

JULI 7/1995

F RUM

JENAPLAN

GESELLSCHAFT FÜR JENAPLAN-PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND E.V.

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, liebe Mitglieder,

leider mußten Sie dieses Mal länger auf das Erscheinen des Forums warten.

Der „Drucker“ unseres Redaktionsteams, Georg Paulke, ist schwer erkrankt. Wir bitten, die Verzögerung zu entschuldigen.

Zur Erinnerung

Bitte teilen Sie Adressen- und Kontoänderungen unbedingt umgehend mit:

Herrn Wilhelm Eschweiler
Zehntweg 31
52078 Aachen

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

Heinz Kumetat Eine Schule findet ihren Weg	S. 4
Ruth Weber, Hildegard Greif-Groß, Rosemarie Mateyka, Norbert Meisenberg Peter-Petersen-Grundschule Neukölln. Eine Schule auf dem Weg zum Jenaplan	S. 11
Schule in Bewegung: Jenaplan heute und morgen Einladung zur Jenaplan-Weiterbildung	zwischen S. 14 – 15
Annette Kögel Schüler, Eltern und Lehrer gestalten Schule jetzt selbst	S. 17
Michael Seyfarth-Stubenrauch Reformpädagoge mit Charisma Theodor F. Klaffen zum 65. Geburtstag	S. 18
Die Zukunft der Schule in veränderter Welt (Per Dalin) Zusammenstellung: Martin Emunds	S. 20
Der Vorstand der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland	S. 24
Service	S. 25
Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch Justus-Liebig-Universität Giessen Pressemitteilung	S. 26

Eine Schule findet ihren Weg

Die Gründungsjahre einer Peter-Petersen-Schule

Sieben Jahre nach dem Krieg herrschte überall viel Unruhe. Der Lernwille der Jugend war gering. Die Schule „Am Rosenmaar“ begann 1952 unter besonders ungünstigen Umständen, weil hier eine Neugründung aus drei Schulen zusammengefügt wurde. Die Schüler hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen von Schule; wir acht Lehrer (5 Lehrerinnen, 3 Lehrer) ebenso. Die Arbeitshaltung der Kinder war sehr schlecht. Im Unterricht gab es viele Störungen, in den Pausen ging es oft handgreiflich zu, wobei die Eltern häufig mitmachten.

Schüler berichten in der Schülerzeitung „DÄ RUSEMAARSTROPP“ im Mai 1955 über die Zustände zur Gründungszeit:

Der Bau, in dem die Klassen der Unterstufe stehen, ist eine verputzte Holzbaracke. Die Stadt Köln kaufte sie 1951 von einer anderen Firma billig. Hinter der Schule stand eine Scheune, in der die Kinder während der Pause spielten. Unser Schulhof war früher im Regen ein Sumpf und im Sommer eine Wiese. Auf dem Schulhof fand jeden Tag eine Schlägerei statt, und die Eltern kamen und schimpften mit. Die Wände waren stark verschmutzt. Früher hatten wir keine Regale, keine Bücher, keine Geräte und keinen Chemiesaal. Am Ende des Jahres 1952 versammelten sich alle 350 Schüler in der Doppelklasse der Oberstufe. Dort wurde über die schlechte Kameradschaft gesprochen und unsere Schulrunde gegründet. Von da an herrschte Ordnung und die Kinder lernten sich gegenseitig kennen. Die erste Montagfeier wurde gehalten. (Lieselotte Ridel, 8)

Wir hatten den Krieg überstanden und hofften nun auf eine friedfertige Welt, auf ein Leben in einem Land ohne Ängste, in einer Demokratie, die jedem ein selbstverantwortetes Eigenleben ermöglichte und das Gefühl gab, daß sich hier in einem guten Miteinander leben ließ. Bedrückend waren die *Armut und die innere Leere*. Nichts galt mehr, woran wird geglaubt hatten. War unsere Erzie-

hung, waren unsere Ziele falsch gewesen? Woran sollten wir glauben? Gab es Vorbilder, denen wir trauen konnten? Und nun standen wir vor Kindern, die auch *wenig Hoffnung* hatten, wenn sie an ihre Zukunft dachten. Ihr Umgangston war rau, die Haltung meist egoistisch. Die neuen Räume unserer Schule sahen bald schlimm aus, die schönen Gartenanlagen um die Schule waren schnell verwüstet. Alle Ordnungsmaßnahmen und strenges Strafen blieben wirkungslos.

Unser Kollegium traf sich öfter nachmittags und überlegte, was getan werden könnte. Wir suchten in der pädagogischen Literatur und erkannten, daß ein *Wandel nur von innen*, nicht von äußeren Maßrahmen erfolgen könnte. Wir riefen unsere 8. Klassen, 310 Schüler, eines Morgens in den einzigen größeren Raum, eine Doppelklasse. Es gab eine aufgeregte Diskussion, als wir von Einschränkungen sprachen. Die Größeren beschuldigten die Kleinen, die Mädchen die Jungen. Aber dann kamen doch Vorschläge zur Mitbeteiligung an Ordnungsfragen und am Schulleben. Die *Gründung einer Schülerzeitung* wurde von Kindern des 8. Schuljahres vorgeschlagen und beschlossen. Ausführliche Berichte und Unterrichtsprotokolle liegen in einer Dokumentation vor (vgl. Kumetat 1987). Die Schülerzeitung war ein Erfolg! Die Redakteure sammelten samstags in allen Klassen die „Aufsätze“. Es kamen mehr, als gebraucht wurden. Denn die Zeitung sollte nicht umfangreicher als 20 DIN A5 werden und jeden Monat erscheinen. Die Arbeiten wurden von guten Rechtschreibern, manchmal vom Lehrer im Beisein des Schreibers verbessert und von Schülern im Schreibmaschinenkurs ins Reine geschrieben und im Rotaprintverfahren vervielfältigt, da wir noch keine Druckerei hatten. Für 30 Pfennig verkauften Schüler sie auf der Straße in Höhenhaus. Jeder bekam ein Exemplar für die Eltern. Es kamen so viele Beiträge zusammen, weil man nun nicht mehr für den Lehrer eine „Klassenarbeit“ schrieb, die dann

im Schrank schlummerte, sondern für Leser, denen man etwas Eigenes mitzuteilen hatte. Die Möglichkeit, zu persönlichem Ausdruck zu kommen, war mir sehr wichtig - ein Mittel gegen die geistige Verstopfung. Hier fanden die Kinder nach den vielen Eindrücken, die sie täglich erhielten, Gelegenheit, sich persönlich und ohne Hemmungen auszudrücken. Seelische Kräfte drängen zur Gestaltung, wenn Raum dafür gegeben wird: Das sind Kurven! Besonders schön finde ich die kürzlich angelegten Straßen in der neuen Siedlung. Wenn man sie auf einem Papier in ihren schönen Schwingungen nachzieht, gleichen sie den Linien, die der berühmte Maler Franz Marc in seinen Bildern hat. Mit den Rollschuhen lassen sich wunderbare Spurts machen; und ebenso gut kann man in langer schlangenförmiger Art durch die Straßen sausen und Kreise drehen. Auch zum Radfahren sind diese Straßen herrlich geeignet. Es ist so schön, wenn man sich im richtigen Tempo zur Seite legt und in der Innenseite der Kurve dicht am Bürgersteig vorbeizischt und ein Surren unter den Rädern vernimmt, und der Wind lange anhaltend an einem vorbeipfeift. Peter Grötzner - Badefetzen (7.)

Wie sehr Kinder selbst von einem „toten“ Bild ergriffen sein können, wie sehr Phantasie und musische Kräfte geweckt werden und zum Ausdruck drängen, geht aus folgenden Arbeiten hervor. Heinz und Franz haben sich Bilder im Regal geholt.

Vor mir liegt ein Bild. Die Königin steht am Brunnen. Ich glaube da ist Wind, denn der Rock der Königin fliegt in der Luft. Quak, quak, ein Frosch, ganz naß! Er sitzt auf dem Brunnenrand. Er hat eine goldene Kugel. Die ist von der schönen Königin. Sie war ihr eben in den Brunnen gefallen.

Karl Heinz - Wichtelmänner (2.)

Der Frosch sitzt im Gras ganz still da. Auf einmal kommt eine Fliege. Sie setzt sich nun auf ein Blatt. Mit ihrem Brummen macht sie den Frosch aufrührig. Er guckt

ganz gefräßig und streckt die Zunge schon heraus. Er hüpfte immer näher. Aber es kann passieren, daß die Fliege fortfliegt.

Franz - Wichtelmänner (2.)

Immer mehr gingen wir dazu über, auch Gegenstände und Naturobjekte anzubieten. Der Stil der Berichte läßt erkennen, wie tiefgreifend die Lernprozesse sind, wenn die Wirklichkeit zur Aussage reizt und das Kind die Möglichkeit zur freien Aussage hat.

Vor uns sitzt ein Schmetterling

Es ist ein Kohlweißling, der sich gerne im Kohl aufhält. Die beiden oberen Flügel sind ganz weiß, die unteren gelblich mit schwarzen Punkten darauf. Er hat vier Beine und zwei Nachschieber. Der ganze Leib ist gegliedert. Große, grüne, schwarzgepunktete Augen gucken aus dem kleinen Köpfchen hervor. Der Saugrüssel ist am Kopf direkt unter den Augen, damit ernährt er sich. Man soll es nicht glauben, daß an dem kleinen, winzigen Köpfchen soviel ist, um des Wesens Leib zu erhalten. Zwei Fühler ragen noch über die Augen hervor. Hinter dem Kopf erkennt man einen kleinen schwarzen Pelz. Wer die Kohlfresser nicht will, schützt seinen Kohl mit Quassaseifenlösung. Es tut uns sehr leid, wenn wir den Schmetterling fliegen lassen müssen, oder ihn töten, um ihn zu beobachten. Es ist so schön, das Tierchen anzusehen.

Rosemarie P., Anita Sch. - Strolche (1./3. Schulj.)

Heute - nach 40 Jahren - wird in den Berichten das Schul- und Unterrichtsleben in den Entstehungsjahren dieser Schule lebendig. Die Zeitung hat bei den Eltern viel zum Verständnis der schülerzentrierten Unterrichtsweise der Rosenmaarschule beigetragen, die doch von Jahr zu Jahr so ganz anders wurde, als die Eltern ihre eigene erlebt hatten. Auch in der Schule wuchs durch die Zeitung das Verständnis füreinander. Manchmal luden Klassen zum Besuch oder zu einem Spiel ein oder boten an, in andere Klassen zu kommen, weil sie etwas Besonderes zu berichten hatten.

Erste Anzeichen von Arbeitsfreude und konzentriertem Arbeiten erbrachte die Einführung einer freien „Stillarbeitsstunde“ um 8 Uhr morgens.

Verdrehte Kärtchen

Ich freue mich immer auf die Stillarbeit.

Wir dürfen allein an den Schrank. Ich suche, und wenn ich etwas gefunden haben nehme ich es mit an den Tisch. Oft ist es eine lustige Geschichte. Ich lege die Kärtchen, die zusammengehören, nebeneinander und schreibe die Geschichte dann in mein Heft. Einmal habe ich sie falsch gelegt. Da kam dummes Zeug zum Lachen heraus. Es hieß: „Die Schweine fressen Mäuse. Die Katzen liefern das Fleisch!“

Monika Betzwardt - Wichtelmänner (3.)

Von 1954 ab arbeiteten die Kinder in fast allen Klassen weiter, wenn sie für kurze Zeit allein gelassen wurden. Das kam jetzt hin und wieder vor, weil wir inzwischen eingeführt hatten, die Klassentüren aufzulassen, wenn einige Kollegen sich zuerst auch nur schwer daran gewöhnen konnten - des deutschen Lehrers Wirken ist ja „Geheimarbeit“. Nur wenn das Schild „Kreisgespräch“ an der Tür hing, durfte man nicht stören. Schon bald hatten alle erkannt, wie hilfreich es war, sich kurz bei anderen Rat zu holen oder von der Unterrichtsführung eines Kollegen zu lernen.

Schon 1953, verstärkt 1954, beobachteten wir, wie die Schüler begannen, sich füreinander und für die Arbeit anderer zu interessieren. Man half dem Nachbarn, wenn er etwas falsch geschrieben hatte; holte sich Hilfe auch an anderen Tischen, wenn man nicht weiterkam. Es war ein bewegtes Bild, morgens früh. Jungen und Mädchen saßen konzentriert bei einer Arbeit andere gingen zum Regal oder zum Tisch des Lehrers oder einer anderen Gruppe. Es wurde meist geflüstert, so daß immer ein leises Arbeitsgeräusch zu hören war.

Von 1955 ab konnten wir Gruppen auch allein in die nähere Umgebung der Schule zu Arbeitsaufträgen schicken. Das Engagement war groß, konnte man doch Interessantes sehen und dann um 9 Uhr der Klasse berichten. Man fühlte sich als Reporter und durfte einmal ganz selbständig handeln.

Auf dem Markt am Wupperplatz

Wir waren am Donnerstag auf dem Markt, unsere Gruppe am Fleischerladen. Auf der rechten Seite hing geräuchertes Fleisch, an der linken frisches Fleisch. Auf dem Tisch lagen lauter Würste. Mir lief die Spucke im Mund zusammen. In einer Schüssel lagen Herzchen und Nieren vom Schwein. Das Herzchen war so groß wie eine Hand. Auf dem Boden stand ein Hackklotz mit einem Beil. Der Stiel vom Hackbeil war ellen-

lang. Die Schneide war noch breiter als eine Tafel Schokolade und sehr scharf. Wir haben gesehen, wie die Verkäuferin ein Schweinefußchen mit zwei Schlägen durchgehauen hat. Sogar die Knochen waren durch. Kinder, wißt ihr überhaupt, was ein Fleischermesser ist? Das ist ein schmales Stück Stahl mit einem Stiel. Die Frau hatte einen Schleifstein zum schärfen. Sie muß ja die Wurst auch in feine Scheiben schneiden. Wenn Helmut mit seiner Mutter einkauft, bekommt er eine Wurstkaramelle geschenkt. Die darf sie ruhig ganz dick abschneiden, sagt Helmut.

Helmut, Anita, Elisabeth, Werner - Hasenklasse (1./3.)

8 Uhr morgens im Höhenhaus

Vor Dörper - Frau Schuck bürstete ihrem Mann die Hosen aus. Ein Herr kam und gab drei leere Flaschen zurück und holte wieder drei neue. Ein alte Frau kaufte ein, sie zitterte im Gesicht. Der Polizist kaufte 2 Flaschenmilch und noch Gehacktes, ging dann zum Bäcker und holte Teilchen.

In den neuen Häusern! - Wir vier gingen an den ersten Block. Wir hörten ein Klopfen. Dieter meinte, es ist der Butzemann. Da sahen wir eine Frau mit Zeitungen. Franz fragte. Es waren die Stadtanzeiger. Auf einmal hielt ein Auto und ein Mann stieg aus. Das Auto war ein Brotwagen. Die Frauen kamen aus den Häusern und kauften Brot und Brötchen und Schwarzbrot.

8 Wichtelmänner (1./3.)

Manche Erkundung erfolgte bei der Einleitung des Wochenthemas. Wie hier zum Hausbau.

Beim Dachdecker

Wir fragten, wieviel er tragen kann. Er sagte: „Zwanzig Stück“. Dann sahen wir zu, wie er auf das Dach ging. Oben setzt er sie ab und legt sie auf die Latten. Sie bleiben mit den Knubbeln, die auf der Rückseite sind, hängen. Es kommt kein Nagel hinein. Nur kleine Drähtchen, damit werden sie festgehakt. Die dicken Balken unter den Latten werden aber mit Nägeln festgemacht. Ihr wollt sicher wissen, wie lang die Nägel sind. 15 cm! Alois Six - Wichtelmänner (3.)

Im Kreis

Der Dachziegel ging rund. Er war rot und ein bißchen rau. Oben ist er glatt, unten hat er Rillen. Die Leute machen ihn aus Ton. In einer Reihe liegen 30 Stück. Die runden Ziegel ganz oben auf der

Spitze sind aber aus Zement. Sie sind schwer. Der Kranen nimmt sie mit. Er braucht 10 Minuten. bis er beladen und oben ist.

Manfred Wilberg - Wichtelmänner (3.)
Aus den Unterschriften der „Verfasser“ geht hervor, ob es eine Einzelarbeitist oder eine Gruppenarbeit von drei oder mehr Schülern.

Beim Kohlenhändler

Wir klopfen an die Tür. Die Frau kam und fragte, was wir wollen. „Dürfen wir in das Lager, wir müssen für die Klasse über die Kohlen alles wissen?“ Die Frau gab dem Mann den Befehl, uns von den Kohlen zu erzählen. Er sagte: „Die Kohlen kommen aus dem Ruhrgebiet, die Briketts aus Frechen.“ Wir sahen allerhand Sorten. An der rechten Seite lagen Eierkohlen, Brikett und Koks. Wir fragten, ob wir etwas mitnehmen dürften und bekamen von allen etwas. Die Eierkohlen sind so klein, daß sie gerade in einen Puppenofen passen. Das Kohlestück haben wir gemessen. Es war 7 cm lang und 5 cm breit. Der ganze Berg war höher als der Mann und 7 m lang. Aber die Kohlen glänzten. Nur der Koks nicht so sehr. Als wir gehen wollten, kamen drei Männer. Da meinte der eine Mann, ob heute ein Kindergarten da wäre.

Toni, Theo, Franz, Dieter, Monika, Agnes - Wichtelmänner (1./3.)

Vom einseitigen Wortunterricht fand die Schule immer mehr zum Lernen durch Erfahrung, bei dem Hand und Herz vor der Kopfarbeit stehen. Wenn Helmut Knötgen schreibt „Da kam aus den gelben Körnern weißes Mehl!“ wird die Überraschung spürbar, die dann zum treffenden Ausdruck führt, ohne daß das „Wiewort“ im zweiten Schuljahr besprochen wurde.

Wir untersuchen Getreide

Auf einem großen Tisch in unserer Klasse lag Korn. Ich habe mir eine Roggenähre genommen und mit den Händen gerieben. Da fielen lauter Körnchen heraus. Ich war erstaunt, daß die Körner nicht fester saßen. Es gab ein ganzes Häufchen. Ich dachte, es wären 20, aber als ich zählte, waren es 40 Körner. In einer Weizenähre waren 52.

Wir haben am anderen Morgen die Halme auch gemessen. Der Roggenhalm war 42 cm und der Weizenhalm nur 32 cm lang.

Bernd Blank - Hasenklasse (3.)

Ich habe mir einen Stein genommen und

die Körner auf einem Brett zerdrückt. Immer hin und her. *Da kam aus den gelben Körnern weißes Mehl.* Es war aber grob, nicht so fein wie unser Mehl zu Hause.

Helmut Knötgen - Hasenklasse (2.)

Von großer Bedeutung für den Klimawandel in der Schule wurde eine Organisationsänderung, zu der wir uns nach langen Überlegungen entschlossen.

Arbeitsplatzanalysen, die wir regelmäßig vornahmen, hatten uns erkennen lassen, daß die Arbeitshaltung doch noch sehr zu wünschen übrig ließ. Außerdem zeigte sich, wie stark der Trieb der Kinder war, Kontakte zu schließen, wie wenig aber dazu Möglichkeiten vorhanden waren. Wir stellten daher in den Jahren 1953 -1955 nacheinander die Einjahrgangsklassen auf Stammgruppen um. Zuerst bildeten wir drei Untergruppen-Stammgruppen (1., 2., 3. Schuljahr), dann drei Mittelgruppen (4., 5., 6. Schulj.) und 1955 zwei Obergruppen (7., 8. Schulj.)

Die Wirkung war überraschend! Nach anfänglichen Schwierigkeiten hatten wir das Gefühl, *Unterrichten sei leichter geworden. Alles ging „menschlicher“ zu.* Das ist kein Wunder! Vester sagt:

„Alle sind wir in der Schule als Einzelkämpfer erzogen worden, nicht vorsagen, nicht helfen, ein zutiefst lebensfeindliches Verhalten für die Spezies Mensch, die auf Grund ihrer genetischen Ausstattung nur in der GRUPPE überleben kann.“ (Vester 1975)

Eine Zusammenführung von Menschen mit gleichem Geburtsjahrgang ist aber keine Gruppe, sondern eine sterile Versammlung. Sie hat es auf jeden Fall schwer, zu einer funktionstüchtigen Gruppe zu werden. Alles Sortierennach Alter, Geschlecht und Intelligenzgrad führt zu einer Einschränkung der Lebensfunktionen. Aber „die Schule ist so gut Leben wie jeder andere Daseinsbereich“ (Weniger 1956) Sie sollte es sein, wenn sie nicht ihren Auftrag verfehlen will! Leben zeigt die Kriterien Begegnung, Rhythmus, Bewegung. Die bisherige Unterrichtsweise jedoch schränkte viele Lebensäußerungen sehr ein. Stundenlang war man an den Platz gebunden. Daher die Explosion oft, wenn es auf den Pausenhof geht. Der Lehrer fragt mehr als die Schüler (Tausch), der voller Fragen ist. Die innere Passivität schläfert ein, und wichtige Eigenimpulse gehen verloren. Neugier und Wissensdrang kommen im Leben außerhalb der Schule

mehr zu ihrem Recht als im Unterricht. Der Drang, sich mitzuteilen, sich anzulehnen, verkümmert. Geistige, körperliche und seelische Kräfte liegen brach, kommen nicht zur Geltung und werden nicht gefördert. Im offenen Unterricht dagegen ging es, je mehr wir die Regie in die Hand der Kinder legten, „lebensdig“ - im wahren Sinn des Wortes - zu. Man sah es, und die Besucher erkannten und erwähnten es, an den frohen Augen und dem freien Auftreten der Schüler.

1953 gründete Fräulein Lings die erste Klasse, in der mehrere Schuljahre zusammen unterrichtet wurden. Wir teilten den Unterricht in freie Gruppenarbeit und Kurse ein. Die Kinder redeten jetzt freier und versuchten nett zueinander zu sein. (Inge Heinen)

Es wirkte sich besonders günstig aus, daß wir alle Klassen bis zum 8. Schuljahr hatten. So konnten wir jeweils drei Jahrgänge in einer Klasse zusammenführen, zunächst also das 1., 2. und 3. Schuljahr. Erwiesenermaßen ist das Gefälle zwischen erstem und zweitem Schuljahr zu gering. Schon von daher wäre es notwendig, wenn die BRD dem Beispiel fast aller anderen Staaten folgen und die Grundschule bis zum 6. Schuljahr verlängern würde. Wir stellten fest, daß es in der Stammgruppe mehr fruchtbare Spannungen, mehr Möglichkeiten und Anreize zu gegenseitiger Hilfe gab. Es entstanden öfter Situationen, in denen der Mensch herausgefordert war, als Partner und Mitmensch zu reagieren. In den homogenen Klassen mit nur einem Jahrgang war es seltener zu Schülerhilfen und erst recht nicht zu persönlichen Kontakten gekommen, die das Kind heute so sehr braucht. Später ergab sich auch, daß die Zahl der Sitzenbleiber immer mehr zurückging, mit all dem Elend, das damit verbunden war. Zurückbleibende konnten in dem Schuljahr unter ihrem Jahrgang eine Zeit lang mitarbeiten, Überflieger im darüber liegenden.

Von Hentig schreibt in seinem Buch „Schule neu denken“ (Hentig 1993), daß „Unterschiede zwischen Menschen etwas natürliches und daß die Bejahung der Unterschiedlichkeit jedem von uns zugute kommt, erfährt man in gemischten Gruppen. Die neue Schule wird, wo immer sie kann, Kinder verschiedenen Alters, Begabungsarten . . . zusammenbringen auf der Basis nicht einer Einjahrgangsgruppe sondern der Drei- bis Vierjahrgangsgruppe.“

Und Klassen meint: „Weil sich Humanität nur im gemeinschaftlichen Leben der Menschen zeigt und entwickelt, ist es nötig, Zusammenleben in der Schule zu ermöglichen... Für eine Schule, unter der Idee der Erziehung ist das die einzige Konsequenz. Dabei muß die Schule darauf achten, daß es sich nicht um Surrogate, sondern um *echtes* Leben handelt.“ (Klassen 1986, S. 213)

Ein Lehrer der Kölner Schule Ferdinandstraße sagte mir: „Die Stammgruppe ermöglicht ein reicheres Gruppenleben und gegenseitiges Helfen durch das Altersgefälle und sie gibt den am Anfang des Jahres neu eintretenden Schülern die Möglichkeit, in die Arbeits- und Verhaltensweisen der Klasse langsam hineinzuwachsen, da ja jeweils zwei Drittel der Klasse bleiben. Arbeitstechniken können besser tradiert werden, auch die Gesprächsformen. Und ein ‚Sitzenbleiben‘ wird durch die flexible innere Differenzierung unnötig.“ (Kumetat 1985)

Ab 1956 waren alle Klassen im offenen Unterricht eingewöhnt. In regelmäßigen „pädagogischen“ Konferenzen teilten wir uns unsere Erfahrungen mit, überlegten weitere Strategien und überprüften vor allem auch die vorgeschriebenen Stoffpläne. Besucher hatten immer wieder gefragt, ob wir denn die Jahresziele bei soviel Freiheit erreichten. Tests im 4. und 8. Schuljahr ergaben, daß wir in dieser Richtung uns keine Sorgen zu machen brauchten. Die Reihenfolge war anders als „vorgeschrieben“, aber die Ziele wurden eher überschritten. Erfreut waren wir, daß eine große Liste von Techniken, die man zum selbständigen Lernen braucht, positiv abgehakt werden konnte, eine Folge der Projektarbeit. Anzunehmen war überdies - und im Kreisgespräch sichtbar - eine gute Förderung der Kreativität, eigener kritischer Meinungsbildung und ein großes Maß an sozialer Reife.

Das zeigte sich auch in der selbständigen Regelung der in der Gruppenarbeit auftretenden Probleme und in dem rücksichtsvollen aber auch selbstsicherem Verhalten im Kreisgespräch. („Ilona hatte das eben doch schon gesagt, Karl“, „Ich möchte nochmal fragen, warum die Blättchen im Tannenzapfen aufgehen“, „Heidi, du hast die Karin nicht ausreden lassen!“, „Ihr schwätzt durcheinander, so kommen wir nicht weiter!“, „Herr Kumetat hat sich schon lange gemeldet!“...). (vgl. dazu auch Kumetat 1981) Die Kreis-

gespräche wurden zu einer wichtigen Phase im Kernunterricht, der viermal wöchentlich von 10-12 Uhr lag.

Die Neue Illustrierte

Hans Josef war mit seiner Gruppe bei der Neuen Illustrierten. Sie haben uns von der Arbeit des Reporters berichtet, von der Nachrichtenübermittlung und der Druckerei in früheren Zeiten und von dem Ergebnis ihrer Untersuchung über den Inhalt einer Illustrierten. Sie enthält z. B. 42 % Reklame. Am meisten haben uns die heutigen Setz- und Druckmaschinen interessiert. Nachdem wir noch einen Versuch der Gruppe mit selbstgeschnitzten, spiegelverkehrten Buchstaben gesehen hatten, unterhielten wir uns darüber, ob die Zeitung heute eine öffentliche Meinung mache und die Menschen nicht mehr so selbständig denken wie früher.

Das Gespräch endete einstweilen unentschieden. Die eine Partei bestand darauf, die Menschen würden sich von der Zeitung beeinflussen lassen und die anderen meinten, man hätte trotz der Zeitungen genau wie früher seine eigene Meinung in allen Sachen.

Harry N, Hans-Willi (8.)

Die Gruppenarbeit im Kernunterricht, in dem zwei- bis vierwöchige Problemfelder erarbeitet wurden, hat wohl am meisten dazu beigetragen, daß sich die Arbeitshaltung der Schüler positiv veränderte. Sie engagierten sich bei der Erforschung ihrer Umwelt und sie wollten - von kleinen Ausnahmen abgesehen - der Klasse einen guten Bericht vorlegen, der frei nach Stichwortzettel und mit möglichst viel Anschauungsmaterial gehalten wurde.

Die folgenden Berichte für die Schülerzeitung lassen erkennen, mit wieviel Fleiß und innerer Anteilnahme gearbeitet wurde. Es wird auch ersichtlich, wie viele Techniken angewandt und teilweise neu erlernt wurden (Erleben, Beobachten, Interviewen, Schreiben, Zeichnen, Anfertigen, Diskutieren, Berichten...). Ein großes Maß an Teamgeist und Verantwortungsbewußtsein wuchs bei dieser Arbeit. Nur aus der engagierten, weltoffenen Einstellung und der Arbeit im Team ist der Fleiß und der Wille zum guten Recherchieren und zur exakten und schönen Vorstellung der Ergebnisse zu erklären.

Das Kabelwerk Felten & Guilleaume
Unsere Gruppe war bei Felten und Guilleaume in Mülheim. Die Firma stellt

Kabel für Leitungen und Trageseile für Brücken und Bergwerke her. Die sind in der ganzen Welt bekannt, weil sie so gut sind. Im Augenblick fertigt das Werk Seile für die neue Kölner Brücke. Wir haben ein Seil untersucht. Es besteht aus vielen kleinen Drähten, die gedreht werden. Die dickeren dreht eine Maschine dann wieder und legt sie um einen Hanfzopf, der aus einer Maschine kommt. Eigentlich nennt man dies eine Litze, weil die Drähte nur einfache Windungen und keine Doppelwindungen haben. Die Seile der Mühlheimer Brücke bestehen aus 37 solcher Litzen, von denen jede 8 cm Durchmesser hat.

Peter Klopschinski und Karl Schulten (7.)

Ein Kabel

Bei Felten und Guilleaume hat unsere Gruppe ein Stück Kabel mitgenommen. Ich habe das Kabel in der Schule untersucht. Es besteht aus vier Kupferdrähten, den Adern, darum befinden sich fünf verschiedene Isolierungen. Um die Drähte ist zunächst Gutapercha gewickelt, zur Isolierung und zum Schutz vor Nässe. Nun folgt ein Bleimantel, der nicht rosten kann. Er ist mit einer dicken Schicht Isolierband umwickelt. Als äußerer Schutz gegen Verletzungen umhüllt das Kabel ein dünnes Blech mit einem geteerten Stoff. Das Kabel ist biegsam. Mein Stück hat eine Länge von 44 cm und wiegt 1625 g.

Peter Klopschinski (7.)

Beim Förster

Um sechs Uhr traf sich unsere Gruppe. Vor unseren Augen dämmerte es schon. Lenssen, Schwebig, Hubert und ich marschierten los. Draußen war es kalt. Kein Wunder, daß wir uns auf die warme Stube freuten. Endlich waren wir da. Der Förster sprach mit einem Heideaufseher. Der gink nach einer Weile und der Förster hatte Zeit für uns. Er fraote: „Was wollt ihr denn wissen?“ Schwebig sagte: „Dat hammer opjeschrievve.“ Er zog ein Blöckchen heraus und las: „Wie man Förster wird - Was ein Förster zu tun hat - Was für Wild es im Dünwald Wald gibt - Besondere Bäume - Verdienst -.“ Ich will Euch nur erzählen, was der Förster für Arbeit hat. Er muß in seinem Revier aufpassen, daß kein Waldbrand entsteht und kein Wild geschossen wird. Es gibt Kaninchen, Hasen, Rehe, Fasane. Rebhühner und Füchse hier. Der Förster darf Eichelhäher und Elstern bei jeder Gelegenheit schießen. Dann muß er den Wald in Ordnung halten. Er läßt alte und krüppelige Bäume schlagen. Manche

Bäume können alt werden:
Eiche wird 150 Jahre alt, Birke wird 20 Jahre alt, Buche wird 120 Jahre alt und Lärche 50 Jahre alt. Wenn der Baum gefällt ist, kann man an den Jahresringen erkennen, wie alt der Baum ist. Bei den Nadelhölzern sieht man es an den Stufen der Äste. Überall wo abgeholzt wird, läßt der Förster wieder aufforsten.
Hans Willi Kühn - Wandergesellen
(4./6.)

Unsere Fahrt zum Rheinauhafen
Unser Tisch erforscht Häfen. Einen der vier Häfen von Köln besuchte unsere Gruppe, und zwar den Rheinauhafen. Wir fuhren mit der Bahn bis zum Heumarkt. Dann gingen wir durch einige kleine, alte Gassen zum Holzmarkt. Von da konnten wir auf das Hafenbecken schauen. Wir suchten das Zimmer des Betriebsleiters. Nachdem wir uns angemeldet hatten, sprachen wir mit dem Herrn über die Einfuhr und Ausfuhr des Hafens. Er sagte: „Im Jahr werden hier 2,4 Millionen Tonnen verladen. Das sind 4 500 Eisenbahnzüge. Ein Eisenbahnzug hat gewöhnlich 40-60 Wagen. An einem Tag kommen ungefähr 12-13 Züge. Der Rheinhafen besitzt die meisten Kräne. Es sind 35. Sie werden mit Strom angetrieben. Wir haben noch viel erfahren. Jeder von uns hatte viele Notizen gemacht. Über die Art der Güter, über die Mengen und über die Arbeit. Diese Fahrt war sehr interessant, denn so etwas hatten wir noch nicht gesehen. Der Klasse hatten wir viel zu erzählen. Sie haben uns gespannt zugehört und Löcher in den Bauch gefragt.
Cella, Kroeber, Annuseit, Salvador - Singvögel (4./6.)

Rückschauend muß ich feststellen, daß wir insgesamt gute Erfahrungen im Kernunterricht gemacht haben, ganz gleich, ob die acht Tischgruppen, die es in jeder Stalnmgruppe gab, eigene Probleme erarbeiteten, oder ob sie sich ein gemeinsames Thema, wie etwa „Auf den Spuren des Neandertalers“ in seinen Teilaspekten in gemeinsamer Absprache auf die Gruppen verteilten. Wer früher fertig wurde, wandte sich von selbst einem neuen Bereich zu oder half an anderen Tischen, die nicht so recht vorankamen. Zu neuen Themen reizte auch die große, 3-4 m lange Arbeitsbücherei, die wir für alle Klassen zusammengebettelt hatten.

Meist konnten die Lehrer bei diesen Arbeiten die Klasse vorübergehend verlassen, ohne daß das Arbeitsgeräusch viel

stärker anschwell. Schwierige Schüler wurden von ihren Tischnachbarn immer - um des Arbeitsergebnisses willen - zur Ruhe angehalten. Bei den Schülern, die auf der Seite zuvor berichtet haben, befindet sich auch ein Junge, der im 5. Schuljahr erst zu uns kam, weil er die Schule schwänzte und seine Eltern nicht mit ihm zurechtkamen. Er hatte sich nach einem halben Jahr eingeordnet und arbeitete „normal“ mit. Das erlebten wir oft. Auch das Gegenteil: ein Mädchen der Rheinauhafen-Gruppe war, als sie im 4. Schuljahr zu uns kam, so schüchtern, daß sie von da her immer schlechte Zeugnisnoten erhalten hatte. In der Obergruppe entwickelte sie sich zu einem aufgeschlossenen Wesen, das von vielen um Hilfe gebeten wurde, weil sie in den meisten Fächern inzwischen eine „Einc“ hatte. Der Teamgeist war wohl für uns das schönste Erlebnis: bei allem Selbstverteidigungsstreben muß er doch im Menschen angelegt sein, er muß nur geweckt werden.

Oft war zu beobachten, wie leistungsfähige Schüler einen, dem es schwer fiel, entschuldigten. Unvergeßlich, wie einer der Gruppe „Beim Förster“, der für Schlamperei bekannt war und beim Schlußbericht seinen Stichwortzettel vergessen hatte, lebhaft verteidigt wurde. Eigenschaften, wie Einordnung und Selbstverteidigung, die im Leben einmal wichtig werden, sind bei der Gruppenarbeit ständig gefordert. Bei der Schlußkritik wurde das besonders spürbar. Oft gab es heftige Grundsatzdebatten. Die Motivation ging offenbar vom Ernstcharakter der Arbeit aus. Das Arbeiten war sinnvoll, von einem lebensvollen Rhythmus getragen, hatte ein Ziel. Man konnte ein Werk vollenden, hatte mehr Erfolgserlebnisse als Niederlagen, wie in so vielen der Klassenarbeiten, wie sie vorher üblich waren. Das kam besonders bei echten Projekten zum Tragen, wie z. B. bei der Erforschung der Jugendarbeit im Höhenhaus. Jede Tischgruppe hatte einen Verein oder eine Einrichtung mehrmals besucht, beobachtet und mit Recorderaufnahmen interviewt. Nach Vorlage der Ergebnisse wurden die fünf Gruppenführer bei den Behörden und den Vereinen vorstellig, überreichten ihre Dokumentation und hatten in einigen Fällen Erfolg mit ihren Veränderungsvorschlägen. Bei dieser Arbeitsweise wußte übrigens jeder von jedem, wie er in einzelnen Fächern stand. Die Zeugnisse verloren ihren Ereignischarakter, die Zensuren wurden gemeinsam mit den

Lehrern überlegt. In diesen Unterricht konnten die Schüler die aus anthropologischer Sicht so wichtigen Triebe einbringen: den Bewegungstrieb, den Tätigkeitstrieb und den Geselligkeitstrieb und die Neugier (Petersen). Das führte zu einem entspannten Klima und prägte ganzheitlich die Persönlichkeit. Die im Ergebnis sichtbar werdenden Lernprozesse sind sehr vielfältig. Sie verlaufen teilweise in Fachrichtungen: Mathematik, Sprache, Kunst. Darüber hinaus förderten sie Selbständigkeit, Kreativität, kognitives Denken, verbesserten Arbeitstechniken und den Umgang mit Büchern. Immer ging es darum, das Lernen zu lernen sowie den Wunsch nach lebenslangem Lernen zu fördern sowie die Grundlagen dafür zu schaffen. Es werden selbständig Briefe an Firmen und Behörden geschrieben und Telefonate durchgeführt. (Das Rektorzimmer konnte von den Schülern jederzeit während des Unterrichts betreten werden.) Die Schüler gingen auf Jagd nach „Fachleuten“ im Ort für ihr Thema. Einige Schüler haben durch diese Tätigkeiten erst ihre Anlagen kennengelernt und danach ihren Berufswunsch gefunden. Unsere Arbeit wurde erleichtert durch einen „Elternverein für zeitgemäße Schularbeit“, der sich in ungewöhnlicher Weise pädagogisch einsetzte. Eine wachsende Zahl von Eltern nahm an Konferenzen und Tagungen teil und besuchte unseren Unterricht. Dadurch gaben die meisten Eltern im Ort ihren Widerstand gegen die ungewohnten Methoden unserer Schule auf.

Weitere Beispiele mögen die weitere Fächerung der Vorhaben zeigen. Es gab auch viele, die ohne äußeren Aufwand nur in den vier Klassenwänden erarbeitet wurden. Die Gruppe, die das Hollandrelief maßstabgetreu baute nahm allerdings auch Bezug zur Außenwelt auf (Reisebüro. Konsulat).

Nachdem in den Jahren 1956 und 1957 die Schüler der Untergruppe in die oberen Klassen aufgerückt waren, zeigte sich, wie fruchtbar eine kontinuierliche Arbeit vom ersten bis zum letzten Schuljahr ist. Stichwortschreiben, Umgang mit Lexika, Beobachtungsfreude und -fähigkeit, Diskussionsfähigkeit und Regeln des Teamwork brachten die Kinder in das 5. Schuljahr mit, so daß es von da ab zu außergewöhnlichen Leistungen kam.

Der Neandertaler
Unsere Tischgruppe hatte vor zwei Mo-

naten einen Vortrag über den Neandertaler gehalten. Das ist der Mensch, der in der letzten Zwischeneiszeit gelebt hat, vor 100 000 Jahren. Vorige Woche haben wir uns in Düsseldorf die Knochen angesehen, die man im Neandertal gefunden hat. Ich möchte auch etwas über das Aussehen des ersten Fundes berichten. Man fand zuerst von ihm die Schädeldecke. Wir konnten die zurückfließende Stirn und ein Stück von den großen Augenwülsten sehen, die die Menschen damals besaßen. Die hatten Knochen am Leib, die waren dick! Wie ein Ast! Sie glichen einer Keule. Wenn einer die vorhandenen Knochen (mehr als ich aufgezählt habe) zusammensetzen würde, dann käme der 1,60 m hohe, gedrungene Körper des Neandertalers heraus.

Bruno Kumetat - Wandergesellen (4.)

Unser Hügelgrab

Vielleicht werdet ihr schon öfter gefragt haben, was eigentlich der Sand auf unserem Schulhof bedeutet. Es soll ein Hügelgrab werden. Es ist 14 m lang und 14 m breit und 1 m hoch. Wir bitten euch recht herzlich, zerstört es uns nicht! Und nun werdet ihr hören, wie wir uns den Sand besorgt haben. Ungefähr 5mal waren wir vergebens zu den Arbeitern hinter der Schule gegangen und hatten sie gebeten, uns 35 Kubikmeter Sand zu liefern. Denn wir wollten das Grab ganz naturgetreu aufbauen. Aber beim fünften Mal erwiderten sie uns, wir hätten sie belogen. Sie wären beim Herrn Rektor gewesen und er hätte gesagt, es brauche niemand Sand. Nun mußten wir betrübt zur Schule zurück. Wir erzählten es Herrn Richerzhagen, der uns zum Rektor schickte, ob die Arbeiter bei ihm gewesen wären. Herr Kumetat schlug die Hände überm Kopf zusammen und sagte: „An euch habe ich nicht gedacht!“ Er wäre bei Herrn Vosen gewesen und der hätte gemeint, es wäre für die Reitschule, denn er ist ja von Pferden so besessen.

Nun bekamen wir den Schulstempel, damit wir einen Brief schreiben und den Stempel darunter drücken konnten. Beim sechsten Mal erreichten wir endlich, was wir wollten.

Heidi Schuhmacher, Willi Dahl, Karl Kürter (4./6.)

Besuch bei Mady Manstein

Wir haben in der Schule das Thema „Fernsehen“ bearbeitet. Weil wir gern etwas mehr wissen wollten als im Buch stand, entschlossen wir uns, die Fernsehansagerin Mady Manstein anzurufen.

Der Anruf hatte Erfolg; und so besuchten wir in Köln-Braunsfeld Mady Manstein. Wir wurden sehr herzlich empfangen und mit „Sie“ angeredet. Aber wir waren zu bange, uns zu bewegen; so eine schöne Wohnung habe ich noch nicht gesehen. So stelle ich mir einen Palast vor. Frau Manstein sprach sehr nett zu uns wie eine Freundin. Sie erzählte von ihren Schulstreichen und fragte, welchen Beruf wir ergreifen wollten. Wir baten sie, uns zu verraten, wie man für den Fernsehschirm geschminkt wird. Frau Manstein lud uns daraufhin in das Fernsehstudio ein, wo wir dabei zusehen durften, auch wie sie ansagte. Sehe ich abends Frau Manstein auf dem Fernsehschirm, erkläre ich voll Stolz: „Die kenne ich persönlich!“

Annelie Frenger - Badefetzen (8.)

Off war die Arbeit mit handwerklichem Tun und vielfachen Tätigkeiten verbunden, so daß ein gesunder Arbeitsprozeß ablief, der nicht nur den Geist, sondern auch das Seelische (Salber) und den Leib in das Geschehen mit einbezog - sehr zum Unterschied zum verbal-kognitiven Unterricht, in dem zwar stündlich die Fächer aber nicht die Tätigkeiten wechseln (Zuhören, Lesen, Aufschreiben, Lehrerfragen beantworten, Üben, Wiederholen, Klassenarbeiten schreiben...).

Wir bauen Holland

Wir hatten diesmal ein gemeinsames Thema in der Klasse, nämlich „Holland“. Unser Tisch machte den Vorschlag, ein Relief zu bauen. Zuerst besorgten wir das Material: Knetgummi, Kaltleim, Papierschnitzel, Farben, Pappdeckel. Dann fingen wir an, die Landschaft von Holland uns erst einmal auf dem Atlas richtig durchzustudieren. Jetzt ging es los, das an und für sich sehr flache Land zu formen. Einige kleine Erhebungen und Vertiefungen fanden wir schnell. Nun kam das Inselmeer an die Reihe. Über diesen Knetgummi klebten wir mit Kaltleim immer mehr Papierschnitzel, bis eine etwas dickere Schicht darüber lag. Das ließen wir drei Tage trocknen, dann war der Leim erstarrt. Gleich danach konnten wir den Knetgummi mühelos herausnehmen. Mit Wasserfarbe malten wir Hauptstädte, Ebenen und Flüsse ein. Zum Schluß bestrichen wir alles mit farblosem Lack, so daß die Wasserfarbe nicht verwischen kann. Das Relief klebten wir auf einen Pappdeckel und zeichneten auf ihm die umliegenden Seen und Länder ein.

H. Nasshoven, G. Thoma - Badefetzen (118.)

Sind im Wasser kleine Lebewesen?

Auszug aus dem „Forschungstagebuch“: Resi (7.)

Das Teichwasser, das wir von Fräulein Graf mitgebracht hatten, untersuchten wir. Mir fiel dabei so ein kleiner Wurm auf. Diesen habe ich unter das Mikroskop gelegt und in der Vergrößerung aufgezeichnet. Fast hätte ich dieses Tier mit der Larve der Singmücke verwechselt, da dieses Tier genauso aussah. Nur an dem Kopf und dem dicken Ansatz dahinter konnte ich die Singmücke von meinem Wurm unterscheiden. Aber noch weiß ich nicht, was für ein Lebewesen es ist. (Skizze des Wurmes)

Woher kommt der Schimmel?

Auszug aus dem „Forschungstagebuch“: Sonja (7.)

Heute arbeitete unsere Gruppe einen Versuch aus. Wir feuchteten Brot an, übertrugen Apfelschimmel, Schwarzbrot-schimmel und Geleeschimmel auf je eine Schnitte Brot und stellten diese unter die Heizung. Dann machte ich noch zwei Präparate, doch mit nicht viel Erfolg, es war zuviel Wasser dabei. Heute sahen wir uns die Schnitten an. Der Apfelschimmel hatte sich am meisten ausgebreitet. Davon machten wir ein Präparat und legten es unter das Mikroskop, dabei stellten wir fest, daß man den Schimmel mit einer Mondlandschaft vergleichen kann.

Weil wir feststellten, daß das gestrige Präparat zu dick war, fertigte Brigitte heute ein neues Präparat an. An diesem konnte man die Sporen und die kleinen Fädchen sehen. Fräulein G. sagte uns, daß die Pünktchen Sporen seien. Diese sind ganz leicht und werden von dem leisesten Windstoß durch die Lüfte gewirbelt. Wenn sie dann auf Brot oder andere Lebensmittel fallen, bildet sich mit der Zeit Schimmel. Wenn man also Brot dicht verpackt oder in eine Brotdose legt, hält es sich länger.

Man muß bedenken, daß alle Arbeitsvorgänge und auch Versuche in eigener Regie und selbständig geplant und durchgeführt wurden, nicht in einem vom Lehrer gestalteten Fachunterricht.

Die Brennprobe

Wir nahmen uns ein Stück Wollstoff und untersuchten es näher. Wolle ist weich und warm und stark geraut. Wir zogen einen Faden aus dem Stoff und hielten ihn an eine Kerze. Der Faden verkohlte, verbrannte jedoch nicht ganz. Er roch nach verbranntem Horn. Karin sagte, sie

wollte zum Vergleich etwas Horn verbrennen. Sie schnitt sich ein Stückchen vom Nagel ab, es roch genau so. Der verbrannte Faden war schwarz und stark ineinander gekrochen. Wolle, die nicht vom Tier kommt, also Baumwolle, wird beim Brennen mausegrau, sie kriecht nicht so ineinander und riecht ganz anders. K. Eversmann, M. Waap - Schwalben (8.)

Ein Beweis

Als wir das Thema Heilkräuter anfangen zu bearbeiten, war ich mit meinem Freund auf der Suche nach Kräutern. Wir näherten uns einem Löwenzahn. Mein Freund sagte, ob das auch ein Heilkraut sei. Ich sagte ihm: „Ja.“ Dann nahm ich mir ein Blatt und aß es. Es schmeckte aber nicht gut. Wir rissen noch einige ab und aßen sie. Am nächsten Tage mußte ich alle fünf Minuten auf den Abort. Mein Freund ebenfalls. Nun hatte ich den Beweis, daß Löwenzahn ein echtes Heilkraut ist und gegen Verstopfung hilft.

Manfred Bräuning - Wandergesellen (5.)

Wie man einen Nassenbericht zusammenstellt

Vier Kinder wollen einen Bericht erarbeiten. Erst wählen die vier ein Thema, das sie gerne möchten. Sagen wir einmal: Pfefferminztee. Sie schreiben in Stichworten alles auf, was sie davon wissen, dann in Fragen, was sie nicht wissen. Um das herauszubekommen, untersuchen sie die Pfefferminzpflanze, kochen Tee und stellen viele Versuche an. Nachher sehen sie im Lexikon oder in einem Naturkundebuch nach, ob sie noch etwas erfahren können, was sie selber nicht entdeckt haben. Manchmal schreiben wir auch an eine Firma. Es ist immer schön, wenn wir viele Anschauungsmittel haben. Sobald wir fertig sind, können wir berichten. Aber erst müssen wir den Bericht einteilen. Nun ist der große Tag da. Wir vier sitzen vor einem Tisch. An die Tafel haben wir die Pflanze angemalt. Wir singen gemeinsam ein Lied. Wenn alles still ist, fangen wir an. Einer gibt immer auf die Kinder acht, die sich mit Fragen melden.

Eva Körner, Anita Streppelmann - Strolche (8.)

Bilanz

Die Schülerberichte geben einen Einblick in das Innenleben der Schule in der Zeit von 1952 von 1962 - konkret und unverstellt. Heute ist manches anders aber der Geist ist geblieben - die *Ehrfurcht vor dem Leben*, die Achtung jedes

einzelnen. Die Schule konnte diesen Weg nur gehen, weil sich in ihrem Kollegium, trotz aller Verschiedenheit, ein „Ethos“ herausbildete, aus dem gemeinsames Handeln floß. Rutter (1980) hat in seiner mehrjährigen Untersuchung vieler Schulen festgestellt, daß ein solches Ethos die Hauptursache für das Leistungsergebnis einer Schule ist, während Methode, Größe, Milieu erst in zweiter Linie bestimmend sind. Durch dieses Ethos kam es zu einer übereinstimmenden Haltung gegeneinander und gegenüber den Schülern. In diesem Klima konnte sich auch die *echte Gruppenarbeit* entwickeln. Es bestand niemals die Gefahr einer äußerlichen Übernahme von „Methoden“. Von daher bekamen auch alle den Mut, die Klassen auf *natürliche Gruppen* (*Stammgruppen*) umzustellen. Aus diesen Umwandlungen ergaben sich dann die Möglichkeiten zu einer *Pädagogik der Begegnung* (Guardini 1968) der Menschen und der *originalen Begegnung* im Sinne Roths (1976). Es ergab sich immer öfter, daß der Unterricht die Gestalt der „Pädagogischen Situation“ Petersens (1956) annahm, d. h. eines „*problemhaltigen Kreises*, in dem jeder *genötigt ist, ... als ganzer Mensch zu handeln*“ (Kursivstellungen von mir). Dazu gehört auch das *Kreisgespräch* als ein wichtiger Bestandteil. Viele Pädagogen gaben uns Mut, wenn wir auf der ersten Wegstrecke einmal an der Richtigkeit unserer Maßnahmen zweifelten. So lasen wir bei Rogers:

„Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht. Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt, wenn er seine eigenen Lernquellen entdeckt, seine eigenen Probleme formuliert. Selbstindiziertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden, seine Gefühle wie seinen Intellekt mit einbezieht, ist am eindringlichsten, seine Ergebnisse am dauerhaftesten.“ (Rogers 1974)

Aus dem gleichen Geist kam es zur Teamarbeit der Lehrer und Lehrerinnen, die gemeinsam für einen Klassenverband planten und Arbeitsblätter entwarfen (z. B. für die drei Klassen der Mittelgruppe). - Eine große Erleichterung und Bereicherung! Der jeweils anwesende Fachlehrer, der je nach Schwerpunkt des Vorhabens gefragt war, stellte Material bereit und plante vor. Alle teilten dann die Vorbereitungsarbeit untereinander auf. Die Möglichkeit der *Bewährung in Freiheit*, die *Vielseitigkeit echter Erfahrung*

gen in lebensvollen Situationen und die *Betroffenheit durch Lebenswirklichkeit* führte zu einem hohen Grad der Persönlichkeitsentfaltung und der sozialen Reife.

Pädagogik der Bewährung ergibt immer ein besseres Lernklima als alle Bewährung und Gängelung, Überprüfung, Druck und das Konkurrenzprinzip.

Bei den hohen Anforderungen, die das Leben in einer Demokratie heute an jeden stellt, genügt es nicht, in der Schule Rechnen, Schreiben, Lesen und Sachkenntnisse zu erlernen. Die Schule muß sich um den ganzen Menschen kümmern, um sein leibliches, geistiges und emotionales Wohl. Jeder muß heute die Fähigkeit besitzen, sich mit immer neuen Berufsfeldern vertraut zu machen, und er muß lernen, mit der Freizeit und der Freiheit umzugehen.

Es ist von großer Bedeutung, ob ein Jugendlicher zehn oder mehr Jahre vorwiegend durch Anordnungen gelenkt wird - sowohl im Lernen wie im Verhalten -, oder ob er innerlich motiviert unter dem *Gesetz der Sache* und dem *Gesetz der Gruppe* aufwächst und gelernt hat, eigenständig zu handeln und in einer Gruppe zu arbeiten und zu leben. Die Zukunft unserer Gesellschaft wird wesentlich davon mitbestimmt.

Literatur

Guardini, Ralf 1968: Grundlegung der Bildungslehre

Hentig, Hartmut v. 1993: Die Schule neu denken. München

Klaßen, Theo 1986: Die Jenaplan-Schulen. Schulkonzept unter der Idee und den Bedingungen des öffentlichen Bildungswesens. In: Hermann Röhrs (Hg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf

Kumet, Heinz 1985: Hauptschule Ferdinandstraße - Fallstudie über eine humane Schule. Heinsberg

Kumet, Heinz 1987: Die Peter-Petersen-Schule Am Rosenmaar. Heinsberg: Agentur Dieck

Kumet, Heinz 1981: Das Unterrichtsgespräch; In Becher, Taschenbuch des Grundschulunterrichts, Bottmannsweiler

Peter-Petersen-Grundschule Neukölln. Eine Schule auf dem Weg zum Jenaplan

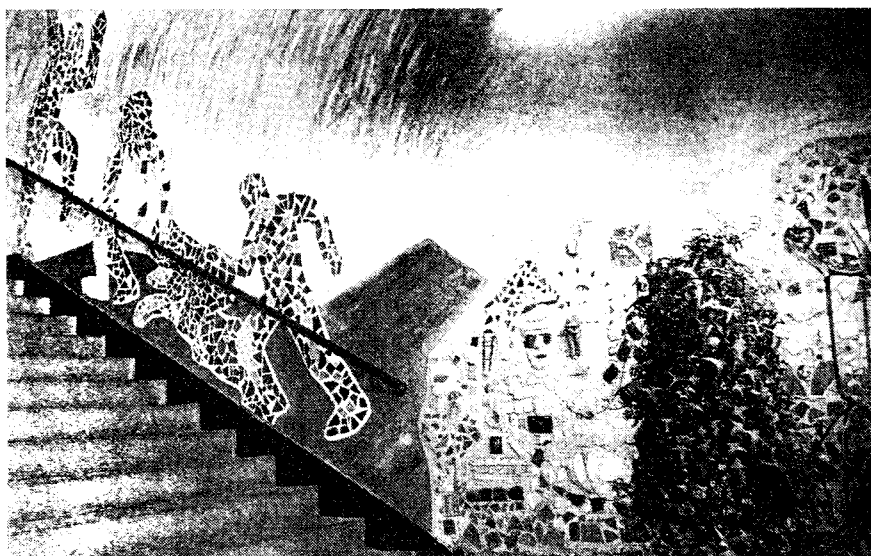
Verfasserin:

Ruth Weber (Schulleiterin) unter Mitwirkung der Kolleginnen: Frau Hildegard Greif-Groß, Frau Rosemarie Mateyka und des Kollegen Herrn Norbert Meisenberg

„Sind Sie eigentlich eine Jenaplan-Schule oder heißen Sie nur so?“ Immer wieder einmal gibt es im Sekretariat der Peter-Petersen-Grundschule einen offenbar pädagogisch informierten und interessierten Anrufer, der so oder ähnlich fragt. Die Standardantwort lautet bisher: Wir heißen nur so. Wir sind eine ganz normale Grundschule im Herzen Neuköllns, eines typischen, dicht bebauten Arbeiterbezirks. Doch ganz stimmt das schon lange nicht mehr; denn ein engagiertes, „diskursfähiges“ Kollegium hat die Herausforderung angenommen und sich daran gemacht, den vielfältigen Problemen in und um die Schule trotz vieler Unzulänglichkeiten zu begegnen. Die Peter-Petersen-Grundschule besuchen etwa 380 Mädchen und Jungen aus 10 bis 15 Nationen, viele stammen aus nicht intakten Familien, aus Teilfamilien, aus Problemfamilien. Dieser soziokulturelle Hintergrund führt zwangsläufig zu Spannungen, zum einen durch die sehr unterschiedlichen kulturellen Bedingungen, unter denen die Kinder heranwachsen, zum anderen und nicht zuletzt durch die Veränderungen des Kindseins heute, hervorgerufen durch die „Errungenschaften“ der Gegenwart, aber auch die durch die Umweltkrise bedingte Zukunftsbedrohung der Kinder. Das sind die Probleme, denen wir unter unzulänglichen Bedingungen begegnen müssen, nämlich z. B. in einem viel zu kleinen alten Schulgebäude mit unter heutigen Maßstäben viel zu engen Klassenräumen, kaum Gruppenräumen, einem viel zu kleinen Schulhof, einer viel zu kleinen Turnhalle, ohne Aula. Wenige, aber wertvolle Fachräume sind jedoch späterhin gebaut worden, um die pädagogische Arbeit zu ermöglichen.

Das Schulhaus: Ort ästhetischer Aneignung

Wer das Schulhaus betritt, spürt sofort, hier ist das Leben, Leben mit Kindern,



Schulleben:

In den Treppenhäusern stehen Pflanzen, große und kleine, blühende und verwelkende, die mit Schülern gepflegt werden; die Wände an den Stirnseiten der großen Flure sind von Schülern künstlerisch gestaltet; bemalte Bänke und kleine Sitzgruppen laden zum Verweilen ein; Schülerarbeiten aus allen Fächern, Malereien, Zeichnungen, Collagen, Wandbilder mit Geschriebenem, Erlebtem, Erdachtem, Erarbeitetem nehmen

gefangen. Werkstücke aus vielen Projektwochen sind in den Fluren zu bewundern. Selbst die alten, eher unschönen Toiletten wurden zusammen mit Schülern einer „Schönheitskur“ unterzogen: Hier grüßen Arielle, Madonna u. Kinderhelden von den Türen. Es gibt Toilettenpapier, Seife und Papierhandtücher; Selbstverständlichkeiten eigentlich aber. Im Erdgeschoß zeigen Dauerausstellungen die Umgestaltung des Schulhofes, die Arbeit im Schulwald und die Bachpatenschaft.



Der Schulhof: Vom Pflasterstrand zur grünen Oase

Ja, den Schulhof haben wir umgestaltet zusammen mit der auf demselben Grundstück liegenden Konrad-Agahd-Schule.

Dort haben Bäume, Sträucher, Stauden, jahreszeitlich blühende Pflanzen Platz gefunden: Die Fassaden und andere größere Flächen sind begrünt, und ein winziger Schulgarten ist entstanden. Alles das wird mit und von Schülern gepflegt.

Auf kleinster Fläche gibt es daneben für die Kinder die unterschiedlichsten Bewegungsanreize, die eine aktive, lustvolle Pausengestaltung ermöglichen: von einer Spiellandschaft, einem Buddelkasten für die Kleinen, Fußballtoren, Balancierstangen über Tischtennisplatten und Spielhäuschen bis zu gemalten Hopsen, selbst einzementierten Straßenbaumstumpen und einer stets weiterwachsenden beispielbaren Großplastik, unserem Schuldrachen, der in seinem Inneren die Verbundsteine enthält, die abfielen, als der Schulhof entsiegelt wurde.

Auf dem Schulhof

- 1985: Planungsbeginn
- 1986: Fassadenbegrünung; Schulgarten, Wildecke
- 1987: Schaffen eines neuen Grünbereichs und diverser Spielmöglichkeiten, wie Tischtennisplatten, Balancierstangen, Baumstumpfecken;
- 1988: Ankauf und Aufstellung weiterer Spielgeräte
- 1989: Spielgeräte für die Kleinen (ABM-Werkstatt Pichelsdorf); Gestaltung der Mauer im Rahmen der Projektwoche;
- 1990: Aufstellen der Spielgerätelandschaft, Umgestaltung der Sprunggrube (Sandkasten); Bau einer Großplastik (Drache)
- 1991: Fortsetzung der Arbeit an der Großplastik mit Ags; ebenso im Garten- und Grünbereich mit Ags;
- 1992: Weiterarbeit am Drachen, Pflanzaktionen, Werkstücke aus Ytong (Tiere), Beeteinfassungen (Mauern und Holzarbeiten) Totempfähle (Projektwoche);
- 1993: Weiterarbeit am Drachen, Pflanzaktionen, Flechten eines Weidenzaunes.

Lernorte im Grünen

Unser Schulwald entstand auf einem ehemaligen Ödland der Königsheide, das jahrzehntelang den Bauschutt des Mauerbaus beherbergte. Dort pflanz-

ten wir zusammen mit unserer Treptower Partnerschule einen Märkischen Mischwald aus über 10.000 jungen Bäumen. Zur Zeit entsteht dort ein Klassenzimmer im Grünen, gefördert von der Aktion „Jugend gegen Gewalt, Jugend mit Zukunft“.

Eine Kollegin hat mit ihrer Klasse, der jetzigen Klasse 5 b, die Patenschaft über das Rudower Fließ übernommen. Später werden andere Klassen in deren Fußstapfen treten. Am Fließ steht ein Container. Er bietet ein „Dach über dem Kopf“, unter dem die Schüler vor Ort arbeiten können.

Unsere ökologische Orientierung

Alles dies deutet auf das selbstgewählte Profil der Schule hin: Wir verstehen uns als ökologisch orientierte Schule, wobei wir Ökologie umfassend verstehen:

Die Schule fühlt sich verpflichtet, in allen Bereichen des Schullebens umweltschonende Ideen zu verwirklichen, z. B. im Hinblick auf die Ausstattung, die verwendeten Materialien, den Umgang mit Energie, Wasser, Abfall etc., und

dieses auch verstärkt im Unterricht zu thematisieren.

Den Einfluß der Ernährung auf die Befindlichkeit des einzelnen, besonders auch auf die Lernfähigkeit herauszuar-

Die Schulwaldarbeit

Drei Leitgedanken sind für die Schulwaldarbeit wesentlich:

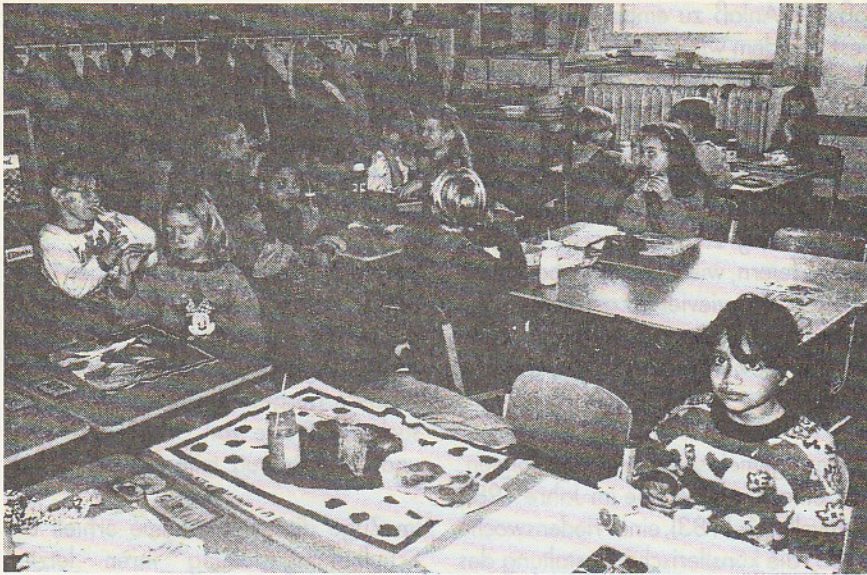
1. Begründet und gepflegt wird vor allem der Wald: „Wald als Ökosystem“ und „Wald als Klassenzimmer im Grünen“.
2. Die Arbeit im Wald ist umfassend. Das bedeutet ganzheitliches Lernen: unmittelbares Erleben, Gebrauch aller Sinne, praktisches Tun und geistiges Arbeiten.
3. Sie bietet eine gute Gelegenheit für die Zusammenarbeit zwischen Schule, bezirklichen Stellen und Umweltschutzverbänden.

Ziel der Bachpatenschaft

Durch die ganzheitliche Wahrnehmung von Umwelt und den gezielten Einsatz aller Sinne soll eine umweltverantwortliche, fürsorgliche Einstellung geweckt werden. Natur erhält durch den Gebrauch der Sinne eine greifbare, ertastbare, hörbare, schmeckbare, riechbare und sichtbare Dimension, die viele Großstadtkinder erst durch „hautnahe“ Erfahrungen am „eigenen Leibe“ spüren.

beiten und vor allem auch den Eltern zu vermitteln, wird als schulische Aufgabe gesehen. So gibt es seit Jahren eine Extra-Frühstückspause und den Verkauf von Schulmilch in Pfandflaschen. Am Anfang jedes Schuljahres findet eine „Woche des gesunden Schulfrühstücks“ statt, und die Einschulungsfeier wird genutzt, um die Eltern darüber zu informieren.

Wie die Frage der adäquaten Ernährung gehört auch die Frage des Umgangs miteinander und des Umgangs jedes einzelnen mit sich selber zu einer verantwortungsvollen ökologischen Profilierung: Denn nicht nur die Umwelt ist geschädigt, sondern durch diese Schädigungen sind auch wir Menschen geschädigt.



So beschäftigen uns Release-Techniken (autogenes Training, Meditationsformen, Yoga für Kinder etc.)

All dies zielt darauf, einen besseren Zugang zu unseren Schülern, zueinander und zu uns selber zu finden und damit ein besseres (Zusammen-) Leben möglich zu machen.

Offen für neue Ideen

Seit vielen Jahren versuchen wir, Ideen und Anregungen aus Petersens reformpädagogischem Ansatz und dem anderer Reformpädagogen in der alltäglichen Unterrichtsarbeit zu verwirklichen. So sind die Klassenräume Schulwohnstuben im Sinne Peter Petersens.

In der täglichen Unterrichtsarbeit werden folgende Ansätze realisiert:

Der rhythmische Wochenplan:

Der Unterricht innerhalb einer Woche ist den Bedürfnissen der Kinder angepaßt und bezieht die Anteile „Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier“ ein, z.B. Morgenkreis, Kreisgespräch, Wochenplanarbeit, Kreisspiele, Wochenabschlußfeier.

Die Freiarbeit:

Das sind Zeiten, in denen sich die Kinder eine Beschäftigung frei wählen können (im Rahmen von festgelegten Regeln).

Wochenplanarbeit:

Sie beinhaltet ein Arbeitspensum, das die Kinder innerhalb einer Woche in dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten erledigen sollen. Die Kinder bestimmen selbst die Reihenfolge, das Arbeitstempo und teilweise die Art der Aufgaben.

Binnendifferenzierung:

Art und Umfang der angebotenen Arbeiten und Aufgaben innerhalb einer Lerngruppe sind den Fähigkeiten der Kinder entsprechend unterschiedlich.

Projektorientierter Unterricht:

Dieser kann sowohl in einer Lerngruppe als auch lerngruppenübergreifend stattfinden. Die Kinder arbeiten über einen längeren Zeitraum hinweg an einem Thema in frei gewählten Gruppen.

Neben diesen eher lerngruppenspezifischen Unterrichtsformen finden an unserer Schule folgende Gemeinschaftsaktivitäten statt:

- Eine regelmäßige Projektwoche:

Während der Projektwoche arbeiten die Kinder in altersgemischten Gruppen eine Woche lang an einem Thema ihrer Wahl.

- Arbeitsgemeinschaften (AGs):

AGs werden in der Regel von Kinder unterschiedlichen Alters besucht. Sie finden einmal wöchentlich statt. Thematisch reichen die Angebote vom Kochen und Tanzen über Werken bis hin zu Theater und Zirkus.

- Eine wöchentliche Öko-Stunde:

Jede Lerngruppe verfolgt ein Jahr lang ein bestimmtes Umweltprojekt, z. B. die Pflege der Pflanzen im Schulhaus und auf dem Schulhof, die Arbeit im Schulgarten, die Bachpatenschaft im „Rudower Fließ“ und die Betreuung des Schulwaldes in der Königsheide.

- Ein in der Regel jährlich stattfindendes Schulfest bzw. ein Gemeinschaftsausflug:

Alle der Schulgemeinschaft angehörenden Gruppen (Eltern, Lehrer, Schüler) beteiligen sich mit eigenen Angeboten.

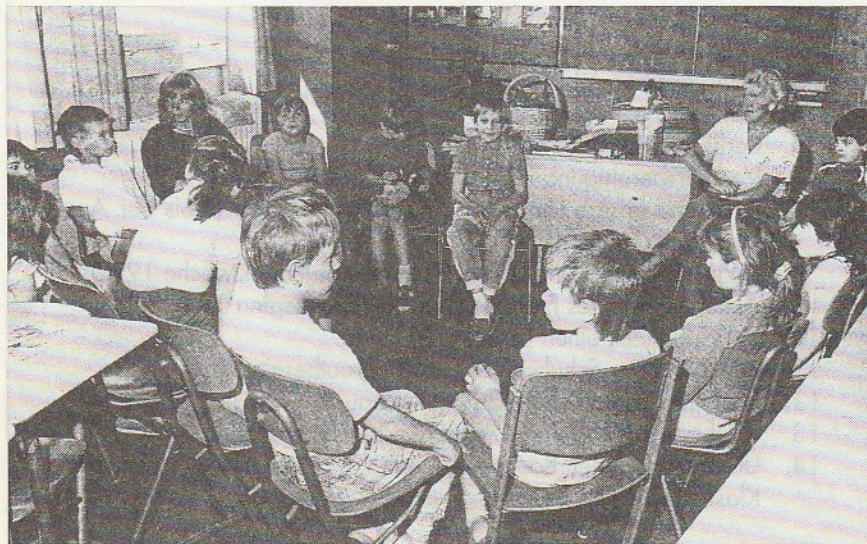
Schulfeiern zu unterschiedlichen Anlässen:

Neben den klasseninternen Feiern sind dieses die Einschulungsfeiern für die Schulanfänger, die Schulabschlußfeier für die 6. Klassen, die Feiern aus Anlaß von offiziellen Festen etc.

Kleine Anfänge - große Wirkung

Wie alles angefangen hat?

Lassen wir zwei Kolleginnen zu Wort kommen, die von ihrem Beginn berichten.



Die allmähliche Veränderung einer Schule

(Ein persönlicher Erfahrungsbericht)

Als Klassenlehrerinnen der 2. Klassen hatten wir vor einigen Jahren (1981) zunehmend das Gefühl, daß wir mit unserer lehrerzentrierten Unterrichtsform den Kindern nicht gerecht werden konnten. Neben Kindern mit sehr unterschiedlichen vorschulischen Erfahrungen (von gut geförderten Kindern bis zu solchen, die weder Stift noch Schere halten konnten) hatten wir stark bis mittelmäßig verhaltensgestörte und Kinder ohne oder mit sehr schlechten deutschen Sprachkenntnissen zu unterrichten.

Aus dem Lehrerfortbildungsseminar "praktische Binnendifferenzierung in der Grundschule" an der Paul-Klee-Schule kamen wir mit vielen neuen Ideen zurück.

An anderen Schulen schien es möglich zu sein, daß

- Schülerarbeiten auf den Fluren nicht zerstört wurden, (Voraussetzung war, daß beginnende Zerstörungen sofort beseitigt und die Ausstellungen oft erneuert wurden),
- alle Klassen Ausstellungsflächen erhielten,
- Seife und Toilettenpapier zur Verfügung standen,
- Grünpflanzen die Flure verschönerten,
- die Flure von Kleingruppen und einzelnen Schülern im binnendifferenzierten Unterricht genutzt werden konnten, da Stühle und Tische dort zur Verfügung standen.

Zur gleichen Zeit kamen neue Kolleginnen an unsere Schule, die zum Teil schon in offeneren Formen gearbeitet hatten, andere hatten ebenfalls Interesse an Veränderungen.

Das war ein Anfang

Aber es gab noch andere Anfänge: Z.B. war der Abschied des langjährigen Direktors, Herrn Haslinger, ein weiterer An-

laß, ein Anlaß zu einem rauschenden Fest, bei dem wir es wagten, eine wunderschöne Zeitung zu machen, alle Schüler in ein großes Abschiedsfest in einer anderen Schule einzubeziehen, selbstgedichtete Lieder zum Besten zu geben und dann abends noch eine sehr lebendige Ehrung zu zelebrieren; also ein Fest zu feiern, wie Petersen es postuliert. Wir spürten, wieviel wir gemeinsam mit gutem Erfolg in Bewegung setzen konnten und wieviel Freude wir dabei selber hatten.

Andere gemeinsame Aktionen folgten, z.B. eine Umweltwoche im Jahre 1982 (Umweltpreis 1983), eine Friedenswoche 1983, die künstlerische Gestaltung des Schulhauses.

Doch auch Anstöße von außen beförderten die Entwicklung, so z.B. die Tatsache, daß der Namenspatron der Schule, Peter Petersen, im Jahre 1984 seinen 100. Geburtstag gefeiert hätte. Von verschiedenen Seiten wurde uns signalisiert, daß man selbstverständlich davon ausginge, daß wir diesen Ehrentag begehen würden. Für uns war dies der Anlaß zu einer 1. Projektwoche mit Eröffnungsfeier und abschließendem großen Schulfest in einer Zeit, in der gemeinhin Projektwochen für Grundschulen als nicht zulässig galten.

Ein weiterer, eher von außen kommender Anlaß war der Hinweis aus der Elternschaft, der Schulhof, viel zu klein und wenig attraktiv, könne ja wohl auch

mal Aufgabe einer am Kind orientierten Schule sein; und die Tatsache, daß eine Kollegin im Britzer Garten (damals noch Buga) eher zufällig an Frau Müller von „Grün macht Schule“ geriet, und wir von heute auf morgen in das Programm aufgenommen wurden.

Ein Anstoß von außen mit „Folgen“ war dann auch die Aufforderung von Seiten der Senatsschulverwaltung, wir mögen doch dringend an einem von Bund und Ländern ausgeschriebenem Modellversuch zur Frage von Umwelterziehung und Umweltschutz teilnehmen.

Im Zuge dieser Teilnahme erhielt die Schulhofumgestaltung ihren letzten Schliff: Die Teilnahme am Modellversuch führte dazu, daß wir uns heute als Grundschule mit ökologischem Profil verstehen (s.o.).

Der Reigen der wie zufällig anmutenden Anstöße von allen Seiten könnte fortgesetzt werden. Doch ist jetzt schon erkennbar, daß alle diese Anstöße und Hinweise auf offene Augen und Ohren stießen, daß ein wendiges, aufgeschlossenes, geübtes Kollegium bereit war zu handeln, gemäß dem Leitmotiv: „In einer Demokratie ist Erziehung weniger eine Sache von Direktiven als von Initiativen.“

Fortsetzung nach der Einladung!

Projekte

1. Umweltaktion 1982 (Umweltpreis 1983);
2. Friedenswoche (Oktober 1983);
3. Peter-Petersen-Jubiläum 1984;
4. Schulwoche 1985;
5. Berlin-Woche 1987;
6. Verkehrsberuhigung im Wohnviertel 1988;
7. "Wir und unsere Umwelt" - Projektwoche 1989 (Preis der Ausländerbeauftragten);
8. "Wir und unsere Umwelt" - klasseninterne Projektwoche 1990
9. Aktion "Gesundes Frühstück", Schuljahresbeginn 1991/92;
10. "Wir pflanzen einen Schulwald" 1992;
11. Betreuung des Schulwaldes (z.B. Unkrautbeseitigung);
12. Freiluftklasse im Schulwald (im Aufbau);
13. "Frühjahrsputz" bei der Peter-Petersen-Grundschule;
14. Übernahme einer Bachpatenschaft "Rudower Fließ" durch eine Klasse 1992.

Das Kollegium: Vom Bremsen zur kritischen Akzeptanz

Wie kann man ein ganzes Kollegium dazu motivieren, mitzumachen? Bleibt die Arbeit nicht immer an ganz wenigen hängen, während die anderen bremsen, nicht aus den gewohnten Gleisen herauswollen?

Die Antwort ist wohl die, daß am Beginn kein fertiges Konzept vorlag, daß eine Gruppe weniger „Auserwählter“ sich anschickte, sich gegen die Gruppe der übrigen durchzusetzen, sondern daß Anregungen von vielen aus unterschiedlichen Gruppen (Eltern, Kollegen, Schulleitung, Umwelt) und aus vielen Bereichen aufgegriffen und in Handlung umgesetzt wurden. Der stets sichtbare Erfolg machte kühn, war Belohnung in sich selbst und gab Mut zu größeren Unternehmungen. Veränderungen wurden sichtbar, Einflußmög-

lichkeiten taten sich auf; Gefühle von Macht- und Hilflosigkeit konnten nicht raumgreifen. Möglicherweise hatten wir auch immer wieder die Portion Glück des Tüchtigen: In vielen Fällen stand irgendjemand aus dem Kollegium zur rechten Zeit an der richtigen Stelle.

Völlig falsch wäre es anzunehmen, alle Aktivitäten wären von allen Kollegen unwidersprochen akzeptiert und begeistert mitgetragen worden: Doch waren wohl diejenigen, die gern etwas verändern, gestalten wollten, in der Überzahl; die anderen ließen sich mitreißen und gewannen punktuell auch Spaß daran.

Alle größeren und kleineren Aktivitäten bedurften genauer Absprachen; und diese setzten eine Veränderung der Kommunikationsstrukturen im Kollegium voraus und zugleich in Gang: Diskussionen, gemeinsame Vorbereitungs-

sitzungen, Studientage und Studienwochenenden fanden statt; wir lernten allmählich, in großer Offenheit mit gelegentlich heftigem Streit und kritischen Auseinandersetzungen miteinander umzugehen und Dinge zu klären. Wir haben gelernt, daß wir uns miteinander in der Schule wohlfühlen müssen, um effektiv mit und für die Kinder arbeiten zu können.

Hinzu kommt die Erkenntnis, daß es genügt, wenn immer einige, manchmal genügen wenige, Kollegen die Entwicklung vorantreiben, die Verantwortung übernehmen. Diese wenigen sollten wechseln, damit möglichst alle irgendwann stärker eingebunden sind bzw. sich selbst stärker einbinden, dabei aber wissen, daß bei anderen Themen, zu anderer Zeit und in anderen Lebensabschnitten (z.B. wenn Kollegen Eltern werden) wieder andere mehr Verantwortung übernehmen. Es gibt keine Dauerverpflichtung, und es gibt keine negative Sanktionierung, wenn der einzelne sich zurücknimmt und weniger zusätzlich mitut. Jede Kollegin, jeder Kollege hat seinen Platz in der Gruppe und ist wichtig. Voraussetzung ist eine Atmosphäre der Offenheit, der gegenseitigen Achtung aller „Tugenden“, die beständig geübt werden müssen, nicht immer gelingen, aber als Ziel immer angestrebt werden.

Reaktionen von außen: vom „Belächeln“ zur „Ernstnahme“

Anfangs gab es wohl einige (vielleicht gibt es sie jetzt noch), die das Engagement des Kollegiums belächelten, als „spinnert“ schlicht ignorierten oder als sicher zeitlich begrenzt einstufen und in der Erwartung des baldigen Endes großzügig tolerierten.

Seitens der Abteilung Volksbildung mit den beiden Stadträten Herrn Colell und Herrn Schimmang, und der Schulaufsicht, - in unserem Falle war Herr Irmert, jetzt ist Herr Dubrow der zuständige Schulrat -, sind wir immer unterstützt worden, was kritisches Hinterfragen und Auseinandersetzungen im Einzelfall nicht ausschließt.

Auch die Senatsschulverwaltung, früher Herr Oberschulrat Maus, jetzt Herr Ltd. Oberschulrat Brand, zeigten Wohlwol-

Kollegiumsaktivitäten

1. Vorbereitungswochenende für das Jubiläum in Heiligensee;
2. Reisen zu Peter-Petersen-Schulen 1986/87;
3. Kollegiumsinterne Fortbildung in der Heide 1988;
4. Studientag (mit dem Kollegium einer anderen Grundschule) zum Thema „Umweltschutz und Umwelterziehung“ 1989;
5. Studienwochenende 1990: Kommunikationsformen und Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit Schülern;
6. Studienfahrt nach Bozen (Erfahrungsaustausch);
7. Studientag 1991: Zukunftswerkstätten: „Wir geben uns ein Profil“;
8. Studientag 1992: Anlegen eines Schulwaldes, Vorbereitung einer Projektwoche (Mai 1992)
9. Studientag 1992: Modellversuch: Jena-Plan (Organisation nach den 4 Grundprinzipien der Jena-Plan Schule);
10. Fahrt nach Neurupping (Abholen der Weiden).

Jenaplan-Kontakte

- Hospitationen an der Jena-Plan-Schulen in
Frankfurt,
Steinauf-Ulmbach
Holland (Eindhoven und Gemert)
Köln
- Kontakte und Beratung durch die
Jena-Plan-Forschungsstelle Gießen
- Teilnahme an der Jena-Plan-Konferenz 1993.

len und Anerkennung. Eine flexible, ausgesprochen unbürokratische Verwaltung, vertreten vor allem durch den Gruppenleiter, Herrn Richert in Neukölln, machten viele spontane Anschaffungen, aus dem Moment geborene Aktivitäten umsetzbar, belohnten so das Engagement und halfen, trugen und tragen bis jetzt dazu bei, die Bereitschaft, initiativ zu werden, zu erhalten.

Ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich Dank ausgesprochen.

Die Zukunftspläne

Nachdem viele Elemente des Jenaplans bereits den Schulalltag bestimmen, wollen wir in Zukunft das pädagogische Potential der Altersmischung verstärkt einbeziehen.

Wir wollen in unserer (hauptsächlich) zweizügigen Schule in Zukunft einen Zug klassisch jahrgangsmäßig fortführen und den zweiten Zug in Form von Stammgruppen gestalten. Die vier „Grundformen“ der Bildung und des Lernens nach Petersen - Arbeit, Gespräch, Spiel und Feiern - sollen in jeder Klasse als Grundlage genutzt werden.

Warum wollen wir diese Stammgruppen einrichten?

- Die Schulanfänger lernen von Anfang an in einer „erfahrenen“ Gruppe die Regeln des Zusammenarbeitens. - Auch Einzelkinder sind gezwungen, sich mit verschiedenen Altersgruppen auseinanderzusetzen (ähnlich wie bei Geschwistern in der Familie).

- Jedes Kind erlebt sich in seiner Schulzeit als „klein“ und „groß“ und wird wieder zu den „Kleinen“ gehören, wenn es in die Stammgruppe 4-6 wechselt.

- Die Stammgruppen kommen dem Bedürfnis der Kinder entgegen, sich an Vorbildern zu orientieren und durch Nachahmung zu lernen.

- Die Kinder einer Stammgruppe haben einen unterschiedlichen Wissensstand und verschiedene Interessen. Sie können neugierig auf das Wissen der anderen sein und neue Interessen für sich selbst herausfinden.

- Helfen und Sich-Helfen-Lassen sollen selbstverständlich sein. Anstelle von Konkurrenz wünschen wir uns Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen.

- Es ergeben sich immer wieder Chancen für neue Freundschaften und Beziehungen. - Ein Kind hat die Möglichkeit, aus einer bestimmten „Rolle“ innerhalb der Lerngruppe auch wieder herauszukommen.

- Es gibt kein „Sitzenbleiben“ mehr, ein Kind kann allerdings auch 4 Jahre in seiner Stammgruppe bleiben.

Wann sollen die Veränderungen an unserer Schule beginnen?

In diesem Schuljahr (1993/94) beginnen die 1. und 2. Klassen, in einigen Stunden zusammenzuarbeiten. Die Kinder sollen sich kennenlernen und besonders die „Schülerfahrenden“ sollen den „Neuen“ helfen. Das beginnt bei den Regeln des Sportunterrichts, bei gemeinsamen Kunst- und Musikstunden und soll zu gemeinsamen Wochenplanungsaufgaben-Stunden führen, in denen gelernt wird, selbständig zu arbeiten, eigene Aufgaben zu kontrollieren, Zeit einzuteilen, sich zu beraten und gegenseitig zu helfen.

Am Ende dieses Schuljahres werden dann eine 1. Klasse und eine 2. Klasse ausgewählt, die zusammen mit einem Teil der neuen Erstkläßler dann in die Stammgruppen A, B und C aufgeteilt werden.

Wir werden im Kollegium entscheiden, welche der 1. bzw. 2. Klassen in diesem Sinne aufgelöst werden. Die Eltern der betroffenen Schüler(innen) werden gebeten, ihr Einverständnis zu erklären.

Im nächsten Schullahr (1994/95) werden dann auch die 4. und 5. Klassen beginnen, klassenübergreifende Unterrichtseinheiten durchzuführen.

Zum Schuljahr 1995/96 wird dann wieder eine dieser 4. und 5. Klassen (dann 5. und 6. Klasse) aufgeteilt, um mit der dann aufrückenden 4. Klasse die Stammgruppen 4-6 zu bilden.

Der Unterricht wird folgendermaßen gegliedert sein:

- Kern-Unterrichtsstunden in der Stammgruppe;
- Kurs-Unterrichtsstunden, in denen Inhalte aus den Bereichen Mathematik, Englisch und (aus dem Lernbereich Deutsch) Grammatik und Rechtschreibregeln in jahrgangsgleichen Gruppen vermittelt werden.

Wir hoffen, mit Schuljahresbeginn 1994/95 die Stammgruppen 1-3, mit Schuljahresbeginn 1995/96 die Stammgruppen 4-6 einrichten zu können. Ein entsprechender Antrag auf Einrichtung eines Schulversuchs ist gestellt.

So wird also in diesem Schuljahr (1995/96) zum 1. Mal der Unterricht in einem Teil in Klassen 1-6, im anderen Teil in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen stattfinden.

Wir bitten um Einsendung weiterer Schulportaits.

Schüler, Eltern und Lehrer gestalten Schule jetzt selbst

Senator Klemann stellt Modellprojekt "Schule in Eigenverantwortung" vor
Start im Sommer 1995

Von Annette Kögel

Berlin. Das Landesschulamt empfanden viele Lehrer, Eltern und Schüler als sprichwörtliche Peitsche. Nun folgt das Zuckerbrot: Berliner Schulen können sich an dem Modellprojekt "Mehr Verantwortung für die Einzelschule" beteiligen, das zum kommenden Schuljahr starten soll. Kern des wissenschaftlich begleiteten Versuchs: Schüler, Lehrer und Eltern sollen künftig stärker in Sachen Finanzen, Pädagogik und Lehrerstellen mitbestimmen. "Identifikation und Initiative wird in dem Maße steigen, wie das Maß an Mitbestimmung zunimmt", sagte Senator Jürgen KLEMMANN (CDU). Zuletzt sei viel über organisatorische Fragen diskutiert worden, nun müsse wieder der "pädagogischen Prozeß an sich und die Qualität von Schule" im Vordergrund stehen. Schule müsse flexibler werden, um sich den gesellschaftlichen Bedingungen anpassen zu können. Zur ersten Modellstufe im Sommer 1995 rechnet man mit bis zu 100 interessierten Schulen. Grundsätzlich müssen alle Versuchs-Vorhaben mit Zweidrittel-Mehrheit der Gesamtkonferenz (alle Lehrer) und der Schulkonferenz (Lehrer, Eltern, Schüler) beschlossen werden. Letztendlich liegt die Entscheidung beim Schulleiter, der die rechtliche Verantwortung trägt. Die Schulen können etwa über Lehrerstunden-Pools verfügen und bestimmen, wie die drei Prozent Vertretungsstunden eingesetzt werden. Zudem können die Stunden für Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Teilungsunterricht flexibel verteilt werden. Auf diese Weise soll auch Unterrichtsausfall verhindert werden. Die Schulverwaltung ermöglicht weiter, daß Klassenlehrer und Schulleiter ihre Ermäßigungsstunden möglicherweise an belastete Kollegen abgeben. Auch der Unterrichtsumfang eines ganzen Schuljahres kann flexibler gehandhabt werden. Fächerübergreifender Unterricht

soll auch außerhalb des 45-Taktes möglich sein, zudem können die Schulen in gewissem Maße von der Jahresstundentafel abweichen. Statt also beispielsweise zwei Stunden Biologie pro Woche anzusetzen, könnte man etwa einen Monat lang in den naturwissenschaftlichen Fächern das Thema "Gewässerschutz" behandeln. Auch in punkto Finanzen läßt man die Schulen an einer längeren Leine. Zwar fließen die Globalsummen noch nicht direkt in die eigenen Kassen, derzeit überweist die Finanzverwaltung das Schulbudget noch an die Bezirke. Doch dies solle möglichst "gläsern" geschehen, damit das Geld die Schulen in vollem Umfang erreiche, appellierte Klemann. Für Lehr- und Lernmittel, Möbel, Sportgeräte und bauliche Unterhaltung können dann bei einer dreizügigen Grundschulen 60 000, bei einer achzügigen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe 200 000 DM zusammenkommen, mit denen die Schulen eigenständig haushalten. Von eingesparten Geldern profitiert jedoch nicht die Schule selbst, die Gewinne müssen wegen des Landeshaushaltsgesetzes vorläufig noch an den Bezirk überwiesen werden. Unterrichtsbesuche durch bezirkliche Schulaufsichtsbeamte sollen künftig entfallen, sie obliegen nun dem Schulleiter. Eine "Kommission Aufgabenintegration" soll Verwaltungsvorschriften entrümpeln. Der Bericht zu "Schule in Eigenverantwortung" wird zunächst dem Landeschulbeirat zur Diskussion, anschließend dem Senat vorgelegt. Schulsenator Klemann widersprach unterdessen Angaben aus der Verwaltung, alle Verträge der befristet angestellten Lehrer würden zum Sommer hin nicht verlängert. Der Einstellungsstop gelte nicht mehr.

Wir verstehen es als vornehme Pflicht und Ehre, die im „UNI-FORUM“ Ausgabe 3 vom 25. Mai 1995 der Universität Gießen erschienene Würdigung unseres Gründungsvorsitzenden und Nestors der Jenaplanbewegung in Deutschland, Prof. Dr. Theodor F. Kläßen, anlässlich seines 65. Geburtstages am 16.5.1995 allen Mitgliedern zugänglich zu machen.

Reformpädagoge mit Charisma

Theodor F. Kläßen zum 65. Geburtstag

Im Institut für Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs am Fachbereich Erziehungswissenschaften war in der vergangenen Woche eine besondere Feier angezeigt: Prof. Dr. Theodor F. Kläßen beging am 16. Mai seinen 65. Geburtstag. Gefeiert wurde allerdings nur im engsten Institutskreis. Doch wird mit einer akademischen Feier gegen Ende der Vorlesungszeit, mit Abschiedsvorlesung, Antrittsvorlesung des neuen Professors am Institut, Michael W. Schwander, und Vortrag des dann anwesenden Hessischen Kultusministers, Hartmut Holzappel, sowie nicht zuletzt in Anwesenheit des Uni-Präsidenten, Prof. Dr. Heinz Bauer, und der Dekanin des Fachbereichs, Prof. Dr. Monika A. Vernooij, dieser Geburtstag gewürdigt.

Es ist keineswegs ein Zufall, daß der Hessische Kultusminister gerade diese an ihn ergangene Einladung gerne angenommen hat. Zum einen ist in den gegenwärtigen Zeiten einer tiefgreifenden inneren Schulreform der Dialog zwischen Kultusministerium und universitärer Lehrerbildung besonders wichtig. Zum anderen sind in der Person dieses Jubilars gerade diejenigen schulpädagogischen Reformansätze repräsentiert, nach denen die notwendige innere Schulreform nun schon seit vielen Jahren verlangt und die vom Hessischen Kultusministerium in gleichsam kongenialer Weise -hervorragend unterstützt werden. Das war in einer langen Periode der 60er und 70er Jahre keineswegs der Fall. Schulpädagogische Ansätze, die eine maximale Wissensvermittlung zum Gegenstand hatten, waren die wissenschaftlichen Trendsetter im Zeitalter der proklamierten »Bildungskatastrophe« (Picht) und des Versuchs einer Bildungsreform »von oben«. Ne-

ben vielen positiven Akzenten (Bildungschancengleichheit etc.) ging zugleich vieles an elementaren schulpädagogischen Standards verloren bzw. wurde kaum weiterentwickelt. Zeitlich parallel zu anderen epochalen Veränderungen in den Gesellschaftsstrukturen, speziell auch in den Familienstrukturen, führten diese »vergessenen Zusammenhänge« (Mollenhauer) zu unübersehbaren Problemen an den Schulen. Deren Motivations-, Disziplin-, Gewaltprobleme etc. führten schließlich zur Rückbesinnung auf umfassende reformpädagogische Konzepte, wie sie insbesondere auch von der Jenaplan-Schulreformpädagogik in ihrer weiterentwickelten, heutigen Ausprägung, repräsentiert werden. Und dafür steht in Deutschland, im europäischen Ausland und aufgrund einer Lehr- und Forschungstätigkeit auch in den USA heute ein Name: Theodor F. Kläßen.

1969, zu einer Zeit, in der die schulpädagogischen Ansätze einer nahezu bedingungslosen Wissensmaximierung besonders gefragt waren, promovierte Kläßen an der Universität Münster mit einer Dissertation zu den »Bildungsgrundformen«, die vor allem in der Jenaplan-Pädagogik eine besondere Bedeutung haben. Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier als konstitutive Momente einer schulreformpädagogisch und pädagogisch-anthropologisch begründeten »Humanen Schule«, bewirken eine gravierende Veränderung des Arbeitsrhythmus und der Erfahrungsmöglichkeiten im »Lernort Schule«, wobei insbesondere die wichtigen Grundqualifikationen Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, fächerübergreifendes Wissen, Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt dieses Konzeptes stehen. Angezielt ist damit eine »Schule unter

der Idee der Erziehung« (Petersen), die als »Lebensstätte für Kinder, Jugendliche, Lehrende und Eltern« (Kläßen) Wege findet für die Entwicklung »persönlicher Eigentümlichkeit« bei gleichzeitigem »Tüchtigmachen für die Gemeinschaft« (Schleiermacher).

Theodor F. Kläßen hatte diesen Zusammenhang nicht zuletzt deshalb wesentlich früher erkannt als die meisten Kollegen seiner Generation, weil er damals schon eine reiche Praxiserfahrung besaß. (Übrigens auch Arbeitserfahrungen als Dachdecker in Baumholder 1952-53, womit Kläßen sich nach dem Abitur am altsprachlichen Quirinus-Gymnasium in Neuß das Geld für das Studium verdiente). So war Kläßen nach dem ersten Studium an der Pädagogischen Hochschule in Alfeld/Leine (1953-56) zunächst als Lehrer im Emsland (1956-59), danach als Lehrer an der »Schule für erziehungsschwierige Kinder« in Handorf bei Münster tätig (1959-62). Um die dort auftauchenden Probleme pädagogisch bearbeiten zu können, nahm er schon in dieser Zeit ein zweites Studium an der Universität Münster auf, das er dann als Lehrer im Hochschuldienst an der Pädagogischen Hochschule Münster (ab 1962) und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster (ab 1967) umfassen-der fortsetzen konnte in den Fächern Erziehungswissenschaft, Psychologie und Kunstgeschichte. So konnte auch das zweite Studium finanziert werden; es war inzwischen eine Familie mit drei kleinen Kindern zu versorgen.

Neben dem vor allem durch die Dissertation begründeten Schwerpunkt entwickelte Theodor Kläßen zu jener Zeit eine damals ebenso ungewöhnliche, weil aus den gleichen, genuin reformpäd-

agogischen Quellen entspringende, grundlegende Position zum Streit um die Vorschulziehung«. Trotz dieser zeitbedingten wissenschaftstheoretischen und politischen Außenseiterposition eröffneten sowohl die Qualität der Ansätze als auch die Überzeugungskraft in der Person des Vortragenden sehr bald ein universitäres Gestaltungsfeld: 1970 Akademischer Rat, 1972 Wissenschaftlicher Rat, dann Professor (C3) an der Universität Dortmund. 1973 Professur (C4) für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Primarstufe an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Bis in die 80er Jahre hinein Rufablehnungen nach Hamburg, Vechta und Wuppertal. 1976/77 und 1982/83 war Theodor F. Kläßen Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften. 1991/92 war er Mitglied der Hochschulstrukturkommission des Landes Thüringen. Kläßen ist Vertrauensdozent und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Cusanuswerkes, für das er 1992 ein Exposure-Projekt in Manila/Philippinen leitete. Weiterhin ist er Mitglied des Landesschulbeirates in Hessen. Wichtige Publikationen Kläßen sind u.a.: Theorie der Schule (zus. m. Brinkmann u.a.) 1974; Eine Grundschule in England 1981; Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa (zus. m. Skiera) 2. Aufl. 1993.

Mit der 1981 im Zuge von Bleibeverhandlungen gegründeten Jenaplan-Forschungsstelle am Fachbereich Erziehungswissenschaften schuf Theodor F. Kläßen eine Organisationsform, die im Rahmen eines direkten Theorie-Praxis-Bezuges den Weg zu einer inneren Schulreform und deren wissenschaftlicher Begleitung öffnete. Zusammen mit dem damaligen Leiter der Jenaplan-Forschungsstelle - seinem »Doktorsohn« Prof. Dr. Dr. h. c. Ehrenhard Skiera - veranstaltete Kläßen eine große Anzahl »Pädagogischer Wochen« für Lehrerinnen und Lehrer im zu jener Zeit besonders reformfreudigen Bundesland Nordrhein-Westfalen, die von nahezu 400 Kolleginnen und Kollegen besucht wurden. So war er maßgeblich am Prozeß der grundlegenden Revision der Rahmenrichtlinien, insbesondere für die Grundschule, in Nordrhein-Westfalen beteiligt.

Nicht nur aufgrund eines wissenschaftlichen Konzepts, mit einer besonderen Passung für die Probleme der Schule,

wird Theodor Kläßen als akademischer Lehrer geschätzt. Daneben bewirken auch das ganz besondere Charisma dieses Reform-Pädagogen und seine einzigartigen Möglichkeiten der Präsentation in Vortrag, Vorlesung, Seminararbeit sowie im persönlichen Gespräch eine außergewöhnliche Faszination. Aus dem Kreis von Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde dazu ein salopper Begriff geprägt. »Mach Dir einen schönen Tag - geh zu Kläßen!« Allerdings wurde Studierenden bei anschließendem, näheren Kontakt mit Theodor Kläßen dann auch sehr bald deutlich, daß die »Geschäftsgrundlage« für dererlei »Genüsse« nur eine große Ernsthaftigkeit im Rahmen der »Bildungsgrundform, Arbeit« sein konnte. Generationen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern genießen auf dieser »Geschäftsgrundlage« eine sehr wohlthuende, ausgeprägte Form von Kollegialität Theodor F. Kläßen, jenseits von starren Rollenklischees und hierarchischem Führungsverständnis. Hierdurch ist, wie auch in kleineren Gruppen mit Studentinnen und Studenten, selbst unter den Bedingungen der sogenannten Massenuniversität etwas von der möglichen Aufhebung eines Gegensatzes von Theorie und Praxis im Sinne einer reformpädagogischen Konzeption unmittelbar erfahrbar.

Michael Seyfarth-Stubenrauch

Die Zukunft der Schule in veränderter Welt

Der norwegische Schulentwicklungsforscher Dr. Per Dalin, Verfasser zahlreicher Fachbücher zur Entwicklung von Schulen, Berater der OECD in Schulentwicklungsfragen. Mitglied der nordrhein-westfälischen Bildungskommission Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft~ referierte am 14. Oktober 1994 in Köln anläßlich einer Fortbildungsveranstaltung der „Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.“. Das Referat wurde vorwiegend in englischer Sprache gehalten. Der folgende Text basiert auf einem Tonbandmitschnitt, auf schriftlichen Aufzeichnungen während des Vortrags und auf vielen persönlichen Gesprächen mit Dr. Dalin seit 1985. Die wesentlichen Grundgedanken, Denk- und Argumentationslinien sind festgehalten. Die jeweiligen Beispiele stellen eine Auswahl dar. Es gilt das gesprochene Wort. (Martin Emunds)

Wenn ich heute über die Schule sprechen soll, muß ich zuerst über die Umgebung der Schule, d. h. über die Gesellschaft und die in ihr wirkenden Kräfte sprechen. Dies ist gerade deshalb notwendig, weil es um die Zukunft der Schule geht. Es muß also über die zur Zeit und die in den nächsten Jahren in der Gesellschaft wirkenden Kräfte und Strömungen gesprochen werden, da gerade sie es sind, die die Entwicklung der Gesellschaft beeinflussen, steuern oder auch unser Zusammenleben bestimmen werden. Deshalb beginne ich mit diesen Kräften und danach werde ich über die Schule 2020 sprechen.

Zunächst spreche ich über ein Projekt, das IMTEC in sieben Jahren entwickelt hat. IMTEC (International Movement Towards Educational Mangement) ist die Organisation, die ich repräsentiere. Ein Anliegen dieser Projektarbeit war es, in die Zukunft hineinzudenken.

Unser derzeitiger planerischer Zeit-

horizont ist das Gestern. Wir haben Probleme nicht erst seit heute in den Schulen, sondern schon seit mehr als 10 Jahre.

In einer Situation wie heute - und so ist das bisher überall üblich - entscheidet z. B. ein Kultusministerium, daß etwas geschehen muß. Also bildet man eine Kommission. Diese Kommission berät sich, denkt tief, sehr tief und breit für zwei, drei Jahre. Dann kommen Vorschläge, die man praktisch bearbeiten muß, wieder zwei, drei Jahre. Aufgrund unserer mehr als 30jährigen Innovationsforschung in IMTEC braucht man 15 bis 20 Jahre um das Neue zu implementieren. Folglich wird man sich erst 2020 mit Problemen befassen, die in den 80er Jahren virulent waren.

Das ist der Grund, warum man nicht mehr mit einer „bürokratischen Maschinerie“ arbeiten kann. Wir brauchen eine Schule, die mit sich selbst umgehen kann, die lernfähig ist und sich ändern kann. In den letzten 26 Jahren habe ich über Organisationsentwicklung als Methode gearbeitet, um zu verstehen, wie die Schule mit sich selbst arbeiten kann.

Nun zum Thema „Umgebung der Schule“

Welche Kräfte sind jetzt wichtig, verstanden zu werden, um Schule in der Zukunft zu verstehen.

Ich will 10 Kräfte, die ich Revolutionen genannt habe, kurz präsentieren. Ich habe sie Revolutionen genannt, weil es sich um wirkliche Revolutionen handelt. Wir leben in einem Paradiamawechsel, der uns lehrt, die Gesellschaft neu zu sehen.

Wissenszuwachs und Informations-technologien (knowledge and information revolution - 1)

Wie lange hat neues Wissen Bestand, wann ist es überholt? 50 % des Maschinenbauwissens ist heutzutage innerhalb von 5 Jahren irrelevant, 50 %

der derzeitigen Informationstechnologie sind in zwei Jahren obsolet.

Wenn man alle 10 Jahre z. B. in der Berufsschule ein neues Curriculum implementieren muß, der Technologiewandel sich aber bereits nach zwei Jahren vollzogen hat, so hat das Bedeutung für curriculare Entwicklungen.

Bevölkerungsentwicklung (population revolution - 2)

Die Weltbevölkerung wächst seit 150 Jahren in kürzeren Zeiträumen sprunghaft. Wenn unsere Kinder die jetzt in der ersten Klasse lernen, in Positionen sind, in denen sie die Entscheidungen treffen müssen, so um 2025, werden mehr als 2 Mrd Menschen nicht ernährt werden können. Auch hat Auswirkungen auf die Zukunft unserer Kinder.

Globalisierung, ökonomische Revolution und technologische Revolution (global, economical, technological revolution 3 - 5)

Dazu einige Illustrationen: Das Auto „Ford Escort“ wird nicht mehr in einem Land produziert, sondern in 15 Ländern. Günstige Produktionsbedingungen bewirken solche Entscheidungen. 1988 produzierten die 100 größten Betriebe 1/6 der Weltproduktion. 1964 waren dazu noch 200 Betriebe nötig. Das heißt, die Firmen werden größer und größer. Innerhalb von 24 Stunden setzt man eine Trillion Dollar auf den Börsen der Welt um. Jedoch nur 10 % sind für In- und Export nötig. Hier haben wir ein über die Grenzen gehendes ökonomisches System, das man nicht kontrolliert. Ein letztes Beispiel: Die 17 größten Firmen auf der Welt erwirtschafteten 1994 so viel Kapital wie die 50 ärmsten Länder der Dritten Welt. Und in diesen 50 ärmsten Ländern leben 2/3 der Weltbevölkerung. Wir sprechen hier von Machtkonzentration. Und wie ist diese Macht verteilt? 1960 hatten 20 % der Länder mit dem niedrigsten Pro-Kopf-Einkommen 2,3 % Anteil am

Welteinkommen. 1960 hielten 20 % der reichsten Länder die Kontrolle über 70 % der Weltproduktion. 1989 hatten 20 % der ärmsten Länder nur noch 1,4 % des Welteinkommens.

Zur gleichen Zeit hielten die 20 % der reichsten Länder die Kontrolle über 83 % der Weltproduktion. Wenn wir allein die Bevölkerungsexplosion mit den zuletzt genannten Entwicklungen in Zusammenhang bringen, werden Probleme sichtbar. In den industrialisierten Ländern haben wir eine große Produktionskapazität, die nicht voll ausgelastet ist. Die Folge ist Arbeitslosigkeit. Wir haben wenig Kinder, aber die Altersprogression steigt weiter. Die nicht mehr Arbeitenden brauchen aber eine hohe Produktion. In den Entwicklungsländern haben wir ein ganz anderes Bild: Sehr viele Kinder, eine kleine Produktionskapazität, eine große Erwachsenenprogression, die nicht an der Produktion beteiligt ist und sehr wenig alte Menschen.

Ökologische Revolution (ecological revolution - 6)

Seit der letzten 20 Jahre tut sich hier eine neue Dimension auf. Die OECD Länder haben von 1950 bis 1980 ihre Produktion um das Vierfache vergrößert. Was heißt das für die Ökologie? Die Problematik wird immer größer. Die VW-Leitung hat in einem Interview gesagt: Die zuvor genannte Produktionssteigerung entspricht einer Autoproduktion von 500 Mill Stück in China. In Indien werden es vielleicht noch mehr sein. Und das ökologische Bewußtsein? Was heißt das alles? In den indischen Dörfern gibt es auf jedem Dorfplatz Fernsehen. Was sendet man dort u.a.? Hollywood, BBC und CNN. Welches Ideal wird vorgestellt? Unser Lebensstandard. Wie will man das leisten? Das kann man nicht.

Soziale und kulturelle Revolution (social and cultural revolution - 7)

Wir erleben in den letzten 20 Jahren eine wachsende soziale und kulturelle Revolution. Mit der multikulturellen Gesellschaft haben viele soziale Veränderungen begonnen. Als Beispiel die Rolle der Frau. In Skandinavien hat sich hier über die letzten 40 Jahre eine enorme Entwicklung vollzogen, die die Stellung der Frau in der Gesellschaft betrim. Das wird sich auch in anderen europäischen Ländern ereignen. Darüber hinaus be-

ginnt in der multikulturellen Gesellschaft eine neue Wertediskussion.

Ästhetische Revolution (esthetic revolution - 8)

Es zeigt sich auch eine ästhetische Revolution, wohl als Antwort auf die stark rationalisierte Planungsindustrie und Produktionsgesellschaft. Man wünscht diese Rationalität, Planungs- und Konsumbetonung nicht mehr oder setzt andere Optionen dagegen. Man wünscht, seinen Rechten und anderen als den rationalen Seiten des Menschen Raum zu geben: Kunst, Oper, Musical haben nie so viele Besucher in der westlichen Welt gehabt wie heute. In Norwegen hat neuerdings jede kleine Kommune ihr Sommerkonzert. Kunst, Kultur und Musik gehen auch auf das Land. Nie wurden diese Angebote von so vielen Menschen wahrgenommen. In den USA ist die Zahl der Opernbesucher in den letzten 10 Jahren von 200 Mil auf 500 Mill gestiegen.

Politische Revolution (political revolution - 9)

Eine weltweite Verflechtung beginnt. Wir laufen Gefahr, daß ethnisch bedingte Kriege (z. Zt. sind von 82 Kriegsherden 79 ethnisch bedingt) normaler Bestandteil der Gesellschaft werden.

Ethnische Minderheiten sind überall vergessen und unterdrückt worden. Die ethnischen Minoritäten erhalten mehr und mehr Rechte. Wir nennen diese Gesellschaft **Mosaikgesellschaft**. Diese Entwicklung, so glaube ich, ist sehr wichtig für unsere Zukunft. Wenn wir überhaupt eine Zukunft haben wollen, müssen wir die politischen Revolutionen sehr ernst nehmen.

Ich bin mit Hans Küng und anderen absolut sicher, daß es nicht möglich ist, eine integrierte internationale Gesellschaft zu haben ohne ein Weltethos, eine neue Ethik, die für die verschiedenen Religionen, Ideologien und Gruppen Lebensgrundlage ist.

Dieses Notwendigkeit ist für unsere Gesellschaft wichtiger als Jobs, Ökonomie und Technologie.

Wenn man dann diese Kräfte analysiert, ich kann auch darauf nur kurz eingehen, muß man vier verschiedene Institutionen analysieren.

Das eine ist „the home“. Es hat enorme Veränderungen gegeben in skandinavischen „homes“, die auch noch weiter-

gehen: Die Familien werden kleiner, Einzelkinder, Anonymisierung und Beziehungsreduzierung unter den Erwachsenen, die Familienkonflikte werden gesellschaftliche Konflikte. Sie müssen durch Experten gehört werden, nicht mehr wie früher in der Familie selbst. Die horizontale Gesellschaft - Auflösung der hierarchischen Gesellschaft - ist die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung.

Was wir feststellen ist, daß die Erwachsenen eine zunehmende unklare Rolle in der Gesellschaft einnehmen. Schüler, Kinder, junge Leute beginnen ihre eigene Rolle zu leben. Sie haben Selbstbewußtsein, sie haben Geld und Zeit, ihre eigene Kultur, sie führen ihr eigenes Leben und bilden so eine Gesellschaft für sich.

Wir haben nicht mehr eine Gesellschaft, wir haben zunächst drei Gesellschaften horizontal nebeneinander. Ein fundamentales Ereignis in unserer Gesellschaft wird die Verfestigung dieser Horizontalisierung sein, in der weitere Gruppen ihre eigene Kultur entwickeln. So könnte auch darüber hinaus die Gruppe der Arbeitslosen ihr eigenes Rollenbewußtsein ausbilden, eine weitere Gesellschaft in der horizontalen Struktur. Eine Gesellschaft ist die der bis 25-Jährigen. Sie sind in Schulen, studieren, sind unabhängig, sie leben ihr eigenes Leben. Dann haben wir eine weitere Gesellschaft, die Menschen in Arbeit, von 25 bis 65. Dann haben wir die Gesellschaft derer, die im Ruhestand leben.

Diese Horizontalisierung ist eins der größten Probleme und hat große Auswirkungen auf die Schule.

Werte - Revolution (value revolution - 10)

Wie steht es um die Kirchen, Einrichtungen mit hohen ethischen Werten?

Ich hatte ein Gespräch mit Gorbatschows Bildungsminister bevor die Sowjetunion zerbrach. Wir diskutierten über westliche und sowjetische Schulen. Und er bestand darauf, daß russische Studenten ebensoviel lernen wie amerikanischen Studenten. Und er sagte: Aber das ist trotzdem ein Problem.

Das Problem ist, daß die russischen Studenten das Wissen, das sie erlernen, nicht zu nutzen wissen. Die amerikanischen Studenten sind fähig, es zu nutzen.

Ich fragte: Warum? Er sagte: Weil die

Perspektive verlorengegangen ist. Wir Älteren hatten eine Perspektive: Marxismus und Leninismus, ein ganzes Leben lang.

Er sagte: In zwei, drei Jahren wird diese Nation auseinanderfallen. Es gibt keine Gesellschaft, die für ihr Erziehungssystem nicht eine eigene Vision braucht. Ohne Vision kann man in einer Gesellschaft keine Schule haben.

Ich will zurückkommen auf die Kirche. Sie stellt sich durch eine Wertedimension dar, die Kirche als solche. Es ist aber ein Problem unserer Gesellschaft, daß junge Leute ohne „Reisegepäck“, ohne „Reiseverpflegung“ starten müssen. Unser Problem ist, daß wir selbst im Bereich der Werte unsicher sind, auch wenn wir sie als solche erkennen. Auch die wiederentdeckten Werte bleiben unverbindlich. Das ist nicht gut. Es ist nicht gut, wenn wir mit jungen Leuten nicht den Dialog über basale Werte und Normen führen.

Die Medien dagegen nehmen ihre Rolle wahr und nehmen einen breiten Raum ein. Daneben hat der Arbeitsplatz einen sehr hohen Wert für viele Menschen. Aber viele suchen nicht den Beruf, sie suchen die Karriere. Die Berufstätigkeit nimmt im Leben dieser zweiten Gesellschaft in unserer Bevölkerung einen großen zeitlichen Raum ein. Aber ich muß diese Gedanken hier abbrechen, es geht um die Schule.

Da ist noch ein Aspekt, den ich aus dem Feld „home and local environment“ aufnehmen möchte. Es handelt sich um den Aspekt der sozialen Hilfe. Mit einem Beispiel möchte ich das Problem illustrieren: Aufgrund des Schulkontraktes sollte die Schule drei Dinge tun: „give students opportunities, set demands and give rewards“ (Gelegenheit zur eigenen Entwicklung, Ansprüche/Anforderungen stellen, Gewinne/Erträge/Ergebnisse ermöglichen).

Die Eltern müßten bei den Schülern um eine „positive attitude to learn“ bemüht sein (Lerneinstellung). Lernen muß interessant sein. Schüler müssen lernen wie man lernt. Außerdem brauchen die Schüler für sich eine positive Selbstwahrnehmung, ein positives Selbstbild.

Wir müssen das untersuchen und identifizieren, was soziales Kapital genannt wird, was wir von zu Hause mitbringen. J. S. Colemann stellt für Amerika fest, daß das soziale Kapital sich stark verringert hat, das früher insbesondere in

den Familien angelegt wurde.

Colemann vergleicht Schüler in USA in high schools, in public schools und private schools. Er untersucht zwei Parameter: Wieviel Schüler in der Schule lernen und wie viele aus dem System herausfallen/drop out. So verlassen innerhalb von drei Jahren 14 % der Schüler public schools und 12 % die private schools. Kein großer Unterschied.

Der Vergleich mit den besonderen privaten Schulen, den katholischen, den jüdischen, den chinesischen, zeigt, daß wenige Schüler die Schule verlassen, kaum 4 %.

Außerdem lernen nach seinen Untersuchungen diese Schüler mehr im Vergleich zu den zuerst genannten.

Warum? Weil der soziale Kontrakt wirksam ist. Die Familie ist an Schule interessiert, Eltern arbeiten mit den Schülern und in der Schule. Die Beziehung Schule - Eltern ist positiv wirksam. Und wenn man sagt, wir haben eine Schulkrise, so sage ich nein, das trifft nicht zu. Wir haben eine gesellschaftliche Krise, eine Krise der Gesellschaft.

Das bisher Gesagte soll kurz den background skizzieren.

Nun wollen wir uns mehr auf die Schule konzentrieren.

Was ich sagen will: die Zukunft wird ganz anders aussehen als das Heute. Die Veränderungen in den letzten 100 Jahren werden bei weitem übertroffen durch die kommenden Wechsel und Veränderungen. Wir müssen Kinder auf eine Zukunft vorbereiten, die ganz anders sein wird als das Heute. Wenn die heutigen Kinder in 2020 auf 1994 zurückschauen würden, was würden sie für heute als notwendig erachten? ~ Das müßte heute geschehen!

Es ist unmöglich, ein Schule für die Zukunft zu realisieren, ohne Vision hinsichtlich der kommenden Gesellschaft. Meine Frage ist also nicht: Was ist jetzt, sondern was wird sein? Wie wünschen wir die Zukunft der Gesellschaft?

Ein breit angelegte Diskussion in der skandinavischen Gesellschaft über diese Zukunftsvisionen ergab 10 Werte / values, die ich kurz nennen möchte:

1. In Harmonie mit der Natur leben.
2. Wir müssen eine Gleichgewicht-Gesellschaft anstreben. Keine Gesellschaft, in der Macht das Recht des Stärkeren ist.

3. Wir wünschen eine Friedenswirtschaft. Das ist nicht einfach. Das ist schwer in Ländern, in denen wie in Rußland über 68 % der Wirtschaft kriegerischen Zwecken dient.
4. Wir müssen demokratische Gesellschaften überall anstreben.
5. Wir müssen in Partnerschaft mit ethnischen Minderheiten leben, auch mit Ländern der Dritten Welt.
6. Wir können nur in einer multi-kulturellen Welt überleben.
7. Wir müssen Arbeit für alle haben, vielleicht nicht nur bezahlte Arbeit. Es wird auch Arbeit direkt für die Gesellschaft nötig sein.
8. Die Nutzung der Technologie für den Menschen.
9. Wir brauchen Raum für Kreativität in allen Lebensbereichen.
10. Wir brauchen ein Weltethos.

Diese Werte haben wir diskutiert. Sie werden nicht von jedem geteilt. Aber eine Gesellschaft muß sich mit diesen Werten auseinandersetzen. Jede Gesellschaft muß eine Vision über ihre Entwicklung haben, über Bedürfnisse und Kräfte.

Was ergibt sich daraus für die Schule?

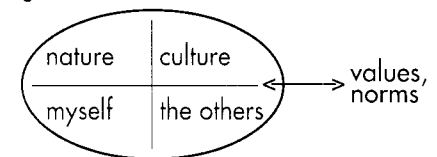
1. Basic knowledge and skills (Grundlagenwissen und grundlegende Fertigkeiten)
 - 1.1 Lernen zu lernen, Selbstlernen, Lernen organisieren.
 - 1.2 Fachspezifische Arbeitsweisen, d.h.: Wie denkt man durch die Disziplinen? In Mathematik anders als durch Geschichte. Man muß den Schlüssel finden.
 - 1.3 Kommunikation, d.h. Sprache und Information
 - 1.4 Inter- und intrapersonale skills, wie man mit sich selbst und anderen umgeht.
2. Knowledge and understanding
Wir wissen viel und genug, aber wir verstehen es nicht.
Wir wissen z. B. genug über Entwicklungshilfe, aber wir verstehen zu wenig, wie sie ankommt, was sie bewirkt, ob wir in der richtigen Weise helfen.
Um verstehendes Wissen muß es bei den Schülern gehen. Daraus folgt:
 - 2.1. Selbstverantwortetes Lernen mit sich und anderen und dabei die

- Komplexität verstehen.
- 2.2. Lernen mit Anteilnahme und Interesse.
- 2.3. Das wirkliche Leben zum Thema machen.
Es darf nicht nur mediatisiertes Lernen, Lernen aus zweiter Hand geben. Lernen muß auch Primärerfahrung sein. Lernen muß Themen des Lebens aufnehmen.
Wir müssen wissen, daß heute viele Schüler aus Familiensituationen kommen, in denen sie Probleme mit sich selbst haben. Es fehlt Selbstvertrauen, positives Selbstverständnis. Unter diesen Bedingungen haben wir in der Vergangenheit einen großen Fehler gemacht, nämlich Lehrer als Lern-Funktionäre auszubilden. Schülern müssen wir als Menschen begegnen, geachtete Menschen, die wir als Lehrer schätzen.
3. Der Unterschied zwischen „consumer and producer“
Wir kommen in unserer Gesellschaft immer mehr in eine Konsumentenrolle, sind immer weniger produktiv. Das geht auch in der Schule so. 2/3 der Schüler in Norwegen sagen, daß sie das aufschreiben, was die Lehrer auf die Tafel schreiben, reine Reproduktion. Der große Unterschied in der zukünftigen Gesellschaft wird sein, daß die einen nur Konsumenten sind, die anderen sind Konsumenten und können in einem kleinen Bereich produktiv sein, im Produktions- und Dienstleistungsbereich: im Religiösen, im Künstlerischen, in der gesellschaftlichen Entwicklung, im Beziehungsbereich zwischen Menschen.
Gerade deswegen müssen wir Kreativität fördern. Daraus folgt:
- 3.1. Problemlösen als Basisauftrag der Schule
- 3.2. Kreativität in der Schule ermöglichen
- 3.3. Aktive Wahlmöglichkeiten zulassen.
Wir müssen den Schülern klar machen, daß wir in der modernen Gesellschaft in der Gefahr sind, Sklaven zu werden. Sklaven des Handels, des Fernsehens, der Technik, des Lebensstils. Wir müssen unseren eigenen wirklichen Wert entdecken. Gerade darum müssen

- wir aktive Wahlmöglichkeiten in der Schule haben. Was bedeutet das für ein zukunftsgerichtetes Curriculum?
4. Future curriculum
- 4.1. Weniger ist besser als mehr. Es ist einfach unmöglich alles Wissen zu reproduzieren. Man muß Fragen: Was ist exemplarisch, nicht für die Fächer, sondern für die Zukunft?
- 4.2. Systemisches Lernen
Schüler müssen in Zusammenhängen lernen, weil das Leben und die Probleme komplex sind. Wir dürfen nicht Singularitäten aneinanderreihen. In unserem Kopf heißt es nicht Fächer, sondern Verständnis. Das Curriculum muß gewährleisten, die systemische Natur zu verstehen.
- 4.3. Fächer und Interdisziplinarität
Wir brauchen beides, Fächer und Interdisziplinarität. Ein Entweder-Oder wäre falsch. Schule braucht viel Zeit für wichtige Problemlösungsaufgaben und Zeit, um grundsätzliche Fragen in den Disziplinen/Fächern zu behandeln.
- 4.4. Day to day learning
90 % unseres Könnens haben wir nicht in der Schule gelernt. Beide Lernprozesse müssen wir integrieren, das schulische Lernen und das day-to-day lernen außerhalb der Schule.
5. Commoncore learning (in integrativen Gruppen an zentralen Themen lernen)
In Skandinavien sind wir der Meinung, daß alle Schüler die grundsätzlichen und wichtigen Fragen zusammenlernen. Wir haben eine Comprehensive School, eine Schule für alle von der ersten bis zur 10. Klasse.
6. School and community
Man kann nicht mehr sagen, Schule ist Schule und daneben gibt es eine Außenwelt. Alle/viele Lernaspekte der Community können curricular genutzt werden.
7. Personal growth
Das persönliche Wachsen ist ebenso wichtig wie das curriculare Lernen. Die soziale Entwicklung, wie man miteinander umgeht, ist wichtiger und wichtiger in einer horizontalen Gesellschaft, in der man

- mehr verhandelt als vorher.
8. Teacher as a learner
Eines der wichtigsten Elemente in der Schule der Zukunft ist, daß der Lehrer ein Lerner ist. Eine Lehrerausbildung reicht nicht für ein Berufsleben. Die Änderungen in der Gesellschaft und in der Schülerschaft bedingen den Status des lernenden Lehrers. Fortbildung muß Teil der Arbeit des Lehrers sein auf allen denkbaren Arten.
9. Schools as learning organizations
Die Schule muß selbst für Veränderungsprozesse verantwortlich sein. Schule muß Kompetenzen erhalten, um Änderungen durchzuführen. Schule ist für Veränderungen zuständig.

Abschließend will ich zusammenfassen, was jetzt auf Zukunft hin wichtig ist. In vier elementaren Dimensionen/ Komponenten will ich das Wichtige aufzeigen.



Eine basale Notwendigkeit für ein Curriculum ist, daß wir die Natur verstehen. Es wird nicht mehr möglich sein, ein Ruhrgebiet zu bauen, wie es vor Jahren war. Wir brauchen keine neuen Ruhrgebiete.
Dann müssen wir culture verstehen, ich meine cultures, nämlich engeneering culture, political culture, esthetics culture usw. In allen Komponenten muß nature die wichtigste Dimension sein, das ist das Neue für die Zukunft.

Alles das muß mit mir als Menschen zu tun haben. Nicht das Sachthema ist das erste, die Person steht im Vordergrund. Ich muß die Probleme lösen, die Strukturen finden.
Die vierte Komponente sind „the others“. Es geht darum, wie wir mit anderen spielen (Kindergarten), wie wir Probleme im Klassenraum lösen, wie wir Andersfarbige in der Klasse annehmen, wie wir mit anderen Leuten in the community umgehen, mit anderen cultures, Sprachen, Normen, Religionen. Die heutigen multikulturellen Schulen sind Schulen mit großen Ressourcen. Das sind die Schulen der Zukunft. In

ihnen können wir lernen, wie wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben können.

Ein Element fehlt noch: Das Zusammenwirken der vier Komponenten. Das Zusammenwirken kann nur von den Schulen realisiert werden, die wissen, warum sie existieren.

Deswegen schließ ich mit dem, womit ich begonnen habe: Jede Schule muß wissen, welches ihre Vision ist, welches ihre Werte und Normen sind. Darum ist die Herausforderung an Leh-

rer, Schulleiter und andere, einen neuen Beginn zu haben.

Es geht um den Lehrer. Ich wählte nicht den Lehrerberuf um reich zu sein, nicht um berühmt zu sein, nicht um einen bevorzugten Beruf zu haben.

Ich wählte den Lehrerberuf, weil ich Kinder schätze und liebe, weil Kinder das wichtigste Kapital für die Zukunft sind. Die Schule ist die Einrichtung, die sich mit Zukunft befassen muß. Wir engagieren uns für die Zukunft. Für 15.000 Stunden sind Kinder in der Schu-

le, um sich mit dem Heute und der Zukunft auseinanderzusetzen. Kinder müssen Erwachsene werden, die wissen, warum sie da sind.

Das macht den Beruf des Lehrers aus, der einzige Beruf, der in besonderer Weise zukunftsgerichtet ist. **Sie, die Lehrer sind da, um Kinder sichere und kompetente Erwachsene werden zu lassen.**

Thank you!

Zusammenstellung: Martin Emundts

Der am 14.10.1994 auf der Mitgliederversammlung in Köln gewählte Vorstand der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland

Martin Emundts (Vorsitz)
Florastraße 32
52076 Aachen
Tel.: 0 24 08 / 8 09 79
d.: 0211 / 896 33 74

Wilhelm Eschweiler (Kassenwart)
Zehntweg 31
52078 Aachen
Tel.: 0241 / 52 32 63
d.: 0 24 21 / 22 28 02

Hanne Mayer-Behrens (Beisitzerin)
Konrad-Adenauer-Ufer 33
50668 Köln
Tel.: 0221 / 12 31 59

Dr. Tilman Petersen (Beisitzer)
Steinenkamp 11
51469 Bergisch Gladbach
Tel.: 0 22 02 / 5 14 33
d.: 0 22 02 / 8 12 47

Dr. M. Seyfarth-Stubbenrauch
(Stellvertretender Vorsitzender)
Sportfeld 40
35398 Gießen-Klein-Linden
Tel.: 0641 / 2 89 82
d.: 0641 / 702 53 12
Fax: 0641 / 702 53 05

Felizitas Liemersdorf (Schriftführerin)
Rösrather Straße 484
51107 Köln
Tel.: 0221 / 86 52 65
d.: 0221 / 31 42 85

Johannes Menne (Beisitzer)
Sint Bernardusstraat 33
6211 HK Maastricht
Niederlande
Tel.: 0031 / 43 21 91 13
priv.: 0931 / 78 20 74

Huub van der Zanden (Beisitzer)
Jan Vermeerstraat 65
5914 Venlo
Niederlande
Tel.: 0031 / 77 51 71 48
d.: 0031 / 77 51 92 84

Service

Nachdem Herr Professor Dr. Engelbert Groß, Ordinarius für Religionspädagogik und Didaktik der Religionslehre an der Universität Eichstätt, die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland in den Jahren 1993-1995 als erster Vorsitzender erfolgreich geführt hat, weisen wir auf einige Publikationen aus seiner wissenschaftlichen Arbeit hin, zu der er jetzt wieder voll zurückgekehrt ist.

W.G.M.

Im Verlag Ludwig Auer, Donauwörth - Leipzig - Dortmund, sind in der Reihe "Schule und Unterricht" aktuell drei Bücher unseres ehemaligen ersten Vorsitzenden erschienen, die wir nachdrücklich empfehlen.

Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen

Hinführung - Begründung - Beispiele

DM 29,80

ISBN 3-403-02257-9

Freies Arbeiten wird durchweg als eine Form des offenen, kindbezogenen Unterrichts in der Grundschule angesehen. Richtig ist, daß wir der Grundschule herausfordernde und ermutigende Anstöße verdanken, auch im Sekundarbereich freies Arbeiten fortzuführen. Viele Hauptschulen und Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien haben sich bereits seit Jahren auf den Weg gemacht, dem Anspruch von selbständigem und kooperativem Lernen unter Beachtung der fachlichen Standards nahezukommen.

Engelbert Groß bietet nach einer grundlegenden Einleitung Beispiele einer veränderten Unterrichtspraxis, über die Kolleginnen und Kollegen aus weiterführenden Schulen berichten. Leserinnen und Leser können Beginnssituationen von Veränderungsprozessen, Schwierigkeiten und deren Überwindung sowie Erfolge beim freien Arbeiten im Fachunterricht und in fächerübergreifenden Epochen verfolgen und für ihre eigene Praxis vielfältige Anregungen und prinzipielle Argumentationshilfe erfahren.

ISBN 3-403-02369-9

Wenn Engelbert Groß sich auch vorrangig an Kolleginnen und Kollegen richtet, die in der Ausbildung und Praxis des Religionsunterrichts stehen, so enthält das Buch doch in seiner konzeptionellen Gedankenführung viele Denk- und Handlungshilfen, die über den religionsdidaktischen Rahmen hinausgehen und zugleich allgemeindidaktisch bedeutsam sind.

Schule soll sich als ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche ausweisen und muß deshalb im (Religions-)Unterricht auch Realitätsbezug, der Erfahrungen, Gefühle, Gedanken und Tun von Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, analysiert und im Unterricht fruchtbar werden läßt, versteht Engelbert Groß nicht statistisch und statisch, sondern prozessual. Er unterstützt diesen Prozeß durch vier Fragen, die realistisches pädagogisches Handeln ermöglichen, und durch Beispiele, die die Berücksichtigung von Realität belegen.

Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt

DM 29,80

ISBN 3-403-02474-1

Dem Autor gelingt es in überzeugender Weise, eine Verschränkung von konkreten Lebenserfahrungen heutiger Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot von Glaubensbotschaften herzustellen, die Sinn und Ziel vermitteln können.

Dabei verläßt Engelbert Groß die im Religionsunterricht ausgetretenen Pfade von Wissensvermittlung und "Betroffenheitspädagogik" und stellt ein umfassendes Verständnis von Handlungsorientierung ins Zentrum seiner theoretischen und praktischen Ausführungen. Beispiele von Projekten und Aktionen werden so anschaulich dargestellt, daß man sie mit - und nacherleben kann und (hoffentlich) Mut und Lust bekommt, unter dem Leitfaden Religionslehre fachverknüpfende und fachübergreifende Einheiten zu planen und umzusetzen.

Jürgens, Eiko.: Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht.

Agentur Dieck, Buchhandlung Elke Dieck (Alleinvertreib), Richard-Wagner-Straße 1, 52525 Heinsberg, 1994. 300 Seiten.

Das Gute bricht sich Bahn! Ein weiteres empfehlenswertes Buch über Wochenplan und Freiarbeit. Was ist das besondere an diesem Buch? Jürgens setzt sich auf der Folie des "Offenen" in der Unterrichtsgestaltung mit vier Parametern von Unterricht auseinander und führt Beispiele von 14 Autorinnen/en auf - aus allen Sekundarstufenschulen, Schwerpunkt Gymnasium. Ein breites Fächerspektrum wird aufgefasst, eine Fülle praktischer Anregungen bietet sich an. Wohltuend zu lesen, Einblicke in einen Unterricht, aus dem zu lesen ist, daß Unterricht für Schülerinnen und Schüler auch heute noch interessant sein kann. Was müssen die Lehrerinnen und Lehrer tun?

Martin Emunds

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

DR. MICHAEL SEYFARTH-STUBENRAUCH, AKOR

Leiter der Jenaplan-Forschungsstelle
Institut für Pädagogik des Prima- und Sekundarbereichs
Karl-Glöckner-Str. 21 B
Tel.: 0641/702-5312
Fax: 0641/7025305

35394 Gießen, den 9. Juni 1995

P R E S S E M I T T E I L U N G

Schulen nach dem Jenaplan: ein pädagogisches Konzept für die Gestaltung des öffentlichen Schulwesens

Die Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen veranstaltete die III. Internationale Jenaplan-Konferenz im Schloß Rauischholzhausen (Tagungsstätte der Universität) vom 6.-9. Juni 1995

Die Jenaplan-Forschungsstelle am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen arbeitet seit vielen Jahren nach dem Motto „Aus der Praxis für die Praxis“. Der „Jenaplan“ bietet dafür ein besonders geeignetes Terrain, weil damit ein Schulkonzept vorliegt, das ausdrücklich für das öffentliche Schulwesen konzipiert wurde. Markante Merkmale der Jenaplan-Pädagogik sind: jahrgangsübergreifende Lerngruppen statt Jahrgangsklassen, Wochenplan und Projektarbeit als durchgängiges Unterrichtsprinzip statt täglich wechselndem Fachunterricht im 45-Minuten Takt, Würdigung des jeweils individuellen Leistungsvermögens und -fortschritts in Form ausführlicher Entwicklungsberichte statt Notenzeugnis nach dem Konkurrenz- und Selektionsprinzip, gleichberechtigte und gleichwertige Berücksichtigung der „Bildungsgrundformen“ Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier (z.B. in Form von Morgenkreisen, wöchentlichen Schul- und Gruppenfeiern) statt der Dominanz der „Buchschele“ und des „Fetzenstundenplans“. Der Gedanke des Lebens und Lernens in, für und durch die Gemeinschaft von Schülern, Eltern und Lehrern spiegelt dieses spezifische Verständnis von Erziehung.

Seit Beginn der 80er Jahre lagen wesentliche Schwerpunkte der Arbeit der Forschungsstelle in der wissenschaftlichen Begleitung der umfassenden Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden, der Unterstützung vieler Jenaplan-Schulen im Kölner Raum sowie zahlreicher Veranstaltungen im Rahmen der Lehrerfortbildung. Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung verlagerten sich die Aktivitäten. So hat die Jenaplan-Forschungsstelle inzwischen in den Bundesländern Thüringen, Sachsen, Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern die wissenschaftliche Praxis- und Politikberatung beim Aufbau von Jenaplan-Reformschulen an zahlreichen Standorten übernommen. In den letzten Jahren gelang es zudem, Kontakte zu Schulen in osteuropäischen Ländern (Ungarn, Rußland, Rumänien) aufzubauen und dort Initiativen zu unterstützen. Im Sinne des Netzwerkgedankens übernimmt die Jenaplan-Forschungsstelle eine zentrale Rolle. Ein geeignetes Forum dafür stellen die jährlichen „Jenaplan-Konferenzen“ dar, die von der Jenaplan-Forschungsstelle durchgeführt werden.

Auf der mittlerweile „III. Internationalen Jenaplan-Konferenz“ waren Teilnehmer aus nahezu allen Bundesländern sowie aus Österreich, Belgien, Ungarn, den Niederlanden und Rußland. Im Mittelpunkt stand die Entwicklung einer modernen Jenaplan-Didaktik als Antwort auf drängende Erziehungsfragen. Dabei konnte auf Schulentwicklungsaktivitäten in verschiedenen Bundesländern und darüber hinaus in Europa eingegangen werden. In Workshops und Seminaren wurde der „Jenaplan“ als offenes und je nach den Bedingungen der Schulstandorte zu entwickelndes Konzept diskutiert. Während der Tagung wurde bereits der Blick auf die „IV. Internationale Jenaplan-Konferenz“ vom 14.-20. Juli 1996 in Athen gerichtet, an der verstärkt auch Initiativen und Reformschulen aus den ost- und südosteuropäischen Ländern teilnehmen. Dort werden wiederum der Ausbau des Netzwerkes zur gegenseitigen Unterstützung und Anregung, die Konzeptentwicklung, Beratung und Planung von Reforminitiativen im Zentrum der Gespräche und Arbeitsgruppen stehen.