

Das Kind und die Fachinhalte¹

John Dewey

Tiefgehende Gegensätze zwischen verschiedenen theoretischen Positionen kommen niemals von ungefähr und sind auch nicht bloß erfunden. Vielmehr erwachsen sie aus gegensätzlichen Elementen eines echten Problems – eines Problems, das gerade deswegen ein echtes Problem ist, weil die Elemente, wenn man sie so nimmt, wie sie sind, gegensätzlich sind und einander auf den ersten Blick widersprechen. Zur Lösung eines solchen Problems gelangt man nur, wenn man sich von der bereits festgelegten Bedeutung von Begriffen löst und dazu übergeht, die Elemente von einem anderen Standpunkt aus und daher in neuem Licht zu sehen. Aber diese Rekonstruktion verlangt geistige Anstrengung. Leichter als bereits gebildete Ideen aufzugeben und bereits akzeptierte Tatsachen infrage zu stellen, ist es, an ihnen festzuhalten und zu überlegen, wie man Angriffe von außen abwehren kann.

So entstehen Sekten und Schulen mit unterschiedlichen Positionen. Jede wählt die Aspekte aus, die ihr passend erscheinen, und entwickelt aus ihnen eine vollständige, für sich bestehende Theorie, anstatt sie als Aspekte eines Problems zu behandeln, die auf andere Aspekte bezogen werden müssen.

Die grundlegenden Faktoren im Erziehungsprozess sind einerseits das Kind als unreifes, noch zu entwickelndes Wesen und andererseits gewisse soziale Ziele, Bedeutungen und Werte, die in der Erfahrung reifer Erwachsener verkörpert sind. Der Erziehungsprozess besteht in der echten Wechselwirkung der beiden Faktoren. Die vollständigste und freieste Wechselwirkung dieser Faktoren zu erleichtern, macht das Wesen einer wirklichen pädagogischen Theorie aus.

Aber hier setzen schon die Schwierigkeiten ein. Es ist leichter, die Faktoren getrennt zu sehen, den einen gegen den anderen auszuspielen, sie gegeneinander zu setzen, als eine umfassende Sichtweise zu entwickeln, in der beide Faktoren gemeinsam ihre Rolle spielen. Es ist keine Kunst, irgendetwas in der Natur des Kindes oder irgendetwas im entwickelten Denken des Erwachsenen aufzugreifen und *gerade das* als den Schlüssel des ganzen Problems anzusehen. Wenn dies geschieht, wird ein wirkliches ernsthaftes praktisches Problem, das der Wechselwirkung, in ein irreales und daher unlösbares theoretisches Problem umgewandelt. Anstatt den Erziehungsprozess beständig als Ganzes zu sehen, hat man dann widerstreitende Begriffe. Wir gelangen so zur Streitsache „Kind“ gegen „Fachinhalte“ bzw. individuelle Natur gegen soziale Kultur. Diese Kontroverse liegt allen unterschiedlichen Auffassungen innerhalb der Pädagogik zugrunde.

Das Kind lebt in einer ziemlich engen Welt persönlicher Beziehungen. Dinge, die nicht sein eigenes Wohlergehen oder das seiner Familie und seiner Freunde intim und offensichtlich berühren, gelangen kaum in seinen Erfahrungsbereich. Die Welt des Kindes ist eher eine Welt von Personen mit ihren jeweiligen individuellen Interessen als ein Bereich von Fakten und Gesetzen. Nicht das Streben nach objektiver Wahrheit im Einklang mit empirischen Fakten, sondern Neigung und Sympathie bestimmen den Grundton. Demgegenüber bieten die Schulfächer Stoffe, die sich auf große Zeitspannen und Räume erstrecken. Das Kind wird durch die Fächer aus seiner vertrauten Umgebung, die nur einen engen Raum umfasst, in die weite Welt geführt – ja sogar bis zu den Grenzen des Sonnensystems. Die kleine Spanne seiner persönlichen Erinnerung wird überlagert von vielen Jahrhunderten der Geschichte der Völker.

Um es zu wiederholen: Das Leben des Kindes ist ganzheitlich. Das Kind geht schnell und spontan von einem Gegenstand zu einem anderen und von einem Ort zu einem anderen über, ist sich aber eines Übergangs oder Bruches nicht bewusst. Es gibt keine bewusste Abgrenzung, kaum eine bewusste Unterscheidung. Die Dinge, die das Kind beschäftigen, werden durch die persönlichen und sozialen Interessen zusammengehalten, die sein Leben mit sich bringt. Was immer das Kind gerade tut, stellt für den Augenblick seine ganze Welt dar. Diese Welt ist flüssig und fließend. Mit erstaunlicher Schnelligkeit lösen sich ihre Inhalte auf und setzen sich neu zusammen. Aber am Ende ist es doch wieder die Welt des Kindes. Sie repräsentiert die Einheit und Vollständigkeit seines eigenen Lebens.

Dann kommt das Kind zur Schule, und verschiedene Fächer spalten seine Welt auf. Die Geografie wählt unter besonderen Gesichtspunkten eine Reihe von Fakten aus, abstrahiert und analysiert sie. Die Mathematik bildet

eine andere Abteilung, die Sprache wieder eine andere usw. Jedes dieser Fächer ist überdies in sich geordnet. Fakten werden von ihrem ursprünglichen Platz in der Erfahrung weggerissen und im Hinblick auf ein allgemeines Gesetz neu angeordnet. Eine solche Klassifikation kommt in der kindlichen Erfahrungswelt nicht vor, da uns die Dinge nun einmal nicht in Schubfächern geordnet begegnen. Die unterschiedlichen Handlungen und Erfahrungen des Kindes werden durch die vitalen Klammern des persönlichen Erlebens zusammengehalten. Der Erwachsene ist dagegen mit der Auffassung logisch geordneter Fakten so vertraut, dass er sich gar nicht mehr klar macht, ja gar nicht mehr klar machen kann, welche Transformationen die unmittelbaren Erkenntnisse durchmachen müssen, ehe sie als „Fach“ oder Wissensbereich erscheinen können. Der Wissenschaftler will Grundgesetze erfassen und definieren, er will Fakten in Bezug auf diese Grundgesetze erklären, und nicht einfach so, wie sie an sich sind. Die Fakten müssen sozusagen um einen neuen Mittelpunkt gruppiert werden, der gänzlich abstrakt und ideal ist. All das bedeutet die Entwicklung eines besonderen geistigen Stils. Es verlangt die Fähigkeit, Fakten unparteiisch und objektiv, d.h. ohne Beziehung auf ihren Standort und ihre Bedeutung in der eigenen Erfahrung zu sehen. Es verlangt die Fähigkeit zur Analyse und Synthese. Es erfordert hochstilisierte intellektuelle Gewohnheiten, die Beherrschung einer bestimmten Technik und die Anwendung des Apparats der wissenschaftlichen Forschung. Die so entstehenden Fächer sind, mit einem Wort, das Ergebnis wissenschaftlicher Bemühungen von Zeitaltern, nicht das Ergebnis der Erfahrung des Kindes.

Aus diesen Konfliktmerkmalen, der engen persönlichen, ganzheitlich erlebten, lebenspraktisch und emotional erlebten Welt des Kindes auf der einen Seite und der unpersönlichen, logisch gegliederten, abstrakten Systematik der einzelnen Fächer auf der anderen Seite, entwickeln verschiedene pädagogische Richtungen unterschiedliche Konzeptionen. Die Anhänger der einen Richtung messen den Fachinhalten größte Bedeutung bei und betrachten von da aus die Inhalte in der Erfahrung des Kindes kritisch. Es ist, als wollten sie sagen: Ist das Leben des Kindes nicht klein, eng und ungeordnet? Die Fächer dagegen offenbaren das große, weite Universum mit all seiner Fülle und Komplexität. Ist das Leben des Kindes nicht egozentrisch, in sich geschlossen und impulsiv? In den Fächern dagegen findet sich ein objektives Universum von Wahrheit, Gesetz und Ordnung. Ist die Erfahrung des Kindes nicht wirr, unbestimmt, unsicher, den augenblicklichen Eindrücken, Launen und Umständen ausgeliefert? Die Fächer dagegen repräsentieren eine Welt, die auf ewigen und allgemein gültigen Gesetzmäßigkeiten aufgebaut ist, eine Welt, in der alles bemessen und bestimmt ist. Daraus ziehen die Anhänger dieser Richtung den folgenden Schluss: Die individuellen Eigenheiten, spontanen Impulse und Erfahrungen des Kindes sind möglichst außer Acht zu lassen, ja sogar auszuschalten, da es gerade darum geht, von ihnen loszukommen. Die Lehrer haben die Aufgabe, die oberflächlichen und zufälligen Erfahrungen der Kinder durch sichere und wohlgeordnete Vorstellungen zu ersetzen. Diese aber sind nur in den Fächern und im Fachunterricht zu finden.

Jeder Gegenstandsbereich muss nach dieser Auffassung fachlich strukturiert werden. Jedes Fach muss in Stoffgebiete, jedes Stoffgebiet in einzelne Elemente zerlegt werden. Das Kind muss von Stufe zu Stufe fortschreiten, jedes dieser isolierten Elemente für sich meistern, bis zuletzt der ganze Stoff durchgenommen ist. Man geht bei dieser Auffassung davon aus, dass die Straße, die so unüberschaubar lang aussieht, wenn man sie in ihrer Gesamtheit betrachtet, leichter durchwandert wird, wenn man sie als eine Abfolge einzelner Abschnitte betrachtet. So kommt man dazu, den Nachdruck auf die logische Untergliederung des Stoffes zu legen. Unterrichten bedeutet den Stoff in Häppchen zu zerlegen und diese der Klasse Schritt für Schritt darzubieten. Der Stoff liefert somit das Ziel und er bestimmt auch die Methode. Das Kind ist einfach das ungebildete, oberflächliche Wesen, das im Unterricht gebildet werden soll. Seine Aufgabe besteht darin zu rezipieren und dabei lenkbar und gelehrig zu sein.

So gerade nicht, behauptet die andere Richtung. Das Kind, so sagt sie, muss der Anfang, der Mittelpunkt und das Ziel der Erziehung sein. Ausschließlich seine Entwicklung liefert den Maßstab für Pädagogik und Didaktik. Die Fächer müssen sich unterordnen. Sie sind nur Mittel zum Zweck und erhalten ihren Wert nur dadurch, dass sie den Bedürfnissen des Kindes dienen. Persönlichkeits- und Charakterbildung ist mehr als Lernen von Stoff. Nicht Wissen oder Fertigkeiten, sondern Selbstverwirklichung ist das Ziel. Die ganze Welt des Wissens zu besitzen und sein eigenes Selbst zu verlieren, wird in der Pädagogik als ein ebenso grausames Schicksal betrachtet wie in der Religion. Der Stoff, so sagt diese Richtung weiter, kann niemals von außen in das Kind hineingebracht

werden, denn das Lernen ist aktiv, und dies impliziert die organische Assimilation des Stoffes von innen heraus. Es bleibt daher buchstäblich nichts anderes übrig als vom Kind auszugehen. Das Kind, und nicht der Stoff, muss die Qualität und die Quantität des Lernens bestimmen. Die einzige sinnvolle Unterrichtsmethode ist folglich die Methode des forschenden und assimilierenden Geistes. Der Stoff ist allenfalls geistige Nahrung. Er kann sich nicht selbst verdauen und kann nicht aus sich selbst heraus zu Knochen, Fleisch und Blut werden. Die Quelle für blutleeren, mechanischen und formalen Unterricht in den Schulen liegt gerade in der Unterordnung des Lebens und der Erfahrung des Kindes unter die Fachinhalte. Nicht von ungefähr ist „Fachunterricht“ zum Synonym für ermüdendes Lernen und das Abarbeiten von Aufgaben geworden.

Der grundlegende Gegensatz von Kind und Fach, der in den beiden Richtungen zum Ausdruck kommt, setzt sich in einer Reihe weiterer Gegensätze fort: „Fachdisziplin“ wird zum Losungswort derjenigen, die fachliche Lehrgänge verherrlichen, „Interesse“ das derjenigen, die „das Kind“ auf ihre Fahnen geschrieben haben. Der erstgenannte Standpunkt ist logisch, der zweite psychologisch. Der erste betont die Notwendigkeit einer akademischen Fachausbildung des Lehrers, der zweite die Notwendigkeit von Sympathie mit dem Kind und die Kenntnis seiner natürlichen Anlagen. „Leitung und Kontrolle“ werden zu Schlagwörtern der einen Richtung, „Freiheit und Initiative“ zu Schlagwörtern der anderen. Das Gesetz der Wissenschaft wird von der einen Seite verfochten, die Spontaneität des Kindes von der anderen. Das Althergebrachte, das unter Schmerz und Mühen der Zeiten geschaffen wurde, ist der einen Richtung lieb und teuer, das Neue, der Wechsel, der Fortschritt findet die Sympathie der anderen. „Trägheit und Routine“ bzw. „Chaos und Anarchie“ sind die Schimpfwörter, die eine Seite der anderen zuwirft. Die Vernachlässigung von „Autorität“ und „Pflicht“ wird von der einen Seite angeprangert, und das ruft bei der anderen Seite sofort die Vorwürfe „Unterdrückung von Individualität“ und „despotische Tyrannei“ hervor.

Gegenüberstellungen dieser Art werden nur selten zu Ende gedacht. Der gesunde Menschenverstand scheut nämlich vor extremen Folgerungen zurück. Das Feld wird lieber den Theoretikern überlassen, während der gesunde Menschenverstand in einem Gewirr vager Kompromisse hin- und herschwankt.

Wenn wir die Theorie und den praktischen Menschenverstand enger in Beziehung zueinander setzen wollen, bleibt uns nur eine Rückkehr zu unserer eingangs aufgestellten These: Wir müssen davon ausgehen, dass die Faktoren „Kind“ und „Fachinhalte“ im Grunde genommen im pädagogischen Prozess verbunden sind, weil dieser seinem Wesen nach gerade die Wechselwirkung und den Ausgleich dieser Faktoren zum Ziel hat.

Worin also besteht das eigentliche Problem? Man muss einfach das Vorurteil aufgeben, dass eine prinzipielle, nicht nur graduelle Kluft zwischen der kindlichen Entwicklung und den Ordnungsprinzipien der Fachinhalte bestehe. Vom Kind aus betrachtet kommt es darauf an zu sehen, wie seine Erfahrung bereits Elemente in sich trägt, die auf das Fach verweisen, und, was von noch größerer Bedeutung ist, welche Einstellungen, Motive und Interessen es hat, die in ähnlicher Weise bei der Entwicklung des Faches und bei der Umarbeitung des Stoffes in seine heutige Form am Werk gewesen sind. Vom Fach aus betrachtet kommt es darauf an, Fachinhalte als Weiterentwicklung von Kräften zu sehen, die bereits im Kind wirksam sind, und die Zwischenstufen zwischen dem momentanen Entwicklungsstand des Kindes und den Fachinhalten zu entdecken.

Wir müssen die Vorstellung aufgeben, dass die Fachinhalte fest und fertig vorliegen und außerhalb der kindlichen Erfahrungswelt stehen. Wir müssen aber auch damit aufhören, die kindliche Entwicklung als starr und unbeeinflussbar anzusehen. Stattdessen müssen wir diese Entwicklung als fließend, sich entfaltend und lebendig begreifen. Dann wird uns klar, dass das Kind und die Fachinhalte Pole darstellen, die einen einzigen Prozess definieren. Ebenso wie zwei Punkte eine Strecke festlegen, so bestimmen der gegenwärtige Entwicklungsstand des Kindes und die Fachinhalte zusammengenommen den Unterricht. Es handelt sich um eine fortgesetzte Rekonstruktion, die sich von der gegenwärtigen kindlichen Erfahrung aus zu den strukturierten Wissensbeständen bewegt, die wir ein „Fach“ nennen.

Bereits bei oberflächlicher Betrachtung erkennt man, dass die verschiedenen Fächer (Mathematik, Geografie, Sprachen, Biologie usw.) selbst das Ergebnis von Erfahrungen sind, nämlich von Erfahrungen der Menschheit. Sie verkörpern die gesammelten Ergebnisse der fortgesetzten Mühen, Bestrebungen und Erfolge zahlreicher Generationen von Menschen. Die Fächer bieten diesen Erkenntnisschatz nicht als eine bloße Anhäufung isolierter Brocken an, sondern in einer geordneten und systematischen Weise, d.h. in einer wohlüberlegten Form.

Daher sind das Wissen des Kindes und die Fachinhalte als frühere und spätere Stufen eines einzigen Prozesses anzusehen. Die eine als Gegensatz der anderen zu betrachten hieße, die Kindheit von ausgereiften Formen des gleichen organischen Lebens abzugrenzen. Es hieße, die Entwicklung und das Endergebnis des gleichen Vorgangs einander entgegenzusetzen und der Auffassung nachzugeben, zwischen der Natur des Kindes und seiner Bestimmung bestehe ein grundsätzlicher Konflikt.

In dieser Perspektive lässt sich das Problem der Stiftung von Beziehungen zwischen dem Kind und den Fachinhalten in folgenden Fragen formulieren: Von welchem Nutzen ist es, pädagogisch gesehen, wenn man das fernere Ziel schon am Anfang ins Auge fasst? Wie kann die Kenntnis späterer Phasen des Lernprozesses den Unterricht in früheren Phasen befruchten? Warum und wie kann man Nutzen daraus ziehen, dass die Fachinhalte Möglichkeiten der Entwicklung eröffnen, die in der Erfahrung des Kindes zwar als Rohmaterial enthalten sind, aber trotzdem noch keinen Teil seines momentanen und unmittelbaren Erlebens bilden?

Wenn man solche Fragen stellt, bietet sich die Antwort fast von selbst an: Das Ziel sehen heißt wissen, in welcher Richtung sich die momentane Entwicklung bewegen wird, wenn sie normal und gesund verläuft. Der weit entfernte Punkt, der für uns keine Bedeutung zu haben scheint, einfach, weil er weit weg liegt, gewinnt eine ungeheure Bedeutung in dem Augenblick, in dem wir ihn benutzen, um die momentane Bewegungsrichtung zu bestimmen. Wenn man es so betrachtet, geht es im Unterricht nicht darum, einen zu hoch erscheinenden Fachinhalt verfrüht zu unterrichten, sondern darum, ihn für eine im Augenblick wichtige Entscheidung zu nutzen. Mit anderen Worten: Das systematisierte Fachwissen ist für uns wertvoll für die Deutung der kindlichen Entwicklung, wie sie sich unmittelbar zeigt, und für die Entscheidung, wie die Entwicklung anzuregen und zu lenken ist.

Bleiben wir einen Augenblick bei diesen beiden Begriffen: Deutung und Lenkung des Lernens. Die momentane Erfahrung des Kindes erklärt sich in keiner Weise aus sich heraus. Sie ist nicht abgeschlossen, sondern im Übergang begriffen und weist in gewisse Entwicklungsrichtungen. Solange wir nur darauf schauen, was das Kind im Augenblick zeigt, ist unser Blick getrübt, und wir sind schlecht beraten. Wir sind dann gar nicht in der Lage, seine wirklichen Möglichkeiten richtig zu interpretieren. Sowohl extreme Unterschätzungen der moralischen und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes als auch sentimentale Überschätzungen haben ihre Wurzel in der gleichen Fehleinschätzung. In beiden Fällen werden die verschiedenen Entwicklungsstufen als getrennt voneinander betrachtet. Bei der Unterschätzung wird übersehen, dass in den Gefühlen und Handlungen des Kindes, die für sich genommen unbedeutend und abweisend erscheinen, gleichwohl ein Potenzial für spätere Prozesse liegt. Bei der Überschätzung wird übersehen, dass sogar die niedrigsten und schönsten Äußerungen des Kindes nur Zeichen sind und schon in dem Augenblick, in dem sie als besondere Leistungen herausgestellt werden, verkommen und verrotten.

Wir benötigen hingegen einen Standpunkt, der es uns erlaubt, die entwickelten und die noch unvollkommenen Elemente der gegenwärtigen Aktivität des Kindes im Licht eines größeren Entwicklungsprozesses zu interpretieren und ihnen in diesem Prozess ihren Platz zuzuweisen. Nur auf diese Weise können wir gute Unterscheidungen und Entscheidungen treffen. Wenn wir die momentanen Neigungen, Ziele und Wissensbestände des Kindes von ihrem Platz im weiteren Erkenntnisprozess isolieren, stehen sie alle auf der gleichen Ebene: alle sind gleich gut und gleich schlecht. Aber in der lebendigen Entwicklung des Kindes sind verschiedene Elemente verschieden zu bewerten. Einige der Aktivitäten des Kindes weisen nach rückwärts. Sie sind Überbleibsel überholter Arbeitsformen, die ihre Rolle gespielt haben und aus dem lebendigen Gebrauch heraustreten. Solchen Formen Aufmerksamkeit zu schenken heißt, die Entwicklung des Kindes auf einer niederen, rudimentären Ebene anzuhalten. Andere Aktivitäten sind Anzeichen für vorwärtsweisende Kräfte und Bestrebungen. Für sie gilt der Grundsatz, dass das Eisen geschmiedet werden muss, solange es heiß ist. Was sie betrifft, ist die Devise: jetzt oder nie. Erkannt, herausgehoben und verstärkt können sie in der ganzen Entwicklung des Kindes eine Wende zum Guten bewirken. Vernachlässigt man sie, geht eine Gelegenheit dahin, die vielleicht nie wiederkehrt. Wieder andere Handlungen und Gefühle haben prophetische Bedeutung. Sie stellen das erste Aufflackern eines Lichts dar, das erst in der fernen Zukunft stetig leuchten wird. Was sie betrifft, so kann man gegenwärtig wenig mehr tun, als ihnen einen guten Nährboden zu geben und zu warten.

Ebenso wie es im Ganzen genommen die Schwäche der „alten“ Erziehung war, dass sie die Unreife von Kindern gegenüber der Reife von Erwachsenen abfällig betrachtete und danach strebte, von ihr so bald wie möglich und so entschieden wie möglich loszukommen, so besteht die Gefahr der „neuen“ Erziehung darin, dass sie den momentanen Kräften und Interessen des Kindes einen Wert an sich beimisst. Tatsächlich sind das Lernen und die Fähigkeiten des Kindes aber in flüssiger Bewegung begriffen. Sie wechseln von Tag zu Tag und von Stunde zu Stunde.

Es würde großen Schaden anrichten, wenn die Psychologie in der Öffentlichkeit den Eindruck hinterlasse, ein Kind habe in einem gegebenen Alter eine bestimmte Ausstattung an Zielen und Interessen, die gerade so zu pflegen seien, wie sie bestehen. In Wirklichkeit sind momentane Interessen nur Stationen zu möglichen weiteren Erfahrungen; sie sind keine endgültigen Leistungen. Ihr Wert liegt in der Hebelkraft, die sie gewähren, nicht in ihnen selbst. Die in einem gegebenen Alter erkennbaren Verhaltensweisen des Kindes in irgendeiner Weise für gegeben oder feststehend zu halten hieße, der Entwicklung zum Schaden des Kindes tatenlos zuzusehen. Jede Fähigkeit, sei es die eines Kindes oder die eines Erwachsenen, wird verzärtelt, wenn sie absichtlich auf der momentanen Ebene festgehalten wird. Die wahre Bedeutung dieser Fähigkeit liegt in dem Antrieb zu einer höheren Ebene. Man muss mit dieser Fähigkeit etwas tun. Das Interesse des Kindes auf der momentanen Ebene zu fixieren bedeutet, mit einer Fähigkeit zu spielen und sie fortlaufend anzureizen, ohne jedoch auf eine Steigerung der Leistung hinzuwirken. Die fortwährende Anregung von Aktivitäten, die nicht weiterführen, ist vom praktischen Standpunkt aus genauso schlecht wie die fortwährende Unterdrückung von Handlungen, die im Einklang mit weiterentwickelten Denkformen und Motiven stehen.

Im Gegensatz zu einer solchen Auffassung können die Fachinhalte der Naturwissenschaft, Geschichte und Kunst dazu dienen, uns das wahre Kind zu offenbaren. Wir kennen die Bedeutung seiner Neigungen und seiner Aktivitäten nur, wenn wir sie als keimenden Samen oder eine sich öffnende Knospe einer Frucht betrachten, die zu neuem Leben führen soll. Die ganze Welt der sichtbaren Natur ist allzu klein, wenn es darum geht, die kindlichen Vorstellungen von Licht und Form zu verstehen. Die ganze Wissenschaft der Physik ist nötig um zu verstehen, worum es geht, wenn ein Kind eine Erklärung für ein Phänomen haben möchte, das seine Aufmerksamkeit gefunden hat. Die Kunst eines Rafael oder Corot ist nötig, um die Impulse bewerten zu können, die im Kind angeregt werden, wenn es zeichnet und kleckst.

Soviel zur Nutzung des Stoffes bei der Interpretation und Diagnose des kindlichen Entwicklungsstandes. Die Heranziehung des Stoffes zur Führung oder Lenkung des Unterrichts ist nur eine Fortführung der obigen Gedanken. Die Äußerungen des Kindes zu deuten heißt, sie in ihrer lebendigen Bewegung, in ihrer Beziehung zur Entwicklung zu sehen. Aber damit werden auch die Grundlagen zur Lenkung des Lernens gelegt. Lenkung ist nicht einfach äußerliches Handauflegen. *Es ist die Befreiung des Lebensprozesses zur eigenen möglichst vollständigen Selbstverwirklichung.* Was über die Geringschätzung des momentanen kindlichen Entwicklungsstandes gegenüber der gereiften Erfahrung und über die sentimentale Idealisierung der naiven Launen und Anwendungen des Kindes gesagt wurde, kann hier mit einer leichten Abwandlung wiederholt werden. Da sind einerseits diejenigen, die keine andere Möglichkeit sehen, als dem Kind von außen Zwang aufzuerlegen, andererseits diejenigen, die das Kind gänzlich sich selbst überlassen wollen. Da keine Alternative in Sicht ist, wählen die einen diesen, die anderen jenen Weg. Beide erliegen dem gleichen fundamentalen Irrtum. Beide versäumen zu sehen, dass die Entwicklung ein bestimmter Vorgang ist, der sein eigenes Gesetz hat, das nur erfüllt werden kann, wenn für angemessene und normale Entwicklungsbedingungen gesorgt wird. Um spontane Ansätze von Kindern zum Zählen, Messen und Ordnen wirklich verstehen zu können, braucht man ein mathematisches Verständnis und eine Kenntnis der mathematischen Formeln und Beziehungen, die in der Geschichte der Menschheit aus ähnlich einfachen Anfängen erwachsen sind. Die ganze Entwicklungsgeschichte zu sehen, die zwischen diesen beiden Polen liegt, heißt einfach zu verstehen, welchen Schritt das Kind gerade hier und jetzt geht und warum es seine blinden Impulse zügeln muss, um Klarheit und Stärke zu gewinnen.

Um es noch einmal zu wiederholen: Wenn die „alte Erziehung“ dazu neigte, die dynamische Seite, d.h. die der gegenwärtigen Erfahrung des Kindes innewohnende Kraft, unbeachtet zu lassen und anzunehmen, Führung und Kontrolle bedeute nichts anderes, als das Kind willkürlich auf einen gegebenen Pfad zu setzen und es zu

Gedächtnis wird weniger belastet, weil die Erkenntnisse um ein gemeinsames Prinzip gruppiert werden, anstatt nur mit den wechselnden Nebensächlichkeiten der ursprünglichen Entdeckung verbunden zu sein. Die Beobachtung wird unterstützt; wir wissen, wonach und wo wir zu suchen haben. Es ist der Unterschied zwischen der Suche nach einer Nadel in einem Heuschaber und der Suche nach einem bestimmten Papier in einem wohlgeordneten Arbeitszimmer. Die Überlegungen werden gelenkt, da es bestimmte allgemein benutzte Bahnen oder Linien gibt, auf denen die Ideen natürlicherweise entlang marschieren, anstatt sich von einer zufälligen Assoziation zu einer anderen zu bewegen.

Es gibt also nichts Endgültiges bei einer logischen Darstellung der Erkenntnisse. Der Wert einer solchen Darstellung ruht nicht in ihr selbst; ihre Bedeutung ist die des Standpunkts, des Ausblicks, der Methode. Sie tritt zwischen die mehr zufälligen, herumtappenden und nach allen Seiten gerichteten Erkenntnisprozesse der Vergangenheit einerseits und die stärker kontrollierten und geordneten Prozesse der Zukunft andererseits. Sie gibt die Erkenntnisse der Vergangenheit in jener bereinigten Form wieder, die am zugänglichsten, am sinnvollsten und am fruchtbarsten für die Gewinnung zukünftiger Erkenntnisse ist. Die Abstraktionen, Verallgemeinerungen und Klassifikationen, die sie einführt, haben zukunftsweisende Bedeutung.

Das Endergebnis darf also dem Wachstumsvorgang nicht entgegengestellt, das Logische dem Psychologischen nicht übergeordnet werden. Das gesicherte und übersichtlich dargestellte Endergebnis erlaubt es aber, eine kritische Position gegenüber dem Entwicklungsprozess einzunehmen. Es bezeichnet einen Wendepunkt. Es zeigt, wie wir bei der Beherrschung zukünftiger Bemühungen Nutzen aus vergangenen Anstrengungen ziehen können. Im weitesten Sinne ist der logische Standpunkt selbst psychologisch; er gewinnt seine Bedeutung als Punkt im Erkenntnisprozess und seine Rechtfertigung liegt in seiner Funktion für die weitere Entwicklung, die er verbürgt.

Somit ergibt sich die Notwendigkeit, die Fachinhalte mit den Erkenntnisprozessen in Verbindung zu bringen, sie wieder zu den Erfahrungen zurückzuführen, von denen sie abstrahiert worden sind. Es ist nötig, die Fachinhalte zu psychologisieren und auf die unmittelbaren und individuellen Erfahrungen zu beziehen, in denen sie ihren Ursprung haben und aus denen sie Bedeutung erhalten.

So hat jedes Fach oder Fachgebiet zwei Seiten: eine für den Wissenschaftler als Wissenschaftler, die andere für den Lehrer als Lehrer. Diese zwei Seiten sind einander in keiner Weise entgegengesetzt und auch nicht unverträglich. Aber sie sind auch nicht einfach identisch. Für den Wissenschaftler stellt der Stoff einfach einen gegebenen Bestand wissenschaftlicher Wahrheiten dar, der bei der Formulierung neuer Probleme, bei der Inangriffnahme neuer Forschungen und bei der Gewinnung und Sicherung neuer Ergebnisse anzuwenden ist. Für ihn stehen die Fachinhalte für sich. Der Wissenschaftler bezieht verschiedene Erkenntnisse aufeinander und verbindet neue Erkenntnisse mit ihnen. Es wird von ihm als Wissenschaftler nicht verlangt, dass er sich außerhalb seines Fachgebietes bewegen soll. Das Problem des Lehrers ist von ganz anderer Art. Als Lehrer ist es nicht seine Aufgabe, der Wissenschaft, die er lehrt, neue Erkenntnisse hinzuzufügen, neue Vermutungen aufzustellen oder sie zu beweisen. Er befasst sich mit dem Erkenntnisbestand der Wissenschaft *als einem gegebenen Zustand und Abschnitt im Prozess der menschlichen Erkenntnis*. Für den Lehrer kommt es darauf an Wege zu entwickeln, wie ein Stoff zugänglich gemacht werden kann, und Anknüpfungspunkte zu dem momentanen Entwicklungsstand eines Kindes zu finden. Es kommt für den Lehrer weiter darauf an, seine eigenen Fachkenntnisse bei der Deutung der Bedürfnisse und Aktivitäten des Kindes einzubringen und Lernsituationen zur zweckmäßigen Leitung des Kindes zu schaffen. Der Lehrer befasst sich mit dem Stoff nicht an sich, sondern betrachtet ihn nur als Faktor in einem umfassenden Erkenntnisprozess. Den Stoff in dieser Weise sehen heißt, ihn zu psychologisieren.

Das Unvermögen diese beiden Aspekte des Stoffes bewusst zu sehen, ist die Ursache für die Kontroverse zwischen Kind- und Fachorientierung, wie sie auf den vorhergehenden Seiten beschrieben wird. Die Fachinhalte haben in der Form, wie sie sich dem Wissenschaftler darstellen, keinen direkten Bezug zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes. Sie stehen außerhalb. Die Gefahr, die sich daraus ergibt, ist keineswegs nur theoretischer Natur. Sie bedroht uns praktisch von allen Seiten. Unterrichtswerke und Lehrer wetteifern miteinander darin, dem Kind den Stoff so zu bieten, wie er sich dem wissenschaftlichen Spezialisten darstellt. Bei den Modifikationen und Veränderungen, die vorgenommen werden, geht es nur darum, gewisse wissenschaftliche

zwingen, ihn zu benutzen, ist die „neue Erziehung“ in Gefahr, den Entwicklungsgedanken in einer ganz und gar formalen und inhaltsleeren Weise zu verstehen. Reformpädagogen erwarten vom Kind, dass es Erkenntnisse aus seinem eigenen Geiste heraus „entwickelt“, dass es sich Dinge ausdenkt oder für sich ausarbeitet, ohne fachliche Rahmenbedingungen zu benötigen. Aus dem Nichts kann aber nichts entwickelt werden. Aus dem Unvollkommenen kann nur Unvollkommenes entstehen – und genau das geschieht, wenn wir das Kind auf das bisher von ihm Erreichte zurückwerfen und es anregen, neue Erkenntnisse und Verhaltensweisen daraus zu gewinnen. Ein Kind kann aber genauso wenig eine Welt aus sich heraus erschaffen, wie ein Philosoph es kann. Entwicklung heißt nicht, dass dem kindlichen Geist irgendetwas entspringt. Nötig ist eine Entwicklung von Erfahrung zu Erfahrung. Das ist aber nur möglich, wenn eine anregende Umgebung geboten wird, die es erlaubt, Kräfte und Interessen zu wecken, die als wertvoll erkannt wurden. Die Kinder müssen zwar aktiv sein, aber ihre Aktivitäten werden fast ganz von Anregungen und der fachlichen Rahmung abhängen. Das Problem der Richtungsgebung ist somit das Problem, dem Kind geeignete Impulse zu geben, die bei der Gewinnung neuer Erfahrungen wirksam werden können. Es ist unmöglich zu sagen, welche neuen Erfahrungen wünschenswert oder notwendig sind, wenn man die Entwicklungsrichtung nicht kennt. Kurz gesagt, es muss auf das Wissen der Erwachsenen Bezug genommen werden, um dem Kind den Weg für sein weiteres Lernen zu öffnen.

Es mag nützlich sein, die logische und psychologische Seite der Fachinhalte so voneinander abzugrenzen und aufeinander zu beziehen, dass erstere die Inhalte an sich, letztere deren Beziehung zum Kind bezeichnet. Eine psychologische Darstellung der Fachinhalte folgt ihrer Genese, sie ist historisch; sie zeichnet die tatsächlichen Entwicklungspfade auf, die unsicheren und gewundenen ebenso wie die wirksamen und erfolgreichen. Auf der anderen Seite geht der logische Standpunkt davon aus, dass die Entwicklung eine gewisse ausgereifte Stufe erreicht hat. Er vernachlässigt den Prozess und schaut nur auf das Ergebnis. Er fasst zusammen und ordnet und trennt so die erreichten Erkenntnisse von den tatsächlichen Mechanismen, durch die sie zustande kamen.

Wir können den Unterschied zwischen dem Logischen und dem Psychologischen vergleichen mit dem Unterschied zwischen den Aufzeichnungen, die ein Forscher bei seiner Wegsuche in einem neu zu erschließenden Land macht, und der Karte, die nach der gründlichen Erforschung des Landes angefertigt wurde. Die Skizze des Forschers und die fertige Karte sind voneinander abhängig. Ohne die mehr oder weniger zufälligen, teilweise auch irreführenden Pfade, die der Forscher gegangen ist, würde es keine Daten geben, die für die Erstellung einer vollständigen und zuverlässigen Karte nötig sind. Aber niemand würde einen Nutzen aus der Reise des Forschers ziehen, wenn sie nicht mit ähnlichen von anderen unternommenen Wanderungen verglichen und kontrolliert worden wäre, wenn die neu erforschten geografischen Fakten, die überschrittenen Ströme, die bestiegenen Berge usw. nicht als bloße Zufälle auf der Reise eines einzelnen Reisenden, sondern (ganz unabhängig vom Leben des einzelnen Forschers) in Beziehung zu anderen ähnlichen bereits bekannten Fakten gesetzt würden. Die Karte ordnet einzelne Fakten, indem sie diese miteinander ohne Rücksicht auf die örtlichen und zeitlichen Umstände und Zufälle ihrer ursprünglichen Entdeckung koordiniert.

Welchen Nutzen hat eine solche Darstellung der Erfahrung? Welchen Nutzen hat die Karte?

Nun, wir können zuerst sagen, was die Karte nicht ist. Die Karte ist kein Ersatz für die persönliche Erfahrung. Die Karte tritt nicht an die Stelle einer tatsächlichen Reise. Das logisch geordnete Material einer Wissenschaft, eines Wissenszweiges oder eines Faches ist kein Ersatz für individuelle Erfahrungen. Die mathematische Formel für einen frei fallenden Körper ersetzt nicht den persönlichen Kontakt und die unmittelbare persönliche Erfahrung mit dem fallenden Gegenstand. Aber die Karte als Zusammenfassung, als geordnete und methodische Sichtung früherer Erfahrungen dient als Führer für zukünftige Unternehmungen; sie gibt Richtung, sie erleichtert die Kontrolle. Sie spart die Kräfte, macht nutzloses Wandern überflüssig und zeigt die Wege, die am schnellsten und sichersten zu einem gewünschten Ergebnis führen. Durch die Karte kann jeder neue Reisende für seine eigene Reise den Nutzen aus den Forschungsergebnissen anderer ziehen. Wenn ihm nicht die Hilfe objektiver und verallgemeinerter Berichte der früheren Forschungen zur Verfügung stünden, müsste er den früher notwendigen Energie- und Zeitaufwand erneut erbringen. Das, was wir eine Wissenschaft oder eine Disziplin nennen, bringt das Nettoergebnis der vergangenen Erfahrung in eine für die Zukunft am leichtesten zugängliche Form. Sie stellt ein Kapital dar, das sofort Zinsen trägt. Sie hält mit der geistigen Arbeit in jeder Weise Haus. Das

Schwierigkeiten zu eliminieren und den Stoff auf ein geringeres intellektuelles Niveau abzusenken. Anstatt mit dem Leben des Kindes verbunden zu werden, bleibt der Stoff aber Ersatz oder äußerliches Anhängsel.

Auf diese Weise entstehen drei typische Übel: Erstens wird der Stoff, wenn jede organische Verbindung mit den Erfahrungen des Kindes fehlt, auf das rein Formale und Symbolische reduziert. In einem bestimmten Sinn kann man die Bedeutung der formalen und symbolischen Darstellung von Wissen gar nicht überschätzen. Die echte Form und das wirkliche Symbol dienen als Methoden zur Entdeckung und Beschreibung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie sind Werkzeuge, mit denen der Mensch am sichersten und weitesten in unerforschte Bezirke vorstoßen kann. Sie sind Mittel, um aus den Forschungen in der Vergangenheit den größten Nutzen zu ziehen. Aber dazu kommt es nur, wenn das Symbol wirklich etwas bedeutet, d.h. wenn es für wirkliche Erfahrungen des Menschen steht, und sie in kurzer Form zusammenfasst. Ein Symbol, das von außen aufgeprägt wird, zu dem kein früheres Handeln geführt hat, ist – wie wir sagen – ein *nacktes* oder *bloßes* Symbol; es ist tot und unfruchtbar. Nun, jedes Fachwissen, sei es in der Mathematik, Geografie oder Sprachlehre, das nicht aus sinnvollen Zusammenhängen gewonnen wurde, wird in einen solchen Formalismus entarten. Es drückt keine Bedeutung aus, sondern ist nur bloßes Zeichen einer Bedeutung, die erfahren werden *könnte*, wenn gewisse Bedingungen erfüllt wären. Aber die abrupte Konfrontation des Kindes mit einem Stoff, den es einfach lernen muss, ohne dass der Sinn deutlich wird, schließt solche Bedingungen aus. Der Stoff erscheint dem Kind wie eine Hieroglyphe: Man könnte ihn verstehen, wenn man nur den Schlüssel dazu hätte. Da der Schlüssel aber fehlt, bleibt der Stoff wunderlich, nutzlos und geisttötend. Er bleibt eine tote Last, die dem Kind aufgebürdet wird.

Das zweite Übel bei dieser rein äußerlichen Präsentation des Stoffes ist der Mangel an Motivation. Es fehlt nicht nur das Vorwissen, an das sich neues Wissen anlagern und assimilieren lässt, es entsteht auch kein Interesse, kein Bedürfnis, kein Wissensdurst. Wenn dagegen der Stoff psychologisiert, d.h. zu den vorhandenen Neigungen und Tätigkeiten in Beziehung gesetzt worden ist, ist es leicht, in ihm ein geistiges, praktisches oder ethisches Problem zu lokalisieren, das mit neuem Wissen bewältigt werden kann. Daraus ergibt sich Motivation. Ein Ziel, das ein Kind erreichen möchte, regt das Kind dazu an, sich die zur Erreichung nötigen Mittel anzueignen. Wenn aber der Stoff einfach als Lernstoff angeboten wird, fehlen diese Voraussetzungen. Alles Mechanische und Tote des Unterrichts ist Ergebnis dieses Mangels an Motivation. Ein lebendiger Organismus drückt sich aus in Wechselwirkung – im Spiel von geistigem Bedürfnis und inhaltlichem Angebot.

Das dritte Übel besteht darin, dass sogar substanzielle Fachinhalte, die in logisch perfekter Form dargestellt sind, ihren Wert verlieren, wenn sie dem Kind in äußerlich zurechtgemachter Art dargeboten werden. Sie müssen ja etwas abgeändert werden. Abschnitte, die schwer zu begreifen sind, müssen herausgenommen und gewisse schwierige Punkte vereinfacht werden. Was geschieht dann? Jene Dinge, die dem Wissenschaftler am wichtigsten und in der Logik der wirklichen Forschung und der Organisation der Ergebnisse am wertvollsten sind, fallen heraus. Der wirklich anregende wissenschaftliche Gehalt wird verdunkelt, und die Ordnung geht verloren. Es heißt häufig, die geistigen Kräfte des Kindes, seine Fähigkeiten zur Abstraktion und Verallgemeinerung seien nicht genügend entwickelt. Auch aus diesem Grund wird der Stoff in seiner logischen Struktur reduziert und als bloßer Stoff für das „Gedächtnis“ dargeboten, obwohl es gerade die logische Struktur ist, die ihn trägt. Der Widerspruch ist offenkundig: Das Kind kann weder aus der ausgereiften logischen Formulierung noch aus seinen eigenen Fähigkeiten Nutzen ziehen.

Der Strom der Übel reißt nicht ab. Es ist bei einander widersprechenden, fehlerhaften Theorien allzu häufig der Fall, dass sie einander geradezu in die Hände spielen. Psychologische Betrachtungen können zwar verwischt oder zur Seite geschoben, aber nicht verdrängt werden. Vor die Tür gesetzt, kommen sie durch die Hintertür wieder herein. Irgendwann und irgendwo muss an das Interesse appelliert und die Verbindung zwischen dem Kind und dem Stoff hergestellt werden. Ohne eine solche Verbindung kommt man nicht aus; die einzige Frage ist, ob sich das Interesse aus dem Stoff ergibt oder ob es importiert und äußerlich angehängt wird. Wenn der Stoff so dargeboten wird, dass er einen passenden Platz innerhalb des sich erweiternden Bewusstseins des Kindes hat, wenn er aus dem eigenen Handeln, Denken und Fühlen des Kindes heraus- und in seine weitere Entwicklung hineinwächst, dann braucht man keine Zuflucht zu methodischen Kunstgriffen oder Tricks zu nehmen, um „Interesse“ zu wecken. Substanzieller Stoff in psychologisierter Form *ist* interessant, d.h. er ist in die Ganzheit

des bewussten Lebens hineingestellt, sodass er am Wert jenes Lebens teilhat. Aber von außen aufgeprägter Stoff, der dem Kind in seiner Darstellung, Erscheinung und seiner inneren Logik fremd ist, wirkt nicht in dieser Weise. Daher bleibt nur der Rekurs auf äußerlichen Druck, auf mehr oder weniger kaschiertes Einpauken oder auf Zuckerbrot.

Drei Aspekte dieses Rekurses auf äußerliche Mittel sind es wert erwähnt zu werden. Aus Vertrautheit kann sich Verachtung entwickeln, aber auch Zuneigung. Wir gewöhnen uns an die Ketten, die uns fesseln, und vermessen sie, wenn sie entfernt werden. Es ist eine altbekannte Tatsache, dass Menschen sich schließlich auch an das gewöhnen, was sie zunächst als abstoßend empfunden haben. Unangenehme, weil sinnlose Tätigkeiten können schließlich angenehm werden, wenn man sie nur lange genug ausübt. *Es ist dem Menschen möglich, Interesse an schabloneartigen, mechanischen Verfahren zu entwickeln, wenn nur fortgesetzt Bedingungen hergestellt werden, die gerade diese Art der Tätigkeit erfordern und jede andere Art ausschließen.* Ich höre häufig, dass stumpfsinnige Unterrichtsmethoden und sinnentleerte Übungen verteidigt und gepriesen werden, weil „die Kinder sie so ‚interessant‘ finden“. Ja, das ist das Schlimmste! Das Kind, das von sinnvoller Beschäftigung ausgeschlossen ist und keinen Geschmack für adäquate Ausdrucksformen entwickeln kann, sinkt auf das gebotene niedrige Niveau an Wissen und Tätigkeiten herab, und gibt sich zwangsläufig mit einer beschränkten Erfahrungswelt zufrieden. Es ist ein normales Gesetz des menschlichen Geistes, in seiner eigenen Tätigkeit Befriedigung zu finden, und wenn dem Kind sinnvolle Tätigkeiten versagt werden, gibt es sich mit dem zufrieden, was ihm verbleibt – und hat damit Erfolg, abgesehen von Kindern mit einer ausgeprägten Aktivität, die sich nicht anpassen können und als Störenfriede und Schulversager gelten. Bei vielen Kindern tritt ein Interesse an der formalen Aneignung von Symbolen und deren mechanischer Reproduktion an die Stelle eines ursprünglichen und vitalen Interesses an der Wirklichkeit; und dies alles, weil der Stoff nicht in Beziehung zur jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes steht und daher irgendein Ersatz als *modus vivendi* gefunden und ausgearbeitet werden muss.

Die zweite Form eines Ersatzes für eine Motivation aus der Sache heraus ergibt sich aus dem Streben nach einem kleineren Übel: Die Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff ist, wenn schon nicht an sich, wenigstens im Kontrast zu einer alternativen Erfahrung interessant. Sich anzupassen ist erstrebenswerter als zurechtgewiesen oder lächerlich gemacht zu werden, erstrebenswerter als nachsitzen zu müssen, schlechte Zensuren zu erhalten oder nicht versetzt zu werden. Und sehr vieles von dem, was unter dem Namen „Disziplin“ segelt und sich damit rühmt, im Gegensatz zur „weichen pädagogischen Welle“ das Banner von Willensanstrengung und Pflichtgefühl hochzuhalten, ist nichts weiter als eben dieser Appell an das „Interesse“ im gleichen Sinn – an das Bestreben, unangenehme soziale Sanktionen zu vermeiden. Der Stoff spricht die Schüler nicht an; er kann sie gar nicht ansprechen, da die Verankerung im kindlichen Denken fehlt. So werden eben tausendundein äußerliche, nicht zur Sache gehörige Mittelchen eingesetzt, um das Kind immer wieder auf den Stoff zurückzuführen, von dem es ständig abschweifen möchte.

Die menschliche Natur, wie sie eben ist, tendiert dazu, ihre Motivation im Angenehmen statt im Unangenehmen zu suchen, im Vergnügen statt im Schmerz. Und auf diese Weise ist die moderne Theorie und Praxis des Weckens von „Interesse“ in der falschen Bedeutung des Wortes entstanden. Der Stoff bleibt, wie er ist. Man wählt nur aus und formuliert um: so und soviel Geografie, Arithmetik und Sprache. Das Potenzial des Stoffes für die kindliche Entwicklung in Sprache, Erdkunde und Zahlenwelt tritt zurück. Daher ist es schwer, die Kinder mit dem Stoff in Berührung zu bringen; daher wehren sie sich; daher schweifen sie ab, andere Handlungen und Vorstellungen greifen Platz und untergraben den Unterricht.

Der legitime Ausweg besteht darin, den Stoff anders darzustellen, ihn zu psychologisieren – das heißt, wie nochmals betont sei, ihn innerhalb des Bereiches und Gesichtskreises der kindlichen Erfahrung zu entwickeln. Aber es ist leichter und einfacher ihn zu lassen, wie er ist, und dann durch Methodentricks Interesse zu erwecken, ihn interessant zu machen, ihn mit Zuckerguss zu versehen, seine Sterilität durch dazwischengeschobene „Rosinen“ zu verbergen und schließlich das Kind dahinzubringen, den nicht schmackhaften Bissen hinunterzuschlucken, zu verdauen und dabei noch das Gefühl zu haben, dass er gut schmeckt. Aber der Vergleich hinkt leider! Die geistige Assimilation ist eine Sache der Bewusstheit, und wenn die Aufmerksamkeit der Kinder nicht tatsächlich mit dem Stoff in Berührung gekommen ist, wird er nicht erfasst und entfaltet keine Wirkungen.

Wie steht also die Verhandlung zwischen dem Kind und den Fachinhalten? Wie soll das Urteil lauten? Der fundamentale Trugschluss in den beiden Plädoyers, mit denen wir begonnen haben, ist die Annahme, dass wir nur zwei Optionen hätten: entweder das Kind seiner eigenen, ungeleiteten spontanen Aktivität zu überlassen oder ihm alles von außen vorzugeben. Handeln ist Reaktion auf einen Gegenstand, ist Anpassung, Angleichung. Reine Selbsttätigkeit, in der das Kind völlig auf sich bezogen wäre, ist nicht möglich, weil alles Tun in einem Medium, in einer Situation, unter äußeren Bedingungen vor sich geht. Aber ebenso wenig ist eine bloße Aufprägung des Stoffes von außen möglich. Alles hängt von der Tätigkeit des Geistes bei der Reaktion auf das von außen Dargebote ab. Der Wert der Fachinhalte, die den Lehrgang bilden, besteht aber gerade darin, *dass sie den Lehrer befähigen können, die Lernumgebung des Kindes zu bestimmen und so das Kind auf indirekte Weise zu führen*. Die Fachinhalte haben primäre Bedeutung für den Lehrer, nicht für das Kind. Sie sagen dem Lehrer: Dem Kind steht diese und jene Möglichkeiten offen, die einen Zuwachs an Erkenntnis, ästhetischem Bewusstsein und Handlungsoptionen bedeuten. Sorge Tag für Tag dafür, dass sich die Aktivitäten des Kindes unvermeidlich in diese Richtung bewegen. Lasse die Natur des Kindes ihre Erfüllung in den Fachinhalten finden, die der ganzen Welt gehören.

Es geht natürlich um das KIND. Es sind seine momentanen Kräfte, die sich behaupten sollen, es sind seine momentanen Fähigkeiten, die geübt werden sollen, es sind seine momentanen Einstellungen, die gefördert werden sollen. Aber wenn der Lehrer die Erkenntnisse der Menschheit, die in den Fachinhalten verkörpert sind, nicht wohlweislich und gründlich kennt, kann er die momentanen Kräfte, Fähigkeiten und Einstellungen des Kindes nicht einschätzen. Noch weniger weiß er, wie sie zu stärken, zu üben und zu fördern sind.

¹ Leicht gekürzte Übersetzung des Aufsatzes „The Child and the Curriculum“ aus DEWEY, J.: The Middle Works 1899 – 1924. Vol. 2., ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press 1976, S. 271 – 291. Übersetzer: E. Ch. Wittmann.