücke entdeckt, manifestiert sich dieses Tätigkeitsbedürfnis, indem es den Wunsch äußert, belehrt zu werden, um seine Erfahrungen zu ergänzen. Wenn es also gelänge, durch ein bestimmtes Milieu sozialer und sachlicher Art dieses Interesse wach zu halten, so wäre Erziehung von innen her möglich, und zwar in moralischer und intellektueller Hinsicht. Dabei würde solche Selbsterziehung höher zu werten sein als alle Anweisungen der Erwachsenen, die eine Lösung von außen an das Kind herantragen“ (Meyer, G. 1996, S. 266).

Laut Meyer kommt das Spiel „in seinen Schulen zur Geltung und wird von der Arbeit nicht getrennt“ (Meyer 1996, S. 267). Er gesteht Cousinet zu, dass mit seiner Methode „zusammen mit der Freiheit in Gruppierungen und dem Wechsel des Bildungsgutes, ein frischer, ungezwungener Ton in seine Schule“ (Meyer 1996, S. 267) kommt.

1994 erscheint in einer von Herrmann Röhrs herausgegebenen Sammlung von Aufsätzen (vgl. Röhrs/Lehnhart1994) der Beitrag von Gaston Mialaret „Die Neue Erziehung in Frankreich im 20. Jahrhundert“ (Mialaret 1994, S. 73ff), in dem er Cousinet und seine Gruppenarbeit erwähnt, ohne aber seinen Stellenwert näher zu beschreiben. Im gleichen Band nimmt Jürgen Oelkers Cousinet als „Variante der Arbeitsschule“ (Oelkers 1994, S. 44) wahr und auch Ernst Meyer beschäftigt sich erneut mit Cousinet (vgl. Meyer 1994, S. 323ff). Er wendet sich gegen eine Definition von Gruppe, die unterstellt, dass „die individuellen Wirklichkeiten aller Menschen identisch sind“ (Meyer 1994, S. 333). Übereinstimmung zur Cousinetpädagogik findet sich im Primat der Um-

gebung und in Meyers Lernbegriff, der den Anderen als konstitutives Element beschreibt.

> „Was wir letztlich wahrnehmen, wird weitgehend von den sozialen Verhältnissen der Menschen beeinflusst. Lernen muss daher als ein Etablieren von Vorstellungen gesehen werden, die jedoch – mehr oder weniger entwickelt – schon in der jeweiligen Gesellschaftskultur oder deren Subkulturen existieren. Es ist also das Milieu, das für die Entwicklung der kognitiven Strukturen und deren Inhalte verantwortlich ist (…). (…) Auf sich selbst gestellt, kann der einzelne es sein lassen – die psychologischen Verteidigungsmechanismen dazu hat er –, seine individuelle Wirklichkeit zu erweitern. In der Gruppe stößt er mit Notwendigkeit auf alternative Auffassungen“ (Meyer 1994, S. 334).

Röhrs erwähnt Cousinet erneut in einem Band über den internationalen Aspekt der Reformpädagogik (Röhrs 2001). Zunächst wird er indirekt in einem Zitat von Roger Gal darauf reduziert, lediglich Vertreter einer Methode zu sein (vgl. Röhrs 2001, S. 50). Röhrs selbst nimmt ihn aber als Vertreter des Gruppenunterrichts wahr, „der bereits Ansätze zu einer Interaktionspädagogik zeigt. Dabei betont Cousinet den sozialerzieherischen Wert der Gruppenarbeit“ (Röhrs 2001, S. 56).

1996 erscheint ein Beitrag von Ehrenhard Skiera (vgl. Skiera 1996, S. 426f), in dem er einen knappen aber prägnanten Überblick über Cousinets Pädagogik liefert.

2003 setzt sich Skiera erneut mit Cousinet auseinander (vgl. Skiera 2003, S. 387ff). Er bietet auch hier einen Überblick über Cousinets Werk und bezeichnet die freie Gruppenarbeit als „Kristallisationskern von Cousinets Pädagogik“ (Skiera 2003, S. 388). Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Cousinet „dem bloßen Schein der Freiheit“ (Skiera 2003, S. 391) huldige.

5.3) Zusammenfassung der kritischen Positionen

Die Überzeugungen Cousinets scheinen auf verschiedenen Ebenen angreifbar. Ganz grundsätzlich könnte man Cousinet für seine immanente pragmatisch konstruktivistische Erkenntnistheorie kritisieren, die die Individualität von Wahrnehmung und Weltinterpretation unterstellt und zulässt. Des weiteren können Cousinets forschungstheoretische Annahmen kritisiert werden. Die Idee, man könne Kinder in Freiheit und von Erwachsenen unbeeinflusst beobachten, erscheint einigermaßen naiv, wenn nicht weltfremd, denn zum einen sind Erwachsene normaler Teil des kindlichen Lebens und zum anderen ist es sehr wahrscheinlich, dass Einflüsse von Erwachsenen in unbeobachtete Momente nachwirken.

Es muss überlegt werden, ob das Bild Cousinets von der Institution Schule heute noch stimmig und seine Schulkritik noch zeitgemäß ist. Ein Teil davon scheint nicht mehr oder bestenfalls nur teilweise zuzutreffen, da sich selbst die französische Paukschule der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus verändert hat. Vor allem die (deutsche) Grundschule scheint vermehrt auf Konzepte zu setzen, Kinder lernen zu lassen, anstatt sie zu unterrichten. Es stellt sich weitergehend die Frage, ob Cousinets Pädagogik, die an Beobachtungen von Kindern des beginnenden 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, für

Kinder des beginnenden 21. Jahrhunderts tragfähig ist, die eine ganz andere außerschulische soziale Situation erleben. Möglicherweise bringen Kinder heute mehr oder andere Probleme in die Schule mit als vor 100 oder 50 Jahren. Die Annahme, dass die Kindheit mit Beginn der Pubertät endet, erscheint fraglich, da der Beginn der Pubertät individuell sehr unterschiedlich ist.

Im besonderen wirken Cousinets stark entwicklungspsychologisch-biologische Sicht und die der Methode zugrundeliegende Stadientheorie kritisierbar, die ein optimales Alter für die Methode zwischen 9 und 13 Jahren unterstellt. Das Vertrauen auf die Reifung (maturation, Cousinet 1949a, S. 108) als natürliche Form der Entwicklung des Kindes ist aus dem pädagogischen Selbstverständnis einer in jedem Fall erforderlichen Einwirkung auf das Kind heraus untragbar. Es ist fraglich, ob das Kind seine geistigen Kapazitäten vornehmlich durch Entwicklungssprünge erweitert oder ob Training zum Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen nicht zumindest eine vergleichbare Rolle spielt.

Aus der Stadientheorie und der Übernahme der Rousseauposition, der Einfluss der Erwachsenen riefe bei Kindern künstliche Bedürfnisse hervor (vgl. Cousinet 1950b, S. 97ff), geht Cousinets Annahme hervor, dass Kinder grundsätzlich anders als Erwachsene seien, also von ihnen auch nicht erzogen werden könnten (vgl. Cousinet 1948/49b). Deshalb solle der Erziehende immer nur auf die kindliche Umwelt und nie direkt auf das Kind einwirken. Diese Theorie wirkt realitätsfern, denn die Eigenschaft des Kindes, ein soziales Wesen zu sein, lässt sich nicht auf das Zusammenleben mit anderen Kindern beschränken, sondern ist auch im Zusammenleben mit Eltern und Verwandten wirksam.

Cousinet scheint zu sehr auf die genetische Karte zu setzen – alles was das Kind braucht, trägt es in sich – und bricht damit mit der Vorstellung, dass man das Kind direkt begaben (erziehen) könne. Die populärste Kritik an dieser Konzeption besteht in der Behauptung, dass mit dem Verzicht auf direkte Einwirkung auf das Kind ein Laissez-faire gemeint sei und der intellektuellen und moralischen Vernachlässigung von Kindern Tür und Tor geöffnet werde. Gegner von Cousinets Auffassung sind meist überzeugt, dass das Kind ohne Einflussnahme durch Erwachsene nicht das Beste in sich finden und ausbilden könne. Es wird vermutet, Kinder seien nicht in der Lage, sich zu organisieren, und es komme zu gewaltgeprägten Horden, wenn Erzieher nicht mäßigend eingriffen.

Kritisierbar sind in diesem Zusammenhang diejenigen Positionen der Reformpädagogik/Education Nouvelle, in der das Kind mystifiziert wird. Gerade die Rousseauistischen Anteile in Cousinets Denken, wie die Vorstellung, dass der Mensch zunächst „gut“ sei, liefern jede Möglichkeit, Kinder und die Lebensphase Kindheit zu verklären und zu mystifizieren (vgl. Oelkers 1996, S. 95ff). Oelkers ist der Auffassung, die Reformpädagogik/Education Nouvelle betrachte Erziehung und Schule zu pathetisch. Er schreibt (unter Hinweis auf Cousinets ‚L’Education Nouvelle’), dass man eine Methode der Gruppenarbeit zur Beförderung des kindlichen Lernens einsetzen könne, ohne die

ganze Erziehung neu begründen zu müssen, und (unter Hinweis auf Petersens ‚Mensch in der Erziehungswirklichkeit') dass man Schulreform betreiben könne, ohne metaphysische Weltgegensätze zu aktivieren (vgl. Oelkers 1994, S. 42).

Nahezu alle Kritiker sind sich einig, dass Cousinet die freie Gruppenarbeit zu naiv dargestellt habe. Vor allem habe er das Problem des „leadership" unterschätzt, bei dem sich ein Kind zum Chef einer Gruppe aufwerfe. Es findet sich in „La vie sociale" in der Tat ein Hinweis, dass Cousinet eine Gruppe, die von einem Jungen dominiert wurde, über ein Jahr beobachtete, ohne dass er eingegriffen habe (vgl. Cousinet 1950a, S. 53).

Cousinets Methode ist nicht zu trennen von seiner Konzeption der Freiheit, die vom Glauben an das Gute im Menschen, das bei entsprechender Freiheit zu „guten" Verhältnissen führen muss, getragen wird. Die Vorstellung Cousinets, den Zwang von den Kindern zu nehmen und ihnen die Freiheit zu geben, sich selbst zu organisieren, könne bereits alle intellektuellen und organisatorischen Probleme der Schule lösen, wirkt sehr optimistisch. Er scheint damit milieu- und sozialisationsbedingte unterschiedliche Ausgangssituationen außer Acht zu lassen und zu vermuten, dass sich allein über die „Freiheit" des Lernprozesses diese Unterschiede ausgleichen würden.

Hauptsächlich richtet sich die Kritik gegen die Methode der freien Gruppenarbeit. Wenn ihr nicht gleich a priori unterstellt wird, dass sie nicht praktikabel sei, so wird vermutet, dass Kinder, die selbständig organisiert in freien Gruppen arbeiten, nicht genug, das Falsche oder überhaupt nichts lernten. Es stellen sich Fragen nach der praktischen Umsetzbarkeit der verschiedenen Vorschläge. Reicht es aus, falsch geschriebene Worte einfach nur kommentarlos zu korrigieren, können Kinder tatsächlich noch keine orthographischen Regeln erkennen? Trifft es zu, dass Kinder sich erst mit etwa 13 Jahren sinnvoll mit grammatischen Inhalten auseinandersetzen können (vgl. Cousinet 1952a)? Hinzu kommt, dass Cousinet keinerlei Mathematik- und Grammatikunterricht für den Zeitraum der freien Gruppenarbeit vorsieht. Könnte man das Fehlen von Grammatik in der Grundschule vielleicht noch verschmerzen, scheint doch die Mathematik unerlässlich. Wie steht es mit dem Erwerb mathematischer Grundkenntnisse, die ein Leben in der Gesellschaft erleichtern, und was macht man mit Kindern, die schon im ersten Schuljahr ein großes Interesse am Umgang mit Zahlen zeigen? Was geschieht mit Lernfeldern, die sich tatsächlich nur durch Vorbild und Hilfe erlernen lassen, wie z. B. bei Fremdsprachen und im Sport?

Es erscheint fraglich, ob sich die Beschränkung Cousinets auf Naturkunde, Geschichte, Geographie und kreatives Handeln wie Zeichnen, Malen, Modellieren, Theater spielen usw. als ausreichend erweist, dass sich ein Kind im außerschulischen Leben bewähren kann. Gerade Malen und Zeichnen gibt Cousinet ganz frei (vgl. Cousinet 1947b, S. 59), das heißt, dass ein Kind sich in dem Moment ausdrücken kann, wenn es das Bedürfnis danach verspürt. Wie verträgt sich das mit der Gruppenarbeit. Was macht der Rest der Gruppe, wenn ein Kind malen will? Grundlage dieser „freien Aktivitäten" ist ein Kunstverständnis, das von „Inspiration" ausgeht. Denn es heißt immer wieder, dass Kinder sich diese Aktivitäten nach ihren Wünschen und ihrer Inspiration frei wählen

können (vgl. Cousinet/Chatelain 1953c). Was machen Kinder, die wenig oder gar nicht inspiriert sind? In „La méthode de travail libre par groupes“ schreibt Cousinet, er habe den Kindern relativ einfache Maschinen vorgestellt, aber zunächst Pflanzen und Tiere vorgezogen (vgl. Cousinet 1949a, S. 64), denn das Interessante sei für Kinder in der Tat immer wieder das Leben selbst gewesen. Erst wenn sie Spaß an der Analyse als solche bekommen hätten, habe er ihnen reine Materie (Steine) zur Verfügung gestellt und einfache physikalische und chemische Versuche gezeigt. Hat er diese Versuche der ganzen Klasse vorgeführt oder nur einzelnen Gruppen, die von sich aus Interesse daran bekundeten?

Es stellt sich die Frage, ob die Lerntheorie Cousinets zutreffend ist und Kinder nur lernen, wenn sie das Resultat vor Augen haben, sie also immer nur lernen, wenn sie das Ziel kennen und sich selbst gesteckt haben. Was ist zum Beispiel mit den vielen, auch von Cousinet zitierten Künstlern, die anfangen etwas zu tun und noch nicht wissen, wie das Resultat aussieht (vgl. Cousinet 1955f, S. 18)? Stimmt es, dass Kinder genau entgegengesetzt zur Schulpraxis lernen? Gehen Kinder induktiv von beobachteten Tatsachen zu allgemeineren Theorien, während die Schule die allgemeine Theorie liefert, die dann auf Spezialfälle anzuwenden ist? Cousinets Vorstellung von der Rolle der Gruppe als Ort, an dem die je individuellen Theorien über die Weltphänomene abgeglichen werden, scheint fraglich, ebenso wie die Konzeption des Interesses. Reicht es aus, dass Kinder interessegeleitet ihre Bedürfnisse befriedigen oder entgehen ihnen so entscheidende Teile eines Basiswissens?

Bleibt die Allgemeinbildung nicht endgültig auf der Strecke, wenn man zulässt, dass Kinder nur noch die Aufgaben lösen, zu denen sie Lust haben? Geht der Gedanke an Leistungsanforderungen nicht völlig verloren, wenn Kinder sich immer nur die leichteste Aufgabe aussuchen können? Wo bleibt dann die Weiterentwicklung des Kindes, wenn man doch mit seinen Aufgaben wächst?

Aus diesen Gründen löst die Definition der Lehrerrolle als Helfer der Kinder, der sich zurückhält, bis er um Information und Hilfe gebeten wird, bei Gegnern Cousinets heftigen Widerspruch aus. Es wird befürchtet, dass die Enkulturation nicht gelingt und Kinder nicht das notwendige Wissen erwerben, um sich als Erwachsene in der Gesellschaft bewegen zu können, bzw. die Gesellschaft selbst nicht weiter bestehen kann. Für die Schule fordert Cousinet, dass Lehrer sich mit ihrem Informationsvorsprung zurückhalten sollten, bis sie danach gefragt werden. Das kann kaum bedeuten, mit Kindern nicht mehr zu kommunizieren, denn Kinder suchen regelrecht nach Grenzen und scheinen auch zu Gesprächen mit Erwachsenen fähig. Welche Möglichkeiten hat ein Erwachsener, Kinder überhaupt anzusprechen? Was geschieht, wenn ein Kind kommt und einen Erziehenden um Hilfe gegen eine gewalttätiges Kind bittet? Was geschieht mit Kindern, die durch ihre Handlungen andere Kinder gefährden?

Die entscheidende Frage besteht also darin, ob die radikale Position Cousinets zur Selbstbestimmtheit des kindlichen Lernens dauerhaft tragfähig ist. Ist das Kind von sich aus in der Lage alles zu erlernen, was es für sein Leben braucht oder muss es in sys-

tematischer Anleitung belehrt werden? Kommen Kinder in einer pädagogisch gestalteten Umwelt zu einem tragfähigen Wissen an Fakten und Methoden, oder führt diese Konzeption zu undisziplinierter Beliebigkeit?

6 – AKTUELLE FORSCHUNGEN

Nachdem Cousinets Werk und die Kritik daran vorgestellt wurden, soll nun untersucht werden, ob die Auseinandersetzung mit Cousinets Pädagogik über ein rein historisch-theoriegeschichtliches Interesse hinausgehen und sein Werk Impulse zur aktuellen Schuldiskussion liefern kann. Es stellt sich die Frage, ob seine Theorie des Kindes und die daraus gezogenen Schlüsse nach heutigen Maßstäben noch tragfähig sind. Zum einen muss betrachtet werden, ob die Methode für die anders aufwachsenden Kinder des beginnenden 21. Jahrhunderts sinnvoll ist, und zum anderen, ob sie die Bedürfnisse der Informationsgesellschaft erfüllen kann. Dazu müsste Cousinet sowohl unter Gesichtspunkten der Anthropologie, der Hirnforschung, der Pädagogischen Psychologie, der Entwicklungs-, Lern- und Kognitionspsychologie, der Sozialisationsforschung als auch vom Standpunkt der Gruppenpädagogik betrachtet werden, was angesichts der schieren Menge an Literatur zu jedem einzelnen dieser Forschungsgebiete hier nur sehr begrenzt geleistet werden kann. Es scheint aber so, als ob eine Reihe aktueller Forschungsansätze und -ergebnisse Cousinets Annahmen und Schlussfolgerungen bestätigen, was es erforderlich machen könnte, seine Methode zumindest noch einmal genauer zu betrachten.

Cousinets gesamtes Werk steht unter der Prämisse des selbstgesteuerten kooperativen Lernens, das er mit psychischen und physischen Bedürfnissen des Menschen begründet. In seinem Konzept spielen konstruktivistische Vorstellungen eine große Rolle, mit denen er die Idee der optimalen Umwelt rechtfertigt. Ihm kommt damit das Verdienst zu, als Pionier selbstbestimmtes Lernen in Kooperation mit anderen als Prinzip für die Schule entwickelt und umgesetzt zu haben. Die angemessene Lernumgebung und das Anerkennen des Individuums und der intraindividuellen Unterschiede machen es möglich, jedem Kind zur Verfügung zu stellen, was es zur Konstruktion seines individuellen Wissens braucht. So schädlich Verfrühungen sind, so schädlich ist es, ein vorhandenes Informationsbedürfnis unbefriedigt zu lassen. Cousinets Idee, sich auf die natürlichen Interessen und die Entscheidungsfähigkeit des Kindes zu verlassen, will sowohl Über- als auch Unterforderung verhindern.

6.1) Entwicklungsmodelle

Da Cousinet offensichtlich von der Theorie biologisch begründeter, auf inneren Prozessen basierender Entwicklungsphasen im Leben eines Menschen überzeugt ist, sollen hier zunächst der Begriff der Reifung und Theorien der Entwicklung näher betrachtet werden.

Unter Reifung werden von äußerer Einflussnahme unabhängige „gengesteuerte Entfaltung der biologischen Strukturen und Funktionen verstanden“ (Oerter/Montada 1998, S. 50). Die Theorien von Reifung und sensiblen Phasen sind in den letzten 100 Jahren kontrovers diskutiert worden. Gerade die Konzeption der sensiblen Phasen scheint inzwischen eher kritisch betrachtet zu werden, vor allem dort, wo diese Theorien un-

flexibel gehandhabt werden und behauptet wird, dass etwas nicht gelernt werden könne, wenn es in der entsprechenden sensiblen Phase nicht gelernt werde. Die Volksweisheit vom Hans, der nimmermehr lerne, was das Hänschen nicht gelernt habe, macht die besondere Problematik der Frühförderung deutlich, scheint aber nicht uneingeschränkt zuzutreffen, denn:

> „Die Annahme sensitiver Perioden des Lebens bedeutet nicht, dass Aufgaben zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt nicht auch in Angriff genommen werden könnten, wohl aber, dass der Lernprozess dann größeren Aufwand mit sich bringt und externe Hilfestellungen einen geringeren Erfolg erwarten lassen“ (Oerter/Montada 1998, S. 327).

Es gibt sicher Zeitfenster, in denen es besonders leicht ist, gewisse Fähigkeiten zu erwerben und beispielsweise gewisse Bewegungsabläufe zu erlernen, und es steht außer Frage, dass es sinnvoll ist, Laufen und Sprechen im entsprechenden Alter zu lernen, weil es sonst schwerer, wenn auch nicht unmöglich wird, diese Fähigkeiten zu erlangen. Die Theorie der sensiblen Phase ist trotzdem mit Vorsicht zu betrachten.

> „Um die besondere Relevanz früher Lebensphasen zu begründen, bedarf es keiner spekulativen Annahme einer besonderen, biologisch begründeten Sensibilität für Umwelteinflüsse. Die Behauptung sensibler Phasen hat nämlich eine fatale Konsequenz: Sie impliziert, andere Phasen seien ‚nicht sensibel’. Pädagogische Veränderungsbemühungen bräuchten sich dann nur auf die sensiblen Phasen zu beziehen. Die psychischen Merkmale, die sich am Ende der ‚sensiblen Phasen’ herauskristallisierten, müssten hingenommen werden. Wenn früheren Lebensphasen aber nur deshalb besondere Bedeutung zukommt, weil hier ablaufende Prozesse spätere Veränderungen beeinflussen, steht einer Einflussnahme zu späteren Zeitpunkten nichts im Wege, auch wenn diese eventuell einen höheren Aufwand erfordern. Dennoch muss frühen Entwicklungsphasen aufgrund der beschriebenen Kumulationseffekte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Bereitstellung entwicklungsangemessener Aufgaben zur Förderung des Kompetenzerwerbs ist auch dann ein wichtiges Ziel, wenn ‚nur’ das Entstehen kumulativer Lerndefizite vermieden werden soll“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 120).

Unter kumulativen Defiziten ist zu verstehen, dass Entwicklungsrückstände nicht nur erhalten bleiben, sondern auch „eine ungünstige Ausgangslage für die Bewältigung nachfolgender Entwicklungsanforderungen“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 118) bilden. Die Autoren verweisen aber auch darauf, dass „zwischen der Sensitivität von Lebensphasen für äußere Einflüsse und der Wichtigkeit grundlegender Lernprozesse für nachfolgendes Lernen unterschieden werden“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 118) muss.

Die Formulierungen können so verstanden werden, dass mit Kindern sehr früh sehr viel unternommen werden müsste, um diese kumulativen Defizite zu verhindern. So hat 1962 ein Versuch Fowlers gezeigt, dass „bereits 3- und 4-jährige bei geeigneten Methoden durchaus in der Lage sind, Lesen zu lernen“[1]. Cousinet hätte dem zugestimmt, wenn ein Kind ein Interesse am Lesenlernen gezeigt hätte, was implementiert, dass ein Kind das Angebot zu lesen in seiner Umgebung vorfindet. Er hätte es abgelehnt, wenn es dem

1 W. Fowler (1962) Teaching a two year old to read: An experiment in early childhood learning. Genetic Psychology Monographs, 66, 181 - 283. (Kap 1) in Oerter/Montada 1998, S. 52.

Kind aufgedrängt worden wäre. Denn, wenn man unterstellt, dass die Versuchsergebnisse Fowlers für alle Kinder gelten, was bei Oerter/Montada so verstanden werden kann, so nährt das die von Cousinet als Illusion dargestellte Auffassung, man könne mit den geeigneten Methoden allen Kindern alles beibringen und dies auch noch, bevor die Schule die entsprechenden Angebote macht. Viele Eltern, Erzieher und Bildungspolitiker ziehen aus den neueren Erkenntnissen über das kindliche Lernen den Schluss, dass man früher damit anfangen müsse, sie zu belehren, um Wissen in sie abzufüllen. Cousinet hätte dies abgelehnt, weil er überzeugt war, dass eine Information für ein Individuum nur Sinn macht, wenn es danach gefragt hat. Zum anderen stellt sich die Frage, welchen Sinn es macht, einem Kind mit großem Aufwand etwas „beizubringen“, was es etwas später schneller, leichter und gewinnbringender eigenständig erlernen kann.

Cousinet legt seiner Methode der freien Gruppenarbeit für das Alter zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr ein Entwicklungsmodell zugrunde, das zunächst stark auf Reifungskonzepten basiert. Dabei orientiert er sich an Rousseau und den Reifemodellen Ferrières und Halls. Franzjörg Baumgart übt im besonderen an Entwicklungstheorien heftige Kritik, die sich an Rousseau orientieren.

> „Auch die im 18. Jahrhundert entstehende moderne Pädagogik wurde von dieser Vorstellung einer natürlichen, durch endogene, d. h. innere Kräfte gesteuerten Entwicklung nachhaltig beeinflusst. Rousseaus Entwicklungsroman „Emile“ spielte dabei eine kaum zu überschätzende Rolle. Der Zögling „Emile“ durchläuft in diesem Roman fünf Entwicklungsstufen vom Säugling bis zum Erwachsenen, deren Abfolge und charakteristische Eigenarten aus der Sicht Rousseaus von der Natur vorgegeben sind. Erziehung habe sich an dieser Entwicklungslogik zu orientieren und den individuellen Reifeprozess zu fördern und vor schädlichen Einflüssen der gesellschaftlichen Umwelt zu schützen. lm Geiste Rousseaus wurden die Begriffe der Entwicklung, der Natur des Kindes und der natürlichen Erziehung bis in die Gegenwart hinein zu immer wieder aktualisierten Leitvorstellungen der modernen Pädagogik. (…) Übereinstimmend wurde Entwicklung auch von diesen Autoren als weitgehend biologisch vorprogrammierter Prozess verstanden, bei dem sich die psychischen Eigenschaften des Menschen in Abhängigkeit von seinem organischen Wachstum im Sinne eines Reifungsprozesses ausdifferenzieren. (…) Umwelterfahrungen sind in dieser Sicht zwar nicht bedeutungslos, aber sekundär für diesen Entwicklungsprozess. Sie sind lediglich das Material, aus dem sich die neu herausgereiften, altersspezifischen Fähigkeiten eines Individuums durch Übung entfalten können. In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion spielen diese älteren biogenetischen Entwicklungstheorien anders als im Alltagsdenken keine nennenswerte Rolle mehr“ (Baumgart 2001, S. 25f).

Dieter Baacke stellt zur Entwicklung des Kindes sieben Entwicklungstheorien vor (vgl. Baacke 1999, S. 156ff), und seiner Einteilung zufolge ließe sich Cousinets Theorie in die Interaktions- und/oder Handlungstheorie einordnen. Diese „hebt die konstitutive Eigenschaft des Menschen, zu sinnhaftem Handeln fähig zu sein, als wesentlich hervor und bindet dieses Handeln an die Konstitution sozialer Interaktion in allen ihren Formen und Erweiterungen“ (Baacke 1999, S. 157). Ebenso interessant ist die neurophysiologische Theorie, die „eher die Reifungsprozesse und deren endogene Steuerung (unter

Einschluss der Frage nach Verbindung dieser Prozesse mit äußeren Stimulantien)“ (Baacke 1999, S. 157) betrachtet.

Franzjörg Baumgart stellt drei Entwicklungs- und zwei Lerntheorien vor, die humanethologische Interpretation des Verhaltens, psychoanalytische Erklärungen, behavioristische Theorien sowie die Theorie der Umstrukturierung von Lebensraum und die kognitive Theorie. Zum Verständnis Cousinets scheinen mir hier besonders die Theorien Piagets und Eibl-Eibelfeldts interessant zu sein. Betrachtet man die kognitive Theorie Piagets, zeigt sich, dass Cousinet sehr ähnliche Vorstellungen von der Entwicklung des Denkens und des Handelns gehabt haben muss, dass aber seine Präferenz für das soziale Verhalten des Menschen über die von Piaget beschriebene individuelle Entwicklung hinausreicht. Baumgart schreibt dazu:

> „Die Fähigkeit zum dezentrierten, formalen Denken, die den Endpunkt kognitiver Entwicklung darstellt, muss als strukturelle Möglichkeit verstanden werden. Wie diese Möglichkeit vom einzelnen genutzt wird, welche Inhalte, Kenntnisse und Verhaltensweisen mit diesem kognitiven Instrumentarium erzeugt werden, ist mit dem Erreichen dieser letzten Entwicklungsstufe keineswegs festgelegt und hängt von anderen, von individuellen und sozialen Faktoren ab, die den Entwicklungstheoretiker Piaget aber nicht sonderlich interessieren“ (Baumgart 2001, S. 211).

Oerter/Montada stellen dazu fest, man wisse inzwischen, dass es hohe intraindividuelle Unterschiede sowohl im Entwicklungstempo, als auch in der Anwendung entwickelter Strukturen gebe. Das sei aber nicht Piagets Thema, denn

> „er gibt uns eine Idee von den geistigen Werkzeugen des Erkennens, sagt uns aber nicht, bei welchen Gelegenheiten man sich ihrer erinnert, sie einsetzt; er sagt nicht, wer sie besser oder wer sie weniger gut beherrscht. Piaget selbst hat darauf verzichtet, durch didaktische Versuche zur Entwicklungsförderung Entwicklungsbedingungen so zu präzisieren, dass sie erzieherisch oder unterrichtlich leicht ausgewertet werden können. Seine Erziehungsideologie hat ihn vielmehr dazu geführt, vor solchen Eingriffen zu warnen, insbesondere dann, wenn ihm die Gefahr gegeben schien, durch einen Eingriff in unorganischer Weise Wissen aufzuoktroyieren. Es blieb anderen Forschern vorbehalten, die Entwicklungspsychologie Piagets didaktisch nutzbar zu machen, was möglich ist“ (Baumgart 1997, S. 560).

Auch Irenäus Eibl-Eibelfeldts humanethologische Theorie des menschlichen Verhaltens ist interessant. Baumgart zufolge „suchen Humanethologen wie Eibl-Eibesfeldt nach den für den Menschen typischen, ‚artspezifischen’ Verhaltensweisen“ (Baumgart 2001, S. 26). Eibl-Eibesfeldt nimmt die genetisch bedingte Individualität des Menschen in den Blick. Nach Baumgart sieht er den Menschen in seinem Verhalten nicht durch gattungsspezifische Anlagen determiniert, „aber er kommt auch keineswegs als ‚tabula rasa’, als unbeschriebenes Blatt, sondern mit einem evolutionsgeschichtlich entstandenen ‚Verhaltensprogramm’ zur Welt“ (Baumgart 2001, S. 27). Eibl-Eibesfeldt habe immer wieder betont, dass „das evolutionäre Erbe des Menschen kulturell überformt und variiert wird. Für ihn ist der Mensch im Gegensatz zum Tier ein instinktreduziertes Wesen, das - in bestimmten Grenzen - sein eigenes Verhalten steuern kann“ (Baumgart 2001, S. 28).

Allen Entwicklungsmodellen ist zu eigen, dass sie Erklärungen für die offensichtlichen Veränderungen des Menschen in den ersten 20 Jahren seines Lebens versuchen. Sie bieten damit Rahmenpunkte zur Beurteilung eines Kindes und zur Gestaltung einer angemessenen Lern- und Lebensumwelt. Im Einzelfall müssen aber immer die ganz individuelle und eigentümliche Sicht der Welt und der jeweilige Entwicklungsstand eines Kindes betrachtet werden. Gerade dieser je individuelle Entwicklungsstand lässt sich nicht an Altersangaben festmachen und in Schemata zwängen. Remo Largo berichtet von der großen „interindividuellen Variabilität" von Kindern:

> „Im Alter von 7 Jahren variiert das Entwicklungsalter um mindestens plus/minus eineinhalb Jahre. Bei Schuleintritt können ein bis drei Kinder pro Klasse bereits lesen, weitere ein bis drei sind jedoch erst am Ende der ersten oder erst in der zweiten Klasse dazu in der Lage. Diese Variabilität nimmt im Verlaufe der Entwicklung immer mehr zu. Mit 13 Jahren, beim Übertritt von der Mittel- in die Oberstufe, beträgt sie plus/minus drei Jahre. So weisen einige Kinder einen Entwicklungsstand von lediglich 10 Altersjahren, andere bereits einen solchen von 16 Jahren auf. Dies gilt nicht nur für die körperliche, sondern auch für die geistige und sozio-emotionale Entwicklung. Die Vielfalt unter den Kindern wird dadurch noch vergrößert, dass jeder Entwicklungsbereich beim einzelnen Kind unterschiedlich ausgebildet ist" (Largo 2000).

Largo stellt fest, dass die Forderungen nach aktivem und selbstbestimmtem Lernen vor 100 Jahren noch zu idealistisch gewesen, heutzutage aber realistisch seien.

Jürgen Oelkers hat sich kritisch mit der Auffassung von Entwicklung in der Reformpädagogik auseinandergesetzt und schreibt, dass Erziehung in diesem Verständnis nur dann kindgerecht ist,

> „wenn sie die Kinderzeit als eigenständige Phase der Entwicklung begreift, ohne sie noch einmal empirisch zu zerlegen. Entwicklung ist so nicht folgenreiche Veränderung, sondern zielgerichtete Bewegung; die Erziehung muss sich auf das Ziel der Natur (und nicht einfach auf sie selbst) einstellen, will sie legitim sein" (Oelkers 1996, S. 115).

Damit kann nicht einfach die natürliche Individualität des Kindes angenommen werden, sondern es entsteht ein neuer Erziehungsauftrag, der darin besteht, dem Kind zu helfen, zu seiner Vervollkommnung zu gelangen. Oelkers lehnt teleologische Vorstellungen in der Entwicklung des Kindes ab. Für ihn ist Evolution „biologische Kontingenz" und kein „prospektiver Fortschritt" (Oelkers 1996, S. 116). Er lehnt die Idee einer vorgezeichneten Entwicklungslinie des Kindes ab, die ein Erzieher nur begleiten könne und dürfe. Erziehung verliere damit laut Oelkers ihre Einflussmöglichkeiten.

> „Entwicklung ist daher noch an Natur gebunden, nämlich an die biologische Mitgift jedes Individuums, die sich in der richtigen Erziehung verwirklicht oder von schlechter Erziehung verfehlt wird. (…) ‚Entwicklung' ist hier immer Entwicklung der Natur, nicht etwa retroperspektive Deutung eines an sich kontingenten Geschehens, bei dem prospektiv nur gesagt werden kann, dass die Bewegung weitergeht" (Oelkers 1996, S. 116).

Oelkers weitet seine Kritik dahingehend aus, dass die Reformpädagogik die eigentliche Aufgabe von Schule und Erziehung vernachlässige, um das Kind zu schützen. „Tiefer als die Notwendigkeit kultureller Assimilation liegt für die reformpädagogische Theorie

die Autonomie der Natur des Kindes und ihre Entwicklung, die vor Übergriffen geschützt werden müsse“ (Oelkers 1996, S. 118).
Als Alternativen bietet Oelkers die Konzepte Maria Montessoris, John Deweys und Edouard Claparèdes an (vgl. Oelkers 1996, S. 121 ff), denen rein biologische Entwicklungstheorien zugrundelägen. Aus der Aufgabe der Teleologie bei Dewey und der gleichzeitigen Notwendigkeit „in praktischen Zusammenhängen unaufhörlich von Zielen“ (Oelkers 1996, S. 124) zu sprechen, ergibt sich eine Problematik, die sich bei Cousinet widerspiegelt. Er gibt keine offiziellen Erziehungs- und Lernziele an und ist für diesen Mangel massiv kritisiert worden. Für Oelkers liegt die Schwierigkeit im Umgang mit dem Begriff darin, dass sich Erziehung auf eine „Entwicklung“ beziehen müsse, „die als teleologische oder substantielle behauptet wird, damit sie über einen Maßstab verfügt“ (Oelkers 1996, S. 127). Damit wird für ihn der Begriff der Entwicklung selbst zum Mythos, „zum festen Bild einer Realität, die sich faktisch immer weniger einheitlich fassen lässt“ (Oelkers 1996, S. 127).

6.2) Sozialisation und Erziehung

Roger Cousinet steht für eine Vorstellung von Erziehung, die von einer möglichst geringen intentionalen Einmischung von Erwachsenen in kindliches Wachsen geprägt ist. Diese Sichtweise hat er mit der grundsätzlichen Andersartigkeit des Kindes begründet (vgl. Cousinet 1948/49b) und gerade dieser Punkt seiner Pädagogik hat ihm die meisten Anfeindungen eingebracht. Die intuitive Reaktion auf diese Vorstellung ist eine spontane Ablehnung, denn traditionellen Vorstellungen zufolge kann man Kinder nicht sich selbst überlassen, weil sie die Hilfe des Erwachsenen brauchen, um zu guten Menschen zu werden. Es ist dabei schwer, Begriffe wie Sozialisation, Entwicklung, Lernen und Erziehung voneinander abzugrenzen, vor allem in der Art, wie sie Cousinet benutzt. Sein Erziehungsbegriff weist eine Reihe von Merkmalen auf, die eher unter den Begriff der Sozialisation zu fallen scheinen, und es wird einmal mehr deutlich, wie problematisch der Begriff der Erziehung ist, wenn darunter eine absichtsvoll geplante Einwirkung auf Kinder mit dem Ziel der Verhaltensänderung verstanden wird.
Im Zuge der fortschreitenden Hirnforschung und der Erforschung der materiellen Grundlage des Denkens und der Entwicklung des Menschen bekommt die Diskussion um Anlage und Umwelt neue Nahrung. Abgesehen davon, dass Cousinet den Erwachsenen nicht aus dem Umfeld des Kindes entfernen, sondern nur seinen Einfluss begrenzen will, liegt seiner Pädagogik zugrunde, dass ein Kind selbstgesteuert, zunächst allein, später im Verbund mit anderen, die Dinge seines Interesses erkunden will. Cousinet versteht unter Sozialisation die Erziehung zum sozial handelnden Wesen, das sich in einer Gesellschaft bewegen können muss. Er geht davon aus, dass der notwendige Prozess, vom egozentrischen zum sozialen Wesen zu werden, am besten in Gruppen gelingt, in denen sich Kinder gegenseitig erziehen. Hurrelmanns liefert eine weitgefasste Definition dieses Prozesses:

> „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits“ (zitiert nach Krapp/Weidenmann 2001, S. 132).

Neben den schon erwähnten Theorien Eibl-Eibesfeldts und anderen soziobiologischen Theorien sind hier mit der Macht der genetischen Grundausstattung und der Macht der Peers zwei Thesen zu nennen, die Cousinets Vorsicht vor der Reichweite von intentionaler Erziehung und Belehrung zu unterstützen scheinen.

David C. Rowe hat 1997 eine Untersuchung vorgelegt, die den Verdacht nährt, dass die genetisch bedingten Anteile an menschlichem Verhalten viel höher sind als den meisten Erziehungspraktikern und -theoretikern recht ist (siehe auch Hamer/Peter 1999). Er versucht nachzuweisen, dass diese genetischen Anteile wesentlich resistenter gegen Erziehungsmaßnahmen sind, als weithin angenommen wird. Aus Zwillingsstudien zieht er den Schluss, dass „Personen, die gemeinsame Gene haben, sich in ihrer Persönlichkeit ähnlich [sind], ganz gleich wie sie aufgezogen wurden, wohingegen die familiäre Umwelt wenig oder gar nichts zu Persönlichkeitsähnlichkeit beiträgt“ (Rowe 1997, S. 89).

Rowe scheint Erziehung auf intentionale Erziehung zu reduzieren. Alles, was zur funktionalen Erziehung gehört, versteht er als Erfahrungen, die auf eine bestimmte genetische Ausgangslage treffen und dort bestimmte genetische Kombinationen zum Tragen kommen lassen und bestimmte andere nicht. Der Gedanke der lebensbedeutsamen Erfahrungen (vgl. Rowe 1997, S. 19) lässt Raum für Einfluss durch erzieherisches Handeln, denn in seiner Erziehungswirklichkeit macht ein Kind besondere, absolut individuelle Erfahrungen (vgl. Rowe 1997, S. 77). Man kann diesen Gedanken weiterspinnen und überlegen, ob ein Individuum gewisse Erfahrungen macht, weil seine genetische Disposition es dazu treibt, genau diese Erfahrungen zu suchen. Rowe spricht selbst davon, dass Individuen sich ihre Umwelt entsprechend ihrer Gene auswählen (vgl. Rowe 1997, S. 188f).

Er legt nahe, dass der elterlich-intentionale Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes (er schließt mehrfach Vernachlässigung und Misshandlung als mögliche Formen von Erziehung aus) sehr gering ist (vgl. Rowe 1997, S. 76). Aus der Tatsache, dass soziale Fähigkeiten und Einstellungen des Menschen erlernt werden müssen, ergibt sich für Rowe nicht, dass dies die Familie sein muss, sondern dass Peers diese Rolle spielen können. „Und doch bedeutet die Tatsache, dass sie erlernt werden müssen, nicht, dass Familienerfahrungen eine entscheidende Rolle bei diesem Lernprozess spielen“ (Rowe 1997, S. 111). Eltern und Lehrer können also letztlich nur hoffen, mit ihren Intentionen das gewünschte Ziel bei Kindern zu erreichen. Dieser Gedanke stößt zunächst auf intuitive Ablehnung, denn alle Eltern glauben daran, etwas aus ihren Kindern machen zu können und zu müssen, aber es käme beispielsweise niemand auf die Idee, aus einem

genetisch bedingt eher kleinen Menschen durch Erziehung einen Zweimetermenschen machen zu wollen.

> „Wir kommen in diesem Buch jedoch zu dem Schluss, dass Variation in geteilten Erfahrungen der Familienumwelt eine vernachlässigbare Ursache für die Variation von Persönlichkeitsmerkmalen ist. Wie bei der Unterernährung sollte alles in unseren Kräften Stehende getan werden, um Kindesmisshandlung und -vernachlässigung sowie andere elterliche Verfehlungen zu bekämpfen. Und wie im Fall der Körpergröße kommt es vielleicht zu einer gewissen Verbesserung in der Distribution der Persönlichkeitsmerkmale, wenn man die größten schädlichen Einflüsse aus dem Weg räumt“ (Rowe 1997, S. 264).

Die Forschungsergebnisse, die sich mit der Rolle der Peers im Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes beschäftigen, weisen in eine ähnliche Richtung wie Rowe. Auch hier wird der tatsächliche Einfluss von Eltern als eher gering im Vergleich zum Einfluss der Peers eingeschätzt. Judith Harris geht sogar noch weiter und behauptet, die Peergruppe sei für die Erziehung eines Menschen wichtiger als die Eltern. „Der Part der Eltern beschränke sich auf den Zeugungsakt, danach gesteht ihnen die Autorin nur noch eine Wartungsfunktion zu: ‚Wir sind austauschbar wie Fabrikarbeiter’“ (Der Spiegel 47 1998). Baacke stellt in Anlehnung an Piaget fest, wie wichtig der Einfluss der Peers auf die moralische Entwicklung des Kindes ist, ist aber der Auffassung, „dass der Elterneinfluss dem Gruppeneinfluss mindestens gleichkommt“ (Baacke 1999, S. 230).

Es stellt sich also die Frage, ob sich mit direkter, intentionaler Erziehung und Belehrung wirklich dauerhafte Effekte erzeugen lassen. Die Positionen Rowes und Harris’ zwingen uns, selbst wenn sie nur teilweise zutreffend sein sollten, den Begriff der „Erziehung“ zu überdenken und erzieherisches Handeln, von dessen Notwendigkeit und Möglichkeit Rowe selbst überzeugt ist (vgl. Rowe 1997, S. 263), neu zu definieren. Es scheint jedenfalls so, dass uns die Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie, der Verhaltensgenetik und der Soziobiologie zeigen, dass die direkte, intentionale Belehrung nur eine sehr begrenzte Reichweite hat, und die Alltagserfahrung aller Lehrenden und Erziehenden bestätigt dies. Hier wird auch klar, welch weiten und letztlich neuen Begriff von Erziehung Cousinet geprägt hat. Er ist über die Aufteilung in intentionale und funktionale Erziehung bereits hinaus, indem er direkte Einflussnahme auf Kinder ablehnt. Krüger/Lesch schreiben dazu:

> „Da Schüler aber nicht nur in der Schule lernen, sondern auch an der Schule als einem für sie zentralen Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit, betreffen Prinzipien der Kooperation und Partizipation nicht nur für die allgemeine Kompetenzentwicklung wichtige Elemente der sozial-interaktiven Prozessstrukturen des Unterrichts; vielmehr müssen diese auch als Merkmale der gesamten Interaktionsstruktur des schulischen Lebens „durchschlagen“, wenn für die Schüler eine Kontinuität zumindest der schulischen Erfahrungen in dieser Hinsicht gewährleistet sein soll. (…) Insofern gehört eine solche „Verlängerung“ der sozialen Interaktionsstrukturen des Unterrichts auf das gesamte Schulleben vom Standpunkt der Erfahrungspädagogik ebenfalls zur absichtsvoll gestalteten, pädagogisch anregenden und damit entwicklungsfördernden Umgebung. Im Hinblick auf die dort stattfindenden Lernprozesse kann somit die häufig getroffene Unter-

> scheidung zwischen „funktionaler“ und „intentionaler“ Erziehung (…) nicht länger aufrechterhalten werden“ (Krüger/Lesch 1982, S. 251).

Cousinet hat sehr früh in diese Richtung gedacht und eine Pädagogik entwickelt, die der direkten Belehrung ihren angemessenen Platz zuweist. Belehrung macht nur Sinn, wenn sie auf Nachfrage präzise Antworten auf präzise Fragen gibt. Nur unter diesen Bedingungen kann eine Information effektiv weitergegeben werden, denn sie trifft auf einen Informationswunsch. Zwangsbelehrung scheitert aus lernpsychologischen und lernbiologischen Gründen.

Cousinet reagiert auf das Anlage-Umwelt-Problem, indem er die Schule als echte Lernumgebung gestalten will, um Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich aus dieser Umwelt zu nehmen, was sie brauchen, um sich lernend zu entwickeln. Er will eine absichtsvoll gestaltete Umwelt zur Verfügung stellen, in der vor allem Menschen des Alters zwischen 9 und 12 Jahren in der ihnen angemessenen Lebensform der Gruppe lernen können. In dieser Umwelt kann das Individuum seinen genetisch bedingten Interessen folgend seine Bildung in die eigenen Hände nehmen. Damit wird auch der scheinbare Gegensatz von Anlage und Umwelt aufgelöst, da jeder Anlage die optimale Umwelt zur Verfügung gestellt wird. Niemand ist Gefangener seiner Gene, und jeder Gensatz braucht eine Umwelt, um die in ihm angelegten Möglichkeiten zu entwickeln. Die von Cousinet gedachte Umgebung lässt genug Entscheidungsspielraum, um individuelle Vorlieben, Interessen und Talente entwickeln zu können. Dabei ist es unerheblich, ob diese Vorlieben und Interessen genetisch bedingt sind (obwohl es angesichts der großen Unterschiedlichkeit von Kindern bereits zum Zeitpunkt der Geburt einige Anhaltspunkte für genetisch bedingte Verhaltenspräferenzen gibt) oder aus der vor- und außerschulischen Sozialisation stammen. Jede weitergehende „Begabung“ übernehmen die Kinder selbst, wenn sie in ihren Gruppen ihre Theorien über die Welt miteinander abgleichen. Cousinet hält diese Form zu einem Verstehen über Zusammenhänge zu kommen der belehrenden Faktenvermittlung durch Erwachsene für weit überlegen. Er versucht, Kindern das zu liefern, was sie wirklich brauchen, um ihren je individuellen Lern- und Lebensweg aktiv und selbstbestimmt zu gehen. Da noch nicht klar ist und möglicherweise nie klar sein wird, welche Anteile an menschlichem Verhalten rein anlagebedingt sind und welche Anteile sich beeinflussen und steuern lassen, scheint die Idee Cousinets, Menschen eine Umwelt zu geben, die reich an Anreizen für ihre intellektuelle und soziale Entwicklung ist und in der sie gemäß ihren Anlagen und Interessen lernen können, was sie möchten, nicht die schlechteste Antwort auf das ungeklärte Anlage-Umwelt-Problem zu sein.

6.3) Selbstgesteuertes Lernen

Das selbstgesteuerte, kooperative Lernen in Gruppenarbeit ist Cousinets prominentestes Thema. Er leitet seine Forderung nach selbstgesteuertem Lernen aus der Feststellung ab, dass Kinder kein Bedürfnis nach Belehrung hätten (vgl. Cousinet 1950b, S. 121). Die Einflussnahme des Lehrenden soll auf das Arrangement der Lernumwelt, die Gestaltung

der Lernangebote und die Rolle als Helfer bei Nachfragen beschränkt bleiben. Der Schlüssel dazu liegt in Cousinets Verständnis von Lernen, das zum Zeitpunkt der Veröffentlichung heftig angegriffen wurde, heute aber einige Unterstützung aufweisen kann. Cousinet fordert selbstbestimmtes Lernen, das dabei aber nie völlig frei ist, sondern immer durch die Materialauswahl und das Arrangement der Lernumwelt durch den Lehrenden mitbestimmt wird. Wie Cousinets Artikel über die Freiheit zeigen, hält er ein völlig selbstbestimmtes Lernen für nicht durchführbar.

Eine tragfähige Definition für den Begriff des selbstgesteuerten Lernens findet sich bei Pekrun/Schiefele.

> „Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“ (Pekrun/Schiefele 1996, S. 258).

Krapp/Weidenmann stellen verschiedene Modelle des Lernens vor und unterscheiden dabei in behavioristische und kognitive Lernmodelle (vgl. Krapp/Weidenmann 2001, S. 125ff). Behavioristische Modelle, wie z. B. das klassische Konditionieren, zielen auf Verhaltensveränderungsprozesse ab. Kognitive Lernmodelle zielen zwar auch auf Veränderungsprozesse, dienen aber vor allem der Beschreibung von Prozessen des aktiven Aufbaus von Wissen. „Lernen wird nun als aktive Konstruktion von Wissen durch die lernende Person verstanden“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 127). Die Autoren verweisen auf „ältere, zeitweise ignorierte theoretische Konzeptionen (z.B. Dewey 1902), die pädagogisch-psychologisch orientiert waren“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 127). Der Begriff der Kompetenz ist zum Bereich der kognitiven Modelle zu zählen, weil „Wissen in Situationen nicht einfach aktiviert, sondern bezogen auf die jeweilige Konstellation ‚re-konstruiert’ wird“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 127). Diese Vorstellungen des „aktiven Lernens“ haben Konsequenzen. „Es wird offensichtlich, dass Veränderungen im Verständnis, aber auch in Fertigkeiten oder in persönlichen Überzeugungen, nicht einfach von außen durch Erziehungsmaßnahmen hervorgerufen oder gar determiniert werden können“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 127). Eine Steigerung zum aktiven Lernen sehen die Autoren im „intentionalen Lernen“:

> „Die Vorstellung von einer aktiv lernenden Person kann in Richtung intentionales Lernen verschärft werden (…). Ein Großteil von Lernvorgängen in der Schule und in der Erwachsenen- oder Weiterbildung ist absichtsvoll und wird bewusst gesteuert. Bei absichtsvollem Lernen muss die Vorstellung pädagogischer Einflussnahme freilich anders gedacht werden. Pädagogische Absichten und Maßnahmen treffen auf Personen, die ebenfalls Ziele verfolgen bzw. Absichten bilden können. Damit zeichnet sich ab, dass Theorien des Lernens nicht nur Wissen über Bedingungen von Veränderungen beisteuern, sondern auch Anlass geben können, Konzeptionen des Lehrens oder Erziehens, aber auch pädagogischer Einrichtungen grundlegend zu überdenken“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 127f).

Mit dem inzidentellen Lernen, dem beiläufigen Lernen, stellen die Autoren das „Gegenstück“ zum intentionalen Lernen vor. Sie stellen zwar fest, dass Lernen „stets sowohl

Elemente der Fremdsteuerung als auch der Selbststeuerung“ (Krapp/Weidenmann 2001, S. 211) enthält, aber es findet sich kein Hinweis auf ein kindliches Bedürfnis belehrt zu werden.

Eine der ersten Publikationen, die sich mit dem selbstgesteuerten Lernen beschäftigen, stammt von Neber, Wagner und Einsiedler. Die Autoren gehen davon aus, dass Lernen sowohl selbst- als auch fremdgesteuert ist (vgl. Neber et al 1978, S. 14). Sie beziehen sich auf die „kognitive Wende“, deren Beginn sie bereits 1955 mit dem ersten kognitionspsychologischen Symposium sehen und die die Vorstellung des aktiven Lernens markiert. Auf die Schule bezogen, verweisen sie auf die Traditionen der Reformpädagogik, die das Lernen in den Mittelpunkt stellen und dabei im besonderen auf Gaudig, Dewey, Montessori und Bühler.

> „Selbststeuerungsorientierte didaktische Modelle gehen davon aus, dass selbstgesteuertes Lernen wegen der globalen Erziehungsziele Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit notwendig und wegen der Eigenart der menschlichen Lernfähigkeit und Informationsverarbeitung möglich ist. Da das Ziel die eigenständige Auseinandersetzung mit Um- und Mitwelt ist, wird versucht, diese Polarität Individuum - Umwelt als Grundmodell des Lernens zu konstituieren und auf direkte Beeinflussung des Lernenden durch ‚Darbietung’ oder ‚Erarbeitung’ am Gängelband des Lehrers zu verzichten. Es wird nicht – wie in der antiautoritären Pädagogik – angenommen, dass Lernen ohne jegliche Beeinflussung erfolgt. Vielmehr glaubt man, Erziehungs- und Lernzielen sowie Lernprozessen am ehesten gerecht zu werden durch eine Gestaltung der Lernumwelt, bei der der Lernende mit ihr selbständig in Interaktion treten kann (…)“ (Neber et al 1978, S. 23).

Im besonderen die Beiträge von Grell/Pallasch und Neber beleuchten die Diskrepanz zwischen menschlichem Lernen und schulischen Verfahrensweisen. Grell/Pallasch stellen fest, dass Lernen eigentlich immer selbstgesteuert ist, es im Alltag aber nicht „selbstgesteuert im strengen Sinne des Wortes“ (Neber et al 1978, S. 92) ist, weil die soziale Eingebundenheit dem Individuum immer Vorgaben macht. Damit weisen sie der Schule die Rolle zu, Kinder in Kontakt mit gesellschaftlich als notwendig erachteten Zielen zu bringen (vgl. Neber et al 1978, S. 93). Die Institution stößt aber auf Widerstand der zu Belehrenden. „Unterrichten und Erziehen wären ziemlich einfache Aufgaben, wenn diejenigen, die belehrt und erzogen werden sollen, nicht Menschen mit einem eigenen Willen wären“ (Neber et al 1978, S. 93). Üblicherweise reagierten Lehrer auf das Problem mit verfeinerten methodischen Bemühungen und mehr Druck (vgl. Neber et al 1978, S. 95). Auf die eigentliche sinnvolle Lösung, nämlich den Widerstand gar nicht erst entstehen zu lassen, indem man die Fremdsteuerung verringert, kämen Lehrer kaum bzw. das System lasse dies nicht zu.

Auch Pekrun/Schiefele gehen von Selbst- und Fremdsteuerungselementen des Lernens aus. Sie halten beides nicht voneinander trennbar, weil ohne Fremdsteuerung die Fähigkeiten zur Selbststeuerung nicht erworben werden könnten. Sie fordern allerdings, diese Fremdsteuerung

> „auf ein minimal notwendiges Maß zu begrenzen. Es kann vermutet werden, dass ein zu hohes Ausmaß an Fremdsteuerung gravierende Nachteile hat. Fremdsteuerung ist häufig stark verhaltensbezogen und kann zu Motivationsdefiziten führen. In der Schule sind der Selbststeuerung jedoch bisher enge Grenzen gesetzt. Dies betrifft nicht nur die Dominanz des Lehrereinflusses, sondern auch organisatorische Faktoren, wie z. B. die starre Abfolge von Unterrichtsstunden. Wenn Erziehung und Unterricht wirklich wirksam sein wollen, dann wird es vermutlich notwendig sein, dass ein großer Teil der bisher praktizierten Fremdsteuerung in Selbststeuerung übergeht“ (Pekrun/Schiefele 1996, S. 272).

Konrad/Traub lehnen sich in ihrer Definition des selbstgesteuerten Lernens an Pekrun/Schiefele (vgl. Pekrun/Schiefele 1996, S. 258) an. Auch diese Autoren erkennen den Bezug zwischen Reformpädagogik und selbstgesteuertem Lernen (Gaudig, Petersen, Montessori, Dalton-Plan), stellen aber auch jüngere Konzeptionen wie die Wallrabensteins vor. Konrad/Traub liefern sowohl lern- als auch bildungstheoretische Begründungen für selbstgesteuertes Lernen, die sie in einem gesellschaftlichen Begründungszusammenhang sehen. Da Lernen im Grunde ein individueller Prozess ist, müssen Lernende mit Anregungen in die Lage versetzt werden, über den normalen Unterricht hinaus ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Sie müssen Raum, Zeit und Möglichkeiten bekommen, die im Unterricht aufgenommenen Inhalte individuell zu verarbeiten, dabei ihre eigenen Lernwege zu benutzen und so das Lernen zu lernen (vgl. Konrad/Traub 1999, S. 24).

> „Lernende müssen Möglichkeiten erhalten, ihren Lerntyp, ihre Lernstrategien, ihre Lern- und Arbeitstechniken herauszufinden, um ihr Lernen selbst verantworten zu können. Daraus ergeben sich notwendigerweise Konsequenzen für die Lehrenden: sie geben immer weniger den Unterrichtsinhalt vor und legen die Lernziele fest; sie planen auch nicht mehr alleine den Unterrichtsablauf, bestimmen immer weniger die Methoden, die Sozialformen und die von den Schülerinnen und Schülern zu verwendenden Hilfsmittel. Die Lehrkraft ist auch weniger verantwortlich für das Festhalten der Ergebnisse. (…) Auch sozialerzieherische Gründe können herangezogen werden, um selbstorganisiertes Lernen in der Schule zu rechtfertigen. Gegenseitige Hilfe, Anregung, Beratung, gemeinsames Lernen, tutorielle Hilfe (Schüler helfen Schülern), Ermutigung usw. sind nicht notwendigerweise Illusionen. In selbstorganisierten Unterrichtskonzepten können Solidarität, Empathie und Kooperation Realisierungschancen bekommen, die der Frontalunterricht so nie anbieten kann. Bei selbstbestimmtem Lernen erfährt der einzelne, was ein anderer sich vornimmt, wie er arbeitet, welche Hilfen er benutzt und ob bzw. wie er seine Schwierigkeiten bewältigt“ (Konrad/Traub 1999, S. 24f).

Konrad/Traub beschreiben die psychologischen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen und sehen auf „der Personenseite drei Aspekte, die eine genaue Betrachtung verdienen: Motivation, Lernstrategien, Metakognition“ (Konrad/Traub 1999, S. 30). Es geht ihnen um die Fähigkeit des Individuums, zielgerichtet ein selbstgewähltes Ziel erreichen zu wollen und zu können. Dazu nehmen sie ein Theoriemodell auf, das den „Motivationsprozess vor der Handlungsausführung in eine motivationale und in eine volitionale (= willentliche) Phase unterteilt“ (Konrad/Traub 1999, S. 32). Diesem Mo-

dell zufolge besteht ein Lernvorgang aus vier Phasen. Zunächst wägt das Individuum ab, ob das Ziel attraktiv und erreichbar ist, danach wird die Handlung geplant, die dann durchgeführt wird. Abschließend werden Handlung und erreichtes Ziel bewertet. Der Auffassung Konrad/Traubs zufolge

> „bezieht sich hohe intrinsische Lernmotivation auf Kenntnisse und Prozeduren, die besonders mit einer differenzierten und gründlichen Aneignung des Lerngegenstandes zu tun haben (Tiefenstrategien des Lernens). Dagegen ist extrinsische Motivation auf oberflächliche Strategien orientiert, die auf das schnelle Erreichen von Zielen ausgerichtet sind (…)“ (Konrad/Traub 1999, S. 35).

Metakognition hat für die Autoren „mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird“ (Konrad/Traub 1999, S. 36). Abschließend machen Konrad/Traub klar, dass selbstgesteuertes Lernen Freiräume braucht „im Sinne von Freiheitsgraden für selbständige Zielstellungen und Entscheidungen für Tätigkeitsinhalte und -formen“ (Konrad/Traub 1999, S. 41). Damit ändert sich auch für sie die Rolle des Lehrenden, der sich zurücknehmen und aus dem Zentrum des Unterrichts herausgehen soll.

> „Untrennbar damit verbunden ist eine Menschenbildannahme, die den Menschen als ein sich selbst verwirklichendes Wesen sehen kann, das Hilfe braucht, aber keinen Dompteur. Lernende, ganz gleich ob Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten, müssen in ihrer Eigenart angenommen werden. Der Respekt vor der Persönlichkeit ist hier zentral, um andere Personen in ihrer Freiheit ernst zu nehmen und ihnen das notwendige Vertrauen entgegenbringen zu können“ (Konrad/Traub 1999, S. 44f).

Dabei verbleibt dem Lehrenden ein zentrale Rolle, er soll diese aber darauf beschränken,

> „Material für eine sinnvolle Beschäftigung anzubieten, motivierend zu wirken, selbst passiv zu werden, damit der Schüler aktiv werden kann, den Lernfortschritt durch Registrierung und Kontrolle der erledigten Aufgaben zu überwachen, die Gruppenaufgaben zu beobachten und bei der Lösung von Schwierigkeiten behilflich zu sein“ (Konrad/Traub 1999, S. 45).

Bönsch sieht Lernen als rein selbstgesteuerte Tätigkeit an, als einen Prozess, der nur vom Lernenden selbst realisiert werden könne und bei dem ihm Unterricht lediglich helfen könne. Es sei erstaunlich, „dass immer noch das Paradigma der Vermittlungsdidaktik und im Zusammenhang damit verordnetes Lernen so dominant sind“ (Bönsch 2002, S. 1). Er nimmt die Begründungen Konrad/Traubs auf und erweitert deren lern- und bildungstheoretische Begründungen.

> „Gegenüber einer reinen Vermittlungsdidaktik, die den Könner und Kenner zum allmächtigen Repräsentanten von Kompetenzbeständen macht, kommt es aber entscheidend darauf an, dass die Schule genügend Anlässe und Gelegenheiten bereitstellt, mit denen und in denen ein lernendes Individuum eigene Interessen und Valenzen entwickeln kann, das Lernen in die eigene Hand nimmt, um das eigene, sehr genuine Verhältnis zu den Problemen der Welt, das Wissen über sie und über

> menschliche Objektivationen zu konstituieren. Dies ist vielleicht das Wichtigste in einer recht verstandenen Bildungsarbeit“ (Bönsch 2002, S. 1).

Bönsch nennt unterrichtstheoretische Gründe für selbstgesteuertes Lernen, wobei er sich vor allem gegen die „sehr archaische Form“ (Bönsch 2002, S. 1) allgegenwärtigen Frontalunterrichts wendet. Die Vorstellung, Lernprozesse von Kindern liefen synchron zu den Lehrveranstaltungen der Lehrenden ab, bezeichnet er als Illusion und sieht ein weiteres Problem darin, dass

> „bei lehrerorientiertem Unterricht das Lerntempo an einem angenommenen Durchschnitt orientiert ist, nur orientiert sein kann, so dass recht viele Schüler und Schülerinnen ihr Lerntempo nicht finden. Die Folge wird sein, dass abgebrochene, nicht in Gang gekommene und im Tempo verzerrte Lernprozesse schließlich zur Kumulation von Halb- und Nichtverstandenem führen. Man bezeichnet dies dann gern als Lernschwierigkeiten, sogar Lernbehinderungen, die als individuell verschuldet gesehen werden. Selbstbestimmtes, selbstverantwortetes Lernen kann hier andere Lernmöglichkeiten eröffnen“ (Bönsch 2002, S. 1f).

Bönsch nimmt den Gedanken der Individualität des Lernens auf, wobei er vor allem die Freiarbeit im Blick hat, denn Kinder müssen

> „ihren Lerntyp, ihre Lernstrategien, ihre Lern- und Arbeitstechniken finden, um selbstständig die Erreichung der gesetzten Ziele anstreben zu können. (…) So gesehen bekommt Freiarbeit eine gar nicht zu unterschätzende Bedeutung. Sie kann das Lernarrangement sein, das schulisches Lernen erst zu der für jeden Lehrer notwendigen Qualität bringt“ (Bönsch 2002, S. 2).

Weinert äußert sich zunächst sehr kritisch zur Reformpädagogik und den Lernergebnissen, die in reformpädagogisch orientierten Schulen erreicht würden. Er unterstellt, die Reformpädagogik habe in der Folge von Ellen Key Bemühungen ausgelöst, die „das freie, weder von der Wissenschaft programmierte noch von Lehrern kontrollierte Lernen programmatisch zu verwirklichen suchten“ (Weinert 1996b, S. 3).

Die Übertragung des vorschulischen Lernens auf die Schule sei zwar attraktiv, komparative Studien hätten aber gezeigt, „dass komplexe Kulturtechniken, wissenschaftliches Wissen, abstrakte Denkoperationen und höhere metakognitive Kompetenzen nur über den Einfluss von schulisch oder schulähnlich organisierten zielgerichteten Lehr-Lern-Prozessen erworben werden können“ (Weinert 1996b, S. 4)[2]. Im Laufe des Beitrages holt Weinert aber Stück für Stück die von ihm kritisierten Versuche der Reformpädagogik wieder heran. Dabei stellt er fest, dass Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess, der kontextuiert und situiert, intrinsisch motiviert sowie selbstorganisiert und selbstkontrolliert zu verstehen sei (vgl. Weinert 1996b, S. 8). Er versucht freies Lernen und Belehrungskonzepte unter einen Hut zu bringen.

> „Bei der Festlegung der Lernziele, bei der Definition der Lernanforderungen und bei der Planung der Lernaufgaben spielen sachstrukturelle Voraussetzungen und Zusammenhänge eine wesentliche Rolle. Die (allerdings selten eindeutige) Sys-

2 Weinert verweist hier auf Helmke/Weinert (1997), die sich sowohl über „direkte Instruktion“ (Helmke/Weinert, S. 136) als auch über offenen Unterricht sehr positiv äußern: „Als optimale Form dieses Unterrichtsverfahrens haben sich kleine heterogen zusammengesetzte Gruppen bewährt“ (Helmke/Weinert S. 136).

> tematik des Sachwissens wird zur curricularen Grundlage für den Wissensaufbau im Kopf des Lernenden, ohne dass dies zu einer durchgängigen didaktischen Ideologie des „basics first“ führen müsste. Gegen eine solche Dogmatisierung des sequentiellen Lernens sprechen positive Erfahrungen mit Lehrlingsmodellen, mit dem Projektunterricht, mit dem sozial angeleiteten Lernen in lebensweltlichen Praxisfeldern und die Wirkung akzelerierter Lehrangebote. Die momentan vieldiskutierten „natürlichen“ Lehr-Lern-Arrangements liefern allerdings nur Einwände gegen die didaktische Dogmatisierung, nicht aber gegen eine regelmäßige, liberale Verwendung des Modells der Lernhierarchien im Unterricht“ (Weinert 1996b, S. 13f).

Aus diesen Theorien über die Sachlogik von Wissensgebieten, die immer eine Sachlogik der Spezialisten, nicht aber des Anfängers ist, resultieren die Vorstellungen, dass Erwachsene Kindern einen Lernweg ihrer Logik folgend vorgeben müssen, die dann mit Aussagen vom Schlage, man müsse Kinder da abholen, wo sie sind, pädagogisch verbrämt werden.

Aber auch Weinert kommt nicht umhin, Lernen als Folge sozialen Handelns zu verstehen. Damit werde „nicht nur – zum Teil sehr erfolgreich – inhaltliches Wissen vermittelt, sondern es werden auch positive Einstellungen, Haltungen und Fertigkeiten zum sozialen Lernen gefördert“ (Weinert 1996b, S. 18). Den Gruppenunterricht beschreibt er kritisch, nennt aber die „reziproke Instruktion“ als eine erfolgreiche Variante des kooperativen Lernens, die den aktiven Part den Schülern übergibt und das Lehrerhandeln in den Hintergrund treten lässt. „Innerhalb kleiner Lerngemeinschaften sind alle zugleich Lehrende und Lernende. Die Schüler übernehmen abwechselnd die Funktion des Lehrers, während der eigentliche Lehrer gelegentlich als Modell und durchgängig als Helfer fungiert“ (Weinert 1996b, S. 18). Hier beantworten Schüler sich gegenseitig ihre Fragen, sie lesen mit dem Ziel zu kommunizieren, zu lehren, zu schreiben, zu überzeugen und zu verstehen.

Der Artikel Weinerts macht deutlich, dass die Verbindung von geplanter Wissensvermittlung und hierarchischem Wissensaufbau einerseits und die Berücksichtigung der je individuellen Unterschiede der einzelnen Lernenden andererseits zu enormen praktischen Problemen führt (vgl. Weinert 1996, S. 41). Eine für jedes einzelne Kind maßgeschneiderte Instruktion scheint schon aus logistischen Gründen schlicht unmöglich[3] zu sein. Es scheint pragmatischer und auch praktikabler, sich auf die Selbststeuerung der Kinder zu verlassen.

Weinert legt dar, dass der Gegensatz von aktivem, selbstgesteuertem Lernen auf der einen und passivmachender Instruktion auf der anderen Seite, nicht zulässig ist. Er zitiert Shulman mit der Feststellung, dass direkte Instruktion kein Wissen in Köpfe transportiere, sondern Bedingungen herstellt, unter denen Kinder fruchtbar arbeiten können (vgl. Weinert 1996, S. 31). Cousinet hat das Problem dadurch gelöst, dass er dem Lehrer die Aufgabe zuweist, eine anregende Umgebung zu schaffen, und ihm in dieser Um-

3 Grell/Pallasch 1978, S. 97: „Denn es ist einem einzelnen Lehrer schlicht unmöglich, den Unterricht für 20 – 40 Schülerpersönlichkeiten optimal zu planen.“

gebung die Rolle der Informationsquelle gibt, die präzise Fragen präzise beantwortet (vgl. Cousinet 1950b, S. 121). Zu Weinerts Argument, dass beschulte Kinder mehr wüssten und könnten als unbeschulte (vgl. Weinert 1996, S. 4 und 37) ist anzumerken, dass es Cousinet nie um die Abschaffung der Schule ging. Er wollte lediglich ihre Verfahrensweisen ändern. Selbst wenn man der Reformpädagogik kritisch gegenübersteht, und selbstverständlich sind auch deren Verfahren kritisch zu betrachten, ist es der Sache der Verbesserung der Lernumstände nicht dienlich, reformpädagogische Modelle in die Nähe einer Nichtbeschulung zu rücken.

Gudjons will in einem Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen eine „Balance von Instruktion und Konstruktion“ (Gudjons 2003, S. 9) herstellen. Seine Forderung nach „starken Lernumgebungen“ beschreiben im Prinzip die Methode der freien Gruppenarbeit:

> „So oft wie möglich stehen im Mittelpunkt des Unterrichtes authentische Themen (d. h. lebensnah aus der Wirklichkeit der Schüler und Schülerinnen), realistische Aufgaben und Probleme, die situiert sind (d. h. auf den Lebenskontext bezogen und wenig vorstrukturiert), multiple Kontexte (Probleme, die aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden), kooperative Arbeitsformen (vom reziproken Lernen in Tandems bis zu verschiedenen Arten der Gruppenarbeit) und nicht zuletzt die Förderung der intrinsischen Motivation und der Schülerinteressen“ (Gudjons 2003, S. 8).

Etwas später nimmt er sich dann aber wieder etwas zurück, wenn er feststellt, dass es keinen „Königsweg“ für selbstgesteuertes Lernen gibt.

> „Weder Gruppenarbeit, Freiarbeit oder Projektunterricht sind Garanten für den Aufbau von Wissen, Kompetenzen und Motivation. Keine Sozialform allein macht effektiven Unterricht aus. Die effektivste Form des Unterrichtes ist die Integration von methodischen Elementen der Fremdsteuerung mit Möglichkeiten der Selbststeuerung durch die Lerner“ (Gudjons 2003, S. 8).

Cousinet geht hier weiter und lehnt das frontale, ungefragte Ansprechen einer Klasse oder Lerngruppe durch einen Lehrer strikt ab. Gudjons dagegen präferiert eine Mischung offener und lehrerbezogener Methoden.

6.4) Kooperatives Lernen

Zu Gruppenarbeit und kooperativem Lernen gibt es eine Fülle von Literatur, in der ihre positiven Effekte hervorgehoben werden. Exemplarisch seien hier Ernst Meyer, Rainer Winkel, Herbert Gudjons und Hanns Dietrich Dann genannt, mit deren Werken sich ein guter Überblick über aktuelle Ergebnisse der Forschung zu Theorie und Praxis der Gruppenarbeit gewinnen lässt[4].

Neben den Genannten finden sich aber noch eine Reihe anderer Ergebnisse, die Cousinets Auffassung zu den positiven Effekten der Gruppenarbeit unterstützen. Oerter bestätigt Cousinet, wenn er den gemeinsamen Gegenstandsbezug als Grundlage reifen Sozialverhaltens ansieht (vgl. Cousinet 1950a).

4 Dann 1999, Gudjons 1993, Meyer 1996, Meyer/Winkel 1991.

> „Reife soziale Interaktion verläuft gewöhnlich als Bezug zu einem gemeinsamen Objekt. Dies kann ein materieller Gegenstand, ein gemeinsames Thema oder ein gemeinsames Ziel sein. Sprachliche Kommunikation, die geläufigste Form der Interaktion, kann nur gelingen, wenn die Gesprächspartner über das gleiche, eben den gleichen Gegenstand sprechen. Man kann davon ausgehen, dass das Gemeinsame am Gegenstandsbezug niemals alle Aspekte des Objekts abdeckt. Die Partner erzielen allenfalls über eine Teilmenge der Eigenschaften (Handlungsmöglichkeiten) Konsens. Dieser ‚gemeinsame Nenner' ist aber die Voraussetzung für eine gelingende Interaktion" (Oerter/Montada 1998, S. 307).

Für Cousinet entsteht der positive Effekt echter Kooperation aufgrund von Einigung in der Betrachtung eines Objekts „vor allem durch den Effekt des Widerstands anderen Denkens" (surtout par l'effet de la résistance des autres pensées, Cousinet 1950b, S. 59). Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lesch machen deutlich, dass kooperatives Lernen nur in einer anregenden Lernumgebung geschehen kann und diese Lernumgebung über das hinausgehen muss, was der traditionelle Unterricht berührt.

> „Kooperation hat seine Bedeutsamkeit als didaktisches Prinzip aber nicht nur wegen der unmittelbaren Relevanz kooperativer Arbeits- und Interaktionsprozesse im Unterricht für die Entwicklung der sozialen Kompetenz, sondern auch auf Grund der fundamentalen Wichtigkeit dieser Entwicklung für die Förderung der allgemeinen Handlungsfähigkeit und hier vor allem für die Ausbildung bestimmter kognitiver Fähigkeiten. So muss insbesondere die zunehmende Überwindung des kindlichen Egozentrismus im Grundschulalter, die wachsende Fähigkeit zu dezentrierter Wahrnehmung und Verarbeitung der Wirklichkeit als Voraussetzung für die Ausbildung operativer Denkstrukturen weitgehend als Resultat praktisch-sozialer Kooperation betrachtet werden" (Krüger/Lesch 1982, S. 251f).

Günther L. Huber wirft einige interessante Fragen zum kooperativen Lernen auf, die vor allem moralische und gruppendynamische Aspekte der Gruppenarbeit im Blick haben. Er thematisiert zum einen den scheinbaren oder tatsächlichen Konflikt zwischen Individualität und Gemeinschaft und zum anderen den Konflikt zwischen sozialem und fachlichen Lernen. Er stellt fest, dass auf dem Weg zu kooperativen Schulklassen ein schmaler Grat zu gehen ist

> „zwischen Gruppenwerten und Individualität, Gemeinschaft und Solidarität, sozialen Verpflichtungen und individueller Verantwortlichkeit; nach der einen oder der anderen Seite das Gleichgewicht zu verlieren, wäre gleichermaßen folgenreich. Die Erziehung sollte nicht versuchen, die permanente Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft durch einseitige Maßnahmen aufzuheben. Weder Individualität noch Gemeinschaft sind für sich wertvoll, sondern gewinnen Bedeutung als Ergebnisse eines andauernden Prozesses, der seine Energie aus den Polaritäten bezieht, mit denen wir uns immer auseinandersetzen müssen" (Huber 1993, S. 251).

Klaus Konrads und Silke Traubs Buch über kooperatives Lernen liest sich über weite Strecken wie eine Zusammenfassung der Thesen Cousinets. Die Autoren vermuten, dass kooperativer Unterricht aufgrund schlechter Bedingungen (vgl. Konrad/Traub 2001, S. 1) in den Schulen kaum zu finden sei, obwohl ihrer Meinung nach „Lernerzentriertheit und selbstgesteuertes Lernen zu den zentralen Themen der aktuellen pädagogisch-psychologischen Theorie und Praxis" (Konrad/Traub 2001, S. 2) gehören. Ihre

Definition von Lernen scheint kooperatives Arbeiten allerdings geradezu zwingend erforderlich zu machen:

> „Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, in dessen Verlauf Lernende neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpfen, um neue Ideen und Sinnzusammenhänge zu konstruieren. Lernen ereignet sich in Kontexten, die den einzelnen dazu anregen, mit anderen zu kooperieren, um Probleme zu identifizieren und anspruchsvolle Problemlösefertigkeiten zu erwerben. (…) Lernen ist ein soziales und kommunikatives Geschehen. Austausch und Diskussion können das Verstehen und die Reflexion des jeweiligen Lerngegenstands optimieren. Lernen schließt affektive Dimensionen und das subjektive Erleben mit ein. Kooperative Aktivitäten umfassen damit sowohl soziale als auch emotionale Herausforderungen“ (Konrad/Traub 2001, S. 5).

Kooperatives Lernen wird damit für sie „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad/Traub 2001, S. 5). Die Autoren verweisen auf „zahllose Forschungsarbeiten“ (Konrad/Traub 2001, S. 7), die zeigen, dass kooperative Lernformen traditionellen Verfahren überlegen sind. So zeigten kooperativ Lernende

> „bessere Unterrichtsleistungen, eine höhere Ausdauer im Unterricht, bessere kognitive Leistungen (schlussfolgerndes und kritisches Denken), tieferes Verstehen, mehr auf die Aufgabe bezogenes und weniger störendes Verhalten, geringere Niveaus an Angst und Stress, ausgeprägtere intrinsische Lern- und Leistungsmotivation, höhere Fähigkeit, eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten, ein höheres Maß an positiven und unterstützenden Beziehungen, positivere Einstellungen und mehr Selbstachtung“ (Konrad/Traub 2001, S. 7).

Damit werden genau die positiven Effekte des kooperativen Lernens auf kognitiver und sozialer Ebene genannt, die Cousinet in „La vie sociale des enfants“ und in „Une méthode de travail libre par groupes“ beschrieben hat.

> „Treffen mehrere Personen in einer Lerngruppe aufeinander, stehen sich in der Regel mehrere Standpunkte, Perspektiven und Aussagen gegenüber. Soziales Verhalten, im Sinne von sich über etwas austauschen, führt so notwendigerweise zu Meinungsverschiedenheiten oder kognitiven Konflikten, und der eigenen Sicht stehen eine oder mehrere andere gegenüber. Sicherlich ist jedes Individuum für sich in der Lage, mehrere Perspektiven gleichzeitig zu schaffen und dadurch innere Konflikte zu erzeugen, jedoch geschieht dies durch kooperatives Austauschen viel schneller und nachhaltiger. Das Individuum wird unmittelbar mit konträren Ansichten konfrontiert“ (Konrad/Traub 2001, S. 8).

Die Autoren begründen ihre Forderungen nach kooperativem Lernen mit der Theorie, dass Wissen vom Individuum in situierten Lernumgebungen konstruiert wird.

> „Danach müssen alle menschlichen Gedanken und Überlegungen (‚Kognitionen’) als in ihrem sozialen, kulturellen und historischen Kontext situiert oder eingebettet gedacht werden. Kognitionen werden immer von Individuen in kulturell organisierten Kontexten gemeinsam konstruiert“ (Konrad/Traub 2001, S. S. 21).

Lernumgebungen, die ein handlungsorientiertes Lernen möglich machen, müssten

> „das Identifizieren, Definieren und Lösen von Problemen erleichtern. Nicht die Reproduktion, sondern die Konstruktion von Wissen soll im Vordergrund stehen. Um Wissen flexibel und anforderungsspezifisch anwenden zu können, sollen Lernumgebungen stets mehrere Perspektiven ein und desselben Sachverhaltes bieten. Sie sollen alternative Vorgehensweisen zulassen, um individuelle Ansichten und Auffassungen zu reflektieren. Und schließlich sollen sie erfahrungsbegründet sein, indem sie die zu lernenden Sachverhalte auch in Kontexte des Alltaglebens einbetten“ (Konrad/Traub 2001, S. 32).

Konrad/Traub setzen sich speziell mit dem „Anchored Instruction-Ansatz“, der zugrundelegt, „dass Lernen als Erwerb und Aufbau von Wissen und kognitiven Fertigkeiten situationsgebunden erfolgt und innerhalb authentischer Aktivitäten angelegt ist“, (Konrad/Traub 2001, S. 33) und dem „Cognitive Apprenticeship Ansatz“ auseinander, der davon ausgeht, „dass die Fähigkeit von Lernenden, Probleme zu lösen, in dem Maße erleichtert wird, wie es gelingt, ihnen zu vermitteln, wie ein Experte ein anstehendes Problem löst“ (Konrad/Traub 2001, S. 34). Abschließend stellen die Autoren fest, dass sie Lernen „als aktiven, konstruktiven, kumulativen, zielorientierten und selbstregulierten Prozess“ (Konrad/Traub 2001, S. 36) begreifen. Dabei machen sie einen Unterschied zwischen handlungstheoretischen und konstruktivistischen Theorien, den sie an der Funktion des Wissens festmachen, dem „im handlungstheoretischen Kontext (…) eine direkte regulative Funktion zukommt“, während „es im konstruktivistischen Kontext als Werkzeug zum Verständnis von Situationen und zur Bedeutungszuweisung aufgefasst“ (Konrad/Traub 2001, S. 36) wird. Einen weiteren Unterschied sehen sie in der Rolle des Lehrenden, der in einem handlungstheoretischen Konzept die Lernprozesse stärker steuern würde als ein konstruktivistisch arbeitender Lehrer, denn dieser gehe nicht „von einem vorher festgelegten Lernergebnis aus, sondern richtet sein pädagogisches Handeln darauf, neue und multiple Sichtweisen sowie Bewältigungsmöglichkeiten für eine Aufgabe bei den Lernenden anzuregen und zu fördern“ (Konrad/Traub 2001, S. 36).

Dietrich verweist auf mehrere Untersuchungen, die die Leistungsüberlegenheit kooperativen Lernens zeigten, und auch eine eigene Vergleichsuntersuchung zwischen einer gruppenunterrichtlich geführten Klasse und drei frontalunterrichtlich geführten Klassen bestätigten diese Ergebnisse:

> „Die Schüler dieser Klasse wissen nicht nur mehr, sondern ihr Wissen hält auch über längere Zeit hin an. Dieselbe Überlegenheit zeigte sich auch in der Beherrschung geistiger Arbeitstechniken. Darüber hinaus wies die ‚Leistungspersönlichkeit’ ihrer Schüler - etwa im Hinblick auf die Aktivität der Mitarbeit, die Arbeitsintelligenz und die Konzentration - eine signifikante Überlegenheit auf“ (Dietrich 1974, S. 16).

Dietrich schreibt, dass Kooperationsfähigkeit am besten „in Situationen praktizierter Kooperation“ (Dietrich 1974, S. 16) gelernt werden kann. Er verweist auf eine amerikanische Untersuchung von Deutsch, in der sich erwiesen habe, dass Gruppen, in denen kooperiert wurde,

> „eine größere Koordination der Anstrengungen, eine bessere Verteilung der Arbeit auf die Gruppenmitglieder, eine freundlichere Atmosphäre, eine größere Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder untereinander, insgesamt also eine erheblich bessere Kooperationsfähigkeit“ (Dietrich 1974, S. 17)

entwickeln. Eine weitere eigene Untersuchung von 1969 zeige „eine signifikante Überlegenheit der Kooperationsfähigkeit, der Kontaktbereitschaft und der Sozialaktivität von Schülern, die über längere Zeit hinweg gruppenunterrichtlich geführt wurden, im Vergleich zu solchen, die frontalunterrichtlich geführt wurden“ (Dietrich 1974, S. 17).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Ulrich Schmidt-Denter, der in seinem Beitrag die Zunahme prosozialen Verhaltens weder bestätigen noch bestreiten will, trotzdem aber deutlich macht, dass „prosoziale Kompetenzen durch schulische Interaktionen selbst gefördert werden können, z. B. beim kooperativen Lernen oder im Gruppenunterricht (…)“ (Schmidt-Denter 1994, S. 293).

Lothar Krappmann beschreibt in seinem Beitrag zur Enzyklopädie der Psychologie, welche Auswirkungen die Kooperation von Kindern auf deren kognitive und soziale Entwicklung hat und dass die Forschung dazu erst am Anfang stehe. Er beschreibt die kindliche Gesellschaft als Kinderkultur und geht davon aus,

> „dass die Kinderwelt nicht ein Ort beliebiger Aktivitäten und Gesellungen ist, sondern eine gesellschaftlich geformte, auch durch gesellschaftliche Entwicklungen gefährdete Sozialisationsinstanz, die Problemzusammenhänge strukturiert, an deren Bewältigung Heranwachsende Kompetenzen ausbilden, Vorgehensweisen erproben und sich sinnvolle Muster der Kooperation aneignen können (…). Offenbar erscheint schwer vorstellbar, dass Heranwachsende, die noch auf dem Weg zu Kompetenz und Autonomie sind, einander in dieser Entwicklung unterstützen können. Erst in den letzten beiden Jahrzehnten hat die Forschung sich dieses Themas vermehrt angenommen und die Sozialwelt der Kinder und die in ihr enthaltenen entwicklungsfördernden Kräfte untersucht. Aber auch in der Untersuchung der Interaktionen und Beziehungen unter Kindern spielt die These eine wichtige Rolle, dass das Kind im anderen Kind ein seinem Entwicklungsstand nahes Modell für erfolgreiches Verhalten erlebe (‚soziales Lernen’). Dieser Vorstellung steht die Auffassung gegenüber, dass die Interaktionen unter Kindern gerade deswegen Fähigkeiten fördern, weil sie auf gleichem Stand und mit eigenen Kräften eine Aufgabe zu bewältigen versuchen“ (Krappmann 1994, S. 496).

Nur in Ausnahmefällen habe die Forschung bisher „die Vergesellschaftung der Kinder als einen sachlogisch geordneten Prozess“ (Krappmann 1994, S. 497) begriffen. Er verweist dabei auf mehrere Entwicklungsmodelle.

> „Entwicklungsmodelle, die den Gleichaltrigen einen Beitrag zum Erwerb grundlegender Fähigkeiten zuschreiben, geben den Interaktionen und Beziehungen der Kinder untereinander entweder einen festen Platz mit einer spezifischen Aufgabe im Entwicklungsgang, zumeist in den Lebensjahren zwischen sechs und zwölf Jahren (G. H. Mead, E. H. Erikson, H. S. Sullivan), oder sie ordnen ihnen im gesamten Entwicklungsprozess eine bestimmte Funktion zu (J. Piaget, L. S. Vygotsky)“ (Krappmann 1994, S. 497).

Krappmann bestätigt, dass im Laufe der Grundschulzeit die Kooperation unter Gleichaltrigen zunimmt (Krappmann 1994, S. 501ff) und unterscheidet zwischen Freundschaft und den Peers, die einander akzeptieren und gut miteinander kooperieren können:

> „Im Verlauf der Interaktion übernehmen die Kinder zeitweilig die Aufgabe, anzuleiten, zu ermutigen oder zu korrigieren, sind aber in anderen Phasen Empfänger von Vorschlägen und Hilfen. Sie unterstützen sich daher je nach Aufgabe und Können unilateral und ko-konstruieren doch zugleich in egalitärer Partnerschaft. Auf diese Weise übertragen die Heranwachsenden die ko-konstruktive Praxis, die zu ihrer anfänglichen Verwirklichung der strukturellen Hilfestellung durch die um Gleichheit bemühte Gleichaltrigeninteraktion bedurfte, auch in das Verhältnis der nach Erfahrung und Kompetenz Ungleichen, die mit Blick auf das umfassendere Arbeitsziel ein Bündnis eingehen. Dieser Übergang scheint durch Freundschaft gestützt zu werden“ (Krappmann 1994, S. 514).

2002 erschien die Dissertation von Michael Bannach, in der er den Begriff der „Themenarbeit“ entwickelt. Sein Ziel war,

> „die Subjekte des Lernens in den Mittelpunkt zu stellen, indem sich der Unterricht an den inhaltlichen Interessen der Schüler und ihren Potenzialen, eigenständig und selbstverantwortlich zu lernen, orientierte. Nicht der Lehrer und seine Lehrtätigkeit standen im Zentrum des Klassengeschehens, sondern die selbständigen Lernprozesse der Schüler. Die Themen wurden den Schülern nicht aus dem Lehrplan vorgegeben, sondern die Schüler bestimmten die Inhalte selbst, mit denen sie sich beschäftigen wollten. Die Arbeits- und Lernprozesse folgten nicht der didaktischen Feinplanung des Lehrers, sondern lagen in den Händen der Schüler, die ihre Arbeit selbst organisierten und eigene inhaltliche Schwerpunkte setzten“ (Bannach 2002, S. 4).

Bannach stützt sich dabei auf den Lernbegriff Klaus Holzkamps, der als einer der Begründer der „Kritischen Psychologie“ gilt und eine „subjektwissenschaftliche Lerntheorie“ entwickelt hat. Es gelte nach Holzkamp, „zunächst einen Lernbegriff unabhängig von diesen einschränkenden Perspektiven als selbsttätiges Handeln des jeweiligen Individuums zu konzipieren“ (Bannach 2002, S. 4). Das bedeute anzunehmen, dass „der Ausgangspunkt und die Gründe für eine jeweilige Lernintention in der je subjektiven Welt des Lernenden zu finden sind und nicht von einem Außenstandpunkt, etwa den Lehrinteressen des Lehrers, gesetzt werden können“ (Bannach 2002, S. 4). Bannach versteht „Lernen immer gegenstandsbezogen“ (Bannach 2002, S. 11), und er postuliert eine Vorstellung von Freiheit innerhalb gegebener Grenzen, die den Thesen Cousinets aus den Artikeln über die Freiheit vom Mai und April 1927 ähnelt. Bannach stellt fest,

> „dass die individuelle Existenz gesamtgesellschaftlich vermittelt ist und dass das Individuum nicht nur unter Bedingungen lebt, sondern aktiver Produzent seiner Lebensbedingungen ist und verändernd in sie eingreifen kann. Menschliches Handeln - so die Auffassung der Kritischen Psychologie - steht in einer ‚Möglichkeitsbeziehung’ zu gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen, so dass individuelle Aktivitäten nicht durch Lebensumstände determiniert werden, sondern sich das Individuum ‘frei’, in bestimmten Grenzen, zu ihnen verhalten kann“ (Bannach 2002, S. 12).

Eine weitere Parallele findet sich in Bannachs an Holzkamp angelehnter Bedürfniskonzeption.

> „Menschliches Handeln ist insgesamt durch das Bedürfnis nach erweiterter Realitätskontrolle bzw. einer Vermeidung der Ausgeliefertheit an die Verhältnisse

> motiviert. Die Abhängigkeit des einzelnen kann letztlich nur durch die bewusste und gemeinschaftliche Verfügung über die Lebensbedingungen abgesichert werden (…). Holzkamp hat herausgearbeitet, dass jedes Individuum, quasi von seiner biologischen Grundausstattung her, ein Bedürfnis und die Potenziale mitbringt, sich sozial zu vergesellschaften und an gesellschaftlicher Realitätskontrolle teilzuhaben. Die Herstellung, Sicherung und Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit sind ein menschliches Grundbedürfnis und ihre Entwicklungsmöglichkeiten ein Gradmesser für Lebensqualität (…)" (Bannach 2002, S. 13).

Bannachs Konzept der „Themenarbeit" basiert auf den vier Standpfeilern Interessenorientierung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Kooperation, die er ausführlich begründet (Bannach 2002, S. 70 - 114). Die Themenarbeit gründet damit auf den gleichen Prinzipien wie Cousinets freie Gruppenarbeit. Die den Schülern eingeräumten Möglichkeiten, sich eine passende Gruppe zu suchen, entsprechen nahezu den Vorstellungen Cousinets, außer dass dieser eine optimale Anzahl von 6 Gruppenmitgliedern angibt. In der Themenarbeit konnten die Schüler selbst entscheiden,

> „ob sie alleine, als Paar oder als Gruppe arbeiten wollten. Die Gruppenstärke sollte vier Schüler und Schülerinnen nicht überschreiten. Die Gruppenzusammensetzung lag in den Händen der Schüler. Soziale Konflikte bei der Gruppenbildung oder während der Arbeit wurden von den Schülern zunächst selbständig und gegebenenfalls unter meiner Beteiligung geklärt" (Bannach 2002, S. 97).

Auch Bannach sieht die Vorteile interessegeleiteteter Gruppen:

> „Bei der Themenarbeit konnten sich die Schüler zusammenfinden, die sich für ein gemeinsames Thema interessierten. Die Vorteile der Gruppenbildung aufgrund von Interessen liegen darin, dass die Schüler eine größere sachbezogene Motivation mitbringen (epistemische Gegenstandsbeziehung). Zudem haben diese Schüler Chancen, neue soziale Kontakte innerhalb der Klasse zu knüpfen (…)" (Bannach 2002, S. 101).

Er erkennt das Problem, dass Kinder keinen Anschluss an bestimmte Gruppen finden können:

> „Als Lehrer muss man bei der freien Gruppenbildung nach dem Kriterium der Sympathie berücksichtigen, dass sie dazu führen kann, dass Schüler mit Außenseiterpositionen keinen Anschluss an eine Gruppe finden. Aufgabe des Lehrers ist es, die Prozesse der Gruppenbildung genau zu beobachten, um gegebenenfalls zu intervenieren" (Bannach 2002, S. 102).

Cousinet empfiehlt abzuwarten, bis aus den Sympathiegruppen interessegeleitete Arbeitsgemeinschaften geworden sind, was nach einigen Verwerfungen geschehe, und erst einzugreifen, wenn Kinder nach dieser Anfangszeit absolut keine Gruppe fänden, in der sie mitarbeiten könnten (vgl. Cousinet 1947b).

Der entscheidende Unterschied zwischen Cousinet und Bannach besteht darin, dass Cousinet Reifungskonzepten größeren Raum gewährt, während Bannach der Auffassung Holzkamps folgt, wonach qualitative Sprünge immer eine Folge von Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand seien. Im Prinzip hat aber Bannach ein ganz ähnliches Konzept wie Cousinet entwickelt, denn er begründet die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindern mit deren je individuellen Bedürfnissen, und er setzt die Themenarbeit in der gleichen Alterstufe an. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass

Bannach die Themenarbeit neben den „normalen“ Unterricht stellt, während Cousinet seine Methode auf die gesamte Unterrichtszeit ausdehnt.
Es bleibt festzustellen, dass alle pädagogischen Konzepte zu kooperativem Lernen und Gruppenarbeit von der Notwendigkeit sprechen, diese Formen des Lernens zuzulassen. Cousinet fügt hinzu, dass das soziale Leben der Kinder in jedem Fall stattfindet, ob es die Lehrer nun fördern oder nicht (vgl. Cousinet 1949a, S. 43). Keines der verschiedenen Konzepte geht allerdings so weit wie Cousinet. Nirgends spielt die Freiheit des Lernens und der Partnerwahl eine vergleichbare Rolle, und nirgends wird die Position des Lehrers so klar als die des notwendigen Helfers im autonomen, selbstgesteuerten Lernprozess des Kindes, der sich in Gruppen vollendet, definiert. Selbst ihre Befürworter betrachten Gruppenarbeit meist als Ergänzung des Methodenrepertoires des Lehrers und nicht als Lernmethode des Kindes, und trotz aller positiver Untersuchungsergebnisse findet sich kaum Gruppenarbeit in der Schulrealität. Dann schreibt zwar, dass „der Gruppenunterricht in der schulpädagogischen Theorie einen Siegeszug angetreten hat“ (Dann 1999, S. 362). Trotzdem bleiben zwei Dinge festzuhalten. Zum einen ist „in Anbetracht der pädagogischen Gloriole des Gruppenunterrichts sein Einsatz in der schulischen Alltagspraxis erstaunlich gering“ (Rosenbusch, Dann, Diegritz 1991, S. 119), und auch Huber stellt fest,

> „unter einer Perspektive scheint jedoch kooperatives Lernen in Europa übereinstimmend gesehen zu werden: Der Ansatz wird in den offiziellen Curricula als höchst bedeutsam eingestuft, aus unterschiedlichen Gründen in den heimlichen Lehrplänen der Lehrer kritisiert und in der Alltagspraxis der durchschnittlichen Schulklasse weitgehend vernachlässigt - ausgenommen an Primarschulen in einigen Ländern“ (Huber 1993, S. 244).

6.5) Interesse

Für Cousinet ist das Interesse im Lernprozess von entscheidender Wichtigkeit, sie ist die unbedingte Voraussetzung echten Lernens. Er hat sich dabei besonders auf Dewey (vgl. Dewey 1993, S. 168ff) und Claparède (vgl. Claparède 1950) bezogen. Dabei ging es Cousinet nicht einfach darum, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit den Dingen zu beschäftigen, die ihnen Spaß machen. „Man kann sich nur mäßig für das interessieren, was Spaß macht, man kann im Verlauf einer Arbeit, für die man sich interessiert, auf Formen stoßen, die einem überhaupt keinen Spaß machen, deren Notwendigkeit man aber angesichts des Ziels einsieht, das man sich verspricht.“[5] Hinter seinen Vorstellungen zum Interesse als Lernmotivation steht vielmehr das Bewusstsein, niemanden zwingen zu können, etwas dauerhaft zu speichern. Die hohe intrinsische Motivation, die ein Interesse bedeutet, ist beständiger als jede extrinsische Motivation. Ohne Interesse Gelerntes ist oberflächlich Gelerntes, was sofort nach der Prüfung vergessen wird. „Zunächst aber ist es nicht die Abfolge der Lektionen, die das Interesse bestimmt,

5 „On peut ne s’intéresser que, médiocrement à ce qui fait plaisir, on peut au cours d’une activité à laquelle on s’intéresse rencontrer des formes qui ne causent aucun plaisir, mais dont on sent la nécessité en vue de la fin qu’on se propose“, Cousinet 1949a, S. 105.

sondern es ist das Interesse, das die Abfolge bestimmt, und wenn eine Lektion das Kind nicht interessiert, dann hat es keinen Wunsch die darauf folgende zu hören.“[6]

Für Horst Siebert ist die Frage nach dem Interesse „eine existenzielle Schlüsselfrage. Niemand kann alles wissen und niemand will alles wissen. Unsere Interessen und Deutungsmuster sind Brillen, mit denen wir die Außenwelt wahrnehmen“ (Siebert 2003, S. 104).

Wild, Hofer und Pekrun (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 220 ff) stellen fest, dass ein hohes Interesse „eine ausdauernde Beschäftigung mit dem Thema und dadurch den Lernerfolg, der dann wieder auf die Interessenentwicklung im Sinne einer Interessenssteigerung ‚rückwirkt‘“ (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 224), fördert:

> „In Untersuchungen mit Schülern, Auszubildenden und Studierenden zeigte sich in Einklang mit der Interessentheorie, dass Charakteristika von Lernumgebungen wie die wahrgenommene Autonomie, das Ausmaß an Einbindung in die Expertenkultur, die Bereitstellung von herausfordernden Aufgaben, sowie ein positives Lern- bzw. Arbeitsklima mit dem Ausmaß des Interesses von Lernern zusammenhängt (…)“ (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 235).

Manfred Prenzel bestätigt, dass Interessen in der Schule zwar erwünscht seien, „aber ihre Bedeutung tritt zurück, sobald es darum geht, in begrenzter Zeit umfangreiche Wissenspakete zu vermitteln oder zu erwerben, damit einerseits der Lehrplan erfüllt und andererseits weiterführende Abschlüsse und lukrative Berufspositionen erreichbar werden“ (Prenzel 1994, S. 1314). Er stellt Interesse als zentrales pädagogisches Konstrukt vor, das auf Herbart, Dewey, Kerschensteiner und Piaget zurückgeht. In Anlehnung an Piaget sieht Prenzel Interesse als Entwicklungsmotivation und betrachtet die Entwicklung individueller Interessen als pädagogisch bedeutsam, denn es stelle sich die Frage, welche Rahmenbedingungen in Schule und außerschulischem Umfeld gegeben sind, Interessen zu entwickeln (vgl. Prenzel 1994, S. 1322). Die umfassendere pädagogische Perspektive erkennt Prenzel im Interesse als Bildungsmotivation.

> „Lernen aus Interesse hat die Qualität eines bedeutungsvollen Lernens, das vom Subjekt selbst gewollt wird und das zur Weiterentwicklung seiner Autonomie beiträgt. Aus Interesse lernen heißt, einen eigenen Zugang zu den Gegenständen und Problemen zu finden und zu gestalten, freilich nicht isoliert, sondern in Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und im Bewusstsein der Verantwortung für die Sache und das Allgemeine. In einem Bildungssystem, das Interesse unterstützt, wird nicht beliebiges Wissen erworben, sondern Wissen, das nachvollziehbar Bedeutung hat in Lebenskontexten, die verstanden sein wollen und in denen gehandelt werden muss. Das Engagement erstreckt sich über das Lernen hinaus in aktive Beteiligung. Interessiertes Lernen verliert seinen Stellenwert nicht mit Bildungsabschlüssen. Es ist bezogen auf Gegenstände und Kontexte, die außerhalb der Bildungseinrichtung liegen und die deshalb weiter fortbestehen. Interessiertes Lernen schafft also die Grundlage für ein Weiterlernen, das den Veränderungen von Gegenständen und Kontexten folgt“ (Prenzel 1994, S. 1326).

---

6 „Mais d’abord ce n’est pas la succession des leçons qui commande l’intérêt, c’est l’intérêt qui fait désirer cette succession, et si une leçon n’intéresse pas l’enfant, il n’a aucun désir d’entendre la suivante“, Cousinet 1949a, S. 47.

Laut Prenzel sind drei Bedingungskomplexe ausschlaggebend für nachlassendes Schülerinteresse im Laufe der Schulzeit:

> „minutiöses Vorschreiben, wie Schüler Aktivitäten auszuführen haben, Entziehen oder Einengen von Spielräumen und Wahlmöglichkeiten; Rückmeldungen über Lernfortschritte und Defizite, die vom Schüler weniger als Information über den Könnensstand denn als massive Kontrolle empfunden werden müssen; geringe soziale Einbeziehung oder Einbindung, die Schüler nicht als Personen ernst nimmt oder akzeptiert und durch mangelnde Partnerschaftlichkeit und Kooperation gekennzeichnet ist“ (Prenzel 1994, S. 1329).

Prenzel stützt sich auf konstruktivistische Unterrichtsprinzipien und nennt als wichtige Merkmale interessensunterstützenden Unterrichts, dass er problemorientiert, handlungsorientiert, kooperativ, ganzheitlich, autonomieorientiert, kompetenzorientiert in emotionaler Atmosphäre organisiert sein müsse (vgl. Prenzel 1994, S. 1331 ff).

Unterstützung findet die Theorie des Interesses in der Gedächtnis- bzw. Informationsverarbeitungsforschung (vgl. Vester 1997, S. 20, S. 83f), die dem limbischen System ein wichtige Rolle in der Informationsverarbeitung zumessen. Das limbische System ist eine Art Filter, der Wahrnehmungen um so leichter in das Langzeitgedächtnis dringen lässt, je stärker sie emotional gefärbt sind. Außerdem zeigt sich in der täglichen Erfahrung aller Lehrenden, dass Kinder und Jugendliche die im Unterrichtet dargebotenen Fakten und Erkenntnisse nicht im erwünschten Maß übernehmen. Die Schule geht wie selbstverständlich davon aus, dass Kinder sich im Namen der Kultur und der Gesellschaft auch mit Dingen zu beschäftigen haben, die sie nicht interessieren, eine Auffassung, die Cousinet nicht teilt.

6.6) Lernumgebung

Auch der Cousinetbegriff der Lernumgebung rückt inzwischen in das Blickfeld der pädagogischen Forschung. Reinmann-Rothmeier/Mandl beschäftigen sich mit zwei „‘puristischen’ Positionen zum Lehren und Lernen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 604) und stellen kognitivistische und konstruktivistische Auffassungen zur Lernumgebung einander gegenüber. Die kognitivistische Auffassung steht für die Gestaltung gegenstandszentrierter Lernumgebungen, worunter die Autoren die klassischen Vorstellungen von lehrerzentriertem Vermittlungsunterricht zusammenfassen. Die konstruktivistische Auffassung der „Situated Cognition-Bewegung“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 615) steht für die Überzeugung, dass alles Wissen vom Individuum aktiv konstruiert wird. Um dies zu ermöglichen, müssen sogenannte situierte Lernumgebungen gestaltet werden, deren Ziel es ist, „dass die Lernenden neue Inhalte verstehen, dass sie die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können und darüber hinaus Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 615). Zur konstruktivistischen Auffassung der „Situated Cognition-Bewegung“ stellen die Autoren verschiedene Strömungen vor. Zunächst erläutern sie das Konzept der „Guided Participation“.

> „Da die kognitive Entwicklung untrennbar mit dem jeweiligen sozialen Milieu verknüpft ist, schreibt die soziale Umgebung dem Menschen eine Art kulturelles Kurrikulum vor. Lernen ist dann besonders erfolgreich, wenn der Lernende, angeleitet und unterstützt von kompetenten und von ihm anerkannten Sozialpartnern, aktiv und eigenverantwortlich an der Bewältigung von zunehmend komplexeren Aufgaben teilnimmt“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 615).

Eine weitere Strömung besteht im „Community of Practice“-Ansatz, der davon ausgeht, dass es zum Verständnis von Lernen nicht ausreicht,

> „lediglich die kognitiven Prozesse und Strukturen zu analysieren; vielmehr müssen zusätzlich die dialektischen Beziehungen von Menschen berücksichtigt werden, die mit dem Lerngeschehen untrennbar verknüpft sind. Lebensnahes Lernen findet grundsätzlich im alltäglichen Tun und in einer Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen statt (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 615).

Ein dritte Strömung besteht im Konzept der Situiertheit. Hier wird festgestellt, dass kognitive Prozesse durch „Handlungseinschränkungen (constraints)“ und „Handlungsangebote (affordances)“ der Situation beeinflusst werden, was sich auf den Transfer von Wissen auswirke.

> „Gelerntes kann nur dann auf neue Situationen übertragen werden, wenn entweder die Handlungsbedingungen der neuen Situation mit der ursprünglichen Situation übereinstimmen oder wenn das Handlungsrepertoire im Falle geänderter situativer Anforderungen angepasst und entsprechend geändert werden kann“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 616).

Die Autoren stellen fest, dass Lernen eine „sozial geteilte Aktivität“ sei, und

> „dass dieser Sachverhalt vor allem im Rahmen des schulischen Lernens zu wenig berücksichtigt wird. Im Gegensatz zum Lernen außerhalb der Schule arbeiten die Schüler weitgehend isoliert und werden auch isoliert beurteilt; Hilfsmittel dürfen nicht gebraucht werden, symbolisch vermittelte Inhalte stehen im Vordergrund, und der Anwendungsaspekt des Gelernten bleibt weitgehend unbeachtet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 616).

Reinmann-Rothmeier und Mandl unternehmen den Versuch, kognitivistische und konstruktivistische Auffassungen zum Lehren und Lernen zu einem neuen Ansatz zu integrieren. Die sinnvollste Synthese besteht für die Autoren im Ansatz des „wissensbasierten Konstruktivismus“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 626), wonach Lernen nur gelingen kann, wenn eine ausreichende Wissensbasis vorhanden ist, zu deren Erwerb auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 615). Dahinter steht die Auffassung, dass nicht alles von Lernenden konstruiert werden kann, sondern auch Sachverhalte übernommen werden müssen. „Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 627). Dazu erstellen Reinmann-Rothmeier und Mandl fünf Leitlinien für problemorientierten Unterricht. Kinder müssten situiert und anhand authentischer Probleme in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven, in sozialen Kontexten und mit instruktionaler Unterstützung lernen können. Der letzte Punkt heißt für Lehrende, dass sie nicht nur Angebote machen dürften, sondern

> „sie müssen den Lernenden auch anleiten und insbesondere bei Problemen gezielt unterstützen. Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass neben vielfältigen Möglichkeiten eigenständigen Lernens in komplexen Situationen auch das zur Bearbeitung von Problemen erforderliche Wissen bereitgestellt und erworben wird“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 628).

Die Rolle des Lehrenden wird dann die des Unterstützers von Lernprozessen. Auf dieser pragmatischen Position aufbauend, fordern die Autoren, Konzeptionen des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in Schule, Ausbildung und Universität umzusetzen.

6.7) Freiheit

Die Idee der Freiheit der Wahl von Thema und Sozialform ist der Hauptangriffspunkt aller Gegner selbstbestimmten Lernens. Die Vorstellung, dass Kinder sich ihre Arbeitspartner völlig frei wählen können, wird selbst in den aktuellen Werken zu Gruppenarbeit, kooperativem und selbstgesteuertem Lernen nicht ernsthaft diskutiert.

> „Indessen dürften die Nachteile überwiegen: a) Eine ausschließlich den Schülern überlassene Gruppenbildung vollzieht sich nicht nach den Normen der Leistungshomogenität. Die Folgen davon sind, wenigstens anfangs, eher hemmend (…). b) Gerade in der Grundschule sind - bis auf wenige Ausnahmen - die leistungsstarken Schüler gleichzeitig die ‚Stars’, mit denen die meisten zusammen sein wollen und die sich selbst die angeseheneren Klassenkameraden aussuchen. Dies begünstigt bei ihnen Hochmut und bei den Außenseitern Minderwertigkeitsgefühle, was man beiden ersparen sollte“ (Schröder 1975, S. 20).

Cousinet hat seine Idee der Freiheit in zwei Artikeln deutlich gemacht, die zum einen deshalb so bedeutsam sind, weil sie zeigen, auf welchem gedanklichen Fundament einer der Haupttragebalken der Methode der freien Gruppenarbeit steht, und zum anderen, weil sie darüber hinausgehend Bedeutsames über den Begriff der Freiheit an sich formulieren. Cousinet legt seinem Freiheitsbegriff eine rationalistische Theorie zugrunde, wonach das Individuum grundsätzlich in der Lage ist, frei zu entscheiden, was es tun möchte. Ihm war aber bewusst, dass es sich in menschlichen Gesellschaften immer nur um relative Freiheit handeln kann. Cousinet lässt sich in seiner Vorstellung offensichtlich wieder von der Konzeption Rousseaus leiten, die von Osterwalder herausgearbeitet wurde.

> „Im Zentrum von Rousseaus Erziehungsmethode steht tatsächlich das, was er Usteri an den kurzen Stücken, die den jungen Pastor bei seinem Besuch in Montmorency so begeisterten, vorführte, die Freiheit, die dem heranwachsenden Kind gewährt wird. Die Grundsätze dessen, was heute die Befürworter von selbstgesteuertem Lernen fordern, werden hier dargelegt“ (Osterwalder 1998, S. 33).

Die Angriffe gegen den Freiheitsbegriff Cousinets zeigen, dass der Begriff der Freiheit offensichtlich nicht hinreichend geklärt ist. Cousinets Konzeption von Freiheit innerhalb einer von gemeinsam erstellten Regeln bestimmten Gesellschaft liefert relativ freie Handlungsmöglichkeiten für das Individuum und relativen Schutz der gesamten Gesellschaft. Es ist dies der Freiheitsbegriff, auf dem westliche Demokratien basieren,

was Cousinet unter anderem von Freinet als „bürgerliche“ Pädagogik vorgeworfen worden ist (vgl. Freinet 1962, S. 9).

Es ist Peter Bieris Verdienst, den Begriff der Freiheit soweit geklärt zu haben, dass er lebenspraktisch sinnvoll scheint und auch pädagogisch sinnvoll verwandt werden kann. Bieri entwickelt das Konzept des „bedingt freien Willens“, den er vom „unbedingten freien Willen“ abgrenzt. Diese Konzeption geht davon aus, dass ein freier Wille ein Wille ist, der einem Urteil und Entschluss folgt und ähnelt sehr Cousinets Konzeption, wonach nur der tun kann, was er will, der etwas zu wollen hat. Der Mensch braucht eine Auswahl, dann kann er urteilen und einen Entschluss fassen.

Bieris These besagt, dass Menschen nur unter bestimmten Bedingungen frei entscheiden können. Was zunächst nach einem Paradox klingt, ergibt bei näherem Hinsehen Sinn. Die gängige Vorstellung von Willen geht davon aus, dass dieser keinerlei Bedingungen unterliegt, damit er völlig frei sein kann. „Jemand ist frei, wenn er tun und lassen kann, was er will“ (Bieri 2001, S. 44). Bieri weist nach, dass die Idee der unbedingten Freiheit, der die meisten Menschen intuitiv zustimmten, ein „rein rhetorisches Gebilde ist“ (Bieri 2001, S. 243), weil der Begriff der Bedingtheit dem der Freiheit oder Unfreiheit vorgeordnet ist. „Die Freiheit des Willens verlangt seine Bedingtheit. Und das heißt: Die Idee der Bedingtheit ist eine vorgeordnete Idee – diejenige Idee, die in Kraft getreten sein muss, bevor von Freiheit oder Unfreiheit die Rede sein kann“ (Bieri 2001, S. 159). Freiheit oder Unfreiheit sind immer an Bedingungen geknüpft. Ein freier Wille wäre ein Wille, der dem Individuum widerführe, ohne dass es einen Einfluss auf ihn hätte. Die erste Bedingung eines Willens müsste demnach sein, dass er sich seitens des Individuums auf etwas bezieht. Bieri schreibt, dass Menschen Bestimmtheit und Grenzen brauchen, „damit auch unser Wille jeweils ein bestimmter Wille sein kann“ (Bieri 2001, S. 50), denn „die Grenzen, die dem Willen durch die Welt gezogen werden, sind kein Hindernis für die Freiheit, sondern deren Voraussetzung“ (Bieri 2001, S. 51). Die Bedingtheit des Willens, d.h. die inneren und äußeren Bedingungen des Wollens, werden uns durch äußerliche Gegebenheiten wie den Zustand der Welt, durch individuelle Fähigkeiten und durch soziale Umstände vorgegeben. „Was wir wollen, hängt zum einen ab von den Angeboten der Welt, also den äußeren Umständen, und zum anderen davon, wie wir als Personen mit einem bestimmten Charakter und einer bestimmten Geschichte denken und fühlen, also von inneren Umständen“ (Bieri 2001, S. 240). Freiheit besteht also zum einen in einem „Reichtum der Gelegenheiten“, zum anderen darin, die Mittel und die Fähigkeiten zu haben, diese Gelegenheiten zu nutzen (vgl. Bieri 2001, S. 46f). Unfreiheit kann demnach schon in mangelnder Wahlfreiheit bestehen.

Je mehr ein Mensch nachdenken und überlegen kann, desto freier wird sein Wille, je weniger er das kann, desto eingeschränkter ist seine Freiheit. Damit wird das Nachdenken zur Selbsterziehung, die es dem Menschen ermöglicht, in vergleichbaren Situationen verschieden zu handeln. Bieri schlägt vor „die Freiheit des Willens als eine Freiheit der Entscheidung und diese als ein Bestimmtwerden des Willens durch Überlegen und Phantasie aufzufassen“ (Bieri 2001, S. 161).

Bieri löst damit auch das Problem, das sich scheinbar aus den neurophysiologischen Erkenntnissen ergibt, die nahe legen, dass es keinen freien Willen gibt. Libets Experimente aus den 80er Jahren zeigen, dass das Bewusstsein „den tatsächlichen Geschehnissen nicht nur um etwa eine halbe Sekunde hinterherhinkt – es sucht seine Verspätung auch noch durch einen raffinierten Trick zu verbergen“ (Schnabel/Sentker 1997, S. 173). Libet zeigte mit weiteren Versuchen, dass eine Handlung bereits etwa 0,3 Sekunden im Gehirn angelaufen ist, bevor der Wille dazu bewusst ist, nach vollzogener Handlung behauptet aber das Bewusstsein, es habe gewollt, was es getan habe. Es stellt sich hierbei die Frage, was das Gehirn bewogen hat, die Handlung schon einmal auf neuronaler Ebene beginnen zu lassen. Freien Willen lässt Libet nur als Möglichkeit gelten, den begonnenen Impuls abzubrechen.
Bieri erfasst mit der Idee der bedingten Freiheit in Verantwortung zum einen die Interessen der Gesellschaft zu ihrem Erhalt, zum anderen rettet er für das Individuum Entscheidungsspielräume und trägt trotzdem den Erkenntnissen von Neurophysiologie und Philosophie Rechnung. Die Illusion des freien Willens ist insoweit wirksam, als Menschen permanent vor Entscheidungen stehen und welche treffen können.

6.8) Konstruktivismus

Im zweiten Teil des Textes zur Freiheit (vgl. Cousinet 1927c) entwickelt Cousinet die These von der Unterschiedlichkeit von Kindern und Erwachsenen. Die Problematik der Schule entsteht dadurch, dass die grundsätzliche Andersartigkeit von Kindern nicht anerkannt wird. Die Konstruktion der eigenen Welt erscheint als das Natürlichste, das man sich für ein Kind vorstellen könne (vgl. 1927c, S. 65). Es ist kein Wunder, wenn das Kind mit den Dingen aus der Welt der Erwachsenen nicht so umgeht, wie es die Erwachsenen wünschen, es braucht Dinge für sich, mit denen es seine Welt schaffen kann:

> „Der natürliche Gebrauch der Freiheit durch das Kind besteht also darin, sich eine Welt zu konstruieren, in der es sich wohl fühlt und auf die es einwirken kann. Diese Welt muss von unserer getrennt sein, und wir sollten uns davor hüten zu wünschen, dass sie nach den gleichen Regeln konstruiert ist wie die unsere, denn die Kinder sind nicht wie wir und arbeiten nicht wie wir“ (1927c, S. 65, siehe S. 493).

Der Konstruktivismus stellt sich als sehr interessante aktuelle Spur des Denkens Cousinets dar. Dieser Theoriestrang zeigt sich in verschiedenen Spielarten und ist zunächst eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, dass die Welt bzw. die Wirklichkeit eine Konstruktionsleistung des Gehirns ist. Daraus resultiert eine Ablehnung der Idee absoluter Wahrheiten. Der sogenannte radikale Konstruktivismus verneint sogar die grundsätzliche Möglichkeit, so etwas wie Realität zu erfahren. Daraus resultierend thematisiert der Konstruktivismus „neurobiologische, evolutionstheoretische, ethische, kultur- und gesellschaftstheoretische Fragen, ohne diese jedoch verbindlich und eindeutig beantworten zu können, ja zu wollen“ (Siebert 2003, S. 176).

Laut Siebert steht der Konstruktivismus in einer Reihe mit Skeptizismus, Erkenntniskritik, Kognitionspsychologie, Symbolischem Interaktionismus, Pragmatismus und Evolutionstheorie (vgl. Siebert 2003, S. 145).

> „Die Kernthese des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferentielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚strukturdeterminiert', das heißt auf Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte ‚Systeme' können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt ‚gestört' und angeregt werden" (Siebert 2003, S. 5f).

Siebert gibt einen Überblick über die verschiedenen Richtungen des Konstruktivismus, den er in neurobiologischen, psychologischen (unter anderem in Anlehnung an Piaget), kognitionstheoretischen, linguistischen, sozialen, interaktionistischen, kulturalistischen, wissenschaftsmethodischen und systemtheoretischen Konstruktivismus unterteilt (vgl. Siebert 2003, S. 181). Er stellt einige konstruktivistische Schlüsselwörter vor, die das Verständnis dieser Theorie erleichtern (vgl. Siebert 2003, S. 187ff). Zunächst beschreibt er den Begriff der Autopoiesie. Systeme sind autopoietisch wenn sie prinzipiell nicht von außen beeinflussbar sind, sondern selbsttätig operieren. Das mutet nach einer Neuauflage der Monadologie an, stammt aber von Humberto R. Maturana und Francisco Verala, die als neurobiologische Forscher diesen Begriff aufgrund der Idee entwickelt haben, dass Lebewesen sich permanent selbst erzeugen. In ähnliche Richtung geht laut Siebert die Forschung des Gehirnforschers Gerhard Roth, der „jede Erkenntnis als kreativen, interpretativen Akt" (Siebert 2003, S. 108) bezeichnet.

Beobachtung zweiter Ordnung umschreibt das Beobachten einer Beobachtung, wobei schon die eigentliche Beobachtung als Interpretation der Realität angesehen wird (vgl. Siebert 2003, S. 92). „Eine Beobachtung zweiter Ordnung nimmt wahr, wie Wirklichkeiten konstruiert werden (…)" (Siebert 2003, S. 187), wozu auch die reflexive Selbstbeobachtung zählt.

Emergenz meint das plötzliche Verstehen eines Zusammenhangs, wenn zum Beispiel ein Text in einer neuen Perspektive betrachtet wird.

Als Interimswissen werden vorläufige Erkenntnisse bezeichnet, aber „prinzipiell ist jedes Wissen ‚unabgeschlossen'" (Siebert 2003, S. 189).

Unter Perturbation sind Störungen im Gleichgewicht des Individuums zu verstehen. Piaget spricht von Akkomodation, Assimilation und Äquilibration. Assimiliation und Akkomodation sind die Prozesse, durch die in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt die Strukturen der Intelligenz herausgebildet und fortlaufend verändert werden (vgl. Fatke 1991, S. 32 ff):

> „Assimilation ist der Prozess, über den das, was wahrgenommen wird, so verändert wird, dass es zu den gegenwärtig vorhandenen kognitiven Strukturen passt; Akkomodation ist dagegen der Prozess, über den die kognitiven Strukturen so verändert werden, dass das, was wahrgenommen wird, zu ihnen passt“ (Gage/Berliner 1986, S. 154).

Äquilibration beschreibt das Handeln eines Individuums, das versucht über Assimilation und Akkomodation das innere Gleichgewicht wiederherzustellen, das es durch ein aufgetretenes Problem verloren hat. Laut Siebert „determiniert oder instruiert die Umwelt nicht das autopoietische System, sondern löst Veränderungen aus“ (Siebert 2003, S. 190), wobei diese Veränderungen zwar von der Störung hervorgerufen würden, aber vom bestehenden System determiniert würden.

Mit Selbstreferenz ist die strukturelle Selbstbezogenheit von Systemen gemeint, die auf ihren Erhalt ausgerichtet sind. „Was neu und interessant ist, gilt immer nur für uns und in Relation zu unserem Wissen“ (Siebert 2003, S. 191).

Unter dem Begriff der Viabilität (via – der Weg) ist zu verstehen, dass Denken und Lernen es dem Menschen ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren. Viabel meint „gangbar, passend, brauchbar, funktional“ (Siebert 2003, S. 192) und erinnert damit laut Siebert an den amerikanischen Pragmatismus. Was als viabel angesehen wird, könne immer nur das Individuum entscheiden.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind der psychologische und der soziale Konstruktivismus. Der psychologische Konstruktivismus, zu dem Siebert beispielhaft Piaget nennt, ist wichtig, weil Cousinet unter anderem an Piagets Theorie der geistigen Entwicklung[7] seine „aktive Pädagogik“ festmacht. Hier findet er eine erste Bestätigung seiner durch Beobachtung entstandenen Theorie des Kindes. Die neueren Theorien des sozialen Konstruktivismus (Gergen, Reich) bestätigen Cousinets theoretische Grundlage einer gemeinschaftlichen Konstruktion von Wissen und Moral, die Cousinet in „La vie sociale des enfants“ entwickelt. Siebert ist kein Anhänger des radikalen Konstruktivismus und liefert eine gemäßigt konstruktivistische Definition von Lernen.

> „Lernen benötigt zwar Informationen ‚von außen’, aber die äußere Realität wird nicht im Kopf abgebildet und widergespiegelt, sondern sie wird aktiv ausgewählt, biochemisch umgewandelt (z. B. Licht in Farbe, Luftdruck in Geräusche, Moleküle in Düfte...), gedeutet und in Handlungen umgesetzt (wenn das Licht zu grell ist, schließe ich die Augen). Lernen ist strukturdeterminiert, das heißt, was und wie etwas verarbeitet wird, hängt weniger von der Qualität der Mitteilung ab als von dem internen kognitiv-emotionalen System und den momentanen körperlichen Empfindungen. Wir sehen, was wir wissen, was wir mental verknüpfen können, was wir sehen wollen und was wir sehen müssen, um erfolgreich handeln zu können“ (Siebert 2003, S. 16).

---

7 vgl. Fatke 1991, S. 45 und 73: „So erscheint es als sehr wahrscheinlich, dass der Aufbau der Strukturen vor allem das Werk einer Äquilibration ist, welche nicht durch das Gleichgewicht zwischen entgegengesetzten Kräften, sondern durch Selbstregulation definiert ist.“

Deshalb ließe sich Lernen von außen auch nicht determinieren. „Das psychische ‚System' entscheidet, was es verarbeiten kann und will. Lernen ist kein Transport des Wissens von A nach B, ‚Bedeutungen' können nicht linear mitgeteilt werden, sondern das System konstruiert seine Welt des Bedeutungsvollen (…)" (Siebert 2003, S. 18). Siebert zufolge macht Lernen nur dann Sinn „wenn man das Gelernte hier und heute braucht, wenn es lebensdienlich ist, wenn es ‚Ordnung' in einer unübersichtlichen Welt herstellt, wenn es handlungsrelevant ist" (Siebert 2003, S. 18).

Er zieht aus seinen Auffassungen Schlüsse für die Arbeit in der Schule und hält eine Methodengläubigkeit für „un-konstruktivistisch, da sie auf sozialtechnologischen Annahmen beruht" (Siebert 2003, S. 132). Dagegen hält er es aber für gerechtfertigt „reformpädagogische Methoden zu favorisieren, zum Beispiel Projektunterricht, Planspiele, Erkundungen in Natur und Arbeitswelt, kreative Methoden, entdeckendes Lernen, Kleingruppenarbeit etc., da sie Eigenaktivitäten der Lernenden meist mehr stimulieren als rezeptive Methoden" (Siebert 2003, S. 132). Dieser scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn eine Unterscheidung zwischen Methoden für Kinder und Methoden der Lehrer vorgenommen wird, so wie Cousinet das getan hat.

Auch Rolf Werning sieht im Konstruktivismus Anregungen für die Pädagogik (vgl. Werning 1998, S. 39). Er entwickelt eine moderate Interpretation des Konstruktivismus, indem er eine außerhalb des Menschen existierende Umwelt voraussetzt, in der das Individuum „funktionale Beziehungen zwischen Organismen und umgebendem Milieu" (Werning 1998, S. 40) konstruiert. Auch hier ist kein Platz für Solipsismus, wie er dem radikalen Konstruktivismus unterstellt werden könnte.

> „Jede Konstruktion von Wirklichkeit bleibt ein Produkt des Subjekts, das sie erzeugt. Konstruktivisten benutzen hier den Begriff des Beobachters. Damit ist nicht eine dritte Person gemeint, die das Verhalten bzw. die Interaktion von anderen Personen beobachtet. Vielmehr ist jede Äußerung eine Beobachterbeschreibung. Alles, was gesagt oder gedacht wird, wird von einem Beobachter gesagt und gedacht, dessen Beobachtungen von seinem sensorischen und affektiv-kognitiven System abhängen. Wirklichkeit und Beobachter sind sich gegenseitig bedingende Faktoren. Objektivität, sprich Aussagen, die vom Aussagenden unabhängig sind, gibt es somit nicht" (Werning 1998, S. 40).

Diese Auffassung spricht für den Schwerpunkt des Beobachtens in Cousinets Methode, denn das dort geforderte Beobachtungstraining führt zu einer Erweiterung des Wahrnehmungs- und damit des Handlungsspektrums des Menschen. Parallel zu dieser individuellen Beobachtung sind die Gruppenmitglieder gezwungen, einen Konsens über ihre Wahrnehmungen zu erreichen, was zu einer Erweiterung der kollektiven Handlungsmöglichkeiten führt. Das führt Werning dazu, Lehren und Lernen unter anderem Blickwinkel zu sehen. Für ihn muss jedes pädagogisches Handeln anerkennen,

> „dass Lehren immer das Anregen von Selbstlernen eines autonomen Subjektes ist, dessen subjektive Erfahrungsbereiche Ausgangs- und Bezugspunkt der individuellen Gestaltung und Entwicklung der Individuum-Umwelt-Beziehung darstellen. Lehren ist nicht die Vermittlung und Lernen ist nicht die Aneignung eines extern vorgegebenen ‚objektiven' Zielzustandes, sondern Lehren ist die Anregung

> des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc.“ (Werning 1998, S. 40).

Die Formel des „Anregens von Selbstlernen“ kann auf verschiedene Art und Weise verstanden werden, und sie könnte ein Hintertürchen für verbesserte Belehrungstechniken offen lassen, wenn Werning selbst dies auch kritisch sieht. „Jede Form der Beeinflussung, ob sie nun von pädagogischen, therapeutischen, wirtschaftlichen etc. Interessen abgeleitet wird, muss sich damit auseinandersetzen, dass es keine direkten, instruktiven Interaktionsbeziehungen geben kann“ (Werning 1998, S. 40). Deshalb hat Cousinet auf jede Belehrung verzichtet und gefordert, dass Kindern nur dann eine präzise Information gegeben werden solle, wenn sie explizit danach fragen.

Rolf Balgo vertritt ähnliche Positionen und empfiehlt eine veränderte Rolle des Lehrenden, der vom klassischen instruktiven Wissensvermittler zum anregenden Wissens-Anbieter werden solle. „Dieser präsentiert den Lernenden unterschiedliche Wissensansätze und ist ihnen, auf der Basis ihrer individuellen Erfahrungsstrategien, dabei behilflich, individuelle Lösungsansätze zu entwickeln (…)“ (Balgo 1998, S. 61f). Balgo misst aber dem Lehrenden die entscheidende Rolle im Lernprozess zu, denn er soll versuchen,

> „an die bisherigen Wirklichkeits- bzw. Wissenskonstruktionen, den persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und vorhandenen individuellen Lösungsmöglichkeiten der Lernenden anzuknüpfen. Zudem ist er bestrebt, die Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden mit Unterschiedlichem, Unerwartetem, Neuem angemessen zu irritieren, um diese zu anderen Wissenskonstruktionen anzuregen. Er versucht, die Wissenskonstruktionen der Lernenden und die Lernprozesse, welche diese bestätigen, zu stören, indem er Konflikte, Widersprüche, logische Brüche und Ambivalenzen offenlegt oder herbeiführt“ (Balgo 1998, S. 61).

Diese Forderungen setzen voraus, dass Lehrende immer das genau Passende für jeden ihrer Schüler zur Hand haben. Das ist in der Praxis kaum leistbar, denn kein Lehrender kann über den jeweiligen Entwicklungsstand und die Interessenslage von 20 oder 25 Kindern permanent exakt informiert sein und vorhersagen, mit welchem Problem er zu welchem Zeitpunkt die Wissenskonstruktionen welchen Kindes angemessen stören oder unterstützen kann. Bei Cousinet ist es dagegen Aufgabe der Gruppe, die durch ein möglichst alle Interessen abdeckendes Materialangebot hervorgerufenen Perturbationen zu verarbeiten und über einen Konsens zu einer gemeinsamen, vorläufigen Wirklichkeitserklärung zu kommen. Gruppenarbeit wird damit zum Ort, an dem ein Wissen, das immer nur individuell sein kann, nur mit anderen zusammen erworben wird.

Kenneth Gergen steht für das Konzept des sozialen Konstruktivismus, wonach Wissen zwar individuell ist, aber in sozialen Kontexten als Gruppenwahrheit generiert wird. Er verabschiedet die Vorstellung einer universellen Wahrheit und stellt ihr die Idee verschiedener Wahrheiten gegenüber, die von Menschen innerhalb ihrer Diskursgemeinschaften geschaffen werden. Einteilungen in falsch und wahr beschreiben demnach nur Werte, die innerhalb des „Sprachspiels“ (er bezieht sich auf Wittgenstein, vgl. Gergen 2002, S. 50ff) gelten, an dem ein Individuum teilnimmt. Gergen versteht den Sozial-

konstruktionismus als Ausweg aus der für Menschen problematischen Konsequenz der Dekonstruktion, die Verzweiflung und Orientierungslosigkeit hervorgerufen habe. Er stellt idealistische und materialistische Theorien des Menschen einander gegenüber und zeigt die Schwächen beider Theoriemodelle auf. Für ihn ist der Sozialkonstruktivismus ein Weg, unhinterfragte Traditionen kritisch zu betrachten, ohne sie dabei gänzlich zu zerstören. Das trifft in gewisser Hinsicht auf Cousinet zu, der zwar die Schule als Lernort retten will, aber ihre gesamte unkritisch übernommene Tradition in Frage stellt. Gergen entwickelt dabei an den Theoeriegebäuden Meads, Vygotskis und Husserls die Theorie, dass der Mensch sein Selbst nur durch Beziehungen, also seine soziale Umwelt entwickelt.

Das hat Folgen für die Schule, an der er kritisiert, dass „bestimmte Gruppen für alle anderen festlegen, was wahr und vernünftig ist und in der individuelle Schülerinnen und Schüler die ahnungslosen Opfer sind“ (Gergen 2002, S. 226). Aus der Auffassung, dass „wahres oder rationales Wissen (…) ein Produkt zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Beziehungen“ (Gergen 2002, S. 226) ist, folgt für Gergen, dass es „keine Wahrheit jenseits von Gemeinschaften“ (Gergen 2002, S. 226) gibt. Er schlägt zum einen eine reflexive Pädagogik vor, worunter er eine Pädagogik des kritischen Hinterfragens versteht, und zum anderen Zusammenarbeit im Klassenzimmer (vgl. Gergen 2002, S. 226ff) und nennt dafür beispielhaft die Pädagogik Paolo Freieres, Zukunftskonferenzen und die Aktionsforschung.

Konrad/Traub ziehen ähnliche Schlüsse. Sie wollen das Problem des sogenannten trägen Wissens, also eines nicht lebensbedeutsamen Wissens vermeiden. Dazu müssten sich Lernende als aktiv und selbstgesteuert ihr Wissen erarbeitende Menschen verstehen, die fähig sein sollten,

> „ihr Lernen selbst zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten. Eine solche gedankliche und handelnde Neuorientierung bringt eine gravierende Veränderung der Lehrerrolle mit sich. Lehrende verstehen sich weniger als Vermittler, Präsentatoren von Wissen, sondern mehr als Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen (…)“ (Konrad/Traub 2001, S. 19).

Kersten Reich hat sich intensiv mit dem Thema Konstruktivismus und Pädagogik auseinandergesetzt. Er sieht besonders in Dewey und dessen Forderung nach Mitbestimmung durch die Schüler einen Wegbereiter konstruktivistischer Pädagogik. „Nicht nur der Lehrer hat zu bestimmen, was zu unterrichten sei, sondern gerade die Schüler sollen aufgrund ihrer Beobachtungen in der Welt selbst bestimmen lernen, was sie tätig bewältigen müssen, um sich Welt konstruktiv anzueignen“ (Reich 2002, S. 182). Gerade in der Selbsttätigkeit der Schüler liegt für Reich der Unterschied zwischen Konstruktivismus und anderen pädagogischen Theorien. „Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik sieht vor allem die Seite der Tätigkeit anders und schärfer als andere pädagogische Richtungen. Für sie ist die Tätigkeit nicht nur sachbezogen herzustellen, sondern immer vorrangig ein Ort der Beziehungswirklichkeit“ (Reich 2002, S.

185). Bereits Kindern im ersten Schuljahr sollte Gelegenheit gegeben werden, forschend ihr Wissen zu konstruieren (vgl. Reich 2002, S. 187f).

Reich erarbeitet für die Pädagogik einen Zusammenhang aus drei Komplexen, die er mit Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bezeichnet und denen er jeweils ein Grundmotto zuordnet. Für die Konstruktion lautet es: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“, für die Rekonstruktion heißt es: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“, und für die Dekonstruktion schließlich: „Es könnte auch anders sein. Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit“ (Reich 2002, S. 119 ff). Diesen drei Perspektiven stellt Reich „drei Beobachtungsebenen für pädagogischen Sinn in der Erziehung“ (Reich 2002, S. 170) gegenüber. Dazu ist zunächst zu sagen, dass der Begriff des Beobachters von besonderer Wichtigkeit in der konstruktivistischen Theorie ist, weil „Wirklichkeiten Konstrukte von Beobachtern“ (Reich 2002, S. 19) sind. Diese drei Beobachtungsebenen stellen eine Erweiterung zu den üblichen zwei Ebenen dar, „die immer ineinander greifen: Inhalte und Beziehungen“ (Reich 2002, S. 170). Zum einen nennt Reich das Beobachten: „Beobachten muss ich insbesondere, wenn ich etwas schon Vorgegebenes wahrnehmen und für mich als Wissen und Erkenntnis übernehmen will. Beobachten muss ich auch, wenn ich die Folgen meiner Handlungen kontrollieren, mit der Umwelt abstimmen will“ (Reich 2002, S. 171). Zum anderen verweist er auf menschliche Beziehungen: „In Beziehungen tätig werden muss ich insbesondere, wenn ich mit anderen Menschen - in welchen Formen auch immer - zusammenkomme“ (Reich 2002, S. 171). Ergänzend nimmt er menschliche Produktionen in der materialen Welt dazu, die den Rahmen von Handlungsmöglichkeiten beschreiben. „Wir sind nicht ausschließlich Gefangene der Rekonstruktionen, sondern zugleich Produzenten dieser Gefangenschaft. Damit haben wir bedingten Einfluss auf die Ereignisse“ (Reich 2002, S. 175).

Auch Reich sieht die Konsequenzen für die Arbeit in den Schulen sehr klar.

> „Dies setzt voraus, dass es einen Übergang von einer beobachtenden, auf strikter Lehrerautorität basierenden Richtigkeit des Unterrichts, hin zu einer produktiven, auf Selbsteinsichten der Schüler basierenden Erforschung und Erkundung der Welt gibt, in der das enorme Machtgefälle auch der Wissenschaft zunehmend abgebaut wird. Die Lerner können und dürfen Fehler machen, denn dies ist durchaus auch ein Zeichen der Wissenschaften selbst. Dies bedeutet nicht, dass Fehler in den Mittelpunkt des Lernprozesses treten. Es heißt vielmehr, dass es vornehmlich auf die Wege der Lernlösungen, die Techniken der Beherrschung eines Wissens, die Übertragbarkeit solcher Technik auf späteres berufliches und alltägliches Handeln, weniger aber auf das konkrete Einzelergebnis ankommt. (…) Die tätige Haltung, die produktive Einstellung in der Erziehung, zählt mehr und stärker als das einzelne, abfragbare Resultat“ (Reich 2002, S. 188).

Reich beschreibt deutlich, wie Erziehung sich zwischen den beiden Polen von Zwang und Freiheit bewegen muss.

> „Der Selbstzwang, der in der Erziehung angeeignet werden soll, benötigt den kulturellen Teil eines Freiraums, einer Gedankenfreiheit, die wesentlich für alles Schöpfertum auch im wissenschaftlich-technischen Prozess ist. Nicht nur Künst-

> ler, sondern auch Naturwissenschaftler benötigen diesen Gedankenfreiraum, der sich besonders dort entfaltet, wo die Fremdzwänge durch Lehrerautoritäten oder andere gesellschaftliche Autoritäten zurücktreten. Zwar funktioniert diese produktive Seite nicht ohne die beobachtende und tätige, in denen auch Fremd- und Selbstzwänge wie Disziplin bei der Arbeit, Fleiß, Ordnung und andere enthalten sind, aber sie wird sofort zerstört und unproduktiv, wenn durch hohe Verschulung der Freiheits- und individuelle Verantwortungsraum der Lerner geschmälert ist“ (Reich 2002, S. 188).

Reich stellt fest, dass in den westlichen Erziehungstheorien große Unsicherheit über den notwendigen Grad an Freiheit herrscht (vgl. Reich 2002, S. 189). Er stellt ebenfalls fest, dass Reproduktion nicht in allen Fällen negativ anzusehen ist, denn wenn Grundfähigkeiten nicht gegeben sind, können produktive Tätigkeiten erschwert werden, was er Kulturanalphabetismus nennt. Das bestätigt zum einen Cousinet, der sein Konzept der Freiheit erst ab etwa 9 Jahren für angemessen hält und Kindern damit Gelegenheit gibt, das operationelle Wissen des Lesens und Schreibens so weit zu erlernen, dass die freie Gruppenarbeit möglich wird. Zum anderen zeigt Reich damit, dass nicht klar ist, was ein Grundwissen eigentlich ist und welche Fähigkeiten Kinder sich konstruierend und welche sie sich rekonstruierend erarbeiten müssen. Selbst die Grundfähigkeit des Schreibens und Lesen ist nie nur rekonstruierend zu erlernen, auch dies können Kinder immer nur selber aktiv tun.

Bereits 1998 forderte Reich Konsequenzen aus den konstruktivistischen Überlegungen, die die freie Gruppenarbeit geradezu einklagen.

> „Die Dominanz der Inhalte, die sich in Lehrplänen und Unterricht durch eine Überschwemmung mit Stoff ausdrückt, ist aufzugeben. Beziehungen der SchülerInnen bestimmen als Kontext jegliches Inhaltslernen. Insofern gibt es einen Primat der Beziehungen vor den Inhalten. Es sind stets beziehungsmäßige Kontexte zu schaffen, die das Lernen erleichtern. (…) Der Lehrer als Besserwisser, der für alle Inhalte die richtige Lösung und für alle Beziehungsfragen in der Klasse das optimale Verhalten angeben kann, hat ausgedient. Zwar wird ein Lehrer durch seinen Ausbildungsstand und seine Persönlichkeitsentwicklung ein Mehrwisser gegenüber SchülerInnen in vielen Bereichen sein. Dies aber bedeutet nicht, dass er dieses Wissen für alle Beziehungsbelange ausspielen sollte. LehrerInnen können nicht vorhersagen, was aus ihren SchülerInnen werden wird“ (Reich 1998, S. 43).

Und schließlich stellt er fest, was Cousinet vor fast 100 Jahren bereits erkannt hat.

> „Das didaktische Exerzitium der Präsentation von Stoff, Eintrichtern, Übung und Kontrolle erweist sich nur als begrenzt wirkungsvoll. Die Formalisierungen oder Stufungen didaktischer Lehrübungen, die in der Lehrerausbildung in den letzten Jahrzehnten eingesetzt wurden, haben eine nachhaltige Wirkung zur Verbesserung des Unterrichts bis in die Gegenwart nicht erreichen können“ (Reich 2002, S. 44).

Gabi Reinmann-Rothmeier betrachtet das selbstgesteuerte Lernen unter konstruktivistischer Perspektive und liefert sieben Denkanstöße für konstruktivistische Praxis in Schulen. Sie stellt fest, dass Lernen im engeren Sinne zwar immer selbstgesteuert, in der Schule aber nie völlig selbstgesteuert (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 11) ist. Die Unterscheidung zwischen eigentlichem und schulischem Lernen zeigt die ganze

Problematik des Arbeitens in den Schulen, und natürlich liefert auch Cousinets Methode kein völlig selbstgesteuertes Lernen. Gabi Reinmann-Rothmeier zieht daraus den Schluss, dass Lernen „sich auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 11) vollzieht, da auch außerhalb der Schule eine völlige Selbststeuerung des Lernens unmöglich scheint. Auch hier sucht sich der Lernende immer Informationen, die ihm über Medien und/oder Menschen vermittelt werden. „Lehrer sind also gut beraten, wenn sie weniger über Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens nachdenken, sondern darüber, welche Freiräume die Schule für welche eigenen Entscheidungen heim Lernen bietet“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 11). Besonders interessant ist die Formulierung, dass der „Konstruktivismus keine Methode, aber eine Haltung zur Förderung selbstbestimmten Lernens“ bietet, die sehr an Cousinets Formulierung vom Geist der Education Nouvelle erinnert, der wichtiger sei als jede Methode.

> „Eine konstruktivistische Haltung erfordert von Lehrenden nicht nur viel Wissen und Können (zu den verschiedenen möglichen Lehr-Lernmethoden), sondern auch Humor und Gelassenheit, Weitsicht und stets den Respekt vor Andersdenkenden. Und so muss wohl zu einer konstruktivistischen Haltung auch die Akzeptanz gehören, dass selbstgesteuertes Lernen (in der Schule) manchmal unerreichbar bleibt und dass selbstbestimmtes Lernen die Zielvorstellungen der Schule oftmals torpedieren: Niemals werden sich Lernende alle Inhalte und Ziele von Lehrplänen Lehrern, Eltern und Vertretern aus Politik und Wirtschaft zu eigen machen, sich damit identifizieren und gleichzeitig selbstgesteuert lernen“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 13).

7 – ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

7.1) Roger Cousinet – immer noch seiner Zeit voraus?

Ursprüngliches Ziel dieser Arbeit war es, das Werk Roger Cousinets vorzustellen und in seiner Gesamtheit zu betrachten. Es zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Cousinet über ein rein historisches Interesse hinausgehen und seine Methode der freien Gruppenarbeit der aktuellen Schuldiskussion einige Impulsen geben kann. Betrachtet man seine Vorstellungen mit dem heutigen Kenntnisstand zur Wahrnehmung des Kindes und zu seinem Lernen, scheinen seine nur aufgrund genauer Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse inzwischen Bestätigung zu finden. Das vorangegangene Kapitel hat exemplarisch einige neuere Forschungsergebnisse und Theorien vorgestellt, die die Prämissen und damit die Aktualität der Cousinetpädagogik belegen.

Cousinet ist von der Sozialität des Menschen überzeugt und macht diese Sozialität zur Grundlage seiner Überlegungen. Er akzeptiert und respektiert dabei die höchst individuellen Unterschiede in Entwicklungsgeschwindigkeit und Leistungsfähigkeit und will jedem Kind das zur Verfügung stellen, was es tatsächlich zu seiner Bildung braucht. Cousinet stellt sich als Vorreiter des Gruppenunterrichts und des kooperativen Lernens dar, der eine wissenschaftlich fundierte Lernumgebung für Kinder fordert. Er will dem Kind eine Umwelt präsentieren, die es mit anderen zusammen handelnd erfahren und an der es sich in Gemeinschaften bilden kann. Diese Umwelt soll ihm die Möglichkeit geben, das Beste in sich zu entwickeln, oder anders gesagt, diejenigen genetisch angelegten Eigenschaften des Menschen zum Tragen kommen zu lassen, die nötig sind, um die von Cousinet als richtig angesehene demokratische Gesellschaftsform zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Die Überzeugung, dass das Kind sich in genetisch angelegten Phasen entwickelt, lässt Cousinet die Vorstellung der traditionellen Pädagogik anzweifeln, wonach man Kinder durch intentionale Erziehung und Unterricht verbessern und zu vorher festgelegten Zielen führen kann. Viele Fähigkeitszuwächse beruhen seiner Meinung nach auf Entwicklungsschüben und nicht auf Lehrerhandeln (vgl. Cousinet 1949a, S. 108). Cousinet geht davon aus, dass das handelnde Kind sich aus seiner Umgebung die Dinge nimmt, die es zu seiner Entwicklung braucht. Deshalb will er dem selbstgesteuerten Handeln für die Phase des sozialen Alters eine entsprechende Umgebung liefern und nicht die relative Ausgeglichenheit der Ruhe vor dem Pubertätssturm für „straffes Lerntraining“ (Roth 1966, S. 72) nutzen. Neben grundsätzlichen Vorbehalten gegen ungefragte Belehrungen, die er angesichts ihrer Ergebnisse für höchst anzweifelbar hält, besteht für Cousinet die besondere Bedeutung des sozialen Alters vor dem Ende der Kindheit darin, dass Kinder erst hier soziales Verhalten wirklich erlernen können. Damit dies gelingen kann, müssen Kinder sich frei gruppieren können und ihren Interessen folgend frei ihre Themen auswählen können. Cousinet hält das Alter von etwa 8 bis etwa 13 Jahren für die beste Zeit für die Methode der freien Gruppenarbeit und bezeichnet diese Phase vor

dem Ende der Kindheit als das soziale Alter. Dabei berücksichtigt er intraindividuelle Unterschiede (vgl. Cousinet 1950a, S. 78) und geht davon aus, dass Kinder zu je individuellen Zeitpunkten in das soziale Alter kommen. Unbestreitbar war es aber für ihn, dass sie irgendwann in ihrem Leben diese Phase leben müssen. Cousinet kombiniert die biologistische Vorstellung von verschiedenen Phasen, die das Kind zu durchleben hat, mit der konstruktivistischen Vorstellung vom aktiv sich sein Wissen aneignenden Kind (vgl. Cousinet 1955g-i). Selbst das Phänomen früherer sexueller Reife als zu Beginn des 20. Jahrhunderts widerlegt Cousinets Thesen nicht. Es bedeutet möglicherweise nur, dass mit der freien Gruppenarbeit früher begonnen werden kann, als von ihm vermutet. Cousinets Pädagogik wird damit zu einem ernstzunehmenden Ansatz, die weithin gängige schulische Praxis zu verändern, die die Kinder bremst, die schnell lernen können und wollen, und diejenigen abhängt, die mehr Zeit brauchen.

Obwohl Cousinet von der Theorie der verschiedenen Stadien in der Entwicklung des Kindes überzeugt war, hat er sich in seiner Pädagogik nicht ausschließlich auf Reifungsvorgänge verlassen. Mit Piaget und Dewey hat er zwei Theoretiker des Konstruktivismus rezipiert, die von der Aktivität des Kindes ausgehen, die sich mit zunehmendem Lebensalter wandelt. Er akzeptiert die schon im Moment der Geburt sofort erkennbare Individualität eines jeden Kindes und geht davon aus, dass ein Kind sehr früh besser weiß, was es zu seiner momentanen Bildung braucht, als ein Außenstehender und sich aus seiner Umgebung nimmt, was es zur Befriedigung seiner Lernbedürfnisse benötigt.

Auch wenn in den sogenannten „großen Stundenvorbereitungen“ im Laufe der zweiten Phase der deutschen Lehrerausbildung immer noch gerne auf die Terminologien von Piaget, Bruner und Erikson zurückgegriffen wird, um zu begründen, warum und wie welcher Stoff Kindern präsentiert wird, kann inzwischen davon ausgegangen werden, dass sich die Entwicklung des Kindes nicht in klar voneinander getrennte Stufen unterteilen lässt. Selbst wenn Kinder alle Stufen der entsprechenden Reihenfolge nach durchlaufen, kann ein Lehrer nie exakt wissen, auf welcher Stufe oder Zwischenstufe sich gerade jedes einzelne Kind einer Lerngruppe befindet, was bedeutet, dass die Modelle kaum helfen können, die Schwierigkeiten des einzelnen Kindes mit dem jeweiligen Lernstoff zu erklären (vgl. Cousinet 1968, S. 6). Die Modelle können höchstens eine Hilfe sein, einige Verhaltensweisen von Kindern einer jeweiligen Alterstufe zu verstehen, letztlich hat jedes Kind aber immer seinen eigenen Weg. Und selbst wenn neuere Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie inzwischen die Stadienlehre anzweifeln und die Festlegungen Piagets, in welcher Phase welche intellektuellen Leistungen zu erwarten sind, als nicht ganz zutreffend erscheinen lassen (vgl. Mietzel 1993, S. 52f und Oerter/Montada 1998, S. 662), so ist „seine Theorie nach immerhin sechzig Jahren wissenschaftlichen Weiterdenkens noch bemerkenswert anpassungsfähig und robust“ (Gage/Berliner 1986, S. 157).

7.1.1) Theorie des Kindes

Die problematischste Position Cousinets ist wahrscheinlich seine Theorie der prinzipiellen Ungleichheit von Erwachsenen und Kindern und sein Schluss, dass deshalb (intentionale) Erziehung grundsätzlich unmöglich ist (vgl. Cousinet 1907b und 1948/49b). Diese Vorstellung hat Cousinet die meisten Anfeindungen eingebracht, obwohl er nie von erziehungsfreien Räumen gesprochen hat. Er hat zu keinem Zeitpunkt ein reines Abwarten gefordert, und er wird nicht müde zu betonen, dass es auf die dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessene Umgebung und die entsprechende Unterstützung durch Erwachsene ankommt, wenn nach ihr gefragt wird. Trotz allen Glaubens an die Entwicklung ist Cousinet davon überzeugt, dass „richtige" Erziehung den Menschen zu seinem Besten gelangen lässt. Oder umgekehrt formuliert, dass „falsche" Erziehung in schlechten Zuständen verhindert, dass ein Kind das jeweils Beste in sich entwickeln kann.

Ein besonderes Problem von Cousinets Theorie des Kindes besteht in der Gefahr, dass Kind und Kindheit verklärt werden. Sowohl Oelkers (vgl. Oelkers 1996, S. 95ff) als auch Giust-Desprairies sehen die Gefahr, dass in bestimmten Denktraditionen Kind und Kindheit verklärt werden. Oelkers nennt dabei nicht explizit Cousinet, sondern verortet das Problem im größeren Rahmen der Reformpädagogik/Education Nouvelle und bezeichnet die Verklärung des Kindes als einen ihrer Mythen. Dazu gehört auch der Mythos des glücklichen Kindes, der den des leidenden Kindes voraussetzt (vgl. Oelkers 1996, S. 102), was dann aber zur Handlungsunfähigkeit führt, denn „der Mythos des leidenden Kindes kann letztlich nur in Antipädagogik enden: Niemand kann sich anmaßen zu erziehen, weil niemand über einen Gottesstandpunkt verfügt, den die klassische Pädagogik voraussetzt" (Oelkers 1996, S. 110). Sätze wie „wir Erwachsene haben alles zu gewinnen, wenn wir das Kind so lange wie möglich in diesem Alter der ersten Unschuld belassen und selbst in die Quellen dieser Unschuld eintauchen, anstatt es nach unserem Vorbild zu formen, das es nicht verdient, als Modell zu dienen"[1] nähren aber den Verdacht, dass auch Cousinet Opfer der sentimentalen Sicht des Kindes ist. Oelkers beschreibt eindringlich das Problem, das sich aus Cousinets Standpunkt von der grundsätzlichen Andersartigkeit des Kindes ergeben kann:

> „Man muss sich vorstellen können, dass man nicht weiß und nicht wissen kann, was ‚kindgemäß' ist, wenn mit dieser Formel behauptet werden soll, eine bestimmte pädagogische Maßnahme könne sich tatsächlich auf die Bewusstseinslage oder den Entwicklungsstand eines Kindes gezielt wirksam einstellen" (Oelkers 1996, S. 104).

Diese Schwierigkeit, sich der Andersartigkeit des Kindes adäquat nähern zu können, führt Cousinet dazu, Kindern Freiheit zu geben und den Einfluss des Erwachsenen auf Vorordnungen und das Beantworten präziser Fragen zu beschränken. Trotz seiner Po-

1 „(…) que nous, adultes, avons tout à gagner à laisser le plus longtemps possible l'enfant dans cet âge d'innocence première, et à nous baigner nous-mêmes aux sources de cette innocence, au lieu de vouloir à tout prix le former à notre image, qui ne mérite pas de servir de modèle", Cousinet 1950b, S. 21.

sition des radikalen Andersseins verzichtet er auf die Mystifizierung des Kindes. Es scheint so, als sei er sich der Gefahren dieser Mystifizierung bewusst gewesen, denn neben Rousseau und Tolstoi nennt er gleichberechtigt Dewey[2] und Hall sowie Binet und Piaget als Quellen seines Denkens (vgl. Cousinet 1950b, S. 23ff).

> „Denn diese Liebe, die wir als pädagogische Liebe bezeichnen können, ist weder blinde Zärtlichkeit noch reine und einfache Akzeptanz ohne jegliche Absichten. (...) Sie ist Kenntnis, die ohne Zweifel mit affektiven Elementen angereichert ist, trotzdem aber Kenntnis dessen, was ein Kind im allgemeinen ist und wie das einzelne Kind im speziellen ist, und daraus folgend, Kenntnis davon, was man mit Recht von ihm erwarten kann. Wir enthüllen ihm nicht unsere aufmerksame und von Sympathie getragene Untersuchung, und wir entdecken auf diese Art und Weise nicht, was es uns geben kann, sondern was es sich selbst geben kann, wenn wir, die wir die Verantwortung dafür übernehmen und für die dieser Anspruch eine Aufgabe ist, in der Lage sind, ihm das zu geben, was es braucht, um sich selbst zu verwirklichen“ (1959c, S. 3f, siehe S. 503).

Damit wählt er gezielt nicht den von Oelkers beschriebenen Weg des „tiefen Einfühlens“ (Oelkers 1996, S. 106), sondern lässt Kinder selbstgesteuert ihr Wissen erarbeiten. Auch Oelkers hält den Konflikt zwischen möglicher Beeinflussbarkeit des Kindes und tendenzieller Unmöglichkeit des Einflusses für lösbar,

> „wenn man Kinder als autonome Subjekte begreift, die auf Lernmilieus verwiesen sind, aber immer auch unter Wachstumsbedingungen stehen, ohne die eine gegen die andere Seite ausspielen zu können. Das setzt eine unsentimentale Sicht voraus, wie sie vielen emphatischen Ansätzen tatsächlich nicht zu eigen gewesen ist. (…) John Deweys Maxime der Rekonstruktion von Erfahrung (…) wäre dann völlig ausreichend, ohne auf die pädagogische Metaphysik zurückgreifen zu müssen, die alle europäischen Reformpädagogen und -pädagoginnen zur Sicherung ihres Denkens glaubten entwickeln zu müssen“ (Oelkers 1994, S. 42).

Schaut man auf die in Cousinets Hauptwerk „Une travail libre par groupes“ gemachten Vorschläge zur freien Gruppenarbeit, so findet sich dort kaum sentimentale Metaphysik, sondern eine wohldurchdachte und wohlbegründete Möglichkeit, schulisches Lernen für Kinder sinnvoll zu gestalten. Cousinet war von Anfang an daran interessiert, ein wissenschaftlich möglichst exaktes Bild des Kindes zu bekommen. Er verlor dabei nicht das einzelne Kind aus dem Blick, denn das Wissen um die Natur des Kindes sollte jedem einzelnen Kind die Möglichkeit eröffnen, seinen optimalen Weg zu gehen bzw. ihn finden zu lassen, auf dem es zu seinem Optimum an Erkenntnissen und an Wissen kommen sollte.

Prämissen, ob das menschliche Wesen „gut“ oder „böse“ geboren werde, sind dabei kaum hilfreich. Es scheint mindestens so ideologisch zu sein anzunehmen, dass der Mensch von Grund auf gut sei, wie zu vermuten, er sei von Grund auf schlecht. Es bietet sich an, den Menschen zunächst als zu beidem fähiges Subjekt zu betrachten, das mit

---

2 Interessanterweise kommen andere Autoren, die sich auf Dewey und Tolstoi beziehen, zu ähnlichen Schlüssen wie Cousinet. In „Lernen und Freiheit“ beschreibt George Dennison die Praxis der First Street School, die versucht sich auf die Bedürfnisse des Kindes auszurichten. Die Schilderung einer Spielsituation bestätigt exakt, was Cousinet in „La vie sociale“ geschrieben hat (Dennison 1971, S. 172ff).

einer bestimmten, es zum Individuum machenden genetischen Ausstattung auf die Welt kommt und dort eine je einmalige Umweltsituation vorfindet. Es ist unbestritten, dass gewisse Umstände Menschen leichter ihre positiven Eigenschaften entwickeln lassen, während andere eher dazu angetan sind, ihre negativen Eigenschaften zu entwickeln. Diese Umstände sind höchst bedeutungsvoll, aber nicht allein entscheidend, ob ein Kind ein Verhalten an den Tag legt, das seine Umwelt als „gut“ oder „böse“ kategorisiert. Eine ganze Reihe von Forschungsergebnissen (vgl. Rowe 1997; Hamer/Copeland 1999) weisen heute darauf hin, dass die genetische Ausstattung eine größere Rolle für das Verhalten des Menschen spielt, als man in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts anzunehmen bereit war. Wenn man den Menschen als Wesen betrachtet, das mit einer bestimmten genetischen Disposition geboren wird, dem allgemeine menschliche Verhaltensweisen zu eigen sind, wie die Fähigkeit zur Liebe, zur Sprache, zur Kooperation, aber auch Aggression, Angst und egoistisches Selbstschutzverhalten, um nur einige zu nennen, und sich dann vor Augen führt, dass diese allgemein menschlichen Verhaltensdispositionen in jedem Menschen in einer einmaligen Kombination auftauchen und diese einmalige Kombination wiederum in einer einmaligen Umweltsituation aufwächst, wird der Vorteil einer Umwelt überdeutlich, in der der Mensch eine breite Palette an Lernangeboten findet. Es bleibt letztlich unmöglich, die Ergebnisse von Erziehung vorherzusehen, denn die Kombinationsmöglichkeiten von Anlage und Umwelt sind von hoher Komplexität. Da es diese Kombination nur je einmal gibt, spiegelt sich in ihr die Individualität des Menschen wider.

Es ist unmöglich, für jeden Menschen sicher vorherzusagen, welche speziellen Anregungen er braucht, um seine Potentiale zu entwickeln. Deshalb erscheint es sinnvoll, ihm ein Angebot zu machen, aus dem er selbst auswählen kann. Die pädagogische Aufgabe besteht dann darin, eine Umwelt zu gestalten, die eine Entfaltung von Potentialen ermöglicht, die menschliche Gesellschaften, hier speziell das Modell der westlichen Demokratie, als positiv bewerten. Gleichzeitig sollte es eine Umwelt sein, die es dem Individuum möglich macht zu lernen, seine als negativ bewerteten Potentiale zu kontrollieren. Das allein wäre bereits eine sehr anspruchsvolle Aufgabe für den Pädagogen, zumal auch in unserer Gesellschaft kein wirklicher Konsens über „positive“ und „negative“ Potentiale besteht. Die Theorie des sozialen Konstruktivismus legt den Verdacht nahe, dass solche Kategorisierungen Übereinkünfte sind, die verhandelbar sind und die von jedem neuen Mitglied der Gemeinschaft erkannt und erlernt werden müssen. „Gut“ und „Böse“ sind kulturell bedingte Hilfsmittel, die Teile der Handlungspotentiale des Menschen beschreiben, um unser vergesellschaftetes tägliches Leben zu organisieren. Universale Gültigkeit haben sie nicht, denn es hängt stark von der Situation ab, welche Anteile im Menschen zum Tragen kommen und wie sie dann bewertet werden, und selbst dann verschwimmen die Kategorien leicht. Gewisse dieser Kategorisierungen sind in menschlichen Gesellschaften über lange Zeiträume stabil, was zeigt, dass sie von relativer Wichtigkeit für das Zusammenleben sein müssen. Das ändert aber nichts daran,

dass sie von der jeweiligen Gemeinschaft als, meist stillschweigende, Übereinkunft getroffen wurden.
Wenn es auch so scheint, als sei die Methode nur aufgrund der Annahme durchführbar, dass der Mensch von Natur aus „gut“ sei, so umgeht Cousinet im Grunde dieses Problem, denn die Gruppen müssen sich finden und sich organisieren und dabei gemeinsam ihre eigenen Wahrheiten und ihre eigene Moral entwickeln und miteinander abgleichen. Dies ist eine grundlegende menschliche Vorgehensweise. Aufgrund der Freiheit der Methode können sich diejenigen finden, die persönlich und in der Arbeit harmonieren. Sollten dabei Eigenschaften zum Vorschein kommen, die das Gruppenleben ernsthaft beeinträchtigen, ist das entsprechende Individuum gezwungen, sein Verhalten zu überdenken oder die Gruppe zu verlassen. Geradezu zwangsläufig werden dabei in den Gruppen Verhaltensweisen prämiert und verstärkt, die in der Gesellschaft landläufig als „gut“ angesehen werden. Kinder können ihre „guten“ Anteile kultivieren und lernen, die „schlechten“ Anteile zu kontrollieren.

7.1.2) Theorie der Erziehung

Die Erziehung des Menschen soll für Cousinet in funktional von einem Erzieher arrangierten Umständen geschehen. Die intentionale Einmischung Erwachsener ist für ihn bestenfalls nutzlos, meistens aber eher schädlich für die Entwicklung des Kindes. Cousinet verzichtet dabei nicht auf den Einfluss des Erwachsenen, er reduziert lediglich die direkte Beeinflussung auf das unvermeidlich Nötige, vor allem in Situationen, in denen Kinder sich ihr Wissen konstruieren. Sein Bestreben geht dahin, einen indirekten, gleichsam aber hoch wirksamen Einfluss des Erwachsenen auf das Kind zu propagieren. Erziehende werden in einem doppelten Sinn zu einem konstituierenden Element der Umgebung, denn zum einen gestalten sie sie und zum anderen stehen sie zur Verfügung, wenn sie tatsächlich gebraucht werden. Der Erwachsene behält immer den Überblick über die zur Verfügung stehenden Dinge und verändert das Angebot auf der Grundlage seiner Beobachtungen. Das Kind reift also nicht einfach vor sich hin, sondern bekommt eine wohldurchdachte, pädagogisch aufbereitete Umwelt zu seiner Verfügung, in der es handelnd lernen kann. Es wählt seinen Anlagen, Bedürfnissen und Interessen entsprechend aus, was es genauer untersuchen und benutzen möchte. Die Umwelterfahrungen des Kindes werden so von entscheidender Wichtigkeit, vor allem die Umwelt in Gestalt der anderen Kinder. Sowohl das Kind als auch der Erwachsene haben damit einen Handlungs- und Entscheidungsspielraum, der hochpotent ist und eine permanente Beobachtung des Kindes verlangt.
Das heißt nicht, dass Kinder alles neu erfinden müssten, wenn es auch angesichts der Wiederholung einer bestimmten Qualität von Fehlern manchmal scheint, als müsste jede nachfolgende Generation das Rad doch immer wieder neu erfinden. Kinder wachsen als soziale Wesen in sozialen Umständen auf, das heißt, sie leben mit ihren Vorbildern, von denen sie Verhaltensmuster und auch Weltwissen übernehmen. Cousinet lehnt daher den direkten Einfluss Erwachsener auf Kinder nicht grundsätzlich ab (vgl.

Cousinet 1949c). Die Alltagserfahrung zeigt, dass man Kinder durchaus im direkten Gespräch erreichen und ihnen Dimensionen des eigenen Verhaltens offenbaren kann. Auch ist heute kaum mehr umstritten, dass sie Grenzen brauchen. Kinder können sehr wohl Verfahren trainieren und Regeln erlernen, die das Zusammenleben untereinander und mit Erwachsenen erleichtern oder manchmal erst möglich machen. Die Frage scheint eher zu sein, wann eine Einflussnahme durch Erwachsene sinnvoll ist und wann nicht. Manchmal ist es besser, auf die Umwelt des Kindes einzuwirken, zum Beispiel eine Kindersicherung am Herd einzubauen, als mit intentionaler Erziehung zu versuchen, dem Kind beizubringen, dass es die Finger vom Herd lassen soll. Manchmal nutzt aber selbst das nichts, und das Kind muss sich erst die Finger verbrannt haben.

Gerade um die Frage, was wohl die richtige Behandlung eines Kindes ist, gibt es nach wie vor große Auseinandersetzungen. Populäre Erziehungsvorstellungen gehen auch heute noch davon aus, dass Kinder stark intentional erzogen werden müssen, wenn sie klein sind, damit sie in ihrem Leben in die richtige, also von den Eltern gewünschte Richtung gehen. Cousinet zweifelt das an (vgl. Cousinet 1948/49b), und meist wird diese Gegenmeinung als Aufforderung verstanden, Erziehung einzustellen. Der scheinbar einfache Gegensatz, dass „richtig dosierter Druck“ (was immer die richtige Dosis sein mag) einer guten Erziehung entspricht und kein intentionales Vorgehen durch Eltern und Erzieher eine Nichterziehung, also Vernachlässigung des Kindes ist, begreift das Problem nicht. Laut Cousinet müssen sich Eltern und Erzieher überlegen, was am sinnvollsten zu tun ist, wenn ein Kind ein unerwünschtes Verhalten zeigt. Zunächst stellt sich die Frage, was eigentlich so unerwünscht ist, und ob es wirklich nötig und sinnvoll ist einzugreifen, denn es passiert häufig, dass Erwachsene nur deshalb versuchen, auf ein Kind erzieherisch einzuwirken, um nicht in den Verdacht zu kommen, ihr Kind nicht im Griff zu haben. Meistens handelt es sich um Fälle von Gewalt gegen andere oder Dinge oder um das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interessen. Das Kind möchte etwas haben oder tun, der jeweilige Erwachsene möchte, dass das Kind etwas nicht bekommt oder tut, was es tun möchte. Wenn also geklärt ist, dass ein Fall vorliegt, in dem ein Kind ein wirklich unerwünschtes Verhalten zeigt, sehen sich Erwachsene in der Verantwortung zu handeln, und üblicherweise reagieren Erwachsene mit zwei Strategien. Entweder wird auf das Kind, je nach emotionaler Lage der Erziehenden, verbal oder körperlich eingewirkt, was jeweils von Überreden bis Gewalt gehen kann, oder es wird versucht, das Problem durch Ignorieren auszusitzen. Scheinbar stehen in der Erziehung von Kindern nur diese beiden Alternativen zur Verfügung.

Cousinet versucht, über diesen Handlungsrahmen hinauszugehen, indem er die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt und unterstellt, dass eine Reihe von Konflikten nicht entstehen, wenn die echten Bedürfnisse des Kindes befriedigt werden. Sicher spielen die Bedürfnisse des Erwachsenen auch eine Rolle, aber in der besonderen Phase der Kindheit, die Menschen zu ihrer Entwicklung brauchen, ist es nötig, die körperlichen und emotionalen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz des Kindes zu befriedigen. Dabei kann man sich durchaus auf das Kind verlassen, denn es zeigt von Anfang an seine Bedürf-

nisse recht deutlich. So stellt sich auch nicht die Frage, ob Entwicklung und intentionale Erziehungsanteile einander ausschließen, sondern an welchen Stellen und wieweit intentionale Erziehungsformen sinnvoll zur Anwendung kommen können. Man kann schwere Störungen hervorrufen, wenn man Kinder falsch behandelt. Man kann auch diese falsche Behandlung Erziehung nennen, weil sie oft intentional ist und manchmal sogar den besten Absichten entspringt. Umgekehrt kann man aber nicht erwarten, dass eine richtige Behandlung Kinder zu besseren, intelligenteren, erfolgreicheren Menschen macht. Die richtige Behandlung verhindert möglicherweise nur die massiven Störungen, die durch falsche Behandlung hervorgerufen werden. Das bedeutet in jedem Fall, dass Kindern eine große Bandbreite an Angeboten gemacht werden muss, und es heißt auch, dass Kinder, die einen diagnostizierten Förderbedarf (Ergotherapie, besondere Trainingsprogramme bei Dyskalkulie oder Lese-Rechtschreibschwäche) haben, diesen auch bekommen müssen. Es heißt aber auch zu akzeptieren, dass Kinder gewisse Angebote ablehnen werden, weil sie nicht zu ihnen passen.

Laut Cousinet kann man also nur versuchen, dem Kind eine optimale Umgebung anzubieten, in der es die Dinge auswählen kann, die es wirklich interessieren und die es wirklich wissen will, die also seinen Anlagen entsprechen. Die Umwelt wird zum komplementären Element, die ergänzt und erweitert, was angelegt ist. Das Kind zu fördern heißt in diesem Verständnis, ihm zur Verfügung stellen, was es braucht und ihm zur Verfügung stehen, wenn es nach Hilfe sucht. Fordern heißt in diesem Zusammenhang, dem Kind eine fordernde Umwelt zur Verfügung zu stellen, die es zu vielfältigem Denken, Lernen und Schaffen anregt. Cousinet betont, dass die Education Nouvelle dem Kind lediglich helfe, nach seinem Rhythmus und nach seinen Möglichkeiten werden zu können. Die Education Nouvelle sei also keine Pädagogik der Faulheit, sie bleibe eine Pädagogik der Forderung, allerdings nicht der Forderung des Lehrers an das Kind, sondern der Forderung des Kindes an sich selbst (vgl. Cousinet 1959c, S. 6).

7.1.3) Belehrung

Die unausgesprochene Übereinkunft der meisten Lehrenden und Schultheoretiker läuft darauf hinaus, dass Kinder ohne Belehrung nichts lernen, zumindest nicht „das Richtige“, was immer das gerade sei. Seit mindestens 150 Jahren versucht die Schule mit diesem Argument, den Menschen zu verbessern, wenn man gelegentlich auch den Eindruck haben kann, es geht eigentlich um eine Instrumentalisierung und nicht um eine Verbesserung im moralischen Sinne.[3] Die traditionelle Sicht von Erziehung und Lernen geht davon aus, dass man Menschen durch Belehrung positiv verändern könne (wobei die Meinungen darüber, was „positiv“ ist, durchaus auseinandergehen) und nachgerade die Pflicht habe, diese Veränderungen frühzeitig beginnen zu lassen, um das unge-

3 Zum Beispiel wurde nach dem gegen Preußen verlorenen Krieg von 1870/71 in Frankreich kolportiert, der Krieg sei gegen den preußischen Schulmeister verloren gegangen. Die III. Republik unternahm daraufhin enorme Anstrengungen, allen Franzosen eine Mindestbildung und ein Basiswissen mit dem Ziel zu vermitteln, die verlorenen Ostprovinzen zurückzugewinnen.

ordnete, wilde Wachsen des kleinen Kindes in geordnete Bahnen zu lenken. Je mehr das Kind geplant unterrichtet werde, um so mehr lerne es, und die geplante, organisierte Belehrung müsse möglichst früh beginnen, um die ersten Lebensjahre nicht ungenutzt verstreichen zu lassen.

Die traditionelle Auffassung von Frühförderung wird meist als Vorbereitung auf andere zu erwerbende Kenntnisse verstanden. Cousinet lehnt diese Auffassung ab, für ihn kann es echte Vorbereitung in psychologischem und pädagogischem Sinn nur geben, wenn ein natürlicher Übergang von einer natürlichen Handlung zu einer erlernten Handlung stattfindet, wenn also das Neue bereits im Alten enthalten ist (vgl. Cousinet 1962b, S. 5). Das ist so beim Lesenlernen nicht gegeben, weil dies immer etwas völlig Neues ist, ob ein Kind nun mit 3 oder mit 7 Jahren das Lesen erlernt. Gewisse Lerninhalte Kindern näher zu bringen macht also erst dann Sinn, wenn diese ihren natürlichen Bedürfnissen entsprechen. Versucht man es vorher, profitieren sie nicht davon, weil „die nötige Überseinstimmung zwischen psychologischem und pädagogischem Alter“ (l’accord nécessaire entre l’âge psychologique et l’âge pédagogique, Cousinet 1962b, S. 6) nicht berücksichtigt wird.

Der Glaube an die Entwicklungsstadien und der Zweifel an den Effekten intentionaler Erziehung führen Cousinet dazu, jede von außen festgelegte Verfrühung und jede ungefragte Belehrung abzulehnen. Er geht davon aus, dass Kinder ihre Bildung selbst steuern, also besser als jeder andere wissen, wann und ob ein Gegenstand oder eine Sache für es bedeutsam wird. Eine ungefragte Vermittlung von Kenntnissen entspricht immer nur zufällig den Bedürfnissen und dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes. Erst wenn ein Kind sich für etwas interessiert und nachfragt, dann ist eine Antwort im Sinne von Belehrung geboten. Es ungefragt zu belehren, heißt ihm ein Instrument in die Hand zu geben, das es nicht benötigt, um eine aktuelle Schwierigkeit zu bewältigen. Ein Instrument macht nur dann Sinn, wenn die Situation seinen Gebrauch verlangt. Remo Largo hat beispielsweise gezeigt, dass das Alter, in dem Kinder trocken und sauber werden, sehr unterschiedlich ist und durch individuelle Reifung bestimmt wird. Ein früher Beginn der Sauberkeitserziehung beschleunige die Entwicklung der Blasen- und Darmkontrolle nicht. Kinder zeigten selbst an, wenn sie so weit seien, trocken und sauber zu werden und bräuchten dann Unterstützung in ihrem Bestreben selbständiger zu werden (vgl. Largo 2002, S. 469ff).

Cousinet bewegt sich mit seinen Vorstellungen im Minenfeld der Erziehungsauffassungen, denn die Unsicherheit von Eltern und Erziehern ist groß. Viele Eltern und Erzieher haben Angst, dass die Kinder nicht genug lernen, wobei es sich allerdings meist um die Angst vor schlechten Noten handelt und weniger um tatsächliches Wissen und Können geht. Die Diskussion um die angemessene Frühförderung hat durch PISA und die Veröffentlichungen der Neurodidaktiker neue Nahrung bekommen. Es gibt Eltern, die ihr Kind mit dem Argument des Wachsenlassens um wichtige Anregungen bringen, und ebenso häufig sind Eltern anzutreffen, die gar nicht früh genug anfangen können, ihr Kind im Sinne von Belehrung zu fördern oder fördern zu lassen.

Es ist ohne Zweifel zutreffend, dass Menschen in den ersten Lebensjahren sehr schnell lernen. Zu vermuten, man könne und müsse diese hohe Geschwindigkeit zu Beginn eines Lebens ausnutzen und möglichst viele Fakten und Fähigkeiten abspeichern, heißt davon auszugehen, dass ein unzusammenhängendes abgespeichertes Wissen sich für das Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt sinnvoll zusammensetzen wird. Für diesen vermuteten Effekt einer späteren Synthese gibt es keinerlei Beweis. Es scheint eher so zu sein, dass ein Wissen, das weder unmittelbar sinnvoll noch interessant ist, gar nicht erst in den Speicher übernommen wird.
Es steht auch völlig außer Zweifel, dass eine anregende Umgebung für ein Kind sinnvoller ist, als es die Tage vor dem Fernseher verdämmern zu lassen. Aber gleich, was an das Kind herangetragen wird und wie früh das Hänschen belehrt wird, es kann niemals alles lernen. Mir ist kein Fall bekannt, wo ein Weltklassefußballer gleichzeitig umjubelter Konzertpianist gewesen ist oder einen Nobelpreis für Chemie erhalten hat. Offensichtlich können nicht alle Menschen gleich gute Philosophen, Mathematiker, Köche, Sportler, Fremdsprachensprecher oder Schreiner werden, denn jeder Mensch trifft von Anfang an eine Auswahl, mit welchen Elementen seiner Umwelt er sich wie befassen will. Selbst wenn man sich, wie bei Oerter/Montada angedeutet, vom Ballast von Erziehungsideologien befreit (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 52), die laut Oelkers von einer ganzen Reihe politischer und/oder romantischer Vorstellungen geprägt sind und vorgeben, wie ein Kind zu welchem Alter zu sein hat (vgl. Oelkers 1996, S. 95 ff), so kann der Umkehrschluss nicht heißen, man müsse nur früh genug anfangen, Kinder mit Wissen voll zu stopfen, damit sie so zum Genie werden. Ein an Musik interessiertes Kind wird auf vorhandene Instrumente stoßen oder Angebote zum Musizieren annehmen und seinen Interessen entsprechend den Wunsch ausdrücken, Näheres über das Instrument zu erfahrenen. Diesem Kind kann und sollten Erwachsene helfen, ein Instrument spielen zu lernen und dann wird es auch Durststrecken des Übens und der kleinen Fortschritte überwinden. Ein Kind, das dieses Interesse nicht hat, wird sich nicht intensiv mit Musikinstrumenten beschäftigen, selbst wenn eine Reihe davon in seiner Umwelt vorhanden sind. Es macht wenig Sinn zu versuchen, diesem Kind ein Instrument nahezubringen, wenn es für seine Anlagen und Interessen andere Dinge braucht. Egal, für wie sinnvoll das Erlernen eines Musikinstruments angesehen wird, wenn ein Kind kein Interesse daran hat und es nicht erlernen will, erreicht man mit zu intensiven Belehrungsversuchen, ob über „interesseweckende“ Verführung oder Druck, nur das Gegenteil und trainiert seinen Widerspruchsgeist. Egal, wie sehr das Kind belehrt wird, es wird in einer Wechselwirkung von Anlagen und Umwelt immer seine höchst individuelle Auswahl treffen. Ähnliche Feststellungen macht auch Lise Eliot, Autorin eines Buches über die Entwicklung des menschlichen Gehirns in den ersten fünf Lebensjahren. Sie ist der Auffassung, dass Intelligenz zur einen Hälfte aus Vererbung und zur anderen aus Umweltanregungen besteht. Eliot stellt fest, wie wichtig die Stimulation eines Kindes ist, dass aber zuviel Stimulation auch schaden kann, denn dadurch könne

Kindern eine Tätigkeit oder ein ganzer Tätigkeitsbereich verleidet werden (vgl. Eberle 2002, S. 36).

Die Thesen Rowes (vgl. Rowe 1997) und Harris' (vgl. Harris 2000) können auf keinen Fall bedeuten, dass Eltern und Lehrer den Nachwuchs vernachlässigen könnten, da ihr Einfluss ja sowieso nur gering sei und die Eigenschaften des Kindes genetisch präformiert seien. Letztlich zeigen sie nur, dass wir die Eigenschaften des Nachwuchses anerkennen müssen, selbst wenn wir sie nicht unbedingt schätzen. Um zu verstehen, was für das eigene Kind hilfreich ist (und möglicherweise für ein anderes nicht), ist die Bedürfnistheorie mit ihrer Unterscheidung zwischen echten und falschen Bedürfnissen hilfreich. Eltern scheinen aber akzeptieren zu müssen, dass ihre Reichweite begrenzt ist und Kinder sich in zunehmendem Maß andere Einflussfaktoren suchen, die wichtiger als die Meinung der Eltern werden. Folgt man der Theorie des Menschen als selbstgesteuert lernendem Wesen, ist auch die Vorstellung, dass sich dieses Wesen die Umstände sucht, in denen es lernen kann, was es lernen möchte, nicht so abwegig. Das können Eltern sein, aber auch Peers, Schule, Vereine, andere Erwachsene. Kinder nutzen offensichtlich ihre Eltern als ein Angebot unter mehreren in ihrer Umwelt, um die Welt verstehen zu lernen. Das kann zu Ergebnissen führen, die sich der Planbarkeit durch den Lehrer entziehen, was für die prinzipielle Offenheit der Cousinetmethode spricht. Es kann auch dazu führen, dass Menschen zu sich selbst kommen und Lebenswege gehen, die möglicherweise nicht den Vorgaben der Erziehenden entsprechen, die aber trotzdem ihre Lebenswege sind.

Cousinets Ablehnung der Zwangsbelehrung ist ein zentraler Punkt seiner Pädagogik. Er macht einen deutlichen Unterschied zwischen Lernen als selbstgesteuertem Entdecken der Welt und schulischem Lernen als Übernahme von Strukturen und Fakten. Er geht von der prinzipiellen Unmöglichkeit aus, in einem geordneten Lehrgang jedem Kind immer zu jedem Zeitpunkt das gerade Passende für sein Lernen liefern zu können. Ein momentan nicht benötigtes, ohne interessierte Nachfrage vermitteltes Wissen stellt keinen echten Lernzuwachs dar, weil es in der Welt des Kindes noch keine Rolle spielt und damit totes Wissen ist. Geordnete Lehrgänge sind immer nach den Prinzipien des Erwachsenen geordnet. Cousinet sieht dagegen im Phänomen des 'insight', des plötzlichen Verstehens, ein Zeichen für die nichtkontinuierliche geistige Entwicklung des Kindes, das im 'insight' eine Etappe vollendet, an der es einige Zeit gearbeitet hat. Daraus leitet er ab, dass Kinder sich nicht rezeptiv bilden, sondern dass „die Bildung der Kenntnisse das Resultat aktiver Übungen ist. Das schulische Lernen muss eine sich anpassende Veränderung an eine Ordnung der unvermeidlichen psychologischen (und nicht: logischen) Reihenfolge sein"[4].

Cousinets Vorstellungen vom Lernen und seine Forderungen zur Veränderung der schulischen Praxis stoßen auf vielfältige Kritik. Zum einen wird die Frage gestellt, wie

4 „(...) que la formation des connaissances est le résultat de l'exercice actif. L'apprentissage scolaire doit être une modification adaptive, suivant un ordre de succession psychologique (et non: logique) inéluctable", Cousinet 1955i, S. 33.

Kinder beispielsweise Lesen und Schreiben lernen sollten, wenn nicht fremdgesteuert. Cousinet macht dazu die Unterscheidung zwischen operativem Wissen und Faktenwissen (vgl. Cousinet 1959a). Das operative Wissen erwerben Kinder in hohem Maße durch Nachmachen von Bewegungen und Handlungen. Selbst wenn Cousinet immer auf das vorschulische, selbstgesteuerte Lernen des Kindes verweist, müssen Kinder offensichtlich das operative Wissen vor dem Gruppenalter erlangen, damit es ihnen dann zur Verfügung steht. Die Konsequenz für die Praxis scheint darin zu liegen, dass dies durchaus in relativ wohlorganisierten und damit fremdbestimmten Lehrgängen geschehen muss, wenn natürlich auch hier die Individualität des Zugriffs auf die Techniken nicht vergessen werden darf. Darin liegt ein gewisser Grad an Fremdbestimmung und Verlust an Wahlfreiheit, die aber dem Kind zurückgegeben wird, wenn es die operativen Fähigkeiten zur Konstruktion des individuellen Wissens erlangt hat. Neben der entwicklungsbedingten Zunahme kooperativer Fähigkeiten kann die Cousinetmethode auch aus diesem Grund erst mit 8 – 9 Jahren begonnen werden.

Zum anderen wird der Vorstellung vom selbstgesteuerten Lernen sehr schnell der Vorwurf der Beliebigkeit gemacht, und es heißt, dass Kinder auf diese Art und Weise nicht die von der Gesellschaft geforderten Qualifikationen erwerben könnten, und zum dritten könnte man einwenden, dass Cousinets Kritik am heutigen Schulsystem vorbeigeht. Betrachtet man aktuelle Konzepte wie Stationenlernen, Werkstatt- und Projektunterricht, könnte man der Meinung sein, dass eine ganze Reihe seiner Forderungen bereits umgesetzt seien. Selbst wenn sich, zumindest im deutschen Schulsystem und da vor allem in der Grundschule, in den vergangenen 100 Jahren einiges an den äußeren Formen von Schule geändert hat, treffen diese Veränderungen den Kern der Schule nicht wirklich. Mit der Freiheit des Lernens fehlt das für Cousinet Entscheidende nach wie vor.

Vor allem der Vorwurf der Beliebigkeit und der mangelnden Qualifikation bzw. des mangelnden Wissens ist gewichtig, und er wäre um so gewichtiger, wenn die traditionelle Schule nicht unter den gleichen Schwierigkeiten zu leiden hätte. Ein Blick auf den Ist-Zustand der deutschen Schulen zeigt, wie aktuell Cousinets Kritik am traditionellen Schulsystem immer noch ist. Kinder werden nach wie vor als unmündige, per se unwissende Wesen angesehen, die nur durch schulische Belehrung zum gesellschaftstauglichen Menschen werden. Nach wie vor geht es darum, Kindern Dinge beizubringen, die sie nicht direkt interessieren, die Pille wird höchstens didaktisch-methodisch versüßt. Die ganzen Verführungstechniken, mit denen Kindern ein Thema oder ein Stoff schmackhaft gemacht werden soll, greifen sich dabei aber sehr schnell ab, und die „Lernerfolge“ bleiben erschreckend oft mäßig, von länger anhaltenden Wirkungen ganz zu schweigen. Selbst wenn heute versucht wird, „Kinder da abzuholen, wo sie sind“, steckt in diesem Bild die Vorstellung, man könne und müsse Kinder durch Einwirkung transformieren und auf eine „höhere Stufe“ heben. Die überall praktizierte Vermittlung von Sachkenntnissen nach dem Gießkannenprinzip unter der Voraussetzung eines passiven, rezeptiven Schülers misslingt aber auch heute noch permanent.

Ein Kind hat manchmal Glück, und ein Thema wird ausgewählt, das es interessiert, und manchmal eben Pech, weil das Thema es nicht interessiert. Das wäre nicht weiter schlimm, wenn nicht dadurch, mit sehr fragwürdigem Ergebnis, Lebenszeit von Kindern und Lehrern verschwendet würde.

Die Lehrenden ignorieren vielfach, dass Kinder oft nur scheinbar in der Schule funktionieren und vieles nur deshalb tun, weil sie die Lehrer mögen oder ihnen gefallen möchten oder einfach Angst vor schlechten Noten haben. Wie sonst ließe sich erklären, dass der Wissenstransfer so oft nur oberflächlich gelingt und so wenig von dem haften bleibt, was so professionell ausgebildete Lehrer, die Studium und Referendariat überstanden haben, mit so viel Zeit und Energie Kindern beibringen wollen? Wie sonst kann es geschehen, dass Menschen, die 13 Jahre zusammen in einer Klasse waren, ein so völlig unterschiedliches operatives Wissen besitzen? Die Frage wird kaum gestellt und wenn doch, wird sicher nicht die grundlegende Schultheorie in Frage gestellt, sondern es werden Intelligenzunterschiede bemüht, obwohl kaum noch jemand bezweifelt, dass eine so vage umschriebene Fähigkeit wie Intelligenz niemals den Menschen und sein Potential ganz beschreiben kann. Die Theorie der Schule hält es für ganz normal, dass sie eben von einer gewissen Anzahl von Kindern nicht erfolgreich durchlaufen wird. Trotz aller Illusionen über den Wissenstransfer produziert die Schule (und hat immer produziert) eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die nicht einmal die Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen beherrschen, von einem gemeinsamen „Basiswissen“, das sie zur Teilnahme an der „Demokratie“ befähigen soll, ganz zu schweigen (vgl. Piaget, 1935b, S. 195f). Das System Schule als Vermittlungsanstalt wird nicht in Frage gestellt (vgl. Cousinet 1938a). Kaum einer der Lehrenden kommt je auf die Idee, die unausgesprochene, aber grundlegende Theorie anzuzweifeln, wonach es ein vermittelbares Mindestwissen gebe, die Schule der Ort sei, ein solches Basiswissen zu vermitteln, und es Sinn mache zu bewerten, wie weit dieses Mindestwissen scheinbar aufgenommen worden ist[5]. Dabei stützt sich die viel zitierte Erfahrung vieler Lehrender nicht auf umfassende psychologische und lernpsychologische Kenntnisse des Kindes oder gar auf die Beobachtung von Kindern und ihrem Lernen, sondern auf Anforderungen der „Tradition“ und Erfahrungen in der „Machbarkeit von Unterricht“. Die normale Schule tut so, als sei ein Belehren möglich, tatsächlich aber nehmen alle Schüler immer ihre ganz private Auswahl vor, weshalb ja das Wissen derer, die die Schule verlassen, so unterschiedlich ist. Wenn die Wissensvermittlungstheorien zuträfen, müssten alle Lehrer selbst Spezialisten in allen Schulfächern sein, in denen sie unterrichtet wurden. Der Hinweis darauf, dass die traditionelle Schule nicht die Resultate

5 Ein Indiz für die Lebendigkeit dieser Theorie sind all die Versuche, einen Mindestkanon darüber aufzustellen, was der gebildete Mensch von heute zu wissen habe. Zum einen hängt jeder Kanon von den Prämissen desjenigen ab, der ihn erstellt, wodurch ihm schon der Verdacht der Willkür anhaftet. Zum anderen verändert er sich permanent, denn vor 50 Jahren wurden andere Dinge als unerlässlich angesehen als heute, und in 50 Jahren werden sich nur noch Bruchteile eines heutigen Kanons finden.

hervorbringt, die sie hervorbringen möchte, ist eines der stärksten Argumente auf Cousinets Seite.

Hier setzt Cousinets Kritik an, die den (belehrenden) Unterricht als solchen in Frage stellt. Er hat die sichere Wissensvermittlung als Illusion verworfen und deshalb seine Methode der freien Gruppenarbeit als Lernmethode für Kinder angelegt und nicht als Lehrmethode für Erwachsene. Das Problem liegt eigentlich nicht nur in schlechtem Unterricht und/oder veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern schlicht an einer falschen Vorstellung vom Lernen. Cousinets Pädagogik setzt darauf, dass Kinder sich bilden und dabei ihre Stärken kultivieren, und er legt, außer über das den Kindern zu Beginn des Lernprozesses zur Verfügung stehende Material, nicht fest, was gelernt werden muss. Da das Interesse an einer Sache das Mittel zur Differenzierung ist, kann es sehr gut sein, dass ein Kind sich mit bestimmten Dingen nie auseinandersetzt. Obwohl in der traditionellen Schule genau dies passiert, wenn auch verdeckt, versucht sie es unter dem Banner der Allgemeinbildung zu negieren.

Man hat versucht, dem Problem der sicheren Wissensvermittlung mit der Erfindung der Didaktiken beizukommen. Für Deutschland seien hier vor allem Klafki und Schulz genannt, die nach wie vor mit ihren Modellen aus den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Lehrerausbildung eine besondere Rolle spielen. Die Didaktiken basieren auf Comenius' Vorstellung, dass mit den richtigen Methoden allen alles beizubringen wäre. Diese Vorstellung wird immer wieder neu genährt, wenn die nächste Runde der Methodiker den Lehrenden endlich „die sichere Methode" an die Hand gibt, mit der endlich alle alles lernen werden und dadurch die Welt gut wird. Grundlage jeder Didaktik ist der Glaube an ein korrektes Lehrerwissen, das Kinder sich anzueignen hätten. Es scheint durchaus anzweifelbar, dass es nur eine absolute Wahrheit gibt. Die tägliche Lehrerfahrung zeigt, wie schwierig die genaue Weitergabe eines Wissens in der Form ist, dass die Empfänger es in ihren anwendbaren, aktiven Wissensschatz übernehmen. Der Konstruktivismus (vgl. Reich 2002, S. 71ff) bestreitet, dass diese Möglichkeit überhaupt gegeben ist. Jede Vermittlungsstrategie erreicht immer nur einige Kinder, jedes Mal andere, einige möglicherweise nie, aber niemals alle zur selben Zeit.

Die Didaktiker unterstellen, dass das Kind keine Kenntnisse darüber habe, wie die logischen und rationalen Verbindungen herzustellen sind, die nötig seien, um ein mehr oder weniger abstraktes Wissen mit den entsprechenden mentalen Strukturen zu verbinden. Dem ist entgegenzuhalten, dass zum einen Irrtümer als Etappen auf dem Weg zu einer Lösung bildend sein können. Zum anderen übersieht diese Argumentation, dass dem Kind in der didaktischen Situation das Ziel des didaktischen Manövers nicht klar ist, während der Lehrer es genau kennt. Cousinet formuliert dagegen seine Theorie des Lernens, wonach ein Kind zunächst ein Ziel wählt, weil es an etwas interessiert ist und im Anschluss daran nach den Möglichkeiten sucht, dieses Ziel zu erreichen. Die Erfindung der Didaktiken, ursprünglich wohl als Hilfe für Lehrer gedacht, hat sich als einer ihrer größten Feinde entpuppt, denn sie suggerieren, eine sichere Wissensvermittlung sei möglich, wenn man ihnen nur folge. Es zeigt sich aber in der Praxis, dass es erstens

unmöglich ist, alle Stunden eines Unterrichtsvormittages den Didaktikern folgend zu durchdenken und zu planen, und zweitens, dass trotz bester didaktischer Vorbereitung niemals alle Kinder erreicht werden können, weil sie drittens zu einem guten Teil gar nicht erreicht werden wollen, sprich nicht das Wissen haben wollen, was ihnen gerade präsentiert wird und sie dementsprechend keine Ahnung vom jeweiligen „Stoff“ haben.
Wenn also Kinder partout nicht behalten wollen, was Lehrer ihnen präsentieren, kann das der vorherrschenden Theorie folgend nicht an den didaktischen Modellen, sondern nur an den Lehrern liegen, die diese Modelle nicht richtig anwenden. Da es kein Mensch auf Dauer aushält, seine Arbeit als Misserfolg zu betrachten und sein Handwerkszeug in Zweifel zu ziehen, bleibt den Lehrern nur übrig zu vermuten, dass ihr Misserfolg etwas mit den Kindern zu tun haben müsse. Entweder haben sie nicht das notwendige Niveau, sind also aus intellektuellen oder verhaltensauffälligen Gründen nicht beschulbar und/oder bekommen von zu Hause nicht die Unterstützung, die notwendig wäre, um in der Schule erfolgreich mitarbeiten zu können. Da sie irgendwann in ihrer Karriere zu dem Schluss kommen, es könne an ihnen allein nicht liegen, dass die Schule nicht so funktioniert, wie sie es sollte, fangen viele Lehrer an, sich auf die unterschiedlichsten Arten zu wehren. Entweder werden sie krank oder reichen die innere Kündigung ein oder entwickeln eine Schwäche für die Vorstellung, ein hohes Maß an Stoffvermittlung und die Fähigkeit, diesen Stoff zu reproduzieren, seien Anzeichen für Niveau und Qualität von Schule.
Die meisten Menschen haben Erinnerungen an einen besonderen Lehrer, bei dem sie besonders viel gelernt haben und der deshalb ein besonders guter Lehrer gewesen sei. An diesem Beispiel werden dann andere Lehrer gemessen. Dabei bleibt unbeachtet, dass dieser spezielle Lehrer nur für denjenigen, der sich an ihn erinnert, in einer speziellen Situation bedeutsam war, weil er zufällig ein emotionales Bedürfnis (Beziehungsebene) oder das Bedürfnis nach Information (Inhaltsebene) befriedigt hat. Das konnte er aber nicht gleichzeitig bei allen Kindern oder Jugendlichen in dieser Klasse, und im Laufe der gesamten Schulzeit bleiben nur ein oder zwei Lehrer zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Fächernals prägend im Gedächtnis haften, die meisten anderen verschwinden im Grau der Erinnerung. So wird dann geglaubt, das eigene Wissen hänge mit „guten“ Lehrern zusammen und für die „Lücken“ seien eben „schlechte“ Lehrer verantwortlich. Kein Lehrer kann zu jeder Zeit jedem Kind ein besonderer Lehrer sein, und das spricht dafür, dass Kinder die Informationsquelle Lehrer dann nutzen sollten, wenn sie sie brauchen. Die sichere Methode, mit der ein wie immer geartetes Wissen sicher in andere Menschen transferiert werden kann, ist und bleibt eine Chimäre.
Cousinet verabschiedet die traditionelle Vorstellung, dass Unterricht der Vermittlung gesellschaftlich festgelegter Ziele dient, die aus dem Individuum ein gebildetes Mitglied der Gesellschaft machen. Er begründet diese Ablehnung auf zwei Ebenen. Zum einen führt er den Nachweis, dass das Vermitteln von Wissen und Ideen nach dem Sender-Empfänger-Modell nicht funktioniert, was bedeutet, dass zur Erreichung des eigent-

lichen Ziels im traditionellen Unterricht ungeeignete Mittel eingesetzt werden. Zum anderen stellt er die Legitimation dieser Verfahren in Frage, weil die gesellschaftlichen Vorstellungen des gebildeten Menschen nicht kohärent sind.

Die gängigen Vorstellungen von Allgemeinbildung basieren darauf, dass ein Mindestmaß an kulturell Wertvollem (was immer das sei), vermittelt werden müsse (wie immer das gelingen mag), um mit Gleichen, besonders jenen aus einer Nation oder einem Kulturkreis, zumindest aber aus einem Land, kommunizieren zu können. Laut Cousinet, und die tägliche Lebenserfahrung bestätigt das, suchen sich Menschen ihnen Gleiche, die sie über gleiche Interessen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit finden (vgl. Cousinet 1955a, S. 153), mit denen dann aber auch keine Kommunikationsprobleme bestehen, ob Goethe nun gelesen wurde oder nicht. Wer zum Beispiel Goethe interessant findet, wird Menschen suchen, mit denen er sich über Goethe austauschen kann. Wer ihn nicht interessant findet, sucht sich Menschen, die seine Interessen teilen. In der Tat ist es so, dass es außerhalb des deutschen Kulturraums (hier zunächst festgemacht am gleichen Sprachraum) eine ganze Menge Menschen gibt, die Goethe nicht gelesen haben und mit denen ich hervorragend kommunizieren kann, während es innerhalb dieses Kulturraums eine Reihe von Menschen gibt, mit denen ich nicht kommunizieren könnte, noch es wollte. Es gibt keine „culture générale“, es gibt keine „Allgemeinbildung“, sondern immer nur das Spezielle, die Spezialisierung, das heißt das Interesse. Jedes Individuum filtert sich aus der großen Symphonie der umgebenden Kultur die Harmonien heraus, die für es wichtig sind. Aus welchen Gründen auch immer. Diese Vorstellung vom sich konstruierenden Individuum führt zu der konstruktivistischen Erkenntnis, dass es keine objektive, allgemeingültige Struktur der Wirklichkeit geben kann. Gerade die Positionen des Konstruktivismus bieten die Möglichkeit, Cousinets Denken zu verstehen.

7.1.4) Konstruktivistisches

Der soziale Konstruktionismus Gergens, der den sozialen Umständen großen Einfluss auf die Persönlichkeit des Individuums zumisst (vgl. Gergen 2002, S. 49ff), und Rowes Position von genetisch determinierten Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen (vgl. Rowe 1997) umreißen die pädagogische Bandbreite Cousinets, der sowohl die individuellen genetischen Anlagen als auch die soziale Bedingtheit des Menschen in seinem Ansatz integriert. In beiden Positionen findet sich die pragmatische Denkfigur Deweys wieder, der sich gegen den Dualismus von Innen- und Außenwelt wendet, die Trennung zwischen Materiellem und Spirituellem verneinte und die Ansicht vertritt, dass wir immer von und in dieser Welt sind (vgl. Suhr 1994, S. 171 ff). Damit versucht der Pragmatismus, die von Descartes vorgenommene Trennung von Geist und Materie aufzuheben.

> „Kinder und Erwachsene lernen an der Erfahrung, aber sie sind nicht außerhalb der Erfahrung noch irgendetwas anderes, nicht ‚Natur’ und auch nicht ‚Geist’, in denen sich dann weitere Instanzen vermuten ließen. Daher ist das Konzept der

> Problemlösung grundlegender, als es die Passagen über Gewohnheiten und Handlungsroutinen vermuten lassen: Erfahrung ist ‚Problemlösung', und man kann nur noch zwischen historischen und zukünftigen Problemlösungen unterscheiden, nicht jedoch stehen sich, wie es die klassische Erkenntnistheorie nach Kant vorsah, ‚Denken' und ‚Realität' im allgemeinen gegenüber" (Dewey, zitiert aus Oelkers 1996, S. 183).

Wird die Trennung zwischen Natur und Geist aufgehoben, verliert der Mensch seinen exklusiven Charakter auf diesem Planeten. So betrachtet, ist der Mensch immer Teil der Welt und nichts von ihm steht außerhalb. Er wird zu einer Spezies, die sich unter Zuhilfenahme einer bestimmten Ausstattung an Sinnesorganen auf der Welt bewegt. Zu diesen Sinnesorganen gehört, dass sie kein „wahres" Abbild der Welt liefern, sondern Wahrnehmungen, die vom je individuellen Gehirn interpretiert werden. Damit gerät der Begriff der Realität ins Schwanken. Wenn man davon ausgeht, dass es die eine Realität möglicherweise gar nicht gibt, sondern so viele Interpretationen der Umwelt, wie es Menschen gibt, verschwindet die Konzeption einer universellen Wahrheit. Man kann unterstellen, dass es jenseits aller Interpretationen eine Welt geben müsse, die für alle Menschen gleich ist, und dass es eine gleiche materielle Basis für alles menschliche Denken und damit für alle menschlichen Interpretationen gebe („rohe" Daten, Searle, nach Siebert 2003, S. 10). Das mag auch so sein, es bleibt aber für die tägliche Lebenspraxis ohne Belang. Die „Realität" als Ganzes ist zu komplex für den einzelnen Menschen, weshalb er sich immer wieder an das Interpretationsschema hält, zunächst das Neue mit dem Alten zu vergleichen und Analogien zu finden. Dabei sucht er sich aus dieser „Realität" nur ganz bestimmte und immer ganz eigene Teilaspekte aus. Als soziale, mit Sprache ausgestattete Wesen schaffen Menschen in ihrem sozialen Gefüge immer wieder Übereinkünfte zur Interpretation der Realität, denen sich eine Anzahl von Menschen anschließt.

Der Mensch lebt in einer Welt, in der er permanent gezwungen ist, seine Wahrnehmung zu interpretieren und mit denen der anderen abzugleichen. Er muss sich an ihnen orientieren, um kommunizieren und in Gemeinschaften leben zu können, und er ist permanent gezwungen, sich den anderen zu erklären. Die ganz persönliche Weltschau und Wahrnehmung ist nicht teilbar, weil schon die Umsetzung der Sinneseindrücke in Wahrnehmungen im Gehirn absolut individuell ist, wie man allein an den unendlichen Diskussionen über Farbtöne und deren Nuancen sehen kann. Das Mittel der Sprache macht den Austausch erst möglich, und deren Tücken und ihre begrenzte Reichweite sind spätestens seit Wittgenstein bekannt. Selbst wenn versucht wird, eine Beobachtung so zu versprachlichen, wie sie dem Individuum selbst klar erscheint, gibt es keine Garantie, dass die anderen sie genauso verstehen, der Erklärung folgen und nun genau das gleiche im Kopf haben, wie das Individuum, dass seine Beobachtung mitgeteilt hat.

Mit diesen Problemen der Kommunikation hat sich Reich auseinandergesetzt. Er stellt das eindeutige und kommunizierbare Symbolische dem innerweltlichen und unkommunizierbaren Imaginären gegenüber. Reich spricht vom imaginären Ich als dem triebgesteuerten Inneren und dem aufgrund von Lernprozessen entstandenen sozialen Ich,

das sich in Gemeinschaften und Gesellschaften bewegen und handeln kann (vgl. Reich 2002, S. 76 ff). Er gesteht dem imaginären, absolut innerweltlichen Ich keine Sprache zu, denn es muss die imaginäre Ebene verlassen, um die Sprachmauer zu überwinden, und betritt in diesem Moment die symbolische Ebene, auf der Kommunikation erst möglich ist (vgl. Reich 2002, S. 80). Zwei imaginäre Ichs können nicht direkt miteinander kommunizieren, sie benötigen dafür die symbolische Ebene der Zeichen, um zu versuchen, in der Annäherung vorläufigen Konsens zu erreichen. Reich versucht hier, dem Phänomen des Individuums in der Gesellschaft der anderen gerecht zu werden. Er beschreibt das Problem, dass Teile unseres Inneren immer unkommunizierbar sind und dadurch niemals einem anderen verständlich werden können. Er zeigt, dass Menschen Individuen sind, die erst in Gesellschaft zum Menschen werden. Reich sieht im Imaginären die Beziehungsebene und im Symbolischen die Handlungsebene repräsentiert. Das symbolisch Erlernte und das imaginär-genetisch Gegebene bilden die Realität des Individuums, diese Realität wiederum befindet sich in der realen Welt.

Aus der Einmaligkeit der Wahrnehmung jedes Menschen ergibt sich, dass es im Grunde so viele Welten wie Individuen gibt. Das heißt, die „reale“ Welt ist für den Menschen doppelt verschleiert, weil er sie zunächst unter persönlichen Prämissen und Erfahrungen interpretiert, um sein höchst individuelles Verständnis seines Lebensraums zu gewinnen. In einem zweiten Schritt muss er über sprachliche Kompromisse, die immer von der Möglichkeit des Nichtverstehens bedroht sind, Konsens mit den Interpretationen anderer Individuen finden, um zusammenleben zu können. Genau diese „Angleichungen der Interpretationen“ will Cousinet mit der Kooperation in der Gruppe möglich machen (vgl. Cousinet 1949a, S. 39).

Die konstruktivistische Theorie zeigt einen Ausweg aus dem Dilemma, dass es sowohl Beweise für idealistische als auch für materialistische Modelle des Menschen gibt. Nimmt man an, dass etwas Geistiges, Außermaterielles die auf Materie basierenden Vorgänge beeinflussen kann, ist dies kaum erklärbar. Unterstellt man dagegen, dass das Leben rein den Naturgesetzen folgt, stellt sich die Frage, woher das Gefühl der Freiheit und des freien Willens kommt. Untrennbar verknüpft mit der Idee des freien Willens ist das Gefühl, eine Person zu sein. Thomas Metzinger behauptet, dass auch diese Vorstellung eine materialistische Grundlage hat. Er schreibt, dass das Gehirn dem Menschen das Ich vorgaukelt: „Das Ich ist eine besondere Art von Illusion – und zwar die beste, die die Natur je erfunden hat“ (Schnabel/Sentker 1997, S. 272). Metzinger sieht diese Illusion als evolutionären Vorteil, der die Orientierung in der Welt ermöglicht habe. Das Ich wird nötig, um erfolgreich sozial interagieren zu können (vgl. Schnabel/Sentker 1997, S. 277). Wie er weiter feststellt, ist die Illusion aber konstitutiver Teil unseres Gefühls, ein Ich zu sein. Es findet demnach kein Betrug statt, denn es gibt kein Ich hinter dem Ich, dass den Schleier wegziehen könnte. Besonders interessant sind die aus dieser Sicht folgenden Implikationen für die Idee der Wahrheit. Wenn Metzinger Recht hat und unser Gehirn uns ein Selbstmodell suggeriert und diese Selbstmodelle so zahlreich und unterschiedlich sind wie wir und die anderen, die wir

wahrnehmen können, dann liegt der Verdacht nahe, dass es keine absolute oder letzte Wahrheit geben kann, die außerhalb des Menschen liegt. Dann wird Wahrheit ein Mehrheits- und Übereinkunftsphänomen. Der Konstruktivismus trägt dem Phänomen Rechnung, dass Wahrheit und Moral sich nach je unterschiedlichen gesellschaftlichen Organisationsformen und dem damit verbundenen unterschiedlichen gemeinsamen Nenner einer Gesellschaft stark unterscheiden können. Was in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext als abstoßend empfunden wird, kann in anderem Kontext breite Zustimmung erfahren, ohne dass einer der Kontexte die absolute Wahrheit für sich in Anspruch nehmen könnte. Eine solche Argumentation scheint zunächst einem moralischen Relativismus Tür und Tor zu öffnen, letztlich beschreibt sie aber nur die gesellschaftliche Realität.

Die konstruktivistische Theorie bringt unter pädagogischer Perspektive einige Probleme mit sich, denn wenn es keine universelle Wahrheit mehr gibt, kann es auch keine Rechtfertigung für Belehrung geben. Wenn die dualistische Sicht aufgegeben wird, ist kein Raum mehr für allgemein geltende Standards, denn diese würden vorschreiben, welche Erfahrungen ein Individuum zu machen hätte, von der im Konstruktivismus dargestellten Unmöglichkeit solcher Unterfangen ganz zu schweigen. Es bleibt in der Tat nichts anderes übrig, als sich auf die individuellen Interessen zu verlassen, denn alles andere hieße wieder, Kindern vorzuschreiben, was sie zu lernen hätten.

Die traditionelle Vorstellung vom permanenten Wissenszuwachs der Spezies Mensch, dem in der Ausbildung der nachfolgenden Generation Rechnung getragen werden müsse, verkennt zum einen die Art, in der die Menschheit zu ihrem Wissen gekommen ist und zum anderen, wie ein Individuum zu seinem Wissen kommt. Jedes Individuum schafft sich in jeder Generation sein persönliches Wissen und seine Welterklärung immer individuell gemäß seinen Anlagen und den ihm zur Verfügung stehenden Angeboten zum Lernen, und da kein Mensch je alles Wissenswerte erwerben kann, kann kein Mensch festlegen, was für einen anderen als wissenswert zu gelten hat.

Die Vorstellung, dass der Mensch gezwungen ist, seine Sicht der Welt und seine Wahrheit selbst zu konstruieren, schließt aber die Möglichkeit des Einflusses von außen nicht grundsätzlich aus. Niemand bestreitet biographisch bedingte Prägungen des Menschen durch Ereignisse und Handlungen anderer Menschen. Das bedeutet, dass Menschen keine Monaden sind, die einem immanenten Schema ohne Einflussmöglichkeit folgen. Selbst Rowe, der von der Übermacht der genetischen Ausgangslage spricht, benutzt den Begriff der Erfahrung, die in der Form Einfluss auf einen Gensatz nehmen könne, dass gewisse genetisch bedingte Eigenschaften zum Tragen kommen und andere nicht (vgl. Rowe 1997).

Wir stehen damit vor einem pädagogischen Paradox, denn es ist klar, dass es Dinge und Ereignisse gibt, die Einfluss auf das Leben eines Menschen haben können. Genauso deutlich ist, wie oft die bestgemeinten Einflussversuche scheitern und Menschen nicht das sorgsam aufbereitete Wissen übernehmen oder trotz aller Warnungen und Verbote unerwünschte Dinge tun, wobei „unerwünscht“ wieder eine sehr individuelle Größe ist.

Hier greift auch der Vergleich der Genetiker mit nur geringfügig beeinflussbaren oder unbeeinflussbaren Faktoren wie der Körpergröße nur eingeschränkt, denn über zwei Meter groß zu werden, kann ich nicht lernen, gewissen Impulsen zu widerstehen, die das Zusammenleben erschweren, dagegen schon. Die Frage ist nun, was dieses Paradox für die pädagogische Praxis bedeutet, und Cousinet (vgl. Cousinet 1955g-i), aber auch der Konstruktivismus geben eine einleuchtende Antwort darauf. Da niemand wissen kann, welcher Einfluss, welches Thema, welche Sache eine lebensbedeutsame Wirkung entfalten kann, ist es nur sinnvoll, ein breites Angebot zu machen, aus dem sich das Individuum das aussuchen kann, was am besten in sein System passt. Da es bis auf wenige Ausnahmen grundlegender Bestandteil der menschlichen Natur ist, in größeren sozialen Systemen agieren zu wollen und zu müssen, ist es sinnvoll, den Individuen auch diese Möglichkeit zu gewähren.

Cousinet verstand seine eigenen Positionen immer als vorläufig und erhoffte sich von der Psychologie, dass sie immer mehr über das Wesen des Kindes erfahren könne. Er wendet sich dabei gegen die Rolle der Psychologie als Zulieferer der Pädagogik, die ein besseres Wissen des Menschen und seines Lernens für ihre Zwecke zur Verbesserung ihrer Methoden nutzbar machen möchte. Die genaue Kenntnis des Kindes und seiner Informationsverarbeitungsprozesse soll nicht helfen, die Unterrichtsmethodik der agierenden Lehrerschaft zu optimieren, um die Resultate ihrer Bemühungen dergestalt zu verbessern, dass der Wissenstransfer endlich sichergestellt ist. Sie soll die Pädagogik mit Erkenntnissen über die Kognitionsleistungen von Kindern versorgen, damit die Schule optimale Bedingungen schaffen kann, unter denen Kinder lernen können sollten. Das kulminiert in der Bemerkung, dass die Psychologie in dem Moment die Pädagogik ersetzen werde, wenn man alles über das Kind und sein Lernen wisse (vgl. Cousinet 1980, S. 11). „Die Psychologie des Kindes führt nicht mehr zu einer Veränderung des Unterrichts, sondern zu seinem Verschwinden.“[6] Diese Anforderung an die Psychologie findet sich auch bei Siebert:

> „Je weniger wir empirisch wissen, warum die Menschen sind, wie sie sind, desto mehr neigen wir zu einer normativen Postulatpädagogik: Die Menschen müssten doch eigentlich … Der Konstruktivismus ist ein Beitrag zu einer pädagogischen ‚Realanthropologie’, die beschreibt, wie Menschen denken, nicht, was sie denken sollen. Die pädagogische Botschaft des Konstruktivismus lautet: Menschen sind lernfähig und lernwillig, aber meist nicht so und nicht dann, wenn andere es wollen, sondern wie sie selber es für richtig halten“ (2003, S. 178f).

7.1.5) Freiheit

Wenn man Cousinet als Vorläufer des sozialkonstruktivistischen Denkens betrachtet, der anerkennt, dass sich der Mensch seine Wirklichkeit und sein Wissen selbst erschafft, wird klar, warum er eine Sozialisationspädagogik entwickelte und warum sich diese um das Zentrum der „Freiheit“ dreht. Er gewährt dem sozialen Anteil an der Ent-

6 „Ce n’est plus à la transformation, mais à la disparition de l’enseignement que la psychologie de l’enfant conduit“, Cousinet 1949a, S. 24.

stehung individuellen Wissens breiten Raum und ist überzeugt, dass individuelles Wissen überhaupt erst im sozialen Kontext möglich wird und dort seinen eigentlichen Sinn entfaltet. Für ihn stellt sich allerdings an keiner Stelle die Frage nach Freiheit oder Disziplin, weil seiner Meinung nach ohne diszipliniertes Verhalten Freiheit gar nicht möglich ist (vgl. Cousinet 1927a, b; 1949c). Die freie Gruppenarbeit intendiert den von Bieri beschriebenen Übergang von „bedingtem freien Willen" zu „angeeignet freiem Willen" (Bieri 2001). Sie bietet Kindern aufgrund der Wahlmöglichkeiten zunächst den Raum, ihren von Bedingungen bestimmten freien Willen als solchen zu erkennen und zu lernen, eigene Entscheidungen zu treffen. Die Situation in der Gruppe lässt sie erfahren, dass nicht nur ihr Wille existiert, sondern auch der der anderen, was es nötig macht, gemeinsames Handeln aufeinander abzustimmen. Während Bieri hauptsächlich von der Konstruktion der Freiheit des Subjekts spricht, entwickelt Reich eine sozial begründete Ablehnung der absoluten Freiheit:

> „Die Behauptung eines autonomen Subjekts, eines freien Ichs, relativiert sich von vornherein dadurch, dass dieses Ich eine Konstruktion von Beobachtern ist, die ohne gleichzeitige Konstruktion von Anderen nicht gelingen kann. Behaupten wir ein Selbst, so müssen wir die Anderen schon mitdenken" (Reich 2002, S. 169).

An anderer Stelle schreibt er dazu: „Wir sind nicht ausschließlich Gefangene der Rekonstruktionen, sondern zugleich Produzenten dieser Gefangenschaft. Damit haben wir bedingten Einfluss auf die Ereignisse" (Reich 2002, S. 175).

Aus der Beschäftigung mit dem Problem von Freiheit und Disziplin ergibt sich auch die Frage nach der Moral, denn zweifellos ist eine Pädagogik, die auf Kooperation und Zusammenleben basiert, höchst moralisch. Gibt es eine absolute Moral? Sozialkonstruktivistischem Denken folgend ist sie eine Übereinkunft einer Gemeinschaft, mit der deren Zusammenleben ermöglicht wird. Damit wird sie verhandelbar, zumindest aber ist sie Entwicklungen unterworfen. Was vor 500 Jahren als moralisch einwandfrei gelten konnte, muss es heute nicht mehr sein, und manchmal möchte man den Eindruck haben, dass auch in der Gegenwart nicht eine Moral für alle gilt, sondern dass es verschiedene Moralvorstellungen in verschiedenen Teilen der Gesellschaft gibt. Ohne es explizit auszusprechen, steht Cousinet offensichtlich auf dem Boden der bürgerlichen Moral des „guten und richtigen" Verhaltens, die Grundlage der demokratischen bürgerlichen Gesellschaft ist, die ihren Bürgern Spielraum lässt, sich aber einen Rahmen vorgibt. Er unterstellt, dass sich moralisches Verhalten in der freien Gruppenarbeit gleichsam „natürlich" einstellt, weil nur so ein gutes Zusammenleben möglich ist, und er will Kindern die Möglichkeit geben, moralisches Handeln im Ernstfall des Lebens zu erlernen, anstatt ihnen Unterrichtseinheiten über Moral zu verabreichen.

Diese Vorstellungen haben zwangsläufig eine politische Dimension, auch wenn Cousinet sich diesbezüglich kaum geäußert hat. Er beschreibt keine traditionellen pädagogischen Ziele, die festlegen, wie Menschen zu sein hätten. Er nennt keine religiöse oder metaphysische Rechtfertigung seiner Pädagogik, und er formuliert an keiner Stelle ein übergeordnetes Ziel seiner Methode. Ihn interessiert einzig, unter welchen Be-

dingungen Kinder ihrer Natur entsprechend lernen und leben können, und er will ihnen die entsprechenden Bedingungen schaffen. Laut Raillon war es Cousinets Ziel, die Erziehung und nicht die Gesellschaft zu erneuern, und man könne aus Cousinets Pädagogik „keinerlei soziopolitische Theorie“ (aucune théorie socio-politique, Raillon 1990, S. 233) ziehen. Wenn sich Cousinet aber von Durkheims Vorstellungen beeinflusst sah, denen zufolge Erziehung den Zweck hat, die Gesellschaft zu erhalten, so muss er gesellschaftliche Konsequenzen seiner Erziehung mitgedacht haben, respektive eine besondere Gesellschaft vor Augen gehabt haben, die mit seiner Erziehung erhalten werden soll. Die Veränderung der Gesellschaft ist für Cousinet sicher kein direktes Ziel der Methode, er sieht sie aber als logische Folge der Sozialisation in der freien Gruppenarbeit an. Es kann nicht ohne Folgen für eine Gesellschaft bleiben, wenn Kinder selbstgesteuert ihren Bildungsprozess in die Hand nehmen.

Zunächst entwickelt Cousinet eine nur auf Beobachtung aufbauende Lebens- und Lernform für Kinder, aber an einigen Stellen scheint die Hoffnung durch, dass Kinder, die frei und in Gruppen aufwachsen, sich selbst zu freien, demokratischen Menschen erziehen. Vor allem in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Cousinet sich zu politischen Konsequenzen seiner Pädagogik geäußert, wenn er auch die bis dahin erbrachten Forschungsergebnisse nur als vorläufig ansah.

> „Wir kennen das Kind besser als unsere Vorgänger. Wir wissen von Tag zu Tag besser, was es braucht, und überraschenderweise entdecken wir auch, dass es dies selbst weiß und in sich die Kräfte für sein Wachsen trägt, denen wir nur freien Lauf lassen müssen. Wir haben unsere Welt außerhalb von ihm und ohne es geschaffen. Gestatten wir ihm, seine Welt außerhalb von uns zu schaffen, wenn nicht sogar ganz ohne uns, und die Frage der Erziehung wird eine Form annehmen, die wir eben erst erahnen und sich schneller lösen lassen, als wir glauben, und wer weiß, vielleicht wird die Menschheit dann gewandelt sein“ (Cousinet 1930a, S. 8, siehe S. 493f).

1932 formuliert er seine Vorstellung, dass anders erzogene Kinder die Gesellschaft positiv verändern könnten (vgl. Raillon 1990, S. 131f), und speziell auf dem Kongress von Nizza, der unter dem Thema der Verbindungen von Erziehung und sozialem Leben steht, wendet sich Cousinet gegen alle politisch motivierten pädagogischen Theorien. Abgesehen davon, dass jede Veränderung im Erziehungssystem immer politisch ist und politische Folgen, zumindest aber politische Auseinandersetzungen nach sich zieht, will Cousinet dass eine „authentische neue Erziehung es den jungen Menschen von morgen ermöglichen muss, selbst ihren politischen und sozialen Rahmen zu bestimmen“[7]. Zieht man in Betracht, dass Dewey einen erheblichen Einfluss auf Cousinets Denken hatte, wird klar, dass ihm eine demokratische Gesellschaft vorgeschwebt haben muss, in der tatsächlich alle über ihre Zukunft mitbestimmen können. Die eigentliche politische Sprengkraft der Cousinetmethode besteht also nicht darin, dass Kinder hier nicht genug lernen, sondern eher darin, dass sie lernen, sich zu organisieren und ihr Leben selbst-

7 „(...) pour lui, l’Education Nouvelle authentique doit permettre aux jeunes hommes de demain de déterminer, par eux-mêmes, leur cadre politique et social“ Raillon 1990, S. 231.

bestimmt in die Hand zu nehmen. „Das Kind wird keine intellektuelle Erziehung erhalten, es wird ein intellektuelles Leben führen.“[8]
Obwohl er seiner Methode einige positive Effekte für die Zukunft der Gesellschaft zuschreibt, unternimmt es Cousinet nicht, eine normative Pädagogik zu entwickeln, sondern eine Pädagogik, die sich an den Gegebenheiten der Spezies Mensch orientiert. Er will den Menschen nicht verbessern und „zu Höherem führen“, sondern ihm die Möglichkeit geben, das Beste in sich entwickeln zu können. Dazu muss jedes Kind genau beobachtet werden, und wenn sich ein echtes Bedürfnis zeigt, muss dieses auch erfüllt werden. Angebote müssen immer wieder gemacht werden, aber Eltern und Erzieher müssen akzeptieren, wenn sich ein Kind gegen ein Angebot entscheidet und ein anderes wählt.

7.2) Kritik der Kritik

Jemand, der sich so vehement gegen das bestehende Schulsystem wendet, wird unvermeidlich selbst zum Objekt heftiger Kritik. Sie ist vielfältig, stellt auf unterschiedliche Dinge ab, und widerspricht sich zum Teil gegenseitig. So schreibt Ginet, dass bei Cousinet keine Arbeitsteilung anzutreffen sei (vgl. Ginet 1982, S. 266), während Meirieu genau diese Arbeitsteilung für ein Hauptproblem der Methode hält (vgl. Meirieu 1987a, S. 51). Allen Kritikern ist zu eigen, dass sie offensichtlich nie Cousinets Werk als Ganzes in den Blick genommen haben und ihre Kritik auf Aspekten seiner Pädagogik aufbauen. Sie legen dabei ein grundsätzlich anderes Bild vom Kind und seinen Kompetenzen zu Grunde. Die Kritiker sind davon überzeugt, dass das Kind belehrt werden müsse, und diese Belehrungstheorie wird an keiner Stelle ernsthaft in Frage gestellt. Die Kritik erfolgt, ohne dass bewiesen werden könnte, dass die befürchteten Konsequenzen tatsächlich eintreten, und ohne weiterhin den Beweis anzutreten, dass die traditionelle Schule nicht mit exakt den Problemen zu kämpfen hat, die den Methoden der Education Nouvelle unterstellt werden.
Eine häufig vorgebrachte Kritik an Cousinet, aber auch an anderen reformpädagogisch orientierten Konzeptionen, besteht daher in der Vermutung, dass Kinder nicht genug und nicht das Richtige lernen würden. Es wird behauptet, dass die Schule nicht auf der Selbsttätigkeit des Kindes aufbauen könne, da ihr sonst pädagogische Kriterien fehlten. Weiterhin wird unterstellt, dass mit der den Kindern gegebenen Freiheit ein Laissez-faire mit regellosem Ausleben der individuellen Triebe gemeint sei, das zunächst zu Anarchie im Klassenzimmer führen würde und im Gefolge davon wahrscheinlich die westliche Zivilisation bedroht werde. Dabei wird übersehen, dass Cousinet die Freiheit auf die Konstruktion von Wissen und die Wahl von Mitarbeitern beschränkt hat. Nirgendwo ist von regellosem Laissez-faire die Rede, genau genommen sind Freiheit und Laissez-faire unvereinbar, denn „es gibt nur da echte Freiheit, wo Disziplin herrscht und

8 „Il ne recevra pas une éducation intellectuelle, il mènera une vie intellectuelle“, Cousinet 1950b, S. 35.

nur da echte Disziplin, wo Freiheit herrscht.“[9] Alexander S. Neill hat dazu geschrieben: „Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt“ (Neill 1969, S. 150). Man kann und muss einem Kind Grenzen aufzeigen (vgl. Cousinet 1949c), um ein gutes Zusammenleben zu ermöglichen, ohne es gleichzeitig zwingen zu müssen, ein Buch zu lesen, das es nicht interessiert (vgl. Cousinet 1907a).

Nahezu alle Kritiker sehen in Cousinet einen Wegbereiter der „Pédagogies non-directives“[10], womit die französische Variante der sogenannten „antiautoritären Erziehung“ gemeint ist. Es wäre eine eigene Arbeit wert, die Begrifflichkeit der antiautoritären Erziehung zu klären[11] und festzustellen, ob Alexander S. Neill und Roger Cousinet wirklich für regelloses Laissez-faire stehen und sich gar für das Programm der deutschen oder französischen „antiautoritären Erziehung“ vereinnahmen lassen. In Frankreich wie in Deutschland verbanden sich mit dem Begriff der „antiautoritären Erziehung“ politisch links orientierte Vorstellungen, mit einer entsprechend angelegten Erziehung die Gesellschaft verändern zu können. Die tatsächliche Reichweite dieses Konzepts bleibt für beide Länder fraglich, auch wenn sie gerne kolportiert wird. Gerade Cousinet lässt sich nur schwer für eine politisch ausgerichtete Pädagogik vereinnahmen, was die nur eingeschränkte tatsächliche Rezeption seiner Pädagogik durch die „Pédagogies non-directives“ erklären könnte. Mit seinen Artikeln über die Freiheit und die Disziplin hat er klar gemacht, dass die Freiheit des Lernens nur innerhalb eines Bezugsrahmens Sinn macht, was ihm gerade von Freinet den Vorwurf der „bürgerlichen“ Pädagogik eingebracht hat. Das von Cousinet propagierte Lernen in Freiheit ist weder regellos, noch ohne Lehrerbeteiligung organisiert. Der Lehrer hat eine enorm wichtige Funktion, denn er hat über die Auswahl des Materials ein Steuerungsinstrument in der Hand, steht bei allen Fragen zur Verfügung und muss die Ergebnisse kontrollieren. Cousinets Pädagogik wendet sich auch nicht gegen die Institution Schule, sondern nur gegen deren gängige Verfahrensweisen.

Seine Forderung nach Freiheit kann deshalb auch nicht als Aufforderung zur Antipädagogik missverstanden werden, eine Gefahr, auf die vor allem Oelkers hinweist. „Erziehung muss mehr sein, als nur Begleitung der Natur, wenn nicht (…) antipädagogische Konsequenzen in Kauf genommen werden sollen“ (Oelkers 1994, S. 34). Cousinet setzt anstelle des direkten Einflusses des Erwachsenen auf die Selbsterziehung in der Gruppe. Da sich diese in einer pädagogisch durchdachten und vorgeordneten Umgebung unter Beobachtung und ständiger Verfügbarkeit des Lehrenden vollzieht, ist die freie Gruppenarbeit mehr als bloße Begleitung der Natur. Die Warnung vor der Antipädagogik bezeichnet gleichsam die Gretchenfrage der Pädagogik. Wieviel Einfluss

9 „Et il n’y a vraie liberté que là où il y a discipline, et vraie discipline que là où il y a liberté“, Cousinet 1949c, S. 3f.

10 Prominentester Autor der „Pédagogies non-directives“ ist wohl Georges Snyders (Snyders 1975), aber es findet sich ein recht informativer Überblick bei Louis Pierre Jouvenet (Jouvenet 1982).

11 siehe Ludwig 1997.

können und sollen Erwachsene auf Kinder nehmen und wie soll er aussehen? Es muss überlegt werden, ob Cousinets Infragestellen intentional erzieherischen Einflusses (vgl. Cousinet 1907a; 1948/49b) tatsächlich zu Verwahrlosung von Kindern in großem Stil führen kann. Der Glaube an die Möglichkeiten des Einflusses hat jedenfalls dazu geführt, dass versucht wird, Kinder in der Schule in schnellem Wechsel, methodisch mehr oder weniger ausgereift und gewissen Moden unterliegend mit Inhalten voll zu stopfen, die sie nicht oder nur sehr partiell interessieren. Die Ergebnisse dieses Verfahrens erscheinen angesichts des betriebenen Aufwands eher mäßig. Der Glaube an die Beeinflussbarkeit von Kindern wird in jeder Generation aufs Neue erschüttert, wenn sich erweist, dass Kinder trotz aller Mühen nicht die Wege gehen wollen, die Erwachsene für richtig halten. Cousinet schließt dabei die Möglichkeit der Beeinflussung nicht grundsätzlich aus, er hält sie nur in den meisten Fällen für schädlich und nicht ausreichend reflektiert. Er ist der Auffassung, dass jede Form belehrenden Unterrichts die natürliche kreative Tätigkeit von Kindern unterbricht, und fordert, ein konzentriert arbeitendes oder spielendes (wobei diese Unterscheidung ihre Schwierigkeiten mit sich bringt) Kind möglichst nicht zu unterbrechen.

Einige Kritiker gehen besonders hart mit Cousinet ins Gericht. Ihre Kritik ist so pointiert, dass noch einmal auf sie eingegangen werden muss.

Dominique Ginet hat sich offensichtlich intensiv mit Cousinet auseinandergesetzt und seine Kritik richtet sich auf einige interessante Punkte. Ginet scheint ein sehr hohes Anforderungsprofil für Schulreformatoren vor Augen zu haben. Zunächst kritisiert er die veränderte Lehrerrolle als Entwertung des Lehrers (vgl. Ginet 1982, S. 326), um anschließend festzustellen, dass Cousinet „das konzeptionelle und methodologische Arsenal der Psychosoziologie“ (la panoplie conceptuelle et méthodologique de la psychosociologie, Ginet 1982, S. 327) fehle, um die gruppendynamischen Prozesse richtig einschätzen zu können. In einem letzten Punkt, und das ist einmalig in der Rezeptionsgeschichte, versucht er den Misserfolg der Education Nouvelle an persönlichen Defiziten Cousinets festzumachen, der weder in der Lage gewesen sei, die für Ginet vorhandenen Theoriedefekte der Methode zu erkennen und zu beheben, was auch an einer mangelhaften Rezeption Piagets gelegen habe. Noch habe er aus seinen pädagogischen Vereinigungen schlagkräftige Organisationen machen (vgl. Ginet 1982, S. 329) oder eine politische Theorie zu seiner Pädagogik liefern können (vgl. Ginet 1982, S. 331). Die Frage, ob die Methode massive theoretische Defizite hat und deshalb zwangsläufig scheitern muss, kann letztlich nur der wissenschaftlich begleitete Versuch klären. Der von Ginet als Beispiel angeführte Freinet ist aus dem staatlichen Schulsystem entfernt worden, obwohl sich, trotz der sich abzeichnenden Auseinandersetzungen, unter anderem Cousinet für ihn eingesetzt hat. Die von ihm gegründete Privatschule ist inzwischen längst wieder in das staatliche Schulsystem eingegliedert worden und arbeitet nicht einmal mehr nach Freinet. Man kann die Tatsache, dass sich Cousinet nicht durchgesetzt hat, als Schwäche der Methode und/oder ihres Erfinders abtun. Es erscheint mir aber als allzu einfach, die aus dem staatlichen Schulsystem und der all-

gemeinen traditionellen Vorstellung des Kindes resultierenden Widerstände gegen einen Neuerer zu unterschlagen, zumal seine Vorstellungen des freien Lernens auch heute noch auf Ablehnung stoßen.

Louis Not behauptet, bereits die Freiheit sei für Cousinet das eigentliche Ziel und die kognitive Entwicklung nur zweitrangig (vgl. Not 1979, S. 16), ohne allerdings in seiner Arbeit zu klären, wie er Freiheit versteht. Cousinet hat zwar mehrfach darauf hingewiesen, dass das wichtigste Wort im Zusammenhang mit seiner freien Gruppenarbeit das Wort ‚frei' sei. Liest man ihn aber aufmerksam, so wird klar, dass die von Cousinet gemeinte Wahlfreiheit als Voraussetzung zur echten Wissenskonstruktion zu verstehen ist. Not unterstellt, dass Cousinet individualistische Kinder unter den Zwang der Gruppe stelle (vgl. Not 1979, S. 113). Cousinet erläutert dagegen an mehreren Stellen (vgl. Cousinet 1949a; 1950a), dass die Gruppenbildung freiwillig, aufgrund des sozialen Bedürfnisses der Kinder stattfindet und nie erzwungen wird. Er berichtet von Kindern, die alleine besser arbeiten als in einer Gruppe, was meist daran liege, dass sie den anderen intellektuell deutlich über- oder unterlegen seien und deshalb keine Gruppe Gleicher finden könnten, und beschreibt, dass sich Kinder immer wieder aus der Gruppe zurückziehen, um individuelle Ziele zu verfolgen (vgl. Cousinet 1951b und 1956g, S. 172f). Jede künstlerische Tätigkeit des Ausdrucks wird explizit als individuell angesehen. Genausowenig lässt sich an irgendeiner Stelle belegen, dass Kinder in Cousinets System die Erfahrungen eines „integralen Kommunismus" (communisme intégrale, Not 1979, S. 113) machen würden, weil jedes persönliche Eigentum verboten sei. Cousinet beschreibt lediglich, dass die Gruppen sehr schnell angefangen hätten, Dinge zu sammeln, die sie für ihre Arbeiten benötigten und dieses Material dann als Gruppenmaterial angesehen worden sei (vgl. Cousinet 1949a). Aus der Perspektive der traditionellen Pädagogik betrachtet, ist der Vorwurf schwerwiegender, dass im Cousinetsystem keine Synthese des erworbenen Einzelwissens stattfinde (vgl. Not 1979, S. 135). Das genaue Gegenteil ist in dem Moment der Fall, da die Gruppen ihre Erkenntnisse zu großen Übersichtstafeln zusammenfügen (vgl. Cousinet, 1949a, S. 86). An Lobrot und Cousinet wird der Vorwurf gerichtet (vgl. Not 1979, S. 154), dass sie diejenigen in ihrem Zustand beließen, die kein Interesse an geistiger Betätigung hätten. Es ist fraglich, ob dem tatsächlich so ist. Zum einen gehen beide davon aus, dass kein Kind lange in diesem Zustand verharrt, zumal wenn es andere arbeiten sieht, zum anderen hat Cousinet dazu geschrieben, dass nur ein krankes Kind völlig interesselos ist (vgl. Cousinet 1950b, S.149). Macht man das richtige Angebot, reizt es jedes Kind, sich geistig zu betätigen.

Bei Philippe Meirieu finden sich ähnliche Vorbehalte. Auch er stellt die Frage nach den Kindern, die nicht arbeiten wollten (vgl. Meirieu 1987a, S. 49), und befürchtet, dass sie durch die Arbeitsteilung in den Gruppen zu einseitigen Spezialisten würden. Er behauptet, Cousinet habe solche Probleme nie beobachtet, was nicht ganz richtig ist. Cousinet schreibt, dass er nie ein faules Kind (vgl. Cousinet 1949a, S. 103) gesehen, er aber sehr wohl beobachtet hat, dass nur jene Kinder eine Arbeit im Gruppenheft mit einem Bild versehen hätten, die gut hätten zeichnen können und das Bedürfnis gehabt

hätten, zeichnen zu wollen. Darin bestand aber kein Problem für Cousinet, denn jedes einzelne Kind sollte je nach seinen verschiedenen Möglichkeiten das Beste aus sich machen können. Wenn seine Stärken eben in einem anderen Bereich liegen, kann es damit der Gruppe am besten dienen. Und gleich, wie gut ein Lehrer oder ein Unterricht auch immer sein werden, aus einem guten Gewichtheber wird niemals ein guter Balletttänzer, und warum auch?

Meirieu wirft Cousinet vor, Gleichmacherei zu betreiben (vgl. Meirieu 1987a, S. 51), was ich für ein Missverständnis halte. Cousinet meint mit den „Gleichen" Kinder, die auf der gleichen Sozialisationsstufe sind (vgl. Cousinet 1956g, S. 168) und die in ihrer Individualität gleiche Rechte haben. Es wäre vielleicht sinnvoller, hier von den „Ähnlichen" zu sprechen als von den „Gleichen". In den Gruppen finden sich jene wieder, die sich für den Moment der Arbeit innerhalb der Gruppe als sozial Gleiche empfinden. Unter dieser Idee ist eher zu verstehen, dass Kinder eines annähernd ähnlichen intellektuellen Niveaus und ähnlicher Interessen als „Komplementäre", also als sich in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten Ergänzende zusammenarbeiten.

Meirieu geht so weit zu behaupten, Cousinet mache die Schule für Unterschiede zwischen den Kindern verantwortlich. Cousinet beschreibt an der von Meirieu zitierten Stelle, die dies beweisen soll, lediglich die Tatsache, dass es enorme Unterschiede gibt und die Schule diese Unterschiede vergrößert, ohne sie angemessen zu berücksichtigen, denn „in derselben Gruppe entfernen sich die, die wissen, immer weiter von denen, die nicht wissen" (dans un même groupe, ceux qui ne savent pas sont de plus en plus éloignés de ceux qui savent, Cousinet 1950a, S. 94). Darunter ist eher zu verstehen, dass die Schule mit ihren traditionellen Verfahren nicht in der Lage ist, die (intellektuellen) Unterschiede zwischen den Kindern zu beseitigen. Cousinet wendet sich hier gegen die Funktion der Schule, die „Schlechten" auszusortieren. Meirieu ist zuzustimmen, dass Homogenität ein Illusion ist, wenn auch zumindest in Deutschland immer noch das gesamte Schulsystem auf dieser Illusion aufbaut. Es ist aber anzuzweifeln, dass Cousinet Gruppen beschrieben hat, die in allen Belangen homogen gewesen sind. Es hat sich um Kinder gehandelt, die sich auf der „gleichen Sozialisationsstufe befinden" (se trouvent au même degré de socialisation, 1956g, S. 168) und deshalb gut zusammenarbeiten können. Daraus ergibt sich eine gewisse Homogenität gleicher oder ähnlicher Interessen und gleichen oder ähnlichen Verständnisses der Welt. Es kann wohl vorkommen, dass sich in einer Gruppendiskussion über einen naturwissenschaftlichen oder technischen Sachverhalt ein Kind durchsetzt, das rhetorisch geschickter ist als die anderen. Cousinet geht davon aus, dass eine auf diese Art und Weise entstandene Gruppenmeinung nicht von Bestand sein wird. Sehr schnell wird sich herausstellen, dass das rhetorisch überlegene Kind Unrecht gehabt hat, und es wird seine Stellung in der Gruppe verlieren (vgl. Cousinet 1950a, S. 90).

Der Vorwurf Meirieus, dass Cousinet für das Gruppenleben von einer „vorher festgelegten Harmonie" ausgehe („harmonie préétablie", Meirieu 1987a, S. 51), erscheint nicht ganz fair, weil er diese Formulierung aus dem Zusammenhang reißt. Cousinet

beschreibt die nach Beendigung eines Themas eintretende Situation, ein neues Thema finden zu müssen:

> „Üblicherweise geht es so vor sich, dass sich, wenn eine Arbeit beendet ist und die Gruppe eine neue Arbeit anfängt, entweder alle Mitglieder der Gruppe aufgrund einer Art vorher festgelegten Harmonie einigen, um die neue Arbeit auszuwählen oder die Initiative von einem Kind ausgeht, das einen Vorschlag macht, der dann von den anderen akzeptiert wird (von der Naturwissenschaft zur Geschichte oder zur Geographie)“ (Cousinet 1949a, S. 72, siehe S. 507).

Meirieu übt scharfe Kritik an der wahrscheinlichen Arbeitsteilung der Gruppen (vgl. Meirieu 1987a, S. 51f), aufgrund der sich ihre Mitglieder nur auf ihren Spezialgebieten weiterbildeten. Cousinet habe dazu geschrieben, dass eine solche Arbeitsteilung fast nie zu beobachten gewesen wäre, was Meirieu eher in seinen Qualitäten als Pädagoge begründet sieht denn in der Kohärenz seiner pädagogischen Annahmen. Dazu ist anzumerken, dass Cousinet seine Methode nicht direkt als Lehrer ausprobiert hat, sondern in seiner Eigenschaft als Inspecteur andere Lehrer und Lehrerinnen dafür gewonnen hat. Man kann ihm wiederum dies vorwerfen (und Ginet tut es), nur beweist es zumindest, dass sein persönlicher Einfluss auf Kindergruppen nicht ausschlaggebend gewesen sein kann.

Meirieus Kritik an arbeitsteiligen Gruppen könnte auf Dewey und Durkheim als Quellen Cousinets zielen, die ihre Vorstellungen von Kooperation und Arbeitsteilung in Zeiten der Industrialisierung, also stark zunehmender Arbeitsteilung entwickelt haben. Das kann unter bestimmten Prämissen so verstanden werden, dass hier ‚pragmatisch’ die unterprivilegierten Bevölkerungsschichten auf die arbeitsteilige Gesellschaft vorbereitet werden sollen. Die Kritik scheint also politischer Natur zu sein, und es wäre hier zu überprüfen, ob Dewey und in seinem Gefolge Cousinet blind für die politisch-ökonomische Dimension ihrer Pädagogik waren, oder ob sie eine Pädagogik entworfen haben, die davon unabhängig gleichsam genetisch bedingte Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen sucht. Meirieu befürchtet, dass die Forderungen Deweys, Cousinets und anderer, das Leben in die Schule zu holen und Kindern die Möglichkeit zu geben, in Gruppen handelnd, auch handwerklich tätig zu werden, zu einer „Entschulung“ (déscolarisation, Meirieu 1987a, S. 58) führt, weil Kinder damit in rein produktorientierte Mechanismen der Erwachsenen geraten. Aber genau da ist der Unterschied zwischen Schule und Betrieb. Einmal abgesehen davon, dass es sich im Betrieb um Erwachsene, in der Schule aber um Kinder handelt, geht es in der Schule tatsächlich auch um die bildenden Effekte einer Tätigkeit und nicht nur um das Produkt. Günter L. Huber hat das Problem deutlich gesehen:

> „Ganz konkret erscheint das Problem, wie man die widersprüchlichen Erwartungen an Schulen verknüpfen kann. Die Diskussion um fachspezifisches versus soziales Lernen ist dafür auch ein Beispiel. Wenn gerade darauf verwiesen wurde, dass Bedürfnisse der Wirtschaft die Verbreitung kooperativen Lernens fördern könnten, dann sollten wir erstens nicht vergessen, dass vor nicht langer Zeit von gleicher Seite gefordert wurde, das Leistungsprinzip gegenüber dem Verlangen nach sozialem Lernen in den Schulen durchzusetzen. Marktkräfte scheinen also

> nicht die langfristigen Kriterien zu liefern, auf die Erziehungsperspektiven ausgerichtet werden müssen. Zweitens sollten wir nicht vergessen, dass kooperative Produktion und kooperatives Lernen etwas unterschiedliche Prozesse erfordern. Bei der Produktion reicht es aus, wenn die Gruppenmitglieder kommunizieren und individuelle Ressourcen bei der Herstellung des Gemeinschaftsprodukts teilen. Beim kooperativen Lernen soll die wechselseitige Unterstützung zur Erweiterung der individuellen Ressourcen, d.h. von Kenntnissen und Fertigkeiten beitragen“ (Huber 1993, S. 256).

Wenn Cousinet den Gedanken der Arbeitsteilung aufgreift und auf schulische Lern-Arbeit von Kindern umsetzen will, so kann ihm natürlich von Vertretern einer sogenannten zweckfreien Bildung vorgeworfen werden, dass er frühzeitig bürgerliche Rollenaufteilungen festschreiben will und damit Kindern die Möglichkeit nimmt, aus ihrer Klasse zu entkommen. Diese Kritiker unterstellen, dass eine Gleichheit der Chancen besteht, Wissen zu erwerben. Dem ist offensichtlich nicht so, wofür die gesellschaftliche Herkunft der Studierenden an den Universitäten nur ein Beispiel sein mag. Die Kritiker unterstellen weiterhin, dass mit einer großen Menge erworbenen Faktenwissens, das über Noten ausgewiesen wird, die tatsächlich „Besten“ (was immer diese Formulierung ausdrücken mag) in die Schlüsselpositionen der Gesellschaft gelangen und über den Erwerb von Schulwissen eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen sei. Damit zementieren sie die Rolle der Schule als Verteilerin von Chancen.

Diese Form der Kritik übersieht die tatsächlich gegebenen individuellen Unterschiede zwischen den Kindern, die nicht nur auf sozialer Herkunft beruhen. Cousinet zu unterstellen, er sei reaktionär, missversteht seine Intention. Ihm geht es nicht darum, Kinder, aus welcher Motivation auch immer, unter das Diktat eines zu erwerbenden Wissens zu stellen. Weder um die Reproduktion der Eliten zu gewährleisten, noch um den gesellschaftlichen Aufstieg unterprivilegierter Schichten zu erreichen. Chancengleichheit heißt in seinem Verständnis, jedem Kind die optimale Umgebung zu geben, seine optimale Bildung selbst voranzutreiben. Dies geschieht in der entsprechenden Umgebung nahezu unabhängig von der Herkunft des Kindes, sondern allein aus seinen immanenten Interessen heraus. Förderungsbedarf und Unterstützung werden in diesem Gedankenmodell nicht vernachlässigt, sie werden jederzeit dann gewährt, wenn sie nachgefragt werden, was Cousinet lerntheoretisch rechtfertigt. Das schließt medizinisch und/oder psychologisch begründeten Förderbedarf nicht aus. Da Cousinet durchaus nicht unterschätzt hat, inwieweit die soziale Herkunft eine Rolle dabei spielt, Bildungsangebote der Umgebung als solche wahrzunehmen, bzw. dass eine anregungsarme Umgebung in der frühen Kindheit Interessen verkümmern lässt, hat er die Prinzipien der Education Nouvelle über die Schule hinaus gedacht. Er hat mit „Fais ce que je dis“ (vgl. Cousinet 1950c) ein Buch über populäre Erziehungsfehler geschrieben, das die Prinzipien der Education Nouvelle in die Familien und damit in die Gesellschaft hineintragen soll.

Florence Giust-Desprairies kritisiert zunächst bei Cousinet, dass seine Pädagogik einseitig von Rousseau geleitet sei (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 42ff). Sie wendet sich

gegen die Idealisierung des Kindes als von Natur aus gutem Wesen, das man nur gewähren lassen müsse. Abgesehen davon, dass ein einfacher Blick in „L'Èducation nouvelle“ (vgl. Cousinet 1950b) genügt hätte, um der Autorin zu zeigen, dass Cousinet mit mehr als Rousseau aufwartet, verlässt sie selbst sich einzig auf die Theorie Freuds.
Giust-Desprairies unterstellt Cousinet, dass für ihn eine immanente kindliche Aggression nicht existiere, sondern er sie als Reaktion auf äußerlichen Druck ansehe (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 93). Selbst unter psychoanalytischen Gesichtspunkten betrachtet ist es nicht völlig falsch zu sagen, dass Frustrationen durchaus von außen kommen können und der Mensch lernen muss, mit ihnen umzugehen. Wenn die freie Gruppenarbeit gelingen will, so muss man den Kindern eine konfliktgeladene Anfangszeit zugestehen, in der sich jene finden können, die gut zusammenarbeiten können. Genau aus diesem Grund heißt die Methode freie Gruppenarbeit und basiert nicht auf vom Lehrer vorgenommenen Einteilungen. Soziales Verhalten stellt die Autorin dagegen als rein kulturell vermittelt dar (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 108f). Mit dieser Auffassung wird intentionale Erziehung nicht nur gerechtfertigt, sondern sie wird zwingend notwendig. Die Frage, ob Menschen selbstgesteuert lernen oder nicht, stellt sich nicht mehr, denn es ist klar, dass Kultur fremdgesteuert vermittelt werden muss. Kultur ergibt sich aus Verhaltensänderung und Abspeichern von als notwendig erachtetem Wissen, was bedeutet, dass das Kind geformt werden muss, weil es sonst für die Kultur verloren ist. Diese Vorstellung setzt auch voraus, dass intentionale Erziehung bei jedem Kind gelingen kann und die intentionale Einwirkung, wenn sie denn „richtig“ gemacht wurde, bei jedem Kind ihre notwendige Wirkung entfaltet. Das von Cousinet beobachtete „soziale Alter“ zwischen 9 und 12 Jahren interpretiert Giust-Desprairies (nach Freud) als das sogenannte Latenzalter, das eine Zeit relativer Ruhe sei, in der die ödipalen Kämpfe von sozialen Kämpfen abgelöst würden (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 96) und Kinder besonders empfänglich für erzieherische Eingriffe seien, man also diese Zeit am intensivsten mit Lehrerarbeit und Belehrung nutzen müsse. Die relative Ruhe dieses Alters hat Cousinet identisch beobachtet, er hat lediglich den Schluss gezogen, dass Kindern in dieser besonderen Phase die Möglichkeit gegeben werden muss, selbstgesteuert und interessegeleitet für sie lebensbedeutsames Wissen zu erwerben und soziales Leben zu lernen.
Bedeutender scheint mir aber zu sein, dass an diesen beiden Punkten die Kritik Giust-Desprairies' inkonsistent wird. Zum einen unterstellt sie Cousinet, dass er aggressives Verhalten von Kindern als umweltbedingt ansieht, während sie es als genetisch bedingt ansieht. Zum anderen sieht sie soziales Verhalten als Resultat erzieherischer Einwirkung auf das Kind an, während Cousinet davon ausgeht, dass Menschen mit der Fähigkeit zum sozialen Leben auf die Welt kommen, dass diese Fähigkeit Reifungs- und Entwicklungsprozessen unterliegt und dann noch bestimmte Umstände braucht, um sie voll auszubilden. Dazu passt die Unterstellung der Autorin, dass Cousinet den Unterschied zwischen Lehrer und Kind auflösen wolle (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 93). Er besteht ganz im Gegenteil auf dem fundamentalen Unterschied zwischen Erwachse-

nen und Kindern (vgl. Cousinet 1907b, S. 171; 1948/49b S. 91ff) und entwickelt deshalb eine Pädagogik, in der Lehrer eine zurückhaltende Rolle spielen und zur Verfügung stehen, wenn sie gebraucht werden.
Giust-Desprairies und in ihrem Gefolge auch Raillard versuchen Cousinet aus der Richtung der Psychoanalyse zu kritisieren. Freuds Psychoanalyse ist aber nur eine unter mehreren Theorien des Menschen. So hat zum Beispiel Baumgart die Psychoanalyse gleichberechtigt neben andere Entwicklungs- und Lerntheorien gestellt (vgl. Baumgart 2001), und auch innerhalb der therapeutischen Psychologie steht diese Theorie neben anderen und wird durchaus kritisch bewertet. Beiden Autorinnen zufolge scheint Cousinet die kindliche Sexualität weder als Tatsache noch als Problem wahrzunehmen und es gibt in der Tat nur einen einzigen Hinweis auf Sexualität. In einer Fußnote verweist Cousinet auf ein Werk P. Chambres zur Sexualerziehung (vgl. Cousinet 1959a, S. 117). Sexualität scheint für Cousinet in dem von ihm besonders betrachteten Alter kein wirkliches Thema gewesen zu sein. Man kann darüber spekulieren, ob dies nun Ausdruck einer bürgerlich-katholischen Moral ist oder ob in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kindliche Sexualität in der öffentlichen Diskussion insgesamt keinen großen Raum einnahm. Es findet sich an keiner Stelle eine Hinweis darauf, dass Fragen zur Sexualität in der freien Gruppenarbeit tabuisiert werden müssten, wenn sie auftauchten.
Giust-Desprairies untersucht die Praxis einer Reformschule und versucht mit den Mitteln der Psychoanalyse nachzuweisen, dass die Éducation Nouvelle und Cousinets Pädagogik auf Illusionen und falschen Vorstellungen von Kind und Kindheit basieren und deshalb zwangsläufig zum Scheitern verurteilt sind (vgl. Giust-Desprairies 1989, S. 33). Man mag zu dem Versuch, die Organisation einer Schule sowie ihre inneren Beziehungen auf der Basis der Psychoanalyse zu durchleuchten und zu erklären, stehen wie man will. Der Ansatz, die unbewussten Anteile einer Schule und ihrer Theorie zu sezieren, scheint mir durchaus interessant, und möglicherweise ist eine so aufgezogene Supervision für die Beteiligten hilfreich. Man kann und muss die Praxis der Schulen der Éducation Nouvelle kritisch beleuchten und auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen.
Allein schon die berechtigt erscheinenden Zweifel an Freud und seiner Theorie, neben der durch die Autorin vorgenommenen Reduktion Cousinets auf Rousseau als einziger Quelle, scheinen mir aber ausreichend, um ihre Schlussfolgerungen bezüglich des pädagogischen Konzepts Cousinets kritisch zu betrachten. Ich sehe das Problem von „Wahrheit“ von Ergebnissen, denn die Untersuchung insgesamt und die Beobachtung Giust-Desprairies’ sind ihrerseits Interpretationen aus einem bestimmten Blickwinkel. Das erschwert den Versuch, unbewusste Anteile zu zeigen, denn die Autorin muss sich nach ihren eigenen unbewussten Anteilen fragen lassen. Die immer vorhandenen eigenen unbewussten Anteile machen jede Position angreifbar und relativieren ein einfaches Schwarzweißdenken. Damit soll nicht in einen konturlosen Relativismus verfallen, sondern es sollen möglichst gleiche Bedingungen geschaffen werden. Die Untersuchung einer Schule wird dann nur im Vergleich sinnvoll, und es wäre sicher sehr interessant, die von Raillard und Giust-Desprairies ins Feld geführten Prämissen der Psychoanalyse

in der gleichen Schärfe auf das traditionelle Schulsystem anzuwenden, um dort nach unbewussten und unausgesprochenen Anteilen zu suchen.

Eine besondere Position wird durch Ehrenhard Skiera vertreten, der in seiner Kritik an Cousinet ähnlich wie Freinet argumentiert. Während die meisten anderen Kritiken ihre Befürchtung zum Ausdruck bringen, dass Kinder in Freiheit nichts oder nicht das Richtige lernen, greift Skiera Cousinets Konzeption der Freiheit als solche an. Nahezu alle Kritiker werfen Cousinet vor, er demontiere die Rolle des Lehrers, laut Skiera verschleiert er sie nur. Ein Blick in Cousinets Schriften zeige, dass er die Perspektive des sich zurückziehenden Lehrers nicht aufrechterhalten könne (vgl. Skiera 2003 S. 390):

> „Bereits die Vorbereitung, das Zurverfügungstellen der Mittel bedeutet faktisch eine Normierung des Lernprozesses, dessen Maß auch außerhalb kindlicher Bedürfnisse liegt und mit diesen in Konflikte geraten kann. Die ‚éléments du travail', etwa die historischen Dokumente, die Pflanzen und Insekten, tragen durchaus die Wesenszüge ihrer curricularen Verwandten (…). Aber auch ‚den Rest' erledigen die Kinder keineswegs von selbst; der Lehrer behält seine leitende, beratende und insgesamt eben den Prozess maßgeblich bestimmende Funktion" (Skiera 2003, S. 390).

Cousinet huldige damit „dem bloßen Schein der Freiheit" (Skiera 2003, S. 391). Dies geschehe bei ihm, „indem die situativ gesetzten Grenzen der Freiheit durch eine Ideologie des spontanen autonomen, bedürfnisgeleiteten Lernens überspielt werden; (…)" (Skiera 2003, S. 391). In der Konzeption komme „die Möglichkeit von Freiheit nicht in den Blick" (2003, S. 391), und Cousinet habe keinen „pädagogisch tragbaren Begriff von Freiheit" (2003, S. 391). Skiera definiert seinen pädagogischen Freiheitsbegriff so:

> „Der Sinn des Freiheitsbegriffs kann erst dann eingeholt werden, wenn die Grenzen und Widerstände der Freiheit selbst zum Gegenstand der Reflexion in der pädagogische Situation gemacht werden. Dann tun die Kinder bei einem interessanten Unterricht sicher immer noch, was sie wollen, aber sie tun es in dem Bewusstsein, dass sie es gelegentlich oder partiell ‚unwillig' tun – und sie haben die reelle Chance, sich mit ihren eigenen Interessen und Wünschen eventuell bei nächster Gelegenheit erneut Gehör verschaffen zu können. Es geht also um die Integration des Grundgedankens jeglicher emanzipatorischer Erziehung. Er beinhaltet die prinzipielle Möglichkeit der Aufklärung des Schülers hinsichtlich der bestehenden Zwänge und der Verfügungsgewalt über sich durch andere (Strukturen, Institutionen, Personen, Prozesse). Das kann in einer ersten Annäherung zumindest in der Weise geschehen, dass entsprechende kritische Anfragen und Äußerungen von Seiten der Schüler nicht als bloße Störung abgetan oder durch autoritären erzieherischen Gestus unterdrückt, sondern der gemeinschaftlichen Reflexion zugänglich gemacht werden" (Skiera 2003, S. 391f).

Zunächst muss festgehalten werden, dass Cousinet in dem zur Verfügungstellen des Materials einen Anfangspunkt für die Arbeit der Gruppen sah (vgl. Cousinet 1947a, S. 99 und 1947e, S. 22) und betont hat, dass Kinder immer alle Objekte, die sie interessieren, zur Bearbeitung in die Schule mitbringen können (vgl. Cousinet 1949a, S. 83f). Cousinet hat davon gesprochen, Kindern zur Verfügung zu stellen, was sie interessiert, und wenn diese Objekte des Interesses ihren curricularen Verwandten ähneln, ist darin kein Nachteil zu erkennen – solange sie sie interessieren. Er geht davon aus, dass in

jeder Methode eine gewisse Künstlichkeit, Ordnung und Systematisierung enthalten ist (vgl. Cousinet 1947b, S. 127). An keiner Stelle spricht er davon, dass eine Gruppe alle von ihm vorbereiteten Bereiche erarbeiten müsse. Kinder haben das Recht sich auszusuchen, womit sie sich beschäftigen wollen, und so lange daran zu arbeiten, bis es für sie erledigt ist. Es findet sich in Cousinets Schriften kein Hinweis darauf, dass er nach wie vor dem Lehrer die maßgebliche Rolle im Lernprozess des Kindes einräumt, und schon gar nicht in einem traditionellen Verständnis. Die Rolle des Lehrers wird maßgeblich bei der ersten Auswahl der Dinge, mit denen sich Kinder auseinandersetzen können, und bei der Vorbereitung ihrer Lebensumgebung. Es finden sich Hinweise, dass er den Lehrer für sehr wichtig hält (vgl. Cousinet 1947c, 1949a und 1955f), dass aber der Prozess der Wissenskonstruktion des Kindes letztlich immer eine individuelle Tat ist, die von sozialen Prozessen angeregt und gestützt wird (vgl. Cousinet 1959a, S. 81). Cousinet redet nie vom spontanen, sondern vom interessegeleiteten und bedürfnisgesteuerten Lernen. Darin ist auch nicht der Schein von Freiheit zu erkennen, sondern die pädagogisch durchdachte Bereitstellung einer Umgebung, in der Freiheit des Lernens erst sinnvoll möglich wird. Es ist zutreffend, dass Cousinet einen Freiheitsbegriff hat, der die Freiheit der Wahl innerhalb eines bestehenden Regel- und Gesetzeswerks vorsieht. Diese Regeln sind dabei durchaus Gegenstand der Diskussion der Gruppen, die sich auf Regeln einigen müssen (vgl. Cousinet 1949c; 1950a; 1955f). Daraus kann nicht der Schluss gezogen werden, dass sie anschließend nie wieder diskutiert werden können. An keiner Stelle findet sich bei ihm ein Hinweis darauf, dass Kinder sich kein Gehör mit ihren Anliegen verschaffen könnten oder dass gar ihre kritischen Anfragen durch autoritären erzieherischen Gestus unterdrückt werden sollten. Im Gegenteil lässt gerade Cousinets freie Gruppenarbeit „die prinzipielle Möglichkeit der Aufklärung des Schülers hinsichtlich der bestehenden Zwänge und der Verfügungsgewalt über sich durch andere (Strukturen, Institutionen, Personen, Prozesse)“ (Skiera 2003, S. 392) zu. Cousinet hat nach seinen gescheiterten Versuchen zum self-government von 1910 Kinderrepubliken mit Kindergerichten und Ähnlichem abgelehnt, weil er dies für eine Überlastung des Kindes hielt und für eine seiner Meinung nach unzulässige Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Er hat zwar Raillon zufolge Korczak und sein Werk nicht gekannt (vgl. Raillon 1990, S. 258), wollte aber keine Erwachsenenstandards in die Zeit der Kindheit bringen, die für ihn mit dem Beginn der Pubertät endet.

7.3) Forschungsdesiderate

Es bleibt viel zu klären, um Cousinets Werk in den Kontext der französischen Pädagogik und Reformpädagogik einzuordnen. Eine echte Auseinandersetzung wurde bisher von der verkürzenden Einordnung Cousinets in das Unterrichtsverfahren „Gruppenunterricht“ verstellt. Die Tatsache, dass zurzeit weder Gruppenunterricht noch auf Freiheit ausgerichtete Lernmethoden Konjunktur haben, befördert die Rezeption nicht gerade.

Am Ende dieser Arbeit werden trotzdem eine ganze Reihe von Forschungsdesideraten deutlich. Es spricht einiges dafür, die Beziehung von Freiheit und Pädagogik eingehender zu klären. Vor allem verdient es der Begriff der Freiheit, philosophisch abgesichert in der Pädagogik verwandt zu werden. Eine genauere Betrachtung der Pädagogik John Deweys im Zusammenhang mit Cousinet und Konstruktivismus scheint genauso angebracht wie ein Vergleich mit Vygotsky. Es wäre sicher interessant, die wechselseitigen Verbindungen zwischen Cousinet, Piaget, Durkheim, Ferrière und Freinet genauer herauszuarbeiten, aber auch der Vergleich mit dem Jenaplan und Gaudigs „freier geistiger Schularbeit“ erscheint lohnenswert, ebenso wie die Klärung des Einflusses Cousinets auf Projekte des staatlichen französischen Schulwesens wie der Plan Langevin-Wallon und die „classes nouvelles“.

7.3.1) Piaget

Ein besonderes Desiderat ergibt sich aus der Verbindung Cousinets mit Piaget. Betrachtet man das Werk Cousinets, so scheint es, als hätte er seine Theorie an den wesentlich bekannteren Theorien Piagets entwickelt. Cousinet begann aber seine Veröffentlichungstätigkeit deutlich vor Piaget, und offensichtlich müssen beide zusammengearbeitet haben. Piaget war an der Überarbeitung der zweiten Ausgabe von „La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans“ (vgl. Cousinet 1921a) beteiligt, einer deutlich kürzeren Version des 1945 erschienenen Buches zur Methode der freien Gruppenarbeit, und er hat höchstwahrscheinlich im Rahmen des IV. Jahrestreffens von „La nouvelle éducation“, einen Vortrag über den Egozentrismus des Kindes gehalten (vgl. Cousinet 1925d, S. 53). In einem Gespräch zwischen Cousinet, mehreren weiteren Teilnehmern und Jean Piaget über Cousinets Sicht des Kindes und seiner Entwicklung sagt Piaget: „Die Zusammenarbeit unter Kindern scheint mir die essentielle Bedingung schulischen Lebens zu sein“ (La collaboration entre enfants me semble la condition essentielle de la vie scolaire, Cousinet 1925d, S. 57).

Die direkten Hinweise Piagets auf Cousinet sind relativ rar, so wird er z. B. in „Das moralische Urteil beim Kinde“ erwähnt (vgl. Piaget 1986 S. 477), und einige einzelne Artikel Piagets, wie „Die sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung“ (Piaget 1970, S. 39ff) liefern Bestätigungen zu Cousinets Theorie der Gruppe. Vor allem die pädagogischen Vorstellungen Piagets weisen deutliche Parallelen zu Cousinet auf. So stellen Silvia Parrat-Dayan und Anastasia Tryphon in der Einleitung zu einer Sammlung pädagogischer Texte Piagets aus den Jahren 1930 – 1957 fest, dass sich Piaget der „Neuen Schule“ zuwendet,

> „die ‚neu’ ist, weil sie neue Methoden einführt. Es sind die Methoden der Aktiven Schule. Der Akzent liegt auf den Grundsätzen der Freiheit, der Eigentätigkeit und des Interesses, mit denen die ‚natürliche’ Entwicklung des Kindes gefördert werden soll. Gemeint sind Gruppenarbeit und self-government“ (Parrat-Dayan/Tryphon 1999, S. 14f).

Dies sind genau die beiden pädagogischen Modelle, mit denen Cousinet experimentierte. Mit Gruppenarbeit könne auch das Problem der kindlichen Ichbezogenheit gelöst werden:

> „Die Methoden der Aktiven Schule und die psychologische Forschung zeigen, dass Persönlichkeitsbildung und Kooperation nicht voneinander zu trennen sind, versichert Piaget, womit er – parallel zum Theorie-Praxis-Verhältnis – die enge Verbindung von Psychologie und Pädagogik klarstellt“ (Parrat-Dayan/Tryphon 1999, S. 15).

Piaget teilt Cousinets Kritik am bestehenden Schulsystem: „Merkwürdig, unsere gesamte traditionelle Schulerziehung beruht auf genau dem sozialen Prozess, den unsere Erwachsenengesellschaft aus ihrem Ideal zu verbannen strebt, d.h. sie beruht auf dem Zwang als dem Gegenteil von Kooperation“ (Piaget 1933, S. 146).

Vor allem Piagets Beitrag zu Jakiels Werk (vgl. Jakiel 1935, S. 179ff) über die psychologischen Grundlagen der Gruppenarbeit wird zum Plädoyer für Cousinets Theorie der Gruppenarbeit:

> „Denn auch wenn man die Einzelarbeit berücksichtigen will, setzt dies voraus, dass Gemeinschaftsarbeit geleistet wird und Arbeitsgruppen gebildet werden, denn passives Aufnehmen von Wissen bedingt die Isolation der Schüler, während das selbständige Erkunden Zusammenarbeit und Austausch mit sich bringt“ (Piaget 1935b, S. 182).

Piaget bestätigt aber auch Cousinets Theorie des Kindes und seiner sozialen Entwicklung vom ichbezogenen zum sozialen Wesen.

> „In der Altersstufe zwischen acht und zehn Jahren hingegen stellen unsere Mitarbeiter bei ihren Schülern ein wachsendes Bedürfnis fest, sich in Gruppen zusammenzuschließen, wobei die Zusammenarbeit und vor allem die wechselseitige Kontrolle noch zu unausgeprägt sind, als dass sich fest gefügte ‚Teams’ bilden könnten. Dieser Ansatz einer Zusammenarbeit entspricht voll und ganz dem, was wir selbst bei Acht- bis Elfjährigen meinen festgestellt zu haben“ (Piaget 1935b, S. 190).

In einem im Original aus dem Jahr 1935 stammenden Artikel gibt Piaget eine an Durkheim angelehnte Definition von Erziehung: „Erziehen heißt, das Individuum an das umgebende soziale Milieu anpassen“ (Piaget 1994b, S. 125), und er erkennt hier die von Cousinet formulierte Andersartigkeit des Kindes an.

> „Die intellektuellen und moralischen Strukturen des Kindes sind nicht dieselben wie unsere; daher bemühen sich die neuen Erziehungsmethoden, den Kindern der verschiedenen Altersstufen den Unterrichtsstoff in Gestalten zu bringen, die ihrer geistigen Struktur und den jeweiligen Stadien ihrer Entwicklung entgegenkommen. Dagegen ist das Kind in funktioneller Hinsicht dem Erwachsenen gleich; wie dieser ist es ein aktives Wesen, dessen Tätigkeit, durch das Wirken von Interessen oder Bedürfnissen bestimmt, nur dann ihren vollen Ertrag liefern kann, wenn man auf die autonomen Motivationen dieser Aktivität eingeht“ (Piaget 1994b, S. 126).

Piaget zieht aber andere Schlüsse daraus als Cousinet. Er ist der Meinung, dass für Experimente von Kindern eine rational-deduktive Aktivität unumgänglich sei und sie die Kooperation mit Erwachsenen bräuchten (Piaget 1994b, S. 139f). Für ihn hat die Zu-

sammenarbeit der Kinder untereinander „eine ebenso große Bedeutung wie das Einwirken von Seiten des Erwachsenen“ (Piaget 1994b, S. 148).
1965 stellt Piaget eine Veränderung der Wertung der Education Nouvelle fest (1969, S. 102f). Man habe verstanden, dass die „aktive Schule“ (école active) nicht zwingend eine Schule der Handarbeit sei, und wo sie es doch sei, gehe es darum, Kindern im Sinne der Erkenntnis Material zur Verfügung zu stellen, das sie mit den Händen begreifen könnten. Desweiteren habe man begriffen, dass eine Schule, die auf die Interessen von Kindern, „zumindest in der Theorie“ (au moins au plan théorique, Piaget 1969, S. 102) Rücksicht nimmt, keineswegs zu individualistischem Anarchismus führe, sondern dass Kinder leichter lernten und sie außerdem „und vor allem, wenn individuelle und Gruppenarbeit kombiniert werden, zu einer Erziehung der Eigendisziplin und zu freiwilliger Anstrengung“[12] führe. An gleicher Stelle spricht Piaget von der veränderten Lehrerrolle, die weg vom Belehrer hin zum Lernhelfer gehen sollte (Piaget 1969, S. 103).

7.3.2) Freinet

Ein mindestens genauso interessantes Forschungsdesiderat stellt die Auseinandersetzung mit Freinet dar. Zunächst wäre es höchst interessant, das Werk Cousinets und Freinets direkt miteinander zu vergleichen, weil sie zeitgleich gearbeitet haben und als herausragende Vertreter der Reformpädagogik/Education Nouvelle angesehen werden können. Dies ist teilweise in einer Dissertation geschehen, die sich mit der Sozialisation in der Education Nouvelle auseinandergesetzt hat (vgl. Hwang Sung-Won 1996). Abgesehen davon haben einige ehemalige Studierende Cousinets sowie sein inzwischen verstorbener Sohn Pierre angedeutet, dass Freinet in nicht unerheblichem Maß von Cousinets Arbeit profitiert habe. In allen Aussagen war eine gewisse Enttäuschung zu spüren, dass Freinet in Frankreich und über seine Grenzen hinaus bekannt wurde, während die Arbeiten Cousinets und seiner Mitarbeiter weitgehend ignoriert wurden.
In ähnlicher Weise äußert sich Jean Houssaye, der feststellt, dass die Bekanntheit Freinets zu Lasten Cousinets ging (vgl. Houssaye 1994a, S. 19), und auch Pierre Verret deutet an, dass einige die Gruppenarbeit und das freie Schreiben betreffende Meriten, die Freinet für sich beanspruchte, eigentlich Cousinet gebührten (vgl. Verret 1973, S. 12f). Allein die Erscheinungsdaten von „L’oiseau bleu“ von Januar 1922 bis Juni 1927 sind da recht eindeutig. Houssaye schreibt, wenn heute in Frankreich von der Éducation Nouvelle die Rede sei, spreche man von Freinet und vergesse Cousinet. Dabei sei bis in die 50er Jahre Cousinet noch als der Hauptvertreter der Éducation Nouvelle angesehen worden. Unterschiede zwischen den Pädagogen sieht Houssaye in der Bewertung von Spiel und Arbeit, vor allem aber in der politischen Ausrichtung. Während Cousinet ein offenes politisches Bekenntnis abgelehnt habe und sich bestenfalls auf demokratische

12 „(…) et notamment s’il y a combinaison du travail individuel et du travail par équipes, à une éducation de l’autodiscipline et de l’effort volontaire“ Piaget 1969, S. 102.

Erziehung im Sinne Deweys beziehe, orientiere sich Freinet klar nach links. Cousinet beziehe sich auf seine Beobachtungen und sein universitäres Wissen, während Freinet genau dieses ablehne und sich auf die von den Lehrern entwickelte Praxis vor Ort stütze (vgl. Houssaye 1994a, S. 196ff).
Cousinet sieht sich an mehreren Stellen den Angriffen Freinets ausgesetzt. So bestreitet Freinet in „L'imprimerie à l'école" vom November 1930, dass Cousinet eine echte Methode entwickelt habe (vgl. Raillon 1997, S. 4). 1937 schreibt Freinet in „L'Educateur Prolétarien" eine Polemik gegen Cousinet und T. J. Guéritte, weil er nicht auf die jährliche Versammlung von „La nouvelle éducation" eingeladen worden war. Die relativ scharfe Reaktion von „La nouvelle éducation" (Cousinet 1937c, S. 129ff) markiert den Bruch zwischen beiden Organisationen. 1949 greift Freinet in „L'Educateur" die „Ecole nouvelle Française" mit dem Vorwurf an, sie sei katholisch und bediene sich bei anderen Pädagogen, ohne sie zu nennen. 1962 behauptet Freinet, dass die Gruppenarbeit theoretisch bleibe, wenn man den Gruppen keine Möglichkeiten und keine Werkzeuge gebe, die ihren Bedürfnissen entsprächen (vgl. Freinet 1962, S. 9; Hwang Sung-Won 1996, S. 182). Warum Freinet Cousinet über einen so langen Zeitraum so vehement angreift, wird nicht ganz klar, zumal er 1925 Mitglied von „La nouvelle éducation" geworden war (vgl. Raillon 1990, S. 123). Es finden sich einige Hinweise darauf, dass er sich zumindest teilweise mit Cousinets Werk auseinandergesetzt haben muss. Elise Freinet schreibt (vgl. Freinet, E. 1949, S. 13; 24), dass er die Cousinetmethode nutzen wolle, obwohl sie ihm etwas zu systematisiert vorkäme und sie zitiert einen Artikel Freinets aus „L'imprimérie à l'Ecole" vom Oktober 1930, wonach er die Decroly- und die Cousinetmethoden ausprobieren wolle, um zu sehen, wie viel er davon übernehmen könne (vgl. Freinet, E. 1985, S. 74f).

7.4) Schlusswort

Die vorliegende Arbeit zeigt auf verschiedenen Ebenen, dass die Auseinandersetzung mit Cousinet und seinem Werk lohnenswert ist. Das offensichtlichste Ergebnis besteht darin, einen wichtigen Vertreter der europäischen Reformpädagogik aufgearbeitet und der Erziehungswissenschaft zugänglich gemacht zu haben, denn zum ersten Mal wurde Cousinets Werk als Ganzes in den Blick genommen.
Über dieses pädagogikhistorische Interesse hinaus ergab sich, dass Cousinets Pädagogik ein bedeutender Beitrag zur aktuellen Diskussion der Schulentwicklung ist. Dazu wurden die Schwerpunkte seines Denkens und seiner speziellen Perspektive des Kindes und seines Lernens in Bezug zu aktuellen Forschungsergebnissen gestellt.
Roger Cousinet präsentiert sich als wichtiger Vertreter der Reformpädagogik/Education Nouvelle. Er stand mit vielen Vertretern der europäischen Schulreform in Kontakt, war von ihnen beeinflusst und beeinflusste sie. Cousinet hat eine eigenständige Theorie und Praxis zum kindgemäßen Leben und Lernen entwickelt und dabei in vielen Bereichen über die Beschränkungen reformpädagogischer Terminologie hinausgedacht. Seiner

Idee von Freiheit lag die Überzeugung zugrunde, dass in einem von für alle geltenden Regeln abgesteckten und abgesicherten Raum Individualität möglich sein muss.
Seine Methode der freien Gruppenarbeit orientiert sich an echten Bedürfnissen des Kindes und sucht darin in ihrer Kompromisslosigkeit ihresgleichen. Auch wenn Cousinet sie auf das Alter zwischen 8 und 13 Jahren beschränkt, ist diese rückhaltlose Orientierung an echten kindlichen Bedürfnissen ein Ansatz zur Schulreform, der auch für andere Altersstufen bedeutsam ist. Cousinet zielt nicht auf eine weitere Überlistungsdidaktik, die Kinder mehr oder weniger geschickt abspeichern lässt, was sie eigentlich nicht wissen wollten, sondern er will aus der Schule einen echten Ort des Lernens machen, eine Begegnungsstätte zwischen Mensch und Sache. Er zweifelt sowohl die Legitimität als auch die Reichweite der Zwangsbelehrung an und fordert für Kinder die Freiheit, wählen zu dürfen, was sie wissen und lernen möchten, damit die Wissenskonstruktion erfolgreich sein kann.
Cousinet hat als erster den freien Kinderausdruck und das freie Schreiben nach Tolstoi zugelassen. Er und seine Mitarbeiter haben die „Fiches pour le travail individualisé“ (Karteikarten für die Einzelarbeit), die Dottrens in Genf in der École du Mail eingesetzt hat (vgl. Cousinet/Chatelain 1948a, S. 91), zu den „Fiches de découverte“ (Entdeckungskarteikarten) weiterentwickelt und damit die ersten individualisierten Karteien zum „entdeckenden Lernen“ geschaffen (vgl. Cousinet/Chatelain 1948a).
Das eigentlich Erstaunliche ist aber, dass die nunmehr fast 100 Jahre alten Gedanken und Vorschläge Cousinets nichts von ihrer Kraft verloren haben. Mit seiner einzigartigen Perspektive, nicht durch den Stoff auf das Kind, sondern durch das Kind auf den Stoff zu blicken, entwickelt und begründet Cousinet in seinem breiten Werk eine Pädagogik des Lernens, die das Lernen vor das Lehren stellt. In der Schulpraxis verändert sich die Rolle der Erwachsenen, ohne dabei überflüssig zu werden.
Eines der besten Argumente für Cousinet ist die Tatsache, dass die traditionelle Schule keineswegs die Resultate erbringt, die sie anstrebt, und es müsste geklärt werden, warum dem so ist. Denn wenn die traditionelle Schule mit ihren Prämissen und Verfahren erreichte, was sie erreichen möchte, wäre nichts gegen sie einzuwenden, wobei sich immer noch die Frage stellte, ob der Zweck die Mittel heiligt. Dabei haben in den vergangenen 150 Jahren viele reformpädagogisch intendierte Vorschläge in die Schule Eingang gefunden. Gedankengut der Reformpädagogik/Education Nouvelle findet sich in „neuen“ Unterrichtsmethoden, wie Werkstatt- oder Stationenlernen, und der neueren Literatur über Gruppenarbeit und kooperatives Lernen wieder. Vor allem die deutsche Grundschule kann als Beweis für innere Reform gelten, und die IGLU-Studie zeigt, dass die deutsche Schulmisere erst nach dem 4. Schuljahr beginnt. Insgesamt gesehen ist aber Cousinet mit seinem Denken und seiner Methode immer noch seiner Zeit voraus. Kaum ein Lehrer, und auch keine ausreichende Anzahl von Eltern, ist bereit, Kindern so viel Freiheit zum Lernen zu gewähren, wie Cousinet es vorschlägt.
Um allerdings definitive Aussagen über die Cousinetmethode zu machen, müsste sie unter wissenschaftlicher Beobachtung ausprobiert werden. Dabei müsste geklärt wer-

den, ob und wie Erwachsene in für Kinder gewinnbringender Weise Einfluss auf sie nehmen können, ob und wann sie es sollen und an welchen Stellen es für das Kind besser ist, die Freiheit der Wahl und der Entscheidung zu haben. Die Methode ist ganz sicher kein pädagogisches Allheilmittel, mit dem alle Schulprobleme zu lösen wären. Sie zielt nicht darauf ab, bessere Ergebnisse, im Sinne von mehr enzyklopädischem Wissen, als traditionell geführte Klassen zu erreichen, sondern darauf, ein jedem Kind gemäßes Lernen zuzulassen. Wenn Cousinet schreibt, dass mittelmäßige Ergebnisse eben auf mittelmäßige Schüler schließen lassen (vgl. Cousinet 1949a, S. 106), so bedeutet dies keine Resignation oder gar Vernachlässigung „schwächerer“ Kinder. Es geht darum, die Unterschiedlichkeit von Kindern angemessen zu berücksichtigen und sowohl Über- wie Unterforderung zu vermeiden. Kindern Wahlfreiheit zu geben und eine Auswahl verschiedener Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen ist das beste Mittel dazu. Wahrscheinlich wird der Anteil von Kindern, die studieren wollen und auch können, in Cousinetschulen nicht höher sein als anderswo. Wahrscheinlich werden auch hier Kinder zu finden sein, die große Schwierigkeiten haben, lesen, schreiben oder rechnen zu lernen. Der Anteil an Kindern, die innerlich aufgegeben haben, wird aber sehr wahrscheinlich geringer sein, weil hier aufgrund der Wahlfreiheit der Aufgabe die Möglichkeit besteht, am je individuellen Leistungslimit zu arbeiten. Der Cousinet-Methode ist eine hohe Flexibilität zu eigen, deren Offenheit und Freiheit des Lernens dadurch gewährleistet wird, dass Kinder Gegenstände und Themen ihres Interesses zum Lerngegenstand machen und in die Schule mitbringen können. Mit anderen Worten, der Anteil an Nobelpreisträgern unter Kindern wird in einer Cousinetschule nicht signifikant höher sein, der Anteil an Menschen, die wissen, was sie wollen und was sie können, wahrscheinlich aber schon.

Wie das Werk Cousinets bewertet wird, hängt erheblich von der Bereitschaft ab, seine Auffassungen vom Kind und seinem Lernen und damit sein Menschenbild zu teilen. Akzeptiert man die Prämisse Cousinets, dass das Kind etwas völlig anderes als der Erwachsene ist und dieser es demnach nicht erziehen kann, sind alle seine weiteren Schlussfolgerungen logisch.

Die Cousinetmethode erscheint sowohl sinnvoll, wenn man der Auffassung ist, dass der Mensch seine Persönlichkeit hauptsächlich aufgrund seiner genetischen Anlagen herausbildet, als auch wenn man Umwelteinflüsse als entscheidend für die Entwicklung des Menschen ansieht. Ist man der Überzeugung, dass der Mensch ein Mängelwesen ist, das nur durch direkte Einflussnahme älterer, speziell ausgebildeter Mitmenschen zum vollwertigen Mitglied der Gesellschaft wird, erscheint der geringe direkte Einfluss des Lehrers bei Cousinet als nicht tragbar. Sieht man den Menschen als selbständiges Wesen, und dies nicht nur im philosophischen Sinn, sondern unter den biologischen Gesichtspunkten seiner Ausstattung mit Sinnesorganen und dem Willen, diese zu gebrauchen, so ist es unausweichlich, Lernen als immer subjektive Angelegenheit zu verstehen und dem Menschen die Verantwortung für sein Lernen von Anfang an zu belassen.

Wie immer Cousinet bewertet werden wird, wie sehr seine Überzeugung, dass das Kind von Grund auf gut sei, aufrechtzuerhalten ist, wie sehr seine Einteilung in Stadien auch angreifbar ist, so hat er doch eine einzigartige Perspektive eröffnet. Sein Verdienst besteht darin, Kinder und ihr Verhalten unter dem Aspekt der Sozialität des Menschen betrachtet, erforscht und eine aus diesem Blickwinkel heraus logische Pädagogik entwickelt zu haben. Auch wenn man seinen Schlussfolgerungen nicht bis ins Detail folgen möchte, so ist es sein Werk in jedem Fall wert, beachtet und gelesen zu werden. Seine Sichtweise des Kindes ist eine echte Hilfe, Kinder und ihr Verhalten in der besonderen Situation der Schule zu verstehen.

Man kann aus den hier vorgestellten Theorien Cousinets und den aktuellen Forschungsergebnissen den Schluss ziehen, dass die Schule in ihrer zurzeit oft praktizierten Form keine psychologische, pädagogische oder soziologische, sondern eine rein auf Tradition beruhende Rechtfertigung hat und an den Grundbedürfnissen und den für die ontogenetische Entwicklung der Spezies Homo sapiens normalen Lebensäußerungen vorbeigeht. Die wichtigste Botschaft Cousinets für die Erziehung von Kindern und die Organisation von Lernmilieus besteht darin, Kinder zu beobachten und ihnen dann die Gegenstände und Hilfen zu geben, die sie im jeweiligen Moment brauchen.

In einem Interview wurde Cousinet 1962 von Louis Raillon gefragt: „Ist es nicht anstrengend, immer seiner Zeit voraus zu sein?“ Roger Cousinet antwortete: „Um bescheiden zu sein, obwohl es so aussieht, als ob ich es nicht sei, würde ich lieber viele Erzieher fragen: Ist es nicht anstrengend, immer zu spät zu sein?“[13]

[13] Louis Raillon: „N’ est-ce pas fatigant d’être toujours en avance sur son temps?“ Roger Cousinet: „Pour être modeste, tout en ayant l’air de ne pas l’être, j’aurais plutôt envie de demander à tant d’éducateurs: n’ est-ce pas fatigant d’être toujours en retard.“ Raillon 1973c, S. 6.

8 – ANHANG

8.1) Werksverzeichnis Cousinets

Die vorliegende Übersicht über das Werk Roger Cousinets ist nicht vollständig, und es muss davon ausgegangen werden, dass noch eine ganze Reihe von Artikeln zu entdecken sind. Es gestaltete sich schwierig, die zwischen den Weltkriegen entstandenen Jahrgänge von „La nouvelle éducation“ einzusehen. Vor allem die Jahrgänge 1928 und 1929 sind nicht direkt zugänglich, und einige Artikel konnte ich lediglich als Nachdrucke in „Education et développement“ erhalten.

8.1.1) Bücher

La Méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans, Editions de la nouvelle éducation, Garches (S. et O.), 1921 (2. Aufl. 1925)

Rapport de la première assemblée de la Nouvelle Education tenue à Versailles du 4 au 6 juin 1922, Impriméries Cerf, Versailles, 1922

Carnabot - et autres Contes et Poèmes - Ecrits et illustrés par des enfants pour des enfants, Editions de la Nouvelle Education, J. Baucoumont, Garches (S. et O.), 1925a

Le roi des Animaux, La Nouvelle Education, 1929

Une Méthode de travail libre par groupes, Les éditions du Cerf, Paris, 1945 (2. Aufl. 1949a; 3. Aufl. 1967; 4. Aufl. 1969)

La vie sociale des enfants, Editions du Scarabée, Paris, 1950 (2. Aufl. 1959)

L’Education Nouvelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950 (2. Aufl. 1956)

Fais-ce que je te dis, Editions du scarabée, Paris, 1950c (2. Aufl. 1961)

Leçons de pédagogie, Presses Universitaires de France, Paris, 1950

L’enseignement de l’histoire et l’Education Nouvelle, Presses de l’Île de France, Paris, 1950

L’enseignement de la grammaire, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1952

La formation de l’éducateur, Paris, Presses Universitaires de France, 1952

La Culture intellectuelle, Paris, Presses de l’Île de France, 1955

Pédagogie de l’apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France, 1959

Initiation à l’éducation nouvelle, L’Ecole nouvelle française, Paris, 1969

8.1.2) Artikel

1906

L’enseignement de l’orthographe, L’Educateur moderne, 1906, S. 297 - 305

1907

Le rôle de l’analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants, Revue philosophique de la France et de l’Etranger, Tome LXIV, août 1907, S. 159 - 173

Examen de la vision des élèves, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant (später: Bulletin de la société Binet-Simon), no 36, février 1907, S. 66 – 67

L'obstination et l'obéissance chez les enfants - d'après une étude de Th. Smith, L'Educateur moderne, 1907, S. 385 - 395

1908

La solidarité enfantine - Etude de psychologie sociale, Revue philosophique de la France et de l'Etranger, septembre 1908, S. 281 - 300

Revue générale de pédagogie, L'Educateur moderne, avril 1908, S. 183 - 186

Les interrogations à l'école, L'Educateur moderne, juillet 1908, S. 305 – 317

1909

Les jeux et la tradition scolaire, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 52, février 1909, S. 54 - 58

Méthodes américaines d'éducation, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 57, octobre/novembre 1909, S. 14 - 19

Les jeux et la tradition scolaire, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 36, février 1909, S. 54 - 58

Les sciences et les lettres à l'école primaire (I), L'Educateur moderne, février 1909, S. 71 - 79

Les sciences et les lettres à l'école primaire (II), L'Educateur moderne, mars 1909, S. 126 - 142

Les idées et les choses dans l'enseignement, L'Educateur moderne, juillet 1909, S. 329 – 339

1910

Faits et documents, L'Educateur moderne, 1910, S. 136 - 138

L'amitié chez les enfants, L'Educateur moderne, février 1910, S. 169 - 177

L'autorité du maître dans sa classe - Etude de sociologie scolaire, L'Educateur moderne, 1910, S. 303 - 316

Ce que les élèves pensent de leur maître, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 59, janvier 1910, S. 59 - 68

La pédagogie du self-government, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 60, février 1910, S. 75 - 80

1911

L'enseignement de l'Histoire è l'école primaire, L'Educateur moderne, janvier 1911, S. 4 - 16

Le repentir dans l'éducation, L'Educateur moderne, février 1911, S. 85 - 90

Les lectures des enfants (I), L'Educateur moderne, avril 1911, S. 145 - 159

Les lectures des enfants (II), L'Educateur moderne, juillet 1911, S. 145 - 159

La nouvelle méthode d'enseignement du dessin, L'Educateur moderne, novembre 1911, S. 401 – 409

1912

Faits et documents: recensions sur Kipling et Stanley Hall, L'Educateur moderne, janvier 1912, S. 36 - 37

Réflexions pédagogiques: La correction de la dictée - La vie du langage - Le programme de morale, L'Educateur moderne, février 1912, S. 72 - 77

Réflexions pédagogiques: A thing of beauty is a joy for ever - Qu'il ne faut pas lâcher la corde - Les expositions enfantines, L'Educateur moderne, avril 1912, S. 178 - 190

La méthode du 'self-government' dans les écoles françaises, Revue pédagogique, 15 mars, 1912, no 3, tome 60, Paris, S. 215 - 226

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, mai 1912, S. 241 - 244

Réflexions pédagogiques: La cueillette des réponses - Le téléphone - La beauté de l'emploi du temps, L'Educateur moderne, novembre1912, 385 - 386

Faits et documents, L'Educateur moderne, novembre 1912, S. 373 - 374

L'éducation esthétique à l'école primaire, L'Educateur moderne, décembre 1912, S. 431 - 443

1913

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, janvier 1913, S. 1 - 5

L'éducation esthétique à l'école primaire (II), L'Educateur moderne, février 1913, S. 49 - 61

Réflexions pédagogiques: „Dis-moi ce que tu lis, je te dirai qui tu es" - Les fenêtres fermées-mettez-vous en rang, L'Educateur moderne, mars 1913, S. 97 - 99

Gabriel Compayré †, L'Educateur moderne, avril 1913, S. 97 - 100

L'éducation esthétique à l'école primaire (III), L'Educateur moderne, avril 1913, S. 163 - 174

Réflexions pédagogiques: Les beautés du plan - La correction - Le temps perdu, L'Educateur moderne, mai 1913, S. 191 - 195

L'éducation esthétique à l'école primaire (IV), L'Educateur moderne, juin 1913, S. 241 - 248

Méthodologie pratique, L'Educateur moderne, juillet 1913, S. 289 - 296

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, octobre 1913, S. 289 - 292 (eigentlich 337 – 339, die Seitenangaben sind ein Druckfehler)

Méthodologie pratique - Lecture expliqué (I), L'Educateur moderne, octobre 1913, S. 321 - 323

Réflexions pédagogiques: La sincérité - La Marseillaise - Le temps perdu, L'Educateur moderne, novembre 1913, S. 337 - 340

Méthodologie pratique - Lecture expliqué (II et III) – Instruction civique I, L'Educateur moderne, novembre 1913, S. 364 - 371

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, décembre 1913, S. 433 - 434

Méthodologie pratique - Lecture expliqué (IV), L'Educateur moderne, décembre 1913, S. 460 - 463

1914

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, janvier 1914, S. 1 - 3

Méthodologie pratique - Instruction civique (II) - Grammaire française et vocabulaire, L'Educateur moderne, janvier 1914, S. 31 - 34

Réflexions pédagogiques: Qu' est-ce que tout cela qui n'est pas éternel?, L'Educateur moderne, février 1914, S. 49 - 51

Méthodologie pratique - Géographie (I), L'Educateur moderne, janvier 1914, S. 77 - 83

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, mars 1914, S. 97 - 103

Méthodologie pratique - Lecture expliqué (V), L'Educateur moderne, mars 1914, S. 128 - 132

Réflexions pédagogiques: L'automatisme pédagogique - Les résurrections historiques - Les exercices de conjugaison, L'Educateur moderne, avril 1914, S. 145 - 148

Méthodologique pratique - Grammaire française et vocabulaire (II), L'Educateur moderne, avril 1914, S. 174 - 177

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, mai 1914, S. 193 - 194

Note, L'Educateur moderne, mai 1914, S. 209 - 213

Méthodologique pratique-morale (I), L'Educateur moderne, mai 1914, S. 214 - 219

La justice sociale chez les enfants, L'Educateur moderne, juin 1914, S. 241 - 256

Méthodologie pratique - Géographie (I), L'Educateur moderne, juin 1914, S. 264 - 270

Réflexions pédagogiques, L'Educateur moderne, juillet 1914, S. 289 - 291

Méthodologique pratique-morale (II), L'Educateur moderne, juillet 1914, S. 323 - 325

1918

Q'est-ce que la pédagogie expérimentale?, L'Ecole et la vie (série B), 8 juin 1918, S. 1 - 3

Comment étudier la pédagogie expérimentale, L'Ecole et la vie (série B), 17 août 1918, S. 775 - 777

Esquisse historique de la pédagogie expérimentale en France, L'Ecole et la vie (série B) no 5, 19 octobre 1918, S. 70 - 72

1919

La pédagogie nouvelle: L'étude de la psychologie de l'enfant, L'Ecole et la vie (série B), no 16, 4 janvier 1919, S. 231 - 232

La pédagogie nouvelle: La mesure des facultés intellectuelles, L'Ecole et la vie (série B), no 33, 3 mai 1919, S. 469 - 470

La pédagogie expérimentale en France, L'Ecole et la vie (série B) no 43, 12 juillet 1919, S. 629 - 630

1920

Enquête sur le mensonge, L'Education, 1920, S. 216 - 217

La pédagogie expérimentale en Belgique, L'Ecole et la vie (série B) no 21, 14 février 1920, S. 329 - 330

La pédagogie expérimentale en Italie, L'Ecole et la vie (série B) no 29, 10 avril 1920, S. 459

La littérature enfantine, L'Ecole et la vie (série B) no 29, 5 juin 1920, S. 585 - 586

La littérature enfantine en Italie, L'Ecole et la vie (série B) no 8, 13 novembre 1920, S. 117 - 118

1920/1921

„Nouveaux cours d'histoire ou L'histoire des choses", zwischen dem 25. September 1920 und dem 9. Juli 1921 L'Ecole et la vie (série A) Armand Colin, no 1 - no 38

(1) Leçons d'introduction, 25 septembre 1920
(2) Les maisons modernes, les corps de métiers, autrefois, 2 octobre 1920
(3) Histoire de l'habitation - Préhistoire, Egyptiens, Grecs, Romains, 9 octobre 1920
(4) Histoire de l'habitation (suite) - Le type romain, les villes, les châteaux - forts, 16 octobre 1920
(5) Histoire de l'habitation (suite) - Les maisons des cultivateurs, 23 octobre 1920
(6) Histoire de l'habitation (fin) - Les maisons, le chauffage, l'éclairage, l'hygiène, 30 octobre 1920
(7) Histoire du vêtement, 6 novembre 1920
(8) Histoire du vêtement (suite), 13 novembre 1920
(9) Histoire du vêtement (suite), 20 novembre 1920
(10) Histoire du vêtement (suite), 27 novembre 1920
(11) Histoire du vêtement (suite), 4 décembre 1920
(12) Histoire des moyens de transport, 11 décembre 1920
(13) Histoire des moyens de transport (suite) - Les cartes, les voyages maritimes, les découvertes, 18 décembre 1920
(14) Histoire des moyens de transport individuel - litières, chaises, fiacres, diligences, 1 janvier 1921
(15) Histoire des moyens de transport (suite) 8 janvier 1921
(16) Histoire des moyens de transport - Les formes successives de la bicyclette, 15 janvier 1921
(17) Histoire de l'école (suite), 5 février 1921
(18) Histoire de l'école (suite), 12 février 1921
(19) Histoire de l'école (suite), 19 février 1921
(20) Histoire de l'agriculture, 26 février 1921
(21) Histoire de l'agriculture (suite), 5 mars 1921
(22) Histoire de l'agriculture (suite), 12 mars 1921
(23) Histoire de l'agriculture (fin), 19 mars 1921
(24) Histoire de l'industrie, 2 avril 1921
(25) Histoire de l'industrie (suite), 9 avril 1921
(26) Histoire de l'industrie (suite) - Les corporations, l'organisation du travail, 16 avril 1921
(27) Histoire de l'industrie (suite), 23 avril 1921
(28) Histoire du commerce, 30 avril 1921
(29) Histoire du commerce (suite) - La monnaie, les artisans, 7 mai 1921

(30) Histoire du commerce (suite) - Les banques, le courtage, 14 mai 1921
(31) Histoire de la justice, 21 mai 1921
(32) Histoire de la justice (suite), 28 mai 1921
(33) Histoire de la justice (suite), 4 juin 1921
(34) Histoire de l'administration, 11 juin 1921
(35) Histoire de l'administration (suite), 18 juin 1921
(36) Histoire de l'administration (suite), 25 juin 1921
(37) Les assemblées élues, 2 juillet 1921
(38) Histoire politique, 9 juillet 1921

1921

La pédagogie expérimentale, L'Ecole et la vie (série B) no 15, 1 janvier 1921, S. 231

La pédagogie expérimentale en Allemagne, L'Ecole et la vie (série B) no 23, 26 janvier 1921, S. 358 - 359

Pour l'éducation nouvelle, L'Education, janvier 1921, S. 429 – 430

La pédagogie moderne, L'Education, mars 1921, S. 481 - 491

Quelque remarques sur l'enseignement de l'histoire, L'Education, avril 1921, S. 562

L'éducation des „enfants bien douées" en Allemagne, L'Ecole et la vie (série B) no 30, 16 avril 1921, S. 469 - 470

1922

La nouvelle éducation, Pour l'ère nouvelle, no 1, janvier 1922, S. 10 - 12

L'art des enfants, Pour l'ère nouvelle, no 3, juillet 1922, S. 53 - 55

Le congrès de la „La nouvelle éducation" à Versailles, Pour l'ère nouvelle, no 3, juillet 1922, S. 55 - 60

Une méthode de travail scientifique libre, L'Education, février 1922, S. 214 - 222

Premier Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, janvier 1922, S. 168 - 171

Deuxième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, février 1922, S. 223 - 226

Troisième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, mars 1922, S. 273 - 276

Quatrième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, avril 1922, S. 337 - 340

Cinquième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, mai 1922, S. 392 - 395

Sixième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, juin 1922, S. 455 - 458

Septième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, juillet 1922, S. 502 - 505

Huitième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, octobre 1922, S. 25 - 27

Revues de la langue française, L'Education, octobre 1922, S. 46 - 47

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire, L'Education, novembre 1922, S. 80 - 83

Neuvième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, novembre 1922, S. 89 - 92

Dixième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, décembre 1922, S. 153 - 156

Les principes du travail historique à l'école primaire. In L'esprit international et l'enseignement de l'histoire, Etudes présentées au troisième congrès d'éducation morale, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1922, S. 101 – 108

Rapport de la première assemblée de la Nouvelle Education tenue à Versailles du 4 au 6 juin 1922 (en collaboration avec T.J. Guéritte), 1922, Impriméries Cerf, Versailles

1923

Onzième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, janvier 1923, S. 212 - 215

Douzième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, février 1923, S. 273 - 276

Revues étrangers: La pédagogie en Allemagne (Hamburger Schulen) und L'éducation de l'esprit civique (Educational Revieuw), L'Education, février 1923, S. 300 - 303

Treizième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education, mars 1923, S. 337 - 340

La pédagogie moderne - La liberté dans la discipline, L'Education, février 1923, S. 256 - 262

Notes sur l'état présent de la pédagogie expérimentale, L'Education, juin 1923, S. 493 - 497

L'auto - éducation et le travail collectif, Pour l'ère nouvelle, octobre 1923, no 8, S. 86 - 88

1924

La fatigue intellectuelle, La Nouvelle éducation, 1924

1925

Une école expérimentale en France, La Nouvelle Education, avril, 1925, S. 13 – 26

Un exemple d'auto-éducation, La Nouvelle Education, mai, 1925, S. 53 - 55

La transmission de la culture, La Nouvelle Education, 1925

Une école expérimentale en France, Pour l'ère nouvelle, avril 1925, no 15, S. 13 - 26

1926

La classe expérimentale à Sedan, La Nouvelle Education, no 41, janvier, 1926, S. 6 - 7

La liberté et l'éducation, La Nouvelle Education, no 41, janvier, 1926, S. 3 - 6

Extraits, La Nouvelle Education, no 41, janvier, 1926, S. 9 - 11

Rapport de la Ve Assemblée au Palais Universitaire de Strasbourg, La Nouvelle Education, no 46, juin, 1926, S. 81 - 112

La Ve Assemblée de La Nouvelle Education au Palais Universitaire de Strasbourg, Journal d'Alsace - Lorraine

La Ve Assemblée de La Nouvelle Education au Palais Universitaire de Strasbourg, L'école et la vie 8. Mai 1926, S. 113 - 144

L'attention des enfants, La Nouvelle Education, no 48 octobre, 1926, S. 145 – 147 (Nachdruck in Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 13 – 15)

1927

Visites à la classe expérimentale de Sedan; Les cercles d'études, La Nouvelle Education, no 53, mars, 1927, S. 41 – 44

Notre VIe Assemblée et L'exemple du travail, La Nouvelle Education, no 52, février, 1927, S. 17 - 21

La liberté, La Nouvelle Education, no 55, avril, 1927, S. 49 - 52

La liberté (II), La Nouvelle Education, no 55, mai, 1927, S. 65 - 68

Rapport de la VIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 56, juin, 1927, S. 81 - 86
Rapport de la VIe Assemblée (II), La Nouvelle Education, no 57, juillet, 1927, S. 114
Nouvelle expérience de travail libre, La Nouvelle Education, no 57, juillet, 1927, S. 114 - 119
La littérature des enfants, La Nouvelle Education, no 57, décembre, 1927, S. 177 - 185
Le plaisir et le jeu, Revista pedagogia, Madrid, novembre, 1927

1929

Expérience de travail libre par groupes, Pour l'ère nouvelle, no 44, janvier 1929, S. 170 - 171
Education musicale nouvelle, La Nouvelle Education, no 74, avril, 1929
Le dessin des enfants, La Nouvelle Education, no 75, mai, 1929, S. 75 - 70
Rapport de la VIIIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 76, juin, 1929, S. 81 - 84
Le surmenage, La Nouvelle Education, décembre, 1929, S. 177 - 182
La VIIIe Assemblée de La Nouvelle Education, L'école et la vie, avril 1929

1930

Rapport de la IXe Assemblée, La Nouvelle Education, no 86, juin, 1930, S. 81 - 83
Une expérience de travail libre par groupes, La Nouvelle Education, no 89, novembre, 1930, S. 155 - 157
Le mensonge chez les enfants, Umfragebogen, La Nouvelle Education, no 90, décembre, 1930, S. 172
La IXe Assemblée de La Nouvelle Education, L'école et la vie, avril 1930
Vers l'école rénovée, L'Ecole Nouvelle - Bulletin du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, no 1 janvier/avril 1930 S. 8

1931

Le mensonge chez les enfants, Umfrageergebnisse zusammen mit Mme Dumesnil - Huchet, La Nouvelle Education, no 91, janvier, 1931, S. 172
L'enseignement et le travail, La Nouvelle Education, no 94, avril, 1931, S. 49 - 54
Le jeux et le travail, La Nouvelle Education, no 97, juillet, 1931, S. 113 - 116

1932

Un caractère de la perception enfantine, La Nouvelle Education, no 104, avril, 1932, S. 49 - 52
L'enfant cultivé, La Nouvelle Education, no 106, juin, 1932, S. 106 - 109
L'enfant cultivé (suite), La Nouvelle Education, no 107, juillet/août, 1932, S. 85 - 88
L'obéïssance problème psychologique. In Hommage au Dr. Decroly, Bruxelles, 1932, S. 199 - 202

1933

Le problème psychologique de l'obéïssance, La Nouvelle Education, no 116, juillet, 1933, S. 122 - 130

1934

La mémoire, La Nouvelle Education, no 122, février, 1934, S. 19 - 21
Actualité de la vie enfantine, La Nouvelle Education, no 124, avril, 1934, S. 62

1935

La méthode Cousinet, in Jakiel, A. et Piaget, Jean: Le travail par équipes à l'école, BIE, Genève, 1935, S. 216 - 226

1936

Rapport de notre XVe Assemblée, La Nouvelle Education, no 146, juin, 1936, S. 81 - 85

Le monologue enfantin, Journal de psychologie normale et pathologique, 1936, S. 28 - 39

L'école et le langage, La Nouvelle Education, no 150, décembre, 1936, S. 162 - 167

1937

La récitation des leçons, La Nouvelle Education, no 153, mars, 1937, S. 37 - 42

Rapport de notre XVIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 155, mai, 1937, S. 66

Rapport de notre XVIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 156, juin, 1937, S. 81 - 85

L'émulation, La nouvelle Education, no 157, juillet, 1937, S. 106 - 112

Une mise au point, La nouvelle Education, no 158, octobre, 1937, S. 129 - 133

La fabulation chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, 1937, S. 179 - 198

La méthode Cousinet, L'information pédagogique, no 2, mars/avril 1937

1938

Rapport de notre XVIIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 166, juin, 1938

La valeur psychologique et pédagogique du travail par groupes, La nouvelle Education, no 168, octobre, 1938, S. 114 - 119

Sur le mensonge chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, 1938, S. 230 - 244

1939

Notes sur la vie intellectuelle d'un enfant, La nouvelle Education, no 173, mars 1939, S. 33 - 36

Rapport de notre XVIIIe Assemblée, La Nouvelle Education, no 176, juin, 1939

La discipline, La nouvelle Education, no 176, juin 1939, S. 86 - 89

Notes sur la vie intellectuelle d'un enfant, La Nouvelle Education, mars, 1939, S

L'idée de la mort chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, 1939, S. 65 - 75

1940/1941

Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, 1940/41, S. 489 - 510

1946

Quelques mots d'histoire, L'Ecole Nouvelle française, no 2, janvier, 1946, S. 3 - 4

La place de l'enfant dans la famille, L'Ecole Nouvelle française, no 5, avril, 1946, S. 3 - 6

L'école vivante, Übersetzung Cousinets von F.G. Bergerts „Lebendige Schule", L'Ecole Nouvelle française, no 6, mai, 1946, S. 12 - 13

Les vacances, L'Ecole Nouvelle française, no 7/8, juin/juillet, 1946, S. 3 - 4

Les 6e nouvelles, L'Ecole Nouvelle française, no 7/8, juin/juillet, 1946, S. 28 - 29

Un premier bilan (avec F.-M. Chatelain) L'Ecole Nouvelle française, no 1, octobre 1946, S. 1 - 2

Le congrès européen de l'éducation nouvelle à Paris du 29. 07. au 11. 08 1946, L'Ecole Nouvelle française, no 1, octobre 1946, S. 3 - 9

Les rapports entre la famille et l'école, L'Ecole Nouvelle française, no 2, novembre 1946, S. 25 - 29

Réflexions sur l'humanisme, L'Ecole Nouvelle française, no 3/4, décembre1946/janvier 1947, S. 49 – 56

1947

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (I - La préparation de la classe), L'Ecole Nouvelle française, no 5, février 1947, S. 98 - 100

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (II - Les groupes), L'Ecole Nouvelle française, no 6/7, mars/avril 1947, S. 124 - 127

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (III - Le rôle du maître), L'Ecole Nouvelle française, no 8, mai 1947, S. 154 - 156

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (IV - Le travail artistique et le travail manuel), L'Ecole Nouvelle française, no 9/10, juin/juillet 1947, S. 187 - 189

Après deux ans de travail (avec F.-M. Chatelain) L'Ecole Nouvelle française, no 1, octobre 1947, S. 1 - 2

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (V - Les travaux d'ordre intellectuel), L'Ecole Nouvelle française, no 1, octobre 1947, S. 21 - 24

L'étude du milieu et le travail par groupes (stage de septembre), L'Ecole Nouvelle française, no 2, novembre 1947, S. 34 - 45

Le dessin dans l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle française, no 3/4, décembre 1947, S. 57 - 60

Préface für Guide d'enseignement ménager, par Paulette Bernège, La Chapelle-Mont Ligeon, 1947

1948

Le rôle de l'éducateur en fonction de l'âge de l'enfant, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, no 1, 5. Jahrgang, 1948/49, S. 91 - 99

Conseils pratiques pour l'utilisation des fiches de découverte (en collaboration avec F.-M. Chatelain), L'Ecole Nouvelle Française, no 5, février 1948, S. 91 - 95

Education familiale - L'enfant qui tombe, L'Ecole Nouvelle française, no 6/7, mars/avril 1948, S. 133 - 134

Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet (VI - Le travail géographique. Conclusion), L'Ecole Nouvelle française, no 6/7, mars/avril 1948, S. 137 - 139

Après trois ans de travail (avec F.-M. Chatelain), L'Ecole Nouvelle Française, no 1, octobre 1948, S. 1 - 3

Education familiale - Regarde devant toi, L'Ecole Nouvelle Française, no 1, octobre 1948, S. 16 - 17

L'expression et la création dans l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle Française, no 2, novembre 1948, S. 26 - 36

Le rodage de nos fiches de travail (avec F.-M. Chatelain), L'Ecole Nouvelle Française, no 3/4, décembre/janvier 1948/49, S. 49 - 52

Education familiale - N'aie pas peur, L'Ecole Nouvelle Française, no 3/4, décembre/janvier 1948/49, S. 71 - 72

1949

L'éducation morale et l'enfant, Revue philosophique de la France et de l'Etranger, 1949, S. 33 - 47

Education familiale - Reste tranquille, L'Ecole Nouvelle Française, no 5, février 1949, S. 94 - 96

Les enfants sauvages, L'Ecole Nouvelle Française, no 6/7, mars/avril 1949, S. 118 - 122

Education familiale - Occupe-toi (I), L'Ecole Nouvelle Française, no 6/7, mars/avril 1949, S. 125 - 126

De quelques erreurs communes, L'Ecole Nouvelle Française, no 6/7, mars/avril 1949, S. 127 - 128

Education familiale - Dépêche-toi, L'Ecole Nouvelle Française, no 8, mai 1949, S. 153 - 156

Nos conférences (La rédaction) L'Ecole Nouvelle Française, no 8, mai 1949, S. 137 - 139

Une expérience de colonie de vacances sans équipe, L'Ecole Nouvelle Française, no 9/10, juin/juillet 1949, S. 173

Education familiale - Range tes affaires, L'Ecole Nouvelle Française, no 9/10, juin/juillet 1949, S. 180 - 183

Nos conférences, (La rédaction), L'Ecole Nouvelle Française, no 9/10, juin/juillet 1949, S. 164 - 166

Comptes rendus de deux films sur le développement de l'enfant (travaux de Gesell) und l'expression artistique, L'Ecole Nouvelle Française, no 9/10, juin/juillet 1949, S. 25 - 31

La discipline (avec F.-M. Chatelain), L'Ecole Nouvelle Française, no 39, octobre 1949, S. 1 - 8

La formation morale dans l'éducation nouvelle (I), L'Ecole Nouvelle Française, no 40, novembre 1949, S. 25 - 31

L'effort und l'obéïssance, L'Ecole Nouvelle Française, no 40, novembre 1949, S. 33 - 37

La formation morale dans l'éducation nouvelle (suite et fin), L'Ecole Nouvelle française, no 41, décembre 1949, S. 49 - 52

Les poèmes d'enfants, L'Ecole Nouvelle française, no 41, décembre 1949, S. 55 - 59
Education familiale - Choses vues, L'Ecole Nouvelle française, no 41, décembre 1949, S. 68
Le travail par groupe, Pour l'ère nouvelle, no 6, octobre/novembre 1949, S. 31 à 34

1950

L'orthographe et la grammaire, L'Ecole Nouvelle française, no 42, janvier 1950
Education familiale - Choses vues, L'Ecole Nouvelle française, no 42, janvier 1950, S. 89 - 90
Le cinéma, L'Ecole Nouvelle française, no 43, février 1950, S. 97 - 102
Education familiale - Le cas du sandwich, L'Ecole Nouvelle française, no 43, février 1950, S. 112
Education familiale - Dépêche-toi, L'Ecole Nouvelle française, no 44, mars 1950, S. 139 - 140
Réflexions pédagogiques, L'Ecole Nouvelle française, no 45, avril 1950, S. 154 - 156
Education familiale - Choses vues, L'Ecole Nouvelle française, no 45, avril 1950, S. 157 - 158
Education familiale - Ne touche pas, L'Ecole Nouvelle française, no 46, mai 1950, S. 181 - 184
Une expérience d'apprentissage de l'arithmétique, L'Ecole Nouvelle française, no 47, juin 1950, S. 201 - 203
Education familiale - Tu ne sais pas ce que tu dis, L'Ecole Nouvelle française, no 47, juin 1950, S. 208 - 210
Education familiale - La bosse et le trou, L'Ecole Nouvelle française, no 48, juillet 1950, S. 233 - 236
La grammaire et l'orthographe, L'Ecole Nouvelle française, no 49, octobre 1950, S. 13 - 17
La pédagogie du travail manuel, L'Ecole Nouvelle française, no 50, novembre 1950, S. 33 - 39
Notes complémentaires sur notre stage de travail manuel - l'histoire, la géographie, les sciences (I), L'Ecole Nouvelle française, no 51, décembre 1950, S. 58 - 61
Education familiale - C'est la vie, L'Ecole Nouvelle française, no 51, décembre 1950, S. 66 - 69
La vie sociale et le jeu, Vers l'éducation nouvelle, no 45, 1950, S. 4 - 10

1951

Il faudrait penser à tout, L'Ecole Nouvelle française, no 52, janvier 1951, S. 87 - 88
La grammaire, L'Ecole Nouvelle française, no 53, février 1951, S. 100 - 107
Toi, il faut toujours te céder, L'Ecole Nouvelle française, no 54, mars 1951, S. 138 - 140
Le square et la fleuve, L'Ecole Nouvelle française, no 55, avril 1951, S. 158 - 159
Il ne faut pas jouer avec les allumettes, L'Ecole Nouvelle française, no 56, mai 1951, S. 181 - 182

Tout cela n'a pas d'importance, L'Ecole Nouvelle française, no 57, juin 1951, S. 210 - 211

Une explication, L'Ecole Nouvelle française, no 58, juillet 1951, S. 232 - 233

L'expression dans l'Education Nouvelle, décembre 1951, (L'Ecole Nouvelle française, no 3, décembre 1951)

Préface für L'éducation nouvelle dans la famille de Anne Jaques et Pierre Goutet, La Flèche, no 2, novembre 1951

Enquête sur ce que pensent les écoliers du jeu et du travail, Journal de psychologie normale et pathologique, 1951, S. 556 - 568

Les méthodes actives dans la famille, Les conférences de l'école des parents, mai 1951, S. 24 – 30

1952

Rapport sur présentation de l'Ecole Nouvelle Française, L'Ecole Nouvelle française, no 4, janvier 1952

Le mouvement pédagogique contemporain en France, Bulletin des Instituteurs réunis du Grand - Duché de Luxembourg, no 3/4, mars/avril 1952, S. 110 - 115

L'enseignement social, L'école nouvelle française, no 11, novembre 1952

La documentation dans l'éducation nouvelle - La transmission des connaissances, S. 2 - 7 und La documentation dans l'éducation nouvelle - Conclusion, S. 32 – 40, L'école nouvelle française, no 12, décembre 1952

1953

L'éducation musicale (avec H. Goldenbaum), L'école nouvelle française, no 15, mars 1953

L'état présent de l'Education Nouvelle, (avec F. – M. Chatelain), L'école nouvelle française, no 19, octobre 1953, S. 1 - 40

Avant-propos für Exemple de travail libre, de Marie-Cécile Mouze, La Flèche, no 21, décembre 1953

Avant-propos für Une école des parents: l'expérience de Chambéry de Mme Niox-Chateau, no 14, février 1953

1954

Préface für La collection de timbres á l'école (Majo Igot), no 22, 1954

Petite chronologie de l'Education Nouvelle, L'Ecole nouvelle française no 24 mars 1954, Paris

Préface für Un essai d'enseignement du dessin (F. Le Clerc), no 25, avril 1954

Avant-propos für Vers une rénovation de l'enseignement du latin, L'école nouvelle française, no 26, 1954

La situation de l'école nouvelle française, L'école nouvelle française, no 27, juin/juillet 1954

Réflexions pédagogiques, no 28 octobre 1954, (nachgedruckt in Education et développement no 142)

1955

L'intérêt, L'école nouvelle française, no 30, janvier 1955, S. 1 - 12

vie du mouvement, L'école nouvelle française, no 30, janvier 1955

Psychologie de l'enfant et pédagogie - Didactique et apprentissage I - III, Bulletin de psychologie, no 3, tome VIII, mars 1955, S. 117 - 123

Psychologie de l'enfant et pédagogie - Didactique et apprentissage IV - VI, Bulletin de psychologie, no 5, tome VIII, mai 1955, S. 248 - 250

Psychologie de l'enfant et pédagogie - Didactique et apprentissage, Bulletin de psychologie, no 1, novembre 1955, S. 26 - 33

Bibliographie de l'école nouvelle française, L'école nouvelle française, no 36, juillet 1955 S. 2 - 20

Le rôle du maître, L'école nouvelle française, no 37, octobre 1955 S. 1 - 27

Avant-propos für Pédagogie de calcul (Gaston Mialaret), La Flèche, no 38, novembre 1955

Avant-propos, L'école nouvelle française, no 39, décembre 1955, S. 1 - 3

Préface für Une méthode active d'apprentissage agricole, 1955, EAM, Paris

Préface für Le jeune travailleur dans la mine, 1955, Paris

1956

Avant-propos für Les types psychologique (Adolphe Ferrière), La Flèche, 41 février 1956

Avant-propos für Une classe de perfectionnement (Renée Chedeville), La Flèche, no 42, mars 1956

Notre bilan, L'école nouvelle française, no 45, juin 1956, S. 1 - 18

Les sanctions, L'école nouvelle française, no 46, octobre 1956, S. 1 - 22

La notion de programme, L'école nouvelle française, no 47, novembre 1956, S. 1 - 21

Le manuel scolaire, instrument pédagogique? In Louis Raillon: Faut-il supprimer les manuels scolaires?, Educateurs, no 66, 1956, Paris

L'Education Nouvelle, Revue Française d'Hygiène et Médecine Scolaires et Universitaires, Tome IX, no 3, 1956, Paris

La vie sociale et le travail par groupes. In Maurice Debesse: Psychologie de l'enfant, Armand Colin, 9ème, 1971 (1956), S. 163 - 173

1957

Préface für L'internat et l'éducation nouvelle (Pierre Compagnon), La Flèche, no 48, janvier 1957

Avant-propos für Que pensent les élèves ? (H. de Coto Conde), La Flèche, 57 février 1957

Avant-propos für Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs de Louis Raillon, 1957

L'année pédagogique, L'école nouvelle française, no 54, juin 1957, S. 1 - 22

De l'obéissance considérée comme une vertu, 1957, Ecole nouvelle française, no 55, octobre 1957, S. 1 - 20

1958

Qu' est-ce qu'une pédagagogie psychologique ?, L'Education Nationale, no 3, 16 janvier 1958

La rencontre entre maîtres et élèves, L'Education Nationale, mai 1958

Avant-propos für La socialisation de l'enfant par l'école maternelle de Françoise Leandri, La Flèche, 58 janvier/février 1958

L'année pédagogique, L'école nouvelle française, no 62, juin 1958, S. 1 - 18

La correction des travaux écrits, Ecole nouvelle française, no 63, octobre 1958, S. 1 - 18

Réponses à quelques questions, Ecole nouvelle française, no 65, décembre 1958, S. 1 - 18

Préface für L'écriture script (M Poignon), CEMEA, L'édition du scarabée, 1958, Paris

1959

Nos séances d'initiation à l'éducation nouvelle, Ecole nouvelle française, no 70, mai 1959, S. 1 - 18

La vocation pédagogique - Hommage à Adolphe Ferrière, Ecole nouvelle française, no 72, octobre 1959, S. 1 - 20

L'apprentissage historique, Ecole nouvelle française, no 73, novembre 1959, S. 1 - 10

1960

Petit guide pour l'éducation nouvelle, Ecole nouvelle française, no 80, juin/juillet 1960

La traduction, Ecole nouvelle française, no 81, octobre 1960, S. 2 - 17

Figures oubliées ou méconnues (suite), Ecole nouvelle française, no 81, octobre 1960, S. 19 - 21

L'apprentissage scientifique, L'école nouvelle française, no 82, novembre, 1960, S. 1 - 13

1961

Adolphe Ferrière 1879 - 1960, Ecole nouvelle française, no 84, janvier 1961, S. 2 - 9

L'apprentissage historique, L'Ecole Nouvelle française, no 87, avril 1961, S. 1 - 7

Avant-propos, L'Ecole Nouvelle française, no 88, mai 1961, S. 1

L'année pédagogique, L'Ecole Nouvelle française, no 89, juin 1961, S. 1 - 10

Qu' est-ce qu'expliquer?, L'Ecole Nouvelle française, no 90, octobre 1961, S. 1 - 13

Le stage de 1961, L'Ecole Nouvelle française, no 91/92, novembre/décembre 1961, S. 1 - 12

1962

Hommage à Roger Cousinet, L'Ecole Nouvelle française, no 93, janvier 1962

Hommage à Mme T.-J. Guérritte, L'Ecole Nouvelle française, no 95, mars 1962, S. 1 - 4

La notion de préparation, L'Ecole Nouvelle française, no 99, octobre 1962, S. 1 - 10

Notre stage, L'Ecole Nouvelle française, no 100/101, novembre/décembre 1962, S. 1 - 31

1963

L'apprentissage du langage, L'Ecole Nouvelle française, no 102, janvier 1963, S. 1 - 9

Avant-propos für Le jardin d'enfants et l'Education Nouvelle, L'Ecole Nouvelle française, no 103, février 1963, Presses de l'Île de France

L'année pédagogique, L'Ecole Nouvelle française, no 107 juin 1963, S. 1 - 12

Faut-il que l'école soit ouverte ou fermée?, L'Ecole Nouvelle française, no 108 octobre 1963, S. 1 - 12

Notre stage, L'Ecole Nouvelle française, no 109/110 novembre/décembre 1963, S. 1 - 31

1964

Les examens, L'Ecole Nouvelle française, no 115/116 mai/juin 1964, S. 19 - 25

L'interrogation, Education et développement, no 1, octobre 1964, S. 25 - 33

Avant-propos; L'expérience, Education et développement, no 2, novembre 1964, S. 53 - 61

L'apprentissage du latin, Education et développement, no 3, décembre 1964, S. 47 - 52

Informations, Education et développement, no 3, décembre 1964, S. 57

La réforme de l'enseignement, Les cahiers de l'enfance, no 102, février 1964, S. 7 - 16

1965

La création poétique chez les enfants - réflexions sur un livre récent, Education et développement, no 5, février 1965, S. 44 - 61

Avant propos für Une expérience d'école active, Education et développement, no 8, mai/juin 1965, S. 33 - 34

L'école maternelle en Italie, Education et développement, no 8, mai/juin 1965, S. 56 - 57

Le travail pédagogique des maisons familiales rurales, Education et développement, no 9, juillet/août 1965, S. 56 - 65

L'attention, Education et développement, no 11, octobre 1965, S. 3 - 19

L'expression libre écrite (en collaboration avec M. de Vals et L. Degrott), Education et développement, no 12, novembre 1965, S. 35 - 51

L'effort et l'intérêt - textes de Dewey et de Claparède, Education et développement, no 13, décembre 1965, S. 47 - 52

1966

Savoir, mais comment? - en guise d'avant-propos, Education et développement, no 14, janvier 1966, S. 47 - 50

L Education permanente (I), Education et développement, no 15, février 1966, S. 3 - 12

L'Education permanente (II), Education et développement, no 16, mars 1966, S. 3 - 13

La formation enseignante, Education et développement, no 17, avril 1966, S. 25 - 31

Notes et réflexions, Education et développement, no 19, juillet/août 1966, S. 62 - 73

La classe de philosophie, Education et développement, no 21, octobre 1966, 3 - 17

Avant-propos für La deuxième assemblé mondiale de l'O.M.E.P, Education et développement, no 22, novembre 1966, S. 3 - 5

Quelques remarques sur l'explication de texte, Education et développement, no 22, novembre 1966, S. 17 - 24

L'éducation globale, Education et développement, no 23, décembre 1966, S. 3 - 12

1967

L'éducation morale des petits enfants, Education et développement, no 24, janvier 1967, S. 20 - 26

Un document pédagogique, Education et développement, no 26, mars 1967, S. 3 - 4

Le savoir et le travail, Education et développement, no 27, avril 1967, S. 3 - 17

Quelques problèmes de fin d'année, Education et développement, no 29, juillet/août 1967, S. 41 - 50

Réflexions pédagogique, S. 51 - 52

Présentation sur La Source - une école nouvelle au travail, Education et développement, no 30, septembre 1967, S. 3 - 4

L'Education négative, Education et développement, no 31, octobre 1967, S. 3 - 11

L'instruction générale, Education et développement, no 32, novembre 1967, S. 17 - 22

Encore les examens, Education et développement, no 33, décembre 1967, S. 3 - 8

1968

La parole magistrale et ses étapes, Education et développement, no 35, février 1968, S. 14 - 17

L'école et l'écolier, Education et développement, no 36, mars 1968, S. 3 - 8

Plaidoyer pour l'ingéniosité, Education et développement, no 37, avril 1968, S. 3 - 11

Sur la co-gestion, Education et développement, no 40, septembre 1968, S. 4 - 10

Réflexions pédagogiques, Education et développement, no 41, octobre 1968, S. 35

L'enseignement utilitaire, Education et développement, no 42, novembre 1968, S. 5 - 10

Réflexions pédagogiques, Education et développement, no 42, novembre 1968, S. 26

Le maître, auxiliaire de l'élève, Education et développement, no 43, décembre 1968, S. 3 - 8

Souvenirs, Bulletin de la société Binet - Simon, janvier 1968, no 500, S. 17 - 19

1969

Il faut que l'école soit ouverte et fermée, Education et développement, no 44, janvier 1969, S. 3 - 8

Compositions, notation, Education et développement, no 45, février 1969, S. 3 – 9

Notes, Education et développement, no 45, février 1969, S. 9 - 10

Réflexions pédagogiques, Education et développement, no 46, mars 1969, S. 29

La correction, Education et développement, no 47, avril 1969, S. 3 - 12

Qu' est-ce qu'apprendre, Education et développement, no 48 mai/juin 1969, S. 7 - 18

Les malentendus scolaires, Education et développement, no 49, juillet/août 1969, S. 3 - 10

La curiosité - variation sur un thème connu, Education et développement, no 50, septembre 1969, S. 3 - 6

Changer d'attitude, Education et développement, no 51, octobre 1969, S. 3 - 8

Le travail et le jeu, Education et développement, no 52, novembre 1969, S. 3 – 9

1970

L'école-milieu vital (I), Education et développement, no 55, février 1970, S. 5 - 10

L'école-milieu vital (II), Education et développement, no 56, mars 1970, S. 3 - 6

L'éducation attrayante et l'effort, Education et développement, no 59, juillet/août 1970, S. 3 - 6

Enseignement ou commentaire, Education et développement, no 61, octobre 1970, S. 22 - 24

Souvenirs Montessoriens, Education et développement, no 62, novembre 1970, S. 12 - 13

1971

Les élèves et le maître, Education et développement, no 65, février 1971, S. 3 - 6

Le malentendu scolaire, Education et développement, no 66, mars 1971, S. 24 - 27

Réflexions pédagogiques, Education et développement, no 67, avril 1971, S. 19 - 22

Considérations sur l'histoire, Education et développement, no 70, septembre

Extension de l'histoire, Education et développement, no 71, octobre 1971

La psychologie de l'enfant et l'histoire, Education et développement, no 72, novembre 1971

Le travail historique, Education et développement, no 73, décembre 1971

1972

Les trois âges de la pédagogie, Education et développement, no 74, janvier 1972, S. 3 - 5

Une méthode de travail historique, Education et développement, no 76, mars 1972, S. 12 – 41

Rencontre avec Roger Cousinet, Revue de l'Union française des centres de vacances et de loisirs, no 91, janvier 1972, S. 4 - 6

1973

L'attention des enfants (La Nouvelle Education, octobre 1926), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S.12 - 15

Deux aspects du travail enfantin (La Nouvelle Education, octobre 1935), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 16 - 19

La solidarité enfantine (La solidarité enfantine - Etude de psychologie travaux, Revue philosophique de la France et de l'Etranger, septembre 1908, S. 281 - 300), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 22 - 32

Une éducation morale nouvelle (L'éducation morale et l'enfant, Revue philosophique de la France et de l'Etranger, 1949, S. 33 - 47), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 32 - 34

Jeu libre - travail collectif libre (La Nouvelle Education, juillet 1924), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 46 - 52

L'instinct de coopération (Nouvelle expérience de travail libre par groupes, La Nouvelle Education, juillet 1925), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 53 - 57

Ne pas commencer top tôt (Une expérience sur le travail libre par groupes, La Nouvelle Education, novembre 1930), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 58 - 59

Le besoin d'expression de l'enfant et les moyens de les satisfaire (L'Ecole Nouvelle Française, novembre 1948), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 69 - 70

Un rôle nouveau pour l'éducateur (La vocation pédagogique, L'Ecole Nouvelle Française, 1959), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 69 - 70

L'activité de l'esprit contre les fossoyeurs de la culture (La Nouvelle Education, janvier 1925), Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement, no 87, juillet/septembre 1973, S. 76 - 78

1980

Réflexions pédagogiques, Education et développement, no 142, septembre/octobre 1980, S. 11 - 23

8.1.3) Übersetzungen der Bücher Cousinets

1929 „Une méthode de travail libre par groupes" wird von Mlle Th. Mante-Lange ins Norwegische übersetzt und erscheint im Dezember im Skolebladet
In Spanien erscheint „El metodo Cousinet" von Mlle Saintz Amor

1950 „Une Méthode de travail libre par groupes" wird von H. Luzuriaga ins Spanische übersetzt und erscheint bei Losada in Buenos Aires

1952 „Une méthode de travail libre par groupes" wird von F. de Bartolomeis ins Italienische übersetzt und erscheint bei Edition La Nova Italia in Florenz
„Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita" von R. Coen erscheint bei Edition La Nova Italia in Florenz
Qué es la educación nueva?erscheint bei Kapelusz in Buenos Aires

1953 „L'educazione nuova" erscheint bei Edition La Nova Italia in Florenz
„La vita sociale dei ragazzi: Saggio di sociologia infantile" erscheint bei La Nuova Italia in Florenz

1954 „La scuola par gruppi de Roger Cousinet" von A. Grilladini erscheint bei Istituto padano di arti grafiche in Rovigo
„Il metodo Cousinet" von Mario Mencarelli erscheint bei Edition La Nova Italia in Florenz

1955 „Leçons de pédagogie“ wird ins Spanische übersetzt und erscheint bei Edition Nova in Buenos Aires

„La formation de l’éducateur“ wird ins Spanische übersetzt und erscheint bei Tacuaremboin Uruguay

„La formation de l’éducateur“ wird ins Portugiesische übersetzt und erscheint bei Ca Editore Nacional, Sao Paulo in Brasilien

„L’enseignement de l’histoire et l’éducation Nouvelle“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint bei La Nova Italia in Florenz

1956 „L’Education Nouvelle“ wird von H. Vasdekis ins Griechische übersetzt und erscheint bei Editions Atlantis in Athen

„La formation de l’éducateur“ wird von Jamil Saliba, Hikmat Hasim und Sami al-Doruli ins Arabische übersetzt und erscheint bei Imprimérie de la République Syrienne in Damaskus

1958 „Vida social de los ninos: ensayo de sociologia infantil“ von Nelly E. García Alvares erscheint bei Nova in Buenos Aires

1960 „La pédagogie de l’apprentissage“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint bei Edition La Nuova Italia in Florenz

1961 „La formation de l’éducateur“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint bei Edition La Nuova Italia in Florenz

1963 „Metodos de la nueva educacion“ von C. Saintz-Amor erscheint bei Edition Losada in Buenos Aires

1964 „Fais-ce que je dis“ wird ins von M. Z. Luzuriaga Spanische übersetzt und erscheint unter dem Titel „Has lo que te digo“ in Buenos Aires

1967: „La Escuela Nueva“, eine spanische Übersetzung einer Auswahl von Artikeln Roger Cousinets aus „L’Ecole Nouvelle“, erscheint bei Editions Louis Miracle in Barcelona

1968: „Cousinet, pedagogista della liberta“ von G. Broccoloni erscheint bei Armando in Rom

„Socialisatie van het Kind“ erscheint in „Mens et medemens“ (Nr. 79) in Utrecht

1969: „Fais-ce que je te dis“ wird ins Italienische übersetzt und erscheint bei Edition La Nouova Italia in Florenz

1972: „R. Cousinet e l’educazione nuova“ von D. Ferraro erscheint bei Leonardi in Bologna

1976: „Educacao nova, A“ erscheint in dritter Auflage bei Moraes Editores Portugal in Egostado

8.2) Übersetzungen einiger wichtiger Artikel

8.2.1) Die Gruppenarbeit in der Schule

„Das Erste ist, dass es nicht eine Erziehung sondern mehrere Erziehungen gibt: das heißt es gibt nicht einen Einfluss des Erziehers auf das Kind, sondern eine Reihe verschiedener Einflüsse, die den verschiedenen aufeinander folgenden Entwicklungsphasen entsprechen, aus denen sich das Leben des Kindes von der Geburt bis zur Pubertät zusammensetzt. Das Zweite ist, dass die nötige und ausreichende Erziehung (worunter ich das Einwirken des Erziehers verstehe, das heißt die Gesamtheit der Beziehungen zwischen Erzieher und Kindern) darin besteht, den Kindern in jeder dieser Phasen die Werkzeuge (die ich Methoden nenne) und, da wo es geht, die gerade benötigten Arbeitsmaterialien, an die Hand zu geben. Es ist dabei selbstverständlich, dass diese Methoden sowohl den Bedürfnissen der Intelligenz als auch des Charakters gerecht werden müssen, um ihre Aufgabe gut zu erfüllen.

Die Cousinet-Methode ist meines Erachtens zum einen ein Arbeitsinstrument für Kinder in der Phase ungefähr zwischen 8 und 12 Jahren, zum anderen ist sie ein Mittel, die natürliche Aktivität dieser Phase zu unterstützen und die Bedürfnisse dieses Alters zu befriedigen.

Das wichtigste unter diesen Bedürfnissen scheint mir das nach sozialem Zusammenleben zu sein, welches nach Abschluss der von Piaget so bezeichneten Phase des Egozentrismus auftaucht. Es ist die Phase, in der sich die großen Manifestationen sozialen Handelns zeigen, wie Gruppenkämpfe, Tausch, soziale Spiele. Das Kind sucht nicht mehr die Gesellschaft seiner Zeitgenossen um sich mit ihnen oder auf ihre Kosten seiner selbst zu versichern. Es sucht sie, um sich helfen zu lassen und um zu helfen, als ob es ahnte, dass diese beiden Aktivitäten zu seiner Persönlichkeitsbildung nötig sind.

Es ist bekannt, dass die traditionelle Schule nicht nur dieses Bedürfnis nie befriedigt hat, sondern es sogar systematisch erstickt hat. Die gegenseitige Hilfe, die in der Theorie empfohlen wird, wird in der Praxis verboten. Bis zur Schwelle der Schultüre kann und soll man um Hilfe bitten und welche leisten; wenn diese Schwelle aber einmal überschritten ist, wird man zum härtesten Egoismus und zur schmerzlichsten Einsamkeit gezwungen (die die Kinder spüren und unter der sie leiden). Auf diesem Gebiet liefern sich Lehrer und Schüler den härtesten und fruchtlosesten Kampf.

Ich erlaube also den Kindern, Arbeitsgruppen mit der gleichen Freiheit zu bilden, mit der sie sie zum Spielen bilden: das heißt, dass jeder sich der Gruppe anschließen kann, die ihm gefällt, sie verlassen und sich einer anderen anschließen kann, wann es ihm gefällt, und genauso jede Gruppe das Recht hat, sich eines unerwünschten Mitgliedes zu entledigen, während sich der Lehrer jeder Form des Eingreifens in den gesamten Prozess absolut enthält. Die inzwischen 14 Jahre währende Erfahrung zeigt:

a) Dass nach einer Phase das Ausprobierens, die nicht vermieden werden kann – denn die Kinder kennen sich nur als Spielkameraden und nicht als Arbeitskollegen (jeder

kennt von seinem Nachbarn nur eine dieser Eigenschaften und lässt sich am Anfang zunächst von der Sympathie leiten) –, stabilisieren sich die Gruppen von selbst und bleiben nahezu ohne Veränderungen bis zum Schuljahresende bestehen;
b) Dass diese Methode, die bisher eine auf das Spiel reservierte Organisationsform ist, die Nachteile eines auf die Pausen beschränkten, durch Schularbeit unterbrochenen sozialen Leben beseitigt, wenn sie auf das gesamte Handeln erweitert wird: brutales leadership, das die Gruppenmitglieder unterdrückt, Hänseleien, die den outcasts zugefügt werden (der Leader des Spiels erweist sich als unfähig, auch ein Leader oder nur ein guter Mitarbeiter beim Arbeiten zu sein und verliert sein Prestige; der beim Spiel mittelmäßige Outcast, wird aufgrund seiner Fähigkeiten als Arbeiter rehabilitiert);
c) Dass Gruppen, die sich einmal stabilisiert haben, genau die Kinder in sich aufnehmen, die die gleiche Arbeitsgeschwindigkeit haben. Es ist also weder der Zeitverlust der begabten Kinder noch die Bequemlichkeit der sogenannten Faulen, das heißt der Langsamen zu befürchten, denn die Gruppe toleriert weder die Ersteren, noch die Letzteren. Die Langsamen, die keine ausreichend aktive und nützliche Mitarbeit liefern können, werden ausgeschlossen und bilden Gruppen von Langsamen; die Begabten werden entweder genauso aus ihrer Gruppe gejagt oder gehen von selbst: wenn die Klasse groß genug ist, gelingt es ihnen, eine Gruppe von Begabten zu bilden, wenn nicht (oder wenn ein Kind eine zu ausgeprägte intellektuelle Überlegenheit zeigt), arbeiten sie für sich allein.
d) Dass die optimale Zahl von Mitgliedern der Gruppe bei 6 liegt (das ist eine reine Tatsachenfeststellung: es wäre ein schwerer Fehler die Zahl der Gruppenmitglieder willkürlich auf 6 festzuschreiben);
e) Dass die Kinder diese Organisation mit größtem Vergnügen annehmen, die Gruppen mit Begeisterung bilden, sobald ihnen die Erlaubnis dazu gegeben wird, und niemals den Wunsch äußern, zur Einzelarbeit zurückzukehren.
Das äußere Erscheinungsbild der Klasse ist also ein Besonderes. Wenn der Raum es zulässt, hat jede Gruppe einen eigenen von den anderen abgegrenzten Platz zur Verfügung. Jede Gruppe richtet sich ein, wie es ihr gefällt oder wie es das Schulmobiliar zulässt. Natürlich sind nicht mehr alle Gesichter in dieselbe Richtung oder zum Lehrer gewandt, der sich frei in der Klasse bewegt und, wenn er sich setzt, sich irgendwohin setzt. Jede Gruppe hat eine Tafel und einen kleinen Zusatzraum für die Unterbringung ihrer Sachen zur Verfügung. Diese Zusatzräume können großzügig oder eingeschränkt sein, das heißt, eine mehr oder weniger große Anzahl und eine mehr oder weniger große Bandbreite von Aktivitäten ermöglichen: vom Atelier und einer Ecke im Garten bis zum einfachen Brett für die Gruppenbibliothek, einem Gefäß für die Fische und einem Kasten voll Erde, um einige Pflanzen zu züchten.[1]

1 Ich habe einmal die Methode in einer Klasse ausprobiert, die so arm ausgestattet war, dass die Kinder lediglich ein Fensterbrett zur Verfügung hatten.

Jede Gruppe sucht sich die Arbeit aus, die ihr gefällt, was nicht ohne Diskussionen vonstatten geht (was unter intellektuellen und moralischen Gesichtspunkten augesprochen wertvoll ist). Es kommt vor, dass Kinder, aufgrund alter Gewohnheiten und weil sie die Zusammenarbeit noch nicht gewohnt sind, den Lehrer bitten, für sie auszuwählen; er muss dies selbstverständlich unterlassen, weil er anderenfalls den Kindern eine sehr wertvolle geistige Erfahrung vorenthält. Außerdem gelingt es den Kindern sehr schnell, sich zu einigen, und sie fragen nie wieder nach seinem Eingreifen. Handelt es sich um eine schriftliche Arbeit, wird sie auf die Tafel geschrieben, und wenn die Gruppe sie als fertig und gut gemacht ansieht, zeigt sie sie dem Lehrer, der ihnen, wenn keine sprachlichen oder orthographischen Fehler mehr enthalten sind, die Erlaubnis gibt, sie (in ihr Gruppenheft) abzuschreiben, wie stichhaltig der Inhalt auch sein mag. Wenn doch noch Fehler übrig sind, bittet er sie, diese zu korrigieren, und wenn die Kinder auch nach mehreren Versuchen nicht in der Lage sind, sie zu korrigieren, tut er es selbst. Die Arbeit wird schließlich, den frei gewählten und innerhalb der Gruppen variierenden Vereinbarungen folgend, in das Gruppenheft übertragen: mal wird ein Kind von seiner Gruppe zum Abschreiben ausgesucht, ein anderes zum Überprüfen und ein drittes um die Illustrationen zu machen (Arbeitsteilung), mal schreibt jedes Kind für sich usw.[2]

Der Lehrer verzichtet auf jegliche Bewertung der ihm präsentierten Arbeiten: nicht das Resultat der Arbeit ist das Wichtige (das, was die Erzieher Resultat nennen, das heißt das mehr oder weniger große Missverhältnis zwischen der von den Kindern tatsächlich ausgeführten und einer idealen Arbeit), sondern die Anstrengung der Kinder, und diese Anstrengung kann der Lehrer nur bewerten, wenn er das Verhalten der Kinder beobachtet, während sie arbeiten.

Ich kann im Übrigen sagen, dass ich im Laufe dieser nunmehr 14 Jahre andauernden Erfahrung niemals offensichtliche Faulheit feststellen konnte, das heißt, dass ich niemals eine Gruppe gesehen habe, die nicht alles getan hätte, um eine möglichst schöne und gute Arbeit fertigzustellen, nie ein Kind, das nicht alle Mitarbeit, zu der es fähig ist, in die Gruppe eingebracht hätte (die Gruppe würde etwas anderes auch nicht akzeptieren), und dies ohne Strafen, ohne Benotungssystem, ohne Rangliste noch Belohnungen irgendeiner Art und Weise. Strafen sind unnötig, wenn die Kinder ihre Arbeit lieben.

Wie soll die Arbeit aussehen? Ich bringe an dieser Stelle ein zweites Interesse ins Spiel, das sich in dieser Phase nicht weniger stark zeigt als das erste. Es ist schwieriger zu definieren. Ich habe es manchmal mit dem Begriff Besitz- oder Sammelinstinkt bezeichnet, aber das beschreibt nur einen seiner beiden Aspekte. Der erste ist nämlich der Wunsch, die größtmögliche Anzahl von Dingen zu sammeln, die sich auf ein einziges Objekt beziehen (Pflanzen, Steine, Insekten, Bilder, Briefmarken etc.), diese Dinge zu untersuchen und sie zu klassifizieren. Der zweite, der direkt damit verknüpft ist, besteht in einer Art leidenschaflicher Verbundenheit mit diesem Objekt, die sich darin zeigt,

2 Es erschien mir immer sinnvoll, dass jedes Gruppenmitglied sein eigenes Heft hat, in das die Arbeiten abgeschrieben werden. Nicht, dass diese Praxis irgendeinen Nutzen hätte, aber sie dient dazu, die Eltern zu beruhigen.

dass das Individuum in seiner Suche aufgeht, zu der es, sobald man es lässt, solange stur zurückkehrt, bis seine Sammlung vollständig ist, bis es ein fehlendes Teil gefunden hat, solange das Interesse anhält. Betrachtet man diese beiden Eigenschaften zusammen, könnte man sagen, dass das Kind zwischen 8 und 12 Jahren mit Hartnäckigkeit sammelt. Wahrscheinlich muss man darin einen der Aspekte des Instinkts zur Selbsterhaltung und der Persönlichkeitsbildung sehen. Denn auch der an den Selbsterhaltungstrieb gekoppelte Robinsonismus ist ebenfalls eines der Charakteristika dieses Alters: es ist das Alter, in dem Kinder manchmal, wenn sie nicht gestört werden, ihre gesamten Sommerferien damit verbringen, sich im Garten, in einer kleinen Schlucht, im Wald, in einer Scheune, auf einem Dachboden oder auf einem Feld ihr Haus einzurichten, ein Haus, in dem sie wirklich zu Hause sind, was im Haus ihrer Eltern nicht der Fall ist. Und das soziale Bedürfnis ist so wichtig und so stark, dass, obwohl es vorher so schien, überhaupt kein Widerspruch zwischen dem sozialen Instinkt und diesem Auftreten eines übersteigerten Eigentumsinstinkts besteht: der Kollektionismus lebt von Leihgaben, Tausch und Zusammenarbeit, der Robinsonismus ist nur in ganz wenigen Ausnahmen einsiedlerisch. So, als wäre das Kind in ein Alter gekommen, in dem das soziale Leben absolut notwendig für die Bildung der Persönlichkeit ist, selbst für das, was ihre scheinbar individuellsten Merkmale sind.

Ich will nur nebenbei erwähnen, wie ablehnend die traditionelle Pädagogik diesen Interessen und dem sozialen Leben gegenüber steht.

Ich habe also die Recherche, die Beobachtung und die Analyse und später das Ordnen der Arbeitsmaterialien zur Grundlage jeder Arbeit der Kinder gemacht. Das ist die natürliche Art und Weise, in der Kinder arbeiten, und darin besteht auch das Vorgehen jeder wissenschaftlichen Arbeit: Beobachtung oder Experiment, Analyse, Klassifizierung.

Ich gehe folgendermaßen vor. Die Arbeit ist in große Kategorien eingeteilt, zwischen denen die Gruppen wählen: die wissenschaftliche Arbeit (Beobachtung der Wesen und der Dinge, wie sie sind), die geographische Arbeit (Beobachtung der Wesen und der Dinge, wie sie sich auf den Raum verteilen), die historische Arbeit (Veränderung der Dinge in der Zeit). Diese drei Kategorien stellen die wissenschaftliche Arbeit dar. Dem ist noch die kreative Arbeit hinzuzufügen, von der ich später spreche.

Die wissenschaftliche Arbeit besteht aus dem Studium aller Tiere, Pflanzen und Mineralien, die Kinder entdecken können, sowie der natürlichen Phänomene, die sie interessieren (hier wird die Arbeit zur geographischen Arbeit), sowie allen Experimenten, zu denen sie diese Studien anregen.

Die Arbeit in Geschichte besteht aus dem Studium all dessen, was in der unmittelbaren Umgebung der Kinder mehr oder weniger alt ist, und allen bildlichen Dokumenten, die der Lehrer ihnen zur Verfügung stellen kann oder die sie selbst finden können. Sie schließt die politische und die administrative Geschichte aus, die ich für Kinder unter 12 Jahren als unverständlich erachte. Sie beschränkt sich auf die Geschichte der Dinge.

Die geographische Arbeit besteht aus dem Studium der Umgebung, in der das Kind lebt (Schule, Elternhaus, Dorf, Stadt, Nachbarorte etc), sie wird (aus freien Stücken) von exakten Messungen begleitet, die die Kinder vornehmen (hier entsteht eine Verbindung zur arithmetischen Arbeit)[3].

Die kreative Arbeit besteht aus Zeichnen, Malen, Bildhauerei, Theaterspiel, mit allem, was zur Realisierung und Inszenierung eines Stückes dazu gehört, Handarbeit (Herstellung von Metall- oder Holzobjekten), literarische Erfindungen in Prosa und Vers und Arithmetik (Erfindung von Aufgaben und unter anderem alle Rechenoperationen, die die geographische Arbeit und die kreative Arbeit erfordern)[4].

Man sieht, wie diese in der traditionellen Schule scheinbar voneinander getrennten Arbeiten miteinander verbunden sind, da es nun einmal unmöglich ist, eine Handarbeit zu machen oder einen geographischen Plan zu erstellen, ohne dass die Arithmetik eine Rolle spielt. Wenn zum Beispiel Kinder, was oft geschehen ist, ein historisches Theaterstück schreiben und es spielen, ist dies ein Werk, das aus Geschichte, Geographie, Zeichnen, Malen, Handarbeit, Arithmetik und das Erfinden von Geschichten besteht. Andererseits sind auch die wissenschaftlichen Arbeiten im Inneren mit einander verbunden, da die geistige Arbeit dieselbe ist, ob man Insekten, historische Stiche oder geographische Phänomene beobachtet und klassifiziert.

Zu Beginn jedes Versuchs informiert der Lehrer die Kinder über die neue Klassenorganisation und über ihre Freiheit, Gruppen zu bilden. Wenn die Gruppen gebildet sind, geht die Arbeit los. Das heißt, dass jede Gruppe sich eine der kreativen oder der wissenschaftlichen Arbeiten aussuchen kann; der Lehrer hat vorbereitend selbst einige Blumen, Insekten oder Steine, einige historische Stiche, die sich auf Wohnen, Kleidung, Transportmittel etc. beziehen, gesammelt und stellt den Kindern alles Material zur Verfügung, das für die kreative Arbeit notwendig ist. Jede Gruppe muss außerdem eine kleine Bibliothek mit Unterhaltungsliteratur oder Nachschlagewerken zur Verfügung haben (die aber leider sehr rar sind). Wenn die Arbeit angefangen hat, verzichtet der Lehrer wie gesagt auf jede Einmischung, weder unterrichtet, noch bewertet er, er antwortet auf Fragen, die ihm gestellt werden, er spricht nur, wenn er gefragt wird. Man wird feststellen, dass Kinder in dem Maße, wie sie sich an diese Organisationsform gewöhnen, weniger fragen bzw. sich ihre Fragen immer mehr auf sehr präzise Punkte beziehen.

Der Lehrer lässt also die Kinder in aller Freiheit arbeiten und teilt ihnen nur die Arbeitsregeln mit, die analog zu Spielregeln die Folgenden sind. So wie ich es beschrieben habe, wird jede auf die Tafel geschriebene und korrigierte Arbeit, die in das Gruppen-

3 Ich füge hier an, dass die Kinder sich im Laufe der geographischen Arbeit, nach einem mehr oder weniger langen Studium der lokalen Geographie, fast immer spontan auf die Suche nach Dokumenten über andere Länder als das ihre gemacht haben. Manchmal habe ich zur Unterstützung dieser Arbeit die interschulische Korrespondenz eingesetzt.

4 Ich gehe nicht weiter auf die kreative Arbeit ein, die so unerlässlich und in der traditionellen Schule so schlecht repräsentiert ist. Der kreative Instinkt zeigt sich mit seinen Stockungen und Unterbrechungen über die ganze Zeit der Kindheit.

heft abgeschrieben und illustriert wurde, von der Gruppe aufbewahrt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es von Vorteil ist, jedem Fach ein eigenes Heft zu widmen: ein Heft für die wissenschaftliche Arbeit, eins für die geschichtliche Arbeit etc. In der wissenschaftlichen Arbeit überprüfen die Kinder, nachdem eine gewisse Anzahl von Objekten derselben Art beschrieben wurde (Insekten, Pflanzen etc.), ob die Beschreibungen die gleichen Oberbegriffe haben und ob es nicht sinnvoller wäre, für alle dieselbe Ordnung zu haben (zum Beispiel für die Pflanzen: Wurzel, Stängel, Blätter, Blüten etc.). Wenn diese Ordnung für jede Kategorie gefunden wurde, nehmen die Kinder die bereits fertig gestellten und archivierten Beschreibungen und fassen sie auf Karteikarten gleichen Formats zusammen. Da um die Liste der Rubriken zu erstellen die umfassendste Beschreibung genommen wurde, kann das Ausfüllen der Karteikarten den Vorteil haben, Lücken in den früheren Beschreibungen zu finden und – ganz ohne das Eingreifen des Lehrers – neue, genauere Beobachtungen zu erzwingen, was eine ausgezeichnete Praxis der Selbst-Erziehung darstellt. Ich will hier gar nicht die wertvolle geistige Arbeit erwähnen, die nötig ist, um zu erlernen, wie man seine Kenntnisse ordnet. Analog dazu wird in der historischen und geographischen Arbeit verfahren. Und in dem Maße, wie die Arbeit in der nunmehr gefundenen Ordnung weitergeht, wird jede neue Beschreibung sofort auf einer Karteikarte gemacht, das auf dem für alle Objekte derselben Kategorie etablierten System beruht.

Wenn eine Gruppe nach mehreren Monaten Arbeit im Besitz einer gewissen Anzahl von Karteikarten über Objekte derselben Kategorie ist, wenn sie zum Beispiel etwa fünfzig Karteikarten über Pflanzen erstellt hat, versucht sie, so gut sie kann, eine provisorische Klassifizierung vorzunehmen, indem sie die Pflanzen zusammenfasst, die ihr zusammengehörig erscheinen. Es macht überhaupt nichts, dass diese erste Klassifizierung mittelmäßig und oberflächlich ist (die ersten Klassifizierungen der Gelehrten waren nicht besser), sie wird sich in dem Maße verbessern, wie der Geist der Kinder reift und ihre Beobachtungen zunehmen. In der geschichtlichen Arbeit werden die Dokumente nach ihrer Art (Wohnung, Kleidung, Transportmittel, Landwirtschaft, Industrie etc.) und grob nach Epochen eingeteilt: Antike, Mittelalter, 15. Jahrhundert etc. Wenn die Karteikarten einmal geordnet sind, versuchen die Kinder, für die wissenschaftliche Arbeit eine ganze Studie und für die geschichtliche Arbeit eine ganze Epoche (oder auch mehrere Epochen und mehrere Kategorien) in großen Tabellen zusammenzufassen. Die meisten Klassen, in denen meine Methode ausprobiert wurde, haben mir so Tabellen mit sehr interessanten Einteilungen und von bemerkenswerter Ausführung geliefert (das Zeichnen war allen Arbeiten angegliedert).

Die kreative Arbeit ist natürlich völlig frei, die Kinder widmen sich ihr, wann sie wollen, ihre Gedichte, Lieder oder Bilder, die sie zufrieden stellen oder nicht, werden nicht kritisiert. Das Kind, das etwas erschafft, ist ein Künstler und jedes seiner Werke ist beachtlich“ (1935, S. 217 – 226).

8.2.2) Le travail par équipes à l'école, 1935

"Le premier est qu'il n'y a pas une éducation, mais des éducations: autrement dit qu'il ne peut pas y avoir une action de l'éducateur sur l'enfant, mais une suite d'actions et d'attitudes différentes correspondant à la diversité des périodes successives dont se compose la vie de l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à la puberté. Le second est que l'éducation (j'entends par ce mot l'action de l'éducateur, c'est-à-dire l'ensemble des rapports de l'éducateur et des enfants) nécessaire et suffisante consiste à remettre entre les mains des enfants, à chacune de ces périodes, les instruments (c'est ce que j'appelle les méthodes) et, s'il y a lieu, les matériaux de travail dont il a besoin à ce moment. Etant entendu que ces méthodes, pour bien remplir leur objet, doivent satisfaire à la fois aux besoins de l'intelligence et du caractère.

La méthode Cousinet est, dans ma pensée, à la fois un instrument de travail confié aux enfants pendant la période qui va de la 8e année environ à la 12e année environ, et un moyen de favoriser une forme d'activité naturelle pendant cette période et de satisfaire aux besoins de cet âge.

De ces besoins le premier me paraît être celui de vivre socialement, besoin qui apparaît à la fin de la période que Piaget appelle celle de l'égocentrisme. C'est la période des grandes manifestations d'activité sociale: batailles, échanges, jeux sociaux. L'enfant ne recherche plus la société de ses contemporains pour s'affirmer envers eux ou à leurs dépens; il la recherche pour s'en aider et l'aider, comme s'il pressentait que cette double action est nécessaire·à la formation de sa personnalité.

On sait que l'école traditionnelle, non seulement n'a jamais donné satisfaction à ce besoin, mais l'a même systématiquement étouffé. L'entr'aide recommandée en théorie est interdite en pratique. Jusqu'à la porte de la classe on peut et on doit porter et demander secours; cette porte franchie on est contraint au plus dur égoïsme, à la plus pénible solitude (que les enfants sentent et dont ils souffrent). C'est sur ce terrain que se livre entre maîtres et élèves la lutte la plus rude et la plus stérile.

J'autorise donc les enfants à former des groupes pour travailler et cela avec autant de liberté qu'ils en forment pour jouer c'est-à-dire que chacun peut s'agréger au groupe qui lui plait, le quitter quand il lui plaît et s'introduire dans un autre, et que chaque groupe est également libre de se débarrasser d'un membre indésirable, le maître s'abstenant d'une façon absolue d'intervenir dans toute cette activité. L'expérience, vieille aujourd'hui de 14 ans, montre:

a) Qu'après une période de tâtonnements qui ne peut être évitée, - les enfants se connaissant en tant que joueurs et non en tant que travailleurs (chacun ne connaissant de son voisin qu'une seule de ses aptitudes, et en outre se laissant d'abord guider par des raisons de sympathie), - les groupes se stabilisent d'eux-mêmes et persistent à peu près sans changement jusqu'à la fin de l'année scolaire;

b) Que cette méthode, qui étend à l'activité tout entière une organisation jusqu'ici réservée à l'activité de jeu, fait disparaître les inconvénients que présente la vie sociale

quand celle-ci est restreinte à la récréation et interrompue par le travail scolaire: leadership brutal qui asservit les membres du groupe, brimades infligées à des outcasts (le leader de jeu se montre incapable d'être aussi un leader ou même un bon collaborateur de travail et perd son prestige; l'outcast, médiocre au jeu, est réhabilité par sa valeur de travailleur);

c) Que les groupes, une fois stabilisés, comprennent chacun des enfants possédant sensiblement la même vitesse de travail. Il n'y a donc à craindre ni la perte de temps des mieux doués, ni la commodité des prétendus paresseux, c'est-à-dire des lents, le groupe ne tolérant ni les premiers ni les seconds. Les lents, ne fournissant pas une collaboration suffisamment active et utile, sont expulsés et finissent par former des groupes de lents; les biens doués, ou bien sont également chassés du groupe ou s'en vont d'eux-mêmes: si la classe est assez nombreuse, ils réussissent à former un groupe de bien doués, sinon (ou si un des enfants a une supériorité intellectuelle trop manifeste sur ses camarades) ils travaillent chacun seul de son côté;

d) Que le nombre optimum des membres de chaque groupe est de 6 (ceci étant uniquement une constatation de fait: ce serait commettre une faute grave que de fixer arbitrairement à 6 la composition de chaque groupe);

e) Que les enfants acceptent cette organisation avec la plus grande joie, qu'ils forment avec enthousiasme leurs groupes aussitôt que l'autorisation leur en est donnée, et qu'ils ne manifestent jamais le désir de revenir au travail individuel.

La physionomie de la classe est donc assez particulière. Chaque groupe occupe un espace nettement délimité et aussi séparé des autres groupes que le permet le local, chaque groupe s'installe comme il lui plaît ou comme il le peut selon la nature du mobilier scolaire. Naturellement les visages ne sont plus tous tournés du même côté ni du côté du maître, qui lui-même circule dans la classe et, quand il s'assied, s'assied n'importe où. Chaque groupe a à sa disposition un tableau noir, plus une annexe pour ranger les propriétés du groupe, et ces annexes peuvent être riches ou pauvres, c'est-à-dire permettre un plus ou moins grand nombre et une plus ou moins grande variété d'activités: depuis l'atelier et le coin de jardin jusqu'à la simple planchette pour les livres de la bibliothèque du groupe, un bocal pour les poissons et une caisse remplie de terre pour l'élevage de quelques plantes[5].

Chaque groupe choisit le travail qui lui plaît, ce qui ne va pas sans discussions (extrêmement utiles au point de vue intellectuel et moral) jusqu'à ce que l'on tombe d'accord. Il arrive que, cédant à une vieille habitude et parce qu'ils ne sont pas encore bien habitués a travailler ensemble, les enfants demandent au maître de choisir pour eux; il doit, bien entendu, s'en abstenir, autrement il priverait les enfants d'un précieux exercice spirituel. D'ailleurs les enfants arrivent très vite à s'accorder, sans jamais plus demander son intervention. Quand il s'agit d'un travail écrit, le travail est écrit sur le tableau noir;

5 Il m'est arrivé d'expérimenter dans une classe si pauvre que chaque groupe n'avait à sa disposition qu'un rebord de fenêtre.

quand le groupe le juge terminé et bien fait il le montre au maître qui en autorise la copie s'il ne reste pas de fautes de langage ou d'orthographe, et quelle que soit la valeur de la pensée. S'il reste encore des fautes il prie les enfants de les corriger, et si les enfants, après plusieurs tentatives, s'en montrent incapables, il les corrige lui-même. Le travail est alors recopié sur le cahier de groupe suivant des modalités librement choisies et variables selon les groupes; tantôt un enfant est désigné par son groupe pour recopier, un autre pour réviser, un troisième pour faire les illustrations (division du travail), tantôt chaque enfant écrit à son tour etc.[6] .

Le maître s'abstient complètement de porter un jugement de valeur sur les travaux qui lui sont présentés: ce n'est pas le résultat du travail qui est important (ce que les éducateurs appellent résultat, c'est-à-dire la plus ou moins grande disproposition [gemeint ist disproportion] entre le travail réellement exécuté par les enfants et un travail idéal) mais l'effort fait par les enfants, et cet effort, le maître peut l'apprécier simplement en observant l'attitude des enfants pendant qu'ils travaillent. Je puis d'ailleurs dire qu'au cours de cette expérience de 14 ans déjà, je n'ai jamais constaté de paresse évidente, c'est-à-dire que je n'ai jamais vu de groupe ne faisant pas tout son possible pour produire une belle œuvre, aussi bonne que possible, ni d'enfant n'apportant pas à son groupe toute la collaboration dont il est capable (le groupe ne tolérerait pas d'ailleurs qu'il en fût autrement), et ceci sans aucune sanction, sans aucun système de notation, sans classement ni récompense d'aucune sorte. Les sanctions sont inutiles quand les enfants aiment leur travail.

Quel sera ce travail? C'est ici que je fais intervenir un second intérêt qui se manifeste avec non moins de force que le premier pendant cette période. Il est plus malaisé à définir. Je l'ai quelquefois désigné sous le nom d'instinct de la propriété ou de la collection, mais c'est n'en faire voir qu'un des aspects. Il en comprend deux. Le premier est en effet le désir de rassembler le plus grand nombre de choses possible se rapportant à un seul objet (plantes, pierres, insectes, images, timbres etc.), d'examiner ces choses et de les classer. Le second, qui en dépend étroitement, comporte une sorte de passion attachée à cet objet et se traduisant par l'absorption de l'individu dans sa recherche, à laquelle il retourne obstinément aussitôt qu'on l'en laisse libre, tant qu'il n'a pas complété sa collection, trouvé tel article qui manque, tant que l'intérêt dure. En réunissant ces 2 caractères, on pourrait dire que de 8 à 12 ans l'enfant collectionne avec persévérance. Sans doute faut-il voir là un des aspects de l'instinct de conservation et de la formation de la personnalité. Car le robinsonisme qui est lié à cet instinct de conservation en est aussi une des caractéristiques de cet âge: c'est l'age où les enfants, quand ils ne sont pas dérangés, passent quelquefois la totalité de leurs 2 mois de vacances à s'aménager, dans le jardin, dans un ravin, dans un bois, dans une grange, dans un grenier, dans un champ, leur maison, une maison où ils soient vraiment chez eux, ce qui

6 Il m'a paru presque toujours prudent que chaque membre du groupe ait en outre un cahier individuel sur lequel tel travaux sont recopies. Non que cette pratique ait quelque utilité; mais elle sert à rassurer les parents.

n'est pas le cas pour la maison de leurs parents. Et le besoin social est si important et si fort qu'il n'y a nullement, comme il semblerait d'abord, de contradiction entre l'instinct social et cette sorte de manifestation exacerbée de l'instinct de propriété: le collectionnisme se nourrit par des prêts, des échanges ou des collaborations, le robinsonisme n'est que tout a fait exceptionnellement solitaire. Comme si l'enfant était arrivé à l'âge où la vie sociale est absolument nécessaire à toute la formation de sa personnalité, même à ce qu'elle a en apparence de plus individuel.

Je me contente de rappeler en passant combien l'éducation traditionnelle est hostile à ces intérêts comme à la vie sociale.

J'ai donc mis à la base de tout le travail des enfants la recherche, l'observation et l'analyse, et ultérieurement le classement des matériaux du travail. C'est la façon naturelle dont les enfants travaillent, et c'est aussi la succession des opérations qui constituent toute espèce de travail scientifique: observation ou expérimentation, analyse, classement.

Je procède ainsi. Le travail est divisé en grandes catégories entre lesquelles s'exerce le choix des groupes: le travail scientifique (observation des êtres et des choses tels qu'ils sont), le travail géographique (observation des êtres et des choses tels qu'ils sont répartis dans l'espace), le travail historique (transformation des choses dans le temps). Ces 3 catégories représentent le travail à type scientifique. Il faut y ajouter le travail créateur dont je parlerai plus loin.

Le travail scientifique comprend l'étude de tous les animaux, plantes et minéraux que les enfants peuvent découvrir, plus celle des phénomènes naturels qui les intéressent (ici le travail devient du travail géographique), plus toutes les expérimentations que ces études peuvent leur suggérer.

Le travail historique comprend l'étude de tout ce qui est ancien, plus ou moins, dans l'entourage immédiat des enfants, et de tous les documents figurés que le maître peut mettre à leur disposition ou qu'ils peuvent trouver eux-mêmes. Il exclut l'histoire politique et l'histoire administrative que je juge inintelligibles pour des enfants de moins de 12 ans. Il se réduit à l'histoire des choses.

Le travail géographique comprend l'étude du milieu où vit l'enfant (école, maison familiale, village, ville, lieux voisins etc.), étude accompagnée (spontanément) de mesures exactes prises par les enfants (ici le travail rejoint le travail arithmétique)[7].

Le travail créateur comprend le dessin, la peinture, la sculpture, l'art dramatique avec tout ce que comporte la réalisation des pièces et la mise en scène, le travail manuel (fabrication d'objets en bois ou en fer), l'invention littéraire en prose et en vers, et

7 J'ajoute que presque toujours, au cours du travail géographique, après une étude plus ou moins longue de la géographie locale, les enfants se sont mis spontanément à la recherche de documents concernant les pays autres que le leur. J'ai fait parfois intervenir comme adjuvant à ce travail la correspondance interscolaire.

l'arithmétique (invention de problèmes, et en outre toutes les opérations que nécessitent le travail géographique et le travail créateur)[8].

On voit comment tous ces travaux, séparés en apparence, comme dans l'école traditionnelle, sont liés les uns aux autres, puisqu'il est impossible de faire un travail manuel ou d'établir un plan géographique sans que l'arithmétique intervienne, et que si des enfants écrivent, par exemple, comme il est souvent arrivé, une pièce historique et la jouent, il y a là une œuvre qui comporte de l'histoire, de la géographie, du dessin, de la peinture, du travail manuel, de l'arithmétique, de l'invention littéraire. Et d'autre part les travaux à type scientifique sont liés par le dedans, puisque le travail de l'esprit est le même, que l'on observe et classe des insectes, des gravures historiques, ou des phénomènes géographiques.

Au commencement de chaque expérience le maître informe les enfants de la nouvelle organisation de la classe et de la liberté qu'ils ont désormais de former des groupes. Quand les groupes sont formés, le travail commence. C'est-à-dire que chaque groupe peut choisir un travail créateur quelconque, ou un des travaux à type scientifique; le maître ayant au préalable réuni lui-même quelques fleurs, quelques insectes ou quelques pierres, quelques gravures historiques se rapportant à l'habitation, au costume, aux moyens de transport etc., et ayant mis à la disposition des enfants tout le matériel nécessaire au travail créateur. Il est nécessaire en outre que chaque groupe possède une petite bibliothèque de livres récréatifs ou de livres de référence (ceux-ci étant d'ailleurs malheureusement très rares). Quand le travail est commencé, le maître, ainsi que je l'ai dit, s'abstient de toute intervention, il n'enseigne ni ne juge, il répond aux questions qui lui sont posées, c'est lui qui ne parle que quand on l'interroge. On constate que, au fur et à mesure que les enfants sont plus habitués à cette organisation, ils interrogent moins, ou plutôt que leurs questions portent de plus en plus sur des points très précis.

Le maître laisse donc les enfants travailler en toute liberté en les informant simplement des règles de travail, analogues aux règles de jeu, qui sont les suivantes. Ainsi que je l'ai dit, chaque travail composé au tableau, corrigé, recopié sur le cahier de groupe et illustré, est conservé par le groupe. L'expérience a montré qu'il y avait avantage à consacrer un cahier spécial à chaque matière: un cahier pour le travail scientifique, un pour le travail historique etc. Pour le travail scientifique, quand un certain nombre d'objets de même espèce ont été décrits (insectes, plantes etc.), les enfants recherchent si chaque description ne comporte pas les mêmes têtes de chapitre, et s'il ne serait pas plus commode de suivre pour chacune le même ordre (pour les plantes par exemple: racine, tige, feuilles, fleurs etc.). Quand cet ordre est trouvé pour chaque catégorie, les enfants reprennent les descriptions déjà faites et conservées et les résument sur des fiches de format semblable. Comme on a pris, pour établir la liste des rubriques, la description la plus complète, l'établissement des fiches peut avoir l'avantage de faire découvrir des

8 Je n'insiste pas sur ce travail créateur si indispensable et si mal représenté à l'école traditionnelle. L'instinct créateur, avec des arrêts, des intermittences, se manifeste tout au long de l'enfance.

lacunes dans les descriptions antérieures et d'obliger ainsi sans aucune intervention du maître, à de nouvelles observations, plus complètes. Excellente pratique d'auto-éducation. Je n'insiste pas d'ailleurs sur le précieux travail d'esprit nécessaire pour apprendre à ordonner ses connaissances. Un travail analogue est fait pour le travail historique et le travail géographique. Et au fur et à mesure que le travail se poursuit, l'ordre étant désormais trouvé, chaque nouvelle description est immédiatement suivie d'une fiche établie suivant le système adopté pour tous les objets de même catégorie.
Quand un groupe, au bout de plusieurs mois de travail, est en possession d'un certain nombre de fiches concernant des objets de même catégorie, quand il a établi, par exemple, une cinquantaine de fiches relatives à des plantes, il essaie alors de procéder, comme il peut, à un classement provisoire, en plaçant ensemble les plantes qui lui paraissent présenter les mêmes caractères. Il n'importe que ce premier classement soit médiocre et superficiel (les premiers classements des savants ne valaient pas mieux), il s'améliorera au fur et à mesure que l'esprit des enfants sera plus mûri, et leurs observations plus nombreuses. Pour le travail historique, les documents sont classés par nature (habitation, costume, moyens de transport, agriculture, industrie etc.) et par grandes époques, grossièrement délimitées: antiquité, moyen âge, XVe siècle etc. Les fiches une fois classées, les enfants s'essaient à de grands tableaux résumant tout une étude, - pour la science, - toute une époque (ou même à la fois plusieurs époques et plusieurs rubriques) pour le travail historique. La plupart des classes où ma méthode a été expérimentée m'ont ainsi fourni des tableaux d'un classement très intéressant et d'une remarquable exécution (le dessin était associé à tous les travaux).
Le travail créateur est, bien entendu, absolument libre, les enfants s'y adonnent quand ils veulent, aucune critique n'est faite de leurs poèmes, de leurs chants ou de leurs peintures dans lesquels ils se satisfont ou non. L'enfant qui crée est un artiste dont toute œuvre est respectable." Cousinet 1935, S. 217 - 226.

8.2.3) Die Cousinetmethode

„Als ich vor 17 Jahren die Methode zum ersten Mal ausprobierte und vorstellte, veröffentlichte ich sie unter dem Namen Methode der freie Gruppenarbeit, um unter dieser Bezeichnung die beiden Charakteristika zu vereinen, die 1920 etwas ziemlich Neues darstellten. Seitdem ist meine Methode gereift und die Neigung, Ideen auf das Offensichtliche oder das Verführerischste zu reduzieren, hat dazu geführt, dass man sie nicht mehr mit meinem Namen bezeichnet. Sie wird oft verkürzt als Gruppenarbeit bezeichnet, was den doppelten Nachteil hat, den Eindruck zu erwecken, sie sei die einzige dieser Art (obwohl diese Zeitschrift – L'information Pédagogique – und das vom „Bureau International d'Education" veröffentlichte Buch umfassend das Gegenteil bezeugen), und das Wort verschwinden zu lassen, das für mich die größte Bedeutung hat und am besten beschreibt, was ich erreichen wollte. Die Freiheit ist nämlich für mich das Essenzielle, die Gruppe die Nebensache, oder wenn man so will, die Bildung der Gruppen ist das Nebenprodukt des Grundprinzips der Freiheit. Am Beginn der Forschungen und

der Versuche, die zu meiner Methode geführt haben, stand das Bestreben, das Kind zu befreien. Wenn ich nach der Freiheit gesucht habe, dann deshalb, weil es mir schien, dass das Kind in sich ausreichend innere Kräfte trägt, die seine geistige Entwicklung erlauben, und folglich gab es einen Grund, es von Zwängen zu befreien, die von (familiären und beruflichen) Erziehern ausgeübt wurden, Zwänge, auf deren Gefährlichkeit man schon so oft hingewiesen hat, Zwänge, die bestenfalls nutzlos sind. Wenn sich das Kind allein entwickeln kann, braucht es keine Belehrung, und wenn es sich nicht vollkommen allein entwickeln kann, muss bestimmt werden, in welchem Umfang ihm eine Belehrung nützlich sein kann. Auf diese Fragen konnte nur der Versuch antworten.

Man kann sich gut vorstellen (aber man hat das nicht immer verstanden und diesbezüglich viele Irrtümer begangen), dass die Befreiung des Kindes nicht ausschließlich negativ sein kann, sondern dass sie gleichfalls ein positives Werk sein muss. Die Freiheit, die sich nur durch Unterdrückung zeigt, ist nichts als eine Fälschung der Freiheit. (...) Wenn man von heute auf morgen damit aufhört, Kindern die Worte des Lehrers zu präsentieren, muss man sie anders versorgen, damit sie nicht an Entkräftung sterben. Frei sein heißt nicht einfach ohne Zwang sein, sondern es bedeutet, sich in einer Umgebung zu befinden, in der man die lebensnotwendigen Dinge finden kann. Dabei wurde folgendes für mich zum Problem: Was braucht das Kind zum Leben? War es möglich, dem Kind die Freiheit zu geben, seine Auswahl zu treffen, wenn die für das geistige Leben notwendigen Dinge gefunden und versammelt waren?

Um diese Fragen beantworten zu können, habe ich (neben alledem was ich, um richtig verstanden zu werden, meinen Vorgängern zu verdanken habe) das vorschulische Leben des Kindes ausführlich betrachtet.

Das Kind ist vor allem ein aktives Wesen, wobei dieses Wort im körperlichen Sinn zu verstehen ist. Es bewegt sich und hat das Bedürfnis, seinen Körper und seine Glieder zu bewegen. Ich habe ihm also in der Schule die Freiheit gegeben, sich zu bewegen. Ich habe es nicht weiter gezwungen, unbeweglich sitzen zu bleiben. (...)

Das Kind ist aber auch in anderer Weise aktiv. Es ist wichtig (...), dass seine Bewegungen sinnvoll sind und ein Ziel haben. Es hat das Bedürfnis sich zu bewegen, weil es ein Wesen im Wachstum ist, aber es hat außerdem das Bedürfnis (noch einmal nehme ich das Wort im streng biologischen Sinn), auf die Dinge einzuwirken, um sie zu zerstören, zu verändern oder sie zu gestalten. Die Handarbeit ist für seine Entwicklung keine nebensächliche Tätigkeit, sondern eine Tätigkeit von höchster Wichtigkeit. Ich habe also der Handarbeit einen so großen Anteil gegeben, wie es die Umstände (auf die ich oft Rücksicht nehmen musste) zugelassen haben. Das Kind hatte in der Schule die Freiheit etwas zu konstruieren, herzustellen, zu nageln, zu sägen, zu modellieren, Körbe zu flechten, Teppiche zu weben, zu tischlern.

Das Kind ist noch auf eine andere, dritte Art und Weise aktiv. Nicht nur sein Körper wächst, auch sein Geist, es hat also das Bedürfnis, seinen Geist zu bewegen, um mit dem Geist etwas zu konstruieren, so wie es das mit seinen Händen tut. Ich habe ihm

also in der Schule die Freiheit gegeben, kreativ etwas zu schaffen, zu malen, zu singen, Geschichten oder Gedichte zu schreiben, sich in der Bühnenkunst zu üben und vor allem, und als Vorbedingung, die Freiheit zu sprechen, da die Sprache für den Geist das ist, was die Bewegungen für die Hände sind.
Das sind schon die wichtigen Elemente, mit denen das ermöglicht werden kann, was man nicht mehr Erziehung, sondern Wachstum nennen kann. Die Kinder, die frei sind sich zu bewegen und zu sprechen, etwas zu schaffen und zu konstruieren, haben reichlich zu tun, um ihre Tage auszufüllen und sie in sinnvoller Art und Weise auszufüllen. Wenn ein Kind von 7 oder 10 Jahren innerhalb eines Tages auch nur ein Gedicht geschrieben, ein Aquarell gemalt oder eine Kiste gebaut hat, kann man nicht bestreiten, dass es sich geübt oder entwickelt hat. (...)
Aber da gibt es noch mehr. (...) Gleichzeitig (...) möchte es verstehen. Um verstehen zu können, muss es die Dinge von Nahem betrachten, sie beobachten. Sein Geist muss das Gleiche tun wie seine Hände, wenn sie ein Spielzeug auseinander nehmen: ein von der Natur oder von Menschenhand gemachtes Objekt in seine Einzelteile zerlegen und analysieren. Ich habe ihm also die Freiheit gegeben, zu beobachten, um verstehen zu können, und alle Gegenstände, die es beobachten und verstehen wollte, in die Schule mitzubringen, wenn es sie dort nicht finden konnte. Zunächst natürliche Dinge wie Pflanzen, Tiere, Mineralien, deren Beobachtung die wissenschaftliche Arbeit fortsetzt. Danach Produkte menschlicher Industrie wie Wohnung, Möbel, Kleidung, Heiz- und Lichtanlagen, Werkzeuge, Maschinen, Institutionen und den Verwandlungen, denen sie im Laufe der Zeit ausgesetzt waren, deren Beobachtung die historische Arbeit (Geschichte der Dinge) darstellt. Danach der Ort dieser Produkte im Raum und die Beobachtung dieses Raums und der verschiedenen Formen, die er annimmt in der geographischen Arbeit. Schließlich die Beobachtung der Maße und die numerischen Beziehungen der Dinge, was die arithmetische Arbeit bedeutet.
Das sind die neuen intellektuellen Nahrungsmittel, die mir die Gesamtheit der Objekte zu repräsentieren schienen, auf die sich die geistige Aktivität von Kindern richtet.
Das ist eine Anzahl von Aktivitäten, für die das Wort Freiheit einen Sinn macht. Das Kind ist frei, einem dringendem biologischen Bedürfnis gemäß zu handeln. Das heißt, es ist frei, sich seine Handlung auszusuchen. Angesichts des ganzen Materials, das die Erfindungsgabe oder die Vorsicht des Erwachsenen für ihn in der Schule versammelt hat, kann es sich das aussuchen, was ihm passt. Es kann konstruieren, kreativ schaffen oder verstehen. Es kann verstehen, wie die Dinge gemacht sind, wo sich die Dinge befinden, welchen numerischen Regeln sie unterworfen sind. Es scheint, als sei nichts ausgelassen worden, was geeignet wäre, es zu interessieren, das heißt seinen Geist zu nähren. (…) Um es aber ganz zu befreien, musste man es auch nach seiner Art und Weise leben lassen, also sprechen und sich bewegen lassen, aber auch ab einem bestimmtem Alter in Gesellschaft zu leben. Ich habe festgestellt, und andere vor mir, dass im Alter von 8 oder 9 Jahren Kinder das Bedürfnis zeigen, Gruppen zu bilden, zusammenzuarbeiten und miteinander zu arbeiten. Ich wollte ihnen die ganze Freiheit ge-

ben, ich habe ihnen auch diese gegeben, die Freiheit in Gruppen zu arbeiten, in frei gebildeten Gruppen, ohne dass irgendein Eingreifen der Erwachsenen weder die Anzahl festlegt noch die Art der Gruppenbildung bestimmt, noch in irgendeiner Art und Weise die Bildung und Entwicklung hindert. Die Kinder haben sich gruppiert, so wie sie wollten, haben ihre Gruppen aufgelöst, nachdem sie ihre Erfahrungen gemacht hatten und haben in aller Freiheit neue gegründet. Sie haben so zusammengearbeitet, wie sie spielen, gemäß einem natürlichen Bedürfnis, das, worin ich mit Piaget übereinstimme, entweder darin besteht, anderen Formen des Denkens zu begegnen und ein Denken zu sozialisieren, das bis zu diesem Zeitpunkt strikt individuell und partiell war. Oder es gibt da ein tieferes Bedürfnis, das, wie ich sagen möchte, mehr an das organische Leben geknüpft ist, seine Handlung in eine Gesamtheit von Aktivitäten einzubringen, sie besser zu organisieren und sie zu einem Teil eines Organismus zu machen.

Man sieht, mit Hilfe welcher Mechanismen diese freie Tätigkeit funktioniert. Man sieht genauso, auf welche Mechanismen sie verzichtet. Es sind jene, die ich nicht in der natürlichen Tätigkeit des Kindes gefunden habe, an deren erste Stelle man die Wertungen und Urteile der Erwachsenen setzen muss, die sich in Sanktionen zeigen (Noten, gute wie schlechte, Rangfolgen, Belohnungen, Bestrafungen). Es schien mir, dass sie ohne diese Wertungen und Urteile (ich spreche nicht vom Lob, das die Kinder von Zeit zu Zeit brauchen) auskommen und auch im vorschulischen Leben nicht darum bitten. Ich habe deshalb die Lehrer darum gebeten, gänzlich auf diese Sanktionen zu verzichten und sich damit zu begnügen, dann, und nur dann, wenn ein Kind ihnen eine Arbeit präsentiert, es zu beglückwünschen, was erstens ein Zeichen von Höflichkeit ist und zweitens vielleicht ein Ansporn weiterzumachen. (...).

Nachdem ich diese Prinzipien festgelegt hatte, habe ich Versuche unternommen, die das Ziel hatten, meine Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen. Unter Mithilfe meiner Mitarbeiter oder anderer Pädagogen, deren Anzahl in verschiedenen Ländern und bei uns in den verschiedensten Kreisen bereits beachtlich ist, habe ich einigen hundert Kindern das Arbeitsinstrument angeboten, das eine Methode darstellt. (...)

Ich kann nun die Frage beantworten, die ich zu Beginn der Arbeit gestellt habe und sagen, dass der Versuch ein Erfolg war. Ich stelle, wie heute bewiesen ist, fest, dass Kinder in der Lage sind, allein zu handeln, sich selbst etwas beizubringen. Wenn man die notwendige Sorgfalt walten lässt, in der Schule alle Bestandteile zu versammeln, die für ihre geistige Entwicklung nötig sind, kann man Kinder die Freiheit geben, daraus ihre Wahl zu treffen. Diese mehreren hundert Kinder, die sich meiner Methode bedient haben, haben gearbeitet, ohne dass es notwendig gewesen wäre, sie zu zwingen. Sie haben sich gruppiert und dabei versucht sich genau abzustimmen, sie haben gelernt, gut zusammenzuarbeiten, sie haben gelernt, aufmerksam und konzentriert Tage, selbst Wochen ein und derselben Arbeit zu widmen, die nicht von den Zerstückelungen des Stundenplans unterbrochen wurde; sie haben gelernt im Hinblick auf das, was ihnen gefiel, Anstrengendes zu tun, sinnvoll zu beobachten, Gleichheiten und Unterschiede zu erkennen, zu vergleichen und einzuordnen und auf ihrem Weg ihr Gedächtnis nicht zu

schulen, was vielleicht keinen Sinn macht, sondern es zu benutzen. Sie haben sich in künstlerischem Schaffen ausgedrückt, das durch keinerlei Urteil gestört wurde. Sie haben gelernt, sich zu informieren.
Denn der Versuch hat hier gezeigt, dass das Kind den Lehrer braucht. Nicht als Unterrichtenden, sondern als Mitarbeiter. In den Klassen, in denen es keinen Unterricht mehr gibt (den die Kinder nicht brauchen und von dem ich hier aus Platzmangel nicht zeigen kann, wie sehr er ihrer natürlichen Aktivität widerspricht), sondern Arbeit, haben die Kinder manchmal, oft sogar, die Hilfe des Erziehers nötig. Sie baten ihn um Rat, um Erklärungen und gegebenenfalls um Kontrolle. Der Erzieher, der kein Lehrer mehr sein musste, sondern der bescheidene und unverzichtbare Diener all dieser Arbeiter, hielt sich bereit, dank seiner Geduld, seines Eifers, seiner Tüchtigkeit, auch dank seiner persönlichen Kenntnisse und derjenigen, die er wegen der Fragen der Kinder gezwungen war, sich anzueignen, auf alle Fragen der Kinder zu antworten. Er hat geholfen, Rechtschreibfehler zu korrigieren, er hat die nötige Dokumentation begonnen oder vervollständigt, Arbeitsmaterialien mitgebracht, Ratschläge erteilt und Erklärungen geliefert. Wenn man ihn nichts gefragt hat, hat er sich zurückgehalten und das respektiert. Jene meiner Mitarbeiter, die diese Rolle gerne akzeptiert haben, haben in ihr genug Nützlichkeit und Größe gefunden, um nicht zu bedauern, dass sie keinen Stoff mehr diktieren oder Lektionen durchnehmen mussten“ (1937b, S. 52 – 55).

8.2.4) La méthode Cousinet, 1937

„Quand j’ai pour la première fois, il y a 17 ans expérimenté et exposé ma méthode, je l’ai désignée sous le nom de méthode de travail libre par groupes, afin de rassembler dans cette appelation les deux caractères qui en faisant, en 1920, quelque chose d’assez neuf. Depuis ma méthode a vieilli, l’habitude de réduire les idées à ce qu’elles ont de plus apparent, ou de plus séduisant, a fait quand on ne l’appelle pas de mon nom, on intitule souvent en bref: méthode de travail par groupes, ce qui a le double inconvénient de laisser croire qu’elle soit la seule de ce genre (alors qu cette Revue même et le volume publié par le Bureau International d’Education témoignent amplement du contraire), et de faire disparaître le mot qui a pour moi le plus d’importance et qui définit le mieux ce que je voulais faire. La liberté est en effet pour moi l’essentiel, le groupe l’accessoire, ou, si l’on veut, la liberté est le principe fondamental dont le constitution de groupes est le dérivé.
A l’origine des recherches et des expériences qui ont abouti à ma méthode s’est trouvée la préoccupation de libérer l’enfant. Si j’ai cherché à le libérer, c’est parce qu’il m’a paru qu’il portait en lui des virtualités suffisantes pour permettre son développement mental, et que par conséquent il y avait lieu de le débarrasser des contraintes exercées par les éducateurs (familiaux et professionnels), contraintes dont on a si souvent signalé le danger et qui seraient donc pour le moins inutiles. Si l’enfant peut se développer seul, il n’a aucun besoin de l’adresse, s’il ne peut se développer entièrement seul, il reste à

déterminer dans quelle mesure l'adresse peut lui être utile. A ces questions l'expérience seulement pouvait répondre.

On devine bien (mais on ne l'a pas toujours compris, et on a commis bien des erreurs sur ce point), que la libération de l'enfant ne peut être exclusivement négative. Mais qu'elle doit être également œuvre positive. La liberté, qui ne se manifeste que par des suppressions n'est qu'une contrefaçon de la liberté. (...) Si l'on cesse du jour au lendemain de présenter aux écoliers la parole du maître, il faut les alimenter autrement pour qu'ils ne meurent pas d'inanition. Etre libre ce n'est pas seulement ne pas être contraint, c'est être placé dans un milieu où on puisse trouver les éléments nécessaire à la vie. Le problème devenait pour moi le suivant: de quoi l'enfant a-t-il besoin pour vivre? Les éléments nécessaire à la vie mentale étant trouvés et réunis, est-il possible de laisser l'enfant libre d'y faire son choix?

Pour répondre à ces questions, j'ai considéré (outre, bien entendu, tout ce que je dois à mes devanciers), la vie préscolaire de l'enfant.

L'enfant est d'abord un être actif, à prendre le mot dans le sens le plus matériel. Il se meut, et il a besoin de mouvoir son corps et ses membres. Je lui ai donc donné à l'école la liberté de mouvoir. Je ne l'ai plus astreint à rester assis à la même place immobile. (...)

L'enfant est ensuite actif d'une autre manière. Il lui faut (...) que ses mouvements soient utiles, et qu'ils aient une fin. Il a besoin de se mouvoir, parce qu'il est un être en croissance, mais il a en outre besoin (encore une fois je prends le mot au sens strictement biologique) d'agir sur les choses pour les détruire, ou pour les transformer, ou pour les organiser. Le travail manuel n'est pas pour son développement une activité accessoire, mais une activité primordiale. J'ai donc fait à l'activité manuelle une part aussi grande que les circonstances (avec lesquelles j'ai dû souvent compter) l'ont permis. L'enfant a eu à l'école la liberté de construire, de fabriquer, de clouer, die scier, de modeler, de faire de la tapisserie, de la vannerie, de la menuiserie.

L'enfant est encore actif d'une troisième façon, d'un autre ordre cette fois. Ce n'est pas seulement con corps qui croît, c'est son esprit aussi, et il a donc besoin de mouvoir son esprit, en construisant par l'esprit, comme il fait avec ses mains. Je lui ai donc donné à l'école la liberté de créer, de peindre, de chanter, d'écrire des récits ou des poèmes, de s'exercer à l'art dramatique, et, avant tout, et comme condition, la liberté de parler, la parole étant à l'esprit ce que le mouvement est aux mains. (...).

Voilà donc déjà des éléments importants avec lesquels peut se faire ce qu'il n'est plus possible d'appeler une éducation, mais une croissance. Ces enfants qui sont libres de se mouvoir et de parler, de créer et de construire, ont largement de quoi occuper leurs journées, et les occuper d'une façon utile. Un enfant de 7 ou 10 ans n'aurait-il dans une journée qu'écrit un poème, fait une aquarelle et fabriqué une caisse, on ne pourrait nier qu'il se soit exercée et développé.

Mais il y a autre chose. (...) A la fois (...) il veut comprendre. Pour comprendre, il a besoin de regarder de près d'observer. Il faut que son esprit fasse le même travail que fai-

saient ses mains quand ils démolissent ses jouets: décomposer en ses éléments l'objet donné par la nature ou par les hommes, analyser. Je lui ai donc donné la liberté d'observer, pour pouvoir comprendre, et d'apporter à l'école quand il ne les y trouvait pas, tous les objets qu'il pouvait avoir envie d'observer ou de comprendre. D'abord les objets naturels, plantes, animaux, minéraux, dont l'observation continue le travail scientifique. Ensuite les produits de l'industrie humaine, habitation, meubles, vêtements, appareils de chauffage et d'éclairage, outils, machines, institutions, suivis au cours des transformations qu'ils ont subies dans le temps, dont l'observation constitue le travail historique (histoire des choses). Ensuite la place de ces produits et de ces objets dans le travail géographique. Enfin l'observation des mesures, et des rapports numériques des choses, constituant le travail arithmétique.

Voilà des nouveaux aliments intellectuels, qui m'ont paru représenter la totalité des objets vers lesquels se porte l'activité mentale des enfants. Voilà un nombre suffisant d'activités pour que le mot de liberté ait un sens. L'enfant est laissé libre d'agir, conformément à un besoin biologique impérieux, c'est-à-dire qu'il peut agir et choisir son action. En présence de tous ces matériaux que son ingéniosité ou la prudence de l'adulte ont assemblé pour lui à l'école, il peut prendre ceux qui lui conviennent. Il peut construire, créer ou comprendre. Il peut comprendre comment sont faites les choses, comment elles sont situés, par quelles lois numériques elles sont réglés. Il semble que rien ne soit écarté de ce qui est susceptible de l'intéresser, c'est-à-dire d'alimenter son esprit.

Mais pour le libérer entièrement, il fallait aussi le laisser vivre selon ses modes qui sont de parler et de se mouvoir, mais aussi à partir d'un certain âge, de vivre en société. J'avais constaté (et d'autres avant et avec moi) que, vers l'âge de 8 ou 9 ans, les enfants éprouvent le besoin de former des groupes, de travailler en commun, de collaborer. Je voulais leur donner une liberté entière, je leur ai donné aussi celle - là, la liberté de travailler par groupes, par groupes librement constitués, sans qu'aucune intervention de l'adulte vînt ni en fixer le nombre ni en déterminer la constitution, ni en contrarier d'aucune manière la formation et le développement. Les enfants se sont groupés comme ils ont voulu, ont défait ces groupes selon les leçons de l'expérience, en ont reformé d'autres avec une entière liberté. Ils ont ainsi travaillé, comme ils jouent, en conformité avec un besoin naturel, que ce soit, comme je le pense avec Piaget, celui de confronter à d'autres pensées et de socialiser une pensée qui est restée jusqu'ici strictement individuelle et partielle, soit qu'il y ait là un besoin plus profond, j'y veux dire plus lié au développement organique, d'insérer son action dans un ensemble d'activités, de la mieux organiser en en faisant une pièce d'un organisme.

On voit à l'aide de quels rouages fonctionne cette activité libre. On ne voit pas moins, je pense, de quels rouages elle est privée. Ce sont ceux que je n'ai pas trouvés dans l'activité naturelle des enfants, au premier rang desquels il faut placer l'appréciation et le jugement des adultes qui se manifestent par les sanctions (notes, bonnes et mauvaises, classements, récompense, punitions). De cette appréciation et de ce jugement (je ne dis

pas de ces éloges, dont les enfants ont quelquefois besoin), il m'a paru qu'ils se passaient, et qu'au cours de la vie préscolaire ils ne les sollicitaient pas. J'ai donc demandé aux maîtres de se dispenser entièrement de ces sanctions, et de se contenter, chaque fois, et chaque fois seulement qu'un enfant leur présenterait un travail, de l'en féliciter, ce qui est d'abord une marque de politesse, et ensuite, peut-être, un encouragement à continuer (...).

Ces principes posés, j'ai entrepris l'expérience qui était destinée à confirmer ou à infirmer mes hypothèses. Avec l'aide des collaborateurs, ou d'autres pédagogues, dont le nombre est déjà respectable, en différents pays, et chez nous dans les milieux les plus divers, j'ai présenté à plusieurs centaines d'enfants cet instrument de travail qu'est une méthode (...).

Je puis maintenant répondre à la question que je posais au début de ce travail, en disant que l'expérience a réussi. Je considère comme aujourd'hui démontré que les enfants sont capables d'agir seuls, de s'instruire seuls, et que si on prend le soin indispensable, de rassembler à l'école tous les éléments nécessaire à leur vie mentale, on peut les laisser libres d'y faire leur choix. Ces centaines d'enfants, qui se sont servis de ma méthode ont travaillé sans qu'il ait été besoin de les y contraindre, ils se sont groupés en cherchant à s'ajuster avec exactitude, ils ont appris à bien collaborer, ils ont appris à être attentifs et concentrés en consacrant des journées et même des semaines à un même labeur que ne verrait interrompre le morcellement d'aucun emploi du temps, à faire ce qui leur était pénible en vue de ce qui leur plaisait, à observer utilement, à reconnaître les similitudes et les diversités, à comparer et à classer, et, chemin faisant, non pas à exercer, ce qui n'a peut-être pas de sens, mais à utiliser leur mémoire. Ils se sont exprimés par des création artistiques que ne gênait aucun jugement. Ils ont appris à s'informer.

Car l'expérience a montré ici que l'enfant avait besoin du maître. Non en tant qu'enseigneur, mais en tant que collaborateur. Dans ses classes où il n'y a plus d'enseignement (dont les enfants n'ont pas besoin, et dont je ne puis ici, faute de place, montrer combien il est contraire à leur activité naturelle), mais du travail, les enfants ont besoin quelquefois, souvent, d'être aidés par l'éducateur. Ils lui ont demandé des renseignements, des explications, et, le cas échéant, un contrôle. L'éducateur, qui n'avait plus à être le maître, mais le serviteur modeste et indispensable de tous ces travailleurs, s'est tenu prêt, grâce à sa patience, à son zèle, à son activité, grâce aussi à ses connaissances personnelles et à celles que les questions des enfants l'ont obligé d'acquérir, à répondre à toute sollicitation. Il a aidé à corriger des fautes d'orthographe, il a commencé ou complété la documentation nécessaire, apporté des matériaux de travail, donné les renseignements, fourni des explications. Quand on ne lui demandait rien, il s'est abstenu et il a respecté. Ceux de mes collaborateurs qui ont bien voulu accepter ce rôle y ont trouvé assez d'utilité et de grandeur pour n'avoir pas à regretter de n'avoir plus de cours à dicter ou de leçons à faire“ Cousinet1937b S. 52 – 55.

8.2.5) Praktische Anleitungen zur Anwendung der Cousinetmethode

Von Februar 1947 bis April 1948 erschienen in der „L'Ecole Nouvelle française“ die „Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet“[9]. Diese Anleitungen wurden im Rahmen einer Vortragsreihe vorgestellt, die monatlich mit zwei Teilnehmergruppen veranstaltet wurde.

Sie werden hier als vollständige Übersetzung vorgestellt.

„**I – Die Unterrichtsvorbereitung**

A. DIE VORBEREITUNG DES LEHRERS. – Tatsächlich genügt es nicht, dass der Lehrer vorbereitet ist, das heißt Kenntnis der Methodik hat und weiß, was er tun muss. Er muss eine innere Einstellung finden, sich verändern, seine Gewohnheiten ablegen und andere annehmen.

Er ist weder Führer, noch Direktor, noch Unterrichtender, noch Richter: er ist ein Beobachter. Er muss sich also im Folgenden üben:

1. die Schüler zu beobachten und zwar nicht, indem er sie untereinander vergleicht oder jeden einzelnen mit einem idealen Schüler vergleicht, sondern um jeden einzelnen als das wahrzunehmen, was er ist;
2. denjenigenen zu helfen, die dies verlangen. Das bedeutet, Hilfe und Auskunft geben zu können, ohne sich auf das zu beziehen, was ihm selbst zur gestellten Frage durch den Kopf geht, sondern unter Einbeziehung der reellen Bedürfnisse desjenigen, der die Frage stellt;
3. mit gleichbleibend wohlwollender, ermutigender und zustimmender Haltung ein anregendes Element aus der Mitte der Klasse zu sein.

B. DIE ARBEITSVORBEREITUNG. – Da es eines der Ziele der Methode ist, Kindern die Freiheit wiederzugeben, eine ihren Interessen entsprechende Aktivität auszuwählen, so wie sie es vor ihrem Schuleintritt durften, müssen sie eine größtmögliche Auswahl verschiedener Aktivitäten vorfinden, wenn sie in die Klasse kommen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Chance, den außerordentlich verschiedenen Interessen der Kinder Ausgangspunkte für kulturelle Arbeiten zu liefern, umso größer ist, je mehr Aktivitäten angeboten werden. In dem Maße, wie sich die Aktivitäten entwickeln, nähern sie sich gegenseitig an und stützen sich; aber die Vielfalt der Ausgangspunkte ist unerlässlich. Der traditionelle Unterricht bietet der geistigen Entwicklung nur die literarische oder die wissenschaftliche Richtung an. Es gibt aber für Kinder eine Reihe anderer Wege, die von der Vielfalt ihrer konkreten Interessen ausgehen müssen.

Die Cousinet-Methode beinhaltet also ein Programm, aber dieses Programm unterscheidet sich von den schulischen Programmen in zwei essentiellen Elementen:

a. Es beinhaltet eine wesentlich größere Anzahl an Disziplinen oder - um es genauer auszudrücken - an Aktivitäten, an Arbeiten.

---

9 Roger Cousinet: „Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet I - La préparation de la classe“, 1947a; „II - Les groupes“ 1947b; „III - Le rôle du maître“ 1947c; „IV – Le travail artistique et le travail manuel“ 1947d; „V - Les travaux d’ordre intellectuel“ 1947e; „VI - Le travail géographique et Conclusion“ 1948b, siehe S. .

b. Es ist räumlich und nicht zeitlich. Die Arbeiten werden den Schülern nicht nacheinander, sondern gleichzeitig präsentiert. Sie werden der Klasse zur gleichen Zeit vorgelegt und jede Gruppe wählt die ihre aus. Das heißt, dass nicht alle Kinder nacheinander erst Lesen, dann Geschichte und dann Naturwissenschaften haben, sondern, dass die Gruppen gleichzeitig arbeiten, eine liest, eine andere macht Geschichte, die dritte Naturwissenschaft usw.

1. Die VORBEREITUNG DES UNTERRICHTSMATERIALS ist auf wenige Dinge reduziert. Wie die Erfahrung gezeigt hat, wissen die Kinder sehr gut, wie sie jeden Einrichtungsgegenstand und jegliche Voraussetzung in der Klasse zu ihrem Vorteil nutzen können.

Es wird nur empfohlen, jeder Gruppe eine Tafel zur Verfügung zu stellen (an anderer Stelle wird erklärt wozu). Die Vorstellung der Aktivitäten geschieht nicht nach deren Wert, sondern beginnt bei den mehr konkreten und geht dann zu den mehr geistigen über. Im Folgenden wird untersucht, wie man nacheinander die handwerkliche Arbeit, die künstlerische Arbeit, die naturwissenschaftliche Arbeit, die Arbeit in Geschichte, die geographische Arbeit, die literarische Arbeit vorbereitet. Jede Aktivität beinhaltet: 1. ein Material; 2. ein Werkzeug (materielles oder geistiges Werkzeug, das aus einer Methode oder aus Arbeitsregeln besteht).

2. VORBEREITUNG DER HANDWERKLICHEN ARBEIT – Die handwerkliche Arbeit beinhaltet: a. Gartenarbeit (mit einem Schulgarten, oder Blumentöpfen oder Pflanzkästen, wenn ein Garten fehlt); b. Herstellung von Objekten aus Karton, Holz, Eisen, Korbweide; c. Nadelarbeit wie Schneiden, Nähen, Stricken, Weben usw.

Die Vorbereitung muss also das nötige Material und Werkzeug beinhalten.

a. Wenn möglich ein Garten – und wenn das der Fall ist, Schaufeln, Hacken, Pflanzhölzer, Gießkannen – oder einige Kästen, etwas Erde, verschiedene Samen;

b. Karton, einige Bretter; ein oder mehrere Hämmer, Sägen, Beißzangen, Nägel; wenn möglich einen oder mehrere Werktische;

c. Stoffe, Leinen, Wolle, Nadeln, Scheren, Fingerhüte (hier bringen die Schüler jedoch das nötige Arbeitsgerät selbst mit).

3. VORBEREITUNG DER KÜNSTLERISCHEN ARBEIT – Die künstlerische Arbeit beinhaltet Malen, Bildhauerei, Musik, Tanz und Theater (Herstellung von Masken, Marionetten, Aufführungen).

Material und Werkzeug: Zeichenpapier, Linoleum (für Linolschnitte), Ton, Bambus (um Flöten herzustellen), Saiten (um Saiteninstrumente herzustellen); Stifte, Pinsel, Farben; bei der Herstellung von Musikinstrumenten ist das Werkzeug für die Handarbeit in die künstlerische Arbeit eingebunden.

Tanz und Theateraufführungen entstehen und entwickeln sich spontan, ohne dass es einer Vorbereitung bedarf.

4. VORBEREITUNG DER NATURWISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT – Die naturwissenschaftliche Arbeit besteht zunächst aus der Beobachtung (experimentiert wird erst mit älteren Schülern) der Natur: Tiere, Pflanzen, Mineralien. Wie bei den vorhergegangenen Aktivitäten gehört zur Vorbereitung Material und Werkzeug: Aber das Werkzeug ist hier

nicht materieller, sondern spiritueller Art: es ist eine Methode, die angibt - vergleichbar den Instrumenten für die handwerkliche Arbeit und die künstlerischen Aktivitäten - wie man das Rohmaterial verwenden soll, um etwas zu erschaffen.

a. Material – Einige lebende Tiere in einem Aquarium (…), einige konservierte Insekten, einige Pflanzen, einige Steine. Das alles in kleiner Anzahl, nur jeweils einige Exemplare, um einen Anhaltspunkt für die Arbeit zu geben. Dieses Material wird durch die Kinder ständig erweitert.

b. Methode – Schriftliche Beschreibung, später Einordnung der Objekte (Details werden an anderer Stelle gegeben). Der Lehrer muss also lediglich das normale Schulmaterial vorbereiten: Hefte, Füller, Kartonbögen und einige Nachschlagewerke (…).

5. VORBEREITUNG DER ARBEIT IN GESCHICHTE – Die Arbeit in Geschichte beinhaltet die Beobachtung der Veränderungen der sozialen Phänomene seit ihrem Erscheinen bis zu ihrer heutigen Ausprägung. Dies setzt also voraus, dass die Kinder die heutige Ausprägung kennen und verstanden haben. Nun stellen sich die einfachsten sozialen Phänomene ja in Form von Gegenständen dar (Kleidung, Mobiliar, Licht, Heizung, Art des Häuserbaus) und hier zeigt sich, dass sich Kinder eben zuerst für Gegenstände interessieren. Das Studium der Geschichte der sozialen Phänomene muss also mit dem Studium der Gegenstände beginnen, wobei man von den mehr konkreten (z.B. die Art sich zu kleiden) Dingen zu den eher abstrakten (die Art der Verwaltung, die Gerichtsbarkeit, die Regierungsform) geht.

Die Vorbereitung ist die gleiche wie für die naturwissenschaftliche Arbeit, denn auch hier geht es darum zu beobachten und einzuordnen.

a. Material. – Lebende Wesen (Tiere, Pflanzen) verändern sich unter den Augen des Beobachters. Die Veränderungen der sozialen Phänomene sind in Dokumenten gespeichert, vor allem in Bilddokumenten. Der Lehrer muss also eine möglichst umfassende Sammlung authentischer, aus Büchern ausgeschnittener Bilder vorbereiten, die sich auf die Geschichte der Kleidung, des Mobiliars, der Häuser, der Transportmittel usw. beziehen und die keinen Text enthalten.

b. Methode. – Beschreibung und Einordnung. Den Schülern sollte kein Buch zur Verfügung stehen, der Lehrer sollte sich jedoch geeignete Bücher beschaffen, um bei Bedarf die Fragen der Schüler beantworten zu können.

6. VORBEREITUNG DER GEOGRAPHISCHEN ARBEIT – Die geographische Arbeit beinhaltet die Beobachtung der Beziehungen des Individuums zu seiner Umgebung. Dies bedeutet also zunächst die Beobachtung des Platzes des Individuums in der unmittelbaren und später in der weiter entfernten Umgebung sowie der Charakteristika dieser Umgebung, die eine bestimmte Art des Lebens erfordern.

a. Material. – Straßenkarten (aber nicht der Gegend, in der sich die Schule befindet), Papier, Ton und Gips für Modelle.

b. Methode. – Zeichnung eines Plans der Schule und der benachbarten Orte, Erstellung exakter Karten der Gegend und Anfertigung von Modellen (wobei sich die geogra-

phische Arbeit mit der handwerklichen verbindet und zuvor erworbene mathematische Kenntnisse genutzt werden).

7. VORBEREITUNG DER LITERARISCHEN ARBEIT – Die literarische Arbeit beinhaltet die mündliche und schriftliche Formulierung der Gedanken. Die schriftliche Formulierung erfolgt durch die Beschreibung der naturwissenschaftlichen, historischen und geographischen Beobachtungen, durch die freie Verfassen originaler und spontaner Werke in Prosa und Gedicht und wird unterstützt durch das freie Lesen von lehrreichen und unterhaltsamen Büchern.

a. Material – Der Lehrer sollte hierzu eine kleine Bibliothek einrichten, die sich mit der Zeit erweitert und in der die Kinder kurzweilige und informative Bücher finden.

b. Methode – Hier erreichen wir die höchste Stufe der Abstraktion. Das Werkzeug ist allein intellektueller Art und gleichzeitig individuell wie auch sozial. Um seine Gedanken auszudrücken, bedient sich das Kind der Instrumente, die es in sich trägt und deren sich ständig verbessernder Gebrauch durch die Gruppe gewährleistet wird. Die Rolle des Lehrers beschränkt sich darauf, die Sprache in einer Art und Weise zu korrigieren, die in einer nächsten Arbeitssitzung besprochen wird.

II – Die Gruppen

Die zweite Sitzung für die praktischen Anleitungen fand für die beiden Teilnehmergruppen am 13. und 21. Januar 1947 statt. (…)

Wenn der Lehrer der Meinung ist, dass er ausreichend vorbereitet und er selbst bereit ist, kann der Versuch beginnen. Wenn die Kinder in die Klasse kommen, müssen sie ihrerseits vorbereitet werden. Es muss ihnen erklärt werden, was auf sie zukommt.

I. DIE BILDUNG DER GRUPPEN. – Der Lehrer informiert die Kinder darüber, dass ab sofort die Einzelarbeit abgeschafft wird. Er fordert sie auf, sich ganz frei, ihren Spielgewohnheiten und ihren natürlichen Sympathien entsprechend, in Gruppen aufzuteilen. Er gibt ihnen dabei keinen weiteren Hinweis und greift in keiner Weise in diese Gruppenbildung ein. Die Erfahrung zeigt, dass die Gruppenbildung immer spontan, aber niemals endgültig ist. Wenn die Arbeit ausgewählt ist und begonnen hat, bemerken die Kinder häufig, dass sie, aufgrund von Gewohnheiten oder Freundschaften diese oder jene Gruppe gebildet haben, die nicht wirklich gut arbeitet, weil die Gruppenmitglieder nicht dieselben intellektuellen Fähigkeiten haben, weil der individuelle Arbeitsrhythmus unterschiedlich ist, kurz, dass ihre Aktivitäten nicht zueinander passen und sie deshalb nicht sinnvoll zusammen arbeiten können. Oder die ausgewählte Arbeit gefällt nur einem Teil der Gruppe und nicht der ganzen Gruppe. Alles in allem stellen die Kinder das fest, was in der traditionellen Schule der Lehrer jedes Jahr in seiner Klasse feststellt, ohne dem Rechnung tragen zu können.

Also fallen die Gruppen auseinander und bilden sich in mehreren vorsichtigen Versuchen erneut. Der Lehrer sollte sich davor hüten, in diese Periode der Unschlüssigkeit einzugreifen. Dies ist nämlich für die Kinder eine wertvolle Erfahrung. Jedes von ihnen lernt sich selbst als Arbeiter und Mitarbeiter kennen und seine Mitschüler ebenso. Die Gruppe lernt in diesen vorsichtigen Versuchen, durch dieses „Trial and Error-Prinzip“,

dessen psychologischer und pädagogischer Wert heute anerkannt ist, diesen bis jetzt verkannten Mitschüler zu schätzen und jenen überbewerteten richtig einzuschätzen.
Der Lehrer muss also geduldig warten, bis sich die Gruppen gebildet haben. Die Erfahrung zeigt überdies, dass man nicht lange warten muss. In einem Grenzfall hat dies einen Monat gedauert. Im Allgemeinen haben sich jedoch nach einigen Tagen oder oft nach einigen Stunden die endgültigen Gruppen gebildet. Diese Bildung vollzieht sich auf zwei Arten: entweder ziehen sich ein oder mehrere Kinder spontan aus einer Gruppe zurück, die ihnen nicht passend erscheint oder eine Gruppe schließt ein oder mehrere Gruppenmitglieder aus, die sie als nicht passend erachten. Die Erfahrung zeigt, dass die Anzahl der Gruppenmitglieder von 2 bis 6 geht, eine Zahl, die nur sehr selten überschritten wurde.
Eine Zuhörerin fragt, was ein Lehrer antworten soll, wenn ein Kind ihn um Rat fragt, welcher Gruppe es sich anschließen soll. Der Lehrer muss es ablehnen einzugreifen und das Kind sich seinen Platz selbst suchen lassen.
Eine Zuhörerin fragt, was der Lehrer machen soll, wenn ein Kind nach mehreren Versuchen in keiner Gruppe Aufnahme findet. Es hat drei Fälle dieser Art gegeben:
a) Es ist vorgekommen, dass in kleinen Klassen ein Kind seinen Mitschülern intellektuell so sehr überlegen war, dass es in keiner Gruppe seinen Platz gefunden hat. Diese Kinder haben alleine gearbeitet, wobei sie vom Lehrer Hinweise und gesonderte Lektionen erhielten, was möglich war, weil seine Zeit nicht durch den Kollektivunterricht absorbiert wurde.
b) Es ist auch vorgekommen, dass ein Kind aus allen Gruppen ausgeschlossen wurde, weil es entweder eindeutig anormal war oder ein sehr schwaches intellektuelles Niveau hatte. Im ersten Fall hat der Lehrer die Kinder zunächst isoliert und sich gesondert um sie gekümmert. Im zweiten Fall haben sich Gruppen spontan bereit erklärt, sich eines retardierten Mitschülers anzunehmen, der ihnen dann bescheidene Hilfe im Rahmen seiner Fähigkeiten gegeben hat.
c) Schließlich ist es vorgekommen, dass ein Kind nicht aus Gründen der Intelligenz, sondern aus charakterlichen Gründen (schmollende oder streitsüchtige Kinder) aus den Gruppen gejagt wurde. In diesen Fällen hat der Lehrer das Kind beiseite genommen, um ihm die Gründe seiner Isolation bewusst zu machen und hat dann eine Gruppe gebeten, erneut zu versuchen, den Unerwünschten in die Gruppe aufzunehmen. Schlussendlich kam man immer zu einer Lösung.
II. DIE MATERIELLE AUSSTATTUNG DER GRUPPEN. – Wie in der ersten Sitzung besprochen, hat der Lehrer sich darum gekümmert, dass jeder Gruppe eine Tafel zur Verfügung steht. Die Erfahrung zeigt, dass man sich für alles Weitere auf die Kinder verlassen kann. Sie sind erfinderisch und anpassungsfähig genug, sich die scheinbar unbequemsten räumlichen Gegebenheiten zu Nutze zu machen. Es ist ihr offenkundiger und zu respektierender Wunsch, dass jede Gruppe gewissermaßen ihr Haus bekommt, selbst wenn der Abstand zum nächsten Haus und das Haus selbst, eher fiktiv sind. Wenn die Gruppe aus mehr als vier Kindern bestand sind die Kinder in vielen Klassen

von allein darauf gekommen, die Tisch-Bank-Kombinationen einander gegenüber zu stellen, in der Mitte eine freies Viereck und außen herum einen schmalen Weg zu lassen. Wenn sie nur aus vier Kindern bestand, reichte es, zwei Tische einander gegenüber zu stellen. In einer Klasse haben die Kinder die Tafel, die auf einem Gestell stand, als Trennwand zwischen die Gruppen plaziert. Selbst während des ersten Versuches, den ich 1921 unternahm, hatten die Kinder lediglich lange Tische mit Bänken ohne Rückenlehne und sie konnten sich trotzdem sehr gut darauf einstellen, indem jede Gruppe jeweils ein Ende eines Tisches benutzte. Unabhängig von dem Material und Werkzeug, das allen zu Verfügung steht, gelingt es jeder Gruppe sehr schnell in den Besitz bestimmter Dinge zu gelangen (Reinigungs- und Pflegematerial, Zeichenmappen, Modelle, Lieblingstiere, Pflanzen usw.) und deutlich zu Ausdruck zu bringen, diese auch behalten zu wollen. Auch hier wurde alles ausprobiert: von einer passenden Ausstattung bis hin zu sich zufällig ergebenden Möglichkeiten. Hier hat eine Ortsverwaltung eingewilligt, einige Kästen zu bauen, dort haben die Kinder sie selbst gebaut, anderswo haben sie Schachteln verschiedener Größe mitgebracht. Überall haben sie Wege gefunden, das so drängenden Bedürfnis nach Besitz und Wohnung zu befriedigen.

Man muss dieses Bedürfnis also respektieren, und der Lehrer muss den Kindern die nötige Zeit lassen, sich eine erste provisorische Einrichtung zu organisieren und ihnen im Laufe des Schuljahres alle Freiheit gewähren, ihre Einrichtung zu verbessern oder zu verändern.

III. DIE ARBEITSAUSWAHL. – Sobald sie sich (wenn auch nur provisorisch) gebildet haben, fragen die Gruppen nach Arbeit.

Der Lehrer informiert die Kinder darüber, dass sie zwischen den verschiedenen für sie vorbereiteten Aktivitäten auswählen können und erklärt ihnen die Regeln dieser Aktivitäten. Die handwerklichen Arbeiten und die künstlerische Arbeit sind völlig frei. Für die intellektuellen (oder schulischen) Arbeiten wie naturwissenschaftliche Arbeit, Arbeit in Geschichte, geographische Arbeit und literarische Arbeit, gelten die folgenden Regeln (es ist klar, dass jede Gruppe ihre Arbeit beliebig auswählen und so lange bei ihrer Wahl bleiben kann, wie sie möchte).

1. Die Arbeit jeder Gruppe wird auf die Tafel der Gruppe geschrieben.
2. Diese Arbeit wird dem Lehrer gezeigt, der sie orthographisch korrigiert (beim ersten Mal, indem er den Kindern sagt, dass in ihrem Text falsch geschriebene Wörter vorhanden sind, beim zweiten Mal, falls nötig, indem er die Wörter unterstreicht, und schließlich, wenn es nötig ist, korrigiert er sie selber, ohne irgendeine linguistische oder grammatikalische Erklärung zu geben, es sei denn, die Kinder bitten ihn um eine solche Erklärung).
3. Danach wird die Arbeit in das Gruppenheft abgeschrieben und mit einer Zeichnung versehen.

Ein Zuhörer fragt, ob die Kinder nicht dazu neigen, immer die leichteste Arbeit auszuwählen, Anstrengungen zu vermeiden und sich nicht ausreichend zu bilden.

Die Arbeiten sind so ausgesucht worden, dass nicht verschiedene Schwierigkeitsgrade präsentiert werden, sondern verschiedene Interessen. Herstellen, erschaffen (ein Kunstwerk), beobachten, experimentieren, beschreiben, einordnen sind dabei gleich schwere oder gleich leichte Tätigkeiten für Kinder. Wirkliche Schwierigkeiten tauchen nur auf, wenn den Kindern ein festgelegtes Modell (Diktat ohne Fehler oder exakte Antwort auf ein Frage) vorgeschlagen oder aufgezwungen wird, was hier nicht der Fall ist. Die Schwierigkeiten sind bei der Cousinet-Methode nicht prinzipieller Art, sondern liegen in der Ausführung. Die Kinder treffen im Laufe der Schulzeit auf sie, und das Interesse unterstützt dann ihre Anstrengung.
Eine anderer Zuhörer fragt, wie man zu reagieren hat, wenn mehrere Gruppen die gleiche Arbeit machen wollen.
Es ist besser, nicht einzugreifen und die Gruppen versuchen zu lassen, sich über gegenseitige Zugeständnisse zu einigen. Dies ist eine sehr gute moralische Erfahrung für die Kinder. Wenn sich die Einigung nicht von allein ergibt, greift der Lehrer ein. Dieser Fall ist nur sehr selten aufgetreten und tritt nicht auf, wenn ausreichend Materialien vorhanden sind.
Ein weiterer Zuhörer fragt, was passiert, wenn sich die Kinder zum Beispiel bei den handwerklichen Arbeiten beschweren, dass Material und Werkzeug unzureichend seien.
Der Lehrer antwortet, dass er sein Möglichstes getan hat, und dass er gerne Hilfe annimmt, sei es durch Eigeninitiative oder aus den Schulbeständen. Die Kinder sind immer bereit, das in die Schule mitzubringen, was ihnen fehlt (das ist ein Punkt, auf den wir später noch zurückkommen werden).
Ein anderer Zuhörer fragt, ob das schriftliche Aufbewahren einer Arbeit einem Interesse oder einem natürlichen Bedürfnis der Kinder entspricht, oder ob darin nicht etwas Künstliches liege. Man sieht in der Tat recht oft Kinder, die spontan Bilder, Pflanzen, selbst historische Dokumente sammeln, ohne sie jemals schriftlich zu beschreiben. Es liegt zwangsläufig in jeder Methode – mag sie auch noch so sehr auf der Psychologie des Kindes gründen – nicht nur eine gewisse Künstlichkeit, als auch Systematisierung und Organisation. Das schulische Leben kann nicht exakt das natürliche Leben kopieren, es muss, weniger verschwenderisch und etwas geordneter, die Bewahrung der erworbenen Fähigkeiten und die Kontinuität der Handlung sicherstellen.
Diese Methode entspricht außerdem zumindest den Interessen und Bedürfnissen der Gruppe, die das Bestreben hat, sich zu bewahren, zu erhalten, materielle und moralische Reichtümer anzuhäufen, und deren pädagogischer Wert in der Ausdauer besteht, einer Eigenschaft, die dem Individuum manchmal fehlt, die aber für die Gruppe wesentlich ist.
Ein anderer Zuhörer fragt, wie sich die Aufgaben innerhalb der Gruppen verteilen.
Gleichzeitig sehr verschieden und sehr frei. Manchmal einigen sich alle Gruppenmitglieder darauf, abwechselnd den Text von der Tafel abzuschreiben und zu zeichnen. Manchmal schreibt nur einer ab, und die ganze Gruppe kontrolliert das Abgeschriebene. Manchmal geschieht die Kontrolle während des Abschreibens, wobei der Abschrei-

bende von seinen Mitschülern überwacht wird. Manchmal übernehmen es ein oder zwei Mitschüler, die als gute Zeichner bekannt sind, die Zeichnungen zu machen, was aber immer unter der Kontrolle der anderen Gruppenmitgliedern geschieht, die die Ausführung überwachen, kritisieren und Änderungsvorschläge machen. Manchmal erklärt sich ein Kind bereit, eine Zeichnung zu einem Thema zu machen, das ihn besonders interessiert und überlässt später seinen Platz einem anderen für eine andere Zeichnung.
Ein anderer Zuhörer fragt, ob die Einrichtung eines Gruppenheftes zugunsten der Einzelhefte nicht zu Schwierigkeiten mit den Eltern geführt hat, die sahen, dass die Kinder keine Hausaufgaben zu erledigen hatten.
In der Tat ist das mehrere Male geschehen. In einigen Fällen (vor allem bei ländlichen Schulen) haben der Lehrer oder die Lehrerin den Eltern die Vorteile der neuen Organisation erklären und ihre Zustimmung erhalten können. Wo dies nicht möglich war, hat man die Kinder gebeten, entweder einen Text aus dem Gruppenheft in ihr eigenes abzuschreiben oder eine kleine Arbeit zu erledigen, die zu einer der Aktivitäten des Tages Bezug hatte. Aber überall, wo es möglich war, hat man diesen Kompromiss vermieden und die Eltern überzeugt.

III – Die Rolle des Lehrers

In einer Klasse, die so organisiert ist, wie zuvor beschrieben, und die aufgrund der Anzahl und der Wahl der vorhandenen erzieherischen Elemente und durch das Gemeinschaftsleben, sowohl unter intellektuellen als auch unter moralischen Gesichtspunkten eine kulturelle Umgebung bildet, muss der Lehrer, so wie wir es gezeigt haben, selbstverständlich nicht mehr seine traditionelle Rolle als Unterrichtender und als Richter spielen.
Hat er also nichts zu tun?
Zunächst muss er präsent sein, er muss den Kindern ständig zur Verfügung stehen und bereit sein, ihre Fragen zu beantworten oder ihnen die Hilfe zu geben, um die sie bitten.
Aber er muss darüber hinaus in einem allgemeineren Sinne wirken, unabhängig von den Bedürfnissen der Kinder und immer dann, wenn Kinder diese Bedürfnisse nicht zeigen, weil sie sich ihrer nicht bewusst sind. Er muss, wie ein guter Familienvater (oder wie eine gute Familienmutter), dem er viel mehr ähnelt als einem Erzieher von früher, auf das Wohlbefinden seiner Kinder achten.
A. – Zunächst über ihr materielles Wohlbefinden.
Er muss eine kleine Schul-Apotheke einrichten und unterhalten. Es wird nicht nötig sein, dass er selbst Wunden versorgt. Die Kinder lernen sehr schnell, die Medikamente zu verwenden und sich im Falle kleinerer Unfälle selbst zu behandeln, und dies sehr korrekt zu tun, was ein sehr guter Lernprozess ist. Damit sie aber diesen Lerneffekt erzielen können, müssen die Medikamente vorhanden sein, gut ausgewählt sein und regelmäßig erneuert werden.[10]

10 Dieser Punkt wurde in der Ausgabe von „Une méthode de travail libre par groupes“ von 1949 nicht mehr aufgenommen. (J.-H. S.)

Abgesehen von den Unfällen muss der Lehrer auf die allgemeine Hygiene achten, einem Bedürfnis, dem die Kinder sich nur schwach bewusst sind, dessen Umstände sie ignorieren und das sie kaum zu befriedigen wissen. Der Lehrer muss also dafür sorgen, dass die Klasse ausreichend gut beheizt ist, ohne zu überheizen, dass sie gut gelüftet wird, dass die Beleuchtung ausreichend ist (wichtig für die Einrichtung der Gruppen). Er achtet außerdem auf die Kleidung der Kinder, indem er aufpasst, dass sie den Wetterschutz (Mützen und Mäntel) nicht in der Klasse aufbewahren. Natürlich interessiert er sich auch für ihren Gesundheitszustand, benachrichtigt die Eltern, wenn er Anzeichen von Übermüdung oder intellektueller Schwäche feststellt. Schließlich, und vor allem in den kleinen Schulen, wo er sich persönlich um die Kantine kümmern kann, achtet er auf eine gesunde Zusammenstellung der Mahlzeiten.

B. – Über das moralische Wohlbefinden.

Die Kinder brauchen das Gefühl, sich in einer angenehmen Atmosphäre zu befinden. Zweifellos ist diese Atmosphäre bereits durch die Umgebung gegeben, durch ihre Reaktionen auf diese Umgebung und die Freude, mit der sie die gewählte Arbeit erledigen. Hierzu gehört auch die Haltung des Lehrers.

Er muss geordnet sein – und zwar nicht nur in materieller Hinsicht, was ein Beispiel wäre, sondern auch von innen heraus, was ihm zu einer konstant gleiche Stimmung verhilft. So wie die Kinder erwarten, immer dieselben Dinge an denselben Plätzen vorzufinden, so erwarten sie auch, dass der Lehrer immer er selbst ist. Sie erwarten ebenfalls, dass er jeden gleich behandelt und zwar nicht nur derart, dass er niemanden besser oder schlechter behandelt als andere (was ganz einfach Gerechtigkeit bedeutet), sondern dass er allen die gleiche Sanftheit, denselben guten Willen und – um es mit einem Wort zu sagen – die gleiche Liebe entgegenbringt. Damit die Kinder glücklich mit dem Lehrer leben können, muss er glücklich sein, mit den Kindern zu leben.

C. – Der Lehrer muss schließlich auch auf das schulische Wohlbefinden der Kinder achten. Das heißt, dass sie bei ihm für ihre verschiedenen schulischen Probleme immer den gleichen Wunsch zu helfen, die gleiche Hilfe finden, die er ihnen unter dem hygienischen und moralischen Gesichtspunkt gibt.

Wenn das Vertrauen zwischen Lehrer und Kindern aufgebaut und tragfähig geworden ist, zeigt die Erfahrung, dass es keine Nachteile mit sich bringt, wenn der Lehrer nicht immer die Hilfe geben kann, um die er gebeten wurde und auf eine von einer Gruppe gestellten Frage antwortet: „Ich weiß es nicht, lasst es uns zusammen herausfinden.“ Diese Aufrichtigkeit und dieses gemeinsame Suchen sorgt für Vertrauen und Ehrlichkeit. Trotzdem sollte die Antwort des Lehrers nicht zu oft negativ sein. Er darf also niemals aufhören, sich selbst weiterzubilden. Er muss vor allem geeignete Bücher suchen und finden, die die Kinder benutzen können. Er muss selbst Nachforschungen anstellen können und er muss vor allem eine guter Arbeitsgefährte sein.

Tatsächlich wird er in dem Moment, da er um Hilfe gebeten wird, ein Gruppenmitglied. Zweifellos erwarten die Kinder mehr von ihm als von einem ihrer Kameraden: größere Geschicklichkeit oder größeren Einfallsreichtum, wenn es sich um eine handwerkliche

Arbeit handelt, tiefer gehende Kenntnisse, wenn es sich um intellektuelle Arbeiten handelt. Zumindest jedoch erwarten sie von ihm genauso viel wie von jedem anderen Gruppenmitglied: guten Willen, sorgfältige Arbeit, aktive Mitarbeit. Und da der Lehrer je nach der Bandbreite der Bedürfnisse manchmal im Laufe eines Tages dazu aufgefordert wird, Mitglied jeder Gruppe der Klasse zu sein, muss er immer bereit und fähig sein, bei jeder Aufgabe eine sorgfältige Mitarbeit zu leisten. Er muss also fähig sein, einen Hobel zu benutzen, eine Feile zu benutzen, ein Insekt zu betäuben, die genaue Anzahl der Blütenblätter einer Pflanze zu zählen (in der Rolle eines Schiedsrichters), ein Detail in einem bebilderten Dokument zu finden. Er muss also, wie alle Kinder in seiner Klasse, ein Arbeiter sein, der jederzeit bereit ist zu arbeiten, wenn er gebraucht wird. Diese Haltung ist weitaus exemplarischer als die des Erziehers, der in der traditionellen Schule seinen Kindern beim Arbeiten zusieht.

IV - Die künstlerische und die handwerkliche Arbeit

A. – DIE KÜNSTLERISCHE ARBEIT

Diese Arbeit bereitet wenig praktische Probleme. Es genügt, den Kindern das nötige Material zur Verfügung zu stellen: Papier, Farben, Pinsel, Linoleum für Linolschnitte, Ton zum Modellieren. Die Erfahrung zeigt, dass es von Vorteil ist, sich großformatiges Zeichenpapier zu besorgen und diese Blätter nicht aus ökonomischen Erwägungen zu halbieren oder zu vierteln. Die Größe des Papiers ist der Auslöser für die zeichnerische Aktivität, und die ausgeführten Arbeiten sind im Allgemeinen denen, die auf kleinen Blättern entstanden sind, deutlich überlegen.

Mehr als in jedem anderen Fach muss man hier die Freiheit der Kinder aufs Äußerste respektieren, weil es sich um die rein kreative Arbeit der Kinder handelt.

Die Umgebung wird aus einer natürlichen Dekoration gebildet: Blumen, je nach Saison, in ihren Vasen und die Werke der Kinder an den Wänden.

Die Kinder malen, was sie wollen und wann sie wollen, entweder die Blumen in der Klasse, oder mitgebrachte Objekte oder frei ausgedachte Kreationen.

Natürlich sollte man nicht erwarten, dass die Gruppenbildung auf diesem Gebiet beibehalten wird. Die künstlerische Arbeit ist eine individuelle Arbeit. Deshalb arbeitet eine ganze Gruppe nur ausnahmsweise, wenn es sich um eine Dekoration im großen Maßstab handelt, am selben Werk. Meistens sind Arbeiten individuell, manchmal werden sie auch von zwei Kindern zusammen ausgeführt. Es passiert häufig, selbst wenn es sich um individuelle Arbeiten handelt, dass sich die Gruppe für die Werke eines oder mehrerer ihrer Mitglieder interessiert und das fertige oder sich in der Ausführung befindende Werk kritisiert.

Ein Zuhörer fragt, ob sich der Lehrer jeder Wertung und jeder Beeinflussung enthalten solle, oder im Gegenteil leiten und korrigieren soll.

- In den gemachten Versuchen gab es keine anderen Wertungen als Lob und Ermutigungen. Es gab weder Leitung noch Verbesserung. Die Werke waren zahlreich, oft sehr schön und unter psychologischen Gesichtspunkten immer wertvoll, weil sie den Kindern gestattet haben sich auszudrücken, das heißt sich zu befreien. Was die Frage be-

trifft, ob es ratsam ist, dass der Lehrer – wenn auch zurückhaltend – leiten und lehren soll, bin ich der Ansicht, dass sie weder in psychologischer noch pädagogischer Hinsicht gelöst ist und das selbst das Problem noch nicht exakt gestellt worden ist.[11]

Eine andere Zuhörerin fragt, ob Lob und Ermutigungen nicht den Nachteil haben, Kinder eingebildet werden zu lassen.

- Die Erfahrung zeigt, dass es niemals so war, dass die Kinder ganz im Gegenteil immer bescheiden geblieben sind und man oft darauf bestehen musste, dass sie ihre Bilder ausstellten. Ein Kind zeichnet und malt weniger, um zu erschaffen, sondern um sich hinzugeben und sich zu üben. Die Tätigkeit interessiert mehr als das Schaffen. Deshalb, auch wenn dieser Schluss paradox klingt, zeichnet und malt es vielmehr als es modelliert.

B. – DAS BÜHNENSPIEL

Während ausreichend Material für rein künstlerische Tätigkeiten vorhanden ist, muss man hier ein geistiges Werkzeug hinzufügen, das heißt eine Methode.

Das Bühnenspiel ist tatsächlich für Kinder etwas Natürliches, es hat seinen Ursprung in den Nachahmungsspielen und – für die Kleinen – in den Veränderungen der traditionellen Spiele. Aber diese Improvisationen dramatischen Charakters sind veränderlich, sie verlieren ständig ihre Gestalt und nehmen eine neue an und arten oft in reine Unruhe aus. Die Erstellung von Material hat allein schon den Effekt, diese Improvisationen zu festigen und ihnen mehr kulturellen Wert zu geben.

Deshalb wurde es für sinnvoll angesehen, den Kinder für Verkleidungen eine Schachtel oder einen Kasten zuzugestehen, worin die alten Kleidungsstücke aufbewahrt werden können.

Es ist außerdem von Vorteil, ihnen zu zeigen, was ein Theater, eine Szene, Dekorationen sind, die natürlich nur von ihnen selbst nach Belieben und abhängig von den örtlichen Gegebenheiten aufgebaut werden. Und es muss ihnen schließlich erklärt werden, was eine dramatische Handlung ist, die aus einem Anfang, einer Intrige und einer Auflösung besteht; wie man den Text dazu schreibt, wie man die Rollen verteilt. Darin besteht die Methode des Bühnenspiels, so wie es eine Methode der naturwissenschaftlichen oder geographischen Arbeit gibt. Auf diese Art und Weise konnten einige Stücke geschrieben, aufbewahrt und vor Publikum, Kindern und Erwachsenen aufgeführt werden.

Es wurde auf die gleiche Art und Weise verfahren, wenn die Kinder, anstelle ihre Rollen selbst zu spielen, sie von Marionetten haben spielen lassen.

---

11 Natürlich hat im Rahmen meiner Versuche weder der Unterricht von Zeichentechniken für Jugendliche noch die Ausbildung von außergewöhnlich begabten Kindern durch Künstler stattgefunden. Das sind Probleme, die über den Rahmen der hier vorgestellten Arbeit hinausgehen (…).

C. – DIE HANDWERKLICHE ARBEIT

Natürlich stellen sich hier zunächst Materialprobleme. Um handwerklich arbeiten zu können, braucht man Material, Werkzeuge und ein bisschen Platz, wie gering auch immer.

a) Bei den Materialien ist Holz, ca. 1 cm dicke Bretter, besser geeignet als Karton und Sperrholz. Holz ist nicht so hart wie Eisen und nicht so nachgiebig wie Karton. Es ist gleichzeitig widerstandfähig und auch gehorsam. Es lässt sich bearbeiten, verlangt aber eine Anstrengung und zwar eine geordnete Anstrengung.

Aber die Arbeit mit Holz ist nicht die einzige handwerkliche Arbeit, die die Kinder machen können. Es gibt noch die Töpferei (auch ohne Scheibe), die Korbmacherei (aus Korbweide, oder noch besser aus spanischem Rohr, das weich und leicht zu bearbeiten ist und sich gut im Wasser aufbewahren lässt), die Teppichherstellung (Nähen, Knüpfen, Sticken) und sämtliche Nadelarbeiten, speziell das Stricken und Häkeln und natürlich das Nähen (das gesamte Spektrum) und das Schneiden. Man muss noch das Weben hinzufügen, für das vor dem Krieg einige Firmen sehr praktische kleine Webstühle hergestellt haben, von denen vielleicht noch Exemplare vorhanden sind.

b) Die Werkzeuge sind die normalen Werkzeuge des Schreiners (Hammer, Säge, Beißzangen, Nägel, Hobel), des Töpfers, des Korbflechters, der Schneiderin. Der Lehrer und die Kinder bringen mit, was sie haben, die Schule liefert, was fehlt.

c) Das Problem des Raums scheint demjenigen, der es noch nicht ausprobiert hat, ein beinahe unlösbares Problem zu sein. Mehrere Zuhörer haben gefragt, wie die Gruppen der Kinder, die gerade mit einer intellektuellen Arbeit beschäftigt sind, mit dem Lärm zurecht kommen, den die handwerklich arbeitenden Kinder beinahe zwangsweise verursachen. Kann eine Gruppe eine Pflanze neben einer Gruppe studieren, die gerade hobelt und hämmert?

Lassen Sie uns zur Beruhigung vorneweg sagen, dass wir dieses Problem nie zu lösen hatten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Lärm, den eine Gruppe mit ihrem Material macht, in keiner Weise die Nachbargruppe gestört hat. Man hat sogar in mehreren Fällen Werktische in den Klassenräumen aufstellen können, ohne dass es Protest gegeben hätte oder jemand in seiner Arbeit gestört worden wäre.

Diese Besorgnis ist in der Tat bei einem traditionellen Lehrer verständlich, der mit der Angst der Ablenkung lebt und außerdem glaubt, dass die Ablenkung der Grund für die meisten Misserfolge seines Unterrichts ist. Es ist wahr, dass die Kinder sich im Laufe einer Unterrichtsstunde leicht von Geräuschen, die von außen eindringen, ablenken lassen. Das liegt aber zunächst daran, dass die auditive Aufmerksamkeit am schwierigsten aufrechtzuerhalten ist. Weiterhin ist es so, dass, wenn die Kinder nicht sonderlich an der Unterrichtsstunde interessiert sind oder sie nicht gut verstehen, die Worte des Lehrers für sie nur Geräusche sind und andere Geräusche sie sehr leicht ablenken können. Üben die Kinder aber in einer Aktivität aus, die sie selber ausgesucht haben, dann sind sie aufmerksam und sogar mehr als aufmerksam, absorbiert in ihrem Werk, wie es die Beobachtung der ganz Kleinen gut zeigt. Und durch die gemeinschaftliche Arbeit, die In-

teraktion, ist die Gruppe noch mehr als das Individuum von ihrer Aktivität, von ihrem Leben absorbiert. Sie ignoriert die Nachbargruppe, hört sie nicht und nimmt sie kaum wahr. Der in Kleinstklassen oft sehr beschränkte Raum zwischen zwei Gruppen ist eine dichte Trennwand. Die Gruppe ist allein durch ihre Existenz, die immer ein Leben der Aktivität und der Arbeit ist, vor all diesen Einflüssen geschützt.

V – Die intellektuellen Arbeiten

A. – DIE HANDWERKLICHE ARBEIT.

So wie es bereits in der ersten Lektion erwähnt wurde, beinhaltet die naturwissenschaftliche Arbeit gleichzeitig Material und Methode. Unter Material verstehen wir die Objekte, auf die sich die intellektuelle Aktivität der Kinder richten kann, unter Methode das Werkzeug, das Instrument, das wir ihnen zur Verfügung stellen, ohne das die Aktivität nicht ausgeführt werden kann (so wie man auf dem Gebiet der handwerklichen Aktivität den Kindern außer dem Material die Werkzeuge geben muss, wie Nägel, Hammer, Säge, die Erbe langer menschlichen Tätigkeit sind usw.).

1. Material. – Das Material besteht aus den Objekten, auf die sich die einfachste Form naturwissenschaftlicher Tätigkeit richten kann: Steine, Pflanzen, Tiere. Auch physikalische Phänomene (Temperatur, Regen, Stürme, Schnee, Eis) können Teil des Materials sein, aber in der Erfahrung zeigten sie sich nur gelegentlich: ein erster Schnee, ein plötzliches Tauwetter, aber sie haben auf die Kinder eine weitaus geringe Anziehungskraft wie Steine, Pflanzen oder Tiere – und zwar weniger wegen ihres flüchtigen Charakters als ihre Nützlichkeit, ihre Beziehung zum Tun betreffend. Regen ist eine Unterbrechung des Tuns (in den Pausen, auf Spaziergängen), Schnee und Eis sind Handlungsanreize (Kugeln für Schneemänner, Rutschpartien). Gegenstand der Beobachtung sind daher meistens Objekte der reinen Wahrnehmung, vor allem lebende Tiere, die Kinder im empfohlenen Alter so gerne in ihrem Lebensraum beobachten (ohne das Bedürfnis zu haben, sie zu berühren, ein Bedürfnis, das einem deutlich jüngeren Alter entspricht.).

Das Material wird vom Lehrer vorbereitet und muss zwei Bedingungen erfüllen:

a) Es muss charakteristisch sein. Vor Versuchsbeginn muss man also darüber nachdenken und den Kindern nicht irgendetwas auf den Tisch legen, wenn die Arbeit den Kindern vorgestellt wird. Um reizvoll zu sein, muss das Material bei den Kindern Reaktionen hervorrufen, sie interessieren, es muss also interessant sein. Wählen Sie einige ganz normale Steine aus, egal ob Sandstein oder Kiesel, sie sollten nur einige Besonderheiten aufweisen, einige frische und schön erblühte Blumen, einige Tiere im Aquarium oder einige lebende Insekten in Drahtkäfigen. Ein charakteristisches und interessantes Material provoziert Reaktionen und dient außerdem als Urbild. Es gibt den Kindern Entdeckungswege und erhält bei ihnen die Lust an der Erforschung und den Wunsch, sich nicht mit der ersten Begegnung zu begnügen.

b) Außerdem ist es notwendig, dass das vom Lehrer bereitgestellte Material nur in kleiner Menge vorhanden ist. Es soll die Kinder durch das Interesse, das es weckt, ermutigen und sie nicht durch seine Fülle entmutigen. Es ist ein Hinweis. Man muss den

Kindern von Anfang an sagen, dass es ihre Aufgabe ist, es zu erweitern. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass man ihnen dies kaum sagen muss. Sie haben sich während des ganzen Schuljahres mit Einfallsreichtum und Eifer immer bemüht, das Material zu erneuern und zu erweitern, ohne dass sich der Lehrer darum hätte kümmern müssen. Diese Suche hat ihnen erlaubt, das ihnen noch fehlende Bedürfnis nach Handlung zu befriedigen und mit dem neuen Vergnügen der Beobachtung zu mischen.

2. Die Methode. – Das intellektuelle Werkzeug ist hier äußerst simpel. Die Kinder betrachten die Beobachtungsobjekte, folgen den Bewegungen der Tiere, versuchen zu erkennen, wie das beschaffen ist, was unbeweglich ist. Man verlangt also von ihnen, ohne weitere Ratschläge, ihre Beobachtungen auf Papier zu bringen, das heißt zu beschreiben, was sie sehen und zu ihrer Beschreibung eine Zeichnung hinzuzufügen. Die Arbeit geht vonstatten, wie es weiter vorne beschrieben wurde. Die Gruppe oder die Gruppen, die sich die naturwissenschaftliche Arbeit ausgesucht haben, machen ihre Beobachtungen, nehmen sich dafür so viel Zeit, wie sie für nötig erachten und schreiben sie gemeinsam auf die Tafel. Der Lehrer akzeptiert ihre Arbeit vollständig, lässt sie nur die Rechtschreibfehler korrigieren; danach wird die Arbeit in das Gruppenheft abgeschrieben und mit einer Zeichnung verziert. Die Erfahrung zeigt, dass die Beschreibungen oft ungeordnet sind, das heißt, dass sie nicht dem Plan entsprechen, an den sich ein Erwachsener hielte, wenn er dieselbe Beschreibung machte. Das ist natürlich. Der wissende Erwachsene bezieht sich bei der Beschreibung eines neuen Objekts auf den allgemeinen Typus, den er aus den wissenschaftlichen Büchern kennt. Diesen Typus kennen die Kinder nicht, weil sie noch nichts darüber wissen und erst durch ihre sukzessiven Beobachtungen lernen werden. Sie beschreiben und zeichnen so auf, wie sich die verschiedenen Teile des Objekts ihren Augen präsentieren - also ohne vorher festgelegte Ordnung und manchmal sogar mit einer Rückkehr zu einem Merkmal, das besser an eine andere Stelle passt. Ihre Beschreibung ist keine methodische Analyse, die das Gegenteil des natürlichen Vorgangs des kindlichen Geistes wäre; sie bereitet sie auf die Analyse in einer Art und Weise vor, die wir noch sehen werden.

Denn die Methode beinhaltet eine zweite Etappe. Wenn eine Gruppe lange genug zusammengearbeitet hat und das Heft zwölf oder fünfzehn Beschreibungen von Steinen, Blumen oder Tieren beinhaltet, zeigen die Kinder manchmal das Bedürfnis, eine alte Beschreibung erneut zu lesen, um eine neue Beobachtung leichter festhalten zu können. Sie blättern also in ihrem Heft und der Lehrer greift ein, um ihnen zu sagen, dass ihre Suche durch eine Klassifizierung erleichtert werden könnte. Um diese neue Idee einer Klassifizierung zu verdeutlichen, erklärt er ihnen, dass die Beschreibungen genauso geordnet werden können, wie es die Objekte selbst sind, indem man die zusammenfasst, die sich gleichen, die gemeinsame Merkmale haben. Diese Merkmale suchen die Kinder, indem sie sie in Spalten auf Karteikarten ordnen. Um diese Spalten zu erstellen, muss man eine bestimmte Ordnung so auswählen, dass sie für jede Kategorie gilt. Für die Blumen: Wurzel, Stängel, Blatt, etc.; für die Tiere: Kopf Körper, Pfoten etc. So werden die Karteikarten angelegt, auf denen die Beschreibungen zusammengefasst

werden. Und von nun an besteht jede neue Beobachtung aus einer Beschreibung, die im Gruppenheft niedergelegt wird, und der Erstellung einer entsprechenden Karteikarte.
Diese Etappe hat einen doppelten Vorteil. Sie macht aus der herantastenden Beschreibung eine methodische Analyse, weil sie die Kinder dazu anhält, ihre Beobachtungen zu ordnen und nach und nach demselben Plan für alle Beobachtungen gleichen Typs zu folgen, ohne dass ein Unterricht im eigentlichen Sinne stattgefunden hätte.
Auf der anderen Seite stellen die Kinder, indem die Standard-Karteikarte erstellt wird, und die Zusammenfassung der vorherigen Ergebnisse darauf übertragen wird, gegebenenfalls fest, dass die Beschreibungen nicht vollständig waren, und sie vergessen hatten, die allgemeine Form oder Farbe eines Steines, die Anzahl der Staubgefäße, die Anzahl der Pfoten oder ein inneres Merkmal, wenn es sich um eine Sektion handelt (denn die Kinder haben sehr schnell dem Wunsch geäußert, zu sezieren und waren auch schnell dazu in der Lage) zu beobachten und aufzuschreiben, und korrigieren sich so selbst ohne irgendeine Einmischung durch den Lehrer.
Wenn die Karteien erstellt sind, geht die Einteilung wie von selbst. Die Kinder müssen lediglich diejenigen zusammenfassen, die gemeinsame Merkmale aufweisen. So können sie leicht in ihnen nachschlagen und sich über die geleistete Arbeit klar werden.
Schließlich kommt die dritte und letzte Etappe. Wenn eine bestimmte Anzahl von Karteien erstellt worden ist, benutzen sie die Kinder, um Übersichtstabellen anzulegen, wobei auf jeder dieser Tabellen die gemeinsamen Merkmale einer Art dargestellt und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterarten festgehalten werden.
B. – DIE ARBEIT IN GESCHICHTE.
Die Arbeit in Geschichte ist gedanklich gesehen von exakt der gleichen Art wie die naturwissenschaftliche Arbeit, weil es sich ebenfalls um Beobachten, Beschreiben und Einordnen handelt. Es muss also nur auf einige Eigenheiten hingewiesen werden.
1. Das Material. – Theoretisch müsste es wie die naturwissenschaftlich Arbeit Gegenstände beinhalten, da aber die Beobachtungsobjekte hier der Vergangenheit angehören, können sie den Kindern nur da präsentiert werden, wo sie aufbewahrt wurden. Nun gibt es aber nicht in allen Städten oder Dörfern alte Bauwerke oder Museen. Man muss also die reellen Dinge durch Dokumente und Bilder ersetzen. Die ersten Dokumente werden, wie bei der naturwissenschaftlichen Arbeit, vom Lehrer gesammelt, diesmal aber in wesentlich größerer Anzahl, denn die Kinder brauchen eine gewisse Zeit, bis sie wissen, wo sie sie finden können. Da man außerdem wie bei der naturwissenschaftlichen Arbeit darauf bedacht ist, die persönliche Arbeit der Kinder in höchstmöglichem Umfang zuzulassen, müssen die Dokumente in ausreichend großer Anzahl vorhanden sein, um sich gegenseitig zu vervollständigen, damit die Kinder nicht zu oft auf den Lehrer zurückgreifen müssen. Es ist tatsächlich extrem schwierig und oft unmöglich, sich vollständige Dokumente zu besorgen, weil die Bilder (die alle exakte, authentische Reproduktionen sein müssen) nicht von Pädagogen, sondern von Künstlern gemacht wurden. So dass zum Beispiel auf einem Dokument, das eine Karosse zeigt, die Form des Wagens genau wiedergegeben wird, aber die Aufhängung nicht gut zu sehen ist. Man muss ein anderes

Bild finden, welches das erste ergänzt. Es gilt also eine neue Schwierigkeit zu überwinden. Die Kinder müssen hier nicht, wie bei der naturwissenschaftlichen Arbeit, ein ideales Objekt beobachten und beschreiben, das von ihrem Geist konstruiert wird, in dem mehrere Wahrnehmungen kombiniert werden. Sie müssen sich mit Hilfe annähernder Dokumente die reale und vollständige Karosse geistig rekonstruieren, die sie nicht vor Augen haben.

Dieses Material kann sich der Lehrer leicht besorgen. Es sind viele Postkarten hergestellt worden, die Aspekte des Lebens von früher zeigen (für die Geschichte des Wohnens, des Mobiliars, der Kleidung etc.) und man kann die Bilder aus den Geschichtsbüchern herausschneiden, die immer häufiger mit ‚zeitgenössischen' Stichen illustriert sind. Diese Bilder müssen aus ihrem Kontext gelöst werden und dürfen lediglich den Titel und den Namen der Epoche zeigen. Natürlich kann sich der Lehrer auch reale Objekte besorgen, die zum Beispiel in jahrhundertealten Familien aufgehoben wurden.

2. Die Methode. – Die Methode ist die gleiche wie bei der naturwissenschaftlichen Arbeit. Da ist zunächst die Suche nach Dokumenten, die sich auf dasselbe Objekt beziehen. Denn natürlich liegen auf dem Geschichtstisch die Bilder ungeordnet, so wie die Objekte aus der Natur. Die Kinder suchen sie also, machen notwendige Annäherungen, beobachten sie, beschreiben sie und halten ihre Beschreibungen von Zeichnungen begleitet schriftlich fest.

Wie bei der naturwissenschaftlichen Arbeit fassen sie ihre Beschreibungen auf Karteikarten zusammen und erstellen anschließend Übersichtstabellen. Diese Tabellen sind im Versuch auf zwei verschieden Arten erstellt worden, entweder wurde die Geschichte des Wohnens zusammengefasst, beispielsweise im Verlauf der Zeitalter, oder es wurden für eine Epoche die charakteristischen Züge dieser Epoche in Bezug auf das Wohnen, die Kleidung, die Transportmittel etc. zusammengefasst.

VI – Die geographische Arbeit und Zusammenfassung

Die geographische Arbeit ergänzt theoretisch die naturwissenschaftliche und die historische Arbeit. Ziel der Naturwissenschaft ist es, Kenntnis über die Natur der Dinge und der Lebewesen zu erlangen; Ziel der Geschichte ist es, Kenntnis über Veränderungen zu erhalten, die die Dinge und die Lebewesen unter dem Einfluss der Zeit erfahren haben; Ziel der Geographie ist es, Kenntnis zu erlangen über die Anordnung der Dinge im Raum. Um es abzukürzen könnte man sagen, dass die Geschichte das Studium der Zeit ist und die Geographie das des Raumes. Psychologisch entspricht die geographische Arbeit dem Bedürfnis der Kinder, den Raum und die Dinge im Raum kennen zu lernen.

Im Raum sind die Dinge nah oder entfernt. Das Interesse der Kinder gilt zunächst den entfernten Dingen. Es ist bekannt, dass das erste Interesse der Astronomie gilt. Bereits im Alter zwischen fünf und sechs Jahren, also um einiges vor dem Gruppenalter, fragen Kinder nach der scheinbaren Bewegung der Sonne, den Mondphasen und den Sternen. Etwas später, ab sieben bis acht Jahren, interessieren sie sich für den entfernten Raum,

für ferne Länder. Noch später für den nahen Raum, für das, was man das Studium der geographischen Umgebung nennt.

Wenn wir hier auch die astronomische Arbeit, die hätte gemacht werden sollen, außer Acht lassen, so müssen wir den Kindern doch, so wie für die anderen Arbeiten, Material und Werkzeug (Methode) zur Verfügung stellen.

A. – Für den entfernteren Raum ist die direkte Beobachtung natürlich nicht möglich. Man kann also nur auf die indirekte Beobachtung zurückgreifen. Rein geographische, bebilderte Dokumente können bei Kindern nur unter Zuhilfenahme langer Erklärungen und Kommentierungen durch das Lehrbuch oder den Lehrer verwendet werden. Eine durch ein Bild reproduzierte „geographische“ Tatsache ist als Beispiel oder ihrer Einzigartigkeit nur demjenigen verständlich, der sie als solches erkennen kann, d.h. der bereits einige geographische Kenntnisse hat. Fügen wir hinzu, dass dies für den entfernteren Raum, der die Kinder interessiert, zum einen die Entfernung und zum anderen die Fremdartigkeit ist. Bei diesem Teil der geographischen Arbeit zeigen die Kinder das Bedürfnis zu reisen (real oder fiktiv, aber öfter noch fiktiv als real, auf Grund der verbliebenen spielerischen Anteile bei diesem Handeln), und Dank der Reise lernen sie Arten sich zu kleiden, zu wohnen, sich fortzubewegen kennen, die ebenso verschieden von den ihren sind, wie die, die sie durch ihre Reisen durch die Zeit im historischen Handeln kennen lernen.

Das Material muss also etwas beinhalten, das die Entfernung darstellt und zulässt und etwas, das die Fremdheit darstellt. Das heißt zum einen Karten in großem Maßstab und so viele Fahrpläne von Bussen, Zügen, Fähren und Flugpläne wie möglich. Hier kann das Studium der Umgebung zusätzliche Dokumentationen liefern. Außerhalb der Schule informieren sich die Kinder ganz selbstverständlich am Bahnhof ihrer Stadt, oder am nächstgelegenen Bahnhof, am Hafen, wenn sie in Paris oder einer Hafenstadt leben, am Flugplatz, wenn einer in der Nähe ist. Es genügt, wenn ihnen der Lehrer auf ihre Fragen antwortet, dass sie dort die Informationen bekommen, die sie brauchen. Dieses Material muss durch aktuelle geographische Bezüge vervollständigt werden. Die wechselnden politischen, finanziellen und wirtschaftlichen Beziehungen, das Leben der Erde selbst verändern ständig das Objekt des geographischen Interesses. Der Ausbruch eines seit langem ruhenden Vulkans, ein Erdbeben in einem wenig bekannten Land, die Erforschung eines unbekannten Landes, eine Grenzveränderung; all das stellt eine ununterbrochene Reihe von Entdeckungsmöglichkeiten dar.

Zum andern erstellt der Lehrer eine Sammlung von Bildern (Gravuren aus Lehrbüchern, Postkarten), die sich auf alles beziehen, was typisch für die entfernten Länder ist.

Die Methode besteht für die Kinder darin, dass sie nach ihrem Belieben Reiserouten zu Lande, zu Wasser und in der Luft zusammenstellen, sie nach ihren Bedürfnissen miteinander kombinieren und dabei alle Informationen verwenden, die sie außerhalb der Schule und über die Bilddokumentation erhalten.

B. – Für den nahen Raum besteht das Material aus Straßenkarten (die nicht aus der Region stammen, aus der die Kinder kommen) und Stadtplänen.

Die Methode besteht für die Kinder darin, dass sie einen Grundriss der Schule und eine Karte der Region erstellen, wobei sie die Pläne und Karten, die sie vor den Augen haben als Vorlage benutzen. Die Materialien und Werkzeuge für das handwerkliche Arbeiten werden darüber hinaus dazu genutzt, Reliefkarten, Modelle usw. zu erstellen. Vor allem die Herstellung dieser Reliefkarten erlaubt es den Kindern, sich über eine ausgedehnte Erforschung des Terrains und die Nutzung der arithmetischen Kenntnisse der geographischen Realität bewusst zu werden (Verlauf der Flüsse, die Richtung der Täler, Höhe der Hügel, Standorte der Siedlungen, Einflüsse des Klimas), sich auf diese Art und Weise, wenn sie etwas älter sind, auf die Durchdachtheit der großen allgemeingültigen Gesetze der Physikalischen Geographie, der Humangeographie, der Ökologie vorzubereiten und mit fortschreitendem Interesse die Kenntnisse zu erlangen, die ihnen üblicherweise mit einem verfrühten Unterricht erteilt werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Am Ende der letzten der Sitzungen, die der Prüfung dieser praktischen Anleitungen gewidmet waren, wurden verschiedene Fragen von den Zuhörern gestellt.

Es wurde gefragt, wo der Platz für die Arithmetik ist. Ich habe geantwortet, so wie ich es in meinem Buch gezeigt habe, dass die Arithmetik Gegenstand eines speziellen Unterrichts vor dem Gruppenalter war. Im Rahmen der Gruppenarbeit findet Arithmetik regelmäßig und notwendigerweise in der handwerklichen und geographischen Arbeit Anwendung. Darüber hinaus hat die Erfahrung gezeigt, dass eine gewisse Anzahl von Gruppen, die sich Probleme ausgedacht haben, bei denen sie exakte Daten suchten, von sich aus arithmetische Operationen ausgeführt haben, um sich darin zu perfektionieren. Schließlich wurden spezielle Arbeitsblätter verwendet, die die Gruppen bearbeiteten.

Auf Fragen, die sich auf die Sprachkultur bezogen, wurde geantwortet, dass die Schriftsprache als Ausdrucksmittel des Denkens hinreichend durch das Verfassen wissenschaftlicher, historischer, geographischer Arbeiten entwickelt worden ist und – unter dem affektiven und ästhetischen Aspekt betrachtet – durch das freie Schreiben. Die Kinder üben sich darin, mit einfachen Worten auszudrücken, was sie fühlen oder auch kurz und knapp zu sagen, was sie denken.

Man hat gefragt, wie der Lehrer die Arbeit der Kinder kontrollieren kann. Es ist eine permanente Kontrolle, weil sie auf die Zukunft gerichtet ist und nicht auf die Vergangenheit; sie zielt nicht darauf ab herauszufinden, ob die Kinder Wissen erworben haben, das sie vorweisen können, wenn man sie danach fragt, sondern ob sie genug besitzen, um es in Hinblick auf den Erwerb künftigen Wissens benutzen zu können. ‚Ein gebildeter Mensch' - so ein englischer Psychologe – ‚ist ein Mensch, der eine Arbeit machen kann, die er nie zuvor gemacht hat'. Das Ziel der wissenschaftlichen Arbeit ist nicht, zu erreichen, dass Kinder eine Beobachtung kennen und in der Lage sind, sie zu rezitieren, sondern dass sie in der Lage sind aufgrund der von ihnen entwickelten Fähigkeiten wie Beobachtungsgabe, Aufmerksamkeit, Geduld und Diskussionsfähigkeit,

die es ihnen ermöglicht haben, diese Beobachtung zu machen, noch weitere zu machen.[12]“

8.2.6) Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet, 1947

REGLES PRATIQUES POUR APPLIQUER LA METHODE COUSINET[13].

Nous publions ci - dessous, à l’initiation de nos membres de province, un résumé des principes énoncés et des discussions échangés dans la première réunion d’un groupe de travail de Paris, dont nous annonçons l’ouverture dans le présent numéro.

I. – LA PREPARATION DE LA CLASSE.

A. LA PREPARATION DU MAITRE. – Il ne suffit pas, en effet, que le maître soit préparé, c’est-à-dire connaisse la technique de la méthode, sache ce qu’il doit faire, il faut qu’il se prépare, qu’il se transforme, oublie ses habitudes et en prenne d’autres.

Il n’est plus un guide, ni un directeur, ni un enseigneur, ni un juge: il est un observateur. Il faut donc qu’il s’exerce: 1. A observer ses élèves non pour les juger en les comparant les uns aux autres, ou en comparant chacun à un élève idéal, mais pour connaître chacun en ce qu’il est en soi;.

2. A donner son aide à ceux qui la demandent, c’est-à-dire à savoir aider et renseigner non en se référant a ce que lui-même a dans l’esprit relativement à la question posée, mais en tenant compte des besoins réels de celui qui pose la question;.

3. A être lui-même un élément nourrissant du milieu que constitue la classe par une attitude constamment bienveillante, encourageante et approbatrice.

B. LA PREPARATION DU TRAVAIL. – Puisqu’un des objets de la méthode est de restituer aux enfants la liberté dont ils jouissaient avant leur entrée à l’école, de choisir l’activité qui convient à leurs intérêts, il faut qu’ils trouvent en entrant dans la classe, le plus grand nombre possible de types d’activité sur lesquels puisse s’exercer leur choix. L’expérience a montré que, plus il y a d’activités représentées, plus il y a de chances de fournir aux intérêts, extrêmement variés des enfants, les points de départ de travaux culturels. Au fur et à mesure que les activités se développent, elles tendent a se rapprocher et a fournir un mutuel appui; mais la diversité des points de départ est indispen-

---

12 Die einzige Kontrolle, die jedes Jahr so, wie die, die an den traditionellen Schulen durchgeführt werden, gemacht wurde, ist die der Orthographie. Jedes Jahr zu Beginn des Schuljahres wurde mit den Kindern ein Diktat geschrieben, das mit ihnen am Ende des Jahres erneut geschrieben wurde. Bei jedem Versuch hatte sich die Rechtschreibung deutlich verbessert, ohne dass eine einzige Rechtschreibübung oder eine einzige Grammatikstunde gemacht worden wäre. Die Erfahrung zeigt, dass sich Kinder tatsächlich erst um das 13. Lebensjahr von sich aus für Grammatik interessieren.

13 Roger Cousinet: „Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet I - La préparation de la classe“, L’École Nouvelle française, no 5 (2), février 1947, Paris, Editions du Seuil, S. 98 – 100; „II - Les groupes“, L’École Nouvelle française, no 6/7 (2), mars/avril 1947, Editions du Seuil, Paris, S. 124 – 127; „III - Le rôle du maître“, L’École Nouvelle française, Editions de Seuil, no 8, mai 1947, S. 154 – 156; „IV – Le travail artistique et le travail manuel“, L’École Nouvelle française, no 9/10 (2), juin/juillet 1947, Editions du Seuil, Paris S. 187 – 189; „V - Les travaux d’ordre intellectuel“, L’École Nouvelle française, Editions de Seuil, no 1 (3), octobre 1947, Editions du Seuil, S. 21 – 24; „VI - Le travail géographique et Conclusion“, L’École Nouvelle française, Editions de Seuil, no 6/7 (3), mars/avril 1948, S. 137 – 139

sable. L'enseignement traditionnel n'offre aux esprits, pour se développer, que la direction littéraire ou la direction scientifique. Mais il y a, pour les enfants, bien d'autres voies qui doivent partir de la multitude de leurs intérêts concrets. La méthode Cousinet comporte donc un programme, mais ce programme se distingue des programmes scolaires par deux traits essentiels:

a. Il comporte un nombre beaucoup plus grand de disciplines, ou, pour employer un terme plus exact, d'activités, de travaux.

b. Il est spatial et non temporel. Les travaux sont présentés aux élèves non successivement, mais simultanément. Ils sont disposés en même temps dans la classe, et chaque groupe choisit le sien. Donc, tous les élèves ne font pas successivement la lecture, de l'histoire, de la science, mais les groupes font simultanément, l'un de la lecture, un autre de l'histoire, le troisième de la science etc.

1. LA PREPARATION MATERIELLE est réduite a peu de choses. Les enfants, l'expérience l'a montré, sachant très bien tirer parti de n'importe quel mobilier et de n'importe quelle disposition de la classe. Il est seulement recommandé de mettre un tableau noir à la disposition de chaque groupe (il sera expliqué ultérieurement pourquoi). Les activités sont présentées non dans un ordre de valeur, mais en partant des plus concrètes et en progressant·vers les plus spirituelles. On examine ensuite comment préparer successivement le travail manuel, le travail artistique, le travail scientifique, le travail historique, le travail géographique, le travail littéraire. Chaque activité comporte: 1. un matériel; 2. un outillage (outillage matériel ou outillages spirituel constitué par une méthode, par des règles de travail).

1. LA PREPARATION MANUEL. – Le travail manuel comprend: a. le jardinage (avec un jardin scolaire, ou, à défaut de ce jardin, des pots de fleurs ou des caisses de terre), b. la fabrication d'objets en carton, en bois, enfer, en osier; c. le travail à l'aguille: coupe, couture, tricot, tapisserie etc.

La préparation comporte donc le matériel et l'outillage nécessaires.

a. Un jardin, si possible – et, dans ce cas, les outils convenables: pelles, pioches, plantoirs, arrosoirs – ou quelques caisses, un peu de terre, quelques espèces de graines;.

b. Du carton, quelques planches; un ou des marteaux, scies, tenailles, des clous; quand c'est possible un (ou plusieurs) établi;.

c. Des étoffes, du canevas, de la laine; des aiguilles, ciseaux, dés (mais ici les élèves apporteront l'outillage nécessaire).

3. PREPARATION DU TRAVAIL ARTISTIQUE. – Le travail artistique comprend la peinture, la sculpture, la musique, la danse et le théâtre (fabrication de masques, de marionnettes, jeux dramatiques).

Matériel et outillage: papier à dessin, linoléum (pour la gravure), argile, bambou (pour fabrication de pipeaux), cordes (pour construction d'instruments à cordes); crayons, pinceaux, couleurs; pour la fabrication d'instruments de musique, l'outillage du travail manuel auquel est ainsi relié le travail artistique.

La danse et les jeux dramatiques se créent et se développent spontanément, sans qu'une préparation soit nécessaire.

4 PREPARATION DU TRAVAIL SCIENTIFIQUE. – Le travail scientifique comprend d'abord l'observation (l'expérimentation n'intervenant qu'à un âge plus avancé) de la nature: animaux, plantes, minéraux. Comme pour les activités précédentes, la préparation comprend un matériel et un outillage. Mais l'outillage, au lieu d'être matériel, est ici spirituel: il est représenté par une méthode, qui, comme les instruments pour les activités manuelles et artistiques, indique la manière de se servir du matériel brut pour aboutir à une création.

a. Matériel. – Quelques animaux vivants, dans un aquarium (cf. les articles de Ch. Martin dans cette revue), quelques insectes conservés, quelques plantes, quelques pierres. Tout ceci en petit nombre, quelques éléments seulement de chaque espèce donnant une indication de travail. Ce matériel sera constamment enrichi par les enfants eux-mêmes.

b. Méthode. – Description écrite, puis classement des objets. (Des précisions seront données ultérieurement.) Le maître n'a donc à préparer que le matériel scolaire ordinaire: cahiers, porte-plume, fiches de carton. et quelques ouvrages de références (répertoires pour la faune et la flore, type Bonnier ou atlas de Boubée).

5. PREPARATION DU TRAVAIL HISTORIQUE. – Ce travail historique comprend l'observation des transformations des phénomènes sociaux depuis leur apparition jusqu'a leur état présent. Il suppose donc que cet état présent est connu et compris des enfants. Or les phénomènes sociaux les plus simples sont concrétisés sous forme de choses (vêtements, mobilier, éclairage, chauffage, mode de construction des maisons), et il se trouve que c'est aux choses que s'intéressent d'abord les enfants. C'est donc par l'étude des choses que doit commencer l'étude historique des phénomènes sociaux, en allant des plus concrets (façon de s'habiller par exemple) aux plus abstraits (façon d'administrer, de rendre la justice, de gouverner).

La préparation sera la même que pour le travail scientifique, puisque, là aussi, il s'agit d'observer et de classer.

a. Matériel. – Les êtres vivants (animaux, plantes) se transforment sous les yeux de l'observateur. Les transformations des phénomènes sociaux sont conservées dans des documents, et surtout dans des documents figurés. Le maître doit donc préparer une collection aussi riche que possible, composée d'images authentiques, découpées dans des livres et ne comportant aucun texte, relatives a l'histoire du vêtement, du mobilier, de la maison, des moyens de transport.

b. Méthode. – Description et classement. Aucun livre à la disposition des élèves, mais le maître devra se procurer des ouvrages lui permettant, au besoin, de répondre à leurs questions.

6. PREPARATION DU TRAVAIL GEOGRAPHIQUE. – Le travail géographique comprend l'observation des rapports entre l'individu et le milieu et donc, d'abord, de la place

occupée par l'individu dans le milieu tout proche, puis de plus en plus lointain, et des caractéristiques de ce milieu qui imposent tel ou tel mode de vie.

a. Matériel. – Plans et cartes routières (mais non de la région où est située l'école), papier, argile et plâtre pour maquettes.

b. Méthode. – Dessin du plan de l'école et des lieux voisins, établissement de cartes exacts de la région et de maquettes (reliant ainsi le travail géographique au travail manuel, et utilisant les notions mathématiques acquises antérieurement).

7. PREPARATION DU TRAVAIL LITTERAIRE. – L'activité littéraire comprend l'expression orale et écrite des idées. L'expression écrite est assurée par la description des observations scientifiques, historiques et géographiques, par l'invention libre d'œuvres originales et spontanées en prose et en vers, et aidée par la lecture libre d'ouvrages amusants et instructifs.

a. Matériel. – Le maître devra donc constituer une petite bibliothèque qu'il enrichira avec le temps, et où les élèves trouveront des livres soit pour se délasser, soit pour s'informer.

b. Méthode. – Nous arrivons ici au plus haut degré d'abstraction. L'outillage est entièrement intellectuel et à la fois individuel et social. Pour exprimer sa pensée, l'enfant se sert des instruments qu'il porte en soi et dont le groupe lui·assure une utilisation toujours meilleure. Le rôle du maître se borne à assurer la correction du langage, d'une manière qui sera étudiée dans une prochaine séance de travail.

II. – LES GROUPES.

LA DEUXIEME séance de travail consacrée à l'étude technique de la méthode Cousinet a eu lieu pour les deux groupes successivement le 14 et 21 janvier. Nous constatons avec plaisir l'assiduité des assistants et la part de plus en plus grande qu'ils prennent aux entretiens par leurs remarques et leurs questions au sujet des difficultés qu'ils·craignent de rencontrer ou qu'ils ont déjà rencontrées. Cette deuxième séance a été consacrée à la constitution des groupes, à la mise en train du travail des élèves.

Quand le maître estime que le travail et suffisamment préparé, et qu'il est prêt lui-même, il commence l'expérience. Les enfants vont pénétrer dans la classe, il faut les préparer a leur tour, leur expliquer en quoi va consister leur nouvelle existence.

I. FORMATION DES GROUPES. - Le maître informe les enfants que désormais le travail individuel est supprimé. Il les invite à se répartir en groupes, conformément à leurs habitudes de jeu et a leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré. Il ne leur donne aucune autre indication et n'intervient en aucune manière dans cette formation des groupes. L'expérience montre qu'elle est toujours instantanée, mais rarement définitive. Quand le travail est choisi et commencé, il arrive souvent que les enfants s'aperçoivent qu'entraînés par l'habitude ou l'amitié, ils ont constitué tel ou tel groupe qui travaille difficilement parce que les membres n'ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles, que le rythme de l'activité de chacun est différent, bref, que leurs activités ne s'ajustent pas, et qu'ainsi ils ne peuvent coopérer utilement. Le travail choisi ne convient qu'a une partie du groupe, et non au groupe tout entier. Les enfants font, en somme, la consta-

tation que fait, à l'école traditionnelle, chaque année, chaque maître dans sa classe, sans pouvoir en tenir compte.

Donc les groupes se déforment, et se reforment, par tâtonnements, par tentatives successives. Que le maître se garde d'intervenir pendant cette période de flottement. Elle constitue en effet pour les enfants une expérience précieuse. Chacun apprend à se connaître en tant que travailleur et que coopérateur, et à connaître ainsi ses camarades. Le groupe apprend, par ces tentatives successives, par cette méthode „d'essais et d'erreurs", dont la valeur psychologique et pédagogique est aujourd'hui reconnue, á apprécier tel camarade méconnu jusqu'ici, à juger à sa juste valeur tel autre, surestimé.

Le maître doit donc attendre patiemment que les groupes soient formés: L'expérience montre d'ailleurs que cette attente n'est jamais longue: Dans un cas limite, elle a duré un mois. Mais en général, au bout de quelques jours, ou souvent de quelques heures, les groupes sont définitivement constitués.

Cette constitution se fait de deux manières, soit qu'un ou plusieurs enfants se retirent spontanément d'un groupe qu'ils ne jugent pas leur convenir, soit que tel groupe expulse un ou plusieurs de ses membres qui lui·paraissent ne pas lui convenir. L'expérience montre que le nombre des membres d'un groupe va de 2 a 6, ce nombre n'ayant été que très rarement dépassé.

Un assistant demande ce que le maître doit répondre si un enfant lui demande conseil pour savoir à quel groupe il s'agrégera. Le maître doit refuser d'intervenir et laisser l'enfant se chercher lui-même une place.

Une assistante demande ce que doit faire le maître si un enfant, après plusieurs tentatives, ne trouve place dans aucun groupe; trois cas de ce genre se sont présentés: a) Il est arrivé, dans des classes à faible effectif, que tel enfant avait sur tous ses camarades une telle supériorité intellectuelle qu'il ne se trouvait à sa place dans aucun groupe. Ces enfants ont travaillé seuls, avec l'aide du maître de qui ils recevaient des indications et des leçons particulières, ce qui lui était possible, puisque son temps n'était pas absorbé par l'enseignement collectif.

b) Il est également arrivé qu'un enfant était expulsé de tous les groupes soit parce qu'il était nettement anormal, soit parce qu'il était d'un niveau intellectuel très faible. Dans le premier cas, le maître a d'abord isolé les enfants et s'est spécialement occupé d'eux. Dans le second, des groupes ont offert spontanément de se charger d'un camarade retardé qui leur, a apporté l'aide modeste que ses aptitudes permettaient.

c) Il est arrivé enfin qu'un enfant était aussi chassé des groupes pour des raisons non d'intelligence, mais de caractère (enfants boudeurs ou querelleurs). Dans ces cas, le maître a pris l'enfant à part pour lui faire prendre conscience des causes de son isolement, et est intervenu auprès d'un groupe pour obtenir qu'on essaie à nouveau de conserver l'indésirable. Les choses ont toujours fini par s'arranger.

II. INSTALLATION MATERIELLES DES GROUPES. – Conformément à ce qui a été dit dans la première séance, le maître s'est arrangé pour que chaque groupe ait à sa disposition un tableau noir. Pour le reste, l'expérience montre qu'on peut faire confiance aux enfants.

Ils sont assez ingénieux et assez souples pour s'accommoder des locaux en apparence les moins commodes. Leur désir manifeste, qu'il faut respecter, est que chaque groupe ait, en quelque sorte, sa maison, même si l'intervalle qui·la sépare d'une autre maison, et la maison elle-même, sont presque fictifs. Dans beaucoup de classes, ce sont les enfants eux-mêmes qui ont imaginé d'affronter 2 à 2 les tables-bancs ordinaires en laissant un espace carré vide au milieu, et un chemin étroit autour, ceci quand le nombre des membres du groupe dépassait 4. Quand il n'atteignait que 4, il suffisait d'affronter 2 tables. Dans une classe, les enfants ont utilisé le tableau noir, placé sur chevalet, comme cloison de séparation entre les groupes. Même dans la première expérience que j'ai faite, en 1921, les enfants n'avaient à leur disposition que de longues tables d'ancien modèle, avec bancs sans dossiers et ont très bien su s'en accommoder, chaque groupe n'utilisant que l'extrémité des tables. Indépendamment du matériel et de l'outillage mis à la disposition de tous, chaque groupe arrive très vite à posséder un bien propre (matériel de nettoyage d'entretien, cahiers conservés dessins, modelages,·animaux favoris, plantes etc.) et à désirer vivement conserver ce bien. La aussi tout a été essayé, depuis une installation convenable jusqu'aux plus simples moyens de fortune. Ici, une municipalité a consenti à faire construire quelques casiers, là les enfants en ont fabriqué eux-mêmes, ailleurs ils ont apporté des boîtes de formes variés. Partout ils ont trouvé le moyen de satisfaire ce besoin si pressant de la propriété et du logis.

Il faut donc respecter ce besoin et le maître doit laisser aux enfants le temps qu'il faut pour s'organiser un premier aménagement provisoire, et, au cours de l'année, toute liberté d'améliorer ou de transformer leur installation.

I. CHOIX DU TRAVAIL. – Aussitôt formés (même provisoirement) les groupes demandent du travail. Le maître informe les enfants qu'ils peuvent choisir entre les différentes activités préparées par eux, et leur indique les règles de ces activités. Les travaux manuels et artistiques sont entièrement libres. Pour les travaux de type intellectuel (ou scolaire): travail scientifique, travail historique, travail géographique, travail littéraire, les règles sont les suivantes (étant entendu que chaque groupe est libre de choisir son travail, et de persister aussi longtemps qu'il veut dans son choix).

1. Le travail de chaque groupe est écrit sur le tableau noir du groupe.
2. Ce travail est présenté au maître qui en vérifie la correction orthographique (une première fois en indiquant aux enfants qu'il y a des mots mal orthographiés, une seconde fois, si c'est nécessaire, en soulignant lui-même ces mots, et, enfin, s'il le faut en les faisant corriger sans donner aucune explication ni linguistique, ni grammaticale; a moins qu'une explication de ce genre ne soit sollicitée par les enfants).
3. Le travail est alors recopié sur le cahier de groupe, et illustré d'un dessin.

Un assistant demande si les enfants n'ont pas tendance à choisir toujours le travail le plus facile, et ainsi à la fois à s'abstenir d'efforts, et à se cultiver insuffisamment. Les travaux ont été choisis de manière à présenter non des différences de difficultés, mais des différences d'intérêt. Fabriquer, créer (une œuvre d'art), observer, expérimenter, décrire, classer ce sont la des opérations d'égale facilité, ou d'égale difficulté pour des

enfants. Il n'y a difficulté réelle que quand un modèle défini (dictée sans faute ou réponse exacte a une question) est proposé et imposé aux enfants, ce qui n'est pas le cas ici. Les difficultés sont, avec la méthode Cousinet, non de principes, mais d'exécution. Les enfants les rencontrent en cours de route et l'intérêt soutient alors leur effort.

Un autre assistant demande ce qu'il y a lieu de faire si plusieurs groupes veulent choisir le même travail. Il vaut mieux d'abord ne pas intervenir et laisser les groupes essayer de se mettre d'accord par des concessions mutuelles. C'est pour les enfants une bonne expérience morale. Si l'accord ne se fait pas naturellement, le maître intervient alors. Le cas ne s'est que très rarement produit et ne se produit pas si les matériaux sont suffisamment abondants.

Un autre assistant demande ce qui se passe. si, par exemple, pour le travail manuel les enfants se plaignent que le matériel et·l'outillage sont insuffisants.

Le maître répond qu'il a fait son possible et qu'il s'attend' bien a être aidé, soit par les initiatives individuelles, soit par les ressources de la coopérative scolaire. Les enfants sont d'ailleurs toujours prêts a apporter à l'école ce qui leur manque (c'est un point sur lequel on reviendra plus tard).

Un autre assistant demande si la conservation écrite du travail correspond bien à un intérêt et à un besoin naturels de l'enfant, et s'il n'y a pas·la quelque chose d'artificiel. On voit, en effet, bien souvent des enfants collectionner spontanément des images, des plantes, même des documents historiques, sans en faire jamais de description écrite. Il y a nécessairement dans toute méthode, si fondée soit-elle sur la psychologie de l'enfant, non un certain artifice, mais une systématisation et une organisation. La vie scolaire ne peut copier exactement la vie naturelle, elle doit assurer, avec moins de gaspillage, et d'une manière plus ordonnée, la conservation des acquisitions et la continuité de l'action.

Cette méthode est d'ailleurs au moins conforme aux intérêts et aux besoins du groupe, qui·tend à se conserver, à se maintenir, à accumuler les richesses matérielles et morales, et dont la vertu pédagogique est dans la persévérance, qualité qui manque parfois à l'individu, mais qui est essentielle au groupe.

Un autre assistant demande comment se répartissent les tâches au sein des groupes. D'une manière très variée et très libre. Tantôt tous les membres du groupe s'entendent pour recopier le texte du tableau et dessiner à tour de rôle. Tantôt un seul copie, et la copie est ensuite soumise au contrôle de tous les autres. Tantôt le contrôle se fait au fur et à mesure de la copie, l'écrivain étant surveillé par ses camarades. Tantôt un ou deux camarades, dont le talent de dessinateur est reconnu par les autres, se chargent d'exécuter les dessins, mais toujours sous le contrôle des autres membres du groupe, qui surveillent l'exécution, critiquent et proposent des modifications. Tantôt un camarade se propose pour exécuter un dessin dont le sujet l'attire, et laisse ensuite la place à un autre pour un autre dessin.

Un autre assistant demande si l'établissement du cahier de groupe et la suppression du cahier individuel n'a pas causé des difficultés avec les parents qui voyaient leurs enfants n'avoir plus de devoirs à faire à la maison. En effet, cela est arrivé à plusieurs reprises.
Dans certains cas (écoles rurales surtout) l'instituteur ou l'institutrice ont pu expliquer aux parents les avantages de l'organisation nouvelle et obtenir leur adhésion. Quand cela n'a pas été possible, on a demandé aux enfants soit de recopier dans leur cahier individuel un des textes du cahier de groupe, soit d'exécuter un petit travail se rapportant à une des activités de la journée. Mais toutes les fois qu'on l'a pu, on a évité ce compromis en persuadant les parents.
III. – LE ROLE DU MAITRE.
Dans une classe organisée comme il a été dit précédemment, et telle que, par le nombre et le choix des éléments éducatifs qui y sont réunis et par le mode de vie communautaire, elle constitue, tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue moral, un milieu culturel, le maître n'a évidemment plus, ainsi que nous l'avons indiqué, a jouer son rôle traditionnel d'enseignant et de juge.
N'a-t-il donc rien à faire?.
Il faut d'abord qu'il soit présent, et qu'il soit sans cesse à la disposition des enfants, prêt à répondre à leurs questions, ou à apporter l'aide qu'ils demandent. Mais il faut en outre qu'il ait une activité plus générale, indépendante des besoins manifestés par les enfants et qui s'exerce dans tous les cas où les enfants ne manifestent pas ces besoins parce qu'ils n'en ont pas conscience. Il faut que, comme un bon père (ou comme une bonne mère de famille), à quoi il ressemble beaucoup plus désormais qu'à un éducateur d'autrefois, il veille au bien-être ses enfants.
A. A leur bien-être matériel d'abord.
Il doit installer, et tenir en état, une petite pharmacie scolaire. Non qu'il lui soit nécessaire de donner lui-même les soins. Les enfants parviennent assez vite à utiliser les médicaments et à se soigner en cas d'accidents sans gravité, et à se soigner très correctement, ce qui est un bon apprentissage. Mais encore faut-il qu'ils fassent cet apprentissage, que les médicaments soient là, qu'ils soient bien choisis et régulièrement renouvelés.
En dehors des accidents, le maître doit veiller à l'hygiène générale, un besoin dont les enfants ne prennent qu'obscurément conscience, dont ils ignorent les modalités, et qu'ils ne savent guère satisfaire.
Le maître doit donc s'assurer que la classe est bien chauffé, sans insuffisance ni excès, que l'aération est régulière, que l'éclairage est convenable (important pour l'installation des groupes). Il veille également sur les vêtements des enfants, s'assurent qu'ils ne gardent pas en classe les protections (cache-nez, manteaux) de dehors. Naturellement, il s'intéresse aussi a leur état de santé, avertit les parents quand il découvre des signes de fatigue excessive, ou débilité. Enfin, et surtout dans les petites écoles, où il peut s'occuper personnellement de la cantine, il veille à la bonne organisation des repas.
B. Au bien-être moral des enfants.

Les enfants ont besoin de se sentir dans une atmosphère agréable. Sans doute, cette atmosphère est déjà constituée par le milieu; leurs réactions a ce milieu et l'absorption joyeuse dans le travail choisi. Mais l'attitude du maître en est aussi un élément.
Il doit avoir de l'ordre. Non seulement un ordre matériel, qui soit une exemple, mais aussi un ordre interne par quoi il maintienne en lui une constante égalité d'humeur. Comme les enfants s'attendent à retrouver toujours les mêmes choses aux mêmes places, ils s'attendent aussi à retrouver leur maître toujours identique à lui-même. Ils s'attendent aussi à le trouver égal pour chacun, égal pour tous, tel non seulement qu'il ne traite pas l'un mieux ou moins bien que d'autres (ce qui est le fait de la plus simple justice), mais qu'il ait pour tous la même douceur, la même patience, la même bienveillance, et, pour tout dire d'un mot, le même amour. Pour que les enfants vivent heureux avec le maître, il faut qu'il soit heureux de vivre avec les enfants.
C. Le maître doit enfin veiller au bien-être scolaire des enfants. C'est-à-dire qu'ils doivent trouver en lui, d'une façon permanente, pour leurs différents travaux proprement scolaires, ce même désir d'aide, cette même aide qu'il leur apporte au point de vue hygiénique et moral. Quand, à ce double point de vue, la confiance a été établie et se maintient, entre maîtres et enfants, il n'y a pas d'inconvénients, ainsi que les expériences l'ont montré, à ce que le maître n'apporte pas toujours l'aide demandée, et, a une question posée par un groupe, réponde: „Je ne sais pas, nous allons chercher ensemble" Cette loyauté et cette collaboration dans la recherche, éléments précieux de l'éducation, entretiennent la confiance, et l'honnêteté intellectuelle. Encore ne faut-il pas que la réponse du maître soit trop fréquemment négative. Il faut donc qu'il ne cesse lui-même de s'instruire. Il faut, surtout, qu'il cherche et trouve des livres commodes que les enfants pourront utiliser. Il faut qu'il sache lui-même faire une recherche. Il faut qu'il soit surtout un bon compagnon de travail.
Au moment, en effet, ou un groupe vient solliciter son aide, il devient pendant ce moment un membre de ce groupe. Les autres enfants, sans doute, attendent de lui plus que d'un de leurs camarades, une habileté ou une ingéniosité plus grande, s'il s'agit d'activités manuelles, des connaissances plus étendues, s'il s'agit de travaux intellectuels. Mais ils attendent de lui au moins autant, c'est-à-dire ce que tous les membres du groupe apportent: de la bonne volonté, un travail consciencieux, une collaboration active. Et, comme le maître est appelé, selon la variation des besoins, à être, au cours d'une même journée, quelquefois membre de tous les groupes de sa classe, il faut donc qu'il soit toujours de bonne volonté, et toujours apte a apprendre a toute activité une collaboration consciencieuse. Il devra donc être en état de donner un coup de rabot, un coup de lime, d'insensibiliser un insecte, de compter exactement (à titre d'arbitre) les étamines d'une fleur, de distinguer un détail dans un document figuré. Il doit donc être, comme tous les enfants de sa classe, un travailleur, toujours prêt à travailler quand on a besoin de lui. Attitude infiniment plus exemplaire que celle de l'éducateur qui, à l'école traditionnelle, regarde travailler ses élèves.

IV. – LE TRAVAIL ARTISTIQUE ET LE TRAVAIL MANUEL.

A. – LE TRAVAIL ARTISTIQUE.

Ce travail pose peu de problèmes pratiques. Il suffit de mettre à la disposition des enfants tout le matériel nécessaire: papier. Couleurs, pinceaux, linoléum pour gravure, argile pour modelage. L'expérience montre qu'il y a avantage à se procurer des feuilles de papier à dessin de grand format, et à ne pas découper ces feuilles en deux ou quatre par raison d'économie. La grandeur du papier est excitatrice pour l'activité dessinatrice, et les œuvre exécutées sont en général très supérieure, à celles qui sont faites sur des petites feuilles.

En cette matière, plus qu'en toute autre, puisqu'il s'agit d'une activité de création pure, il faut respecter au maximum la liberté des enfants.

Le milieu est formé par une décoration naturelle: des fleurs dans des vases, selon les saisons, aux murs des œuvres elles-mêmes des enfants. Les enfants dessinent ce qu'ils veulent, quand ils veulent, soit les fleurs de la classe, soit des objets qu'ils apportent, soit de libres créations imaginaires.

Naturellement, il ne faut pas s'attendre, dans ce domaine, à ce que soit maintenue la constitution des groupes. L'activité artistique est une activité individuelle. Ce n'est donc qu'exceptionnellement, quand il s'agit par exemple d'une décoration à grande échelle, que tout un groupe travaille à la même œuvre. Les travaux sont le plus souvent individuels, quelquefois exécutés par deux enfants en collaboration. Il arrive souvent que, même quand il s'agit de travaux individuels, le groupe s'intéresse aux; œuvres d'un ou de plusieurs de ses membres, et critique l'œuvre exécutée ou en cours d'exécution.

Un assistant demande si l'éducateur doit s'abstenir de toute appréciation et de toute direction ou, au contraire, s'il peut intervenir, diriger et corriger.

– Dans les expériences faites, il n'y a eu d'autres appréciations que des louanges et des encouragements. Il n'y a jamais eu ni direction, ni correction. Les œuvres ont été nombreuses, souvent très belles, toujours précieuses au point de vue psychologique, en ce qu'elles ont permis aux enfants de s'exprimer, c'est-à-dire de se libérer. Quant a la question de savoir s'il convient que le maître dirige et enseigne, même discrètement, j'estime qu'elle n'est résolue ni psychologiquement, ni pédagogiquement, et que même le problème n'a pas encore été exactement posé[14].

Un autre assistant demande si ces louanges et ces encouragements n'ont pas eu l'inconvénient de rendre les enfants vaniteux. – L'expérience montre qu'il n'en a jamais été ainsi, que, au contraire, les enfants sont toujours restés très modestes, et qu'il a fallu souvent insister pour qu'ils exposent leurs œuvres. Un enfant dessine et peint beaucoup moins pour créer que pour se délivrer et s'exercer. L'action l'intéresse plus que la création. C'est pourquoi, bien que cette conclusion paraisse paradoxale, il peint et dessine beaucoup plus qu'il ne sculpte.

---

14 Naturellement ne sont jamais entrés dans le cadre de mes expériences, ni l'enseignement des techniques du dessin à des adolescents, ni la formation, par des maîtres de l'art, de ceux qui sont exceptionnellement doués. Ce sont des problèmes qui débordent le plan du présent travail.

B. – LE JEU DRAMATIQUE.

Alors que le matériel était suffisant pour les activités artistiques pures, il faut ici ajouter l'outillage spirituel, c'est-à-dire une méthode.

Le jeu dramatique est en effet naturel aux enfants, il a son origine dans les jeux d'initiation et dans les déformations, chez les petits, de jeux traditionnels. Mais ces improvisations, à caractère dramatique, sont mobiles, se déforment et se reforment sans cesse, et dégénèrent souvent en pure agitation. La constitution d'un matériel a déjà pour effet de consolider ces improvisations et de leur donner plus de valeur culturelle. C'est pourquoi il a été jugé bon de permettre aux enfants la constitution de ce premier matériel que sont des déguisements, l'entretien d'une boîte, d'une caisse où conserver, les oripeaux qui les permettent.

Mais il y a en outre avantage à leur faire connaître ce que c'est qu'un théâtre, une scène, des décors, qui, naturellement, seront entièrement édifiés par eux-mêmes, à leur gré, et selon ce que le local permettra. Et il faut enfin leur expliquer ce qu'est une action dramatique, qui a un commencement, une intrigue et un dénouement; comment on en écrit le texte, comment on répartit les rôles. C'est là la méthode du jeu dramatique, comme il y a une méthode du travail scientifique ou du travail géographique. C'est de cette manière que quelques œuvres ont pu être écrites, conservées et représentées devant des spectateurs, enfants et grandes personnes. Il en a été de même quand les enfants, au lieu de jouer eux-mêmes leurs œuvres, les ont fait jouer par des marionnettes.

C. – LE TRAVAIL MANUEL.

Naturellement, il se pose ici d'abord des problèmes d'ordre matériel. Pour faire du travail manuel, il faut des matériaux, des outils, et un peu de place, si peu que ce soit.

a) Les matériaux, c'est du bois avant tout, plutôt que du carton ou même du contreplaqué, des planches de bois de 1 centimètre d'épaisseur. Le bois n'est pas dur comme le fer, ni décevant comme le carton. Il est à la fois résistant et obéissant. Il se laisse travailler, mais il demande un effort, et un effort ordonné.

Mais le travail du bois n'est pas le seul travail manuel auquel garçons et filles puissent se livrer. Il y a la poterie (même sans tour), la vannerie (avec de l'osier, ou, mieux encore, avec de la moelle de rotin, souple, facile à travailler, et qui se conserve dans l'eau), la tapisserie (à l'aiguille, ou au point noué, ou canevas), et tous les travaux a l'aiguille, en particulier le tricot et la broderie, et naturellement la couture (avec toutes ses variétés) et la coupe. Il faudrait ajouter le tissage, pour lequel, avant cette guerre, certaines maisons fabriquaient de petits métiers très commodes, dont il subsiste peut-être encore des modèles.

b) Les outils sont les outils ordinaires du menuisier (marteau, scie, tenailles, clous, rabot), du potier, du vannier, de la couturière. Le maître et les enfants apportent ce qu'ils possèdent, la coopérative scolaire fournit ce qui manque.

c) Le problème du local parait, à qui n'a pas encore essayé, un problème presque insoluble. Plusieurs assistants ont en effet demandé comment peuvent s'accommoder, du bruit que font, presque nécessairement, des travailleurs manuels, les groupes qui sont

occupés à un travail intellectuel. Un groupe peut-il étudier une plante à côté d'un autre groupe qui rabote et martèle?.

Disons d'abord, pour calmer les inquiétudes, qu'on n'a jamais eu à résoudre le problème. L'expérience a montré que le bruit matériel que fait un groupe ne gêne nullement le groupe voisin. On a même pu, dans plusieurs cas, installer des établis dans des salles de classe, sans qu'il y ait ni protestation, ni gêne dans le travail.

Cette inquiétude est en effet naturelle chez l'éducateur traditionnel qui vit avec la peur de la distraction, et qui constate d'ailleurs que la distraction est la cause de la plupart des échecs de son enseignement. Et il est vrai que les enfants se laissent aisément distraire, au cours d'une leçon, par des bruits venus du dehors. Mais c'est d'abord que l'attention auditive est la plus difficile à maintenir. C'est ensuite que si les enfants ne sont pas très intéressés par la leçon, ou ne la comprennent pas très bien, les paroles du maître ne sont que des bruits, dont d'autres bruits peuvent facilement détourner. Mais quand les enfants agissent, et d'une activité choisie par eux, ils sont attentifs, et, plus même qu'attentifs, absorbés dans leur ouvrage, comme l'observation des tout petits le montre bien. Et par l'effet du travail communautaire, ses interactions, le groupe est absorbé dans son activité, dans sa vie, plus encore que l'individu. Il ignore le groupe voisin, il ne l'entend pas, il le perçoit à peine. L'espace, souvent minime dans les classes exiguës, qui sépare un groupe d'un autre, est une cloison étanche. Le groupe est protégé de toutes les intrusions par sa seule existence, qui est toujours une vie d'activité et de labeur.

V. – LES TRAVAUX DE L'ORDRE INTELLECTUEL.

A. – LE TRAVAIL MANUEL.

Ainsi que nous l'avons indiqué dans la première leçon[15], le travail scientifique comprend à la fois un matériel et une méthode. Par matériel, nous entendons les objets sur lesquels s'exerce l'activité intellectuelle des enfants, par méthode, l'outillage, l'instrument que nous mettons à leur disposition et sans lesquels cette activité ne pourrait s'exercer (ainsi dans le domaine de l'activité manuelle, on doit fournir aux enfants, outre les matériaux·, ces outils, héritage d'un long labeur humain, que sont les clous, le marteau, la scie etc.).

1. Matériel. - Le matériel est constitué par les objets sur lesquels s'exerce la plus simple forme d'activité scientifique: pierres, plantes, animaux. Les phénomènes physiques (température, pluies, tempêtes, neige, gel) pourraient faire également partie du matériel, mais dans l'expérience ils ne se sont présentés qu'occasionnellement: une première neige, un dégel brusque, et ils sont loin d'avoir pour les enfants autant d'attrait que les pierres, les plantes ou les animaux, moins encore à cause de leur caractère fugitif que de leur caractère utilitaire, de leur rapport avec l'action. La pluie est un empêchement à l'action (aux récréations, aux promenades), la neige et le gel sont des incitations à l'action (boules et bonshommes dé neige, glissades). Ce sont donc les objets de la per-

15 Voir le numéro 5.

ception pure qui sont surtout objets d'observation, et, avant tout, les animaux vivants que les enfants de l'âge considéré aiment tant à voir vivre (sans plus avoir besoin de les toucher, besoin qui correspond à un âge bien antérieur).

Le matériel est préparé par le maître et doit satisfaire à deux conditions:.

a) Il doit être caractéristique. Il faut donc y réfléchir avant de commencer l'expérience et ne pas se dire qu'on mettra sur la table n'importe quoi au moment où le travail sera présenté aux enfants. Il faut que le matériel, pour les attirer, provoque leurs réactions, les intéresse, et donc qu'il soit intéressant. Choisissez donc quelques pierres, communes d'ailleurs, il n'importe, grès ou silex, mais présentant quelques particularités curieuses, quelques fleurs bien épanouies et fraîches, quelques animaux d'aquarium ou quelques insectes en liberté dans des cages de treillis métallique. Un matériel caractéristique et intéressant provoque les réactions, et en outre sert de type. Il donne aux enfants des pistes de découvertes et entretient chez eux le goût de la recherche et le désir de ne pas se contenter de la première rencontre.

b) Il faut en outre que le matériel constitué par le maître soit en petite quantité. Il faut qu'il encourage par son intérêt, qu'il ne décourage pas par sa richesse. Il est une indication. Et il faut, dès le début du travail, dire aux enfants qu'il leur appartient de le développer. L'expérience montre d'ailleurs qu'il est à peine nécessaire de le leur dire. Ils se sont toujours empressés, avec autant d'ingéniosité que d'ardeur, à enrichir et à renouveler le matériel, tout au long des années scolaires, sans que le maître ait à s'en préoccuper. Cette recherche a précisément permis de satisfaire ce qu'il leur reste encore de besoin d'action mêlé au plaisir nouveau de l'observation.

2. La méthode. – L'outillage intellectuel est ici le plus simple possible. En présence des objets d'observation, les enfants les regardent, suivent le comportement des animaux qui bougent, cherchent à voir comment est fait ce qui est immobile. On leur demande donc, sans leur donner d'autre conseil, d'enregistrer leurs observations sur le papier, c'est-à-dire de décrire ce qu'ils voient, et d'ajouter à leur description un dessin. Le travail se fait comme il a été dit précédemment. Le ou les groupes qui ont choisi le travail scientifique font leur observation en y mettant tout le temps qu' ils jugent nécessaire et le rédigent en commun sur leur tableau noir. Le maître respecte entièrement leur travail, fait seulement corriger les fautes d'orthographe; le travail est alors recopie sur le cahier de groupe et orné d'un dessin. L'expérience montre que ces descriptions sont souvent désordonnées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas conformes au plan auquel se conformerait un adulte, s'il se chargeait de la même description. Cela est naturel. L'adulte instruit décrit un objet nouveau en se référant au type général que les livres scientifiques lui fournissent. Ce type est inconnu des enfants, puisqu'ils ne savent encore rien et que ce sont précisément leurs observations successives qui vont les instruire. Ils observent et enregistrent au fur et à mesure que les diverses parties de l'objet se présentent à leurs yeux, donc, sans ordre préétabli, et même quelquefois avec des retours en arrière sur un trait qui aurait dû être placé ailleurs. Leur description n'est pas une analyse méthodique,

ce qui serait le contraire à la démarche naturelle de l'esprit de l'enfant; elle les prépare à l'analyse, de la façon que nous allons voir.

Car la méthode comprend une seconde étape. Quand un groupe a prolongé suffisamment le travail pour que le cahier comporte douze ou quinze descriptions de pierres, de fleurs ou d'animaux, les enfants éprouvent quelquefois le besoin de relire une description ancienne pour faciliter une observation nouvelle. Ils feuillettent donc leur cahier, et le maître intervient alors pour leur dire que leur recherche serait facilitée par un classement. Pour éclairer cette idée nouvelle du classement, on leur explique que les descriptions peuvent être classées comme le sont les objets eux-mêmes, en mettant ensemble ceux qui se ressemblent, qui ont des caractères communs. Ces caractères, les enfants les cherchent en les disposant en colonne sur des fiches en carton. Pour établir ces colonnes, il faudra bien choisir un certain ordre qui sera le même pour chaque catégorie. Pour les fleurs: racine, tige, feuille etc.; pour les animaux: tête, corps, pattes etc. Les fiches résumant les descriptions sont donc établies ainsi. Et à partir de ce moment chaque nouvelle observation comporte donc une description rédigée sur le cahier de groupe, et l'établissement de la fiche correspondante.

Cette étape a un double avantage. Elle transforme la description tâtonnante en analyse méthodique, puisqu'elle habitue les enfants, sans qu'il y ait eu enseignement proprement dit, à ordonner leurs observations, et peu à peu à suivre le même plan pour toutes les observations du même type. Et d'autre part, en établissant la fiche standard et en reportant le résumé de descriptions antérieures, les enfants s'apercevront, le cas échéant, que des descriptions ont été incomplètes et qu'ils ont oublié d'observer et de noter ici la forme générale ou la couleur de la pierre, ici le nombre des étamines, là le nombre de pattes ou tel caractère interne s'il s'agit d'une dissection (car les enfants se sont montrés très vite désireux et capables de disséquer), et ainsi ils se corrigent d'eux-mêmes sans aucune intervention magistrale. Quand les fiches sont établies, le classement se fait de lui-même. Il suffit que les enfants mettent ensemble celles qui présentent des caractères communs. Ainsi ils peuvent les consulter aisément et se rendre compte du travail effectué.

Enfin troisième et dernière étape: quand un certain nombre de fiches ont été établies, les enfants s'en servent pour établir des tableaux récapitulatifs, chaque tableau reproduisant les caractères communs à une même espèce, et mentionnent les distinctions entre les différentes variétés.

B. – LE TRAVAIL HISTORIQUE.

Le travail historique est au point de vue mental exactement du même ordre que le travail scientifique, puisque là aussi il s'agit d'observer, de décrire et de classer. Quelques particularités sont donc seulement à signaler.

1. Le matériel. – Théoriquement, il devrait comprendre des choses, comme pour le travail scientifique, mais comme les objets d'observation, ici, appartiennent au passé, ils ne peuvent être présentés aux enfants que là où ils ont été conservés. Or, il n'y a pas de monuments anciens ni de musées dans toutes les villes, ni tous les villages. Il faut donc

remplacer les objets réels par des documents, des images. Les premiers documents sont réunis par le maître, comme pour le travail scientifique, mais cette fois en beaucoup plus grand nombre, les enfants ayant besoin d'un certain temps pour savoir où les trouver. De plus, comme on a le même souci, que pour le travail scientifique, dé favoriser au maximum le travail personnel des enfants, il faut que les documents soient assez nombreux pour se compléter les un des autres, et qu'ainsi les enfants n'aient pas trop besoin de recourir au maître. Il est en effet extrêmement difficile, et souvent impossible, de se procurer des documents complets, parce que les images (qui, doivent toutes être des reproductions exactes, authentiques) ont été faites, non par des pédagogues, mais par des artistes. Si bien que sur un document représentant par exemple un carrosse, la forme de la voiture·sera exactement figurée, mais la suspension ne sera pas bien visible. Il faudra trouver une autre image qui complète la première. II y a donc ici une nouvelle difficulté à vaincre. Les enfants n'ont plus, comme dans le travail scientifique, à observer et à décrire un objet idéal, construit par leur esprit en combinant plusieurs perceptions. Il faut qu'à l'aide de documents rapprochés ils reconstituent mentalement le carrosse réel et complet qu'ils n'ont pas sous les yeux.

Ce matériel, il est aisé pour les maîtres de se le procurer. Il a été édité beaucoup de cartes postales représentant des aspects de la vie d'autrefois (pour l'histoire de l'habitation, du mobilier, du costume etc.) et on peut découper des images dans des manuels d'histoire qui sont de plus en plus illustrés de gravures „du temps". Ces images doivent être privées au tout contexte et porter simplement le titre et l'indication de l'époque. Naturellement, toutes les fois que le maître peut se procurer des objets réels, conservés dans d'anciennes familles, par exemple, il doit les utiliser.

2. La méthode. – La méthode est la même que pour le travail scientifique. D'abord la recherche des documents se rapportant au même objet. Car naturellement, sur la table d'histoire, les images sont établies en vrac, comme les objets naturels. Les enfants les cherchent donc, font les rapprochements nécessaires, les observent, les décrivent et rédigent leurs descriptions, accompagnées de dessins.

Comme dans le travail scientifique, ils résument ensuite leurs descriptions sur des fiches et établissent ensuite des tableaux récapitulatifs. Ces tableaux ont, dans l'expérience, été établis de deux façons, soit en rassemblant l'histoire de l'habitation, par exemple à travers les âges, soit en rassemblant pour une même époque les traits caractéristiques de cette époque pour l'habitation, le costume, les moyens de transports etc.

VI. – LE TRAVAIL GEOGRAPHIQUE - CONCLUSION.

THEORIQUEMENT, le travail géographique complète le travail scientifique et le travail historique. L'objet de la science est la connaissance des choses et des êtres en leur nature; l'objet de l'histoire est la connaissance des transformations subies par les choses et les êtres sous l'action du temps; l'objet de la géographie est la connaissance de la situation des choses dans l'espace. En abrégeant, on a pu dire que l'histoire est l'étude du temps et la géographie celle de l'espace. Psychologiquement, le travail géographique correspond au besoin chez les enfants de connaître l'espace et les choses dans l'espace.

Dans l'espace, les choses sont proches, ou éloignés. C'est aux choses éloignées que s'adresse d'abord l'intérêt des enfants. On sait que l'intérêt astronomique est le premier de tous. C'est en effet entre cinq ou six ans, c'est-à-dire bien avant l'âge du groupe, que les petits enfants posent des questions sur les mouvements apparents du soleil, sur les phases de la lune, sur les étoiles. Plus tard, à partir de sept - huit ans, ils s'intéressent à l'espace éloigné, aux pays lointains. Plus tard encore, à l'espace proche, à ce qu'on appelle l'étude du milieu géographique.

Si nous laissons de côté le travail astronomique, qui aura du être fait, nous devons mettre à la disposition des enfants, comme pour les autres travaux, un matériel et un outillage (méthode).

A. – Pour l'espace éloigné, l'observation directe est évidemment impossible. On ne peut guère plus avoir recours à l'observation indirecte. Les documents figurés, strictement géographiques, ne sont utilisables pour des enfants qu'à condition d'être longuement expliqués et commentés par le manuel ou le professeur. Un fait „géographique" reproduit par l'image n'est intelligible, en tant qu'exemple ou dans son caractère individuel, qu'à qui est capable de le reconnaître, c'est-à-dire à un observateur qui a déjà des connaissances géographiques. Ajoutons que pour l'espace éloigné, ce qui intéresse les enfants, c'est d'une part l'éloignement et d'autre part l'étrangeté. Dans cette partie du travail géographique, les enfants éprouvent le besoin de voyager (réellement ou fictivement, et fictivement, plus encore que réellement, en raison de ce qui reste encore de jeu dans le travail) et, grâce au voyage, de rencontrer des façons de s'habiller, de se loger, de se transporter, aussi différentes des leurs que le sont celles qu'ils rencontrent grâce à leur voyage dans le temps par leur travail historique. Le matériel doit donc comprendre ce qui représente et permet l'éloignement, et ce qui figure l'étrangeté. C'est-à-dire d'une part des cartes à grande échelle et des séries aussi nombreuses que possible d'indicateurs de chemins de fer d'autocars, de compagnies maritimes, des lignes aériennes. L'étude du milieu pourra intervenir ici pour fournir un supplément de documentation. En dehors de l'école, les enfants vont tout naturellement s'informer à la gare de leur ville, ou à la gare la plus proche, dans le port, s'ils habitent Paris ou dans une ville maritime, à la gare aérienne, s'ils en sont voisins. A leur questions, il suffit que le maître réponde qu'ils trouveront là les renseignements qu'ils sollicitent. Ce matériel doit être enrichi par un appel à l'actualité géographique. Les vicissitudes des relations politiques, financières, commerciales, la vie même de la terre, font en effet varier sans cesse l'objet de l'intérêt géographique. C'est l'éruption d'un volcan depuis longtemps apaisé, un tremblement de terre dans un pays peu connu, une exploration d'une terre nouvelle, une modification de frontière; tout cela constitue une série ininterrompue de pistes de découvertes.

D'autre part, le maître constitue une collection d'images (gravures de manuels, cartes postales) relatives à tout ce qu'il y a de caractéristique dans le pays éloignés.

La méthode consiste pour les enfants à établir, à leur gré, des itinéraires terrestres, maritimes ou aériens, à les combiner selon le besoin et à en établir des rapports, utilisant

toutes les information complémentaires qui lui sont fournies par leurs enquêtes en dehors de l'école et la documentation figurée.

B – Pour l'espace proche, le matériel est constitué par les cartes routières (autres que celles de la région où se trouvent les enfants) et des plans d'habitations.

La méthode consiste, pour les enfants, à établir le plan de l'école et la carte de la région, en prenant comme modèles les plans et les cartes qu'ils ont sous les yeux. Les matériaux et les outils de travail manuel sont en outre utilisés pour établir des plans en relief, des maquettes etc. C'est surtout l'établissement de ces plans en relief qui permet aux enfants, par une exploration prolongée du terrain et l'utilisation des connaissances arithmétiques, de prendre conscience de la réalité géographique (cours de rivières, direction de vallées, hauteur de collines, emplacement de l'habitat, influence du climat), de se préparer ainsi á un âge plus avancé, à l'intelligence des grandes lois générales de la géographie physique, de la géographie humaine, de l'écologie, et de rejoindre, au fur et au mesure que l'intérêt se développe, des connaissances qui leur ordinairement distribuées par un enseignement prématuré.

CONCLUSION.

A la dernière des séances consacrées à l'examen de ces règles pratiques, diverse questions ont été posées par les auditeurs.

Il a été demandé quelle était la place faite à l'arithmétique. J'ai répondu, ainsi que je l'ai indiqué dans mon livre, que l'arithmétique, avait fait l'objet, avant l'âge due groupe, d'un apprentissage particulier. Au cours des travaux de groupe, l'arithmétique est fréquemment et nécessairement utilisée dans le travail manuel et le travail géographique. En outre, l'expérience a montré qu'un certain nombre de groupes ont inventé des problèmes, auxquels ils cherchaient des données exactes, ont fait spontanément des opérations arithmétiques pour s'y perfectionner. Enfin, des fiches spéciales sur lesquelles les groupes travaillent ont été aussi utilisées.

Aux questions relatives à la culture du langage, il a été répondu que le langage écrit, en tant qu'expression de la pensée, était suffisamment développé par la rédaction des travaux scientifiques, historiques, géographiques, et, au point de vue affectif et esthétique, par la rédaction libre. Ici les enfants s'exercent à dire avec simplicité ce qu'ils sentent, là à dire avec netteté ce qu'ils pensent.

On a demandé comment le maître pouvait contrôler le travail des élèves. Ce contrôle est permanent, puisqu'il s'exerce sur le futur, et non sur le passé; il ne vise pas à savoir si les élèves possèdent des acquisitions au point de pouvoir les présenter quand on les leur demande, mais s'ils les possèdent assez pour pouvoir les utiliser en vue d'acquisitions futures. „Un homme éduqué, dit justement un psychologue anglais, est un homme qui peut faire un travail qu'il n'a jamais fait" Le but du travail scientifique n'est pas d'obtenir que les enfants sachent une observation et soient capables de la réciter, mais que ayant développé les qualités d'observation, d'attention, de patience, d'aptitude à la

discussion qui leur ont permis de faire cette observation, ils soient capables d'en faire une autre[16].“

8.3) Anhänge zu Artikeln Roger Cousinets

8.3.1) Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants, 1907

„Tout le travail par lequel la perception de l'enfant se redresse et devient plus conforme à la réalité est dû à l'expérience qui le familiarise avec les choses, aux leçons de ses maîtres qui lui font comprendre, à la vie en société qui l'oblige a les examiner de plus près“ Cousinet 1907b, S. 170.

„Mais c'est surtout la vie sociale qui habitue les enfants d'une façon générale a percevoir les différences, la diversité du monde extérieur, a ne plus confondre les perceptions les unes dans les autres. Chaque enfant, nous l'avons vu, se construit pour lui-même un monde extérieur homogène et unifié“ Cousinet 1907b, S. 171.

„(...) la prétendue imagination des enfants n'est que le mélange confus des sensations et des images et l'impossibilité de voir exactement le réel. (…) Cette transformation de la perception enfantine nous parait due en grande partie de la vie sociale qui détruit les fausses analogies et accorde par la vue et l'amour du réel les esprits divers“ Cousinet 1907b, S. 173.

8.3.2) La solidarité enfantine – étude de psychologie sociale, 1908

„(...) comme dans toutes les autres parties de l'enseignement, on pense qu'il est nécessaire de commencer par les éléments, par ce qu'il y a de plus simple, puisqu'en principe les enfants ne savent rien et qu'il faut les instruire, et aller par degrés jusqu'au plus complexe, de façon à parcourir la science tout entière“ Cousinet 1908b, S. 281.

„(...) doit-on faire d'eux des individualistes chrétiens préoccupés du salut individuel et travaillant à leur propre perfectionnement, ou au contraire des hommes faits pour la vie sociale, soucieux avant tout de coopérer au bonheur commun, de favoriser tout ce qui rapproche les esprits de ne cultiver en eux que les vertus utiles au groupe?“ Cousinet 1908b, S. 288.

„1. La solidarité chez les enfants consiste dans un attachement à la collectivité beaucoup plus que dans une affection et une aide mutuelles.

16 Le seul contrôle qui ait été fait chaque année, à la manière de ceux qui sont effectués dans les écoles traditionnelles, est celui de l'orthographe. Chaque année, au commencement de l'année scolaire, on faisait faire aux élèves une dictée, qui était redonné à la fin de l'année. Dans chaque expérience, l'orthographe a été considérablement améliorée, sans qu'ait été fait un seul exercice orthographique ni donné une seule leçon de grammaire. L'expérience montre en effet que c'est seulement vers la treizième année que les enfants s'intéressent spontanément à la grammaire.

2. Cet attachement se manifeste surtout dans les conflits, toutes les fois que le groupe est attaqué, ou simplement menacé dans son intégrité. La solidarité des enfants est une solidarité défensive.
3. Cette solidarité varie en raison directe de l'âge et de la concentration du groupe" Cousinet 1908b, S. 299.

8.3.3) Les sciences et les lettres à l'école primaire I, 1909

„On veut donner aux jeunes enfants à la fois le plus grand nombre possible de connaissances, précisément parce qu'ils n'en recevront jamais d'autres et une formation intellectuelle assez nette pour qu'ils en gardent toute leur vie empreinte. On veut à la fois que les enfants sachent tout et qu'ils le sachent très bien, qu'ils portent tout le lourd fardeau d'un enseignement encyclopédique, et en même temps qu'ils développent leurs facultés librement" Cousinet 1909a, S 72.

8.3.4) Les sciences et les lettres à l'école primaire II, 1909

„La science formera peut-être un esprit lucide, actif et curieux, intéressé à tous les phénomènes naturels, aux innombrables machines que l'industrie moderne crée tous les jours, un „honnête homme", ou plutôt un honnête ouvrier, un individu intelligent, mais non un homme social" Cousinet 1909b, S. 133.

8.3.5) L'éducation esthétique à l'école primaire III, 1913

„On sait que le principal travail de l'enfant pendant les premières années de sa vie, est de connaître le monde qui l'entoure et d'en construire sa propre représentation intérieure. Il arrive au milieu de chaos que forme, pour son esprit, un ensemble de sensations encore indistinctes. Il serait perdu, s'il ne se débrouillait pas. Mais le vouloir vivre travaille en lui, et il regarde, il entend, il touche surtout" Cousinet 1913b, S. 167.

8.3.6) Réflexions pédagogiques, 1914

„ (...) non pas du tout dans son matériel d'instruction (qui vient peut-être tout entier de Seguin), ni dans le détail de ses programmes (dont une si grande partie est empruntée à Froebel), mais dans l'accent qu'elle a su mettre sur ce mot de liberté, qu'ici, en France, nous semblons ne faire peindre au dessus des portes de nos écoles que par une douloureuse ironie" Cousinet 1914a, S. 1.

„C'est en nous-mêmes que nous portons le despotisme, et aussi bien c'est l'éducation toute entière qui aurait besoin d'être bouleversé et retourné, pour que s'accomplit dans les faits cette révolution copernicienne dont M. Stanley Hall faisait à la pédagogie nouvelle l'honneur, révolution qui mettait l'enfant au centre du monde, admiré et minutieusement observé aux besicles de pédagogues, comme l'est le soleil aux télescopes de nos observatoires, et pour que ce siècle soit en effet, ce qu'il est loin d'être, quoi qu'en dise Mme Ellen Key, le siècle de l'enfant" Cousinet 1914a, S. 1.

„Non, leur donner la liberté, c'est choisir pour eux, mais choisir comme ils choisiraient eux-mêmes, si, tout en restant des enfants pour tout le reste, ils étaient capables de discerner. Et on voit que cela demande autre chose qu'un libéralisme attendri ou une complaisance souriante et paternelle. Cela demande une très grande et très exacte et encore à faire en grande partie connaissance de la psychologie enfantine, et une imagination riche qui fera connaître le besoin de l'enfant et les voies mystérieuses de sa marche spirituelle, (…)" Cousinet 1914a, S. 1.

„Il (le travail manuel) sert à les faire penser. C'est avec la main que l'enfant pense, encore plus que l'homme. (…) Tout enseignement conduit à penser et bien penser. Mais la pédagogie moderne, après avoir constaté la banqueroute des méthodes herbartiennes, ne veut plus admettre d'autre apprentissage de la pensée que par l'action. Elle croit que la pensée se forme au fur et à mesure que l'activité naturelle se déploie et habilement guidée se manifeste en produits qui ne sont point seulement des produits matériels, mais qui sont gonflés d'éléments psychologiques. Elle croit que (…), pour l'enfant, penser, c'est agir. Et elle sait que l'enfant qui n'agit pas, ne vit, ni ne pense" Cousinet 1914d, S. 193f.

8.3.7) La justice sociale chez les enfants, 1914

„(…) pour intéressantes qu'elles soient et d'ailleurs très précieuses négligent tout un côté de la question, à savoir le côté social. En effet les pédagogues semblent considérer ce sentiment de la justice comme inné chez l'individu (Compayré l'affirme même nettement, loc. cit.) et n'examiner que la manière dont ce sentiment réagit en présence d'un ordre, d'un châtiment, d'un acte quelconque qui l'intéresse. Or il semble bien certain au contraire que la justice est un sentiment social, qu'il n'apparaît qu'au sein d'une société ou d'un groupe, et qu'il ne naît et n'évolue chez l'individu que sous l'influence du milieu humain ou il vit. On en peut donner pour preuve d'abord ce fait que ce sentiment proprement dit de la justice n'apparaît chez les tout jeunes enfants que sous une forme absolument rudimentaire. Ils veulent que leurs désirs soient satisfaits, sans le moindre souci de ce qui est dû équitablement aux autres. Sans doute on peut dire que cette indifférence à la justice est due à un développement insuffisant de leur esprit. Mais il faut remarquer qu'un enfant unique, même assez grand, mis en contact, dans une école par exemple, avec d'autres enfants, manifeste le plus complet mépris de la justice" Cousinet 1914e, S. 242f.

„(...) hypothèse méconnaîtrait gravement la loi d'économie conformément à laquelle il est bien plus simple de penser que la vie en commun permettant à l'individu de se comparer à autrui détermine chez lui le désir et le besoin d'être traité, non absolument comme eux, mais proportionnellement à sa conduite comparée à la leur" Cousinet 1914e, S. 244.

„Mais si le groupe contribue ainsi à faire naître ou à développer chez l'individu le sens de la justice, c'est-a-dire de l'équité du tour de rôle, du „chacun son tour", ne le voit-on

pas développer parallèlement un sentiment hostile à l'idée de justice, à savoir le sentiment de la solidarité, l'esprit de corps. Plus une société est organisée, plus elle a besoin pour vivre non seulement de l'entr'aide, mais en sacrifice de chacun à la collectivité. Plus une société est organisée, plus elle a besoin pour vivre non seulement de l'entr'aide, mais du sacrifice de chacun à la collectivité. L'intérêt général absorbe les intérêts particuliers, ou les rejette s'ils ne peuvent être absorbés. Mais, au nombre de ces intérêts particuliers, il faut ranger le désir pour l'individu d'obtenir que justice lui soit rendue, qu'il ne soit point lésé dans ses droits au profit de l'intérêt général, qu'il soit traité comme le voisin" Cousinet 1914e, S. 244.

„(...) mais à condition que cet intérêt général soit vraiment général, ne soit pas seulement l'intérêt d'un corps formé au sein du groupe. Ils savent que la solidarité unit non seulement tous les individus mais encore avec eux des droits et des devoirs dont la présence n'est moins nécessaire, et que quand même au détriment du groupe, on rend la justice à un individu, ce n'est point à un intérêt particulier qu'on sacrifice l'intérêt général, mais à un intérêt plus général, celui d'une société où tous aspirent et que tous doivent travailler à fonder une société où justice et intérêt se confondront" Cousinet 1914e, S. 244.

„Mais les enfants, que pensent-ils sur ce point, ou plutôt dans de semblables cas, comment agissent-ils? N'est-il pas intéressant de le savoir? N' est-ce pas là un point, et d'une importance considérable, sur lequel, (…), il importe de connaître la loi morale à laquelle, sans le savoir, obéissent les enfants, si nous voulons, avec quelque efficace, la réformer? Si nous voulons former en eux un sens plus exact de la justice, n'est-il pas urgent de savoir d'où partir, et de leur montrer d'abord (si cela est) la fausseté de leur sentiment avant d'en développer un plan juste? Si nous voulons leur faire comprendre et sentir que le respect de la justice (qui n'est qu'une forme de la vérité) doit se sacrifier tous les intérêts, ne faut-il pas que nous sachions dans quelle mesure actuellement ils respectent ou dédaignent la justice" Cousinet 1914e, S. 245.

„Sans doute dans la plupart des cas·où l'intérêt d'un individu est sacrifié à l'intérêt général, ne peut-on pas dire qu'il y ait réellement méconnaissance de la justice, mais simplement recherche d'un plaisir plus grand pour le groupe auquel l'égoïsme de l'individu ou son plaisir, ferait obstacle. Telle est par exemple, la discipline qui, au jeu de barres, oblige tel joueur à garder les prisonniers, même s'il aimait mieux courir librement et „faire des campagnes" dans le camp ennemi. (...) Mais en d'autres circonstances, le mépris de la justice est plus manifeste. Quand, dans un jeu de colin-maillard, on s'arrange, on triche un peu au besoin, pour que le même joueur ridicule ou gauche ait souvent les yeux bandés et provoque le rire de tout le groupe, cela malgré ses protestations. Quand, d'une façon plus générale, dans un jeu quelconque, on se débarrasse systématiquement d'un joueur faible qu'on relègue dans un coin" Cousinet 1914e, S. 245f.

„Pendant une partie de barres, un des joueurs, Pierre, crie qu'il vient de faire prisonnier Maurice, un joueur du camp opposé. Maurice dit que ce n'est pas vrai, qu'il n'a pas été

touché, et refuse énergiquement de se constituer prisonnier. La partie s'arrête. Tous les joueurs du camp de Pierre prennent son parti et assurent qu'ils ont bien vu prendre Maurice; tous les joueurs du camp de Maurice assurent le contraire. Impossible de savoir qui a raison. Mais le camp de Pierre se fâche, et déclare qu'il ne joue plus, si on ne veut pas lui donner son prisonnier.

Racontez cette histoire en disant, à votre avis, ce que fait le camp de Maurice. Doit-il pour ne pas être injuste envers Maurice, refuser de céder à l'autre camp et le laisser partir. Ou bien doit-il, pour continuer la partie, obliger Maurice, même s'il ne veut pas et dit que ce n'est pas juste, à aller se constituer prisonnier" Cousinet 1914e, S. 247.

„A. - Le camp de Maurice laisse partir le camp de Pierre: 1. par respect de la justice (pour être juste envers Maurice); 2. par amour de la vérité (puisqu'on ne connaît pas le vrai); 3. sans explication (les enfants terminent simplement le récit dans ce sens).

B. - Le camp de Maurice cède aux exigences du camp de Pierre: 1. Maurice cède de lui-même; 2. il y est contraint par son camp, a) parce que la justice est la même chose que l'intérêt général (il est juste de contraindre Maurice b) parce que la justice doit céder à l'intérêt général, c) simplement parce qu'il y va de l'intérêt général.

C. - Le coup est annulé et on recommence la partie." Cousinet 1914e, S. 249f.

„Il est vraisemblable, en effet, que, dans la pratique, si Maurice est un joueur faible, maladroit, et de peu d'utilité, on n'hésitera pas à le contraindre à se constituer prisonnier; si au contraire il est un bon joueur ou à plus forte raison un leader (mais en ce cas il sera la voix de son groupe, et ne conclura évidemment pas contre lui), le groupe hésitera et peut-être sera plus nettement porté à se découvrir tout d'un coup un grand amour de la justice. C'est précisément pour cette raison que je n'ai pas ajouté au texte proposé le paragraphe suivant, par exemple: „Que fait le camp de Maurice, s'il est le meilleur joueur du camp? s'il est le moins bon joueur?" Ce paragraphe eut compliqué la question, et eût singulièrement embarrassé les élèves. La justice est pour eux jusqu'à l'âge adulte une affaire de sentiment[17]: il entre toutes sortes d'éléments affectifs dans leur conception du juste, et cette conception varie selon qu'il s'agit d'eux de leurs amis, des camarades qui' sont utiles au groupe, ou au contraire d'étrangers, d'ennemis, de camarades inutiles ou gênants.[18] Et il est bien vrai que nous aussi, nous ne sommes vraiment justes, justes avec passion, que lorsqu'aucune autre passion ne vient se mettre à la traverse et nous pousser dans un sens ou dans l'autre. Une autre remarque qu'il importe de faire c'est l'incertitude d'une morale fondée sur la seule solidarité, si cette notion n'est pas éclaircie par le professeur avec le plus grand soin. Au nom de la solidarité à la fois on peut respecter et dédaigner la justice" Cousinet 1914e, S. 253f.

17 Cf. Earl Barnes, Ped. sem., loc. cit.: „Justice is with children, largely a matter of feeling; they feel wronged or justly dealt with without much notion as to why"; et Linus W. Kline, op. cit.: „The judgements of right and of justice among children from 8 to 18 years are more likely to issue from emotional than intellectual processes"

18 Voir mon article sur la solidarité enfantine, Revue philosophique, août 1908.

„Enfin, dans presque toutes les copies de ceux qui ont sacrifié le respect de la justice à la considération de l'intérêt général, se manifeste d'une façon indirecte une certaine inquiétude sur l'excellence de la décision qu'ils ont prise. (…) Pour que le groupe soit heureux il faut que tous le soient aussi. C'est pourquoi, semblables au bon romancier qui veut contenter ses lecteurs, ces enfants acheminent le récit jusqu'à un dénouement heureux. Maurice est sacrifié, et la justice avec lui, mais grâce à ce sacrifice, la partie continue et quelques minutes après, Maurice est délivré. Le souvenir de l'injustice et l'injustice elle-même sont effacés, qu'importe donc qu'on l'ait commise. Le groupe a retrouvé son équilibre.

Ces remarques faites, voici les conclusions que je me permets de proposer:

1. Les enfants, en général dans leur vie sociale (c'est-à-dire en dehors de leurs relations avec les adultes), ont un faible sentiment de la justice. En cas de conflit entre l'intérêt générale et la justice due à un individu, c'est l'intérêt général, à leurs yeux, qui doit l'emporter.
2. C'est que la plupart d'entre eux, dans des cas de ce genre, n'aperçoivent pas qu'il y va de la justice, et croient simplement sacrifier un intérêt individuel à un intérêt général, un à plusieurs, ce qui est juste (numériquement) ce qui a de la justesse. Le sentiment de la justice, sous cette forme, n'est pas encore éveillé en eux.
3. Le sens social l'est au contraire au point que quelques-uns flétrissent de nom de mauvais camarade, de tricheur, le membre du groupe qui protestant contre une injustice commise a son égard, compromet, par sa protestation, l'existence ou le plaisir du groupe.
4. La notion de solidarité reste confuse en leur esprit. La solidarité qu'ils pratiquent est incertaine et varie au besoin.
5. Pour que leur esprit soit satisfait, il faut non seulement que l'individu soit sacrifié au groupe (même injustement), mais encore qu'il accepte ce sacrifice et qu'il en soit dédommagé par un autre biais, de manière à ce qu'il redevienne membre consentant du groupe qui lui a nui.
6. Quant à la question de savoir si cette méconnaissance de la justice et cette soumission à intérêt général sont accuses ou innées, il est extrêmement difficile de le savoir, puisque cela ne s'observe que chez des enfants socialisés. Au reste la question ma parait de peu d'importance.
7. Car l'essentiel, au point de vue pédagogique, c'est de savoir de quelle qualité est ce sentiment de la justice chez les enfants de 10 h 12 ans (c'est-à-dire chez ceux-là seulement à qui on peut donner avec efficace un enseignement moral), afin de le redresser et de le développer.[19] Cousinet 1914e, S. 255f.

19 Cette étude a été faite d'après des documents fournis par des élèves d'écoles de province. Nous souhaitons qu'elle soit reprise à Paris et surtout dans des classes du lycée, ou l'internat crée une si forte socialisation.

8.3.8) La Pédagogie moderne, mars 1921

„Dans leur impatience de s'asservir, et d'utiliser à leur profit les phénomènes naturels, les hommes n'en pas plutôt eu pris une connaissance grossière qu'ils ont essayé d'agir ou se sont imaginé pouvoir agir sur eux. C'est ainsi que sont nées au commencement des âges l'astrologie, la médecine empirique et l'alchimie et il a fallu la création et la lente formation de l'astronomie, de l'anatomie, de la physiologie et de la chimie, non seulement pour donner une solution différente aux problèmes posés par ceux qui avaient cru pouvoir agir sur les astres, sur les organes ou sur les corps sans les connaître, mais encore pour faire disparaître ces problèmes que la connaissance de la matière ne permettait plus de poser" Cousinet 1921b, S. 481.

„La pédagogie, à laquelle on commence aujourd'hui seulement à donner le nom et la valeur d'une science, a subi le sort commun. Elle aussi, elle avait pour objet la connaissance d'une certaine matière, l'esprit de l'enfant (psychologie) et l'action sur cet esprit (pédagogie proprement dite et éducation). La aussi l'ordre naturel a été interverti. Les hommes sont allés tout de suite au plus pressé, qui était d'agir sur cet esprit, de lui donner la forme convenable qui était la forme de leur propre esprit, de lui fait absorber les connaissances qui paraissaient indispensables pour que l'enfant devint au plus vite un membre utile de la famille et de la société" Cousinet 1921b, S. 481f.

„On ne saurait jamais au juste ce que c'est qu'un cheval si on n'avait vu ceux qui au cirque valsent ou s'agenouillent. Et c'est une règle de toute science, surtout de science de la vie, que pour étudier les êtres qu'on veut connaître, il faut les laisser dans leur milieu naturel, ou, si on fait une expérience de laboratoire, les placer, autant que possible, dans des conditions rigoureusement semblables aux conditions naturelles. (...) il fallait donc les laisser agir librement (...)" Cousinet 1921b, S. 485.

„On était si fort convaincu que les enfants sont des êtres imparfaits, nés mauvais (on n'avait pas assez de sarcasmes pour l'affirmation de Rousseau), et incapables de se conduire s'ils n'étaient pas guidés dans leur moindres mouvements par la main experte des grandes personnes, qu'on ne pouvait admettre qu'on laissât la moindre liberté, à plus forte raison qu'on leur laissant une liberté entière" Cousinet 1921b, S. 486.

„Après avoir ainsi substitué la liberté à la contrainte dans la domaine de la discipline, on alla plus loin, on pensa à faire la même expérience dans le domaine de l'enseignement. Toutefois, il ne paraissait pas pouvoir être question de remettre aux enfants l'instruction comme on leur avait remis la discipline, puisque, par définition, l'instruction comprend un certain nombre de connaissances qu'ils ne possèdent pas, et auxquelles on veut les amener. La liberté va donc trouver sa place dans les procédés employés pour acquérir ces connaissances: dans les méthodes. Les enfants seront instruits, non plus par des procédés imposés par les adultes, procédés conformes à l'esprit de l'adulte, et non à celui de l'enfant, mais par les procédés qui leur plairont, et comme on suppose qu'ils seraient fort en peine de savoir eux-mêmes par quelle voie ils apprendront l'orthographe, la géographie ou l'histoire naturelle, on cherchera pour eux des méthodes qui soient confor-

mes à leur vraie nature, à leur psychologie, telle que nous les pouvons connaître. Les enfants seront donc libre de s'instruire comme ils voudraient, s'ils étaient suffisamment éclairés sur eux-mêmes, et capables de savoir comment leur esprit travaille" Cousinet 1921b, S. 487f.

„C'est lui, c'est ce qu'on connaît de lui, de la forme de son esprit qui imposent les méthodes qu'on lui applique. C'est lui qui instruit le maître. C'est lui qui devient le centre autour duquel tourne l'éducation, toute entière. La révolution copernicienne, selon l'énergique expression de M. Stanley Hall, est accomplie. Ou moins elle le serait entièrement s'il ne restait un dernier pas à faire. L'éducation comprend: l'éducation morale, l'éducation intellectuelle et l'instruction, la formation du caractère, la formation de l'esprit, les notions dont on nourrit l'esprit et à l'aide desquelles on le forme. Les systèmes, dont nous venons de présenter le tableau, ont successivement introduit la liberté dans les deux premières domaines. Pour compléter l'expérience, il faut l'introduire aussi dans le dernier. On a laissé les enfants libres de se donner eux-mêmes leurs règles de conduite; on les a laissé libres de choisir (on a vu au moyen de quels procédés indirects) les méthodes d'enseignement; il reste à les laisser libres de choisir les matières de l'enseignement" Cousinet 1921b, S. 489.

„Il faut donner aux enfants les dernières libertés, ne plus les soumettre à aucune contrainte d'aucune sorte, ne leur imposer ni une certaine façon d'agir, ni une certaine manière d'apprendre, et les observer. (…) L'enfant étant placé au milieu de la réalité (il faut chercher comment), et s'y mouvant tout à fait librement sous la surveillance de nos yeux attentifs, nous regarderons comment il se conduit, comment il attaque cette réalité pour la faire la sienne, pour la transformer en représentation interne et enfin quelles parties de cette réalité il attaque pour en faire des connaissances. Ces connaissances sans doute auront toujours un caractère historique, géographique ou scientifique, puisque tout objet de connaissance a une forme et des propriétés (science), est situé dans l'espace (géographie) et dans le temps (histoire), mais peut-être, quant à leur contenu, n'auront-elles rien de commun avec ce que nos programmes appellent aujourd'hui histoire, géographie ou science. Cet octroi des dernières libertés pédagogiques n'ira pas sans un grand bouleversement de nos écoles présentes où la réalité n'a aucune place, et où les enfants vivent dans un monde artificiel, mais un bouleversement pas plus grand que celui qu'on opère quand on y introduit le self-government ou la pédagogie montessorienne. Et enfin il faut achever ce qu'on a commencé. Si on admet qu'on ne peut connaître l'enfant qu'en le laisse libre, il faut le laisser libre entièrement. C'est a ces seules conditions que l'étude de l'objet de notre science, que la psychologie aura quelque fondement et sera a l'abri de toute critique, et que nous pourrons sur elle édifier une éducation scientifique.

Et alors peut-être, si j'ose me permettre en terminant une vue prophétique, quand ce travail sera achevé, quand nous saurons des enfants comment ils agissent, comment ils apprennent, quelles connaissances ils sont capables d'acquérir, quand le dernier pas sera

fait, quand sera ainsi constituée une éducation toute entière naturelle et libre, entièrement nouvelle dans sa forme et sa matière, alors peut-être les temps seront-ils révolus. La révolution sera accomplie. L'éducation des enfants sera·devenue le bien des enfants, ils en seront uniquement les maîtres et les organisateurs. Le rêve de Rousseau sera réalisé. Nous n'aurons plus qu' continuer d'une façon régulière, comme on renouvelle l'eau d'un aquarium, à entourer les enfants de tout ce qui est nécessaire à la nourriture de leur esprit, à les regarder vivre et croître: Ce qu'ils feront sans nous" Cousinet 1921b, S. 490f.

8.3.9) Le Congrès de ‚La nouvelle Education' à Versailles, les 4, 5 et 6 Juin 1922

„(...) c'est méconnaître le sens exact des documents exposés. Le résultat, c'est l'effort qui a été fourni, le travail qui a été fait. Ce qui est extraordinaire, c'est que le travail ait été fait. Beaucoup croient que, si en tentant d'essayer l'application de cette méthode, ils n'obtiennent pas les mêmes résultats, c'est que l'application aura été défectueuse. Erreur. Il est extrêmement dangereux de fixer à l'avance les résultats auxquels on veut parvenir. Dangereux, parce que ‚certains résultats sont nuls si, pour les obtenir, vous avez perdu des forces ou crée de mauvaises habitudes. (...) ‚La poursuite des résultats fixés à l'avance conduit l'éducateur à négliger ses élèves'. (…) Ce qu'il faut? C'est accepter le résultat quel qu'il soit. Mesurer avec des chiffres le travail qu'a fourni un enfant n'a aucun sens, aucune valeur. On ne doit mesurer que l'effort fourni par l'enfant et cet effort n'est pas mesurable! (…) En résumé, ‚il est indispensable d'accepter tous les résultats des travaux fournis par l'enfant, quels qu'ils soient.' Quand les enfants font tout ce qu'il peuvent, le résultat a une valeur inappréciable. Mais pourquoi les enfants ne font-ils pas toujours tout ce qu'ils peuvent? Parce que le travail qui leur est donné ne les intéresse pas. Alors, ce n'est pas eux les coupables, ce sont ceux qui infligent le travail. C'est pourquoi M. Cousinet a inventé les méthodes de travail intellectuel dont il a été parlé plus haut, parce qu'elle ne fixent pas de résultats à l'avance, et qu'elles permettent à l'enfant de fournir le maximum d'effort et de travail qu'il est susceptible de donner. N' est-ce pas là ce que la Société attend de nous? Ne nous demande-t-elle pas de ‚produire dans notre sphère le maximum de ce dont nous sommes capables?" Roger Cousinet zitiert in M.L. Wauthier 1922, S. 60.

8.3.10) Bericht zum Sommerkurs des Institut Jean-Jacques Rousseau in Thonon 1922

„M. Cousinet a présenté sa méthode de travail scientifique en insistant sur les fondements psychologiques de cette méthode, et en montrant que le travail collectif est indispensable, non seulement pour permettre l'auto-éducation du groupe, mais encore pour favoriser l'auto-éducation de l'individu, en l'aidant à corriger la perception fausse ou incomplète qu'il a des objets par la comparaison avec les perceptions de ses camarades (comparaison qui peut seule l'amener à une perception juste). Le travail collectif apparaît ainsi comme une aide nécessaire et exactement limitée aux besoins du travail

intellectuel, et comme un auxiliaire précieux du développement des facultés individuelles. Et cela, pour des raisons psychologiques et biologiques, les enfants faisant ainsi, pour leur plus grand profit, le travail qui a été fait lentement par les hommes pendant les premiers âges du monde. A la demande de l'assistance, M. Cousinet procéda à deux démonstrations avec des enfants d'école primaire: les enfants observèrent et décrivèrent des oiseaux empaillés et des objets apportés par eux-mêmes. Les deux démonstrations réussirent parfaitement, et à la suite de discussions assez vives, la grande majorité de l'auditoire se déclara convaincue" Cousinet 1922e, S. 25.

8.3.11) L'enseignement de l'histoire à l'école primaire, novembre 1922

„(...) qu'il agisse, qu'il construise et redécouvre l'histoire, comme il fait en géographie, en grammaire ou en science. Pour cela, on propose aux enfants un certain nombre de sujets, parmi les quels ils peuvent choisir ceux qui les intéressent, et on leur indique des livres ou ils trouveront les renseignements nécessaire pour traiter ces sujets. Le travail est individuel ou plus souvent collectif, soit que tous les élèves d'une même classe traitent en même temps le même sujet, font ensemble le travail de recherches et contrôlent mutuellement leurs enquêtes, soit que plusieurs groupes se forment pour traiter des sujets différents. Le travail ne consiste pas toujours ou uniquement en une dissertation écrite. Les enfants ont quelquefois à préparer une interrogation orale (méthode américaine de la socialized recitation): un d'eux expose oralement le résultat de ses recherches, et les autres complètent ou corrigent son exposé. Ailleurs ils ont entre les mains des gravures (méthode Decroly, méthode Cousinet) qu'ils analysent et reproduisent par le dessin et le modelage" Cousinet 1922f, S. 81.

8.3.12) Notes sur l'état présent de la pédagogie expérimentale, juin 1923

„(...) quelle que soit l'attention qu'ils donnent à une étude, quel que soit le travail qu'ils y consacrent, cette attention et ce travail sont interrompus par le passage à une autre étude qui va demander un nouvel effort d'attention et de travail, et être interrompu elle-même au moment où cet effort se manifestera. C'est pourquoi J. Dewey, que devaient suivre le Dr. Decroly et bien d'autres pédagogues, avait imaginé la méthode des centres d'intérêt, comprenant des exercices à la fois scientifiques, historiques, géographiques et manuels reliés entre eux par un objet commun, utilisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul au fur et à mesure de leurs besoins" Cousinet 1923b, S. 494.

„C'est en Amérique, la méthode de Miss Parkhurst, le plan Dalton; en Angleterre, les méthodes de M. Mac Munn, de M. O'Neill; en Allemagne celle de Paul et Edith Geheeb à l'Odenwaldschule; en Belgique, celle du Dr. Decroly; en France, celle du signataire de ces lignes, qui toutes présentent ce caractère commun de remédier au mal de l'emploi du temps en rétablissant le lien entre les diverses disciplines, et en laissant les enfants les étudier dans l'ordre et pendant le temps qu'il leur plaît. C'est le cas aussi pour la méthode allemande du Gesamtunterricht (...)" Cousinet 1923b, S. 494f.

„(...) les pédagogues des diverses écoles s'accordent sur ce point que l'éducation doit s'appliquer, non à exercer une action sur les enfants pour les former conformément à un idéal arrêté d'avance, mais à découvrir les germes qui sont en eux et à en favoriser la croissance. La meilleure manière d'atteindre ce but est de permettre à l'enfant de créer, par le dessin, le modelage, le travail manuel, le travail littéraire, les relations dramatiques, en lui laissant toute liberté dans cette création, ce qui lui permettra de se développer et à l'éducateur de le connaître et d'accroître ainsi nos connaissances en psychologie enfantine, l'enfant ne se révélant jamais mieux que lorsqu'il est libre d'agir, et par la manière dont il agit, et les résultats de son action.
C'est une des façons du learning by doing, le principe de la pédagogie de Dewey, qui donnait dans son école une si grande place au travail manuel, parce que le travail manuel satisfait le principal instinct de l'enfant: le besoin de création. C'est le principe qui est à la base de notre programme à la Nouvelle Éducation" Cousinet 1923b, S. 495.

8.3.13) Jeu libre - travail collectif libre, juillet 1924

„(...) il faut qu'il y ait à l'école assez de types de travail pour que chaque enfant puisse choisir celui qui lui convient, que chaque type soit fondé sur un instinct naturel, que ces types aient des règles, et que les enfants aient la liberté de travailler ensemble" Cousinet 1924, S. 48.

8.3.14) L'activité de l'esprit contre les fossoyeurs de la culture, janvier 1925

„Cette civilisation que vous vous voulez transmettre aux enfants, ils ne peuvent la recevoir, ils ne peuvent en profiter que si, auparavant, on les a laisser se rendre maîtres de l'instrument au moyen duquel ils en peuvent bénéficier: à savoir de l'activité naturelle de l'esprit, de la curiosité, du désir d'apprendre, de l'aptitude à travailler" Cousinet 1925b, S. 78.

8.3.15) La liberté et l'éducation, janvier 1926

„Et vous savez bien que ce que nous apprenons tous les jours, c'est que les voies des enfants ne sont pas les nôtres; bien plus même, que chacun vraisemblablement à la sienne et qu'ils arrivent au but quand nous les contraignons pas par des routes si particulières et si différentes des nôtres, que loin de les guider, nous avons bien peine de les suivre" Cousinet 1926, S. 5.

„L'enfant sait bien, tout au fond de lui-même, et sans qu'il en prenne conscience, quel est le but de sa vie, développer ses instincts propres, conserver ceux qui lui seront utiles, épuiser les autres, et parvenir au plein développement de soi-même, et tout cela est écrit au fond de son organisme" Cousinet 1926, S. 5.

8.3.16) La liberté, avril 1927

„(...) car il ne veulent pas n'importe quoi. (…) Supposer qu'ils fassent ce qu'ils veulent, c'est supposer d'abord qu'ils veuillent (ce qui n'est pas le cas des gens qui veulent

n'importe quoi), c'est supposer ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir" Cousinet 1927b, S. 50.

„‚Il y'a (…), toute une différence entre avoir à dire quelque chose, et avoir quelque chose à dire.' De même, il y a toute une différence entre avoir à vouloir quelque chose et avoir quelque chose à vouloir. Pour que les enfants puissent être laissés libres de faire ce qu'ils veulent, il faut donc qu'ils soient capables de vouloir (...), et ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir" Cousinet 1927b, S. 50.

„Quand nous autres adultes, nous disons que nous sommes libres, cela ne veut point dire du tout que nous échappons aux contraintes sociales, car elles sont sur nous à toute heure, mais que le monde nous offre mille choses à vouloir, entre lesquelles nous avons à choisir: lire un poème, écrire un article, ou réparer notre bicyclette. C'est là la vraie liberté, et c'est celle-là qu'il faut donner aux enfants quand on prétend leur donner la liberté" Cousinet 1927b, S. 51.

8.3.17) La liberté (suite), mai 1927

„L'usage naturel de la liberté de l'enfant est donc de se construire un monde où il soit à l'aise et sur lequel il puisse agir. Ce monde il faut qu'il soit en marge du nôtre, et nous devons nous garder de tout désir qu'il soit construit suivant les mêmes règles que la nôtre, puisque les enfants ne nous ressemblent point et ne travaillent point comme nous" Cousinet 1927c, S. 65.

„Car construire son monde, c'est non pas d'abord pour l'enfant (ni pour nous), mais en même temps, et par ce moyen, se construire soi-même. Parler (les behaviorists ont très justement insisté sur ce point), écrire, dessiner, c'est s'exprimer, et il est vraisemblable que l'enfant ne pense que dans le mesures qu'il s'exprime" Cousinet 1927c, S. 68.

8.3.18) Vers l'école rénovée, janvier/avril 1930

„L'enfant nous et mieux connu encore qu'il ne l'était à nos dévanciers. Nous avons mieux de jour en jour ce qu'il convient et chose inattendue nous découvrons aussi qu'il le sait lui-même et port en lui les forces nécessaires à sa croissance, force auxquelles nous n'avons qu'à laisser libre jeu. Nous avons crée notre monde en dehors de lui et sans lui. Permettons lui de créer le sein en dehors de nous, si non absolument sans nous et le problème de l'éducation prendra une forme que nous soupçonnons à peine et se verra résolu plus aisément que nous ne pouvons encore le croire, et qui le sait? l'humanité sera peut-être transformée" Cousinet 1930a, S. 8.

8.3.19) L'enfant cultivé, juin 1932

„D'abord il a des connaissances. Avant tout, les connaissances instrumentales: il sait lire (silencieusement, en comprenant ce qu'il lit, parce que comme il n'a jamais lu que par choix ou par besoin, il ne lit que ce qu'il peut comprendre), écrire (très lisiblement parce qu'il a fait du script), compter et résoudre les problèmes simples et réels que les circonstances lui ont présentés. Il sait aussi exprimer clairement et correctement, par la

parole ou par écrit, ce qu'il a à dire (parce qu'il n'a jamais parlé ou écrit que lorsqu'il avait quelque chose à dire); il est capable de faire un rapport sur une question qu'il connaît (parce que la vie de l'école, l'activité de la coopérative scolaire, etc., l'ont mis en contact avec les réalités). Il sait faire sentir, en prose ou en vers, les impressions que lui donnent un événement ou un spectacle naturel (parce qu'il a toujours eu la liberté d'écrire quand il avait quelque chose à dire).

Il a du goût, parce qu'il a beaucoup dessiné, beaucoup chanté (quelle que soit d'ailleurs la valeur objective de ses dessins, de ses chants ou des mélodies qu'il improvisait sur les instruments de musique construits par lui). Il a de l'équilibre et du rythme parce qu'il a dansé. Il a de l'aisance parce qu'il a souvent paru comme acteur sur le théâtre de l'école, dans des drames de sa composition, où il a pareillement appris a bien articuler. En composant ces drames et en les mettant en scène, il a mis en œuvre un besoin naturel (le besoin dramatique) et acquis des qualités de décorateur, d'artisan et d'ouvrier.

Il a des connaissances scientifiques d'autant plus sûres qu'il les a acquises par l'observation personnelle et la comparaison, et par l'exercice précieux de la classification. Il a des connaissances historiques, non des guerres ni de la vie des princes, mais de cette transformation des choses qu'il est seulement capable de saisir et qui, aussi bien, par la collaboration de tous les peuples et la bonne volonté unanime, ont fait notre société présente avec le commencement de civilisation dont elle peut s'enorgueillir. Il a des connaissances géographiques, celles qu'il a acquises au cours des promenades scolaires où il a librement regardé, et librement interrogé sur ce qu'il désirait comprendre. Il sait enfin une quantité de choses qu'il a simplement apprises en lisant, comme nous faisons nous-même, en lisant dans les livres, dans les revues ou même dans les journaux, ces sources précieuses et indispensables d'information dont on se sert si peu dans les écoles pour laisser tout son prestige à l'enseignement du maître.

L'enfant cultivé a donc des connaissances, bien que les traditionalistes l'aient souvent contesté. Il lui en manque beaucoup: il n'a ni les connaissances grammaticales, ni les connaissances historiques, ni les connaissances géographiques que ses camarades sont censé avoir. Il ignore la guerre de sept ans et les modalités du traité de Campo-Formio; il serait incapable de réciter la liste des canaux du nord-est. Je me dispense aujourd'hui du soin de chercher la valeur, la durée de ces connaissances et s'il en reste dans l'esprit des élèves un an seulement après leur sortie de l'école, d'assez nombreuses et d'assez précises pour justifier la peine qu'ont prise également ceux qui les ont enseignées et ceux qui les ont apprises. Mais l'enfant cultivé a des connaissances scientifiques incontestablement supérieures, des connaissances historiques et géographiques d'un prix plus grand, et l'esprit d'une matière plus riche et plus variée. Il est informé et curieux; comme l'honnête homme du chevalier Méré et de Pascal, il peut s'accommoder à tous les besoins généralement.

Et puis il y a quelque chose de plus que des connaissances: la curiosité de l'esprit, le désir de s'informer, le goût du travail. Il aime à travailler (ce qui est d'ailleurs naturel à tous les enfants qu'une fausse éducation n'a point corrompus), il désire s'instruite. Ce

qui est au moins aussi précieux, il sait travailler et s'instruire. L'habitude du travail personnel et libre l'a mis à même de se passer d'une aide indiscrète et propre à gêner son développement. Il sait faire des recherches, trouver dans un livre de références les renseignements dont il a besoin, rapprocher des documents, collationner des articles. A l'école active, il a appris à travailler, ce qui est le fruit le plus précieux que l'éducation puisse produire.

Ce n'est pas tout encore. Par l'habitude du travail en commun (particulièrement développé dans ma méthode, mais qui n'est absent d'aucun type d'école active), il a enrichi sa culture de ses éléments sociaux sans lesquels aucune culture n'est complète. Il a appris, non pas seulement à subordonner à l'intérêt général son sens propre (ce à quoi les jeux organisés pourraient aussi bien le préparer), mais à insérer son action dans une action d'ensemble, à accorder sa pensée à d'autres pensées et à la diriger vers autrui, à approcher davantage la vérité en confrontant sa façon de voir a celle des autres. Il a développé autrement encore son sens social en apprenant au cours de ce travail en commun, à connaître sa propre valeur en tant qu'unité dans un groupe, à mesurer ce que vaut sa collaboration et dans quel sens elle peut être le plus utile; il a appris aussi à juger·les autres, à savoir dans quelle mesure on peut compter sur eux au point de vue de leur bonne volonté ou de leur valeur intellectuelle et morale de coopérateurs. Il a acquis cette connaissance précieuse: il sait à peu après avec qui il peut utilement travailler.

Par là aussi, il s'intéresse davantage et plus profondément à la vie des autres enfants de son âge. Débarrassé de l'éducation artificielle qui le contraignait à accorder à la pensée, aux travaux, à l'activité des adultes une attention indue, pouvant enfin voir en ses camarades autre chose que des compagnons de jeux, il devient, c'est le terme de toute culture, un être social membre d'une société à laquelle il donne et dont il reçoit. Sans doute il s'éloigne de nous. Les poèmes qu'il lit et même qu'il aime à apprendre et à redire, ce sont les siens ou ceux de ses camarades; aux comédies qu'il voit représenter il a collaborer comme auteur, comme décorateur ou comme metteur en scène; les œuvres peintes dont il orne son coin dans la classe sont les siennes, ou celles qu'il a admirées dans quelque exposition scolaire. Il pénètre de plus en plus dans cette société enfantine dont il apprend à devenir un membre actif. Il l'a toujours fait sans doute, mais d'une manière furtive et sans cesse contrariée, qui ne permettait aucunement la formation de cette culture que je viens d'esquisser. Il le fait aujourd'hui avec notre assentiment, pleinement, parce que nous savons bien qu'il ne s'éloigne de nous que pour se préparer plus dignement à nous remplacer quand son heure sera venue" Cousinet 1932a, S. 106ff.

8.3.20) Bericht Cousinets zum Kongress von Nizza 1932

„I. Les conférences et discussions relatives à l'objet principal du congrès: rapports de l'éducation et de la vie sociale, préparation de l'enfant à la société, etc. Sur ces points, les travaux ont donné une certaine impression de confusion et un idéalisme vague a souvent pris la place de l'analyse scientifique.

On a vu trop souvent reparaître la philosophie, dont la pédagogie s'est tant efforcée de se délivrer, et de cette partie du congrès, il ne semble pas qu'il soit rien sorti de précis ni de durable" (…).

„II. Les cours faits par Mme Montessori (travail individuel), Mlle Hamaïde pour le Dr Decroly, malade (enseignement global, centres d'intérêt), Miss Parkhurst (Plan Dalton), M. Washburne (travail individuel), M. Cousinet (substitution du travail à l'enseignement, travail par groupes, libre choix du travail) Ces cours ont représenté, à mon sens, la partie la plus solide du congrès, à la fois à cause de leur intérêt pédagogique et psychologique, et à cause de leur valeur expérimentale. Les méthodes étudiées ont en effet toutes plusieurs années d'existence, elles ont été expérimentées dans un assez grand nombre d'écoles, elles ont pu présenter de nombreux résultats. Les cours ont d'ailleurs été suivis très fidèlement par des éducateurs professionnels surtout, qui voulaient se mettre au courant de nouvelles méthodes d'éducation et s'informer des moyens de les introduire dans leurs classes.

A ces cours s'ajoutaient des conférences où ont été étudiées diverses techniques nouvelles de l'enseignement: l'imprimerie à l'école (qui se répand de plus en plus en France et y a de si heureux effets), l'écriture script (venue d'Amérique et qui a permis aux enfants, partout où on a pu l'essayer chez nous, d'apprendre plus vite à écrire et d'écrire mieux), la gymnastique rythmique (Dalcroze), l'enseignement de la musique par l'invention mélodique (Chevais) et par la fabrication, par les enfants eux-mêmes, d'instruments de musique simples (Méthode Coleman) - et les innombrables matériels qu'on ne cesse d'inventer tous les jours, plus ou moins heureusement, pour les différentes initiations, à l'école maternelle" (…).

„III. Enfin, on a étudié, dans des conférences et dans différents travaux de section, l'organisation matérielle de l'école. Un grand nombre de pédagogues ont déploré la construction de bâtiments très vastes et très coûteux, plus semblables à des casernes ou à des hôpitaux qu'à des écoles, qui impose aux États et aux municipalités, en tous pays, des charges de plus en plus lourdes, sans aucun bénéfice réel pour l'enfant. On dépense de plus en plus de millions, on entasse de plus en plus de pierres, mais les cours sont toujours dépourvues d'ombrages et les écoles de jardins, et les classes sont toujours enfermées dans leurs murs trop hauts, peints d'un vernis fatigant pour la vue et troués de fenêtres placées toujours si haut que les enfants sont éclairés comme dans une cave. On a souhaité des bâtiments plus simples, beaucoup plus simples où les enfants se sentent chez eux et à l'entretien ainsi qu'à l'embellissement desquels ils puissent vraiment collaborer. On a demandé que les écoles deviennent des maisons d'enfants.

Pour les mêmes raisons, on a protesté contre le mobilier en usage dans les écoles et souhaité que dans tous pays, devienne réglementaire pour tous les âges, l'emploi des chaises et des tables individuelles, qui seules permettent bien aux enfants, non d'écouter, mais de travailler.

On a enfin critiqué les manuels scolaires faits toujours par des maîtres et pour des maîtres. On a souhaité que puisse se constituer (il en existe déjà en quelques pays) une bibliothèque de livres de références où les enfants pourront aller chercher au fur et à mesure que leur travail avancera, les renseignements dont ils auront besoin. Roger Cousinet“ vgl. Louis Raillon 1990, S. 136ff.

8.3.21) L’étude du milieu et le travail par groupes, novembre 1947

„Si l’enfant, travaillant seul, n’est pas entraîné et soutenu par un intérêt profond, en dépit des instructions qu’il a reçues, en dépit de son désir de bien faire, en dépit de sa crainte d’un châtiment, il regarde, examine, étudie ce qui l’intéresse, et néglige des éléments qui lui permettraient de faire une enquête exacte et ordonnée“ Cousinet 1947f, S. 40f.

„(...) éléments dont le milieu est formé constituent des excitations qui, dans certains cas, provoquent des réactions utiles à l’être vivant, et, dans d’autres cas, n’en provoquent pas. (...) Le milieu naturel d’un être vivant est donc le milieu qui contient des excitations susceptibles de provoquer chez lui des réaction utiles à sa vie“ Cousinet 1947f, S. 43.

8.3.22) Le rôle de l’éducateur en fonction de l’âge de l’enfant, 1948/49

„(...) qui n’est guère que le reliquat d’un égocentrisme insuffisamment évoluté, et, comme nous avons peine à déranger l’ordre imposé aux choses qui nous entourent, même si cet ordre est bien imparfait (mais la vie nous presse ou nous croyons qu’elle nous presse et qu’il faut se hâter d’agir avant d’avoir le temps de penser) de même nous répugnons à devoir modifier les relations que nous avons une fois établies, même si une expérience ou des expériences successives montrent que ces relations sont fausses“ Cousinet 1948/49b, S. 92.

„(…) et tout au long de son enfance ils souhaitent à la fois le voir croître dans une certaine direction, et ne pas croître, ou croître moins vite dans une autre. Ils veulent à la fois le voir grandir de plus en plus vite dans le savoir, au point de les égaler et même de les dépasser, et grandir plus lentement dans l’action, au point de rester longtemps derrière d’eux, de rester longtemps dans la domaine de l’enfance, au point de vue des goûts, des désirs, et des occupations“ Cousinet 1948/49b, S. 93.

„Ces attitudes successives ont déterminé chez l’éducateur (parents ou maîtres) une conception de l’enfance qui lui paraît toute naturelle, et amené à une conception de l’éducation (éducation n’étant qu’une attitude systématisée) qu’il juge également légitime“ Cousinet 1948/49b, S. 94.

8.3.23) Antwort auf einen Angriff Freinets von 1949

„Rectification. Dans un numéro de ‚L’Éducateur’ (1er février 1949), M. Freinet accuse l’École Nouvelle Française catholique de l’avoir démarqué. Nous ne nous soucions pas de commencer une polémique, mais nous pensons devoir aux membres de notre mou-

vement de publier une rectification nécessaire. Ils savent bien, par la composition de notre Comité-Directeur, par tous les articles de notre revue depuis sa fondation, que l'ENF, n'est pas catholique, ni aucunement confessionnelle, mais purement technique, et que nous nous sommes toujours efforcés, avec succès, croyons-nous, de travailler d'une façon objective, en dehors de toute attitude religieuse ou politique. L'ENF est vouée exclusivement a la cause de l'éducation nouvelle, sans aucune autre préoccupation. Quant à démarquer ‚l'Éducateur', nous ne comprenons pas ce que M. Freinet veut dire. Certes, nous ne prétendons pas avoir tout inventé. Nous savons et pensons que d'autres aussi auraient à rendre justice à tous ceux qui ont travaillé avant nous – depuis trois générations – et ceux qui travaillent en même temps que nous dans le même domaine, en particulier notre respecté Président, M. Ferrière, aux Decroly, Claparède, aux maîtres de l'Institut Rousseau, pour ne citer ceux-là, à qui tant de pédagogues sont redevables. Nous leur rendons justice, nous utilisons leurs travaux, nous ne négligeons aucune occasion de reconnaître notre dette. Mais nous ne croyons pas avoir jamais fait un emprunt sans en avoir signalé la source. Encore moins a-t-on le droit de nous accuser d'avoir démarqué autrui. Nous espérons que M. Freinet voudra bien s'en convaincre" Cousinet1949b, S 133.

8.3.24) La discipline, octobre 1949

„Plus les activités entre lesquelles je peux choisir sont disciplinées, plus ma liberté est grande, puisque ces activités me sont connues à l'avance avec précision et que mon choix constitue un engagement dont les limites sont tacitement déterminées et ne varieront pas. (...) Et il n'y a vraie liberté que là où il y a discipline, et vraie discipline que là où il y a liberté" Cousinet 1949c, S. 3f.

8.3.25) La formation morale dans l'éducation nouvelle, novembre 1949

„1) L'enfant a le désir d'exécuter aussi bien que possible la tâche dont il se sent capable (ces tâches étant naturellement très variables selon les âges, et, à chaque âge assez variables selon les individus). 2) L'enfant désire obtenir l'affection et l'estime du groupe auquel il appartient. L'enfant désire obtenir, quand il en a besoin, l'appui moral de l'éducateur" Cousinet 1949d, S. 29.

„Un milieu moral est un milieu tel que l'élève y puisse procéder à des expériences sur les phénomènes et sur les autres élèves. Il suit que toute école, pour constituer un milieu moral, doit être une communauté, quelle qu'en soit la modalité (Reddie, Geheeb, Petersen, Cousinet, Washburne, etc.)" Cousinet 1949d, S. 30.

8.3.26) La formation morale dans l'éducation nouvelle (suite et fin), décembre 1949

„(...) a) des méthodes d'enseignement vraiment actives; b) des maîtres d'une grande valeur morale (là aussi l'éducation nouvelle est plus exigeante car le maître agit plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit. Ceci explique à notre avis un grand nombre d'échecs de classes et d'écoles dites nouvelles); c) une particulière compétence d'éducateurs

connaissant parfaitement l'esprit et les techniques de l'éducation nouvelle" Cousinet 1949e, S. 50.

8.3.27) La grammaire et l'orthographe, octobre 1950

„(...) nous affirmons: a) que ce n'est guère vers 13 ans, c'est à dire tout à la fin de l'enfance, qu'apparaît chez les enfants ce qu'on pourrait appeler le besoin grammatical, b) que, ainsi que le montre l'expérience, les enfants peuvent acquérir une orthographe correcte sans apprendre le théorie grammaticale ni faire des exercices de grammaire ou d'orthographe, c) enfin qu'on ne peut dire que la correction orthographique dépende de l'enseignement grammatical" Cousinet 1950k, S. 13.

8.3.28) La pédagogie du travail manuel, novembre 1950

„Et le travail manuel est ainsi le travail qui convient le mieux à l'enfant, parce que ce produit qu'il veut créer constitue un problème qu'il veut résoudre, problème dont il connaît la solution, puisque c'est lui qui l'a choisie, et les données, puisque ces donnés il les a sous les yeux, entre les mains" Cousinet 1950l, S. 37.

8.3.29) L'expression dans l'Éducation Nouvelle, 1951

„Ils sont libres quand ils ont exprimé, quand ils ont produit au dehors, sous une forme quelle qu'elle soit, cette tension interne (…). Si bien que la question n'est pas du tout de savoir si cette forme est belle, c'est-à-dire nous paraît belle, mais si elle est parfaite, c'est-à-dire si elle traduit d'une façon complète, sans en rien perdre, cet élément. Si l'enfant témoigne, par son attitude, qu'il est satisfait de son œuvre, nous n'avons rien à dire, ni rien à en penser. Elle peut atteindre le beau, elle peut être au delà du beau, elle peut être en deçà du beau. Elle appartient d'abord à une autre domaine. Elle est du domaine de la correspondance exacte, de l'achèvement, de l'accomplissement. Et c'est ce qui en fait pour nous la valeur psychologique et éducative" Cousinet 1951b, S. 16.

8.3.30) Enquête sur ce que pensent les écoliers du jeu et du travail, 1951

„Dans le premier stade, comprenant les enfants jeunes (8 à 10 ans) mais aussi des enfants plus âgés qui seraient à un niveau intellectuel plus bas, le travail ne se distinguerait du jeu par des conditions extérieures: le travail c'est l'activité de la classe, des devoirs à la maison, des travaux domestiques demandés par les parents, le jeu c'est tout le reste. Dans le second stade, qui serait, chronologiquement, à peu près contemporain du premier, mais dont le niveau intellectuel serait plus élevé, le travail serait une activité utile et utilisable pour des fins ultérieures, et le jeu une activité inutile. Enfin dans le troisième stade, comprenant des enfants plus âgés, et approchant de la fin de leur vie scolaire, le travail serait une activité tendue, sérieuse, demandant de l'application et de l'attention, alors que le jeu serait une activité détendue et facile" Cousinet 1951c, S. 567.

8.3.31) L'enseignement social, novembre 1952

„1) La connaissance de la vie administrative du pays; 2) L'étude par les élèves au moins de certains aspects de cette vie, par le moyen d'enquêtes qui en font voir le 'concret', et mettant en jeu le travail actif des écoliers; 3) L'activité sociale qui, grâce aux coopératives scolaires exerce les élèves, et les aide, par la pratique, à prendre, dans une certaine mesure, conscience de cette vie sociale à laquelle les ont initiés, sur le plan intellectuel, l'instruction et l'enquête" Cousinet 1952f, S. 7f.

„Combien voit-on encore de groupes constitués par le maître pour des raisons pédagogiques qu'il juge valables, mais qui ne sont pour lui qu'un moyen de faire la classe, et non un moyen de favoriser le développement de la conscience sociale." Cousinet 1952f, S. 13.

8.3.32) L'état présent de l'Éducation Nouvelle, octobre 1953

„Résumons-nous: le travail par groupes est une technique très efficace, la plus efficace peut-être, parmi toutes les techniques de l'éducation nouvelle. Mais elle exige une pédagogie complètement active ou du moins une connaissance précise des exigences très particulière de cette technique et une fidélité absolue à son esprit" Cousinet/Chatelain 1953c, S. 27.

8.3.33) L'intérêt, janvier 1955

„C'est le problème central de l'éducation nouvelle, sur lequel pourtant, malgré l'analyse si profonde de Dewey, que complètent celles d'un Claparède, d'un Lewin, d'un Piaget, subsistent encore tant d'incertitudes, et de confusions (sans parler des confusions volontairement entretenues)" Cousinet, 1955b, S. 1.

„La leçon du maître pourra intéresser les élèves, au sens de la pédagogie herbartienne, si elle est, comme on dit vivante, si elle est agréablement présentée si elle porte sur des objets entièrement nouveaux pour les enfants mais qui leur soient aisément intelligibles, et si elle est accompagnée de ces adjuvants modernes que sont la projection fixe ou le film, mais si l'objet de la leçon ne correspond pas à un de ces intérêts profonds des élèves, elle satisfera leur curiosité ou produira un mouvement de curiosité; mais cet intérêt apparent s'évanouira aussitôt la leçon terminée" Cousinet, 1955b, S. 8.

„La curiosité est satisfaisante que par l'attitude spectatrice (je ne dis pas du tout d'ailleurs passive) en face de l'objet, l'intérêt n'est satisfait que par l'action exercée sur l'objet et avec l'objet. L'objet est objet d'action, pour celui-ci, et peut ne l'être pour tel autre" Cousinet, 1955b, S. 10.

„(...) de vouloir vraiment, c'est-à-dire de pouvoir choisir, entre une certaine quantité d'objets, dont l'éducateur aura volontairement restreint le nombre, ce lui qui sera pour lui non une chose inerte, mais véritablement un objet vers lequel tendra sa volonté pour s'en nourrir intellectuellement jusqu'à cette satiété normale qui est la fin de tout travail mental" Cousinet, 1955b, S. 11.

„Si tout cet encyclopédisme aboutissait è un résultat réel et qu'on puise dire aux adultes que s'ils ont beaucoup peiné à l'école, de cette peine ils recueillent els fruits, le mal serait moindre, mais on sait bien qu'il n'en est rien, et que de tant de connaissances et de notions, chez beaucoup d'hommes et de femmes, il reste si peu que rien" Cousinet, 1955b, S. 11.

8.3.34) Les antinomies fondamentales de la didactique et de l'apprentissage, mars 1955

„(...) l'objet préexistait toujours à l'activité d'apprentissage. Sauf peut-être pour les conduites de base (marche parole), l'enfant connaît d'avance le but; il sait ce qu'il a à faire parce qu'il a devant les yeux une image plus ou moins précise et plus ou moins adéquate de l'objet, de l'objectif. Qu'il s'agisse de lacer ses chaussures ou de traverser la rue, le but de la conduite est connu d'avance. Apprendre c'est alors acquérir un certain nombre de moyens pour atteindre ce but connu" Cousinet 1955g, S. 119.

„(…) pour le didacte l'objet a un double aspect. Il est à la fois objet de nature et objet de fonction, c'est à dire qu'il se définit à la fois par sa matière même et par le but de la communiquer. Pour le professeur de géographie, la géographie est en même temps objet de connaissance et objet d'enseignement. Ce aspect détermine donc chez le didacte un double intérêt pour l'objet: - un intérêt intrinsèque, se rapportant au contenu. La géographie intéresse le professeur en tant que géographie, - du moins on peut le supposer; - un intérêt extrinsèque, se rapportant à l'utilisation qu'il doit en faire. La géographie l'intéresse en tant qu'il doit l'enseigner" Cousinet 1955g, S. 119f.

„(...) que cette absence de l'intérêt, loin d'être l'échec de la didactique traditionnelle, en est la base même. Elle est, en effet, impliqué par la conception que cette didactique se fait du savoir. Cartésienne d'inspiration, fût-ce sans s'en douter, cette didactique pose, en effet, comme principe que la connaissance du tout (de l'objet) ne saurait être que postérieure à la connaissance des parties qui le composent" Cousinet 1955g, S. 120.

8.3.35) L'explication et la compréhension, mai 1955

„D'ailleurs, la compréhension suppose, chez l'apprenti, une tension préalable, laquelle n'est possible que si l'objet est déjà connu: l'explication devra donc recourir à un procédé susceptible de provoquer cet état de tension" Cousinet 1955h, S. 248.

„(...) la décomposition de l'objet, l'ordre ou la hiérarchie des éléments sont établies à priori par le didacte; le contenu et l'extension du programme le sont tout travaux; la procédure et le rythme selon lesquels il doit être expliqué sont établis d'après le rythme de l'élève moyen (et peuvent ainsi ne convenir à aucun des élèves réels)" Cousinet 1955h, S. 249.

„(...) que la compréhension (celle de l'élève comme celle du maître) n'est pas identique à l'objet; qu'elle ne se transmet pas, car elle est essentiellement individuelle et ne peut résulter que d'un contact direct avec l'objet. L'explication transmet. l'explication elle-

même; non l'objet qu'elle explique; que seule une étude des lois et des modalités de l'apprentissage pourrait amener à déterminer les types d'explications valables" Cousinet 1955h, S. 249.

„Nous venons de voir que le didacte transformait le monde des objets en un monde des explications, Mais il y a plus: tout comme à partir de la chose neutre, il veut créer l'objet (qui est l'objet de sa compréhension à lui), à partir de l'élève neutre, il veut créer l'apprenti de ses explications à lui. C'est là une nécessité inhérente à la didactique explicative: l'élève pourrait, en présence d'une fleur, l'admirer pour sa couleur, sa beauté… Mais, ce qu'il faut qu'il apprenne, c'est que la rose est une fleur de la famille des rosacées, avec tant de pétales, etc" Cousinet 1955h, S. 250.

8.3.36) L'attention de l'élève et les moyens de l'obtenir, novembre 1955

„Et bien de raison nous font croire aujourd'hui que le problème crucial de la pédagogie, ce n'est point tant de déterminer quels savoirs sont utiles à la jeunesse, que de rechercher et d'exercer les mécanismes de l'acquisition. (...) Et c'est en définitive, apprendre à apprendre" Cousinet 1955i, S. 33.

8.3.37) La notion de programme, novembre 1956

„Les enfants doivent apprendre à l'école l'histoire de Jeanne d'Arc, parce que tous les hommes savent l'histoire de Jeanne d'Arc, mais si les hommes ne savent l'histoire de Jeanne d'Arc que parce que, étant enfants, ils ont appris l'histoire de Jeanne d'Arc. Donc si, étant enfants, ils n'avaient pas appris l'histoire de Jeanne d'Arc, les hommes ne sauraient pas l'histoire de Jeanne d'Arc, et par suite la raison pour laquelle on estime que les enfants doivent l'apprendre disparaîtrait" Cousinet 1956e, S. 6.

„En réalité, personne ne sait ce qu'il faut savoir, et il est douteux que cette expression même ait un sens, à plus forte raison quand on veut établir une identité entre ce que l'individu doit savoir et ce qu'il doit apprendre, comme si l'adulte savait tout ce qu'il a appris, et ne savait que ce qu'il a appris" Cousinet 1956e, S. 9.

„(...) le programme du travailleur ne peut être établi que par le travailleur lui-même. Autrement dit que les élèves, ou les groupes d'élèves, établiront chaque fois eux-mêmes le programme du travail qu'ils voudront entreprendre, et que par conséquent, ils en connaîtront le contenu, et qu'à ce programme ils donneront eux-mêmes la forme convenable, en en assurant le point de départ et en entrevoyant au moins l'aboutissement" Cousinet 1956e, S. 20.

8.3.38) Nos séances d'initiation à l'éducation nouvelle, mai 1959

„Car cet amour, que nous pourrions qualifier d'amour pédagogique, n'est pas tendresse aveugle, ni acceptation pure et simple sans aucune visée. (...) Elle est connaissance, enrichie sans doute d'éléments affectifs, mais connaissance de ce qu'est en général un enfant, de ce qu'est en particulier tel ou tel enfant, par suite de ce qu'on est en droit d'attendre, de ce qu'on peut attendre de lui. (...) Nous le découvrons pas notre examen

attentif et sympathique, et nous découvrons ainsi non ce qu'il peut nous donner, mais ce qu'il peut se donner à lui-même, si nous, qui en prenons la charge, et à qui travaux prétention impose un devoir, savons lui donner ce dont il a besoin pour se réaliser" Cousinet 1959c, S. 3f.

8.3.39) L'apprentissage scientifique, novembre, 1960

„Une première observation lui fait (ou ne lui fait pas, et alors il se détourne de l'objet, comme pourrait faire un adulte en présence d'un texte écrit dans un langage inconnu) apercevoir le but des mouvements: l'insecte veut marcher ou voler, le chat veut happer sa nourriture. L'observation prolongée lui fait découvrir la suite des mouvements effectués par la fourmi pour avancer ou par le papillon pour voler, par le chat pour attraper la friandise qu'on lui tend. Cette observation est donc analyse, l'activité essentielle de l'apprentissage scientifique, mais activité seconde, déterminée par une première vue synthétique" Cousinet 1960b, S. 6.

„(...) et qui, par ses réponses à leurs questions, par le travail qu'il effectue avec eux (‚Regardons ensemble') les aide pour que cette première analyse maladroite, empirique, devienne peu à peu une analyse méthodique, une analyse qui comporte un classement et achemine l'écolier vers des systèmes de classement" Cousinet 1960b, S. 7.

8.3.40) Qu'est-ce qu'expliquer, octobre 1961

„L'analyse peut-être pratique (explication d'une opération: nager, monter à bicyclette, confectionner une pâtisserie), mécanique et technique (explication d'un fonctionnement: automobile, poste de radio, appareil de télévision, téléphone), scientifique (explication d'un mode de vie, animal ou végétal, d'une action médicale ou d'une réaction chimique), littéraire ou philosophique (explication d'un objet qui ne fonctionne pas en présence de l'élève, mais qui a été construit par un fonctionnement mental: œuvre en prose, poème, œuvre artistique, pensée ou ensemble de pensées)" Cousinet 1961c, S. 4.

8.3.41) Le savoir et le travail, avril 1967

„Non seulement parce que le continu du savoir ne cesse presque chaque jour de se modifier, de s'accroître, mais parce qu'il est de moins en moins enfermé dans l'ombre scolaire, comme dit Sénèque. Pendant longtemps, il a été en effet peu contestable que l'écolier devait acquérir à l'école le savoir, a) parce que ce savoir était immuable, et constituerait donc un bien qui aurait pendant toute sa vie la même valeur; parce que, en dehors de l'école, après l'école, l'homme n'avait plus guère de possibilité de l'acquérir. Les deux affirmations sont fausses aujourd'hui. Le contenu du savoir change presque sans cesse. En dehors de l'école les possibilités d'acquisition du savoir sont de plus en plus nombreuses. Il faut donc qu'à l'école l'élève n'aille non pas acquérir un savoir qui, même peu de temps après qu'il aurait quitté l'école, terminé ses études, ne lui servirait plus à rien, qu'il l'ait perdu ou conservé. Et il faut qu'à l'école, il apprenne toujours à savoir-faire, c'est-à-dire à savoir utiliser les éléments que la société lui offre pour édifier

sa pensée. A savoir faire quelque chose avec les éléments de plus en plus nombreux, de plus en plus en vrac que lui offrent presque chaque jour la presse, le cinéma, la télévision. Dans tout cela il n'y a pas du tout fait, il y a de la matière, des éléments à assembler, à construire, à organiser. Ces éléments, il faut savoir les trouver, les dégager, pour en faire quelque chose. Il faut que tout au long de sa scolarité l'élève apprenne à chercher, et à faire, c'est-à-dire à travailler.
Et tout le reste est littérature" Cousinet 1967a, S. 16f.

8.3.42) Compositions, notation, février 1969

„(...) que la connaissance que peut avoir tel individu qu'il digère mal les haricots, qu'il a donc constamment une mauvaise note de digestion de haricots, ne peut lui apporter la moindre connaissance réelle de ce qu'il est en tant qu'être digérant" (…) „Par la note chiffrée, l'écolier se constate, s'accepte, faute de pouvoir faire autrement, mais on ne peut vraiment pas dire qu'il se connaisse en réalité" Cousinet 1969a, S. 7.

8.4) Anhänge zu Büchern Roger Cousinets

8.4.1) Une méthode de travail libre par groupes, 1949

„Avec et après tant d'autres je cherchais un moyen de leur permettre d'agir, de construire eux-mêmes leur instruction et leur éducation, sous l'oeil d'un maître chargé de surveiller leurs démarches, et de les aider au besoin" Cousinet 1949a, S. 7.

„Son désir de s'instruire se rapporte donc au contenu actuellement présent dans son esprit, contenu constitué d'éléments antérieurement acquis par des lectures, des réponses (plus ou moins bien comprises) faites à ses questions, d'observations et de réflexions personnelles. Il ne demande à la nouvelle question qu'il pose qu'une réponse qui „cadre" avec ce contenu, qui s'y insère aisément et immédiatement (Fußnote: Et qui sans doute permette de nouvelles acquisitions, comme l'ont bien montré Baldwin et Piaget. Mais il faut d'abord que la réponse soit assimilée au contenu présent de l'esprit.)" Cousinet 1949a, S. 18.

„Cet enseignement que l'éducateur considère comme une nécessité naturelle est donc fondé sur un malentendu. L'enfant cherche à être informé, c'est-à-dire à ajouter à sa construction mentale, une pièce qui lui manque. L'éducateur ne pense qu'à expliquer, c'est-à-dire à trouver et à montrer le rapport qu'il y a entre la demande et sa propre construction (ou celle du manuel, ou celle du programme). Et expliquer, c'est encore, pour l'éducateur, préparer l'acquisition de notions ultérieures. La curiosité de l'enfant est tournée vers le passé. Quand il interroge, l'arrière-plan de sa question est le contenu actuel de son esprit, c'est ce contenu qui domine toute son activité intellectuelle. Il s'agit pour lui d'abord d'ajuster le nouveau à l'acquis, d'assimiler bien avant de s'adapter (Piaget). Au contraire l'explication de l'éducateur est tournée vers le futur. Quand il répond, quand il explique, il pense à introduire dans l'esprit de l'enfant de nouvelles notions qui à leur tour en prépareront d'autres. C'est pourquoi l'explication

satisfait si rarement l'enfant. C'est pourquoi, même quand il est libre de le faire, il interroge de moins en moins les grandes personnes, qui ont toujours le souci d'expliquer au lieu de répondre. C'est pourquoi aussi on le voit beaucoup plus souvent satisfait des réponses que lui donnent l'artisan, l'ouvrier, le jardinier, qui ne sont pas meilleurs psychologues que l'éducateur, mais qui, n'ayant pas de préoccupation pédagogique, offrent à là curiosité de l'enfant un renseignement bref et précis qu'il emporte comme un précieux butin et insère en son esprit, comme il mettrait dans sa poche un objet trouvé" Cousinet 1949a, S. 19.

„Car c'est l'activité qui tient dans sa, vie la place essentielle. Il n'a point de vie végétative. Il ne s'accroît pas en laissant les éléments du milieu pénétrer en lui. Il les cherche, il court au devant, il veut s'en emparer. Il est actif. Il est une activité vivante. Tout son comportement l'indique, dès les premiers mois de son existence. Il cherche à saisir, à goûter, à palper, à manier" Cousinet 1949a, S. 20.

„Il ne s'agit plus d'enseigner, mais de préparer un milieu vivant, comme un savant prépare dans un laboratoire la solution où pourra vivre et croître un organisme. Etant entendu que l'activité de l'enfant, être vivant, est telle qu'il enrichira lui-même ce milieu. De pédagogique le problème devient psychologique, ou, mieux, biologique" Cousinet 1949a, S. 26.

„(...) à passer de l'action à la pensée: la prise de conscience des autres enfants, prise de conscience fortifiée par le rôle nouveau que joue le langage, dont à cet âge seulement, semble-t-il, apparaît la véritable fonction, qui est sa fonction sociale, la communication entre des pensées individuelles" Cousinet 1949a, S. 37.

„L'activité qui régit la chose en mouvement échappe à la prise individuelle, du fait qu'elle devient une prise collective. Elle se détache peu à peu de l'action de l'individu, elle acquiert, une indépendance elle devient proprement objet de pensée" Cousinet 1949a, S. 37.

„Il n'y a plus de programme. Les groupes choisissent non seulement leur travail, mais l'ordre dans lequel ils l'exécuteront, ou, plus exactement, cet ordre s'établit naturellement au fur et à mesure que le travail se développe. Là encore le maître n'a qu'à suivre le travail des enfants, à être témoin de leur activité, à les aider quand ils le lui demandent, être pour eux un bon collaborateur" Cousinet 1949a, S. 56.

„Il voit leurs travaux écrits, leurs réalisations manuelles, l'ardeur qu'ils apportent à leur tâche, l'honnêteté avec laquelle ils collaborent entre eux, le souci de mener une oeuvre jusqu'à un point complet de perfection, tout ce qui le renseigne beaucoup mieux que des réponses où la chance et l'astuce ont beaucoup plus de part que la science et le travail" Cousinet 1949a, S. 56.

„(...) c'est dessiner ce qu'on veut quand on veut. La création spirituelle comprend donc, dans un domaine mi-spirituel mi-matériel, le dessin, la peinture, la sculpture, puis la musique (apprentissage de chants populaires, ou création musicale spontanée), la com-

position française libre (l'invention littéraire spontanée), l'art dramatique (construction de la scène, invention et représentation dramatique), la danse et la poésie" Cousinet 1949a, S. 62.

„Créer, construire, c'est disposer par ordre en vue d'une fin les divers moments de l'activité. Analyser, c'est chercher dans quel ordre sont disposées (et si possible se sont formées) les diverses parties dont l'ensemble forme un tout. La composition par l'acte est parente de la décomposition par la pensée" Cousinet 1949a, S. 63.

„Les principes ainsi établis, le travail est organisé de la façon suivante. Le maître prépare le milieu dans lequel vont vivre les enfants: des matériaux et un outillage rudimentaire pour le travail de connaissance (deux ou trois insectes ou même des animaux naturalisés, quelques plantes, quelques documents historiques) et autant de tableaux noirs qu'ils présument qu'il se formera de groupes dans sa classe. Cette préparation est indispensable. A deux ou trois reprises, des maîtres ont éprouvé des échecs, et incriminé la méthode, parce qu'ils ont cru qu'il suffisait de conseiller aux enfants de se grouper et de faire ce qu'ils voulaient. Ils ne se doutaient point qu'on ne peut faire ce qu'on veut que quand on a quelque chose à vouloir. Quand la préparation est ainsi commencée, le maître informe les enfants que le travail individuel est supprimé, et qu'ils sont autorisés à travailler par groupes et à choisir un des travaux qui sont visibles aux yeux des enfants, et dont l'indication ou les premiers matériaux sont disposés devant eux sur une table: selon les possibilités, menuiserie, vannerie, peinture, travail scientifique, travail historique, etc. Chaque groupe possède, pour les travaux écrits, un cahier de groupe. Chaque travail de ce genre est d'abord composé sur le tableau noir et soumis à l'inspection du maître avant d'être recopié. Il n'y a pas au début autre chose à dire aux enfants, le maître se réservant de leur faire connaître au fur et à mesure les règles de détail de chaque activité. Ces premières indications données, les enfants commencent à vivre et à agir" Cousinet 1949a, S. 69.

„Les choses se passent généralement ainsi quand un travail est terminé et que le groupe passe à un autre travail (de la science à l'histoire ou à la géographie), ou bien tous les membres du groupes s'accordent, en vertu d'une sorte d'harmonie préétablie, pour choisir cet autre travail, ou bien l'initiative vient d'un enfant qui fait une proposition acceptée par les autres" Cousinet, 1949a, S. 72.

„Il prépare en outre les éléments du travail: matériaux et outillage dans la mesure du possible, pour le travail de création; documents pour le travail de connaissance (plantes, insectes, documents historiques), en petit nombre seulement, pour donner l'élan au travail, et en proposer quelques types. Les enfants feront le reste.

I. – Il informe ses élèves qu'ils sont désormais autorisés à travailler, non plus individuellement, mais par groupe. Chaque groupe peut s'installer dans la classe de façon à avoir son petit domaine à soi. (Les enfants y ont toujours fait preuve de la plus grande ingéniosité. Le système le plus simple auquel ils ont eu recours dans la plupart des classes a consisté à affronter deux à deux quatre des tables-bancs traditionnels, laissant

ainsi un espace vide au milieu et autour une allée séparant les groupes les uns des autres. Dans une classe de filles, les enfants, disposant d'un nombre suffisant de tableaux mobiles, s'en sont servi comme de sortes de cloisons séparant les groupes.).

II. – Sans intervenir dans la formation, ni dans l'évolution des groupes, et sans attendre que cette formation soit définitive, le maître invite les enfants à choisir entre les différents travaux dont il a mis les types sous leurs yeux. Pour la géographie, il leur indique à quel genre de recherches directes ils peuvent se livrer. Il laisse les groupes choisir en toute liberté. Il informe les enfants que pour les travaux d'élaboration qui nécessitent la composition d'un texte écrit au tableau noir, ils, devront lui soumettre ce texte avant de le recopier sur le cahier de groupe.

III. – Quand un travail a été écrit au tableau noir, le maître indique s'il y a des fautes d'orthographe, il en précise le nombre, et même au besoin il indique les lignes dans lesquelles se trouvent les fautes. Après ce travail de correction, le texte lui est à nouveau soumis, et s'il reste encore des fautes, alors seulement il indique comment les mots doivent s'écrire; et fait corriger les fautes, sans donner d'explication, à moins que les enfants ne lui en demandent. Il s'abstient aussi de tout jugement. Ce qui compte en effet, ce n'est pas la qualité du travail, qui est évidemment très variable selon la valeur intellectuelle des groupes, mais l'effort de chacun. Et l'expérience a montré que les enfants travaillaient toujours aussi bien qu'ils pouvaient.

IV. – Le seul cahier réglementaire est le cahier de groupe. Le travail y est recopié, et illustré, tantôt par un enfant, tantôt par un autre, mais l'expérience a montré que tous les membres du groupe surveillaient cette copie et intervenaient pour qu'elle soit correcte. S'il se produit une division du travail à la suite de laquelle, c'est, dans un groupe toujours le même enfant qui écrit et toujours le même qui exécute les dessins, parce que leurs camarades ont reconnus en ces matières, leur supériorité il faut respecter cette répartition. Si dans un groupe un des enfants était élu chef du groupe, il faut aussi respecter de procédé, mais, ainsi que je l'ai dit, plus haut, cela, dans mon expérience, ne s'est jamais produits.

V. – Je viens de dire que le seul cahier réglementaire était le cahier de groupe. Il y a avantage, en outre, à ce que chaque enfant ait un cahier individuel, pour que chacun ait tous les jours l'occasion d'écrire et de dessiner, et pour que les parents puissent, s'ils le désirent, voir ce que font les enfants à l'école.

VI. – Le travail de création se développe naturellement. La création artistique est absolument libre: les enfants s'y livrent quand et comme il leur plaît. Pour le jardinage et les travaux manuels, le maître intervient quand les enfants lui demandent des explications ou des conseils.

VII. – Pour le travail de connaissance, au bout d'un ou deux mois (c'est au maître à apprécier cette durée), le maître informe les enfants, s'ils n'y ont pas pensé d'eux-mêmes, qu'il est nécessaire de classer les observations, pour y mettre de l'ordre et pouvoir les retrouver à l'occasion, et qu'en vue de ce classement il est commode de les résumer sur des fiches-types. Il met donc à la disposition des enfants les cartons nécessaires, et il

les laisse établir leurs types de fiches. Presque partout la même fiche a été trouvée, pour les études botaniques, par exemple.

VIII. – Quand le maître estime que dans un genre de travail le nombre de fiches est suffisant, il conseille aux enfants l'établissement de grands tableaux récapitulatifs (et illustrés naturellement) rassemblant les études de plantes et d'animaux appartenant à la même famille ou au même ordre, les études géographiques relatives au même objet ou à la même région, les études historiques relatives au même objet (costume, habitation, transports, etc.) étudié différentes époques (préhistoire, antiquité, moyen âge, XVIe, XVIIe, XVIIIe, XIXe et XXe siècles). Dans quelques classes, des enfants ont même eu l'idée de grouper les histoires de choses différentes dans un même tableau, qui se présentait donc ainsi:

	Préhist.	Antiq.	M. âge	XVIe s.	XVIIe s.	XVIIIe s.	XIXe s.	XXe s.
Costume.								
Habitation.								
Eclairage.								
Moyens de transports.								
Amusements.								

Enfin des tableaux plus complets encore ont été établis où figuraient les événements d'histoire politique correspondant à chaque période, et la part de l'histoire nationale.[20]" Cousinet, 1949a, S. 83 - 86.

„Puisque ce livre est non l'exposé d'une théorie, mais le récit d'une expérience, il convient de dire en terminant qu'ils ont été les résultats de cette expérience. Fußnote: L'expérience a commencé au printemps de 1920 et duré, à peu près sans interruption jusqu'en 1942. Elle a intéressé, en ville, à la campagne (écoles de garçons, écoles de filles, et écoles mixtes) quarante classes, soit un millier d'enfants. Dans une école de filles, l'institutrice a pu garder les élèves et les faire travailler avec ma méthode pendant sept ans de suite" Cousinet 1949a, S. 87.

„A toute son oeuvre il donne toute son attention et toute sa volonté. Et s'il ne paraît pas, à nos yeux d'adulte, en être ainsi, si les enfants travaillent dans la joie et dans l'aisance, sans effort apparent, c'est parce qu'on attribue à l'effort une valeur exagérée et c'est parce qu'on confond l'attention et l'effort" Cousinet 1949a, S. 88.

„Elle est comme un pièce de monnaie que l'avare thésaurise et prend plaisir à contempler, mais que l'homme de bon sens emploie à un bon usage. Elle est orientée, non vers

20 Des tableaux d'ensemble analogues ont été également établis pour grouper les observations (taille, forme, couleur, habitat, disposition des organes, etc.) figurant sur les fiches botaniques ou zoologiques.

le passé, mais vers l'avenir. Savoir quelque chose, ce n'est pas posséder, c'est utiliser" Cousinet 1949a, S. 92.

„Et quand les enfants travaillent librement, il n'est plus besoin de parler de contrôle, puisqu'ils se rendent compte eux-mêmes qu'ils ne peuvent avancer dans leur travail qu'à condition d'utiliser des acquisitions antérieures. Et n' est-ce pas la principale fonction de l'intelligence que d'utiliser les éléments acquis pour s'adapter à une activité nouvelle et résoudre de nouveaux problèmes? (…) Toute acquisition nouvelle suppose non seulement la possession de notions antérieurement acquises, mais aussi la possession d'éléments nouveaux qui doivent s'y ajouter" Cousinet 1949a, S. 93.

„Les éléments de la paresse scolaire: manque d'intérêt au travail, lenteur de la compréhension, et surtout découragement produit par la trop grande hétérogénéité de la classe, disparaissent ici puisque le travail est librement choisi, et que chaque enfant n'est agrégé qu'au groupe où il ne rencontre que des pairs" Cousinet 1949a, S. 102.

„Il s'est vérifié ici que le langage enfantin, sous sa forme la plus grossière, est, comme l'argot des malfaiteurs, une langue secrète qui est une arme de guerre, une arme de guerre contre l'autorité, que cette autorité soit la loi ou qu'elle soit le pouvoir du maître dans la classe. Quand la guerre cesse, le langage secret n'a plus de raison d'être, et il tend à disparaître" Cousinet 1949a, S. 114.

8.4.2) La vie sociale des enfants, 1950

„(...) il est en réalité une première prise de contact dans laquelle apparaissent à la fois la maladresse des individus et leur désir d'essayer de satisfaire en même temps deux besoins opposés: le besoin de se manifester comme distinct de l'autre, et, en même temps, le besoin encore larvaire de s'unir à l'autre" Cousinet 1950a, S. 15.

„Ce qu'apparemment il veut posséder, c'est cet ensemble que constitue l'autre enfant en train de jouer avec sa pelle, c'est cette activité étrangère représentée par les gestes exécutés par l'autre enfant, le maniement de sa pelle, etc. dont il veut faire son activité" 1950a, S. 17.

„Mais précisément parce qu'à cette étape, le besoin de socialisation entre plus fortement en conflit avec le besoin d'affirmation de soi, l'enfant ne veut pas imiter, il veut s'identifier. La socialisation ne lui paraît d'abord que comme une fusion, au cours de laquelle il s'unira à l'autre, tout en restant d'ailleurs lui-même, en se soumettant l'autre, en absorbant l'autre. Au vrai, il désire non jouer avec la pelle de son camarade, mais avec le camarade-pelle, ou avec le camarade-seau, ou avec le camarade-ballon, et si on lui donne une pelle, un seau ou un ballon, il n'est pas satisfait parce qu'il manque ainsi l'élément essentiel, à savoir le camarade" Cousinet 1950a, S. 17.

„Il n'en est pas moins vrai que le pinceau constitue un objet commun quand A l'a fait tomber de la main de B, et que B se penche pour le ramasser; que A et B semblent jouer au même jeu quand A cache le béret de B et que B le cherche, quand A dénoue le ruban

qui tient la chevelure de B et que B le retient avec peine et le rattache, et ainsi de suite“ Cousinet 1950a, S. 27.

„Les formes élémentaires de la socialisation apparaissent dans le jeu, ou plus exactement, dans cette forme d’activité composite à laquelle nous donnons le nom commode de jeu, pour la distinguer de cette synthèse organisée d’actes dirigés vers une fin que nous appelons travail“ Cousinet 1950a, S. 30f.

„Le travail devient, comme le jeu, une activité sociale et, à ce point de vue, ne s’en distingue pas. Le passage du travail au jeu et du jeu au travail n’est que le passage d’une activité à une autre, d’un mode de vie à un autre, et non plus d’une vie à une autre. Le jeu, et pareillement le travail, sont insérés, chacun à sa place, dans la vie. La vie intellectuelle, au sein des sociétés enfantines, devient ainsi, on le conçoit, beaucoup plus intense“ Cousinet 1950a, S.107.

8.4.3) L’Éducation Nouvelle, 1950

„Comme nous l’avons montré, toute pédagogie a toujours entrepris cette conduite de l’enfant tel qu’il est à l’homme qu’il doit être. (…) La pédagogie, tant qu’elle garde son caractère d’activité distincte, de théorie systématique de l’action éducative, ne peut pas se fonder d’une façon absolue sur la psychologie de l’enfant, sans se nier elle-même (ou subir, comme nous le verrons, une transformation radicale)“ Cousinet 1950b, S. 14f.

„Et donc toute pédagogie qui agit ainsi est conforme à la tradition pédagogique. On ne peut dire que la pédagogie nouvelle soit telle parce qu’elle se conforme aux découvertes de la psychologie de l’enfant, une conformité n’étant pas possible entre une science de fait et une science de droit“ Cousinet 1950b, S. 19.

„(...) car elle s’exerce et se développe naturellement toutes les fois que l’enfant juge intéressants et utiles pour lui-même les objets sur lesquels elle (sic) s’exerce. Il agit, il explore, il enquête, il découvre, il invente. C’est là la véritable éducation, qui n’a besoin ni de leçons magistrales, ni de livres. Il suffit de placer l’enfant dans un milieu suffisamment riche, suffisamment nourrissant au point de vue intellectuel, pour que spontanément il s’y meuve, et déploie une activité qui lui permette de le connaître sans aucune intervention de l’éducateur. Il observe, il expérimente, il acquiert ainsi à la fois des connaissances scientifiques et il forme en lui-même, ce qui est beaucoup plus précieux, un esprit scientifique. Il apprend à connaître le monde qui l’entoure immédiatement, et non conformément à un programme établi par le maître qui décide que tel ou tel objet, tel ou tel phénomène, doivent être observés, mais conformément à son intérêt. Intérêt, observation scientifique, étude du milieu, tout cela se trouve dans la pédagogie de Rousseau“ Cousinet 1950b, S. 50.

„Tous ceux qui travaillaient dans ce sens reprenaient à leur compte l’affirmation de Tolstoï qu’il est vain de vouloir enseigner aux enfants à composer des oeuvres littéraires, à la fois parce que c’est pédagogiquement impossible, et parce que l’expression

libre chez les enfants est supérieure à tous lés résultats que permet d'obtenir tout enseignement quel qu'il soit" Cousinet 1950b, S. 51.

„Les éducateurs donnent un enseignement qui, ainsi que nous l'avons indiqué, est destiné à préparer l'enfant et à le conduire au but qu'ils ont fixé. A cause de cette conviction que tel est leur devoir, l'observation tendancieuse de leurs écoliers a fortifié cette conviction en les assurant qu'en fait l'enfant, par son développement naturel, avance vers ce but et en est à chaque âge plus proche, et qu'ils ne font que guider, diriger ce développement, le presser, mais qu'ils ne le contrarient point" Cousinet 1950b, S. 65f.

„D'abord elle montre que, même quand l'écolier est arrivé à la compréhension de certaines notions à l'âge où on les lui enseigne, il y aurait évidemment intérêt à les lui enseigner en revenant à l'ordre génétique, soit d'une façon méthodique, soit toutes les fois que l'éducateur retrouverait, par une exploration suffisamment profonde, dans telle ou telle notion apparemment acquise, des traces, qui la troublent encore, des stades qui en ont préparé l'acquisition. Tel élève qui paraît avoir compris n'a pas réellement compris; tel autre qui paraisse comprendre hier ne comprend plus aujourd'hui" Cousinet 1950b, S. 67.

„J'ai toujours cru que si l'enfant était distinct de l'adulte, c'était sans doute par le cheminement particulier de sa pensée conceptuelle mais au moins autant par la nature de son affectivité par la place, beaucoup plus considérable que chez l'adulte que cette affectivité occupe dans sa vie, par les liens qui unissent d'une façon inextricable son affectivité et son intelligence en sorte qu'on puisse dire que sa pensée n'est jamais entièrement dégagée de sa sensibilité. Il m'a toujours semblé que dans ses analyses de là notion d'intérêt Dewey avait trop cédé à la tentation d'en chercher et d'en faire voir seulement les aspects intellectuels. Il perdait ainsi de vue le sens banal selon lequel une des conditions nécessaires pour qu'un objet ou une activité intéressent un enfant, est qu'il y prenne plaisir" Cousinet 1950b, S. 69.

„Les néo-éducateurs peuvent, en effet, faire un raisonnement qui accorde la mystique rousseauiste et la psychologie génétique: Nous estimons qu'il y a lieu de ne pas troubler, par des interventions maladroites, l'état d'enfance auquel nous attribuons une certaine vertu" Cousinet 1950b, S. 71f.

„Or l'éducation, quelle que soit d'ailleurs la position qu'on prenne, ne peut consister que dans le développement de la personnalité tout entière, et si on choisit certains traits de cette personnalité, ce sera par une décision arbitraire dont on peut toujours contester la valeur" Cousinet 1950b, S. 76.

„Toutes les fois qu'on cherche à améliorer l'enseignement, à permettre à l'éducateur de faire de meilleures leçons, d'exciter la curiosité de ses élèves, de susciter et de retenir leur attention, de les faire travailler, de les faire progresser, de les guider, de les diriger, de leur imposer ou de leur faire accepter une discipline, quels que soient les moyens qu'on propose pour qu'il arrive à ses fins, on est hors de l'éducation nouvelle. (…) L'éducation est l'œuvre de l'enfant, il n'a ni à être éduqué, ni même à s'éduquer, il n'a

pas autre chose à faire qu'à vivre. C'est là le sens du message de Rousseau. Alors que pour beaucoup d'adultes, la vie passe sans qu'ils y aient rien compris, ni rien appris, et les laisse au seuil de la mort ce qu'ils étaient en arrivant à l'âge d'homme, la vie est pour l'enfant, simplement parce qu'il est un enfant, compréhension et apprentissage. Pour apprendre et comprendre, il n'a besoin que de vivre. Pour lui la vie par soi seule est éducation. (...) Il faut qu'on laisse vivre l'enfant, au lieu de l'empêcher de vivre, et de faire vivre à sa place un futur adulte; il faut qu'on lui donne les moyens de vivre" Cousinet 1950b, S. 87.

„Il y a là d'abord une position qui, pour l'éducation nouvelle, est inadmissible: en premier lieu parce que les éducateurs et, en général, les parents, n'ayant aucun critère qui leur permette de distinguer les vrais des faux besoins, feront cette distinction d'une façon arbitraire, et seront naturellement tentés de considérer comme des vrais besoins ceux qui paraissent être des besoins de préparation, et le sont souvent même de les inventer de toutes pièces" Cousinet 1950b, S. 95f.

„(...) c'est que ce besoin a été introduit en lui du dehors, par la société, puisque la nature et la société sont les deux seules forces qui agissent sur l'être humain pour le former. (…) Si en effet nous définissons, sommairement, la satisfaction du besoin comme le rétablissement de l'équilibre interne rompu par une excitation nouvelle venant de l'intérieur (maturation) ou de l'extérieur (milieu), il est clair que seules créeront des besoins naturels les excitations provenant de ces deux milieux, intérieur et extérieur, au fur et à mesure que ces milieux, réagissant l'un sur l'autre, s'enrichissent, et cela sans aucune intervention de l'adulte pour ajouter sa propre excitation à ces excitations naturelles. Et nous pourrions donc conclure: n'est pas un besoin naturel tout besoin qui a été produit chez l'enfant par une intervention directe de l'adulte" Cousinet 1950b, S. 96f.

„L'éducateur introduit dans le milieu des éléments dont il décide d'une façon souvent arbitraire et par un pouvoir souverain qu'ils doivent constituer des excitations: des règles grammaticales, des notions géométriques, des événements historiques. Et comme un élément ne devient pas un stimulus par le seul fait qu'on en a décidé ainsi, l'éducateur ne pouvant agir sur l'excitation, tente d'agir sur la réaction. Il veut contraindre (par la discipline, par les sanctions, par l'émulation) l'enfant à réagir à ce qui n'est pas pour lui un stimulus" Cousinet 1950b, S. 105.

„Comme les parents ont mis à la disposition de l'enfant le milieu familial dont ils sont les organisateurs, le maître met à sa disposition le milieu scolaire dont il est l'organisateur. Il met ce milieu à la disposition des enfants, cela signifie qu'il leur laisse la liberté de l'utiliser" Cousinet 1950b, S. 113f.

„(...) que l'individu peut réagir aux excitations qui correspondent chez lui à un besoin, et à celles-là seulement, quelle que soit la valeur qu'on attribue arbitrairement à d'autres excitations, qui, ne correspondant à aucun besoin de l'enfant, ne provoquent en lui au-

cune réaction, qu'apparente et créée artificiellement par l'éducateur" Cousinet 1950b, S. 114.

„Le milieu qu'est l'école doit donc comprendre un nombre suffisant d'excitations et d'excitations assez variées, pour que chaque enfant y puisse faire son choix (ce qui ne veut pas dire du tout que ce choix soit volontaire), et renouvelées par les soins de l'éducateur pour correspondre aux différents stades du développement de l'enfant" Cousinet 1950b, S. 116.

„En présence de ces objets nouveaux, il éprouve toujours les mêmes besoins qui comportent, pour qu'ils soient tous satisfaits, le besoin de réussite. La réaction doit faire disparaître l'excitation, l'action entreprise, après examen de la situation, doit être menée à terme, l'enfant doit monter sur sa bordure" Cousinet 1950b, S. 125.

„Mais encore une fois il faut se garder de conclure de la nécessité de cet apprentissage de l'élève à un enseignement du maître. C'est toujours sur le milieu que l'éducateur agit. Il continue à enrichir ce milieu en y introduisant les objets que la psychologie de l'enfant et ses propres observations lui révèlent comme susceptibles de provoquer des réactions chez les élèves" Cousinet 1950b, S. 131.

„Vers la 8^{e} ou la 9^{e}, année apparaît dans le développement, des enfants un nouveau besoin qui n'a été connu des psychologues et des éducateurs qu'après Rousseau. C'est un besoin complexe dans sa nature, d'origines sans doute assez diverses, mais qu'il suffit pour le moment à l'éducateur de constater. Appelons-le le besoin de socialisation" Cousinet 1950b, S. 131.

„Ce besoin est en effet un besoin affectif et social à la fois: il comporte pour l'enfant le besoin de devenir un être social, mais aussi de le devenir à l'intérieur d'un groupe vers lequel le portent diverses affinités, telles que seul le groupe qu'il aura choisi et qui l'aura choisi aidera son développement" Cousinet 1950b, S. 133.

„J'ai dit que la vie communautaire satisfaisant, quand il apparaît, le besoin de socialisation, mettait aussi en lumière un autre besoin de l'enfant, qui est le besoin de voir s'établir à l'intérieur du groupe, un ordre, sans lequel d'ailleurs le groupe ne pourrait subsister et qui est donc consubstantiel au groupe, comme la règle l'est au jeu social, et qui est la première source de la moralité. Ce besoin est double: besoin pour l'enfant de s'acquitter vis-à-vis des autres de ses obligations, et que les autres s'acquittent de leurs obligations envers lui, besoin de faire son devoir, et que tous fassent leur devoir" Cousinet 1950b, S. 143.

„Mais cette dernière restriction, dans l'esprit de l'éducation nouvelle, est sans importance, puisque, ainsi que nous l'avons dit, ce n'est pas l'éducateur qui doit satisfaire les besoins de l'enfant, l'enfant s'en charge, et s'en charge d'une façon parfaite si le milieu contient les excitants nécessaires. Et l'éducateur a donc beaucoup moins à mettre en oeuvre une théorie qu'à la connaître" Cousinet 1950b, S. 147.

„(...) l'éducateur-hygiéniste a fait ce qu'il a pu. Il se pourra que l'enfant reste au stade de la découverte, ou même de l'observation, ou même de la fabrication, l'hygiène pédagogique aura fait pour lui tout ce qu'elle pouvait s'il est un bon découvreur, un bon observateur, un bon constructeur" Cousinet 1950b, S. 149.

„L'hygiène pédagogique procède exactement en sens inverse. Comme l'éducateur n'impose, ni même ne propose rien aux enfants, chaque enfant à chaque stade exerce les, activités qui conviennent au degré de son développement. D'autre part chaque stade est une fin en soi, et peut ne rien retenir du stade précédent" Cousinet 1950b, S. 157.

„Un élève cultivé n'est pas du tout un individu qui possède telles ou telles connaissances, qui a reçu tel ou tel enseignement, qui même a hospitalisé en lui pendant un temps plus ou moins long, cet un peu de tout qu'on appelle culture générale, expression qui pour l'éducation nouvelle, ne peut avoir d'autre sens que celui nous venons d'indiquer. Est cultivé celui qui, à tous les stades de son développement, a pu librement répondre à toutes les excitations du milieu dans lequel il vivait, et satisfaire tous ses besoins" Cousinet 1950b, S. 159.

8.4.4) Leçons de pédagogie, 1950

„Et ces techniques ont-elles souvent un autre inconvénient, qui est qu'elles sont empiriques. Leurs inventeurs prétendent les avoir expérimentées, mais leur expérience n'est la plupart du temps ni suivie ni contrôlée. Expérimenter une technique signifie pour beaucoup d'entre eux l'utiliser" Cousinet 1950d, S. IX.

„Mais si la situation est telle, c'est parce que le maître veut qu'elle soit telle. Il n'y a là qu'une organisation pédagogique conventionnelle, qui est de droit, ou d'usage et de tradition, et non de fait, et qui pourrait être modifiée. Le maître veut en effet transmettre son savoir, et donc une condition essentielle de cette transmission, c'est l'ignorance des élèves. Il faut que les élèves soient ignorants. Car il est clair que si les élèves possédaient le savoir, il n'y aurait plus à le leur transmettre" Cousinet 1950d, S. 7.

„La vérité est que le maître fait, la classe au moyen de leçons, parce qu'il en a toujours été ainsi, parce que l'attitude du sachant en face de l'ignorant est une attitude agréable, qu'il est flatteur pour l'amour-propre de présenter un trésor à l'indigent, et enfin parce que pendant longtemps le maître a ignoré qu'il pouvait autrement faire la classe" Cousinet 1950d, S. 8.

„Tout se réduit chez lui à un vague désir (presque toujours artificiellement suscité par les exhortations du maître et les reproches des parents) de faire, au hasard, ou d'essayer de faire un plus grand effort (quel que soit le sens de ce mot), de consacrer plus de temps à apprendre. A plus forte raison ce désir n'existe-t-il pas chez l'élève Z qui a obtenu, non 14½, mais 6 ou 7, et qui, ignorant par quels moyens mystérieux on peut parvenir à 15 ou 16, n'en éprouve jamais le besoin" Cousinet 1950d, S. 15.

„Ainsi le maître fait non pas une classe réelle, mais une classe fictive. Et pour maintenir cette fiction les maîtres dépensent tant de forces que beaucoup terminent leur carrière

las et découragés. L'unique remède à ce mal, l'unique moyen de résoudre ces difficultés, c'est que la classe soit faite sans doute, mais qu'elle soit faite par ceux pour qui elle est faite, c'est-à-dire non par le maître, mais par les élèves" Cousinet 1950d, S. 16.

„Ce sont les élèves qui, individuellement, ou, ce qui vaut beaucoup mieux, par groupes, doivent préparer et faire la classe. C'est d'eux qu'il s'agit, de leur éducation; cette éducation, c'est à eux de la construire, avec l'aide du maître sans doute, mais une aide n'est profitable que proportionnellement, en qualité et en quantité, à l'activité qui la sollicite" Cousinet 1950d, S. 17.

8.4.5) L'enseignement de la grammaire, 1952

„Il faut donc admettre l'existence, à l'école, de deux disciplines distinctes, dont l'une serait, chronologiquement, bien antérieure à l'autre: l'acquisition de l'orthographe, c'est-à-dire le maniement correct de cet instrument de valeur sociale que constitue le langage écrit, et, beaucoup plus tard, l'étude de la grammaire, c'est-à-dire la connaissance de l'origine, de la nature, du fonctionnement de cet instrument. Cette succession étant d'ailleurs, encore une fois, conforme à tout le développement mental: l'enfant se sert d'abord d'un mot écrit pour une certaine fin, et ensuite, longtemps après, regarde comment est fait le mot, de même qu'il se sert de son stylo pour écrire ce mot, et ce n'est qu'ensuite qu'il peut chercher à savoir comment est fait le stylo" Cousinet 1952a, S. 30.

On ne cesse de répéter aux élèves que le mot charrue s'écrit avec deux r, et le mot chariot avec un r seulement, et c'est uniquement pourquoi tant d'élèves écrivent les deux mots incorrectement, ce qui n'arriverait pas s'ils n'avaient été mis en demeure de faire un choix sans aucune autre indication pour les guider dans ce choix, que celle qu'il y a un choix à faire. Si l'enfant ne pensait pas à la faute possible, il écrirait correctement les deux mots comme il les à toujours vus. Il ne fait une faute que parce qu'il sait qu'il y a possibilité de faute, il n'écrira jamais „charue" s'il n'a jamais été informé qu'il courait le risque de l'écrire ainsi, si le maître n'a pas fréquemment „attiré son attention", sur cette erreur de laquelle précisément son attention aurait dû être détournée. On pense à un guide de montagne qui, à chaque pas de l'alpiniste, lui indiquerait avec insistance où il ne doit pas poser le pied" Cousinet 1952a, S. 31.

8.4.6) La Culture intellectuelle, 1955

„Car, par définition, il est celui qui sait, il possède, grâce à une instruction sans cesse entretenue. la vérité, en face de ceux qui ne possèdent presque plus rien, ou qui possèdent des erreurs, ou qui ne possèdent que des vérités anciennes, des vérités mortes. Il est une encyclopédie qu'on peut toujours consulter au besoin, une encyclopédie inégale sans doute, mais à laquelle, aussi bien dans ses parties les plus développées que dans celles qui le sont moins, on peut toujours se fier" Cousinet 1955a, S. 13.

„(...) un ensemble d'opérations par lesquelles l'homme reçoit, ou acquiert, et conserve un certain nombre de connaissances, auxquelles il applique diverses activités mentales pour exercer ses activités à l'aide de ces connaissances, et traiter ces connaissances par ces activités" Cousinet 1955a, S. 35.

„C'est l'élève (et non la discipline) qui a une valeur culturelle, une valeur d'une certaine nature, et le maître n'est là que pour l'aider d'abord à trouver, dans l'immensité des programmes scolaires (et même, s'il le faut, en dehors de ces programmes) les matériaux auxquels il appliquera son action personnelle opératoire, et à utiliser en même temps les méthodes, les méthodes actives, à l'aide desquelles il pourra traiter ces matériaux pour édifier à la fois et son œuvre et soi-même" Cousinet 1955a, S. 152f.

„C'est dire que le maître peut présenter à l'élève les éléments d'une culture et l'aider à trouver les méthodes convenables (c'est-à-dire adaptées à l'élève) pour les traiter, mais qu'il ne peut aucunement le cultiver, et qu'on ne voit même pas quel sens précis peut être donné à cette expression. C'est l'élève qui se cultive" Cousinet 1955a, S. 158.

„Je ne dis pas du tout que l'esprit (de l'élève, et aussi bien de l'adulte), que le goût, ne se forment pas, c'est-à-dire ne se transforment pas, et n'atteignent pas, pour l'esprit, à plus de pénétration, de finesse, de largeur, de possibilité d'invention, pour le goût, à une meilleure appréciation des valeurs. Je laisse sur ces points la parole aux psychologues (avec les théories de la maturation, du développement, de l'expérience, de l'intérêt et de la succession des intérêts, et de tous les problèmes de cette nature qui restent encore à résoudre), et aux esthéticiens (avec les diverses théories des valeurs). Ce dont je parle c'est de la prétendue action formatrice exercée sur l'individu par un formateur étranger. Le maître peut être, est, pour certains de ses élèves, un instrument de leur formation, il n'est pas un formateur" Cousinet 1955a, Fußnote, S. 175f.

„A quelles conditions l'élève qui apprend peut-il trouver dans telle connaissance ce qui y est inclus, mais ne paraît pas d'abord, à quelles conditions peut-il utiliser ces connaissances pour faire croître ce qui n'était en lui qu'en germe? Car ces conditions sont présentes, nécessaires. Il faut que la connaissance, la notion enferment des possibilités, il faut que l'élève contienne des possibilités" Cousinet 1955a, S. 178.

„Si le maître en effet exerce une action (qu'il qualifie d'éducative, de culturelle) à laquelle il a mûrement réfléchi, qu'il a enrichie de son art et de son expérience, qu'il juge après maints remaniements et perfectionnements opérante, s'il s'aide dans son action de ces appuis que sont les manuels scolaires dont les meilleurs ont été rédigés avec le plus grand soin et la plus grande habileté par d'autres professeurs spécialistes à la fois de la matière étudiée et de la pédagogie, comment se fait-il que cette action soit efficace pour les uns, et inefficace pour les autres, pour beaucoup d'autres?" Cousinet 1955a, S. 179.

„C'est une erreur de croire qu'une théorie, autrement qu'en théorie, détermine une pratique. La pratique et la théorie s'acquièrent par des voies qui ne se rencontrent pas. La théorie ne vient qu'après coup justifier la pratique, quand elle a été, grâce à la pratique,

vraiment théorisée par l'individu qui agit, au lieu de lui être seulement livrée par un autre" Cousinet 1955a, S. 184f.

„(…) un dieu, une table, une cuvette. Au cours de ce travail spécialisé, il rencontre des problèmes nouveaux, particuliers, qu'il essaie de résoudre en usant des particuliers antérieurement acquis (cette possibilité de résoudre des problèmes nouveaux étant le meilleur signe de la vraie culture), et il s'achemine peu à peu vers un général (plus ou moins général) ou s'intègrent d'autres particuliers rencontrés au cours du travail. C'est là se cultiver, chacun à sa mesure" Cousinet 1955a, S. 186f.

„Il faut qu'il se dise que son programme est irréel, comme est irréel le fameux élève moyen pour lequel il est fait, et que tous les efforts qu'il fait (...) pour éveiller, susciter (selon des recommandations tant de fois faites) un intérêt artificiel à ce programme, n'ont souvent pas d'autre effet que d'étouffer des intérêts réels. Vouloir faire penser l'élève, c'est trop souvent l'empêcher de penser" Cousinet 1955a, Fußnote, S. 186.

„(...) et les spécialistes sont assis côte à côte (comme d'ailleurs le veut le maître) et soumis seulement en apparence à un traitement général. La cohabitation ne crée pas nécessairement une communauté. C'est seulement la vraie communauté scolaire qui peut permettre une morale, fondée d'abord sur un intérêt social" Cousinet 1955a, S. 187.

8.4.7) Pédagogie de l'apprentissage, 1959

„On pourrait qualifier de savoirs opératoires les savoirs que les enfants acquièrent par leurs activités pré-scolaires et extra-scolaires. Ils opèrent pour pouvoir opérer, et ils parviennent à opérer grâce à des opérations. Ils veulent devenir capables de faire, et c'est en faisant qu'ils apprennent à faire, à faire ce qu'ils voient faire à d'autres et ce qu'ils désirent faire eux-mêmes. Il en est ainsi en ce qui concerne les savoirs domestiques, ludiques, techniques" Cousinet 1959a, Fußnote, S. 37.

„Et enfin, cet apprentissage, au cours de son développement, permet de plus en plus à l'écolier de se connaître lui-même, de découvrir ses possibilités, d'apprendre, par l'appréciation (non le jugement) de ses camarades ou de son maître, ce qu'il est capable de faire" Cousinet 1959a, Fußnote, S. 56.

„Nous avons dit que ces apprentissages sont fondés sur l'imitation aidée par les instruments naturels que possède l'apprenti, ou par ceux qu'on met à sa disposition. Il fait en regardant faire, il travaille en regardant travailler" Cousinet 1959a, S. 79.

„Il n'est pas douteux en effet que l'élève doive travailler seul, et c'est la règle de tout apprentissage, c'est à quoi tout apprentissage doit aboutir, mais à condition que ce travail seul ne soit pas une dérision, et que l'écolier soit placé dans les conditions normales de tout travailleur le doute, l'aveu de ce que certainement il ne sait pas, la possibilité de s'informer, la connaissance des moyens d'information, l'habitude de s'informer" Cousinet 1959a, S. 81.

„L'essentiel de ce travail est évidemment un travail d'enquête. Il s'agit pour l'écolier non plus de recevoir du maître, ou du manuel, un savoir tout fait, mais, dans les cas ou ce savoir est désiré, de découvrir ou d'apprendre les moyens de l'acquérir" Cousinet 1959a, S. 95.

„D'abord le maître opère sur lui-même le retournement indispensable. Il abandonne son attitude et son activité didactiques, il ne prépare plus de leçons, il n'en fait plus. Il prend une autre attitude, il se dispose à répondre avec précision aux questions posées par ses élèves, à ces seules questions et dans les seules limites de ces questions" Cousinet 1959a, S. 97.

„Elle réside dans le travail effectué par l'élève, pour examiner, comparer, classer, assembler un certain nombre de documents mis à sa disposition ou trouvés par lui, afin d'arriver à construire, non pas du tout à acquérir, le savoir (...)" Cousinet 1959a, S. 100.

„Car certes l'obéissance à une valeur morale, mais à condition seulement qu'elle soit obéissance à une loi, et non obéissance à un individu, et obéissance à une loi consentie, acceptée, par les membres de la communauté, non imposée par un autre" Cousinet 1959a, S. 115f.

„(...) que le réel apprentissage n'est possible pour l'apprenti écolier qu'à condition d'un changement, d'un changement complet d'attitude de la part de celui qui enseigne. Il me semble qu'à chaque page est apparue l'antinomie entre celui qui enseigne ce qu'il sait, et celui qui apprend ce qu'il ne sait pas" Cousinet 1959a, S. 119.

„Ainsi, ni l'acquisition ni la conservation qui constituent dans l'école l'essentiel de l'apprentissage, ne sont assurées, malgré les efforts volontaires du maître, les efforts volontaires ou imposés (dans la mesure où on peut imposer un effort) des écoliers" Cousinet 1959a, S. 122.

„Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher" Cousinet 1959a, S. 125.

„Est-il besoin (mais il l'est) de dire que cette inférence n'a aucune valeur? Nous constatons d'une part une certaine activité du maître, d'une autre part une certaine formation de l'écolier, dans quelle mesure celle-ci dépend-elle de celle-là, il est impossible de le dire. La pédagogie expérimentale est encore, et sans doute ne peut pas ne pas être encore, impuissante à résoudre ce problème, tant en sont nombreuses outre le développement normal, et le développement de chaque individu, les variables" Cousinet 1959a, S. 126.

„Pour que soit assurée ainsi cette continuité du savoir, ce fameux héritage culturel transmis par chaque génération, à la génération suivante, comme si chaque génération ne bénéficiait pas au moins autant si ce n'est davantage, de ce qu'elle découvre que de ce qu'elle hérite. Ainsi dans l'école les écoliers sont instruits, au moins pour un certain

nombre d'entre eux, ils n'apprennent pas. Pour qu'ils apprennent en effet, il faudrait qu'ils puissent travailler selon leur ordre, que cet ordre soit connu, et respecté" Cousinet 1959a, S. 129f.

„Il apprend à connaître l'objet qu'il connaissait mal, il apprend à se connaître lui-même qu'il ne connaissait pas beaucoup mieux, il apprend à utiliser les instruments de travail et à choisir ceux qui conviennent au travail et à lui-même, il apprend à poser une question précise, à chercher une information précise, à ajuster l'acquisition nouvelle à sa propre construction, à découvrir, si cet ajustement est impossible, qu'il doit chercher une autre acquisition, ou qu'il doit modifier sa construction" Cousinet 1959a, S. 131.

9 - LITERTURVERZEICHNIS

9.1) Primärliteratur - Bücher

Cousinet, Roger (1921a): [2. Aufl. 1925] La Méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans, Editions de la nouvelle éducation, Garches (S. et O.)

Cousinet, Roger/Guéritte, T. J. (1922a): Rapport de la première assemblée de la Nouvelle Education tenue à Versailles du 4 au 6 juin 1922, Impriméries Cerf, Versailles

Cousinet, Roger (Hg) (1925a): Carnabot - et autres Contes et Poèmes - Ecrits et illustrés par des enfants pour des enfants, Editions de la Nouvelle Education, J. Baucoumont, Garches (S. et O.)

Cousinet, Roger (1949a): [1. Aufl. 1945; 3. Aufl. 1967; 4. Aufl. 1969.] Une Méthode de travail libre par groupes, Les éditions du Cerf, Paris

Cousinet, Roger (1950a): [2. Aufl. 1959] La vie sociale des enfants, Editions du Scarabée, Paris

Cousinet, Roger (1950b): [2. Aufl. 1956], L'Education Nouvelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris

Cousinet, Roger (1950c): [4. Aufl. 1961] Fais-ce que je te dis, Editions du Scarabée, Paris

Cousinet, Roger (1950d): Leçons de pédagogie, Presses Universitaires de France, Paris

Cousinet, Roger (1950e): L'enseignement de l'histoire et l'Education Nouvelle, Presses de l'Île de France, Paris

Cousinet, Roger (1952a): L'enseignement de la grammaire, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris

Cousinet, Roger (1952b), La formation de l'éducateur, Paris, Presses Universitaires de France

Cousinet, Roger (1955a): La Culture intellectuelle, Paris, Presses de l'Île de France

Cousinet, Roger (1959a): Pédagogie de l'apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France,

Cousinet, Roger/Chatelain, François (1969): Initiation à l'éducation nouvelle, L'Ecole nouvelle française, Paris

9.2) Primärliteratur - Artikel

Cousinet, Roger (1906): L'enseignement de l'orthographe, L'Educateur moderne, (juillet), S. 297 – 305

Cousinet, Roger (1907a): L'obstination et l'obéïssance chez les enfants d'après une méthode de Th. Smith, L'Educateur moderne, (avril/mai), S. 385 – 395

Cousinet, Roger (1907b): Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants, Revue Philosophique, Tome LXIV – (août), S. 159 – 173

Cousinet, Roger (1908a): Les interrogations à l'école, L'Educateur Moderne (juillet), S. 305 – 317

Cousinet, Roger (1908b): La solidarité enfantine – étude de psychologie sociale, Revue Philosophique, tome LXVI – (septembre), S. 281 – 300

Cousinet, Roger (1909a): Les sciences et les lettres à l'école primaire I, L'Educateur moderne, (février), S. 71 – 79

Cousinet, Roger (1909b): Les sciences et les lettres à l'école primaire II, L'Educateur moderne, (mars), S. 126 – 142

Cousinet, Roger (1909c): Les idées et les choses dans l'enseignement, L'Educateur moderne, (juillet), S. 328 – 339

Cousinet, Roger (1909d): Les jeux et la tradition scolaire, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, no 36, S. 54 – 58

Cousinet, Roger (1910a): Ce que les élèves pensent de leur maître, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, (janvier, no 59), S. 59 – 68

Cousinet, Roger (1910b): La pédagogie du self-government, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, (février, no 60), S. 75 – 80

Cousinet, Roger (1910c): L'autorité du maître dans sa classe – Étude de sociologie scolaire, L'Éducateur moderne, Paris, (mars), S. 303 – 316

Cousinet, Roger (1911a): L'enseignement de l'histoire à l'école primaire, L'Educateur moderne, (janvier), S. 4 – 16

Cousinet, Roger (1911b): Le repentir dans l'éducation, L'Educateur moderne, (février), S. 85 – 90

Cousinet, Roger (1911c): Les lectures des enfants I, L'Educateur moderne, (avril), S. 145 – 159

Cousinet, Roger (1911d): Les lectures des enfants II, L'Educateur moderne, (juillet), S. 304 – 309

Cousinet, Roger (1912a): La méthode du ‚self-government' dans les écoles françaises, Revue pédagogique, (mars, no 3), tome 60, S. 215 – 226

Cousinet, Roger (1912b): L'éducation esthétique à l'école primaire, L'Educateur moderne, (décembre), S. 433 – 443

Cousinet, Roger (1913a): L'éducation esthétique à l'école primaire II, L'éducateur moderne, (février), S. 49 – 61

Cousinet, Roger (1913b): L'éducation esthétique à l'école primaire III, L'éducateur moderne, (avril), S. 163 – 174

Cousinet, Roger (1914a): Réflexions pédagogiques, L'éducateur moderne, (janvier), S. 1 – 3

Cousinet, Roger (1914b): Réflexions pédagogiques, L'éducateur moderne, (février), S. 49 – 51

Cousinet, Roger (1914c): Réflexions pédagogiques, L'éducateur moderne, (mars), S. 97 – 103

Cousinet, Roger (1914d): Réflexions pédagogiques – Les exercices de conjugaison, L'éducateur moderne, (mai), S. 193 – 194

Cousinet, Roger (1914e): La justice sociale chez les enfants, L'Educateur moderne, (juin), S. 241 – 256

Cousinet, Roger (1919): La pédagogie nouvelle: La mesure des facultés intellectuelles, L'Ecole et la vie – série B (mai, no 33), S. 469 – 470

Cousinet, Roger (1920): La pédagogie expérimentale en Italie, L'Ecole et la vie – série B (avril, no 29), S. 459

Cousinet, Roger (1921a): La pédagogie expérimentale, L'Ecole et la vie – série B (janvier, no 15), Paris, S. 231

Cousinet, Roger (1921b): La pédagogie moderne, L'Education, (Mars), S. 481 – 491

Cousinet, Roger (1922b): Premier Bulletin de La Nouvelle Education, L'Education, (janvier), S. 168 – 171

Cousinet, Roger (1922c): Sixième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education (juin), S. 455 – 458

Cousinet, Roger (1922d): Septième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education (juillet), S. 502 – 505

Cousinet, Roger (1922e): Huitième Bulletin de la nouvelle éducation, L'Education (octobre), S. 24 – 27

Cousinet, Roger (1922f). L'enseignement de l'histoire à l'école primaire, L'Education, (novembre), S. 80 – 83

Cousinet, Roger (1922g): L'art des enfants, Pour l'ère nouvelle (juillet, no 3), S. 53 – 55

Cousinet, Roger (1923a): La pédagogie moderne – La liberté dans la discipline, L'Education, (février), S. 256 – 262

Cousinet, Roger (1923b): Notes sur l'état présent de la pédagogie expérimentale, L'Education, (juin), S. 493 – 497

Cousinet, Roger (1923c): L'auto–éducation et le travail collectif, Pour l'ère nouvelle, (octobre), S. 86 – 88

Cousinet, Roger (1924): Jeu libre – travail collectif libre, La Nouvelle Education, (juillet). Nachdruck in Louis Raillon (1973): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement (juillet/septembre, no 87) S. 46 – 51

Cousinet, Roger (1925b), L'activité de l'esprit contre les fossoyeurs de la culture, La Nouvelle Education, (janvier), Nachdruck in Louis Raillon (1973): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement (juillet/septembre, no 87), S. 78

Cousinet, Roger (1925c): Un exemple d'auto–éducation, La Nouvelle Education (mai, no 35), S. 53 – 57

Cousinet, Roger (1925d): Nouvelle expérience de travail libre par groupes, La Nouvelle Education, (juillet). Nachdruck unter: L'instinct de coopération, in Louis Raillon (1973): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement (juillet/septembre, no 87), S. 53 – 57

Cousinet, Roger (1926): La liberté et l'éducation, La Nouvelle Education (janvier, no 41), S. 3 – 6

Cousinet, Roger (1927a): Visites à la classe expérimentale de Sedan, La Nouvelle Education, (mars, no 53), S. 41 – 42

Cousinet, Roger (1927b): La Liberté, La Nouvelle éducation (avril, no 54), S. 49 – 52

Cousinet, Roger (1927c): La Liberté – suite, La Nouvelle éducation (mai, no 55), S. 65 – 68.

Cousinet, Roger (1927d): Nouvelle expérience de travail libre, La Nouvelle éducation (juillet, no 57), S. 113 – 119

Cousinet, Roger (1930a): Vers l'école rénovée, L'Ecole Nouvelle – Bulletin du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, no 1 (janvier/avril), S. 8

Cousinet, Roger (1930b): Une expérience de travail libre par groupes, La Nouvelle Education, (novembre), Nachdruck unter: Ne pas commencer trop tôt in Louis Raillon (1973): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupe, Education et développement (juillet/septembre, no 87), S. 58 – 59

Cousinet, Roger (1930c): Vie du mouvement, La Nouvelle éducation (janvier, no 81), S. 44

Cousinet, Roger (1931): Le jeux et le travail, La nouvelle éducation (juillet, no 97), S. 113 - 116

Cousinet, Roger (1932a), L'enfant cultivé, La Nouvelle Education (juin, no 106), S. 106 – 109

Cousinet, Roger (1932b): L'obéissance, problème psychologique – in Comité de l'Ecole de l'ermitage: Hommage au Dr. Decroly, Bruxelles, S. 199 – 202

Cousinet, Roger (1935): La Méthode Cousinet. In Jakiel, Albin et Piaget, Jean (1935): Le travail par équipes à l'école, BIE, Genève, S. 216 – 226

Cousinet, Roger (1936a): Le monologue enfantin, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 28 – 39

Cousinet, Roger (1936b): Revues et livres, La nouvelle éducation (mars, no. 143), S. 48

Cousinet, Roger (1937a): La fabulation chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 179 – 198

Cousinet, Roger (1937b): La méthode Cousinet, L'information Pédagogique, (mars/avril, no 2), S. 52 – 55

Cousinet, Roger (1937c): Une mise au point, La nouvelle Education (octobre, no 158), S. 129 – 133

Cousinet, Roger (1938a), La valeur psychologique et pédagogique du travail par groupes, La nouvelle Education, (octobre, no 168), S. 114 – 119

Cousinet, Roger (1938b): Sur le mensonge chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 231 – 244

Cousinet, Roger (1939a): Notes sur la vie intellectuelle d'un enfant, La nouvelle Education, (mars, no 173), S. 33 – 36

Cousinet, Roger (1939b): La discipline, La nouvelle Education (juin, no 176), S. 86 – 89

Cousinet, Roger (1939c): L'idée de la mort chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 65 – 75

Cousinet, Roger (1940/41): Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 489 – 510

Cousinet, Roger (1947a): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet I – La préparation de la classe, L'Ecole Nouvelle française (février, no 5), S. 98 – 100

Cousinet, Roger (1947b): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet II – Les groupes, L'Ecole Nouvelle française (mars/avril, no 6/7), S. 124 – 127

Cousinet, Roger (1947c): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet III – Le rôle du maître, L'Ecole Nouvelle française (mai, no 8), S. 154 – 156

Cousinet, Roger (1947d): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet IV – Le travail artistique et le travail manuel, L'Ecole Nouvelle française (juin/juillet, no 9/10), S. 187 – 189

Cousinet, Roger (1947e): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet V – Les travaux d'ordre intellectuel, (octobre, no 1), S. 21 – 24

Cousinet, Roger (1947f): L'étude du milieu et le travail par groupes (stage de septembre), L'Ecole Nouvelle française, (novembre, no 2), S. 39 – 45

Cousinet, Roger (1947g): Le dessin dans l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle française (décembre, no 3/4), S. 57 – 60

Cousinet, Roger/Chatelain, F.-M. (1948a): Conseils pratiques pour l'utilisation des fiches de découverte, L'Ecole Nouvelle Française (février, no 5), S. 91 – 95

Cousinet, Roger (1948b): Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet VI – Le travail géographique et Conclusion, L'Ecole Nouvelle française, (mars/avril, no 6/7), 1948, S. 137 – 139

Cousinet, Roger/Chatelain, F.-M. (1948/49a): Le rodage de nos fiches de travail, L'Ecole Nouvelle Française (décembre/janvier, no 3/4), S. 49 – 52

Cousinet, Roger (1948/49b): Le rôle de l'éducateur en fonction de l'âge de l'enfant. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg, 1. Heft, S. 91 – 99.

Cousinet, Roger (1949b): Vie du mouvement, L'Ecole Nouvelle Française (mars/avril, no 6/7), S. 133

Cousinet, Roger (1949c): La discipline, L'Ecole Nouvelle Française, (octobre no 39), S. 1 – 7

Cousinet, Roger (1949d): La formation morale dans l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle Française (novembre, no 40), S. 25 – 31

Cousinet, Roger (1949e): La formation morale dans l'éducation nouvelle (suite et fin) (décembre, no 41), S. 49 – 52

Cousinet, Roger (1949f): Nos conférences, L'Ecole Nouvelle Française (décembre, no 41), S. 92

Cousinet, Roger (1949g): Le travail par groupe, Pour ère nouvelle (octobre/novembre, no 6), S. 31 – 34

Cousinet, Roger (1950f): L'orthographe et la grammaire, L'Ecole Nouvelle Française (janvier, no 42), S. 73 – 75

Cousinet, Roger (1950g): Nos conférences, L'Ecole Nouvelle Française (janvier, no 42), S. 92

Cousinet, Roger (1950h): L'effort, L'Ecole Nouvelle française (avril, no 45), S. 154 – 156

Cousinet, Roger (1950i): Vie du mouvement und Informations, L'Ecole Nouvelle française (avril, no 45), S. 159 – 161

Cousinet, Roger (1950j): Informations, L'Ecole Nouvelle Française, (juillet, no 48), S. 237

Cousinet, Roger (1950k): La grammaire et l'orthographe, L'Ecole Nouvelle française, (octobre, no 49), S. 13 – 17

Cousinet, Roger (1950l): La Pédagogie du travail manuel, L'Ecole Nouvelle française (novembre, no 50), S. 33 – 39

Cousinet, Roger (1951a): La grammaire, L'Ecole Nouvelle française, no 53, (février), S. 100 – 107

Cousinet, Roger (1951b): L'expression dans l'Education Nouvelle, L'Ecole Nouvelle française, no 3, (décembre), S. 1 – 32

Cousinet, Roger (1951c): Enquête sur ce que pensent les écoliers du jeu et du travail, Journal de psychologie normale et pathologique, S. 556 – 568

Cousinet, Roger (1952c): La vie du mouvement, L'Ecole Nouvelle Française, (janvier, no 4), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1952d): La vie du mouvement, L'Ecole Nouvelle Française (avril, no 7), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1952e): La vie du mouvement, L'Ecole Nouvelle Française (juin/juillet, no 9), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1952f): L'enseignement social, L'école nouvelle française (novembre, no 11), S. 1 – 39

Cousinet, Roger (1953a): La Source, L'école nouvelle française (mai, no 17), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1953b): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (juin/juillet, no 18) Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger/Chatelain, F.-M. (1953c): L'état présent de l'éducation nouvelle, L'école nouvelle française (octobre, no 19), S. 1 – 40

Cousinet, Roger (1953d): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (novembre, no 20), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1953e): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (décembre, no 21), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1954a): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (janvier, no 22), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1954b): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (février, no 23), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1954c): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (mai, no 26), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1954d): Vie du mouvement, L'école nouvelle française, (juin/juillet no 27), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1955b): L'intérêt, L'école nouvelle française (janvier, no 30), S. 1 – 12

Cousinet, Roger (1955c): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (février, no 31), Einleger in der Heftmitte

Cousinet, Roger (1955d): La vie du mouvement, L'école nouvelle française (avril, no 33), S. 30 – 34

Cousinet, Roger (1955e): Psychologie de l'enfant, L'Ecole Nouvelle Française, (juillet no 36), S. 8 – 9

Cousinet, Roger (1955f): Le rôle du maître, L'école nouvelle française, (octobre no 37) S. 1 – 27

Cousinet, Roger (1955g): Les antinomies fondamentales de la didactique et de l'apprentissage, Psychologie de l'enfant et pédagogie – Didactique et apprentissage I – III, Cours de 18 nov., 25 nov. et 2 déc 1954, Bulletin de psychologie, no 3, tome VIII, (mars), S. 117 – 123

Cousinet, Roger (1955h): L'explication et la compréhension, Psychologie de l'enfant et pédagogie – Didactique et apprentissage IV – VI, Bulletin de psychologie, no 5, tome VIII, (mai), S. 248 – 250

Cousinet, Roger (1955i): L'attention de l'élève et les moyens de l'obtenir, Psychologie de l'enfant et pédagogie – Didactique et apprentissage, Bulletin de psychologie, no 1, (novembre), S. 26 – 35

Cousinet, Roger (1956a): Informations, L'école nouvelle française (mars, no 42), S. 27 – 28

Cousinet, Roger (1956b): Informations, L'école nouvelle française (mai, no 44), S. 37 – 38

Cousinet, Roger (1956c): Notre bilan, L'école nouvelle française (juin, no 45), S. 1 – 20

Cousinet, Roger (1956d): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (octobre, no 47), S. 24 – 26

Cousinet, Roger (1956e): La notion de programme, L'école Nouvelle Française (novembre, no 48), S. 1 – 21

Cousinet, Roger (1956f): L'Education Nouvelle, Revue Française d'Hygiène et Médecine Scolaires et Universitaires, S. 29 – 144

Cousinet, Roger (1956g): La vie sociale et le travail par groupes. In Maurice Debesse (1956) [9. Aufl. 1971]: Psychologie de l'enfant, Armand Colin, Paris, S. 163 – 173

Cousinet, Roger (1957a): Informations, L'école Nouvelle Française (mars, no 51), S. 33 – 34

Cousinet, Roger (1957b): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (avril, no 52), S. 39 – 40

Cousinet, Roger (1957c): Le stage, L'école nouvelle française (novembre, no 56), S. 2 – 7

Cousinet, Roger (1958a): Notices Bibliographiques, L'école nouvelle française (janvier/février, no 58), S. 55 – 56

Cousinet, Roger (1958b): Informations, L'école nouvelle française (avril/mai, no 60/61), S. 47

Cousinet, Roger (1958c): La correction des travaux écrits, L'école Nouvelle Française (octobre, no 63), S. 1 – 18

Cousinet, Roger (1958d): Vie du mouvement, L'école Nouvelle Française (octobre, no 63), S. 19

Cousinet, Roger (1958e): Vie du mouvement, L'école Nouvelle Française (novembre, no 64), S. 21 – 22

Cousinet, Roger (1958f): Notices Bibliographiques, L'école Nouvelle Française (décembre, no 65), S. 20 – 22

Cousinet, Roger (1958g): Qu' est-ce qu'une pédagagogie psychologique, L'Education Nationale, (janvier, no 3), S. 1 – 2

Cousinet, Roger (1959b): Vie du mouvement, L'école nouvelle française (janvier/février, no 67/68), S. 57 – 60

Cousinet, Roger (1959c): Nos séances d'initiation à l'éducation nouvelle, Ecole nouvelle française, (mai no 70), S. 1 – 18

Cousinet, Roger (1959d): Le stage, L'école nouvelle française (novembre, no 73), S. 1 – 10

Cousinet, Roger (1960a): Petit guide pour l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle Française (juin/juillet, no 80)

Cousinet, Roger (1960b), L'apprentissage scientifique, L'école nouvelle française (novembre, no 82), S. 1 – 13

Cousinet, Roger (1961a): Adolphe Ferrière 1979 - 1960, L'école nouvelle française (janvier, no 84), S. 1 – 9

Cousinet, Roger (1961b): L'apprentissage historique, L'école nouvelle française (avril, no 87), S. 1 – 11

Cousinet, Roger (1961c): Qu' est-ce qu'expliquer, L'Ecole Nouvelle française (octobre, no 90), S. 1 – 13

Cousinet, Roger (1961d): Le stage de 1961, L'Ecole Nouvelle française (novembre/décembre, no 91/92), S. 1 – 12

Cousinet, Roger (1962a): Discours. In Raillon, Louis et al (1962a): Hommage à Roger Cousinet, L'Ecole Nouvelle française (janvier, no 93), Presses de l'Île de France, Paris, S. 60 – 65

Cousinet, Roger (1962b): La notion de préparation, L'Ecole Nouvelle française (octobre, no 99), S. 1 – 10

Cousinet, Roger (1962c): Notre stage, L'école nouvelle française (novembre/décembre, no 100/101), S. 1 – 30

Cousinet, Roger (1963a): Faut-il que l'école soit ouverte ou fermée?, L'Ecole Nouvelle française, no 108, (octobre), S. 1 – 12

Cousinet, Roger (1963b): Notre stage, L'école nouvelle française (novembre/décembre, no 109/110), S. 1 – 9

Cousinet, Roger (1964): Avant-Propos; L'expérience, Education et développement (novembre, no 2), Paris, Société nouvelle Les Cahiers de l'Enfance, S. 61

Cousinet, Roger (1965): L'attention, Education et développement (octobre, no 11), S. 3 – 19

Cousinet, Roger (1966): La formation enseignante, Education et développement (avril, no 17), S. 25 – 31

Cousinet, Roger (1967a): Le savoir et le travail, Education et développement (avril, no 27), S. 3 – 17

Cousinet, Roger (1967b), Quelques problèmes de fin d'année, Education et développement (juillet/août, no 29), S. 41 – 50

Cousinet, Roger (1967c): De l'éducation négative, Education et développement (octobre, no 31), S. 3 – 11

Cousinet, Roger (1968): Le maître, auxiliaire de l'élève, Education et développement (décembre, no 43), S. 3 – 8

Cousinet, Roger (1969a): Compositions notation, Education et développement (février, no 45), S. 3 – 9

Cousinet, Roger (1969b): Qu' est-ce qu'apprendre, Education et développement (mai/juin, no 48), S. 7 – 18

Cousinet, Roger (1969c): Le travail et le jeu, Education et développement (novembre, no 52), S. 3 – 9

Cousinet, Roger (1972): Les trois âges de la pédagogie, Education et développement (janvier, no 74), S. 3 – 5

Cousinet, Roger (1980): Réflexions pédagogiques, Education et développement (septembre/octobre, no 142), S. 11

9.3) Französische Sekundärliteratur

Altet, Marguerite (1997): Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, Paris

ANEN [Association Nationale de l'Education Nouvelle] (Hg.) (1997): L'Education Nouvelle, Delachaux et Niestlé, Lausanne & Paris

Avanzini, Guy (1969): Alfred Binet et la pédagogie scientifique, Vrin, Paris

Avanzini, Guy (1973): Hommage à Roger Cousinet, Bulletin de la société A. Binet et T. Simon (no 533), Lyon, S. 154 – 155

Avanzini, Guy (1975): La pédagogie au 20e siècle, Privat, Toulouse

Avanzini, Guy (1982): Le centenaire de Roger Cousinet, Bulletin de la société A. Binet et T. Simon, (no 584), Lyon, S. 2 – 4

Baton, André (1955a): Le travail par équipes – A – La méthode Cousinet, Bulletin des Ecoles primaires (septembre, no 1), S. 14 – 17

Baton, André (1955b): Le travail par équipes – B – La méthode Mory, Bulletin des Ecoles primaires (décembre, no 4), S. 119 – 125

Baton, André (1956a): Le travail par équipes – C-méthodes américaines, Bulletin des Ecoles primaires (mars, no 7) S. 203 – 206

Baton, André (1956b): Le travail par équipes – D-méthodes allemandes I, Bulletin des Ecoles primaires, (avril, no 8) S. no 247 – 248

Baton, André (1956c): Le travail par équipes – D-méthodes allemandes II, Bulletin des Ecoles primaires, (mai, no 9) S. 271 – 276

Benoist de Froment, Simone; Jasson, Françoise; Saisse, Suzanne; de Vals, Marie (1973): Roger Cousinet comme nous l'avons connus. In Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet/septembre, no 87), S. 34 – 37

Berge, André (1956a): La liberté dans l'éducation. In L'école nouvelle française (juin, no 45), Presses de l'Île de France, Paris, S. 20.

Berge, André (1956b): La liberté dans l'éducation, Edition du scarabée, Paris

Berge, André (1968): Pour l'éducation nouvelle, Berger – Levrault, Nancy

Bertier, Georges (1922): Une école expérimentale – Les Roches. In Cousinet, Roger/Guéritte, T. J. (1922): Rapport de la première assemblée de la Nouvelle Education tenue à Versailles du 4 au 6 juin 1922, Imprimeries Cerf, Versailles, S. 52 – 65

Bertier, Georges (1935): L'école des Roches, Les éditions du Cerf, Juvisy

Bloch, Marc-André (1948): Philosophie de l'éducation nouvelle, Presses Universitaires de France, Paris.

Bouchet, Henri (1933): L'Individualisation de l'Enseignement, Paris, Alcan

Cambon, Jacqueline; Delchet, Richard; Lefèvre, Lucien (1974): Anthologie des pédagogues français contemporains, PUF, Paris

Carroi, Marie–Anne (1947): John Dewey: Expérience et éducation, Bourrellier, Paris

Chartier, Daniel (1986): L'aube des formations par l'alternance, Editions universitaires Umfreo, Maurecourt

Chatelain, François (1952): L'éducation de la liberté et la préparation à la vie sociale, Bulletin des Instituteurs réunis du Grand-Duché de Luxembourg, Luxembourg, (mars/avril no 3/4), S. 116 – 117

Chatelain, François (1966): L'école nouvelle française fête son 20e anniversaire, Education et développement (juillet/août, no 19), S. 62 – 73

Chatelain, François (1973): Mon compagnon de travail. In Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet-septembre, no 87), S. 21

Chanel, Emil (1970): Les grands thèmes de la pédagogie, Mayenne, Paris

Chavardès, Maurice (1963): La pédagogie de Roger Cousinet in Maisons d'enfants et d'adolescents de France (octobre, no 56), Lyon

Claparède, Edouard (1920): Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Kündig, Genève

Claparède, Edouard (1950) [10. Aufl.]: L'Education fonctionelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris

Comité de l'Ecole de l'ermitage (1932): Hommage au Dr. Decroly, Bruxelles

Cousinet, Pierre (1973): Brève Chronologie. In Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet-septembre, no 87), S. 10 – 11

Cros, Louis (1970): L'école nouvelle témoigne, Arman Colin – Collection Bourrelier, Paris

Debesse, Maurice (1950) [2. Aufl. 1959]: Préface in Roger Cousinet: La vie sociale des enfants, Editions du Scarabée, Paris, S. 5 – 6

Debesse, Maurice (1956) [9. Aufl. 1971]: Psychologie de l'enfant, Armand Colin, Paris

Debesse, Maurice (1962): Témoignages. In Louis Raillon et al: Hommage à Roger Cousinet L'Ecole Nouvelle française, L'Ecole Nouvelle française (janvier, no 93), S. 10 – 15

de Failly, Giselle (1973): Roger Cousinet, utopiste ou pionnier?, Vers l'éducation nouvelle (novembre, no 277), S. 5 – 15

Dewey, John (1913): Interest and effort in education, Houghton Mifflin Co, Boston

Dottrens, Robert/Foex, M. (1930): La méthode Cousinet expérimentée en Suisse – L'école du mail, La Nouvelle Education (décembre, no 90), Paris, S. 171

Dottrens Robert (1936): Le progrès à l'école – Sélection des élèves ou changement des méthodes, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris

Ehm, Albert (1938): L'éducation nouvelle, Alsatia, Paris

Encyclopédie Pratique de l'éducation en France (1960): La contribution française, Institut Pédagogique National, S. 543

Ferrière, Adolphe (1921): L'école active – Principes et applications, Tome I, Neuchâtel & Genève

Ferrière, Adolphe (1922): L'école active – Principes et applications, Tome II, Neuchâtel & Genève

Ferrière, Adolphe (1950): L'autonomie des écoliers, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé

Ferrière, Adolphe (1978): Brève initiation à l'école nouvelle, Paris, Editions Bourrelier

Freinet, Célestin (1962): Roger Cousinet et nous, L'Educateur, (juillet, no 19)

Freinet, Elise (1949): Naissance d'une pédagogie populaire, Editions de l'école moderne, Cannes

Freinet, Elise (1985) [4. Aufl.]: Erziehung ohne Zwang, dtv, München

Gal, Roger (1959): Formes et déformations de l'éducation nouvelle, Revue internationale de pédagogie (no 2), S. 166 – 175

Gal, Roger (1979) [10. Aufl.]: Histoire de l´Education, Paris

Ginet, Dominique (1975) Le groupe en pédagogie. Imprimeries, Guy (1975): La pédagogie au 20e siècle, Privat, Toulouse, S. 187 – 209

Ginet, Dominique (1982): De l'école et des groupes, Université Lyon II

Giust-Desprairies, Florence (1989): L'enfant rêvé, Armand Colin, Paris

Guérritte, T.J. (1936): Sans titre, La nouvelle éducation (février, no 142), Paris, S. 72

Grand Larousse Universel (1994): Cousinet, Paris, S. 2727

Hachette Multimédia (2001): Roger Cousinet, encyclopedia.Yahoo.com, S. 1 – 5

Harvaux, Blanche/Niox-Chateau, Marie-Aimée (1958): L'Education Nouvelle à l'école – Boulogne 1947 – 1956, Editions du Scarabée, Paris

Hazan, E. (1956): Condensés des écrivains pédagogiques, Nathan, Paris

Houssaye, Jean (1994a): Roger Cousinet in Jean Houssaye (Hg.), Quinze pédagogues, Armand Colin, Paris, S. 196 – 211

Houssaye, Jean (1994b) (Hg.): Quinze pédagogues, Armand Colin, Paris

Houssaye, Jean (1995a): Roger Cousinet in Jean Houssaye (Hg.), Quinze pédagogues: textes choisies, Armand Colin, Paris, S. 187 – 208.

Houssaye, Jean (1995b) (Hg.), Quinze pédagogues: textes choisies, Armand Colin, Paris

Hubert, René (1949) [2. Aufl.]: Traité de pédagogie générale, PUF, Paris

Hwang Sung-Won (1996): Socialisation scolaire et Education Nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et Pédagogie Freinet: Etude comparative, Université Rouen, Sciences de l'Education,

Jakiel, Albin (1935): Le travail par équipes à l'école, BIE, Genève

Jouvenet, Louis Pierre (1982): Horizon des pédagogies non-directives, Privat, Toulouse

Kessler, Albert (1964): La fonction éducative de l'école, Freiburg

Leif, Joseph (1956): L'enseignement en France et dans le monde – A méthodes nouvelles classes nouvelles, L'Education Nationale (janvier, no 2), S. 2 – 4

Leif, Joseph/Rustin, Georges (1965): Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques, Paris, Delgrave

Leif, Joseph/Biancheri, A (1966): Les doctrines pédagogiques par les textes, Paris

Lefèvre, Lucien (1974): Roger Cousinet, in Jacqueline Cambon, Richard Delchet Lucien Lefèvre: Anthologie des pédagogues français contemporains, PUF, Paris, S. 83 – 91

Le Roux-Yahiel, Martine (1983): L'histoire du Groupe Français d'Education Nouvelle de 1922 à 1962, Mémoire de maîtrise d'histoire contemporain sous la direction de Antoine Prost, Université de Paris I, Panthéon – Sorbonne, Centre de recherche d'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme

Lustenberger, Werner (1953): Le travail scolaire par groupes, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris

Meirieu, Philippe (1987a): Itinéraire des pédagogies de groupe, 2e, Chronique sociale, Lyon

Meirieu, Philippe (1987b): Une synthèse exemplaire – Roger Cousinet in Itinéraire des pédagogies de groupe, 2e, Chronique sociale, Lyon

Mialaret, Gaston (1981): Lexique d'éducation, PUF, Paris

Mialaret, Gaston (1985): Cousinet method in The international Encyclopedia of Education – Volume II, Pergamon Press, Oxford, New York, Frankfurt, S. 1092 – 1093

Mialaret, Gaston (1991): Pédagogie générale, PUF, Paris

Morandi, Franc (1997): Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan Université, Paris

Morsy, Zaghloul (1994): Penseurs de l'éducation, UNESCO, Paris

Not, Louis (1979): Les pédagogies de la connaissance, Privat, Toulouse

Chen, Ou Tsui (1958) [2. Aufl.]: Mon credo pédagogique [My pedagogical creed, The early works, 1887]', in id., La Doctrine pédagogique de John Dewey, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, S. 275 – 282

Oury, Fernand/Vasquez, Aïda (1995): Vers une pédagogie institutionnelle?, Editions matrice, Vignieux

Palmade, Guy (1971) [8. Aufl.]: Les méthodes en pédagogie, PUF, Paris

Palermo, J. (1958): Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Sudel, Paris

Piaget, Jean (1932a): L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle, Pour l'ère nouvelle, Paris, Nr.83

Piaget, Jean (1932b): Le jugement moral chez l'enfant, Paris, 1932

Piaget, Jean (1935): Remarques psychologiques sur le travail par équipes. In Jakiel, Albin: Le travail par équipes à l'école, BIE, Genève, S. 179 – 196

Piaget, Jean (1951): Pensée égocentrique et pensée sociologique, Cahiers internationaux de Sociologie, Volume X, Paris

Piaget, Jean (1969): Psychologie et Pédagogie, Editions Denoël, Paris

Poleggi, Serge (2001): C. Freinet et R. Cousinet. Des pédagogues pour la musique?, Examensarbeit am CEFEDEM, Rhône – Alpes,

Prevot (1973): Roger Cousinet inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan. In Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet-septembre, no 87), S. 54

Raillard, Sabine (1982): La Source – Ecole nouvelle ou le lieu du possible, Université de Nanterre Paris X, Institut de sciences de l'éducation

Raillon, Louis et al (1962a): Hommage à Roger Cousinet, L'Ecole Nouvelle française (janvier, no 93), Presses de l'Île de France, Paris

Raillon, Louis (1962b): Une interview avec Roger Cousinet. In Raillon, Louis et al (1962a): Hommage à Roger Cousinet, L'Ecole Nouvelle française (janvier, no 93), Presses de l'Île de France, Paris, S. 60 – 65

Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet-septembre, no 87)

Raillon, Louis (1973b): Roger Cousinet 1881 – 1973, in Raillon, Louis (1973a): Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, Education et développement (juillet-septembre, no 87), S. 3 – 9

Raillon, Louis (1973c): La solitude des pionniers, L'Education Nationale (mai), Paris, S. 10 – 11

Raillon, Louis (1987): Profils d'Educateurs – Roger Cousinet in Perspectives no 64 (UNESCO), Paris, S. 685 – 691

Raillon, Louis (1990): Roger Cousinet – Une pédagogie de liberté, Armand Colin, Paris

Raillon, Louis (1994a): Roger Cousinet, in Zaghloul Morsy (1994): Penseurs de l'éducation, UNESCO, Paris, S. 225 – 236

Raillon, Louis (1994b): Roger Cousinet in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris, S. 210 – 212

Raillon, Louis (1997): Cousinet, Freinet, deux vies parallèles, unveröffentliches Manuskript, S. 1 – 8

Resweber, Jean-Paul (1995) [4. Aufl.]: Les pédagogies nouvelles, PUF, Paris

Saisse, Suzanne/de Vals, Marie (2002): Roger Cousinet – La promotion d'une autre école, Editions érés, Ramonville Saint-Agne

Saisse, Suzanne/de Vals, Marie (unveröffentlichtes Manuskript): L'école et la culture, S. 14

Schmid, J. R. (1971) [2. Aufl.]: Le maître camarade et la pédagogie libertaire, Maspero, Paris

Snyders, Georges (1975) [3. Aufl.]: Pédagogie progressiste, PUF, Paris

Verret, Pierre (1973): Les origines auboises de la pensée pédagogique de Roger Cousinet, La vie en Champagne (novembre), Troyes, 10 – 18

Vial, Jean (1967): L'évolution des méthodes pédagogiques en France in Revue internationale de pédagogie (no 3), S. 306 – 321

Wauthier, Marie-Louise (1922): Congrès de ‚La nouvelle Education' à Versailles, les 4, 5 et 6 Juin 1922, Pour ère nouvelle (juillet, no 3), S. 55 – 60

Wittwer, Jacques (1956): Les étapes de l'enseignement grammatical, La Flêche, Paris

Wyndham, Margeret (1929): Le roi des Animaux, Editions de la Nouvelle Education, J. Baucoumont, Garches (S. et O.)

9.4) Deutsche Sekundärliteratur

Baacke, Dieter (1999) [6. Aufl.]: Die 6 – 12jährigen, Beltz, Weinheim/Basel

Balgo, Rolf (1998): Lehren und Lernen – der Versuch einer (Re)konstruktion. In Pädagogik, (Juli/August no 7/8), S. 58 – 62

Bannach, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen, Schneider-Verlag Hohengehren

Baumert, Jürgen (2001): PISA 2000, Leske und Budrich, Opladen

Baumgart, Franzjörg (1997): Sozialisation als Reproduktion der Gesellschaft. In Baumgart, Franzjörg (1997): Theorien der Sozialisation, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 31 – 35

Baumgart, Franzjörg (1997): Theorien der Sozialisation, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Baumgart, Franzjörg (Hg) (2001): Entwicklungs- und Lerntheorien, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Berge, André (1961): Autorität und Freiheit in der Erziehung, Reinhardt, München/Basel

Bieri, Peter (2001): Das Handwerk der Freiheit, Hanser, München/Wien

Bleher, Manfred/Bleher, Danielle/Funke Michelle/Lohr, Geneviève (2000): Langenscheidts Handwörterbuch Französisch Teil 1 Französisch-Deutsch, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York, S. 383.

Bönsch, Manfred (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Luchterhand, Neuwied, Kriftel

Claparède, Edouard (1911): Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik, Johann Ambrosius Barth, Leipzig

Chatelain, François (1953): Grundsätze neuer Erziehung (Übersetzung von Dr. Réné Michel), Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Dann, Hanns Dietrich (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag, Erlangen

Deitering, Franz (1995): Selbstgesteuertes Lernen, Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen

Deiters, Heinrich (Hg) (1925): Die Schule der Gemeinschaft, Quelle und Meyer, Leipzig

Dennison, George (1971): Lernen und Freiheit, März-Verlag, Frankfurt am Main

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung, Beltz, Weinheim und Basel

Dietrich, Georg (1974): Auswirkungen und Bedingungsfaktoren des kooperativen Lernens. In Dietrich, Georg (1974): Kooperatives Lernen in der Schule, 1974, Donauwörth, Auer, S. 11 – 27

Dietrich, Georg (1974): Kooperatives Lernen in der Schule, Auer, Donauwörth

Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Durkheim, Emile (1972): Erziehung und Soziologie, Düsseldorf

Durkheim, Emile (1992): Über soziale Arbeitsteilung, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Eberhard, Kurt (1987): Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Kohlhammer, Stuttgart

Eberle, Ute (2002): Die Hirnerzieherin, Die Zeit (no 48, 21.11.2002), S. 36

Eggers, Ch. (1985) (Hg.). Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind, Urban & Schwarzenberg, München

Fadrus, Viktor (1924): Die zweite internationale Erziehungskonferenz in Montreux 1923, Schulreformbücherei Nr. 8, S. 13/14

Fatke, Reinhard (1991): Jean Piaget – meine Theorie der geistigen Entwicklung, Fischer, Frankfurt am Main

Fauconnet, Paul (1984): Einleitung. In Emile Durkheim: Erziehung, Moral und Gesellschaft, Frankfurt/Main

Fowler, W. (1962) Teaching a two year old to read: An experiment in early childhood learning. Genetic Psychology Monographs, 66, 181 – 283 in Oerter/Montada (1998) [4. Aufl.]: Entwicklungspsychologie, Psychologische Verlags Union, Weinheim, S. 52

Gage, Nathaniel L./Berliner, David C. (1986) [3. Aufl.]: Pädagogische Psychologie, Beltz, Weinheim und Basel

Gardener, Howard (1996): Der ungeschulte Kopf, Klett-Cotta, Stuttgart

Gaudig, Hugo (1928): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Bad Breslau

Gergen, Kenneth J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten – eine Hinführung zum sozialen Konstruktionismus, Kohlhammer, Stuttgart

Gießener Allgemeine Zeitung (dpa-meldung), 14. November 2002, S. 5

Grell, Jochen/Pallasch, Waldemar (1978): Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung, in Neber, Heinz/Wagner, Angelika C./Einsiedler, Wolfgang (1978): Selbstgesteuertes Lernen, Beltz, Weinheim und Basel, S. 88 – 108

Gudjons, Herbert (1993): Handbuch Gruppenunterricht, Beltz, Weinheim und Basel

Gudjons, Herbert (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler – Fahren ohne Führerschein? Pädagogik (no 5), S. 6 – 9

Harth, Waltraud (1986): Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich, Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg

Hamer, Dean/Copeland, Peter (1999) [2. Aufl.]: Das unausweichliche Erbe, Scherz Verlag, Bern

Rich Harris, Judith (2000): Ist Erziehung sinnlos?, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Helmchen, Jürgen (1987): Die Internationalität der Reformpädagogik, Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Franfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien

Helmke, A./Weinert, F.E. (1997) Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in Weinert, Franz E. (Hg) (1997): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule, Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 71 – 176

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Campus

Huber, Günther L. (Hg) (1984): Kooperatives Lernen, Grundlagen eines Fernstudienprojekts, Beltz, Weinheim/Basel

Huber, Günther L. (1993): Neue Perspektiven der Kooperation, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

Jörg, Hans (1967a): Gruppenunterricht und Gruppenarbeit I Ganzheitliche Bildung, (no 10), Finken-Verlag, S. 321 – 328

Jörg, Hans (1967b): Gruppenunterricht und Gruppenarbeit II, Ganzheitliche Bildung, (no 11), Finken-Verlag, S. 357 – 368

Jörg, Hans (1989): Von Georg Kerschensteiner zu Célestin Freinet, Forum Pädagogik, 1/1989, Baltmannsweiler, S. 3 – 10

Klaßen, Theodor F.; Skiera, Ehrenhard; Wächter, Bernd (1990):Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa; Baltmannsweiler

Kluge, Friedrich (1999) [23. Aufl.]: Etymologisches Wörterbuch, de Gruyter, Berlin, New York

Konrad, Klaus und Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, Oldenbourg Schulbuchverlag, München

Konrad, Klaus und Traub, Silke (2001): Kooperatives Lernen, Schneider Verlag, Hohengehren

Koop, Dietrich (1974): Kooperatives Lernen in der Schule, Auer, Donauwörth

Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg) (2001) [4. Aufl.]: Pädagogische Psychologie, Beltz, Weinheim

Krappmann, Lothar (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In Weinert, Franz E. (Hg) (1994): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 1, Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Hogrefe-Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 495 – 515

Krüger, Heinz-Hermann/Lesch, Rainer (1982): Lernen und Erfahrung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Largo, Remo (2000): Welche Schule brauchen unsere Kinder? Neue Zürcher Zeitung, Zürich und Region, Samstag, 19.2.2000

Largo, Remo (2002) [4. Aufl.]: Babyjahre – Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht, Piper, München

Ludwig, Peter (Hg) (1997): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute, Beltz, Weinheim und Basel

Lustenberger, Werner (1949): Gemeinschaftliche geistige Schularbeit, Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich, Luzern

Schnabel, Ulrich/Sentker, Andreas (1997): Ist das Ich eine Illusion? Die Philosophie des Thomas Metzinger in Schnabel, Ulrich/Sentker, Andreas (1997): Wie kommt die Welt in den Kopf?, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 272 – 282

Meyer, Ernst (Hg) (1970): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt

Meyer, Ernst (Hg) (1972): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, Quelle und Meyer, Heidelberg

Meyer, Ernst (1983): Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel, Ernst Wunderlich Verlagsbuchhandlung, Worms

Meyer, Ernst (1994): Gruppenunterricht – international betrachtet. In Röhrs, Herrmann/Lehnhart, Volker (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Frankfurt am Main, S. 323 – 341

Meyer, Ernst (1996): Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel, Schneider Verlag Hohengehren

Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.) (1991): Unser Konzept – Lernen in Gruppen, Hohengehren, Schneider

Mialaret, Gaston (1994): Die Neue Erziehung in Frankreich im 20. Jahrhundert. In Röhrs, Herrmann/Lehnhart, Volker (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; Frankfurt am Main, S. 73 – 85.

Mietzel, Gerd (1993) [4. Aufl.]: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Hogrefe, Göttingen

Neber, Heinz/Wagner, Angelika C./Einsiedler, Wolfgang (1978): Selbstgesteuertes Lernen, Beltz, Weinheim und Basel

Neill, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Der Spiegel (1998): „Eltern sind austauschbar“, Der Spiegel 47/1998

Der Spiegel (2002): „Die unaufgeklärte Nation“, Der Spiegel, 39/2002

Mc Givern et al (2002): „Teen angst rooted in busy brain“ New Scientist, Nr. 2365, Oktober 2002, S. 16, zitiert aus Gießener Allgemeine (Nr. 251, 29.10.2002), S. 9

Oelkers, Jürgen (1994): Ursprung und Verlauf in Zentraleuropa. In: Röhrs, Herrmann/Lehnhart, Volker (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 29 – 49

Oelkers, Jürgen (1996) [3. Aufl.]: Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim und München

Oerter/Montada (1998) [4. Aufl.]:: Entwicklungspsychologie, Psychologische Verlags Union, Weinheim,

Osterwalder, Fritz (1998): Freiheit in der Erziehung – ein historischer Exkurs, Pädagogik, (Juli/August Heft 7/8), S. 32 – 35

Pekrun, Reinhard/Schiefele, Ulrich (1996): Psychologische Modelle des fremd gesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in Weinert, Franz E. (Hg) (1996): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Band 2, Pädagogische Psychologie, Psychologie des Lernens und der Instruktion, Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 249 – 278

Petersen, Peter (1925): Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule. In: Deiters, Heinrich (Hg) (1925): Die Schule der Gemeinschaft, Quelle und Meyer, Leipzig

Piaget, Jean (1933): Die soziale Entwicklung und die neue Pädagogik. In Piaget, Jean (1999): Über Pädagogik, Beltz, Weinheim und Basel, S.179 – 198

Piaget, Jean (1935b): Psychologische Anmerkungen zur Gruppenarbeit in Piaget, Jean (1999): Über Pädagogik, Beltz, Weinheim und Basel, S. 179 – 198

Piaget, Jean (1970): „Die sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung“. In Ernst Meyer (Hg) (1970): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt, S. 39 – 48

Piaget, Jean (1975): Das Recht auf Erziehung und Die Zukunft unseres Bildungssystems, Piper, München

Piaget, Jean (1986): Das moralische Urteil des Kindes, dtv, München

Piaget, Jean (1994a): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Fischer, Frankfurt am Main

Piaget, Jean (1994b): Die neuen Methoden und ihre psychologischen Grundlagen. In Piaget, Jean (1994): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Fischer, Frankfurt am Main, S. 113 – 149

Piaget, Jean (1999): Über Pädagogik, Beltz, Weinheim und Basel

Parrat-Dayan, Silvia/Tryphon, Anastasia (1999): Einleitung zu Jean Piaget – Über Pädagogik. In Piaget, Jean (1999): Über Pädagogik, Beltz, Weinheim und Basel, S. 7 – 29

Prenzel, Manfred (1994): Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hg) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, PimS-Verlag, München, S. 1314 – 1339

Rauschenberger, H. (1985): Unterricht als Zivilisationsform, Athenäum, Königstein

Reich, Kersten (2002) [4. Aufl.]: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Luchterhand, Neuwied, Kriftel.

Reinmann-Rothmeier, Gabi und Mandl Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg) (2001) [4. Aufl.]: Pädagogische Psychologie, Beltz, Weinheim, S. 603 – 616

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen, Pädagogik (Mai no 5), S. 10 – 13

Röhrs, Hermann (Hg) ( ):Die Schulen in den Industriestaaten; Frankfurt, 1971

Röhrs, Hermann (Hg) (1982) [2. Aufl.]: Die Reformpädagogik des Auslands, Klett-Cotta, Stuttgart

Röhrs, Hermann (Hg) (1986):Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann, Düsseldorf

Röhrs, Hermann (2001): Die Reformpädagogik – Verlauf und Ursprung unter internationalem Aspekt, Beltz, Weinheim und Basel

Röhrs, Herrmann/Lehnhart, Volker (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten, Peter Lang, Frankfurt am Main

Rosenbusch, Heinz S. (1974): Gruppenunterricht – Geschichte, Theorie, Praxis. In Dietrich, Georg (1974): Kooperatives Lernen in der Schule, Auer, Donauwörth, S 82 – 93

Rosenbusch, Heinz/Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor (1991): Neue Untersuchungen zum Gruppenunterricht: Subjektive Theorien von Lehrern zum Gruppenunterricht und die beobachtbare Unterrichtsrealität, S. 105 – 117. In Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.) (1991): Unser Konzept – Lernen in Gruppen, Schneider, Hohengehren

Roth, Heinrich (1966) [9. Aufl.]: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Schroedel, Hannover

Rowe, David C. (1997): Genetik und Sozialisation, Beltz, Weinheim

Saluschny, A.S. (1929): Die Organisiertheit der Schulgruppen, Zeitschrift für angewandte Psychologie (Bd. 33), Leipzig

Schiffmann, Margund (1967): Führungsfragen im Gruppenunterricht der Unterstufe, Paderborn

Schmid, J.R. (1973):Freiheitspädagogik, Schulreform und Schulrevolution in Deutschland, Reinbek bei Hamburg

Schmidt-Denter, Ulrich (1994): Prosoziales und aggressives Verhalten, in Weinert, Franz E. (Hg) (1994): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 1 Psychologie der Erziehung und Sozialisation, S. 285 – 314

Schnabel, Ulrich/Sentker, Andreas (1997): Wie kommt die Welt in den Kopf?, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Schneider, Christian (1963): Neue Erziehung und das Schulwesen in Frankreich, Quelle und Meyer, Heidelberg

Schneider, Friedrich (1960): Roger Cousinet, Lexikon der Pädagogik (Band I), Herder, Freiburg, Basel, Wien, S. 666

Schröder, Gudrun und Hugdietrich (1975): Gruppenunterricht, Beitrag zu demokratischem Verhalten, Erfahrungen aus dem 1.-6. Schuljahr, Colloquiumsverlag, Berlin

Schulz, Wolfgang (1979) [10. Aufl.]: Unterricht – Analyse und Planung. In A. Blumenthal und W. Ostermann (Hg): Unterricht – Analyse und Planung, Schroedel, Hannover S. 13 – 47

Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hg) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, PimS-Verlag, München

Seyfahrt-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Baltmannsweiler, Schneiderverlag Hohengehren

Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus, Luchterhand, München/Unterschleißheim

Skiera, Ehrenhard (1996): Länderstudie Frankreich. In Seyfahrt-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Baltmannsweiler, Schneiderverlag Hohengehren, S. 426f

Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, Oldenbourg Verlag, München, Wien

Speichert, Horst (1985): Richtig üben macht den Meister, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Süssmuth, Rita (1971): Roger Cousinet, Lexikon der Pädagogik (Band I), Herder, Freiburg, Basel, Wien, S.359

Suhr, Martin (1994): John Dewey zur Einführung, junius, Hamburg

Švaijcer, Vilko (1970): Möglichkeiten und Wege der Gruppenbildung in der Schule. In Meyer, Ernst (Hg) (1970): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt, S. 137

Švaijcer, Vilko (1972): Gruppenarbeit und intellektuelles Erleben. In Meyer, Ernst (Hg) (1972): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, Quelle und Meyer, Heidelberg, S. 190 – 206

Vasilesco, A./Popeangă, V. (1972): Die Arbeitsgruppe im Rahmen gymnasialer Schulzirkel. In Meyer, Ernst (Hg) (1972): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, Quelle und Meyer, Heidelberg, S. 129 – 139

Vester, Frederik (1997) [24. Aufl.]: Denken, Lernen, Vergessen, dtv, München

Völcker, Otto (1932a): Die französische Reformpädagogik (Teil 1), Pädagogisches Zentralblatt (September, no 9), Julius Beltz, Langensalza, S. 419 – 428

Völcker, Otto (1932b): Die französische Reformpädagogik (Teil 2), Pädagogisches Zentralblatt (November, no 11) Pädagogisches Zentralblatt, Julius Beltz, Langensalza, S. 536 – 551

Weinert, Franz E. (Hg) (1994): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Band 1, Pädagogische Psychologie, Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Weinert, Franz E. (Hg) (1996a): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Band 2, Pädagogische Psychologie, Psychologie des Lernens und der Instruktion, Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Weinert, Franz E. (1996b): Lerntheorien und Instruktionsmodelle in Weinert, Franz E. (Hg) (1996): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Band 2, Pädagogische Psychologie, Psychologie des Lernens und der Instruktion, Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 1 – 48

Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus – eine Anregung für die Pädagogik!?. In Pädagogik, (Juli/August Heft 7/8), S. 39 – 41

Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2001): Psychologie des Lerners in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg) (2001) [4. Aufl.]: Pädagogische Psychologie, Beltz, Weinheim, S. 207 – 270