

Ein Plädoyer für die Autonomie des Kindes

Autor(en): **Kubli, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 10: **Jean Piaget (1896-1980)**

PDF erstellt am: **01.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530712>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Plädoyer für die Autonomie des Kindes

Fritz Kubli

«Wenn man den systematischen Widerstand der Schüler gegenüber der autoritären Methode und die in allen Ländern von den Kindern, um dem Zwang der Disziplin zu entrinnen, aufgewandte bewundernswerte Einfallskraft sieht, kann man nicht umhin, ein System, das so viele Energien verschwendet, anstatt sie für die Zusammenarbeit auszunützen, als mangelhaft anzusehen.» Dieser Satz Piagets stammt aus dem Jahre 1932, als die Idee einer antiautoritären Erziehung noch fast ausschliesslich in den Köpfen einiger führender Kinderpsychologen und Reformpädagogen beheimatet war. (Diese liessen allerdings nicht nach in ihrem Bestreben, die Illusionen der auf dem Autoritätsprinzip basierenden Schule aufzuzeigen!) Piaget hat sich zeitlebens für eine «funktionelle Erziehung» eingesetzt, die eine autonome und verinnerlichte Disziplin der Schüler anstrebt und generell «der Initiative und der spontanen Aktivität des Kindes einen sehr weiten Spielraum lässt» (Piaget 1932, S. 413).

Piagets überzeugtes Eintreten zugunsten einer auf dem Reformprinzip beruhenden Schule lässt sich kaum übersehen. Sein pädagogisches Ideal war eine Schule, die auf den demokratischen Spielregeln basiert und die davon ausgeht, dass sich die Schüler vom Wert der Lehr- und Lernbemühungen überzeugen lassen, dass sie selber aktiv werden und etwas erreichen wollen. Der äussere Zwang, der angeblich das Beste der Schüler will, sollte sich daher auf ein Minimum reduzieren, wenn nicht gar abschaffen lassen. Damit sind dem einzelnen Lehrer Massstäbe und seinen erzieherischen Massnahmen selbstgewählte Grenzen gesetzt, die nicht immer leicht zu respektieren sind. In jedem Fach gibt es Durststrecken, die der Schüler von sich aus kaum ohne sanften Druck durchsteht. Wozu ist z. B. Grammatik gut? Genügt es nicht, wenn man sich in einer Sprache ausdrücken kann? Muss man im einzelnen wissen, welche physikalischen Gesetze bei der Kamera ein Abbild des Gegenstandes auf dem Film ermöglichen? Man kann sie doch auch sonst bedienen! Ein behandeltes Lehrgebiet mag interessant sein

– sobald jedoch der Schüler auf eine Prüfung lernen muss, hört das Vergnügen auf.

Nun ist heute die Idee, dass eine hinreichende Motivation des Schülers seine spontane Aktivität zu wecken vermag, so dass er von sich aus und mit Interesse lernt, auch ohne Piaget zu einer Art pädagogischem Glaubensbekenntnis geworden. Da es indessen nicht wissenschaftlichem Denken entsprechen würde, wenn man eine erzieherische Norm unbesehen zum Dogma erheben würde, sollte man die Auffassung Piagets und damit das heute verbreitete Erziehungsideal vielmehr an den Argumenten messen, die sich aus der eigentlichen Forschungspraxis ergeben, d. h. aus der Entwicklungspsychologie, soweit sie experimentell belegt werden kann.

Lässt sich ohne Zwang unterrichten? Wie müsste ein derartiger Unterricht aussehen? Piaget ist ja nicht gegen jede Disziplin, er ist für eine «autonome und verinnerlichte» Ordnung, für eine «funktionelle» Erziehung. Dahinter steckt die Meinung, dass sich hinreichend Gründe für eine Schulordnung aus der Sache ergeben, denn Lernen kann nur innerhalb einer bestimmten Ordnung stattfinden. Wenn man nach einer funktionellen Disziplin sucht, wird man sich daher die Frage vorlegen müssen, wie das Kind lernt. Lernt es vor allem dann, wenn man sich bemüht, ihm etwas beizubringen? Oder gibt es ein spontanes, nicht geleitetes Lernen? Und, falls beide Formen nebeneinander existieren sollten, welche ist wertvoller? Piagets experimentelle Untersuchungen scheinen vorerst vor allem die Bedeutung des spontanen Lernens aufzuzeigen. Ein für seine Methode typisches Experiment zeigt folgendes: Man legt dem Kind zwei gleichartige Gläser vor und füllt das eine bis zu einer bestimmten Höhe mit einer Flüssigkeit. Ein 5–6jähriges Kind kann von sich aus das zweite Gefäss so füllen, dass in beiden Gläsern «gleichviel» Flüssigkeit ist. Wenn es jetzt den Inhalt des einen Glases in ein anders geformtes Glas giesst, z. B. in ein enges hohes Glas, so dass der Flüssigkeitsspiegel höher liegt, wird es behaupten, im engen Glas hätte es «mehr» Flüssigkeit. Erst mit ca. 6,5 Jahren entwickelt es

die Einsicht, dass auch nach dem Umgiessen gleichviel Flüssigkeit vorhanden sei. Das Kind stützt diese Behauptung mit Argumenten: Das Gefäss mit dem hohen Flüssigkeitsstand ist eng, das gleicht sich aus (Kompensationsargument). Oder: Man kann die Flüssigkeit zurückgiessen, dann steigt der Flüssigkeitsspiegel wieder gleich hoch wie vorher (Umkehrung der Handlung). Oder: Man hat weder etwas hinzugefügt noch etwas weggenommen (Identitätsargument).

Was hat nun den Erkenntniszuwachs bewirkt? Das erste Argument deutet auf eine anfängliche entwicklungsbedingte Beschränkung des Aufmerksamkeitsfeldes hin! Das kleine Kind bleibt auf ein einziges Kriterium, das der Höhe des Flüssigkeitsspiegels, fixiert (oder «zentriert», wie Piaget sagt). Dieses Kriterium schliesst die Kenntnisaufnahme von weiteren relevanten Kriterien (wie dem des Gefässdurchmessers) aus. Erst das ältere Kind kann gleichzeitig mehrere Kriterien gegeneinander abwägen. Von diesem Moment an ergibt sich die Einsicht in die gleichbleibende Flüssigkeitsmenge quasi automatisch.

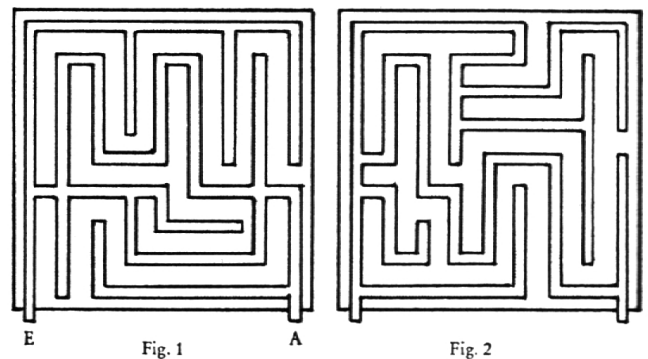
Für die Schule scheint aus dieser Auffassung des Experiments eine eigenartige Konsequenz zu folgen: So lange das Kind geistig noch nicht hinreichend entwickelt ist, wird Belehrung kaum möglich sein. Ist hingegen die entsprechende Entwicklungsstufe einmal erreicht, gelangt das Kind spontan zur Einsicht, der Lehrer ist also überflüssig!

Man kann aus Piagets pädagogischen Ansichten diesen Schluss allerdings nicht ableiten. Er betont ja die Notwendigkeit, dass das Kind Gelegenheit zum Handeln hat: Schule muss – gerade z. B. im Mathematikunterricht – darin bestehen, dass «bestimmte Probleme», z. B. Fragen nach Verhältnissen, Rechenregeln, Vorzeichen, *im Verlauf konkreter Experimente* gestellt werden, also in ähnlicher Art wie im klinischen Experiment eine abstrakte Fragestellung innerhalb einer materiell konkreten Situation diskutiert wird (Piaget 1973, S. 41). Für ihn entsteht Einsicht aus dem Handeln. Das Kind muss nicht nur durch verbale Erklärungen, eventuell ergänzt durch Zeichnungen, belehrt werden, sondern es muss selber zum Handeln kommen, handelnd sich seinen eigenen Weg zum Wissen bahnen. Alles, was man dem Kind beibringt, ohne ihm Gelegenheit zur eigenständigen Entdeckung zu geben, verstellt ihm

den Weg zur subjektiv als wahr erlebten Erkenntnis. Angelerntes Wissen führt zu Persönlichkeiten ohne Selbstvertrauen, besonders wenn ihnen nicht ermöglicht wurde, sich selbst, durch eigene Aktivität, von der Wahrheit zu überzeugen. Ohne eine Verankerung des Wissens wird auch moralisch niemand frei sein.

Die Forderung, den Kindern im Unterricht einen Handlungsspielraum auszusparen, der ihnen die Beschreitung individueller Wege zur Erkenntnis offen lässt, ist allerdings nicht neu. Neu ist allenfalls die Begründung dieser didaktischen Regel, wie sie aus Piagets Experimenten abgeleitet werden kann. Sie lässt indessen auch Piagets eigene Aussagen zur «aktiven» Schule in einem leicht veränderten Licht erscheinen.

Ich möchte diesen Gedankengang, der ausführlich in zwei Büchern (Kubli 1981a, 1981b) entwickelt wurde, anhand eines Experiments erklären, das ich selber unter Piagets Leitung im Jahre 1974 durchgeführt habe. Es ging um die Frage, wie ein Kind Einsicht in die Struktur zweier Labyrinth gewinnt, und welchen Anteil allenfalls seinem Handeln zukommt. Den Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren wurden im Verlauf des Gesprächs nacheinander zwei Labyrinth gezeigt (Fig. 1 und Fig. 2) und zum ak-



tiven Spiel überlassen. Eine Spielzeugmaus habe sich in den Labyrinth verirrt, wurde ihm eröffnet. Es müsse für sie einen Weg zum Ausgang finden. Nachher sollten sie einige Fragen beantworten und von den beiden Labyrinthtypen die wichtigsten Eigenschaften rekonstruieren (in einem Labyrinth führen zwei Wege vom Eingang zum Ausgang, im anderen nur einer).

Erwartungsgemäss lösten die Kinder je nach Alter die Aufgabe verschieden gut. Die Labyrinth konnten nur allmählich, ausgehend von lokalen Eigenschaften, in den wichtigsten Zü-

gen aus der Vorstellung rekonstruiert werden. Parallel dazu wuchs indessen auch die Erkenntnis, dass ein anderer Beobachter, etwa der Versuchsleiter, ein anderes Kind oder der Lehrer, *diesselbe* Labyrinthstruktur wahrnehmen müsse wie es selber. Das Kind, welches das Labyrinth nicht voll überblickt, kann sich auch nicht vorstellen, wie der Erwachsene seinerseits sich das Labyrinth zurechtlegt. Das geistig reife Kind ist sich dagegen bewusst, dass ein anderer dasselbe sehen muss wie es dies vor Augen hat. Den Sachverhalt bewusst erfassen heisst offenbar, ihn so sehen, dass klar ist, wie ein anderer Beobachter ihn sehen *muss*. Sich einen geistigen Überblick beschaffen heisst, diesen mit (tatsächlich vorhandenen oder nur vorgestellten) anderen Beobachtern teilen.

Wenn man die kindliche Entwicklung verstehen will, muss man sich fragen, wie Kinder in unsere Welt der Erwachsenen geistig hineinwachsen können. Sie tun dies auf verschiedenen Ebenen. Eine der wichtigsten ist die Ebene des gemeinsamen Handelns. Kinder lernen «unsere» Welt kennen, indem sie sich unbewusst an die Stelle von uns Erwachsenen setzen. Sie handeln «als ob» (sie Erwachsene wären), indem sie spielerisch und versuchsweise in die Rolle eines Erwachsenen hineinschlüpfen, sich mit ihr identifizieren. Kinder brauchen Identifikationsmöglichkeiten mit Erwachsenen oder ähnlichen Kindern *in ihrem Handeln*, aber auch Erwachsene, die bereit sind, sich mit ihnen und ihren begrenzten Möglichkeiten zu identifizieren. Ohne *wechselseitige* Identifikation ist keine Wissensübermittlung, nicht einmal ein Gespräch möglich. Gegenseitige Identifikationen entwickeln sich aus dem Zusammenhandeln und der dabei nötigen gegenseitigen Anpassung an das Handeln des anderen. Bei der Besprechung z. B. des Zehnerüberganges muss es ein *gemeinsames* Problem sein, eine Methode zu finden, die die Zehnerschranke sicher nach oben und unten zu überschreiten vermag. Ohne konkrete Fragestellung, die anhand eines bereitgestellten Materials entwickelt und bewusst gemacht werden kann, gelangt das Kind nie dazu, die Situation so zu überblicken, dass klar wird, wie sich das Problem in der Erwachsenenwelt stellt, in die das Kind hineinwachsen will, und wie es dort gelöst wird. Das Kind muss lernen, dass diese seine Handlung das

Problem des Lehrers löst. Insofern sind Handlungsfreiräume nötig – aber ein Freiraum für Handlungen, denen vom Lehrer ein für Kinder erreichbares Ziel gesetzt ist.

Beim Experimentieren mit der klinischen Methode fällt auf, wie intensiv Kinder bestrebt sind, die Erwartungen des Experimentators zu erfüllen. In ähnlicher Weise sollten Unterrichtsstunden konzipiert sein. Kinder werden es rasch müde, Belehrungen entgegenzunehmen, insbesondere wenn sie das Problem nicht sehen, das die Belehrung lösen soll. Am Anfang jeder Lektion muss daher klargemacht werden können, welches Ziel mit welchen Mitteln erreicht werden soll. Mit einer derartigen sachbezogenen Motivation sollte sich auch erreichen lassen, dass jene «funktionelle» Disziplin, von der eingangs die Rede war, sich automatisch einstellt.

Literatur

- Piaget, J.:* Das moralische Urteil beim Kinde. 1932, dt. Übers. Frankfurt 1973.
Piaget, J.: Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems. München 1975.
Kubli, F.: Kognitionspsychologie, Piaget und die Universalien des Denkens. In: Neue Sammlung, 20, (1980), S. 357–365.
Kubli, F.: Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik (Aulis), Köln 1981a.
Kubli, F.: Erkenntnis und Didaktik (Reinhardt), München 1981b, im Druck.

Das Ziel der Verstandesschulung besteht nicht darin, verbürgte Wahrheiten aufzusagen oder sich zu merken, sondern vielmehr darin, selbst hinter die Wahrheit zu kommen.

Erziehung soll mehr als blosser Schulung sein: Sie soll die Voraussetzungen für die natürliche Entwicklung sicherstellen.

Bei allem, was man dem Kind beibringt, hindert man es daran, es selber zu entdecken oder zu erfinden.

Jeder normale Schüler kann mathematisch richtig denken, sofern es gelingt, seine Aktivität zu wecken und die so häufigen seelischen Hemmungen samt dem daraus erwachsenden Minderwertigkeitskomplex abzubauen.

Jean Piaget
