

Dez. 6/1994



FORUM JENAPLAN

**Gesellschaft
für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.**

Lebendiger Gedanken- und Erfahrungsaustausch ist heute eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Wirksamkeit einer Meinungs- und Interessengruppe!

Diesem Zweck dient das "Forum Jenaplan" als mehrmals jährlich erscheinendes innerverbandliches Publikationsorgan der "Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V."

Alle Mitglieder unserer Gesellschaft, alle Freunde einer zeitgemäßen Schulreform und alle Anhänger einer "Neueuropäischen Erziehungsbewegung" (P.Petersen) sind aufgerufen, ihre Beiträge, Artikel und Leserzuschriften an diese Kontaktadresse zu richten:

Grundschule Mainzer Straße
Mainzer Straße 30-34
50678 Köln
Tel.: 0221/3132 85.

Impressum:

Verantwortlich für diese Ausgabe ist der Vorstand der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.

Redaktion: Elise Kentner, Felizitas Liemersdorf, Werner G. Mayer, Georg Paulke,
Dr. Tilman Petersen
Vorsitz: Werner G. Mayer

Inhalt

Grußwort des scheidenden Vorsitzenden Prof. Dr. Engelbert Groß, Universität Eichstätt	S. 4
Grußwort des neugewählten Vorsitzenden Martin Emundts, Ministerialrat im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen	S. 5
Werner G. Mayer Schule auf dem Weg ins Jahr 2000	S. 6
Werner G. Mayer Vom Sinn und Unsinn der Jahrgangsklasse	S. 7
Barbara Papadopoulos-Koch, Walter Heilmann, Werner Menda, Erwin Klinke Sich der Wirklichkeit stellen - der Vision hinterherjagen- das Motto der Rosenmaar-Schule in Köln-Höhenhaus	S. 12
Christa Vecqueray Wie sagen wir es unseren Eltern? Auszug aus dem Schulprogramm der Peter-Petersen-Schule Friedensstraße in Köln-Porz-Grengel	S. 20
Hartmut Draeger Lernen durch Besuchen Besuch der niederländischen Schule "t'Hoge Land" in Epe	S. 22
Thilo Traub Einige Gedanken nach der II. Jenaplan-Konferenz im Schloß Rauischholzhausen vom 13. - 16.6.1994	S. 27
Pädagogischer Service: Buchbesprechungen	S. 28
Ankündigungen / Einladungen	S. 30
Beitrittserklärung	S. 34

Grußwort des Vorsitzenden der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland zum schulpädagogischen Kommunikationstag in Köln

Am 14. Oktober 1994 waren die Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen und unabhängig von ihrer Mitgliedschaft in der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland eingeladen, bei unserem Kölner schulpädagogischen Kommunikationstag "Die Zukunft der Schule in veränderter Welt" mitzumachen: Impulse zu bekommen und zu geben, Motivationen auszutauschen, einander zuzuhören, warum, woraufhin und wie Schulleute zur Zeit ihre Schule verändern. Ca. 300 folgten der Einladung.

Sie wagen Veränderung und sind in ihrem Wagnis - erstens - bestrebt, keiner Naivität, keiner ideologischen Gläubigkeit, keiner unrealistischen "Erziehungsphilosophie" ins Garn zu gehen. Solche Vergarnung stellt ja bekanntlich eine immer wieder gegebene Gefahr bei reformpädagogischen Ambitionen dar.

Schulleute gehen ans Verändern ihrer Schule - zweitens - angesichts und trotz der immer wieder bellenden objektivistischen Schmähe, reformpädagogische Initiativen machten aus solidem Unterricht einen "Wildpark" mit Erfahrungskram, Projekteuphorie, Schullebensrenaissance, penetranter Gemeinschaftseligkeit, Fest und Feier, Freizeitpädagogik ...

In Köln haben Kolleginnen und Kollegen aus allen Schulformen in zwölf Arbeitsgruppen praxisnah vorgestellt, wie sie in selbst entwickelter Kompetenz realistisch an Veränderung als Verbesserung von Schule arbeiten: nicht in Modellschulen, nicht in Schulversuchen, sondern in normalen "Regelschulen". Zu dem durch diese Kolleginnen und Kollegen ermöglichten Kölner schulpädagogischen Kommunikationstag mit dem renommierten Bildungswissenschaftler Peer Dalin aus Oslo wünsche ich der Schule auf ihrem Weg ins Jahr 2000 möglichst viele Kolleginnen und Kollegen als Teilnehmende, Mitwirkende, Kommunikationsfreudige.

Prof. Dr. Engelbert Groß

Herr Professor Engelbert Groß gab den Vorsitz der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik ab. Er kündigte die Veröffentlichung der Beiträge der Arbeitsgruppen vom 14. 10. 1994 als Publikation an.

Die Mitgliederversammlung wählte zum neuen Vorsitzenden der Gesellschaft für die nächsten zwei Jahre Martin Emundts, Ministerialrat im Kultusministerium.

FÜR ZWEI JAHRE

Nach vier Jahren Tätigkeit als Schriftführer in der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik wählte mich die Mitgliederversammlung am 14.10.1994 für die nächsten zwei Jahre zum 1. Vorsitzenden. Ich wurde gebeten und sagte zu.

An dieser Stelle ist noch einmal Herrn Prof. Dr. Groß Dank zu sagen, der in den Jahren 1990 bis 1994 sich dieser Aufgabe stellte. Er wirkte umsichtig und engagiert, versah seine Aufgabe mit wissenschaftlicher Eleganz und sachlicher Treffsicherheit. Seine Arbeit steht für die 1992 begonnene Entwicklung vom Arbeitskreis zur Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland

Zu meinem beruflichen Weg:

1933 geboren; Abitur in Alsdorf; Studium an der PA Aachen 1954 bis 1956, 1958 bis 1961 Aufbaustudium der Erziehungswissenschaften, Philosophie und Neuen Geschichte an der Uni Köln; Beginn der Lehrertätigkeit 1956 an der ein- und schließlich dreiklassigen Landschule; Schulleiter an der Volksschule und Hauptschule von 1965 bis 1972 in Aachen; Schulrat im Kreis Aachen bis 1980; bis 1990 Dezernent bei der Bezirksregierung Köln, fünf Jahre Beratertätigkeit für schulinterne Entwicklungsprozesse; seit 1990 Referatsleiter im Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ein Programm?

Der Vorstand wird in den nächsten zwei Jahren versuchen, alle die Kolleginnen und Kollegen von Schulen, die aus dem reformpädagogischen Ansatz des Jenaplans heraus mit den Erfahrungen von Schule heute sich auf den Weg geben, die für Schülerinnen und Schüler - und mit ihnen - beste Schule zu entwickeln.

Den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit gegenseitiger Information zu bieten, schriftlichen und persönlichen Austausch zu fördern, Anregungen anzubieten muß vonehmstes Anliegen sein.

Dieses sollte erreicht werden, indem sich eigenständige, regionale Gruppen bilden mit regionalen Aktivitäten (Vorstand bzw. Sprecher), eigenen Hausmitteln und Delegierten für die Bundesarbeit. Eine solche Satzungsänderung müßte die Mitgliederversammlung 1996 verabschieden.

Warum eine solche Entwicklung?

Die Arbeit in Schule und Unterricht war einerseits nie eine derartige Herausforderung wie heute, bot andererseits selten Gestaltungsmöglichkeiten wie heute. Spätestens seit 1945 hat sich unsere Gesellschaft tiefgreifend entwickelt und verändert. Dieser Prozeß wird weitergehen.

Eindrucksvoll hat Per Dalin am 14.10. in Köln unter dem Thema "Die Zukunft der Schule in veränderter und sich verändernder Welt" Entwicklungen und Perspektiven aufgezeigt. Die Konsequenzen für die Schule werden zumindest in einem Punkt unausweichbar sein: Gestaltungsmöglichkeiten. Darauf war Schule nie so angewiesen wie heute, sie war aber auch nie so auf schulinterne Kooperation, Koordination und Transparenz verwiesen.

Und deshalb werden Essentials der Jenaplan-Pädagogik wie Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier, Lernen in der Gruppe, Wochenplan und auch Kern- und Kursunterricht jetzt und zukünftig neu zu bedenkende pädagogische Maßstäbe sein.

Mit freundlichen Grüßen

Martin Emundts

Schule auf dem Weg in das Jahr 2000

Wir leben in einer Wendezeit! Weltreiche gehen zugrunde, Machtblöcke zerfallen; Ideologien, die unsere Welt fast 80 Jahre in Atem gehalten haben, schwinden dahin. Trotz aller Anstrengungen um Frieden tobt sich die Friedlosigkeit des Menschen z.Zt. in über 20 sog. "begrenzten Kriegen" weiter rund um unseren Erdball aus!

Die Geschwindigkeit der Veränderungen in Staat, Wirtschaft und Industrie, in Wissenschaft und Technik, in unserer Gesellschaft nimmt ständig zu. Für unsere heutigen Schulanfänger kann niemand auch nur annähernd voraussagen, wie ihre "Welt" etwa im Jahre 2030 aussehen mag, wenn sie in ihrem besten Lebens- und Schaffensalter sind. Welches Weltbild, welches Menschenbild, welche "Macht" wird ihr Leben bestimmen? -

Auch "die Schule", die nach herkömmlicher Meinung die Kinder "auf das Leben" vorbereiten soll, wird von innerer Unruhe getrieben und von einem immer deutlicher werdenden Sog notwendiger Veränderungen erfaßt. Die "Schule des Wiederaufbaues" (1945 - 1955) nach dem Muster der Weimarer Republik und dann die "Schule der Konsumgesellschaft" (ca. 1955 - 1985) wird zunehmend seit ca. 1985 von einer "Schule der Reformpädagogik" abgelöst; Veränderungen, die auch in den Paradigmawechsel von Natur- und Geisteswissenschaften eingebettet sind.

Auch die Schule ist "auf dem Weg" in das 3. Jahrtausend; nur 6 Jahre trennen uns noch von dieser Zeitschwelle.

Aus dieser aufregenden Gesamtentwicklung sollen im "Forum" zunächst 2 Fragen herausgestellt werden, die für die Entwicklung der Schule in diesem Zeitraum aktuell und bedeutsam werden.

1. Ist unsere Schule u.a. noch zeitgemäß organisiert; ist sie leistungsfähig genug? Hier: Vom Sinn und Unsinn der Jahrgangsklassen , und

2. Ist unsere Schule heute schon "demokratisch" genug? Schule vom Staatsmonopol auf dem Weg zu Autonomie?

Auf der Jahreshauptversammlung der Gesellschaft für Jena-Plan-Pädagogik in Deutschland am 14.10.1994 in Köln wurde dieses Thema "Schule auf dem Weg zur Autonomie" durch den Vortrag des Herr Prof. Dr. Per Dalin, Oslo, aufgegriffen, um dann in den folgenden Nummern des "Forum" durch Beiträge unserer Mitglieder "pro und contra" diskutiert zu werden.

In der vorliegenden Nr. 6 des Forum greifen wir zunächst die Frage Nr. 1 auf. "Ist unsere Staatsmonopolschule noch zeitgemäß organisiert?", denn es wird aus vielerlei Gründen, aus Theorie und Praxis, immer deutlicher, daß sich die sog. "Jahrgangsklasse" als einer der letzten juristischen Bremsklötze in der Schulreform erweist. Nachdem in fast allen Richtlinien und Lehrplänen der alten Bundesländer und den vorläufigen oder auch Versuchsrichtlinien einiger "neuer" deutscher Bundesländer, die bewährten didaktischen Grundlagen europäischer Reformpädagogik Einzug gehalten haben, um die "staatliche Lehrvollzugsanstalt" in eine "demokratische Lebensgemeinschaftsschule", in ein Lebens-, Lern- und Erfahrungsfeld für Kinder umzuwandeln, ist es hohe Zeit, auch über die "organisatorische Autonomie" der Schule nachzudenken.

Immerhin scheint mir in diesem Zusammenhang der Hinweis erlaubt, daß z.B. das Land Nordrhein Westfalen mit seinen überarbeiteten "Richtlinien und Lehrplänen für Grundschulen" 1) bereits 1985 den Mut hatte, die Grundschule in eine "pädagogische Autonomie" (Stichwort: standortbezogenes, eigenes "Schulprogramm") zu entlassen. Die vergangenen 9 Jahre lassen jedoch erkennen, wie schwer sich die Lehrerschaft der Grundschule allein schon mit diesem, "pädagogischen" Freiraum tut, wieviel Zeit erforderlich ist

zur Erstellung eigener Schulprogramme, und wie unzureichend Lehrerinnen und Lehrer für eine solche Aufgabe ausgebildet sind!

Wenn nun der Kultusminister NW auf dem 3. Grundschulsymposium in Soest im September 1993 ankündigte, daß er eine Änderung der Schulgesetzgebung vorbereite, die es jeder Grundschule freistellt, statt der bisherigen "Jahrgangsklassen" schuljahrs- und klassenübergreifende Organisationsformen (z.B. "Stammgruppen") zu beschließen und einzurichten, dann sollte man diesen zweiten Schritt in die Autonomie, nämlich in die organisatorische "Autonomie" für die Grundschule unverzüglich diskutieren, um bei Beschluß durch den Landtag und bei Inkrafttreten dieser angekündigten Änderungen ausreichend informiert und gerüstet zu sein.

Die Aktualität und die Notwendigkeit einer Diskussion über die Jahrgangsklasse, hier auf der Basis der Didaktik der Jena-Plan-Pädagogik Peter Petersens, zu beginnen, ist damit exemplarisch auch für alle anderen deutschen Bundesländer angezeigt.

Werner G. Mayer

Vom Sinn und Unsinn der Jahrgangsklasse heute - aus der Sicht des Landes Nordrhein-Westfalen

Werner G. Mayer

In den behavioristisch begründeten Auseinandersetzungen Lernziel- und Curriculumsdiskussionen der sechziger Jahre war die Schule weitgehend entpädagogisiert worden. 'Der Lehrer' verkam zu einem bloßen "Informationsingenieur", die "Kinder" zu neutralen "Adressaten". Diese pädagogischen Irrwege sind heute überwunden, und es muß anerkannt werden, daß manche Grundschule diese Art von "Verwissenschaftlichung" nicht mitgemacht, sondern auch in dieser Phase kybernetischer Pädagogik eine "Pädagogik vom Kindes aus" durchgehalten hat.

Längst sind nicht alle Fragen auf dem Wege zu einer humanen Lebensgemeinschaftsschule geklärt. So ergeben sich aus den Erfahrungen der reformorientierten Schulpraxis z.B. zunehmend Zweifel und Kritik an der heute noch weitgehend allgemein üblichen Organisationsform der Schule, nämlich an den sog. Jahrgangsklassen mit jährlichem Versetzungs- und Sitzenbleiberritual. Insbesondere in Anbetracht der erfreulichen pädagogischen Fortschritte der neueren "Richtlinien und Lehrpläne" deutscher Bundesländer wird diese schulrechtlich einzig zugelassene Organisationsform immer fraglicher, ob nämlich mit dieser Regelbestimmung die neuen Aufgaben der Grundschule (z.B. Differenzierung und Individualisierung, allseitige Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, Erweiterung des Schulbegriffes von der staatlichen "Lehrvollzugsanstalt" zu einem "Lebens-, Lern- und Ernährungsfeld für Kinder", der Erweiterung des bisher bloß produktorientierten Leistungs-begriffes zu einem anstrengungs- und prozeßorientierten Leistungsbegriff unter Einbezug des Arbeits-, Sozial- und Leistungsverhaltens in sozial-integrativen Unterrichtsformen etc. in Arbeit und Spiel, in Gespräch, in Fest und Feier hinreichend zu leisten sind. Es bleibt die Frage, ob mit dieser Orga-

nisationsform den aktuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in den veränderten Situationen unserer Gesellschaft heute noch entsprochen werden kann. Auf den Punkt gebracht geht es um die prinzipielle Frage, in wie weit die Jahrgangsklasse der pädagogischen Alltagswirklichkeit überhaupt noch entspricht, oder ob sie als Relikt der Vergangenheit eigentlich nur noch als eine juristische Fiktion gelten kann.

Spricht man von "Schule", so scheint es für jeden selbstverständlich, daß man damit gleichzeitig auch die Untergliederung in "Klassen" meint. Versucht man aber zu definieren, was eine "Klasse" und insbesondere, was eine "Jahrgangsklasse" in der Alltagswirklichkeit dieses "Betriebes Schule", eigentlich ist, dann ergeben sich merkwürdig umständliche Formulierungsversuche, die sich auch nicht mit dem Blick in ein Pädagogisches Lexikon klären lassen. So findet sich z.B. im Pädagogischen Lexikon von Herder (Freiburg, 1962, S. 1219) die Umschreibung: "Die Schulklasse kann man als die Zusammenfassung derjenigen Schüler und Schülerinnen bezeichnen, die gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden." Die Stichwörter "Klassenarbeit, Klassenbuch, Klasseneinteilung, Klassenfrequenz, Klassenlehrer, Klassengemeinschaft, Klassenzimmer, Klassenordnung, ja sogar "Klassengeist" werden ausführlich behandelt, so als ob die Klasse eine Art selbständiges mystisches Wesen sei. Der Begriff "Jahrgangsklasse", was damit gemeint ist, wer sie erfunden und eingeführt hat, welche Gründe dafür berücksichtigt werden müssen, ist in dem genannten Lexikon jedoch nicht dargestellt. Es bleibt unklar, welche schulrechtlichen Kriterien diesem Begriff zugrunde gelegt worden, sind: Ob diese "Zusammenfassung" der Kinder zu Jahrgangsklassen sich auf den Geburtsjahrgang der Kinder bezieht - wie es aus den Darstellungen Peter Petersens angenommen werden kann, der gegen die

se "Eisblöcke" pädagogisch argumentierte-, oder ob damit gleichzeitig ein starres, auf jede Klasse verteiltes Jahrespensum, ein für jeweils alle Schüler gleich verbindliches Curriculum gemeint ist, oder ob damit die Zusammenfassung von Schülern bezeichnet wird, die in demselben Kalenderjahr in die Schule aufgenommen, also "eingeschult" werden und schematisch Jahr für Jahr in eine nächsthöhere Klasse "steigen", eventuell aber auch "Sitzenbleiben" und nicht "versetzt" zu werden, um das starre Curriculum in der nachrückenden Klasse insgesamt noch einmal "zu wiederholen", ist nur in verschiedenen Schulrechtsbestimmungen, also formaljuristisch rigide, pädagogisch aber nicht eindeutig und plausibel begründet. Der Begriff "Klasse" gehört also wohl vorrangig in den juristischen Katalog einer staatlichen "Schulpflicht" und läßt für die Schule als Staatsmonopol im Auf und Ab der deutschen Geschichte seit 1770 aufschlußreiche Rückschlüsse zu! Tatsache ist, daß der Begriff "Jahrgangsklasse" zunehmend ab 1870 (deutsches Kaiserreich!) nachzuweisen ist, und daß die "Indienstnahme" der Sechsjährigen durch die Staatsschule eindeutig Vorrang vor allen Bedürfnissen des Kindes hatte, und auch nicht durch die Ausrufung dieses 20. Jahrhunderts als "Jahrhundert des Kindes" (Ellen Key) pädagogisch in Zweifel gezogen wurde. Der auch heute noch von manchen Journalisten gebrauchte Begriff "ABC-Schützen" für die Schulanfänger ist aufschlußreich genug!

Nehmen wir die für die "Schulklasse" einschlägige Literatur aus dem Jahre 1991 zur Hand und wählen wir dazu eine unverdächtige Quelle aus dem Ausland, dann finden wir für den Begriff "Klasse" folgende umfassende Definition, die sich natürlich zunächst nur auf die Schule in der Schweiz zu beziehen scheint, aber außer der wesentlich niedrigeren Schülerzahl, in der Sache wohl auch für deutsche Verhältnisse herangezogen werden kann: "Die

Klasse ist eine formelle Gruppe von durchschnittlich 18,1 etwa gleichaltrigen und gleichleistungsfähigen Schülern, die unter Leitung eines Lehrers in einem Schulzimmer das Programm einer Jahrgangsstufe einer bestimmten Schule mit spezifischen Unterrichtstechniken durcharbeitet. Diese Definition enthält bei genauerem Zusehen 5 Kriterien, die hier der Reihe nach kritisch betrachtet werden sollen:

1.-Die Klasse als "formelle" Gruppe

Geht man davon aus, daß der Autor die "formale" Gruppe (im Gegensatz zur "informalen" Gruppe) meint und diesen Begriff nicht nur soziologisch sondern auf ein pädagogisches Umfeld bezieht, daß diese Gruppe "formal" zunächst durch die Einteilung der Schulbezirke durch die Gemeinde (schulpolitisch im Gemeinderat beschlossen und durch die Gemeindeverwaltung als Exekutive verwirklicht) bestimmt ist. "In der Regel" können die Eltern eine Primarschule nicht wählen, sondern ihr Kind muß die diesem Schulbezirk zugeteilte "Bezirksschule als Regelschule" besuchen. (Ausnahmen mit begründetem Antrag bei der Schulbehörde sind schulrechtlich möglich). Der Zusammenschluß der Kinder eines Schulbezirkes zu Gruppen geschieht für alle Schulformen weiterhin "formal" dadurch, daß der Schulleiter die Zuteilung der Kinder zu einer "Klasse" durchführt. Die Eltern (oder gar das Kind) können sich weder die Klasse, noch den dazu gehörigen Klassenlehrer auswählen. Zwar sollen der Schulleiter/ die Schulleiterin die Klassenbildung für Schulanfänger so vornehmen, daß die Kinder nach Wohngebieten (z.B. aus gleichen Straßen) zusammen bleiben (Schulweg! Stundenplan!); zunehmend aber tragen die Eltern mit Nachdruck Wünsche vor, die diesem Zuteilungskriterium entgegenstehen: Sie möchten -und sicherlich zu recht-, daß die Kinder, die gemeinsam einen Kindergarten besucht haben,

unabhängig von ihrem Wohnort, zusammen bleiben. Dies trifft besonders auf Kindergärten zu, die von Eltern aus Privatinitiative gegründet und unterhalten wurden. Nicht nur die inzwischen gewachsenen Kinderfreundschaften sollen erhalten bleiben, sondern die Eltern von Kindergärten, die nach einem bestimmten pädagogischen Konzept geführt werden (Montessori, Petersen etc.) wünschen eine "Klasse" (und einen Klassenlehrer!), der diese pädagogischen Prinzipien in Unterricht und Schulleben weiterführt! Zumindest diese Kinder (sofern die Schulleiterin/ der Schulleiter diese Wünsche der Eltern berücksichtigen kann) gehören dann also nicht mehr einer bloß "formalen" Gruppe an, sondern einer informalen Gruppe, deren "Informalität" im Verlaufe der Schulzeit dann auch für die übrigen Kinder, die zunächst formal eingeschult wurden, mit wachsendem Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl wächst, die durch gruppenpädagogische Maßnahmen der Schule (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräch etc.) unterrichtlich und erzieherisch im Laufe der Schulzeit entwickelt werden. Wenn durch eine Schule solche gruppenpädagogische Maßnahmen praktiziert werden, gehören zunehmend also alle Kinder zu einer informalen und nicht mehr zu einer bloß "formalen" Gruppe. Die "Klasse" ist dann nicht nur ein "gesellschaftlicher" Zweckverband, sondern sie wird eine "gemeinschaftliche" Lebensgruppierung (mit "WIR"-Gefühl).

2. Die Klassenfrequenz

Die "Klassenstärke" .d.h. die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in einem Klassenraum, ist auch für die Qualität der pädagogischen Arbeit in einer "Klasse" mitverantwortlich. Zwar ist die Klassenfrequenz in unseren Schulen nicht so optimal wie in der Schweiz (18!), dennoch sollte bedacht werden, daß die Senkung der Maßzahlen von etwa 40 Kindern im

Jahre 1960 auf ca. 24 Kinder im Jahre 1990 (für die Primarstufe) nur erklärbar ist durch die unermüdlige Tätigkeit der Bildungspolitik der Regierungsparteien in dieser Zeit. Nur durch diese Senkung der Anzahl der Kinder in einer Klasse ist in den durch die Bestimmung staatlicher Schulbau Richtlinien heute zu kleinen Klassenräumen der ehemaligen Volksschulgebäude (ca. 1 qm pro Kind!) der notwendige Raum gewonnen worden, um die Klassenräume zu Lernlandschaften umzurüsten; Dies ist aber eine Voraussetzung zur Verwirklichung neuer Richtlinien und Lehrpläne der Länder.-

Nachdem durch die knappe Lage des Landeshaushaltes der Finanzminister die Neueinstellung der pädagogisch erforderlichen Zahl von Lehrern ablehnt, werden einfach die Bestimmungen zur Klassenbildung geändert: Die bisher vorgeschriebene Zahl der Kinder wird "passend" erhöht. Abgesehen von der Zumutung, daß fiskalische Überlegungen grundsätzlich den Vorrang haben vor jeder Verantwortung für das Bildungsschicksal der Kinder, ist jedem Fachmann sofort klar, daß durch eine Erhöhung der Klassenfrequenzen auf 30 und mehr Kinder ein moderner Unterricht mit Differenzierung und Individualisierung etc., eine allseitige Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit etc. nicht mehr möglich ist. Die fortschrittlichen Richtlinien und Lehrpläne für Grundschule in Nordrhein Westfalen sind dann nur noch Makulatur; die Grundschule wird auf sozialintegrative Unterrichtsformen (Partner-, Gruppenarbeit etc.) auch aus Platzgründen verzichten müssen. Insgesamt fällt die Schule wieder zurück auf den Typus einer bloßen Lernvollzugsanstalt zum Transport von Nutz- und Brauchwissen mit einem vorrangig lehrerzentrierten (frontalen) "Buch-Unterricht"!

Dieser Rückfall in die alte Lernschule ist durch die Erhöhung der Schülerzahlen auch deswegen programmiert, weil

die für einen modernen Unterricht erforderlichen und oft von Elternvereinen mühsam finanzierten Ausstattungen aus Platzmangel wieder entfernt werden müssen (z.B. die Regalsysteme, mit den für differenzierenden Unterricht erforderlichen Arbeitsmitteln, die Fach-ecken, wie Bauecke, Werkecke, Versuchsecke, Lesecke etc.). Kurz: Sowohl die in den Richtlinien vorgeschriebenen allgemeinen Aufgaben der Schule (auch in erzieherischer Hinsicht: Arbeitsverhalten, Sozialverhalten), wie auch die in den Rahmenlehrplänen vorgeschriebenen Ziele der Fächer und Lernbereiche können nicht mehr verwirklicht werden, wenn dem Lehrer mehr als 24 Kinder zugemutet werden.

3. Die Gleichartigkeit der Schüler

Aus vielerlei Gründen nimmt die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler ständig zu: Die unterschiedliche Sozialisation in den Familien, die Unterschiedlichkeit des vorschulischen und außerschulischen Bildungsschicksals der Kinder (Hort, Kindergarten etc.), (die Unterschiedlichkeit der schulischen und außerschulischen Umwelten, die Unterschiedlichkeit der Interessen, Motivationen, "Begabungen" der Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten, aus Voll- oder Teilfamilien bzw. Lebensgemeinschaften, sind dafür verantwortlich. Nicht nur das Leistungsverhalten, auch das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder in staatlichen Pflichtschulen ist heute zunehmend unterschiedlich; ein Umstand, der nur eine "Pädagogik vom Kinde" aus rechtfertigt, d.h. konkret für die Didaktik des Unterrichtes, daß nicht mehr "allen", "alles", "ganz und gar", und "in derselben Zeit" angeboten (und abgefordert!) werden kann. Damit muß der Grundsatz des Amos Comenius: omnia, omnes, omnino für die Grundschule abgelöst werden durch das Motto "sum cuique" Jedem das Seine! Damit ist für eine moderne Grundschule der Unterricht im "Gleichschritt" (Lektionismus) nicht mehr möglich. Aus diesen ange-deuteten Begründungen leitet sich aber auch die Auffassung ab, daß die

"Chancengleichheit" ein politisch berechtigter, ein pädagogisch dagegen unrealistischer Begriff ist.

Die "Gleichartigkeit" der Schüler bezieht sich aber auch nicht auf das gleiche Lebensalter der Kinder in einer Jahrgangsklasse. Eine Überprüfung der Klassenbücher bzw. der Personalunterlagen der Schüler weist sehr schnell aus, daß die Kinder einer Klasse nicht alle dem gleichen Geburtsjahrgang angehören. Jede Klasse umfaßt in der Regel Kinder aus mehreren, meist zwei bis drei Geburtsjahrgängen. Dieser Tatbestand variiert von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse, je nachdem, welche Art der Einschulung, gegebenenfalls welche Maßnahmen beim Schuljahrswechsel (Versetzungen, Sitzenbleiben, Rückstufungen, Zurückstellungen etc.) in einer Schule praktiziert werden. Schon die Startchancen der Kinder bei Schulbeginn sind bezüglich des Lebensalters nicht gleich: Die rechtlichen Bestimmungen für die Einschulung sind zwar formaljuristisch exakt, aber pädagogisch unsinnig formuliert: Wer bis zum 30. Juni eines Jahres, 24 Uhr geboren ist, ist "schulpflichtig". Kinder, die bis zum 31. Dezember, 24 Uhr geboren sind, "können" unter bestimmten Voraussetzungen auch in die Schule aufgenommen werden (die sog. "Kann-Kinder"!). Wer jedoch am 1. Januar, 0,05 Uhr geboren ist, wird ohne Beachtung seines Entwicklungsalters abgelehnt. Wer von den Schulpflichtigen aus medizinischen oder psychologischen Gründen nicht "schulfähig" ist, wird ein Jahr in den Schulkindergarten oder in den Kindergarten "zurückgestellt". Pädagogisch verantwortungsbewußte Schulen nehmen allerdings auch solche Kinder heute in die Differenzierung ihres 1. Schuljahres auf, um ihnen wenigstens die schulischen Sozialisationsprozesse zu bieten. "Stammgruppen" haben durch ihr Patensystem für solche Kinder besondere Möglichkeiten! Dieses erste Schulbesuchsjahr wird solchen Kindern dann nicht auf ihre Pflichtschulzeit angerechnet., damit

ihnen nicht schon durch die Entscheidung(oder Fehlentscheidung) im sechsten Lebensjahr eine volle zehnjährige Schulzeit vorenthalten wird. Die Entscheidung auf Schulfähigkeit ist aber weitgehend nicht nur ein psychosomatischer Befund, sondern er hängt in hohem Maße von der pädagogischen Konzeption der jeweiligen Schule ab. Jahrzehnte wurden die Schulanfänger mit z.T. sehr fragwürdigen Testverfahren auf "Schulreife" getestet. Die Frage, ob ein Kind "reif" für die Schule sei, wurde selten umgekehrt erörtert: Ob nämlich die Schule "reif für das Kind" sei! (In Holland werden übrigens heute alle Kinder mit vier Jahren in die achtjährige Basis-school aufgenommen und bis zum sechsten Lebensjahr mit den pädagogischen Möglichkeiten der Elementarstufe so gefördert, daß sie je nach ihrer Entwicklung in die Leistungsansprüche des eigentlichen "1. Schuljahres" hineingleiten -ohne strenge Fixierung auf das Lebensalter!-Kurz: Auch die Einschulungsverfahren in der Bundesrepublik sind längst überholungsbedürftig!

Fazit: Die "Gleichheit" des Entwicklungsalters, des Lebensalters und des Schulalters der Schüler ist zur Definition oder zur Begründung von Jahrgangsklassen nicht mehr geeignet.

Unter Leitung eines Lehrers

Der Klassenlehrer, der als einzige Bezugsperson die Kinder der Grundschule häufig vom 1. bis zum 4. Schuljahr weitgehend allein unterrichtet, hat je nach dem Bedingungsfeld des Schulbezirkes unbestritten für bestimmte Kinder unschätzbare erzieherische Vorzüge. (Die Funktion eines "Ordinarius" sollte sich mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I darüberhinaus zu einem "Mentor", einem "Beratungslehrer" entwickeln, der nicht nur fachlich, sondern auch menschlich Zugang hat zu den Schülern, besonders in der schwierigen Phase der Vorpubeszenz und der Pubeszenz. Er/sie sollte dafür besonders aus- oder fortgebildet werden).

Der "Klassenlehrer" als pädagogischer Funktionsträger birgt aber auch nicht zu übersehende Gefährdungen für die Kinder: Wenn die Kinder in den vier Jahren nur von dieser einen Person unterrichtet und erzogen werden, dann sind sie weitgehend von den Zufälligkeiten dieser Person abhängig: die Auffassungen der Lehrerrolle, seine berufliche Qualifikation und sein persönliches Engagement, seine Begabungs- und Interessengebiete und -schwerpunkte, seine persönlichen Eigenarten und Fähigkeiten im verantwortlichen Umgang mit Kindern in den jeweiligen Entwicklungsphasen, seine Vorliebe und Abneigung gegen bestimmte Lernbereiche oder Fächer, kurz: seine menschlichen und beruflichen Qualitäten können für den Lebensweg eines Kindes oder Jugendlichen entscheidende positive oder negative Prägungen und Entwicklungen kanalisieren.

Auch um solche Risiken einzugrenzen wechseln verantwortliche Schulen den Klassenlehrer nach zwei Jahren, um den Kindern im Rahmen ihres Sozial- und Arbeitsverhaltens den Umgang nicht nur mit Einzelschülern, Partner- und Schülergruppen, sondern auch mit unterschiedlichen Erwachsenen zu ermöglichen. Das besonders schwierige Kapitel Sympathie und Antipathie zwischen Schülern und Lehrern/Lehrerinnen sei hier nur angedeutet. Der Wechsel nach dem 2. Schuljahr wird aber von vielen Schulen auch aus didaktisch-methodischen Gründen bevorzugt: Das 1. und 2. Schuljahr sind als "Anfangsunterricht" eine besondere "pädagogische Einheit" mit spezifischen Anforderungen, die sich von den Programmen der 3. und 4. Schuljahre nicht nur im Sachunterricht unterscheiden. Die ideale Lösung läßt sich in den Schulen erkennen, die schuljahrs- bzw. jahrgangübergreifend in Stammgruppen organisiert sind, denn das 1. und 2. Schuljahr und das jeweils 3. und 4. Schuljahr bilden auch organisatorisch eine Einheit. Nach dem 2. Schuljahr eignet sich ein Lehrerwechsel also aus mehreren Gründen.

5. Das Jahresprogramm der Jahrgangsklasse

Nach herkömmlicher Gewohnheit schließt der Begriff der Jahrgangsklasse für Lehrer auch die Vorstellung eines bestimmten Stoffpensums ein, das eben in dieser Jahrgangsklasse im Verlaufe des Schuljahres "durchgenommen" werden muß. Ja, zuweilen wird der Begriff Jahrgangsklasse mit diesem Paket des fixierten Lernprogrammes identifiziert; eine Auffassung, die sicherlich für die Lateinschule des Mittelalters zutreffend war. Diese Identifikation zwischen Jahrgangsklasse und Jahresprogramm oder Jahrespensum ist möglicherweise zurückzuführen auf die Praxis der heute überholten Phase der Lernziel- und Curriculumsdiskussionen der sechziger und siebziger Jahre, oder auch auf die früher stofflich genau formulierten staatlichen Lehrpläne, die jahrgangsweise festgelegt waren oder auf die früher geübte Praxis, daß die Lehrer zu Beginn des Schuljahres (für die Schulaufsicht!) sog. Stoffverteilungspläne für das gesamte Jahr nach Monaten rhythmisiert anfertigen mußten. Zuweilen kann aber die Idee eines Jahrespensums für eine bestimmte Jahrgangsklasse auch ausgelöst sein durch die Inhaltsverzeichnisse der in einer Jahrgangsklasse verwendeten Schulbücher. Schaut man heute die Vorschriften der deutschen Bundesländer zur Planung und Durchführung des Unterrichtes, also die staatlich vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne durch, so ist offenkundig, daß es in der Bundesrepublik keine "reichseinheitlichen Stoffpläne" mehr gibt, daß moderne staatliche Vorschriften nur noch den Charakter von Rahmenplänen und Rahmenrichtlinien zur Bestimmung von Bildungs- und Erziehungszielen haben können. Diese allgemeinen Ziele schließen meist auch minutiöse Lehrpläne, die in Wochenportionen eingeteilt sind in allen Schulen, die mit allen Schülern "im Gleichschritt" behandelt werden müßten, aus. Die Verschiedenartigkeit der Schulstandorte, die unterschiedlichen Schul-

umwelten, die nicht auf ein ganzes Jahr hin kalkulierbaren Aktualitäten von Ereignissen, lassen vorfixierte Jahresprogramme nicht mehr zu, damit ist auch die Definition von Jahrgangsklassen durch Jahresprogramme nicht mehr möglich. Die Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein Westfalen verlangen statt dessen von jeder Grundschule die Entwicklung eines schuleigenen und standortbezogenen Schulprogrammes, das "die pädagogische Grundorientierung des Kollegiums widerspiegelt und das zugleich Ausdruck der gemeinsamen Verantwortung aller Lehrerinnen und der Eltern für ihre Schule ist." (S. 17, Richtlinien, NRW). Mit diesen Bestimmungen hat das Land Nordrhein Westfalen bereits am 01.08.1985 die Grundschule in die pädagogische Autonomie entlassen. Die Rahmenvorschrift von "flexiblen Wochenarbeitsplänen" mit denen jede Schule bzw. jeder Lehrer Reihenfolge und Themen zu den Aufgabenschwerpunkten seiner Unterrichtsarbeit bestimmt, schließt einen auf ein ganzes Jahr hin vorgeplantes Unterrichtsprogramm mit vorfabrizierten Unterrichtsentwürfen aus. Dieser erste Schritt der Grundschule zur Autonomie wurde 1989 mit neuen Richtlinien für die Hauptschule fortgeführt und 1993 für die Klassen 5 bis 10 (Sekundarstufe I) der Gymnasien in gleicher Weise komplettiert. Auch für diese Schulformen eignet sich somit nicht mehr ein vorfixiertes Jahresstoffpaket zur Definition für die Jahrgangsklasse.

Rückblick und Ausblick

Zusammenfassend muß für den eigentlich erschöpfenden Versuch der Definition des Begriffes "Klasse" bzw. Jahrgangsklasse durch Carlo Jenzer in seinem wirklich lesenswerten Werk "Die Schulklasse" festgehalten werden, daß sowohl der Begriff, wie die Einrichtung einer Jahrgangsklasse für die Alltagswirklichkeit in Unterricht und Schulleben in der Bundesrepublik pädagogisch

heute nicht mehr haltbar ist. Für die Realität der Schulen, die sich auf den Weg einer zeitgemäßen Schulreform gemacht haben, kann der Begriff der Jahrgangsklasse nur noch als eine überholte juristische Fiktion gewertet werden, die mit der Schulwirklichkeit nicht mehr übereinstimmt.

Es erscheint mir daher logisch, wenn der Kultusminister NW in Anbetracht des Erfolges der pädagogischen Autonomie der Grundschule, die seit nunmehr neun Jahren in Gang ist, in seiner Eröffnungsrede auf dem 3. Grundschulsymposium im September 1993 in Soest den zweiten Schritt zur Autonomie der Schule, und zwar zur "organisatorischen Autonomie" angekündigt hat. Er teilte nämlich der Öffentlichkeit mit, daß er den Auftrag gegeben habe, eine Erweiterung der gesetzlichen Bestimmungen vorzubereiten; außer der bisher üblichen Jahrgangsklasse soll es jeder Schulkonferenz (also Lehrer und Eltern unter dem Vorsitz der Schulleitung) überlassen bleiben, schuljahrs- oder klassenübergreifende Organisationsformen zu beschließen (und ohne weitere Anträge an die Schulbehörde zu praktizieren), sofern diese Maßnahme der Verwirklichung des individuellen Schulprogrammes und der pädagogischen Konzeption einer Schule besser entspricht, als es in einem Jahrgangsklassenorganisationssystem möglich wäre.

Diese beiden Schritte der pädagogischen und der organisatorischen Autonomie bedürfen sicherlich der soliden Aufarbeitung, die zur Verwirklichung vermutlich den Zeitraum bis zum Jahre 2000 beanspruchen wird.

Welche Organisationsform könnte also die Jahrgangsklasse ablösen? Und welche Erfahrungen und Kenntnisse liegen dazu vor? Sehen wir in den folgenden Beiträgen aus Theorie und Praxis zu, welche Meinungen zur Zeit zum Thema Jahrgangsklassen diskutiert werden.

Was hat die Schule aus der Praxis ihrer Reformarbeit u.a. zum Thema Jahrgangsklasse/Stammgruppe zu berichten?

Ein Beitrag aus der Petersen-Schule Am Rosenmaar, der ältesten Jena-Plan-Schule in Köln

Das Schulleiterteam:
Barbara Papadopoulos, Walter Heilmann, Werner Mende, Erwin Klinke.

Sich der Wirklichkeit stellen - der Vision hinterherjagen- das Motto der Rosenmaar-Schule in Köln-Höhenhaus

Die Rosenmaar-Schule „die älteste Jenaplanschule in Köln, gegründet im ersten Schulneubau Kölns nach dem Krieg, fand unter ihrem Gründungsrektor Heinz Kumetat schon in ihren Anfangsjahren, aus pädagogischem Notstand heraus zum schulpädagogischen Konzept Peter Petersens. Jeder, der hier einmal gearbeitet hat oder arbeitet, war und ist gefordert von der Entscheidung des Gründungskollegiums im Jahr 1952. Die herausragende Leistung aller Kollegien bis heute ist, daß sie sich der Herausforderung gestellt, sich nicht versteckt haben.

So ist die Schule eben nicht daran zerbrochen, daß Heinz Kumetat sie schon 1959 verlassen hat, Professor an der Pädagogischen Hochschule zu werden, und sie hat auch überstanden, daß im Verlaufe der sechziger Jahre das Kollegium sich komplett verjüngte. Sie hat sich im selben Zeitraum erfolgreich gegen die Auflösung gestemmt. 1966 tauchte die Volksschule Am Rosenmaar nicht mehr im Schulentwicklungsplan der Stadt Köln auf. Eine Schule, die sich zum Ziel die Entwicklung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit setzt, die sich nicht damit zufrieden gibt, nur auf gesellschaftliche Defizite hin auszubilden, paßte nicht mehr in die Bildungslandschaft. Die neuen, offiziellen Schulreformen waren geprägt durch den Sputnikschock. Der Westen mußte unbedingt wieder die Russen einholen, und man ließ sich Streaming- und Settingmodelle, programmiertes Lernen, äußere Differenzierung „bis zum geht nicht mehr“ und Lernzielorientierung ein-

fallen. Der Mensch im jungen Menschen wurde vergessen!

Jeder tiefgreifende Konflikt verlangt Kompromisse. So verlor die Rosenmaar-Schule 1968 ihren angestammten Schulbezirk und wurde Angebotsschule für ganz Köln. Nachdem sie das Kollegium der Gründerjahre durch junge Lehrerinnen und Lehrer, zum Teil durch die Studentenbewegung geformt, ersetzen mußte, veränderte sich jetzt auch die Elternschaft. Eingefleischte Rosenmaareltern gingen weg, weil die Schule den Charakter einer Bekenntnisschule verlor. Zu den verbleibenden kamen in einer ersten Welle Kinder aus der Kölner Künstlerszene, dann Kinder aus der Kinderladenbewegung. 1972 wurde auf dem Schulgelände ein Schülerladen gegründet, der heute noch wirkt, ohne den unser Ganztagsangebot nicht denkbar wäre. Parallel dazu kamen gescheiterte Jugendliche und Kinder, abgebrochene Gymnasiasten z.B., die in großer Anzahl dann doch noch das Abitur nachgeholt haben oder ihr Leben sehr selbständig gestalten: Einer der ersten und in seiner Anfangszeit ein fürchterlicher Angebotsschüler ist Kunstprofessor in Irland. Vor ein paar Wochen hält ein Auto neben Erwin. „Kennst Du mich nicht mehr? Ich war einmal Dein Schulsprecher. Mir geht es gut. Ich betreibe mehrere Geschäfte, und ich bin ein freier Mensch. Einmal Rosenmaar immer Rosenmaar!“ Der Schulpsychologische Dienst und Erziehungsberatungsstellen schickten uns Kinder aus den Sonderschulen vorbei. „Die Am Rosenmaar schaffen das schon“ -Wir haben uns überfordert gefühlt. Das hat uns in die Integration behinderter Kinder und die Zusammenarbeit mit Sonderschulkolleginnen geführt.

Die Schule hat auch überlebt, daß ihr alte Freunde, durch die sich verändernden Bedingungen und Entwicklungen verunsichert, eine zeitlang den Rücken gekehrt haben. Beispielsweise noch in den sechziger Jahren Mekka der niederländischen Jenaplanbewegung, versiegten danach die Kontakte.

1975 begann unser Hauptschulteil auszulaufen. Köln errichtete auf einen Schlag 4 Gesamtschulen, eine 1 km, eine andere 5 km von der Rosenmaarschule entfernt. Vorher hatten wir nach dem 4. Schuljahr die Hälfte der Kinder an Gymnasien und Realschulen abgegeben, jetzt hatten wir Sorge, daß uns auch die Hauptschüler, zumindest erst einmal, davonlaufen. Weit ausschlaggebender war, daß wir als Jenaplaner natürlich von einer Gesamtschule träumten, wenn auch von einer von Jahrgang 1 bis 10. Es gab keine Kollegin, keinen Kollegen unserer Schule, die/der nicht in einem didaktischen Ausschuß der Gesamtschule mitgearbeitet hätte. Wir wollten die Gesamtschule in unserem Sinne beeinflussen. Es gibt ein ausgearbeitetes Modell für eine jahrgangsübergreifende Orientierungsstufe. Das Team-Kleingruppenmodell der Gesamtschule Holweide und das Kern-Kurs-Modell der Gesamtschule Höhenhaus basieren auf dieser Mitarbeit. Heute sind wir uns nicht mehr sicher, ob unsere Entscheidung für die Gesamtschule die einzige Chance für die Fortentwicklung des „Torso Grundschule“ war. Wir sind bundesweit als ein Topmodell für Integrations- und Ganztagsschularbeit gefragt und neuerdings auch für altersgemischte Lerngruppen zu Rate gezogen. Es wird nicht bestritten, daß wir für die Entwicklung des Grundschulwesens im Lande NRW wirksam waren, notenfreie Entwicklungsberichte statt Ziffernzeugnissen, liberale und humane Richtlinien und die Abkehr von der absoluten Festlegung auf Jahrgangsklassen. Ministerialrat Harry Brabeck, im Kultusministerium zuständig für Integration und Schulversuche, schreibt uns am 25.5.1994 ins Gästebuch: Lieber Erwin und Team, nun hat sich inzwischen wieder der Regen eingestellt, aber ich kann sagen: es war ein glänzender Tag, einer, der sich abhebt vom Alltagsgeschäft und von vielen Besuchen alltäglichen Schulgeschehens. Er hat mir Mut gemacht, mit Euch und vielen anderen den Weg der Reform unserer Grundschule weiterzugehen.

Vieles von den Bildungs- und Schulreformräumen habt ihr in die eigenen Hände genommen und bereits verwirklicht. Ich wünsche Euch, daß Ihr Eure Strahlkraft für das Land behalten könnt und bei Eurer täglichen Arbeit mit den Kindern glücklich bleibt. In herzlicher Verbundenheit Euer Harry Brabeck.

Oder müssen wir uns den Vorwurf gefallen lassen, daß wir 1975 mit der Aufgabe des Hauptschulanteiles einen großen, unverzeihlichen Fehler begangen haben?

Heute stellt sich die **Rosenmaarschule** so dar: Sie ist eine städtische Angebots-Grundschule. Über 400 Kinder besuchen die Schule, davon sind 66 behindert und müßten sonst eine Sonderschule besuchen. Z.Z. leben hier mit uns Kinder mit Körperbehinderungen, geistigen Behinderungen, Sprachbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Schäden, Hörschäden, Sehschäden, Autismus und Mehrfachbehinderungen. Die Kinder verteilen sich auf 16 Stammgruppen mit wenigstens 25, höchstens 27 Kindern. Davon sind in jeder Stammgruppe 3 - 5 behinderte Kinder. Jede Stammgruppe umfaßt die Jahrgänge 1 - 4, so daß in jeder Stammgruppe von jedem Einschulungsjahrgang 6 - 7 Kinder zu Hause sind. Immer zwei Stammgruppen, die räumlich nebeneinanderliegen, bilden ein Team. Im Idealfall sind im Lehrerinnenteam zwei Grund- und zwei Sonderschullehrerinnen für die 50 bis 54 Kinder verantwortlich. Bei Teilzeitkräften können es mehr sein. Dieses Lehrerinnenteam gestaltet nach Vorgaben aus der Lehrerkonferenz seinen und den Stundenplan der Kinder und stimmt ab, wer welche Aufgaben übernimmt. Der Stundenplan für die Kinder weist nur Kern, Kurs und Sport aus. Kern sind all die Zeiten, in denen die Stammgruppe zusammen ist. Der Kern ist in der Regel doppelt besetzt, d.h. immer zwei Bezugspersonen arbeiten in der Stammgruppe. Kurse werden innerhalb des Teams stammgruppenübergreifend zusammengesetzt, z.B. werden in einem Mathematikkurs, Niveau 3. Schuljahr, die Kinder des 3. Schuljahres aus beiden Stammgruppen gemeinsam unterrichtet. Die

Sonderschulkolleginnen im Team fördern in den Kurszeiten entweder die behinderten Kinder mit Sonderprogrammen oder übernehmen selbst einen Kurs und die Teamlehrerinnen entscheiden, in welchen Kursen die behinderten Kinder am effektivsten mitarbeiten können. Die beiden Stammgruppen eines Teams bereiten gemeinsam die Wochenfeiern vor, wenn sie dran sind. Sie treffen sich zu gemeinsamen Eltern-Kinder-Festen, gehen gemeinsam auf Gruppenfahrt. Die Lehrerinnen und Lehrer eines Teams treffen sich jeden Donnerstagnachmittag zu ihrer Teamkonferenz, planen gemeinsam Unterricht, tauschen Erfahrungen aus, besprechen Schwierigkeiten und Maßnahmen bei der Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Sie gestalten für ihr Team kurzfristige Vertretungspläne. Wer ausfällt, ruft nicht in der Schule, sondern morgens früh oder auch schon am Abend vorher bei einer Teamkollegin an.

Die Rosenmaarschule ist eine der wenigen Ganztagsgrundschulen. Kinder können, außerhalb der durch Stundenplan verpflichtend festgelegten Unterrichtszeit, von 7,30 Uhr bis 16 Uhr in ihrer Schule sein, müssen aber nicht! Zu dem recht kompliziert dazustellenden Freizeitbereich, so nennen wir das Ganztagsangebot, kommen wir später noch.

Was bestimmt die Arbeit Am Rosenmaar?

Jeder Leser, jede Leserin kann ja selbst feststellen, ob das seine Wurzeln im Jenaplan hat. Sollte das nicht der Fall sein, würden wir uns nicht deshalb verändern! Verändern werden wir uns! Veränderung ist der Ausdruck von **Leben! Leben rangiert bei uns auf**

Platz! Schulen sind Lebensraum für Kinder und Erwachsene, weil sie gezwungenermaßen viel Zeit in ihnen verbringen. Was die Kinder angeht, müssen wir diesen Lebensraum Schule viel stärker auf die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Kinder hin gestalten, weil die Lebensräume außerhalb der Schule immer mehr eingeengt werden durch rasante Entwicklungen innerhalb

der Gesellschaft, durch Technik, Medien und wachsende Unduldsamkeit gegenüber Schwachen.

Zum Leben gehören nicht nur Arbeit, Pflicht, vorgesetzte Regeln und Ordnungen. Zum Leben gehören Geborgenheit, Sicherheit, Verlässlichkeit, Freude, Schmerz, Trauer, Angst und das Überwinden von Angst; zum Leben gehören Konflikte und Konfliktlösungsmodelle; zum Leben gehört Verantwortung übernehmen, mit anderen kooperieren, sein Leben selbstbestimmen, das Zusammenleben mitbestimmen; zum Leben gehört Freiheit, und das bedeutet immer die Freiheit der anderen mit. Das Widernatürlichste gegen das Leben ist, daß man Menschen nach ihrem Geburtsjahrgang zusammensperrt!

Mit den unterschiedlichen Zusammensetzungen jahrgangsübergreifender Gruppen haben wir Erfahrung. Die Gründergeneration hat sich streng am Jenaplan orientiert. Es gab Stammgruppen mit Kindern des 1. - 3., 4. - 6. und 7./ 8. Schuljahres. Die neue Lehrergeneration, Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre hatte in der Ausbildung schon etwas von Lernzielen mitbekommen. Den Fachleuten für Sachunterricht fiel es schwer, Unterricht für drei Jahrgänge lernzielorientiert zu planen. Wir haben dann Stammgruppen beschlossen, die Kinder des 1./2., 3./4., 5./6. und juxtigerweise 7. - 9. Schuljahres umfaßten. In der Obergruppe hatten sich die Kolleginnen und Kollegen zusammengefunden, die in den frühen sechziger Jahren zur Schule gestoßen waren.

Ein vierjähriger Grundschulteil nach 1975 ließ dann ohnehin nur Stammgruppen mit Kindern des 1./2. und 3./4. Schuljahres zu, es sei denn man faßt alle Grundschuljahrgänge zusammen, und das haben Eltern Mitte der achtziger Jahre ausgelöst. Ihr Anspruch war, die Bezugsgruppe, in die ihr Kind zu Beginn der Schulzeit kam, bis zum Ende der Grundschulzeit beizubehalten. Das Kollegium sah nach den Erfahrungen mit der Integration behinderter Kinder die Chance, die Bezugsgruppe für behinderte Kinder und langsamlernende auch in einem 5. Grundschuljahr zu erhalten und trotzdem, einen ständigen Rollenwechsel zu ermöglichen. Seit 1989

gibt es nur noch Stammgruppen 1. bis 4. Schuljahr. Den Sachunterricht behindert es nicht, es belebt ihn! Keiner möchte mehr zurück!

Mit dem Sachunterricht sind wir bei unserem 2. Steckpferd. Langsam wird uns der Begriff verdächtig. Stehen wir nicht in der Gefahr, uns über Sachen zu informieren, um sie dann zu beherrschen, nach dem Motto "Machet Euch die Erde untertan!" Liegt nicht in einer solchen Haltung die Wurzel für unsere Umweltgefährdung? Uns hat ein niederländischer Kollege, Joos Elsgeest, einer der Interpreten des Begriffes Weltorientierung, die Augen geöffnet. An dieser Stelle kann man sich sein Einführungsreferat zu einer Fortbildungsveranstaltung des Petersen-Arbeitskreises Köln in unserer Schule nicht verkneifen. Wir zitieren: In Tansania sitzt ein zweieinhalbjähriger Junge am Strand, da wo das Land noch nicht Meer und das Meer noch nicht Land ist. Immer wenn die Wellen zurückweichen, entstehen im Sand Trichterchen, aus denen Luftbläschen aufsteigen. Der Junge nimmt seine Finger, bohrt in den Trichterchen und spürt den Bläschen nach. "Dieser Junge", sagt Joos Elsgeest, "hat den Schlüssel zur Welt!"

Zweites Bild: Ein zehnjähriges Mädchen stürmt in die Klasse und ruft: "Hurra, ich kenn die Tulpe!" Sie hat aus bunten Plastikplättchen die Teile einer Tulpe zusammengesetzt und mit Begriffen versehen. "Diesem Kind," sagt Joos Elsgeest, "hat man den Schlüssel zur Welt abgeschnitten!"

Dann erhielt jeder/jede ein Schüffelchen, eine Tüte und eine Lupe. wir wurden in den Wald geführt und aufgefordert uns zu vertiefen. Das Ergebnis war eine aufregende Ausstellung.

Begreifen hat eben etwas mit anfassen zu tun! Und die Dinge sind wichtiger als Papier oder Plastik. Und Probleme muß man zwar erkennen; man muß sie aber nicht gleich in gut vorüberlegten, kleinen Schritten, gegängelt lösen. Probleme müssen bohren, brauchen Zeit, müssen wiederkommen dürfen, auf einer anderen Erkenntnisebene! Das fällt Lehrerinnen und Lehrern, auch bei uns, noch immer schwer. Wir produzieren viel zu viel Papier! Aber wir haben ein

paar Aushängeschilder, die die Richtung aufzeigen: Da sind z.B. die Schafe. Kinder erleben und vollziehen selbsttätig den Prozeß vom Rohprodukt Wolle bis zum fertigen Gewebe nach. Lämmer waren erst gar nicht bedacht. Sie kamen durch unsere eigene Unerfahrenheit. Jetzt sind sie nicht mehr wegzu-denken. Was bedeutet es für ein Großstadtkind, wenn es morgens in die Schule kommt und sieht, wie ein noch nasses Lamm auf wackeligen Beinen von der Mutter abgeleckt wird. Und dann die Frage der Kinder: "Ist es ein Böckchen?" Da kann man als Erwachsener nicht herumlügen: Böckchen müssen irgendwann - zwar nicht vor den Augen der Kinder- geschlachtet werden.

Was löst das für eine Diskussion über den Tod aus, wenn wir innerhalb von drei Tagen die schuleigenen Gänse, vom Marder gerissen, vorfinden und keine vorgeschriebene Entsorgung möglich ist, weil Kinder sie in einer Prozession beerdigen wollen und das Grab Jacomos öffnen, um Olga zu ihm zu betten. Daß eine Glucke Küken ausbrütet, erleben selbst Landkinder heute kaum noch. Dann muß man erschrocken erleben, daß Leben so feingliedrig sein kann, daß man es aus lauter Zärtlichkeit erdrücken kann.

Wenn das Schuljahr früh im August beginnt, gehen wir über die Felder und sammeln Ähren, wie nach dem Krieg. Die Älteren werden sich erinnern. Ähren muß man dreschen. Wer weiß denn noch, daß dreschen mit klopfen zu tun hat? Man muß die Spreu vom Weizen trennen, man muß das Korn mahlen und man kann dann backen. Natürlich kauft man Mehl dazu. Unterzieht man sich dem mühseligen Prozeß, im Feldbackofen zu backen, dann muß man Feuer machen lernen. Zu unseren Aushängeschildern gehören auch der Schulgarten, ein eigenes Kapitel, die Fahrradwerkstatt, die Holz- und die Keramikwerkstatt und eine behindertengerechte Lehrküche.

Es fällt viel schwerer solche pädagogischen Situationen, die zur handelnden Auseinandersetzung zwingen, für den grauen Alltag zu schaffen. Es gibt Spezialisten in unserem Kollegium, deren Blick ist dafür besonders geschärft. Zum Glück spüren andere das und hän-

gen sich an deren Projekte an. Am besten ist, man sucht sie nicht, die pädagogische Situation, man erkennt sie und läßt sie zu. Unsere Wespenphase ist in dem Buch des Landesinstitutes in Soest "Von Bachpaten, Mädchenförderung, Uhlenspiegel u.a." in einem Beitrag von Otto Herz auf Seite 124 nachzulesen. Wenn die pädagogische Situation nicht von alleine kommen will, oder, was wahrscheinlicher ist, wir sie nicht erkennen, muß man planen, motivieren, provozieren. Ein solches gelungenes Beispiel - Kinder spielen Archäologen-, und einige andere mehr kann man sich auf der Video-Kassette der Fernuniversität Hagen über die Peter-Petersen-Schule Am Rosenmaar ansehen.

Es gibt keinen Unterschied zwischen den pädagogischen Situationen im Umgang mit den Dingen und Sachverhalten und dem, was einem beim Zusammenleben und Zusammenlebenlernen begegnet. Nur wird hier deutlicher, daß man die Situationen erkennen und zulassen muß. Zusammenleben (soziales Lernen) lernt man nicht durch geplantes Darüberreden. Man lernt es durch Zusammenleben! Das läßt sich durch bestimmte Arrangements (Raumgestaltung, Arbeitsformen) beeinflussen.

Wo bleibt die Leistung, die man landläufig von Schulen erwartet?

Natürlich sollen unsere Kinder Rechnen, Lesen, Schreiben und vieles andere mehr auch noch lernen. Wir wollen sie ja nicht zu rückständigen Außenseitern erziehen. Weil im Vermitteln der kognitiven Fähigkeiten unsere Profession als Lehrer und Lehrerinnen liegt - wir sind Menschen und wollen natürlich zeigen, daß wir unser Metier beherrschen - greifen wir zu selten auf die Zwänge aus den pädagogischen Situationen zurück. Wer Fragen hat und Informationen braucht, muß fragen, telefonieren, lesen und jemanden anschreiben können. In diesem Zusammenhang lernen Jüngere von den Älteren, auch den Umgang mit Maßen und Gewichten. Wer anderen seine Fragen, Probleme, Einsichten und Erkenntnisse

mitteilen will, muß sich verständlich - mündlich oder schriftlich - mitteilen können, und das für Partner mit unterschiedlicher Auffassungsgabe. Dafür braucht man Zuhörer, die auf Dich eingehen; und die anderen brauchen Dich als Zuhörer, der auf sie eingeht! Bloß da sind dann noch z.B. abnorme Rechtschreibregeln. Die muß man halt üben! Auf das Einmaleins und die schriftlichen Rechenverfahren können wir noch nicht verzichten, weil Pädagogen allgemein den Taschenrechner und Computer noch zum Teufelszeug rechnen. Wir verwenden für das kognitive Lernen sehr viel Zeit und sehr viel Papier. Unser Fortschritt ist, daß wir versuchen, dieses notwendige Übel, so gut wie möglich zu rationalisieren, damit Zeit und Kraft gespart wird für die wichtigen Dinge. Wir geraten nicht mehr in Streit, ob das Material und die Kurse didaktisch fehlerfrei aufgearbeitet sind und welche Methode die einzig richtige ist. Das lenkt nur ab. Wir wollen an den Wochenarbeiten verdeutlichen, was gemeint ist: Wochenarbeiten bekommen die Kinder ab 2. Schuljahr. Es sind überwiegend Übungsaufgaben im Bereich Sprache. Ein Jahreszyklus auf drei Niveaus ist vor Jahren druckfertig erarbeitet worden. Daraus läßt sich für das einzelne Kind durch Weglassen von Aufgaben oder durch Hinzufügen eine individuelle Wochenarbeit erstellen, meist am Montag morgen in Absprache mit dem Kind. Jede Lehrerin, jeder Lehrer würde das eine oder andere lieber anders machen, und die Inhalte passen selten zu den Projekten aus der Weltorientierung. Wir nehmen das alle stillschweigend in Kauf, weil es keine/keiner allein insgesamt besser könnte, und weil wir beginnen zu begreifen, daß Kinder lernen, wie sie wollen. Am besten ist es, man macht einen großen Sack auf mit vielen Möglichkeiten. Die Kinder finden schon das für sie Richtige. An diesem Punkt ist ein vielfältiges Angebot von Arbeitsmitteln (Arbeitsblättern) nötig, am besten gekauft, wenn man sie bezahlen kann. Das nächtelange Selbermachen früherer Jahre verbraucht Energie am falschen Platz.

Wenn es um Leistung geht, und das darf man nicht eingeengt auf den kognitiven Bereich sehen, dann möchten wir, daß jedes Kind an seine obere Leistungsgrenze gelangen kann. Das muß weit über einer, von wem auch immer, gesetzten Norm liegen dürfen, ohne daß jemand abhebt. Das muß auch weit unter einer solchen Norm liegen dürfen, ohne daß jemand diskriminiert wird. Für einen solchen Anspruch sind Ziffernnoten tödlich. Wir haben sie seit Anfang der siebziger Jahre nicht mehr. Davor haben wir uns mit unterschiedlichen Konstruktionen - Noten an die Eltern, privater Brief an die Kinder, und und und - geholfen. Zum Ende des vergangenen Schuljahres haben wir es nach langer Zeit mit einer neuen Form eines verbalen Entwicklungsberichtes versucht, adressatenbezogen. In den ersten drei Schuljahren wendet sich der Bericht an die Eltern. Kinder brauchen die Rückmeldung täglich, bei Wochenarbeiten wöchentlich. Lehrer möchten auch nicht alle Jahre regel beurteilt werden. Das Halbjahrszeugnis im 4. Schuljahr wendet sich an die weiterführende Schule. Damit sparen wir uns den Text für das Gutachten. Am Ende der Grundschulzeit schreiben wir einen persönlichen Brief an das Kind, mit dem wir 4 Jahre zusammengelebt haben "so war's mit Dir, das wünschen wir Dir!"

Wir hoffen, das erspart uns den Eieranz zwischen einer objektiven Information an die Eltern und einem für Kinder verständlichen Text, der aufbauen soll. Beides, einen objektiven Bericht an die Eltern und einen subjektiven Bericht an die Kinder schaffen wir nicht. Wir gehören nicht zu den besonders Begnadeten, die unendlich viel mehr tun können. Für fröhliche Kinder braucht man fröhliche, nicht gestresste Lehrer und Lehrerinnen. Und wir möchten Mut machen, es an anderen Schulen mit einer eigenen Form notenfrier Berichte zu versuchen. Dann darf man die Leute nicht gleich erschrecken.

Den ganzen Tag Schule ?

Eine Schule, in der sich vielfältiges Leben entfalten soll, kann nicht auskom-

men mit 20 bis 25 mal 45 Minuten in der Woche. Nun ist das mit einer Ganztagschule so eine Sache. Bei einem 20%igen Stellenzuschlag bekommt man für genau 123 Kinder im Ganztagsbetrieb eine zusätzliche Lehrerstelle. In einem Hört müssen für 120 Kinder 6 Gruppen, mit je 2 Erzieherinnen besetzt, gebildet werden. Das muß man sich auf der Zunge zergehen lassen: Eine Lehrerin soll die Arbeit von 12 eigens dafür ausgebildeten Menschen leisten! Bei uns schafft das keiner! Deshalb haben wir uns folgende Konstruktion gebastelt: Das Schulgelände und die Freizeiträume sind zuerst einmal ein großer Spiel- und Versammlungsplatz für Kinder. Wir haben ein schönes, weitläufiges Schulgelände mit einem Eichenwäldchen, Wiesen, Gebüsch zum Höhlen bauen und Bäumen zum Klettern. Die Kinder können in der unterrichtsfreien Zeit kommen und gehen, wann sie wollen. Aufsichtsfetischisten sträuben sich die Haare. Nur wir können bei der personellen Ausstattung die Kinder nicht beaufsichtigen und deren Anwesenheit kontrollieren. Aus der Not heraus haben wir ein gutes pädagogisches Prinzip entdeckt: Wir laufen den Kindern nicht hinterher; aber die Kinder müssen jederzeit wissen, wo sie verlässlich einen ihnen vertrauten Erwachsenen finden, der helfen kann. Dasselbe Prinzip haben wir auf die Pausen am Vormittag übertragen. In den Pausen stehen den Kindern auch die Klassenräume offen. Dafür haben wir mit ihnen folgende Regelung vereinbart. Ist der Klassenraum nach einer Pause nicht für die Weiterarbeit nutzbar, bleibt er in der nächsten Pause, regne es, was es wolle, geschlossen. Wenn man konsequent ist, reichen 2 - 3 solche Maßnahmen im Jahr. Wir haben gelernt, Kindern mehr zuzutrauen und haben erfahren, daß es sich auszahlt. Kinder finden Regeln für unser Zusammenleben auf dem Schulgelände und handeln sie unter sich oder mit uns Erwachsenen aus. Unser Kickerspiel im "Blauen Haus" - Blaues Haus, das sind die Freizeiträume - war in der hochfrequentierten Mittagszeit ein ständiger Konfliktherd. Kickerspieler haben unter sich Regeln ausge-

handelt und an die Wand neben dem Kicker geschrieben:

1. Jeder hat das Recht, seine Meinung zu sagen. Bei Unstimmigkeiten wird abgestimmt.

2. Bei großem Andrang wird bis 3 Uhr nach jedem Spiel das ganze Team (alle 4) abgelöst. Nach 3 Uhr gilt: Gewinner bleibt an der Platte.

3. Ein Spiel geht bis 10 Tore.

4. Torwartor zählt 2 Punkte.

5. Eigentore zählen immer.

6. Teams dürfen die Position tauschen.

7. Bei Drehen bekommt der Gegner einen Elfmeter.

8. Ein Team sind immer zwei Spieler.

Diese Regeln gelten für alle. Regeländerungen müssen vor dem Spiel abgemacht und einstimmig beschlossen werden.

Für das, was Kinder beim Zusammenleben ärgert, was sie verändert haben möchten, gibt es seit über 40 Jahren in ungebrochener Tradition die Schülerrunde, immer zwei gewählte Kinder pro Stammgruppe mit dem von der Konferenz bestimmten Schülerrundenlehrer. Meist kommen die kleinen Sorgen auf den Tisch: Da wurde eine Hütte zerstört. Es wird mit Eicheln geworfen. Das Tor wird nicht immer geschlossen, und die Schafe können rauslaufen. Es gibt ernstere Anliegen: Man will eine Uhr außen am Gebäude, damit man weiß, wann der Unterricht beginnt. Es wird der Antrag gestellt, in der Mensa einen 5. Stuhl an einen Tisch holen zu dürfen. Erwachsene würden das in der Gaststätte auch machen.

Ergänzend zum Spielplatz Schule werden Arbeitsgemeinschaften angeboten, meistens aus dem Hobbybereich der Lehrerinnen und Lehrer. Zu Arbeitsgemeinschaften kann man sich, dann auch verpflichtend, anmelden. Arbeitsgemeinschaften erstrecken sich über Zeiträume wie Herbstferien bis Weihnachtsferien. Eine Ausnahme macht die Garten-AG. In ihr erhält man zum selbständigen Bewirtschaften einen Quadratmeter Land und ist von der Arbeit erst entlassen, wenn abgeerntet und das Land winterfest gemacht worden

ist. Für den Werkstattbereich, Holzwerkstatt, Wollraum, Fahrradwerkstatt, muß man sich nicht anmelden. Da geht man hin, wenn man Lust hat.

Das Ganze ist ein gutes Angebot für Kinder, die gelernt haben, mit ihrer Freizeit etwas anzufangen. Es ist eine Überforderung für jüngere und unselbständige Kinder, die dazu darauf angewiesen sind, jeden Nachmittag in der Schule zu bleiben. Für diese Kinder haben wir den Schülerladen mit festen Gruppen und festen Bezugspersonen wie im Hort. Der Schülerladen wird getragen von einem Elternverein als Träger der freien Jugendhilfe. Der Schülerladen kostet Geld. Er übernimmt auch, was ein großer Mangel an Ganztagschulen ist, Feriendienste. Ziel der Schülerladen-gruppen ist es, die Kinder selbständig und fit für den offenen Bereich zu machen, damit wieder Plätze für die nächsten Neulinge frei werden.

Die Erwachsenen in der Schule

Kinder haben überall nur soviel Entwicklungschancen, wie Erwachsene ihnen ermöglichen. Erwachsene erziehen weniger durch kluge Reden und Anordnungen, als durch ihr Verhalten. Wir denken, man darf Kindern nicht abverlangen, was Erwachsene nicht bereit sind für sich anzuerkennen. Ein bißchen haben wir eingangs schon von den Strukturen der Zusammenarbeit in den Teams gesagt, von dem Ausmaß der Gestaltungsfreiheit und der großen Verantwortung für das, was die Gruppe macht. Einzelkämpfer haben in dem Kollegium keinen Platz. Wir haben die Zusammenarbeit füreinander hoch kultiviert. Es gibt nichts, was einer/eine erstellt, das nicht auch bei anderen Verwendung findet. Ein gutes Projekt aus dem Bereich Weltorientierung wird in einer Hängeregistratur dokumentiert, von anderen interessierten Teams in die Planung und Durchführung einbezogen und mit eigenen Erfahrungen und Materialien ergänzt. Kleine Fachteams, bereiten für alle anderen Kolleginnen und Kollegen z.B. das Material für unseren selbsterarbeiteten Leselernprozeß vor, bereiten die Wochenarbeiten für die unterschiedlichen Niveaus vor, sodaß

jeder nur noch für seine Kinder abzählen muß und sie fertig gedruckt in seine Stammgruppe tragen kann. Ähnlich läuft es mit den Mathekursen, Sport, Kunst, Musik, in den musischen Bereichen, wie bei der Weltorientierung, als Angebot. Jede/jeder arbeitet in einem Fachteam.

Unser Lehrerrat, wir haben noch keinen bezeichnenderen Namen gefunden, ist so etwas wie die Schülerrunde der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Jedes Team, der Freizeitbereich und die Krankengymnastik delegieren für ein Jahr eine Person in diesen Lehrerrat, der sich wöchentlich zusammen mit der Schulleitung trifft und die gesamte Hauspolitik bestimmt, alles organisiert, und die Konferenzen und pädagogischen Wochenenden vorbereitet. Über jede Lehrerratssitzung wird ein Protokoll erstellt, das dann ein Tagesordnungspunkt auf den Teamsitzungen ist. So ist jeder/jede über alles, was die Schule angeht informiert und kann Einfluß nehmen. Die regelmäßigen Konferenzen sind deshalb ausschließlich pädagogische Konferenzen, bis auf den Tagesordnungspunkt Verschiedenes. Die Konferenzleitung wechselt.

Zweimal im Jahr leisten wir uns ein Pädagogisches Wochenende. Z.Z. gehen wir im Herbst für drei Tage außerhalb Kölns in ein Haus der evangelischen Kirche, kriegen die Themen, die uns auf den Nägeln brennen, gar nicht unter und haben trotzdem noch Zeit für persönliche Gespräche und viel Spaß. Der dritte Tag ist nicht mehr für alle verpflichtend. Das wird ein musischer Tag. Meist geben Kolleginnen ihre Erfahrungen von musischen Fortbildungen weiter.

Literatur zur Peter-Petersen-Schule Am Rosenmaar:

Ehrenhard Skiera, "Schule ohne Klassen", Agentur Dieck Cirundschulzeitschrift, Heft 14, April 1988, "Gemeinsames Lernen nach Peter Petersen"

CJEE-Impulse, 1989, "Die Pädagogik Peter Petersens", Gemeinschaft evangelischer Erzieher in Bayern, Plateau 16, 8802 Sachsen bei Ansbach

Lehrergilderundbrief, 1)ez. 1987/Jan. 88, "Freies Arbeiten in Peter-Petersen-Schule Am Rosenmaar", Schriftleiter: Werner Teufel, Keilbergstr. 44, 7030 Böblingen

Erziehung und Wissenschaft 5/91, "Mit Schule Schule machen", Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 6000 Frankfurt 90, Postfach 900409

Femuniversität Hagen, "Peter-Petersen: Ein Stück Reformpädagogik gestern und heute", Video-Kassette mit Begleitheft. 1

Die Grundschulzeitschrift, Heft 5 1, Januar 92, "Schafe, Werkstatt, Blaues Haus" Jutta Wilhelm, "Schule: Protokoll eines Notstands", Orell Füssli Verlag Zürich/Köln 1992, ab S. 169

Landesinstitut f. Schule und Weiterbildung Soest, "Von Bachpaten, Mädchenförderung, Ulenspiegel u.a." ab S. 113 Am Rosenmaar

Deutsches Jugendinstitut München, "Was tun Kinder nach der Schule?", Dokumentation der Fachtagung, ab S. 68

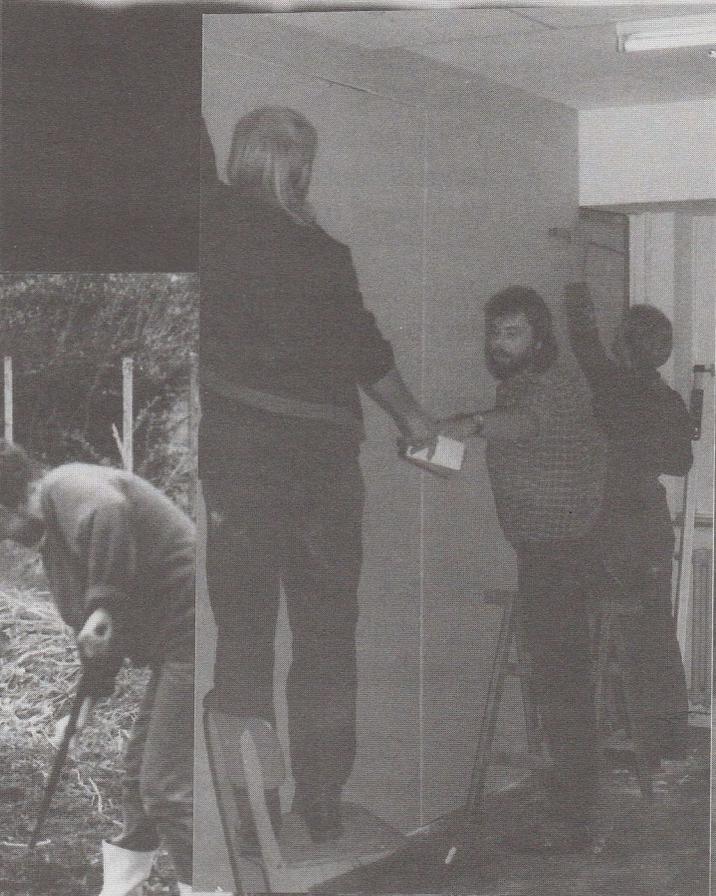
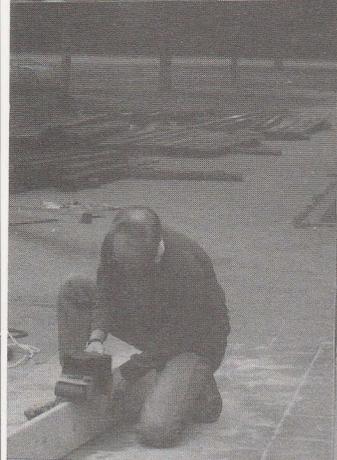
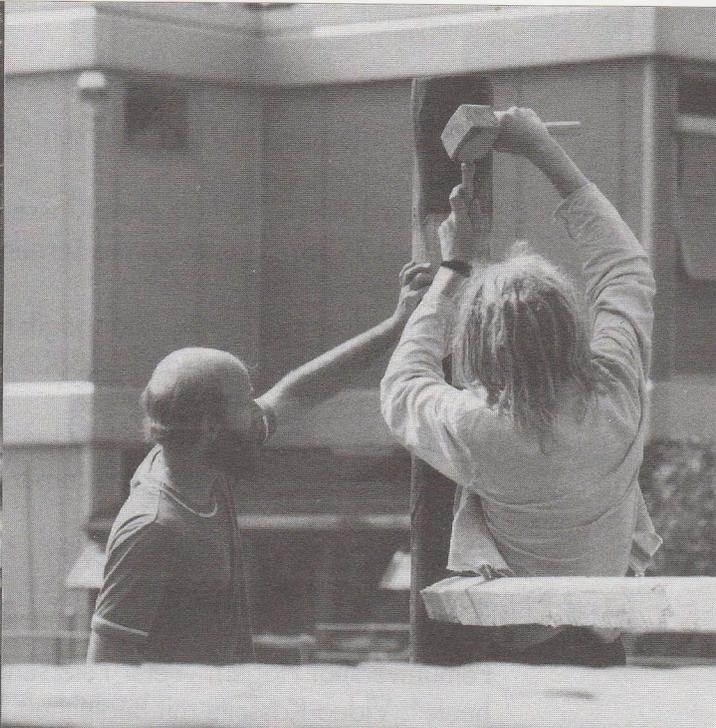
Verein der Freunde und Förderer zeitgemäßer Schularbeit, "40 Jahre - sich der Wirklichkeit stellen - der Vision hinterherjagen" Eigenverlag des Fördervereins Petersen-Schule Am Rosenmaar

PÄD EXTRA Nr. 6, Juni 93, Klinke "Schule ist ein Lebensraum für Kinder" Schulkulturen, 1 Dokumentation der Tagung in Leipzig 13.- 15.11.1992 COMED e.V., Heßlerstr. 208 - 210, 45329 Essen, ab S. 66 Klinke "Ganztägige Erziehung in Grundschule und Hort".

Den Kindern das Wort geben, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bezirksverband Lüneburg Arbeitsheft 39, Vertrieb: Verlag-Schulze-Soltau, Freudenthalstr. 18, 29614, ab Seite 155 "Leben und leben lernen unter dem besonderen Aspekt der Integration behinderter Kinder".

Schulverwaltung, Mai 94, Nr. 5, Carl Link Verlag, S. 132, Rosenmaarschule, eine Schule als Lebensraum für Kinder

Mayer, Werner G., Der Sachunterricht, Agentur Dieck, Heinsberg, 1993/94, Bd. 2, S. 161/162; Bd. 3, S. 73-85 (siehe Buchbesprechung) - Weltorientierung 6-10 jähriger Kinder.





ben. Nach der zweiten bzw. vierten Stunde haben die Kinder jeweils eine "große" bzw. "kleine" Pause. Mit Hilfe der Uhr an der Klassenwand werden die Kinder zu effektiven Ausnutzung der Arbeitszeit erzogen; sie entwickeln ein Gespür für den Zusammenhang von "Zeit" und möglicher "Arbeitsleistung". Es gibt keinen starren Stundenplan, nach dem alle 45 Minuten ein anderes "Fach" gelehrt wird. Kein Lehrer, kein Schüler ist verdammt, nach exakt 45 Minuten ein Stundenziel erreicht haben zu müssen, egal ob es sich um ein Lesestück, ein Diktat, eine Rechenstunde, ein Bild, einen Tonkrug o.a. handelt. Jedes "Ding" braucht seine Zeit!

In der Eingangsstufe arbeiten die Kinder nach einem Tagesplan, da der Wochenarbeitsplan sie überfordern würde. Weil Erst- und Zweitklässler noch nicht in der Lage sind, einen so langen Zeitraum einzuteilen, zu überschauen und die anfallenden Arbeiten selbständig durchzuführen, wird die Woche in "Tagesschritte" gegliedert (Morgenkreis!). Darüber hinaus werden allerdings schon einzelne Lerninhalte, z. B. Projekte im Sachunterricht über mehrere Tage festgelegt; damit werden die Kinder bereits auf die spätere Wochenplanarbeit vorbereitet. Im Anfangskreis wird der Tagesplan besprochen, wobei die gleichen Prinzipien wie beim Wochenplan gelten, wie z. B. individuelle Leistung, Arbeitstempo usw. Die Kinder legen in der Regel mit Hilfe des Lehrers selbst fest, in welcher Reihenfolge sie die Lehrgänge in Mathematik, Sprache und im Sachunterricht erledigen wollen.

Auch in der freien Arbeit wählen sie meistens selbst ihre Arbeit anhand der Arbeitsmittel. Einführungen in neue Lerninhalte geschehen in den Einzelstunden im Kursunterricht (z.B. Klasse 1 und Klasse 2 getrennt als eine Art Abteilungsunterricht und zwar im Wechsel: lehrerzentrierter Frontalunterricht im Kreis, Einzel- oder Partnerstillarbeit).

Beispiel: Zeiteinteilung eines Schulvormittages (ohne Schelle,

nach der Wanduhr im Klassenraum.

1. Gleitender Schulanfang (Freie Arbeit, Klassendienste
7.45 - 8.15 Uhr
2. Anfangskreis
8.15 - 8.25
3. Kurs: Mathematik/Sprache (Kl. 3)
8.30 - 9.00 Freie Arbeit (Kl. 4)
4. Pflichtarbeit (Kl. 3/4 Einzel-/ Partnerarbeit)
9.00 - 9.45 Feste Zeit
5. Offene Spielpause / Haus oder Hof
9.45 - 10.00
9.45 - 10.15 Frühstückskreis (als Lesekreis!)
10.00 bis ca. 10.15 (offenes Ende)
Problemsprechung - Tischgespräch evtl. Geburtstagesfeier
6. Pflichtarbeit bzw. (Kl. 3/4)
10.15 - 11.00
7. Freie Arbeit (Kl. 3/4)
11.00 - 11.30 Feste Zeit
8. Spielpause
11.30 - 11.45
9. Kurs: Mathematik/Sprache (Partnerarbeit)
11.45 - 12.30
10. Schlußkreis
12.30

So kann der Tagesablauf eines Schulvormittags aussehen. Festgelegt sind Schulanfang, Schulende und die Pausen.

Fest liegt auch der Einsatz der Lehrer in den Fächern Religion, Sport, Musik und Kunst neben dem Klassenlehrer, der als Bezugsperson den größten Teil der Arbeit in den Lernbereichen leistet. (Die Kinder haben ihr gesamtes Arbeitsmaterial - auch Bücher - in ihrem persönlichen Fach in der Schule!) Als empfehlenswert hat sich erwiesen, Übungsstunden im Lesen, Schreiben Rechnen

(Trainingsstunden) genau festzulegen, damit die helfenden Mütter (und auch Väter) sich darauf einstellen können, um als Lese-Mütter/Väter Schreib-Mütter/Väter in diesem Unterricht behilflich zu sein (Tragen Sie sich bitte rechtzeitig in unsere Mitarbeiterliste ein!). Der starre Wochen-Stundenplan alter Art wird aufgehoben durch den flexiblen Tages- bzw. Wochenarbeitsplan.

Der Wochenarbeitsplan

Zu Beginn der Woche besprechen die Lehrer mit den Kindern den Ablauf der Arbeitswoche. Dieser Arbeitsablauf wird im W.-Plan festgehalten und in der Informationsecke ausgehängt. Er wird so erarbeitet, daß individuelle Leistungen, Fortschritte Ideen und das Arbeitstempo der Kinder berücksichtigt werden.

Im Einzelfall kann der W-Plan für einen Schüler so differenziert geplant werden, daß er vorrangig in den ersten beiden Schulbesuchsjahren in Tagespläne eingeteilt wird. Um sinnvolle Arbeit zu gewährleisten, muß das Material, mit dem Kinder arbeiten, so vorbereitet sein, daß sie ihre Arbeit selbständig einteilen, bearbeiten und eigenständig (Selbstkontrolle, Partnerkontrolle) kontrollieren können, bevor der Lehrer die Endkontrolle übernimmt.

Diese Wochenplanarbeit umfaßt, mit Ausnahme des Rel-U., alle Fächer der Std. Tafel im Kernunterricht. Die Kinder der Klassenstufe 3/4 arbeiten während dieser Zeit gemeinsam. Das Prinzip des sich gegenseitigen Helfens kommt dabei als wichtiger Grundsatz der Peter-Petersen-Pädagogik, wie in vielen anderen Handlungsbereichen zum Tragen.

Um neue Lehrinhalte z.B. die schriftliche Multiplikation einzuführen, gibt es den Kursunterricht. Während dieser Zeit arbeitet der Lehrer gemeinsam mit nur einer Klassenstufe, die übrigen Kinder sind dabei in "Stillarbeit" tätig!. Die Wochenplanarbeit ermöglicht jederzeit eine individuelle Betreuung des einzelnen Schülers durch den Lehrer. Er hat für jedes Kind "Zeit, denn:

Die Mütter und Väter, die Lust (und Zeit) haben im Unterricht (vorrangig

beim Training von Kulturtechniken, d.h. in Lesen, Schreiben und Rechnen und in der Pausengestaltung) zu helfen, sind herzlich dazu eingeladen. Wir haben in dieser neuen Art der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule seit Jahren wertvolle Erfahrungen gesammelt.

Auf Vorlage des Kultusministers NW hat der Landtag mit Datum vom 19. Juni 1994 das Schulmitwirkungsgesetz entsprechend erweitert (§ 11, SchMG, Abs. 10): "Im Rahmen seiner Gesamtverantwortung kann der Lehrer in der Grundschule und in den Sonderschulen mit Zustimmung der Klassenplegschaft und des Schulleiters in hierfür geeigneten Unterrichtsbereichen Mitarbeit von Erziehungsberechtigten vorsehen. - Gleiches gilt bei außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen und Angeboten im Ganztagsbereich in allen Schulformen und Schulstufen."

Diese neue Form der engen Kooperation zwischen Schule und Elternschaft hat für beide Seiten interessante und unerwartete Ergebnisse erbracht: Für die Schule ergab sich die Möglichkeit intensive Formen der Differenzierung zu praktizieren, so daß die Lehrer Zeit und Gelegenheit fanden intensiver als je zuvor mit den Kindern zu arbeiten, die insbesondere Lernschwierigkeiten hatten, ohne daß dadurch die anderen Kinder benachteiligt worden wären. Außerdem war es in den von Eltern betreuten Kleingruppen der Kinder zum ersten Mal möglich, daß die Kinder die volle Unterrichtszeit intensiv üben konnten und nicht immer warten müssen, bis sie im lehrerzentrierten ("frontalen") Unterricht ab und zu "drankommen". Die mitarbeitenden Eltern wiederum hatten wie nie zuvor Gelegenheit, nicht nur dem neuen Unterricht als Besucher zu folgen, sondern unmittelbar die neuen Formen von Unterricht und Erziehung kennenzulernen und einzuüben. Wir würden uns freuen, wenn wir auch mit allen neuen Eltern diese bewährte Tradition an unserer Schule fortführen könnten.

Hartmut Draeger Reichenberger Str. 90 10999 Berlin Tel. 035-618 88 66 (611 57 04)

Lernen durch Besuchen

NEUE ERFAHRUNGEN MIT LERNEN.

Eine niederländische Jena-Plan-Schule in der Praxis

Zwei Wochen in der Jena-Plan-Schule "A Hoge Land" in Epe/NL (31.1.-11.2.1994) Hält die Praxis, was die Theorie verspricht?

Wie soll das gehen? Eine Schule der Stille, der Friedfertigkeit, der konzentrierter Arbeit in der heutigen Zeit? Eine Schule der Kreativität und Eigenaktivität in der FernsehÄra? Eine Schule, die bei Schülern beliebt ist? Eine Schule, die mit jahrgangsnbergreifenden "Stammgruppen" arbeitet? Eine Schule, die wöchentlich 1-2 Feiern für die ganze Schulgemeinschaft zuwege bringt? Eine Schule, die eine große Vielfalt und ein hohes Niveau von Leistungen hervorlockt, zugleich aber negative Konkurrenz und Leistungskult vermeidet? Eine Schule, die geprägt ist von der Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und dem Selbstbewußtsein ihrer Schüler?

"Fortbildung" im "Mekka" der Jena-Plan-Pädagogik

Mit diesen und anderen Fragen reise ich in das "Mekka" der Jena-Plan-Begeisterten - in die Niederlande - und will vor Ort ganz konkret sehen, inwieweit die Theorie der Jena-Plan (jp) - Pädagogik mit der alltäglichen Praxis übereinstimmt. Meine Schwägerin hat mir für die Zeit der Berliner Winterferien eine zweiwöchige Hospitationsmöglichkeit an der jp-Schule ihres Heimatortes Epe (Provinz Gelderland) vermittelt. Dort empfangen sie mich - ebenso wie all die anderen interessierten Gäste - mit großer Offenheit. Zugute kommt mir, daß ich mich auf holländisch verständigen kann und mir so auch das Allermeiste der schulischen Abläufe und Unterrichtsbeiträge klar wird. Die Schule "A Hoge Land" ist klein: Sie umfaßt eine Vorschulgruppe (2 Jahrgänge mit zus. ca. 30 Kindern) und 4 Stammgruppen

(2 x Jg. 1-3 und 2 x Jg. 4-6 mit je ca. 25 Kindern), zusammen ca. 130 Kinder. Ich kann meiner eigenen Neugier folgen und ohne Vorabsprachen nach freier Überlegung die verschiedenen pädagogischen Situationen "beobachten", nicht ohne mich gelegentlich mit Beiträgen oder Fragen einzubringen.

Ein neues Zeitgefühl

Zehn Minuten vor dem Unterricht betrete ich die Schule, die meisten Kinder sind schon da, legen ihre Kleider ab, stellen ihre Obst- und Brotbehälter an eine dafür vorgesehene Stelle, ordnen ihre anderen Schulsachen. Es gibt kein Klingelzeichen! Doch die Schüler erwarten schon den Lehrer. Gleich gibt es den Montag-morgen-Kreis. Die Schüler tragen ohne Schieben, Anecken oder Drängeln ihre Stühle zusammen, leise bilden sie einen Kreis. Schüler erzählen von Wochenenderlebnissen. Der Lehrer weist auf wichtige Ereignisse der kommenden Woche hin und schreibt die anstehenden Aufgaben oder Arbeitsbereiche des Tages in ihrer Abfolge untereinander an die Tafel. Der Schultag wird nicht in 6 x 45 Minuten zerlegt, sondern durch den rhythmischen Wechsel von selbständiger Arbeit, Kreisgesprächen, instruierendem Unterricht, Spiel und besonderen Aktivitäten (Schulorchester; Tanzen u.a.) geprägt. Das Entscheidende im Bewußtsein der Schüler ist, daß sie diese gesteckten Ziele im jeweils gegebenen Zeitraum (meist sind es um die 25 Minuten) erreichen. Schaffen sie dies nicht, dann gibt es immer noch eine besondere Stunde, die "Blockstunde", in der Liegendebliebenes zu Ende gebracht, besondere Beobachtungsaufträge erfüllt, das "Werkstück" (s.u.) weiter "bearbeitet" wird. Die Intensität der Arbeitsatmosphäre, die tiefe Motivation der Schüler bewirken, daß sowohl Schüler als auch Lehrer ihren Schulalltag anders erleben. Schulzeit wird wieder das, was sie eigentlich auch ist: Lebenszeit.

Pausen dienen der Erholung

Der Tag beginnt 8.30 h und endet um 15 h. Die Zeit zwischen 8.30 h und der Mittagspause (12.00 bis 13.00 h) wird

nur durch eine Pause unterbrochen in der Zeit zwischen 10.00 und 10.30 h. In dieser Zeit findet am Anfang (ca. 15 Minuten) der "Obstkreis" statt. Man legt ja Nachdruck auf eine konsequente Gesundheitserziehung. In der Tat verzehren die Kinder ihre mitgebrachten Früchte, während der Lehrer eine Geschichte vorliest. An manchen Tagen wird diese Viertelstunde auch für den sogenannten Nachrichtenkreis in den Obergruppen (Jg 4-6) benützt. Nach dem Obstkreis haben die Schüler die Wahl, draußen auf dem liebevoll angelegten und unterhaltenen Spielplatz (mit Rutsche, Schaukel etc.) zu tollen oder in ihrer "Schulwohnstube" miteinander zu spielen (Schach, Gesellschaftsspiele etc.). Zu Beginn der Mittagspause ziehen sich die Lehrer und einige Kinder, die ganz nah wohnen, zurück. Eltern - meist zwei Mütter - betreten den Raum mit Teekannen und Milchflaschen. Teller und Gläser sind schnell verteilt. Die Kinder essen an ihrem Gruppentisch ihr Brot und trinken das gewünschte Getränk. In dieser Zeit liest eine der Mütter eine Geschichte vor. Die restlichen 40-45 Minuten spielen die Kinder wieder nach freier Wahl drinnen oder draußen (unter Aufsicht von Eltern), in der zentralen Aula bauen die Kinder Tischtennisplatten auf; nach dem Spielen wird wieder ebenso selbstverständlich aufgeräumt.

Verantwortung sich selbst und den anderen gegenüber

Wie durch ein Wunder scheinen die Schüler hier "von selbst" zu wissen, was sie tun wollen oder sollen. Die sehr erprobten pädagogischen Abläufe, überall klar und konsequent gehandhabt, geben den Kindern offenbar die nötige Verhaltenssicherheit, den nötigen Antrieb, in den überaus abwechslungsreich gestalteten pädagogischen Situationen ihre Rolle zu finden und optimal auszufüllen. Ich beobachte einen typischen Fall funktionierender Binnendifferenzierung: Der 6. Jahrgang einer höheren Stammgruppe (Jahrgänge 4-6 umfassend) kommt in der Mitte der Schulwohnstube um einen gro-

ßen, länglich - runden Tisch zu seinem Englischlehrgang zusammen. Eine Kassettenkassette wird abgehört, Sätze werden nachgesprochen, ein Frage-Antwort-Spiel Lehrerin-Schüler zur Vertiefung und Dynamisierung der erlernten Ausdrucksweisen und Redewendungen schließt sich an. Der Tonfall ist gedämpft, aber für die um den Tisch Gruppiereten akzentuiert genug und verständlich. Die an den restlichen Tischen verteilten 16 Schüler (jetzt also nur noch gemischt aus den Jahrganggruppen 4 und 5) führen inzwischen einen - nach Jahrgang unterschiedlichen - Arbeitsauftrag im Rechnen aus. In den meisten Fällen können die Kinder ihre Resultate mit Hilfe von Lösungsheften anschließend selber kontrollieren. Im Zweifelsfall kümmert sich die Lehrerin später noch selbst um zusätzliche Kontrolle oder Hilfe.

Verknüpfung von Bildung und Erziehung

Für mich in dieser Situation überraschend: Keiner der rechnenden Schüler fühlte sich durch die "Arbeitsgeräusche" der Englischgruppe im mindesten gestört. Die Binnendifferenzierung klappt, weil sich die im Augenblick unterrichtende Lehrerin vollständig darauf verlassen kann, daß die anderen Jahrganggruppen ihrer eigenen Arbeit selbständig, sicher und ohne Störungen nachgehen. In dieser Stammgruppenkonstruktion kommt auch das Solidarprinzip der Hilfe von älteren oder schneller begreifenden Schülern für die je schäblicheren zum Tragen. Der Lehrer wird an dieser Stelle entlastet. Die Schüler wachsen in solchen immer wiederkehrenden Situationen selbst in die Rolle und Haltung von "Lehrenden". Wer so "Lehrer" gewesen ist, kann um so leichter wieder die Rolle des "Schülers" einnehmen. Dieses menschliche Geben und Nehmen wirkt viel stärker erziehend, als es jede Lehrerforderung sein kann. Die üblichen Lehrerappelle werden hier sehr sparsam eingesetzt und wirken in der Überzahl der Fälle gleich beim ersten Mal.

Im Jena-Plan-Modell ist die notwendige Zuordnung der "B i l d u n g "

("Bildung" als Aufbau der Persönlichkeit durch Kenntniserwerb, Identifikation und Entwicklung in den Weltzusammenhängen) zur Praxis einer institutionell arrangierten und allseitig akzeptierten " E r z i e h u n g " (gerichtet auf die Offenheit, Entscheidungsfähigkeit und Engagierbarkeit personaler Existenz) geglückt. (Erika Kosse hat in einer brillanten Arbeit das Wesen und das Verhältnis dieser beiden "Grundmodelle pädagogischer Weltanschauung" in Geschichte und Gegenwart dargestellt! Diss.phil. Münster 1972)

In den "Schulwohnstuben" dieser holländischen Jena-Plan-Schule finde ich Aufgaben-Tafeln, die die soziale Aufgabenverteilung über einen bestimmten Zeitraum regeln: Tafeldienst; Aufräumen, Fegen; Bücher austeilen; Kinder nach der Hofpause hereinrufen; Kaffee für den Lehrer hereinholen (!); Mittagspausen-Hilfe (Eltern). An besonderen Tagen gestalten bestimmte Kinder den Raum festlich für die Geburtstagsfeier eines Mitschülers. Dem neu hereinkommenden Hospitationslehrer wird von zwei Schülern die Schulwohnstube mit ihren kleinen und großen Besonderheiten präsentiert. (Die anderen sitzen dabei weiter eifrig an ihrer Arbeit). Zwei weitere Schüler dürfen mich in der Schule herumführen und mir alles Wesentliche erklären. Einer von diesen Schülern, Gary, Jahrgangsstufe 3, bringt mir am nächsten Tag ein Gedicht, das er spontan aus Anlaß meines Besuches erdacht hat! Wachsendes Selbstbewußtsein wirkt sich allenthalben auf die menschlichen Umgangsformen aus. So wird der Agressivität jede Grundlage entzogen. Ich habe in diesen zwei Wochen keinen einzigen Akt der Agression wahrnehmen können! (In der Mittagspause - unter der Aufsicht von Eltern - ging es allerdings etwas lebhafter zu als sonst.)
Eine Schule der Stille

Nicht nur mir, auch anderen Gästen der Schule, fällt die Stille auf. Diese Stille kommt aus der Tiefe; sie zeigt, daß hier junge Menschen am Werke sind, die den ewigen Zirkel von Minderwertigkeitskomplexen und Schulangst durch-

brochen haben. Hier wird in den wöchentlichen 20-Minuten-Aktivitäten "Tanzen" und "Darstellendes Spiel" durch alle Altersstufen hindurch (im Stammgruppenverband) an einer ganzheitlichen Bildung mit sichtlichem Erfolg gearbeitet, so daß auch von daher der Zwang zu sozialschädlichen Reibereien abgebaut wird. Der Dienstagmittag (zwischen 13.30 und 15.00 h) ist die ganze Schule ein offenes Atelier. An allen Ecken und Enden werde ich Zeuge vielseitiger künstlerischer Tätigkeiten: Holzarbeiten, Collagen, Maskenbau usw. Es ist erlaubt und erwünscht, daß sich die kleinen Künstler auch bei den anderen Gruppen umschauen. Ein anderes "beruhigendes" Moment ist der gleichmäßige, "rhythmische" Wechsel in den Tages- und Wochenabläufen einschließlich den regelmäßigen Feiern am Montagmorgen und zum Wochenabschluß. Das Eingebundensein in verschiedene Jahrganggruppen (im Tischkreis, in der ganzen Stammgruppe und im Rahmen der ganzen Schule) dürfte sich erheblich auf die Verhaltenssicherheit der Kinder auswirken. Hier findet ja auch eine Kompensation für die heute oft reduzierte Familiensituation statt. Erfahrungen mit altersverschiedenen Spiel- und Arbeitskameraden können in reichem Maße gesammelt werden. Andere Verhaltensweisen, wie das achtsame Tragen und Befördern von Gegenständen (Stühlen, Bänken, Tablett) sind offenbar von der Vorschule an mit Nachdruck geübt worden. Die dadurch entstehenden Arbeitsgeräusche sind auf das Minimum reduziert, sie können die anderen nicht ablenken, ja sie "erinnern" den konzentriert lesenden, rechnenden, Karten herstellenden Mit-Schüler höchstens daran, daß auch all die anderen intensiv mit ihrer Aufgabe beschäftigt sind. Kein

Feiern - aus Freude am "Schul-Leben"

Feiern (das nach Peter Petersen vierte Lebenselement - neben Arbeit, Gespräch und Spiel - , das auch in der Schule verankert sein sollte) stellt auch in dieser Jena-Plan-Schule einen kommunikativen und kreativen Höhepunkt dar. Bisher habe ich bei Ferienaufenthalten

lediglich die Wochenabschlußfeiern vor Ostern (1992 und 1993) gesehen und erwarte für eine "gewöhnliche" Wochenendfeier nicht viel. Aber statt einer kleinen Pflichtübung am Freitagmittag (14.00-14.30 h) sehe ich jedesmal ein ideenreiches "Programm" mit gemessen an der Kürze der Vorbereitungszeit - erstaunlicher Präsentation.

An dem einen Freitag hören wir das kleine Schulorchester, verbunden mit einer Stimm- und Klangprobe bei wachsender Besetzung, dazu ein Flöten-Quartett und eine Solo-Einlage der (neuen?) Musiklehrerin Hetty mit einem amerikanischen love-song. Daran schließt sich ein mosambikanischer Volkstanz von Schülern einer anderen Gruppe sowie die Verabschiedung einer Jena-Plan-Praktikantin an. (Die schulpraktische Ausbildung ist hier übrigens mit klaren Arbeitsaufträgen zur Untersuchung und Weiterentwicklung bestimmter Details der Jena-Plan-Pädagogik verbunden. Es gibt also eine direkte Zusammenarbeit von pädagogischer Wissenschaft und schulischer Praxis.) Die zweite Wochenabschlußfeier wird von mehreren Grüppchen einer anderen Stammgruppe mit einer Reihe von Sketchen gestaltet, in denen sie die TV-Werbung, bestimmte TV-Quizsendungen parodieren. Meine Tochter Eva Marijke (7 Tage Gast in der Stammgruppe ihrer Cousine Inger) und ich werden verabschiedet.

Wie ich höre, braucht die jeweils beauftragte Gruppe nur 1-2 Stunden, um ihren Beitrag zur Feier zu entwerfen und einzustudieren! Auch hier wirkt sich der Geist der Schule und - bei den Obergruppen - bis zu 8 Jahren Erfahrung aus. Die jüngsten Jena-Plan-"Schüler" aus den zwei Jahrgängen der Vorschule stauen, eifern aber in kurzer Zeit mit eigenen kreativen Beiträgen (Gedichten, Singen, Rollenspielen u.ä.) ihren älteren Schulkameraden nach. Auffällig wieder: Die große Aufmerksamkeit der versammelten Schulgemeinde für die Aktionen ihrer Mitschüler. Dies ist mehr als "Disziplin", Höflichkeit. Es ist zumindest Respekt vor dem Wirken der anderen, auch der Wunsch zu

begreifen, was da vor sich geht. Nächste Woche könnten ja wir wieder an der Reihe sein... Und natürlich Freude über dieses Stück lebendiger Schule. Diese Dynamik kreativer Persönlichkeitsentfaltung muß sich auch auf die alltäglichen schulischen Abläufe auswirken. Bleibt zu betonen, daß in diesen Feiern die ganze "Schule als Lebensgemeinschaft" (Petersen) in Erscheinung tritt, vom 4-jährigen Vorschulkind bis zum 12-jährigen Schüler, von der Großmutter, die ihre Enkelin abholt, bis zum Schulleiter, von den aktiven Eltern bis zum Hausmeister, Praktikanten, Hospitanten. Wunder, daß sich diese Intensivität des Schaffens auf die Zielgerichtetheit und Qualität sämtlicher Arbeitsprozesse und Ergebnisse sowie auf ein gesteigertes Lebensgefühl von Schülern und Lehrern auswirkt!

Arbeit - Vielfalt der Formen und pädagogischen Situationen

Der geheime Mittelpunkt alles Arbeitens von der Vorschule ab ist das Fach, nein! die Aktivitätsrichtung "Weltorientierung" (wereld-orientatie, WO) - im deutschen nur blaß und objektivistisch wiederzugeben mit "Sachkunde". Dem Unternehmen "Weltorientierung" leisten die anderen Handlungsgebiete, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Zusammenarbeit. Gerade weil WO so wichtig ist, müssen die Grundfähigkeiten "Sitzen": An dieser jp-Schule gibt es eine Fülle von Anregungen, von Übungs- und Kontrollformen, um diese Basisaktivitäten beherrschen zu lernen. Beispiel Lesen und Schreiben: In der Vorschule wird bereits gezielt die Hemmschwelle vor eigenständigem Umgang mit "Bilderbüchern" abgebaut. Im Anschluß an das Geschichten-Vorlesen werden bereits ein paar Verständnisfragen gestellt oder Gesprächsimpulse gegeben. Wie ich sehe, können das auch die Kleinsten gut verkraften. Im ersten halben Jahr der Schule erfolgt dann schon die vollständige Alphabetisierung. In der folgenden Zeit werden über alle Jahrgänge hinweg wöchentlich 2 Wortpakete von 15-25 Wörtern auf einfachen Kärtchen von den Schülern abgeschrieben, - sie

bilden die Grundlage für das wöchentlich stattfindende Übungsdiktat (nach Jahrgangsgruppen getrennt, mit Hilfe einer, zu dieser Zeit "verfügbaren" Mutter). Darüber hinaus gibt es Übungen zum Tempo-Schreiben, vereinbarte Treffen für das "Niveau-Lesen" mit einem anderen Elternteil. In allen Jahrgangsgruppen wird regelmäßig vorgelesen (im "Obstkreis"; am Beginn der Mittagspause). Ebenso übernimmt es ein Schüler (etwa 1 x wöchentlich) ein "ausgewähltes Kapitel" seines zu diesem Zeitpunkt gerade (aus-)gelesenen Erzählbuches vorzulesen, seine Auswahl zu begründen, Fragen an seine Mitschülerinnen zu stellen oder sich stellen zu lassen. Hörverständnis, Reimen, Wortbildung wird systematisch geübt. (Viel Zeit wird im Holländischen dadurch gespart, daß nicht die leidige Groß- und Kleinschreibung gepaukt werden muß!) Eine Stammgruppe (Jahrgang 1-3) stellt ein Buch über eine Exkursion zu einem Bauernhof zusammen. Die Schüler von Jg. 1 malen als Eigenbeitrag ein großes Bild über die sie am meisten interessierende Sache (Schafstall, Fuhrpark etc.), verfertigen aber auch 1-2 Sätze; diese werden sauber auf Linienpapier geschrieben und unten auf die eigene Seite geklebt. Bei den Jahrgangsgruppen 2 und 3 erhöht sich entsprechend der Textanteil. - In der parallelen Stammgruppe erlebe ich, wie mit einfachsten methodischen Schritten nach kurzer Instruktion an den verschiedenen Tischgruppen kleine Hörspiel-szenen entwickelt werden. Natürlich übernehmen in der Regel die älteren Schülerinnen (von Jg. 3) die Federführung. Die kleineren denken aber mit und fördern so den kreativen Prozeß. An dieser Stelle wird mir wieder deutlich, wie durch den erprobten Einsatz jahrgangsübergreifender Tisch-Gruppen die jüngeren Schüler und die Neulinge in den "Sog" produktiver Arbeit hineingezogen werden können, sich an der größeren Erfahrung, Sicherheit und Kenntnis der älteren Tischkameraden orientieren! Aerialgezogen werden können, sich an der größeren Erfahrung, Sicherheit und Kenntnis der älteren Tischkameraden orientieren.

In einem regelmäßig durchgeführten "Buchkreis" der oberen Stammgruppen (Jg. 4-6) stellen die Kinder ganze Bücher vor, die sie gerade ausgelesen haben. Ein Formblatt dazu ist ausgefüllt worden (mit Rubriken über Verfasser, Titel, Inhalt, Besonderheiten, Begründung, warum gerade dieses Buch?) und ein eigenes Bild passend dazu gemalt. Diese Arbeitsergebnisse werden dann ausgehängt, und noch Wochen danach kann sich so jedes Kind "mit einem Blick" an diesen oder jenen Buchkreis erinnern... (1. "Begreifendes Lesen": das Verstehen kleiner Sätze und Sinn-einheiten, 2. "Studierendes Lesen": Fähigkeit entwickeln zum Gliedern, Einordnen in größere Zusammenhänge, Zusammenfassen etc.) wird die Grundlage für die Erarbeitung der

"W e r k s t ü c k e" gelegt. Die Schüler erstellen 2-3 davon im Schuljahr. Hier ist die freie Wahl des Themas - ohne jede Lehrervorgabe - besonders wichtig. Hier erfährt der Schüler: Die ganzen Basisaktivitäten der Schule, wie Lesen, Schreiben, Kunst, Kreisgespräche dienen mir persönlich dazu, mein von mir gewähltes Thema sachgerecht, "belesen", kritisch aufzugreifen sowie inhaltlich und formal zu gestalten. Anfang Februar wurden für die Werkstücke u.a. folgende Themen erarbeitet: Jahrgang 2: "Burgen"; "Tee"; Jahrgänge

4-6: "China"; "Schmuckstücke"; "Krankenwagen"; "Hunde"; "Mineralien"; "Jagen"; "Türkei"; "Hexen"; "Qualen" etc. Die Kinder bekommen für dieses Kernstück des jp-Unterrichts genaue, gründliche Instruktionen, Vorübungen, schriftliche Ratgeber. Sie werden in den Gebrauch der Schulmediothek eingewiesen, die Bücher, Mappen mit Zeitungsausschnitten, Dias, Plakate, "Entdeck-Schachteln" mit entsprechenden Arbeitsaufträgen umfaßt. Das Ergebnis in Form eines schön gestalteten Buches wird - oft frei - im sogenannten Berichtskreis vorgetragen; anschließend stellt der/die Vortragende (vorformulierte) Fragen an seine Zuhörer, nennt seine Motivation gerade für dieses Thema und fragt die anderen nach ihren Eindrücken. Dieses abschließende Gespräch über "mein" Thema fördert eine

ebenso sachbezogene wie auch das persönliche Denken und Wollen einbeziehende Kommunikation zwischen den Schülern ungemain. Vorbereitet ist diese Haltung beispielsweise schon in einer Arbeitsphase mit der unteren Stammgruppe (Jg. 1-3) über das Telefon (umfaßt Telefongeschichten, situationsbezogenes Rollenspiel mit zwei Apparaten, Dialogentwicklung usw.). Beim Rechnen fällt mir auf: Sehr viel selbständiges und sich selber (mir Hilfe von Lösungsheften oder auch dem Schülercomputer) kontrollierendes Arbeiten, binnendifferenziert, zu bestimmten Zeiten in einer entsprechenden Instruktionsphase für einzelne Jahrgangsgruppen auf das nächsthöhere Niveau gebracht. Ähnlich differenziert spielt sich die Vermittlung von erdkundlichen und kartografischen Fähigkeiten ab. Es gibt auch einen Schulgarten, in dem alle Kinder zu bestimmten Zeiten arbeiten und lernen. Zweimal im Jahr führt die Schule eine Projektwoche unter einem gemeinsamen Leitthema durch.

Viele "K r e i s e" habe ich schon en passant erwähnt; Den - übrigens öfter in seiner Zusammensetzung wechselnden - "Tischkreis", den "Bücherkreis", "Vorlesekreis", den Instruktionskreis, den "Montagsmorgenkreis", den "Berichtskreis" und den "Obstkreis". Um die Vielfalt der Kreisformen deutlich zu machen, muß ich hier noch nachtragen; den "Nachrichtenkreis" (etwa 1x/Woche wählt ein Kind aus einer besseren Jugendzeitschrift einen oder zwei Artikel aus, begründet die Auswahl, gibt den Inhalt wider, stellt Fragen oder läßt sie stellen), den "Beobachtungskreis" (Kinder bringen seltene oder seltsame Gegenstände - wie zum Beispiel das Innere eines Autolichtschalters, ein Moskitonetz mit, die anderen Schüler erraten durch systematische Befragung Funktion und Namen des Gegenstandes). Die meisten Kreise bedeuten Abwechslung, etwa nach einer angespannten Schreib- oder Rechenphase am Tisch, breitere Kommunikation (Kreisform!), direkteres Einbringen der kreativen Fähigkeiten der Schüler. Der Wechsel von einer Arbeitsform in die andere erfolgt schnell und reibungslos. Sicher auch

hier bedeutsam; das Vorbild der je älteren in der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe.

Weitsichtige Eltern

Die jp-Schule " 't Hoge Land " entstand 1985 aus einer Elterninitiative und hat sich nach anfänglichen Schwierigkeiten einen festen Platz im Bildungsangebot unter mehreren anderen Schulen der ca. 25000 Einwohner umfassenden Gemeinde Epe erworben. Es gibt einen festen Stamm von 10-20 Eltern (überwiegend Mütter), die hier ein paar Stunden in der Woche "investieren", um das Schulleben mit ihren Fähigkeiten mitzugestalten: Sie helfen bei der Durchführung der Mittagspause (s.o.), bei der Organisation und der Aktualisierung der Mediothek, bei der Erarbeitung und Verabschiedung des konkreten "Schularbeitsplanes", beim Ordnen der Requisitenkammer, bei den künstlerischen Aktivitäten, beim Kochkurs, Spanischkurs u.a. Es ist ihnen klar: Das Engagement und der Geist, den sie einbringen, ist nicht für nichts, ist kein Opfer, - ihre Kinder, die ganze Schule, ja sie selbst haben davon reichlichen Gewinn. Äußeres Kennzeichen dieser umfassenden Verbundenheit ist die Kaffeetafel in der Schulhalle, an der wir nach der Montagmorgenfeier die aktiven Mütter in geselliger Runde Austausch pflegen sehen. Im übrigen geht dieser Schule der Kaffee nie aus!

Das Menschenmögliche

Eine Frau aus Thüringen, die ebenfalls kürzlich die (in Jahrzehnten systematischer Arbeit in den Niederlanden weiterentwickelte) jp-Pädagogik vor Ort kennenlernte, hatte auf ihrer Heimreise das gleiche Gefühl wie ich; Alles erschien auf einmal traumhaft, unwirklich. Und doch haben wir Lernstätten gesehen mit klar definierbaren Abläufen und Regeln. Also auch in vielem nachahmbar, transferierbar - bei notwendiger Beachtung der lokalen Eigenheiten. Nach meiner zweiwöchigen Hospitation fühle ich mich darin bestärkt, daß die von mir in einem Referat über die jp-Pädagogik genannten Grundzüge und Merkmale der jp-Schu-

le (damals eigentlich überwiegend "Buchwissen" aus den wichtigsten Schriften Peter Petersens und seiner Schüler) weitgehend stimmen.

In einigen wichtigen Punkten ist diese Beschreibung jedoch noch von meinen konkreten Eindrücken und Realität der jp-Schule in Epe übertroffen worden: Die Stille der Schule, das selbständige Arbeiten, die selbstverständliche Leistungsbereitschaft (ohne Allüren und elitäre Gehabe), die allseitige Kreativität sowie das menschliche und sachliche Bildungsniveau der Schüler und Schülerinnen. Die Hindernisse, eine solche Pädagogik auch an anderen Orten einzuführen, sind hier wie dort die gleichen: Angst vor dem Wechsel als solchem, pure Ignoranz, organisierter Stumpfsinn, aber auch einfach menschliche Trägheit - der Weg ins Neuland führt ja streckenweise durch unerprobtes, unsicheres Gelände. Hier ist es gut zu wissen, daß die holländischen jp-Pädagogen zu allerhand Hilfestellungen, Ratschlägen bereit und in der Lage sind. Die 250 x niederländischen jp-Schulen sind in einer Vereinigung (mit Studienzentrum und Verlag) verbunden, geben alljährlich 5 Nummern einer pädagogischen Zeitschrift heraus mit dem sprechenden Titel "Mensenkinderen" (Menschenkinder), in der jedesmal ein paar Aspekte aus dem komplexen Leben der jp-Schule unter die Lupe genommen, Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden. Über die praktischen Fragen des Schulalltags hinaus werden im Geiste von Peter Petersen und Jan Ligthart tiefere anthropologisch-pädagogische Fragen erörtert.

Wie ein Senfkorn

Die neueste Nummer von "Mensenkinderen" befaßt sich mit der "neuropäischen Erziehungsbewegung", wie sie vor dem Krieg von Petersen ins Auge gefaßt wurde (gleichlautender Buchtitel), jetzt aber mit der wachsenden Kommunikation zwischen jp-Reformschulen aus den Niederlanden, Tschechien, Rumänien, Ostdeutschland u.a. eine neue Chance erhält. Aus dieser Vernetzung ziehen auch die unscheinbaren, von widrigen Umständen

bedrohten Anfänge vielerorts ihre Kraft und Dynamik. Es ist so wie mit dem Senfkorn im Gleichnis!

Einige Gedanken nach II. Jenaplan-Konferenz im Schloß Rauschholzhausen vom 13.6. - 16.6.1994

Thilo Traub: Zur Jenaplan-Didaktik
Nachdem die erste "Jenaplan-Konferenz" im vergangenen Jahr von den Schulvorstellungen und der Begegnung der Kolleginnen aus Ost und West geprägt war, sollte die zweite Tagung im Zeichen von Theorie und Praxis des Unterrichts an Jenaplan-Schulen stehen. Wieder waren Teilnehmer auch aus Belgien und den Niederlanden, aus den Ministerien, der Schulverwaltung, den Universitäten und den Schulen beteiligt. Sehr bedauerlich war allerdings, daß wir die Tagungsstätte nur an diesem für die Kolleginnen aus NRW so ungünstigen Termin bekommen konnten. Aber nicht von der Atmosphäre, nicht von den Menschen soll hier die Rede sein, sondern von dem Inhalt der Tagung, die uns auf die Suche nach einer "Jenaplan-Didaktik" schickte. Das Programm bot dazu im wesentlichen drei Abschnitte, Referate zur didaktischen Theorie von Kees Vreugdenhill (Utrecht) und Ingeborg Maschmann (Lüneburg/Jena), Workshops zu Unterrichtsinhalten und -formen und Beispiele aus Schulen. Ich will hier nur einige Gedanken zur didaktischen Theorie darstellen, obwohl Workshops, Schulberichte und Abschlußfeier die Tagung noch lebendiger machten. Kees Vreugdenhill entwickelte eine Theorie des Unterrichtens und der Unterrichtsplanung. In heterogenen Lerngruppen sieht er selbsttätige Kinder auf eigenen "Routen" individuell, aber in vorbereiteter Situation, eigenen aber doch vergleichbaren Zielen entgegenstreben. Er aktualisiert so Petersens Definition der "pädagogischen Situation". Aufgabe der Lehrerin ist es demnach, absichtsvoll Situationen herzustellen, die ein Lernen auf eigenen Wegen herausfordern -Selbsttätigkeit ist Konstitutivum für Unterricht in Jenaplan-Schulen. Die Schulsituation soll für die Kinder echte Lebenssituation sein, also existentiell bedeutsam. Selbstverantwortendes Handeln der Kinder von Anfang an ist Ziel der Unterrichtsgestaltung. Im Mittelpunkt seines Referates stehen aber nicht die Kinder, sondern die Lehrerin, die selbst auf der Suche nach einem befriedigenden Unterrichten ist. Kees Vreugdenhill zeigt,

wie wichtig systematische Planung und wie wertvoll disziplinierte Reflexion für die Qualität offener Unterrichtsformen sowie Persönlichkeitsentwicklung und Berufszufriedenheit der Lehrerin ist. Ingeborg Maschmann suchte mit ihrem Beitrag nach Kriterien für die Auswahl und die Legitimation von Unterrichtsinhalten in Jenaplan-Schulen. Sie deckt auf, daß diese Dimension von Didaktik bei Petersen nicht bearbeitet wurde, der Hinweis auf die drei "Wirklichkeiten" Gott, Natur und Menschenwelt als Inhaltsbereiche (Führungslehre) reiche nicht aus. Kriterien für didaktisch begründete Inhaltsauswahl und -legitimation sind also historisch aus dem Jenaplan nicht abzuleiten. Nach wie vor geeignet scheinen mir die Fragen der "Didaktischen Analyse", die Klafki 1958 vorstellte und mit denen er die didaktische Diskussion der Unterrichtsinhalte erst in Gang setzte. Sein Anliegen, nicht mit toten Stoffen zu belehren, sondern Kinder mit exemplarischen, gegenwarts- und zukunftsbedeutsamen Inhalten zu "bildender Begegnung" zu führen, entspricht durchaus dem Anspruch der "pädagogischen Situation". Er fordert, auch unstrittige Inhalte für die Kinder zu legitimieren. Allerdings geht Klafki davon aus, daß didaktisch konzipierte Bildung Voraussetzung für Kompetenz und Eigenverantwortung ist. Anders Petersen, der in Anlehnung an die Existenzphilosophie den Menschen von Geburt an in Situationen sieht, die sein verantwortliches Handeln fordern. Jenaplan-Schulen wollen Lebenssituation bieten, die dem Kind von Anfang an Selbst-Verantwortung zumuten. Gerade hierin liegt ein Aspekt der aktuellen Attraktivität des Konzepts: Kinder erleben heute existentielle Grenzsituationen zunehmend mit Fernsehfiguren und in Computerspielen, erfahren das eigene Leben aber als stetes und unbefriedigendes Üben für irgendwann. Didaktik bedeutet für Jenaplan-Schulen das Umsetzen des Anspruchs der "pädagogischen Situation" und eine kritische Reflexion der Inhalte in Kollegien. Die aktuelle Praxis zeigt, daß Kollegien oft auch gemeinsam mit Eltern und Kindern qualitativ hochwertig

ge didaktische Reflexion leisten. Der heutige Stand der gesellschaftlichen Entwicklung und der Professionalisierung des Lehrerberufes ist eine gute Voraussetzung dafür, daß die überdurchschnittlich engagierten Kollegien an Jenaplan-Schulen nicht hinter das Niveau der didaktischen Diskussion der 60er Jahre zurückfallen und Unterricht etwa mit der Aussage "es hat doch Spaß gemacht" zu legitimieren suchen.

Hinweis:

vom 6.-9. Juni 1995 wird es eine 3. Tagung in Rauschholzhausen geben. Wir wollen die Interessierten stärker in die Planung einbeziehen. Deshalb schon hier die Bitte, bis 1.12.1994 inhaltliche und formale Anregungen an die Jenaplan-Forschungsstelle, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen, T. 0641-7025305 zu schicken.

Pädagogischer Service: Buchbesprechung

Zwei Bücher, die - auch wenn ihre Erstausgaben nicht druckfrisch sind - an Aktualität nichts einbüßen, solange da über Autonomie oder - maßvoller - über das Maß an Selbständig - und Eigenständigkeit von Schulen debattiert wird. Zu kurz kommt in dieser Diskussion ohnehin, was es für Schule heißt, autonomer zu sein; was es heißt, die Schule entwickelt sich; was es heißt, Schule gibt sich ein Profil. Beide Bücher, die ermutigen, müßten zur Pflichtlektüre für die schulinternen Profis werden, die ihre schulinternen Bedingungen reflektieren wollen oder aber eine "andere" als ihre jetzige Schule erreichen wollen. Hier wird u.a. überußtes bewußt gemacht und interessante Zusammenhänge tun sich auf. Bewußt wird der Leserin und dem Leser auch, daß euphorisches Engagement und schwärmerische Begeisterung für Veränderungen in Schulen nicht ausreichen.

Dalin, P. /Rolf, H.-G.:
Institutionelles Schulentwicklungs-
Programm.

Eine neue Perspektive für
Schulleiter, Kollegium und
Schulaufsicht. 256 Seiten. Soest:
Soester Verlagskontor 1990.
ISBN 3-8165-2208-4

Die Verfasser nennen es ein Sachbuch, das informieren will. Informieren über Schule als soziale Organisation, über in Schule wirkende Strukturen, Beziehungen und strategische Prozesse, über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen und über Besonderheiten der Schule als soziale Organisation. Soziale Organisation meint das Zusammenwirken der in Schule handelnden Personen mit den in Schule waltenden Sachansprüchen und den Einwirkungen von außen. Ein Buch, das den Ansprüchen von praktischer Theorie und theoretischer Praxis und Aktualität gerecht wird.

Hoester, L.: Wie sich Schulen entwickeln können.

Ein Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. 207 Seiten. Soest: Soester Verlagskontor 1991 ISBN 3-8165-2209-2

Ein praktisches Handbuch für die Schule, das eine Fülle interessanter Anregungen für schulinterne Aktionen und Prozesse gibt. Es werden beispielhaft Methoden und Strategien aus solchen Schulen vorgestellt, die sich professionell mit internen Anliegen, Fragen und Problemen befassen. Ein Vorzug des Buches: "In die Arbeit mit diesem Buch kann - je nach Interessenlage und Vorkenntnissen - unterschiedlich eingestiegen werden".

Martin Emundts

Jenzer, Carlo: Die Schulklasse, eine historisch-systematische Untersuchung, Verlag Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 1991, brosch. 448 Seiten

Sucht man die gängige neuere Fachliteratur ab, so steht man bald vor der überraschenden Tatsache, daß dieses so einfach scheinende Thema auffallend gemieden wird. Eine der wenigen sachlich gründlichen und in der Darstellung erfreulich verständlichen Arbeiten hat der Leiter der Abteilung Pädagogik des Erziehungsdepartements des Kantons Solothurn der Öffentlichkeit übergeben. In diesem historisch-systematischen Grundlagenwerk geht Jenzer gründlich den Fragen nach, wer die "Klasse", die "Jahrgangsklasse" erfunden und eingeführt hat, wann und warum diese Organisationsform erforderlich wurde; er beleuchtet die pädagogische und juristische Entwicklung dieses fast "magischen Begriffes" (Jürgen Oelkers, Universität Bern) im Verlaufe der Geschichte der Europäischen Staaten. Dieses empfehlenswerte Buch bezieht sich zwar auf die französischen, die italienischen und deutschen Gegebenheiten der

Schweiz, aber in dieser multikulturellen Sicht hat es eben auch Gültigkeit über dieses Mutterland der Demokratie und der Schulpädagogik hinaus. Es wäre aus meiner Sicht mehr als wünschenswert, wenn sich anhand dieses wichtigen Werkes die Studentinnen und Studenten und ebenso die Lehrerschaft ihren Standpunkt suchen, begründen und absichern wollten.

Beck, Johannes: Der Bildungswahn
Reinbeck bei Hamburg, Juli 1994
(ro-ro-ro, Aktuell), brosch. 192
Seiten

Dieses ist das aufregendste Buch für beunruhigte Schulreformer, das mir in den letzten Wochen in die Hände gefallen ist. Prof. Dr. Johannes Beck, Bremen, skizziert hier mit erbarmungslos scharfem Blick die Bildungsmisere in der Bundesrepublik und wischt die blauäugige Naivität aller Schulreformer vom Tisch, die glauben, mit der Möglichkeit der Pädagogik in Unterricht und Erziehung die Schäden in unserer Gesellschaft "leicht reparieren" zu können. Er tut dies nicht nur mit einem bewundernswerten Maß an Sachkenntnis und Belesenheit, sondern auch mit erfrischender Kompromißlosigkeit und Entschiedenheit, zuweilen bis an die Grenze der Ironie; er tut dies mit solchen Stil- und Sprachmitteln, die das Lesen dieser

eigentlich schwierigen Materie zu einem reinen Vergnügen macht, denn er spielt nicht nur fast eulenspiegelhaft die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit unserer Sprache aus, sondern bei genauem Zusehen öffnet sich dem Leser oft überraschend die philosophische Hintergründigkeit und Tiefe seiner Weltbetrachtung.

"Nundenn", der Worte sind genug gewechselt, nun laßt uns endlich Taten "sehen!" Insgesamt also: "Gut gebüllt, Löwe!" Aber: "Herr Professor, was mache ich denn nun morgen früh in meinem 3. Schuljahr?"

Werner G. Mayer

Werner G. Mayer:

Der Sachunterricht Teil I:
Anthropologie und Pädagogik.
160 S., kart. (1993) ISBN-3-
38852-321-4", Teil II:

Unterricht und Erziehung. 218 S.
kart. (1993) ISBN 3 - 38852-
322-2 Teil III:

Information und Reflexionen. 96
S., kart. (1994) ISBN 3-88852-
323-0

Agentur Dieck, Heinsberg/
Alleinvertrieb Buchhandlung Elke
Dieck, Richard-Wagner Straße 1,
52525 Heinsberg

Die drei Bände umfassende Veröffentlichung zum Sachunterricht in der Grundschule stellt den gelungenen Versuch dar, die schwierige Materie anthropologischer und pädagogischer Grundlagen in praktische Begründungen und Anleitungen für einen "erziehenden" Sachunterricht umzusetzen. Dabei gelingt dem außerordentlich belelenen Autor mit auf langjähriger Erfahrung basierendem Sachverstand durchaus auch noch die beabsichtigten Denkanstöße zur wissenschaftstheoretischen Vertiefung einer "Weltorientierung" für Grundschulkin-der, die er mit zahlreichen Literatur-hinweisen versieht.

Als Mitglied von Richtlinien- und Lehrplankommissionen hat Werner G. Mayer die gesamte Neukonzeption der Grundschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen seit 1968 aktiv und sehr engagiert mitgestaltet; deswegen ist seine Darstellung der curriculum-theoretischen Weiterentwicklung treffsicher und glaubwürdig. Die daraus abgeleitete Wende wirkt daher auch so überzeugend. Dargestellte Einflüsse praktischer Unterrichtserfahrung und der damit verknüpfte bzw. im Zusammenhang gesehene Parameter-Wechsel in den Natur- und Geisteswissenschaften lassen die Neubesinnung über die -Welterfassung 6 - 10-jähriger Kinder unumgänglich erscheinen. Dies gilt für den Autor ebenso wie für die Leserinnen und

Leser. So gelangt er zur Konzeption des von ihm beschriebenen Sachunterrichts in einer Lebensgemeinschaftsschule mit erziehendem Unterricht.

Ein solchermaßen fundiertes und umfassendes Schulleben dient der allseitigen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit. "Es geht nun nicht mehr um bloße Unterrichtung, um Information über Sachen und um handlungsorientierte Anweisungen zum fachgerechten Umgang mit Sachen, sondern es geht um eine umfassende Hilfe zur Welt- und Persongenese, es geht um individuelle Handlungskompetenz des Kindes in den "Sinnprovinzen" seiner Umwelt. Mit diesem Beitrag zum Individuationsprozeß des Kindes gehört der Sachunterricht als "Weltorientierung", mit seinen unterrichtlichen und erziehlischen Zielen und Absichten zum Kernbereich des Bildungsprozesses in der Grundschule.

In der erstmals von Werner G. Mayer anthropologisch und pädagogisch begründeten Darstellung des überaus komplexen Bedingungsgefüges für den Sachunterricht im Zuge der Entwicklungen, die die Grundschule und ihre Richtlinien und Lehrpläne von 1968 bis zu den unter "Bilanz und Perspektive" im Soester Grundschulsymposium 1994 zusammengefaßten Ergebnissen und Forderungen kennzeichnen, wird man künftig nicht mehr vorbeikönnen.

In allen Phasen der Lehreraus- sowie in der Lehrerfortbildung wird man sich mit dieser Grundlegung gewinnbringend auseinandersetzen können. Insbesondere aber werden Fach- und Lehrerkonferenzen in dieser "Trilogie" Anregungen zur Bedingungsanalyse wie zur Langzeitplanung bis

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN
FACHBEREICH 04 ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
JENAPLAN-FORSCHUNGSSTELLE

PROF. DR. THEODOR F. KLASSEN
DR. MICHAEL SEYFARTH-STUBENRAUCH

Institut für Pädagogik des
Primar- und Sekundarbereichs
Karl-Glöckner-Str. 21 B
Tel. 06 41/7 02 - 53 05
Fax: 06 41/7 02 - 53 05

35394 Gießen, den 3. November 1994

An die
Teilnehmerinnen und
Teilnehmer der
Jenaplan-Konferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,

endlich kommt nun die angekündigte Konferenz-Post zu Ihnen! Aufgrund eigener hoher Kosten (2 Jenaplan-Konferenzen und 2 Institutionenkonferenzen binnen Jahresfrist 93/94 sowie hohe Reisekosten für Schulprojekte) und der äußerst restriktiven Haushaltspolitik in Hessen, ist selbst der Postversand in großem Umfang nur noch gezielt finanzierbar. Deshalb haben wir die Rückkopplung 1994 und Einladung für 1995 (sowie schon Athen 1996) hier zusammengelegt.

Zunächst möchten wir Ihnen für die engagierte Mitgestaltung der Konferenz 1994 nochmals herzlich danken. Die Rückmeldungen waren allesamt erfreulich positiv. Daher laden wir Sie hiermit auch sehr gerne zur

III. Jenaplan-Konferenz
vom 6. bis 9. Juni 1995 in Rauischholzhausen

herzlich ein.

Das Rahmenthema zur Fortsetzung und Vertiefung unserer Konferenz lautet wiederum
"Grundlinien einer modernen Jenaplan-Didaktik 11- Leben und Lernen in Jenaplan-Schulen"

Gemäß den Absprachen im Schlußplenum der 11. Konferenz bitten wir Sie um Vorschläge zu Einzelthemen, zur Einladung von Referentinnen und Referenten sowie zu Formen des gemeinsamen Gesprächs, Arbeitens, "Spielens und Feierns" für die 11. Konferenz. Bitte teilen Sie uns bis spätestens zum 10. Dezember 1994 sowohl die Vorschläge als auch Ihre vorläufige Anmeldung mit (verbindliche Anmeldung erfolgt bei Zusendung des Programms, diesmal etwa Mitte März 1995). Bitte berücksichtigen Sie bei Ihrer Entscheidung zur Teilnahme schon jetzt, daß wir einen Tagungsbeitrag in Höhe von 100,— DM erheben müssen (bei sonst etwa konstanten Kosten; Unterbringung und Verpflegung ca. 210,— DM).

Unser heutiges Schreiben hat indes noch eine zweite, für viele vielleicht besonders reizvolle Seite. So laden wir Sie schon heute zur Teilnahme an der

IV. Internationalen Jenaplan-Konferenz
vom 14.7. bis 20.7.1996 in Athen (Griechenland)

ebenso herzlich ein.

Geplant ist eine inhaltliche Kernphase der Konferenz vom 15.7. bis 18.7.96 an der Universität Athen sowie ein reizvolles Kulturprogramm (Athen, Attika, Peleponnes). Wir werden uns bemühen, die Reise ausdrücklich als Bildungsurlaub bzw. als öffentliche Veranstaltung der Lehrerfortbildung anerkennen zu lassen. Aufgrund der zeitlichen Lage im sommerlichen Athen wird die inhaltliche Arbeit auf die Tageszeit von 8 bis 13 Uhr sowie z.T. auf die Abendstunden festzulegen sein (zudem in klimatisierten Räumlichkeiten!) Eine inhaltliche Absprache der Konferenz-Thematik werden wir in Rauschholzhausen 1995 vornehmen. Reizvoll wird in jedem Fall auch die Begnung mit zahlreichen (Reform-) Pädagogen aus Südosteuropa sein. Konferenzsprachen sollten Englisch und Deutsch sein (ggf. mit Möglichkeiten zu Übersetzungen).

Am Sonntag, den 14.07.96 ist die gemeinsame Anreise, am Samstag, den 20.07.96 die Abreise geplant, jeweils per Flugzeug. Allerdings ließe sich bei Interesse ab dem 20.07.96 natürlich auch ein privater Urlaub in Griechenland anschließen.

Für die Organisation der gesamten Reise konnten wir unsere belgische Kollegin, Frau Dr. Gertrud Spies-Bong gewinnen, die als diplomierte Reiseveranstalterin zusammen mit uns alle Modalitäten planen und die Reise zum Selbstkostenpreis ermöglichen will! Zudem sollte bei eventueller Teilnahme von (Ehe-)Partnern der Teilnehmenden sowie von Kindern (insbesondere für die Kinder) ein nochmaliger Sonderpreis gelten. Ebenso werden wir in diesem Fall nach Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder während der Konferenzzeiten suchen (u.a. Badeaufenthalt an der Apollon-Küste unweit von Athen).

Um die Reise genauer planen zu können, müssen wir Sie bitten, schon jetzt, ebenfalls bis zum 10. Dezember 1994 eine noch unverbindliche Anmeldung bzw. eine ernsthafte Absichtserklärung der Teilnahme abzugeben (incl. der voraussichtlichen Teilnahme von Ehepartnern und Kindern; hier: Anzahl und Alter im Juli 1996!). Ein Überblick zur Anzahl der Teilnehmenden ist für die notwendigen vorläufigen Reservierungen erforderlich, insbesondere auch deshalb, weil bei ausreichender Zahl ein Flugzeug exklusiv für uns gechartert werden kann (führt zu einer nochmals günstigeren Preisgestaltung!).

Im Gegensatz zu diesen auch in ökonomischer Hinsicht guten Perspektiven unserer Athen-Konferenz 1996, zwingt uns die angespannte Haushaltslage 1994 zu folgender Bitte: Sollten Sie weiterhin Interesse an einer Teilnehmerliste der Konferenz 1994 haben sowie an weiteren Infos (Kopien, Presseberichte), so bitten wir Sie, dies unter Hinzufügung von 5,— DM in Briefmarken (für Rückporto sowie Kopien) auf Ihrer vorläufigen Anmeldung für 1995 zu vermerken.

Wir freuen uns schon jetzt auf ein Wiedersehen in 1995 sowie auf eine gemeinsame Reise nach Athen 1996 und verbleiben mit herzlichen Grüßen, auch im Namen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jenaplan-Forschungsstelle, als

Ihre

Prof. Dr. Theodor F.Klaßen

(Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch

Anlage
Anmeldeabschnitte

IV. Internationale Jenaplan-Konferenz 14.-20. Juli 1996 in Athen

Vorläufige Anmeldung

Ernsthafte Absichtserklärung zur Teilnahme

(die endgültige, verbindliche Anmeldung ist voraussichtlich auf ein weiteres Schreiben hin im späten Frühjahr 1995 erforderlich - bitte schon beachten!)

Teilnehmer/in

Name Vorname Anschrift Telefon izzif. Dienstst.

(Ehe-) Partner/in

Name Vorname evtl. abweichende Anschrift/Telefon

evtl. Kinder

Name(n) Vorname(n) Alter (im Juli 1996)

Bitte äußern Sie sich noch zu folgenden Punkten (wichtig für die Reiseplanung):

Eine endgültige Anmeldung würde auch zur Teilnahme der o.g. Personen an folgenden gemeinsamen Reiseformen führen (z.T. differenziert Erwachsene/Kinder; siehe unten):

Gemeinsamer Hinflug am 14.07.1996 vom Flughafen Frankfurt/Main
(besonders günstiger Preis bei großer Teilnahme/eigenes Flugzeug!)

Gemeinsame Unterkunft in preiswertem (aber gutem) und zentral gelegenem Athener Hotel
(besonders günstiger Preis und ggf. nur Belegung durch "Jenaplaner" möglich
bei großer Teilnehmerzahl!)

ggf. Wunsch nach Kinderbetreuung während der Konferenzzeit
15.-18 Juli (insbes. 7.30-13.30 Uhr) für (Anzahl) Kinder
ggf. Teilnahme (Ehe-) Partner/Mitbetreuung bei Alternativprogramm
(Alternativprogramm Kinderbetreuung z.B. Baden/Apollon-Küste)

Teilnahme am Kulturprogramm (Athen, Attika, Peloponnes) mit (Anzahl) Personen
(Klima-Bus: 15.-18. Juli, jeweils ab ca. 15 Uhr; am 19.07. ganztags: Peloponnes)

Gemeinsamer Rückflug am 20.07.96 gewünscht

oder:

anschließend privater Urlaub in Griechenland geplant
hierzu ggf. private Vermittlung durch Frau Dr. Spies-Bong gewünscht,
inclusive Vermittlung eines anderen Rückflugtermins (ist nach der endgültigen
verbindlichen Anmeldung möglich)

.....
(Ort und Datum) (Unterschrift des/r Teilnehmenden; gilt auch für die weiteren Personen)

Rücksendung spätestens bis zum: 15. Januar 1995 !!!

Vorläufige Anmeldung - Rücksendung spätestens: 15.01.1995

Für die 11. Jenaplan-Konferenz 06.-09.Juni 1995 in Schloß Rauschholzhausen melde ich mich/uns hiermit vorläufig an (endgültige, verbindliche Anmeldung nach Übersendung des Programms etwa Mitte März 1995):

<u>Name(n)</u>	<u>Vorname(n)</u>	<u>Anschrift(en)</u>	<u>Tel.</u>	<u>Dienststelle</u>
----------------	-------------------	----------------------	-------------	---------------------

.....
(Ort und Datum)

.....
(Unterschriften/en)

Vorschläge zu (Einzel-)Themen, ReferentInnen, Arbeitsformen der Konferenz
(bitte ggf. weiteres Blatt verwenden!)

Ankündigung

Jenaplan macht Schule.

Internationales Jenaplan-Symposium in Bayern.

Ort: Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg.

Zeit: Freitag, 27. 1. 1995, 15.00 Uhr
bis Samstag, 28. 1. 1995, 18.00 Uhr.

BEITRITTSERKLÄRUNG

An die
Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik
Herrn Willi Eschweiler
Zehntweg 31

52078 Aachen

Hiermit trete ich der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.
ab dem Jahre _____ als Mitglied bei.

Zur Begleichung der Jahresbeiträge bediene ich mich des Lasteneinzugsverfahrens. Die Einverständniserklärung füge ich der Beitrittserklärung bei.

Ich überweise den Jahresbeitrag von DM 25,— jeweils zu Beginn des Jahres auf das Kibiti der Gesellschaft 17019100 Stadtparkasse Aachen (BLZ 39050000).

Der Lastschriftzettel bzw. Einzahlungsbeleg gilt als Nachweis der Mitgliedschaft in der Gesellschaft.

Name:

Straße:

PLZ/Ort:

- Datum und Unterschrift -

An die
Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik
Herrn Willi Eschweiler
Zehntweg 31

52078 Aachen

ERMÄCHTIGUNG ZUM EINZUG DES JAHRESMITGLIEDSBEITRAGES

Hiermit ermächtige ich die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V., ab dem Jahre _____ die von mir als Mitglied zu entrichtenden Jahresbeiträge von DM 25,— pro Jahr zu Lasten meines Kontos mit Lastschrift einzuziehen.

Geldinstitut

BLZ

Kontonummer:

Name:

Straße:

PLZ/Ort:

- Datum und Unterschrift