

JENAPLAN AKTUELLE KONZEPTE

Thilo Traub (Hrsg.)



1995/96

JENAPLAN-FORSCHUNGSSTELLE

Karl-Glückner-Str. 21 B, 35394 Gießen, Tel./Fax: 0641/702 - 5305

INHALTSVERZEICHNIS

0	T. Traub: Vorwort des Herausgebers	S. 3
1	B. Kluge: Biographisches zu Peter Petersen	S. 6
2	T. Traub: Der historische Jenaplan: Eine Synthese der Reformpädagogik als aktuelles Schulkonzept	S. 13
2.1	Vorbemerkung	S. 13
2.2	Zu Problematik und Struktur des Überblicks	S. 14
2.3	Zur Erziehungstheorie des Jenaplans	S. 16
2.3.1	Der Jenaplan als Teil der Neueuropäischen Erziehungsbewegung	S. 16
2.3.2	Schule unter der Idee der Erziehung	S. 17
2.3.3	Unterricht in pädagogischen Situationen	S. 19
2.3.4	Die Bildungsgrundformen	S. 20
2.3.5	Grundbegriffe der Jenaplan-Pädagogik in der Übersicht	S. 22
2.4	Kennzeichen einer Schulpraxis nach dem Jenaplan	S. 22
2.4.1	Zur allgemeinen Charakterisierung der Schulpraxis	S. 22
2.4.2	Freie allgemeine Volksschule	S. 23
2.4.3	Stammgruppe	S. 25
	Exkurs: Zur Gestaltung des Unterrichts in einer Erziehungsgemeinschaft unter Führung eines Erwachsenen	S. 26
2.4.4	Objektiver und subjektiver Bericht statt Zensur	S. 28
2.4.5	Kern-/Kursunterricht und Wochenrhythmus	S. 29
2.4.6	Die Schulwohnstube und die Arbeitsmittel	S. 31
2.5	Die Jenaplan-Pädagogik. Eine Kurzinformation zu Entwicklungen und Perspektiven	S. 32
	Literaturverzeichnis	S. 35
3	K. Both / K. Vreugdenhil: Die 20 Grundprinzipien der Jenaplan-schulen	S. 37
3.1	Einführung	S. 37
3.1.1	Warum Grundprinzipien?	S. 37
3.1.2	Ordnung und Erläuterung der Jenaplan-Grundprinzipien	S. 37
3.2	Jenaplangrundprinzipien	S. 39
3.2.1	Über den Menschen	S. 39
3.2.2	Über die Gesellschaft	S. 40
3.2.3	Über die Schule	S. 42
4	Jenaplan-Schulen: Beispiele für vielfältige Realisierungen	S. 46
	T. Traub: Vorbemerkungen und Hospitationshinweise	S. 46
4.1	Th. Marissink: Die Gabrielschule: Eine Basisschool in den Niederlanden	S. 48
4.1.1	Einführung	S. 48
4.1.2	Die Geschichte der Gabrielschule	S. 48
4.1.3	Das Schulgebäude	S. 49
4.1.4	Erkennungspunkte	S. 49

4.2	Erwin Klink: Die Rosenmaarschule: Eine Angebotsschule in Köln-Höhenhaus	S. 54
4.3	Josef Aengenvoort: Gemeinschaftsschule "Mülheimer Freiheit"	S. 56
4.3.1	Einführung	S. 56
4.3.2	Sozialer Bereich	S. 57
4.3.3	Kognitiver Bereich (Differenzierung Individualisierung)	S. 58
4.4	Christa Vecqueray: Peter-Petersen-Schule Friedensstraße	S. 60
4.5	Gisela John: Auszüge aus der Konzeption der Jenaplan-Schule Jena	S. 65
4.5.1	Einführung	S. 65
4.5.2	Das anthropologisch-pädagogische Grundverständnis der Schule	S. 65
4.5.3	Der Unterricht	S. 66
4.5.4	Die Bewertung und die Schulabschlüsse	S. 67
4.5.5	Die Vorschulgruppe als fester Bestandteil in der Jenaplan-Schule	S. 68
4.5.6	Zusammenarbeit mit den Eltern	S. 68
4.5.7	Zusammenarbeit der Lehrer	S. 69
4.6	Jens Bitterlich: Grund- und Mittelschule Markersbach (Schwarzenberg)	S. 70
4.7	Susanne Spahn: Die Jenaplan-Schule Lübbenau	S. 72
4.8	Karlheinz Willführ: Die Jenaplan-Schule Ulmbach	S. 74
4.8.1	Allgemeines	S. 74
4.8.2	Kernunterricht	S. 75
4.8.3	Kursunterricht in Mathematik	S. 76
4.8.4	Schlußbemerkung	S. 77
4.9	Günter Pohl: Die Jenaplan-Schule Bellersheim-Obbornhofen	S. 78
4.9.1	Schulentwicklung	S. 78
4.9.2	Konzept	S. 79
4.9.3	Tagesstruktur	S. 79
4.9.4	Perspektiven	S. 80
5	K. Vreugdenhil: Jenaplan-Schule: Bildungspolitische Perspektive für Europa	S. 82
5.1	Einleitung	S. 82
5.2	Tendenzen	S. 82
5.3	Neue Aufgaben der Schule	S. 83
5.4	Möglichkeiten und Grenzen der Jenaplanschule	S. 84
5.5	Die Neueuropäische Jenaplanschule	S. 87
	Literatur	S. 89
6	T. F. Klaßen: Die Stammgruppe	S. 90
7	T. F. Klaßen: Kommentierte Literaturlauswahl	S. 95
8	T. Traub: Netzwerkgedanke und Anschriften	S. 99
9	AutorInnenverzeichnis	S. 108

0 Thilo Traub

Vorwort des Herausgebers

Auf der Suche nach konkreten Anregungen für die Veränderung der Schulpraxis in öffentlichen Schulen fragen aktiv Lehrende, Studierende aber auch interessierte Eltern zunehmend nach einer ersten Information zum Jenaplan. Bedeutend ist auch das Interesse in Wissenschaft, Schulpolitik und Schulverwaltung des In- und Auslands.

Der zunehmenden Zahl von Anfragen steht eine große Zahl einführender Jenaplan-Texte gegenüber, allen voran nach wie vor „Der kleine Jenaplan“ PETERSENS. Texte allerdings, die ohne Erläuterung und ohne vertiefendes Studium kaum geeignet sind, das zu erschließen, was Jenaplan heute ausmacht: Die in Orientierung an den Arbeiten PETERSENS und seinem historischen Schulversuch entstandene lebendige und vielfältige Schulpraxis, die sich im öffentlichen Schulwesen bewährt hat und weiter etablieren will.

Dieses Buch bietet einen ersten Zugang zu aktuellen Jenaplan-Konzepten, gibt Hinweise für eine vertiefende Auseinandersetzung und hilft Kontakte zu knüpfen. Es informiert knapp und pragmatisch über den aktuellen Stand der Jenaplan-Pädagogik in Europa. Neu sind nicht die inhaltlichen Aussagen, sondern das zentrale Anliegen, neben knappem Orientierungswissen, direkte Wege in das sich noch entwickelnde Jenaplan-Netzwerk zu zeigen. Entstanden ist mithin ein erweiterter Jenaplan-Prospekt, der regelmäßig aktualisiert werden soll.

Orientierenden Charakter hat zunächst der Beitrag von Barbara Kluge „Biographisches zu Peter PETERSEN“. Ein Schlüssel für das Verständnis des Jenaplans kann sein Autor sein, für den Persönlichkeit und Handeln untrennbar waren. Wer nicht ausschließlich an der Schulpraxis interessiert ist, sollte sich auch der unbequemen Auseinandersetzung mit der Person Peter PETERSEN stellen. Barbara Kluge schildert das Leben des Reformpädagogen einfühlsam, aber nicht unkritisch. Sie faßt seine Lebensdaten abschließend in einer Tabelle zusammen.

Das Jenaplan-Schulkonzept ist prinzipiell als Ausgangsform oder Bezugskonzept für eine Schulprofilbildung vor Ort gedacht. Eine Jenaplan-Schule ist demnach in der Regel das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit den pädagogischen Aufgaben vor Ort, wenn das Jenaplan-Konzept in Theorie und Praxis als entscheidende Anregung angenommen wird. In der Praxis zeigt sich, daß Hospitationen und persönliche Kontakte eine weit größere Wirkung haben können als die Textarbeit. Mit meinem Versuch, Grundlegendes aus Theorie und historischer Praxis des Jenaplans zusammenzustellen, weise ich auf Aspekte des gemeinsamen Hintergrunds von Jenaplan-Schulen hin. Der Beitrag kann als Vorinformation zu intensiverem Studium oder für Hospitationen gelesen werden. Erste Diskussionen zeigen, daß er sich auch eignet, entstandene Konzepte auf ihre Konsistenz zu überprüfen und mit dem Jenaplan zu verbinden, bzw. in Teilen Abgrenzungen zu verdeutlichen. Angesprochen werden aktualisierbare Aspekte der Erziehungstheorie, Kennzeichen einer Schulpraxis nach dem Jenaplan sowie Entwicklungen und Perspektiven der Jenaplan-Pädagogik.

Die von Kees Both und Kees Vreugdenhil in den Niederlanden entwickelten „20 Grundprinzipien“ sind eine moderne Formulierung des Jenaplans und als verbindliche Grundlage von den Jenaplan-Schulen in den Niederlanden akzeptiert. Die im Original enthaltenen Praxisbeispiele haben wir mit dem Ziel, knapp zu informieren nicht aufgenommen. Es ist allerdings durchaus zu empfehlen, im Gespräch die Prinzipien mit der eigenen Erfahrung zu konkretisieren und so auch differierende Interpretationen zu verdeutlichen.

Besonders dankbar bin ich für die kurzen Charakterisierungen einiger Jenaplan-Schulen, die den Hauptteil dieser Schrift bilden. Sie verdeutlichen die vielfältigen Schulkonzeptionen, die in der Auseinandersetzung mit dem Jenaplan entstehen können.

Zur Sprache kommt eine von ca. 250 niederländischen Jenaplan-Basisschools, die als achtjährige Systeme Kinder von vier bis zwölf Jahren aufnehmen.

Aus den vierjährigen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen haben wir drei Kölner PETERSEN-Schulen ausgewählt. Die Schule am Roosenmaar hat die längste Tradition, war ursprünglich Grund- und Hauptschule und ist inzwischen Angebotsschule mit Ganztagsbereich und einem umfangreichen Konzept zur Integration behinderter Kinder. Die Schule an der Mülheimer Freiheit ist die erste in einer neuen Generation, die gegen Ende der siebziger Jahre den Jenaplan zunächst in den Niederlanden entdeckten und als hilfreich für die Lösung aktueller Probleme angenommen haben. Weniger aus akuter Not als aus pädagogischer Überzeugung wurde die dritte Kölner PETERSEN-Schule in der Friedensstraße entwickelt.

Derzeit am weitesten fortgeschritten ist das Jenaplan-Konzept in der neuen Jenaer Versuchsschule, die in diesem Schuljahr zum ersten Mal einen zehnten Schuljahrgang verabschieden wird und mit der Planung einer gymnasialen Oberstufe begonnen hat. Auf dem gleichen Weg, aber noch im Aufbau ist die Schule in Markersbach (Schwarzenberg). Als sechsjährige Systeme stellen sich die Jenaplan-Schule in Lübbenau, die ihren Aufbau in diesem Schuljahr abschließt und die traditionsreiche Schule in Steinau-Ulmbach vor. Als interessante Neuentwicklung und möglicherweise erste Schule einer neuen Generation in den alten Bundesländern stellt sich die Schule in Bellersheim-Obbornhofen vor. Dort führten aktuelle Entwicklungen der Grundschulkonzeption (Freie Arbeit, Wochenplan, Betreuungsangebote, Ziel der Sechsjährigkeit, etc.) zur Einrichtung von Stammgruppen und damit zur Entstehung einer Jenaplan-Schule.

Alle Schulen freuen sich über das Interesse an ihrer Arbeit. Bitte beachten Sie aber unbedingt die Hospitationsregelungen der einzelnen Schulen, deren Unterricht nicht durch zu zahlreiche Besuche gefährdet werden darf. Eine kurze Empfehlung habe ich den Schulbeiträgen vorangestellt.

Ich habe mich entschieden, die teilweise heftige Diskussion der Person Peter PETERSEN, seiner Erziehungstheorie und besonders seiner Erziehungsmetaphysik nicht als eigenständigen Beitrag aufzunehmen. Die kommentierte Literatur verweist auf vorliegende Titel zu diesen Aspekten. Thematische Schwerpunkte bilden die Frage der bildungspolitischen Perspektive des Jenaplans in Europa und die Stammgruppe als das zentrale Kennzeichen der Jenaplan-Schulen:

Kees Vreugdenhil formuliert pädagogische und didaktische Grundsätze für eine moderne europäische Jenaplan-Schule, in dem er die aktuelle Didaktik Klafkis, neue Aufgaben der Schule und das Schulkonzept Jenaplan thesenartig zusammenführt.

Theodor Klaffen stellt die Stammgruppe als Beispiel für die radikale Kritik PETERSENS an der Alten Schule heraus. Seine Auswahl von Zitaten vermittelt eindrucksvoll die sprachliche Stilistik und die programmatische Entschlossenheit PETERSENS. Zugleich wird die Aktualität seiner Kritik an der Jahrgangsklasse und des Konzeptes der heterogenen, jahrgangsübergreifenden Stammgruppe offensichtlich.

Ziel der kommentierten Literatúrauswahl von Theodor Klaffen ist es, auf wenige Titel hinzuweisen, die sich auch für weitere Studien erfahrungsgemäß als Einstieg eignen.

Abschließend informiere ich kurz über den Stand der Jenaplan-Netzwerkentwicklung. Angegeben werden Kontaktanschriften und kurze Beschreibungen der Aufgaben, die die genannten Institutionen in diesem Netzwerk übernommen haben, so daß eine gezielte Kontaktaufnahme möglich ist. Hier finden sich auch einzelne Hinweise auf verfügbare Medien.

Umfassende Listen der Medien zur Jenaplan-Pädagogik und von Schulanschriften sind in Vorbereitung. Sie werden in einer der nächsten Ausgaben des FORUM-JENAPLAN erscheinen und die weiteren Auflagen dieses Buches erweitern.

Mein Dank gilt allen Beiträgern, besonders den Schulen, die diesen Band ermöglichten. In der Jenaplan-Forschungsstelle haben besonders Ulrike Bauer und Jan-Hendrik Schneider zum Gelingen des Projektes beigetragen.

An der Realisierung dieser Schrift ist die Fernuniversität Hagen beteiligt, die mit Herrn Dr. Klaus Hofmann als Herausgeber die Texte als Studienbrief bereits im Frühjahr 1995 herausgegeben hat. (Klaus Hofmann: Peter PETERSEN und die Reformpädagogik. Aktuelle Fragen zur Schulpraxis. Vierte Kurseinheit. FernUniversität Hagen 1995) Unser Dank gilt auch seinen Mitarbeitern Michael Postma und Michael König für organisatorische und technische Dienstleistungen.

Finanziell unterstützt wurde das Projekt von der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland.

Gießen, Oktober 1995

Thilo Traub

1 BARBARA KLUGE:

BIOGRAPHISCHES ZU PETER PETERSEN

Als der Reformpädagoge Peter PETERSEN am 21. März 1952 starb, hatte er - zuerst als Schulkind in der Kaiserzeit, später als Oberlehrer und Schulleiter in der Weimarer Republik, zuletzt als Erziehungswissenschaftler in NS-Zeit und beginnender SED-Diktatur - "hautnah" erlebt, daß wechselnde politische und gesellschaftliche Verhältnisse Bildungs- und Erziehungsaufgaben von Schule jeweils neu definieren, verbunden mit dem Versuch, junge Menschen auszurichten nach den jeweils für gültig erklärten "konjunkturellen" Zwecken.

Für Peter PETERSEN durften diese Zwecke niemals konjunkturell sein. Für ihn waren sie legitimierbar nur durch ihre Orientierung an dem Ziel der Bewahrung und Erweiterung des humanen Potentials von Menschen. 1952 hinterließ er mit den von ihm entwickelten Vorstellungen "einer Schule nach dem Jenaplan" auch die nachdrückliche Verpflichtung an die jeweils in ihrer Zeit für Erziehung und Bildung Verantwortlichen, zu überprüfen, ob ihre Schule mit ihren Formen, Inhalten und ihrer pädagogischen Haltung dem Ziel genügen könne, dem er als einzigem überzeitliche Bedeutung und Berechtigung zugebilligt sehen wollte: der Sicherung des Menschwerdens und -seins junger Menschen in und gerade durch die Institution Schule.

Geboren wurde Peter PETERSEN am 26. Juni 1884 im kargen Großenwiehe bei Flensburg. Er ist der erste Sohn einer Kleinbauernfamilie. Er wird geprägt durch die evangelisch-lutherische Einstellung der Mutter und das absichtslose Füreinanderdasein innerhalb der Familiengemeinschaft. Ein Erleben, das ihn später in der Überzeugung festigt, daß Erziehung nicht absichtsvolle pädagogische Handlung am Kind meint, sondern - vor aller pädagogischen Absicht - sich vollzieht im Dienst am Mitmenschen. In seiner Schulzeit in Großenwiehe erlebt Peter PETERSEN bei den von ihm als "begnadet" und "echt" bezeichneten Dorfschullehrern "Küster Nissen und Sohn."¹ was Lernen im ursprünglichen Sinn bedeutet: Leben-Lernen durch die selbsttätige Auseinandersetzung mit den Inhalten, die zu seiner kindlichen Lebenswelt gehörten und - in Erweiterung - zu der seiner Lehrer.

Das Kind Peter PETERSEN erweist sich als so lernhungrig und begabt, daß die kirchliche Schulaufsicht ihm privaten Lateinunterricht beim Pastor des Dorfes ermöglicht. Voraussetzung für einen möglichen, für ein Dorfkind aber eher unüblichen Zugang zur höheren Bildung.

Mit seinem Eintritt in die Anstalt des Königlichen Gymnasiums zu Flensburg im Herbst 1886, er bleibt dort bis zum Abitur Ostern 1904, verbindet sich für PETERSEN ein erster biographischer Bruch: Die Schule des Kaiserreichs war hauptsächlich interessiert an der Heranbildung junger Menschen zu gehorsamen und treuen Untertanen und am Erhalt gesellschaftlicher Schichtung. Die gesellschaftliche Ausgrenzung, die der Kleinbauernsohn Peter PETERSEN bei den mehrheitlich großbürgerlichen und bürgerlichen Mitschülern erleidet, die Einsamkeit, in die er sich - weitab von Eltern und Geschwistern - durch ein Leben

¹ Zit. nach KLUGE, B.: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg 1992, S. 47.

in sogenannten Schülerpensionen gestoßen sieht, und die übergroße Verantwortung, den Anforderungen dieser Schule genügen zu wollen, um die finanziellen Opfer, die die ohnehin arme Familie für ihn bis zur Obersekunda erbringen muß, zu rechtfertigen, waren für diese Schule nicht von Interesse.

In dieser Zeit bildet sich bei PETERSEN erste Sensibilität für soziale Ungerechtigkeit aus, für die Folgen von Unterdrückung und äußerer Disziplinierung durch Schule. Er unterscheidet Bildung und Erziehung und erkennt, daß bloße Belehrung nicht die gültige Form für das Lernen junger Menschen sein kann.²

Sein zum Abitur geäußelter Wunsch, durch ein Studium die "facultas docendi an Gelehrten Schulen" erwerben zu wollen, läßt auf wissenschaftlichen Anspruch und pädagogischen Idealismus gleichermaßen schließen.

Seine Studienzeit - Ostern 1904 bis Februar 1909 - führt PETERSEN nach Leipzig mit Zwischenstationen in Kiel, Kopenhagen und Posen. Er studiert Geschichte, Philosophie und Englisch und ist vollmatrikulierter Student der Theologie. Entscheidend für ihn in Leipzig: die Begegnung mit dem Psychologen und Philosophen Wilhelm WUNDT und dem Sozialhistoriker Karl LAMPRECHT. Später wird PETERSEN sich als Schüler dieser beiden Wissenschaftler bezeichnen, obwohl er einen Hauptteil seines Studiums damit verbringt, sein Studium und seinen Lebensunterhalt durch die Erfüllung theologischer Preisschriften und mit einer Assistenz in Posen bei BIERMANN zu verdienen. Das Bildungsghetto des Gymnasiums hatte Zeitkritisches und die Wahrnehmung der Anzeichen beginnender tiefgreifender gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen ausgespart. WUNDT und LAMPRECHT schließen PETERSEN die neuen Fragen und Nöte der Zeit auf. Die großen Themen damaliger Gegenwart markierten sich in den Spannungsfeldern und Auseinandersetzungen um Begriffe wie Persönlichkeit, Gemeinschaft, Volk und Kultur, Materialismus, Liberalismus und Sozialismus.

Soziologie, Sozialpsychologie und Völkerpsychologie hießen die durch WUNDT und LAMPRECHT vertretenen neuen Wissenschaften, die aus dem Zusammenwirken von neuem sozialem Bewußtsein und Gewissen im Verein mit einer in der Philosophie neu etablierten Ethik der Gemeinschaft entstanden. Daneben hört PETERSEN in Leipzig die Lehrveranstaltungen der Theologen Rudolf KITTEL und Otto KIRN.

Als PETERSEN am 3. Februar 1909 in Leipzig die Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen besteht, mit Auszeichnung, hat er seit fast einem Jahr sein in Jena abgelegtes Doktorexamen schon in der Tasche. Da der Gegenstand seiner Dissertation "Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte" war, die Universität aber Dissertationen über ihr angehörende noch lebende Mitglieder grundsätzlich nicht annahm, hatte Nobelpreisträger Rudolf EUCKEN von der Philosophischen Fakultät in Jena diese Arbeit über die Lehre seines Leipziger Kollegen WUNDT betreut. So ausgerüstet tritt PETERSEN seine erste Hilfslehrerstelle am Königlichen Carola-Gymnasium in Leipzig an. Ein Zwischenspiel, das statt der offiziellen zwei Jahre nur fünf Monate dauerte. Schon zum 1. Oktober 1909 wird Peter PETERSEN durch Schulrat BRÜTT an die hochrenommierte Gelehrtenschule des Johanneum nach Hamburg gerufen. Die Freie und Hansestadt Hamburg ist zu diesem Zeitpunkt eine Hochburg des sich seit 1890 abzeichnenden reformpädagogischen Aufbruchs, der vor allem von Volksschullehrern mitgetragen wird. Ein Aufbruch, den Schulrat Professor BRÜTT auch für das sogenannte "Gelehrtenschulwesen" verwirklicht sehen wollte durch junge, im Geist der neuen Zeit ausgebildete Lehrer. Peter PETERSEN war dafür der geeignete Kandidat mit seiner Ausbildung

² KLUGE, B.: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg 1992, S. 60.

in einer modernen Sprache, seiner zu erwartenden unorthodoxen Einstellung zum Religionsunterricht und als Schüler Karl LAMPRECHTS, der zu Kreisen der Hamburger Schulreformer schon früh Verbindung hatte.

Die Hamburger Jahre von 1909 bis zur Berufung an die Universität Jena 1923 sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung PETERSENS und haben bis heute seinen Ruf begründet als "wohl produktivstem Reformers der Weimarer Zeit."³

In diese Jahre fallen seine erste Ehe mit Gertrud ZODER, einer Hamburger Bürgertochter, und die Geburt dreier Kinder, eine Ehe, die bald überschattet wird von den Nöten des ersten Weltkriegs, wo PETERSEN sich bis zur Erschöpfung im Zivildienst für die Frauen und Kinder seines Stadtbezirks einsetzt, zum anderen von der Intensität, mit der er sich für die Verwirklichung schulreformerischer Ideen sowohl publizistisch als auch praktisch tätig aufreißt. Schon ein Jahr nach der Eheschließung, nach der Geburt des ersten Kindes 1912, sehen wir ihn als Sekretär des DEUTSCHEN BUNDES FÜR SCHULREFORM. In dessen Auftrag besucht er das Landerziehungsheim Schondorf am Ammersee von Julius LOHMANN: entscheidendster Anstoß für ihn, "die überlieferte Schulwirklichkeit so umzugestalten, daß sich erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten können."⁴ Es reifen in ihm Vorstellungen einer Einheitsschule für alle Kinder des Volkes, ein Modell, reichend vom Kindergarten bis zum Abitur, mit bis dahin nie gedachten unterrichtspädagogischen Grundsätzen, das die Selbsttätigkeit des Kindes und die Entfaltung der Autonomie seiner Person in den Mittelpunkt stellt.

In diesen Jahren unterstützt er die Hamburger Forderungen nach Neuerrichtung einer Universität, an der er - und auch das ist revolutionär - die Ausbildung der Volksschullehrer Neuer Erziehung gleichberechtigt neben der der Gymnasiallehrer angesiedelt sehen will. Der 1. Weltkrieg verhindert die Verwirklichung dieser Ideen; die Novemberrevolution von 1918, die den Obrigkeitsstaat des Kaiserreichs zum Abdanken zwingt und Deutschland den ersten Demokratieversuch als Weimarer Republik wagen läßt, ermöglicht sie. 1919 wird PETERSEN aus dem Johanneum heraus in die kollegiale Schulleitung der revolutionären Realschule Winterhude gewählt. Unter seiner Leitung entwickelt sie sich innerhalb kürzester Zeit zur ersten Versuchsschule des Höheren Schulwesens. Der neue Name LICHTWARKSCHULE ist Programm. Durch PETERSEN, der während des Krieges im DEUTSCHEN AUSSCHUß FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, der Hamburger Sektion des Bundes für Schulreform, die Kommunikation zwischen reformwilligen Berufsverbänden, Schulmännern, Eltern und Wissenschaftlern aufrechterhalten hatte und ausgewiesener Kenner aller theoretischen Reformvorstellungen ist, kann sich das bunte Kollegium der Winterhuder Schule: Sozialdemokraten, Jugendbewegte und eher Konservative, auf eine gemeinsame pädagogische Praxis, eine pädagogische Haltung und auf Organisations- und Arbeitsweisen einigen, die die Lichtwarkschule in der Folgezeit zu einem Gymnasium neuen Typs aufblühen lassen, das später von einer ehemaligen Schülerin wie folgt charakterisiert wird:

"Mein Vater schickte mich zur Lichtwarkschule, um mir eine Erziehung im fortschrittlichen, liberalen und demokratischen Menschenbild zuteil werden zu lassen... Oft mußte ich meine Schule Erwachsenen mit Vorurteilen erklären und verteidigen... Wir hatten Freude an unserer Schule, wo eigenes Denken und Handeln gefördert wurde... Der Nachdruck der Lichtwarkschule lag auf Qualität in menschlichen Beziehungen, auf der Fähigkeit, sich einzufühlen, anzupassen und vertraut zu sein mit Situationen über die Grenzen.

³ BECKER, H.; KLÜCKERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993, S. 271.

⁴ PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan. Braunschweig 1980, S. 7.

Gewohnheiten, Ansichten der eigenen Kultur und sozialen Klasse hinaus. Das Ziel, so glaube ich, war Humanität, Charakter, Individualität und internationales Verstehen."⁵

PETERSENS klare Zielforderungen, die er 1919 für die einsetzende Schulreform in seiner Kampfschrift mit dem Titel "Gemeinschaft und freies Menschentum" formuliert hatte, nehmen in der Lichtwarkschule durch Formen jahrgangübergreifenden ganzheitlichen Lernens in Kern und Kurs, durch Koedukation, "Schulwohnstube", Feste, Feiern und Fahrten sowie Elternmitarbeit und -mitspracherecht erste Gestalt an.

Ab 1924 finden sie an seiner der Universität Jena angeschlossenen Schule Fortführung, Erweiterung und Veränderung.

Der pädagogische Kongress des WELTBUNDES FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG, der unter dem Thema "Der Sinn der Freiheit in der Erziehung" 1927 in Locarno 1200 Pädagogen aus aller Welt zusammenführt, begründet dann unter dem Namen "Jenaplan" die internationale Anerkennung, die das schulpädagogische Werk Peter PETERSENS bis heute auszeichnet.

In Locarno zeigte sich, daß die Reformpädagogik als ein auch internationales Phänomen, wie RÖHRS es formuliert hat, sich stets als ein "Suchen nach besseren und begründeteren Lösungen für das Lernen, Lehren *und* Leben" ausdrückte, "Argumente in einem internationalen Gespräch zur Klärung der menschlichen Angelegenheiten liefern", aber niemals "Sprecher einer politischen Idee"⁶ sein wollte. In diesen Kontext gehörte schon PETERSENS Schrift "Gemeinschaft und freies Menschentum", in der er mitten in den Nachwirren der politischen Revolution seine Kultur- und Schulkritik sowohl an die bürgerlichen als auch an die revolutionären Parteien richtete und in der er mit Unbedingtheit die Anbindung von Kindern an politische und standespolitische Interessen verwarf und dafür die Autonomie der Schule in Erziehungs- und Bildungsfragen gegenüber staatlichen Zwängen und gesellschaftlichen Vorgaben einforderte.

PETERSEN wußte um das Wagnis dieses nicht radikalpolitischen, sondern human-radikalen Neuansatzes von Reform der Schule.

Die Quittung kam prompt. Obwohl 1920 mit einer Arbeit über die "Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland" habilitiert, als Nachfolger Ernst MEUMANNs seit 1915 auf den Gebieten von Jugendkunde und Religionspsychologie in dessen Institut tätig und seit 1921 als Privatdozent mit Vorlesungen zur Erziehungswissenschaft bekannt geworden, wird er, als 1923 an der neuen Universität Hamburg ein Lehrstuhl für Pädagogik eingerichtet wird, als Kandidat nicht berücksichtigt.

Überraschend wird er aber im August 1923 in die Nachfolge des hochrenommierten Pädagogen Wilhelm REIN nach Jena berufen. REIN war als Herbartianer weltweit geachtet und hatte die Thüringer Lehrerschaft über Generationen geprägt. Gegen den Willen der Fakultät durch das sozialistische Ministerium GREIL berufen, das durch PETERSEN die Volksschullehrerausbildung an der Universität etabliert und den Einheitsschulgedanken in der Praxis verwirklicht sehen wollte, werden er und seine reformpädagogischen Bestrebungen in Jena von Anfang an als "rot" bekämpft. Darüber zerbricht seine Ehe. Unter räumlich, finanziell und personell schlechten Bedingungen gelingt es ihm dennoch, sein Jenaer Schulmodell aufzubauen. Als exellenter Kenner von nationalen und internationalen Bemühungen in Theorie und Praxis auf den Gebieten von Psychologie, Soziologie und Pädagogik vereint er die eher punktuellen Reformbestrebungen von FREINET, DECROLY, OTTO, LIETZ, GEHEEB, KILPATRIK, KERSCHENSTEINER, FERRIÈRE und anderen in schöpferischer Synthese zu etwas ausgewogen Neuem. Neben den zahllosen

⁵ Eva RENNIE-KEILSON zit. nach KLUGE: Peter Petersen. Lebenslauf a.a.O., S. 119ff; 384. Anm. 34.

⁶ RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für die Bildungsreform. Donauwörth 1991, S. 174.

Vorträgen, zu denen PETERSEN im In- und Ausland geladen wird, sind es vor allem die "Pädagogischen Wochen", die in den Ferien Pädagogen aus aller Welt nach Jena ziehen, und PETERSENS weiterhin rastlose publizistische Tätigkeit, die seine Idee von "Schulleben und Unterricht einer freien und allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung"⁷ verbreiten helfen und viele Pädagogen zwischen 1925 und dem Anfang der 30er Jahre zu schulreformerischen Aktivitäten im Sinn sittlicher Erziehung ermutigen.

Verdienst PETERSENS ist es, daß er seine Idee von Schulreform in ständiger Wechselwirkung von Theorie und Praxis und mit einer so nur von ihm und seiner zweiten Frau Else MÜLLER-PETERSEN praktizierten "Pädagogischen Tatsachenforschung"⁸ demonstriert und überprüfbar gemacht hat.

Die Diktatur des Nationalsozialismus hat die meisten der reformpädagogischen Ansätze in Deutschland vernichtet. Zentrale Begriffe, die auch die Pädagogik PETERSENS begründeten: unter anderen Familie, Volk, Gemeinschaft und Führung, wurden von ihr zur Durchsetzung ihrer Ideologie amalgiert. Die literarischen Balance-Akte, mit denen PETERSEN versuchte, den Nationalsozialismus auf die von ihm gemeinten Inhalte und Wurzeln der Begriffe zu verpflichten, bei gleichzeitig grundsätzlicher Anerkennung des Staates, also auch des NS-Staates, als weltlich politischer Macht, lassen ihn heute in äußerer Verstrickung zum Nationalsozialismus erscheinen. Das führt zu polaren Kontroversen innerhalb der PETERSEN-Rezeption, die vorläufig in zumeist vorab entschiedenen und eher moralisierenden Urteilen stecken geblieben sind. Nach wie vor fehlt der pädagogischen Zunft im Fall PETERSEN die für die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und der Reformpädagogik zu fordernde "Argumentationskultur, die - jenseits weltanschaulicher Begründungen - den wissenschaftlichen Anspruch vertritt, den eigenen Standpunkt dem Prinzip der Falsifizierbarkeit auszusetzen."⁹

Bei seiner Reputation im Ausland gelang es PETERSEN, seine kleine, pädagogisch vorbildliche, aber im Inland inzwischen marginal gewordene Schule¹⁰ weiterzuführen und über den Nationalsozialismus zu retten.

Nach Kriegsende schöpft er neue Hoffnung, seiner Pädagogik Geltung verschaffen zu können: Als Nicht-Parteigenossen wurden PETERSEN in der Sowjetisch besetzten Zone (SBZ) das Dekanat und die Leitung der Sozialpädagogischen Fakultät der wiedereröffneten Universität Jena übertragen. Er hofft, daß nun die Zeit reif sei zu verstehen, daß eine Schule gebraucht wird, in der wie in seiner Schule "Autokratie und autoritären Verfahren von jeher energische Absage erteilt" werde, in der "Lernen verantwortungsvolles Suchen und Finden" und nicht "gehorsames Empfangen und Hinnehmen" ist. Eine Schule, in der Menschen heranwachsen können sollen, "die für sich selbst denken und entscheiden können, vorurteilsfrei" und andererseits "gewillt, sich sozialer Kontrolle zu stellen und gemeinschaftlich Verantwortung zu übernehmen - aus sich selbst reife und humane Menschen." So PETERSEN 1946 bei seinem letzten öffentlich geduldeten Vortrag in der

⁷ PETERSEN, P.: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der sog. Große Jena-Plan Bd. 1). Weimar 1930.

⁸ Unter der Herausgeberschaft von Theodor RUTT posthum erschienen bei Schöningh (Paderborn 1965).

⁹ REIFLER, H.: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. In: REIFLER, H.: Reformpädagogik zwischen Kritik, Rekonstruktion und Verständigung. Neue Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Braunschweig 1995 (in Vorbereitung), S. 66.

¹⁰ Einzelne Jenaplan-Schulen im Lande sind geschlossen worden. PETERSEN durfte nach 1937 nichts Wesentliches mehr publizieren. Die Lehrerbildung war seit 1928, betrieben von konservativen Gegnern, an ein anderes Institut verlagert worden.

SBZ, in der sich die diktatorischen Züge der zukünftigen DDR schon abzuzeichnen beginnen.¹¹

PETERSEN erwägt, in den Westen zu gehen. ermutigt durch die ihm von den westlichen Alliierten angetragene Ehre, Konzeption und Präambel zu entwerfen für eine INTERNATIONALE UNIVERSITÄT in Bremen, die der Verständigung und dem Frieden unter allen Menschen dienen soll. Ein Ordinariat wird ihm in Aussicht gestellt. Interventionen aus Kreisen der sogenannten Entschiedenen Schulreformer, deren politisch motivierte Schulreformideen durch den Nationalsozialismus vehement verfolgt und zerstört worden waren, führen zur Diskreditierung PETERSENS.¹² Das Bremer Projekt zerschlägt sich. Eine Vortragsreise, bei der er sich gegen den nun doppelten Vorwurf wehren muß, einerseits der "braune" PETERSEN der NS-Zeit, andererseits der PETERSEN mit nun "östlicher Färbung" zu sein,¹³ läßt ihn erkennen, daß seine Arbeit im Westen keine Zukunft hat, auch wenn grundlegende Werke, u. a. "Der kleine Jenaplan", dort neu aufgelegt werden.

Zu dieser Zeit hat auch im Osten die Demontage seiner Arbeit längst begonnen. Die Neuauflage von PETERSENS "Führungslehre des Unterrichts" wird 1947 durch Druckverbot verhindert, 3000 bereits gedruckte Exemplare werden bei Beltz Langensalza "von den Russen zerschnitten",¹⁴ seine Schule im August 1950 als "reaktionäres Überbleibsel aus der Weimarer Republik" von der Kultusministerin des SED-Regimes geschlossen - gegen den Willen der Jenenser Eltern. Der erneute Versuch einer Übersiedlung in den Westen scheitert. PETERSEN erkrankt. Am 21. März 1952 stirbt er im Alter von 68 Jahren. Seine Urne wird an seinen Geburtsort Großenwiehe überführt.

PETER PETERSEN

1884 Geboren am 26.Juni in Großenwiehe bei Flensburg.

1904 Abitur, Studium in Leipzig, Kiel, Kopenhagen und Posen: Ev.Religion, Anglistik, Geschichte, Hebräisch, Philosophie und Nationalökonomie.

1908 Promotion in Jena bei dem Philosophen und Nobelpreisträger R. Eucken mit der Dissertation: "Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts".

1909 Staatliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, Hilfslehrer in Leipzig, Oberlehrer am Johanneum in Hamburg.

1912 Vorstandsmitglied des "Deutschen Bundes für Schulreform", seit dem Besuch des Landerziehungsheims Schondorf am Ammersee konsequente reformpädagogische Orientierung und Arbeit.

1920 Habilitation an der Universität Hamburg: "Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland", Lehrer und Leiter der Lichtwarkschule, einer reformpädagogischen Oberschule in Hamburg.

1923 Berufung als Professor der Erziehungswissenschaft an die Universität Jena (Nachfolger des Herbartianers W.Rein).

1924 Umwandlung der Universitätsübungsschule in eine Lebensstätte des Kindes.

11 Zit. nach KLUGE: Peter Petersen. Lebenslauf a.a.O., S. 309.

12 Vgl. KLUGE: Peter Petersen. Lebenslauf a.a.O., S. 319-327.

13 Vgl. ebd., S. 342.

14 PETERSEN, U.-K.: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter PETERSENS. Frankfurt/Main u.a.: 1991, S. 180.

1927 Tagung des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" in Locarno, Petersens Schulversuch erhält dort den Namen "Jenaplan".

1928 Studien- und Vortragsreise durch Amerika.

1929 In Chile als Berater des Volksbildungsministeriums für das höhere Schulwesen und Professor an der Universität Santiago.

1937 Ehrendoktor der Universität Athen.

1945 Dekan der Sozial-Pädagogischen Fakultät der Universität Jena.

1948 Entpflichtung als Dekan

1950 Schließung der Universitätsschule durch die SED.

1952 Peter Petersen stirbt in Jena und wird in Großenwiehe begraben.

LITERATUR:

BECKER, H.; KLUCKERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.

KLUGE, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg: Dieck, 1992.

PETERSEN, Peter: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der sog. Große Jena-Plan Bd. 1). Weimar 1930.

PETERSEN, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Braunschweig 1980.

PETERSEN, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1991.

RETTTER, Hein: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. In: RETTTER, Hein: Reformpädagogik zwischen Kritik, Rekonstruktion und Verständigung. Neue Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Braunschweig 1995 (in Vorbereitung).

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für die Bildungsreform. Donauwörth 1991.

2 THILO TRAUB

DER HISTORISCHE JENAPLAN: EINE SYNTHESE DER REFORMPÄDAGOGIK ALS AKTUELLES SCHULKONZEPT

2.1 VORBEMERKUNG

"Antimoderne als Fortschritt?"¹ fragen RÜLCKER/KASSNER (1992) im Titel ihres Bandes zu einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Jenaplan-Konzept. Es scheint notwendig, zumindest plausibel zu machen, daß ein reformpädagogisches Schulkonzept 1995 einen Beitrag zu einer modernen Schulentwicklung leisten kann.

"Wer sich in der Geschichte der Reformpädagogik einigermaßen auskennt, stellt fest, daß der größte Teil heutiger Initiativen für innere Schul- und Unterrichtsformen direkt oder indirekt auf Ideen der Reformpädagogik des ersten Jahrhundertdrittels zurückgeht oder als Wiederentdeckung solcher Ideen anzusprechen ist."²

"Innere Schulreform" meint Prozesse, in denen Kollegien oft gemeinsam mit Eltern Freiräume zur Schulgestaltung entdecken und nutzen. Sie ist möglicherweise angeregt durch den offensichtlichen Wandel von Kindheit, Gesellschaft und pädagogischen Zielen und damit verbundenen neuen Aufgaben für die Schule. "Innere Schulreform" kann unterstützt werden durch die Veränderung schulrechtlicher Rahmenbedingungen, wie dies im Sinne von "Gestaltungsautonomie"³ besonders in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bremen konkret geschieht. KLAFKIS Hinweis zeigt, daß in der Reformpädagogik einerseits Quellen für heutige Initiativen zu sehen sind, andererseits aber auch Entwicklungen mit anderen Motivationen und Hintergründen zu ähnlichen Ergebnissen führen können.

Der vorliegende Beitrag soll die Jenaplan-Pädagogik als eine Quelle für innere Schulreform kennzeichnen und einen ersten Zugang eröffnen.

"Der Vorteil [des Jenaplans, T.T.] besteht geradezu darin, daß nicht ein weiteres Konzept in falscher Originalitätssucht neben die bereits vorliegenden gestellt wird, sondern die echten Einsichten und bewährten Grundzüge des jahrzehntelangen internationalen Gesprächs kritisch sondierend und konstruktiv weiterdenkend zu Bestandteilen eines eigenen Konzepts gemacht werden. Wie große Teile der Reformpädagogik allgemein, so stellt der Jenaplan und die ihn tragende Tatsachenforschung insbesondere ein relativ gesichertes pädagogisches Plateau dar, auf dem sich jede pädagogische Diskussion, der es um die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit in wissenschaftlicher Verantwortung geht, entfalten kann; die Jenaplan-Schulen verkörpern ein Modell, das an pädagogischer Ausgewogenheit und wissenschaftlicher Konsistenz gegenüber den Spitzen gegenwärtiger Entwicklungen keineswegs zurücksteht."⁴

¹ T. RÜLCKER und P. KASSNER (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt am Main 1992.

² W. KLAFKI: Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft, Erziehungspraxis (1986) H. 1, S.3-10, S. 4.

³ H.-G. ROLFF: Gestaltungsautonomie verwirklichen. In: Pädagogik (1994) H. 4, S.40-44.

⁴ H. RÖHRS: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Hannover 1980, S. 250.

Dank der "Tatsachenforschung", die für die Arbeit der Universitätsschule in Jena konstitutiv war, finden wir im Jenaplan ein "relativ gesichertes pädagogisches Plateau". Der Bezug auf diese Tradition sichert unsere Arbeit auch heute ab und kann bei Eltern Vertrauen schaffen, die sich mit Recht um die Zukunft ihrer Kinder sorgen und Experimente in der Schule fürchten. Zugleich sind wir stets zu kritischer Reflexion unserer Schulpraxis verpflichtet, wenn wir uns auf den Jenaplan berufen und auch die Tatsachenforschung als Konstitutivum akzeptieren. Im Rückgriff auf den Jenaplan können wir also Anregung finden, niemals Rezepte. Gerade das macht den Jenaplan als "Ausgangsform" für innere Schulreform attraktiv. Die "Ausgewogenheit und wissenschaftliche Konsistenz" des Jenaplans macht zugleich die Schwierigkeit einer kurzen und umfassenden Darstellung aus.

2.2 ZU PROBLEMATIK UND STRUKTUR DES ÜBERBLICKS

Der biographische Beitrag von Barbara KLUGE verdeutlicht: PETERSENS Anliegen ist Humanisierung und in ihrem Sinne eine Schule, die, frei von gesellschaftlichen Zwecken, Hilfe zur Persönlichkeitsbildung Heranwachsender leisten soll. Seine Haltung ist geprägt von dem positiven Erleben der Familie, des Heimatdorfes und der Landschule einerseits, den negativen Schulerfahrungen am Gymnasium andererseits und einem gründlichen Studium theologischer, sozialkritischer und philosophischer Positionen. Seine Arbeit in der Schulreform basiert auf seiner Praxis als Lehrer und Schulleiter, die er fortwährend reflektiert und im Kontakt mit der wissenschaftlichen Diskussion aktualisiert. Theorie und Praxis sind bei PETERSEN untrennbar.

Der Stand der PETERSEN-Forschung ist allerdings unbefriedigend. Es fehlt bis heute eine Gesamtausgabe und eine kritische Werkbiographie als Grundlage einer fundierten, auch kritischen Würdigung der Person PETERSENS und seiner Theorie.⁵ Dieser Überblick verzichtet auf eine Zusammenfassung der PETERSEN-Kritik. (vgl. hierzu: K. HOFMANN <Hrsg.>: Peter Petersen und die Reformpädagogik. Reader mit Vorträgen, gehalten auf einer Fachkonferenz. FernUniversität Hagen 1991.)

Wir finden in den Arbeiten PETERSENS, in seinem Jenaer Schulversuch, der begleitenden Tatsachenforschung und den auf den Jenaplan bezugnehmenden aktuellen Schulen zahlreiche Anregungen und auch zeitlose Gedanken zu Schule und Erziehung, die konkret und begründet Form annehmen und stetig weiter entwickelt werden, so wie es die Situation erfordert und es das jeweilige öffentliche Schulwesen zuläßt. Ein öffentliches Schulwesen allerdings, das immer zugleich Gegenstand und Ziel der Auseinandersetzung ist.

Die Vielfalt der Jenaplan-Schulprofile wird mit den Beispielen in diesem Buch deutlich. Eine Gemeinsamkeit der Jenaplan-Schulen ist, daß sie eigenständige Wege gehen und ihre Entwicklung niemals abschließen. Damit entsteht das Problem, konzeptionelle Gemeinsamkeiten in dauerndem Dialog fortentwickeln zu müssen. Als Ergebnis der niederländischen Diskussion liegen in diesem Buch die "20 Grundprinzipien der Jenaplan-Schulen" vor, die alle Jenaplan-Schulen in den Niederlanden ihrem schuleigenen Profil voranstellen.

⁵ Vgl. auch B. OEFENBACH: Petersen-Pädagogik im Streit der Meinungen. Eine fehlende Gesamtausgabe und ihre Folgen. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 603-618.

Der vorliegende systematische Überblick ist auf dem Hintergrund von zahlreichen Gesprächen in deutschen Jenaplan-Schulen und bei einschlägigen Tagungen der vergangenen Jahre entstanden. Ich arbeite mit den Begriffen PETERSENS, deren "Anstößigkeit" sich als besonders anregend in der Lehreraus- und -fortbildung erwiesen hat und beziehe mich wesentlich auf aktuelle Aspekte der historischen Jenaplan-Schule und ihrer Theorie. Es soll ein Beitrag entstehen, der auch für Jenaplan-Lehrer Anlaß zur Diskussion ihrer Schulpraxis sein kann. Der Charakter der "20 Prinzipien" (s.o.) und die Akzentsetzung dieses Beitrags ist allerdings nicht an der Entwicklung einer „dogmatischen“ Jenaplan-Linie interessiert.

Wer den Gehalt der Jenaplan-Pädagogik erschließen will, kommt nicht umhin, sich mit dem Menschen, mit Anthropologie und Philosophie zu befassen. Deutlich wird, daß es bei PETERSEN keine einfachen Antworten, gar einen rezeptartigen Plan gibt. Daß die von ihm gefundenen Formen einer "Freien allgemeinen Volksschule unter der Idee der Erziehung" irreführend als Jenaplan bezeichnet werden, war nicht seine Idee, sondern das Ergebnis eines Kongresses in Locarno 1927.

Hier wird ein knapper systematischer Überblick gegeben und dazu eingeladen, das Studium exemplarisch oder interessenbezogen zu vertiefen⁶. Die Darstellung entnimmt ihre wissenschaftliche Legitimation auch der vorliegenden Sekundärliteratur, da in der Kürze eines einführenden Beitrags, eine umfassende Auseinandersetzung mit den Primärtexten PETERSENS nicht zu leisten ist.

Zur Erziehungstheorie werden vier Bereiche der Jenaplan-Pädagogik aufgegriffen:

1. PETERSEN hat seine schulpädagogische Arbeit immer im Kontext der Reformpädagogik und der Neueuropäischen Erziehungsbewegung gesehen. Von hier bezieht er wesentliche Anregungen. In der internationalen Diskussion ist er mit Vorträgen, Schriften und durch das Jenaer Beispiel präsent. Die Entwicklung der Jenaplan-Pädagogik ist auch heute als gesamteuropäische Bewegung zu sehen, wie der Beitrag von Kees VREUGDENHIL in diesem Buch zeigt. Einige gemeinsame Motive der Neueuropäischen Erziehungsbewegung, die auch grundlegend für die Jenaplan-Pädagogik sind, sollen genannt werden.

2. PETERSENS Erziehungstheorie ist so komplex, daß einzelne Aspekte zu Themen von Dissertationen wurden, die Hintergründe und Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen.⁷

Die Erziehungsvorstellung PETERSENS soll hier in ihrer spezifischen Begrifflichkeit angedeutet werden. Dabei werden Erziehung und pädagogisches Handeln, das PETERSEN auch als "Führung" bezeichnet, unterschieden. Individuum und Persönlichkeit, Gesellschaft und Gemeinschaft, sowie Bildung und Erziehung werden als Zentralbegriffe kurz ausgeführt. Es entsteht eine knappe Charakterisierung der theoretischen Grundlegung von PETERSENS "Schule unter der Idee der Erziehung".

3. Erziehender Unterricht ist nach PETERSEN in "Pädagogischen Situationen" zu gestalten. Die Definition dieses originären Begriffs in der Führungslehre⁸ soll als Ausgangspunkt einer Didaktik des Jenaplan-Unterrichts wiedergegeben und interpretiert werden.

4. Die Bedeutung der Bildungsgrundformen *Gespräch*, *Spiel*, *Arbeit* und *Feier* wird als weiteres Merkmal der Jenaplan-Theorie verdeutlicht.

⁶ Vgl. T. F. KLASSENS "Kommentierte Literatur zum Einstieg" im 7. Kapitel.

⁷ Z.B.: W. KOSSE: Erziehung und Leistungssinn. Oberursel 1967. T. F. KLAßEN: Die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jenaplan Peter PETERSENS. Diss. Münster 1969.

⁸ P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937. Neuausgabe nach der 10. Aufl. 1971. Weinheim 1984.

Auch eine Aufzählung der wichtigsten äußeren Kennzeichen einer Schulpraxis nach dem Jenaplan darf in einem Überblick nicht fehlen. Sie sind im Zusammenhang zu sehen und werden mit Bezug auf die eingangs angedeutete Theorie und aktuelle Aspekte der Schulreform erläutert. Mit diesen Formen sind hervorragende Bedingungen für die Möglichkeit, eine humane Schule zu gestalten gegeben. Als besondere Merkmale werden erläutert:

- die freie allgemeine Volksschule mit einer Übersicht zu aktuellen Realisierungen,
- die Stammgruppe,
- objektiver und subjektiver Bericht statt Zensur,
- Kern/Kursunterricht im Wochenrhythmus,
- die Schulwohnstube und
- die Arbeitsmittel.

Ein Exkurs zur Gestaltung des Jenaplan-Unterrichts in einer Gemeinschaft unter Führung eines Erwachsenen macht darauf aufmerksam, daß für die Umsetzung der Erziehungsvorstellungen PETERSENS eine "innere Reform" von Schulleben und Unterricht entscheidend ist, die nicht nur innerhalb der einzelnen Schule, sondern sogar in der Person des Erwachsenen stattfinden muß.

2.3 ZUR ERZIEHUNGSTHEORIE DES JENAPLANS:

2.3.1 Der Jenaplan als Teil der Neueuropäischen Erziehungsbewegung

PETERSEN findet sich in der Neueuropäischen Erziehungsbewegung wieder und erfährt durch den internationalen Austausch wertvolle Anregungen. Diese gemeinsame pädagogische Ziele anerkennende Bewegung charakterisiert PETERSEN:

"Die Erziehungsbewegung, die wir schildern, ist nicht das Werk dieses oder jenes Menschen, sondern sie wurde eines Tages zur Überraschung aller derjenigen festgestellt, welche in ihr gestanden hatten, ohne daß der eine von des anderen Wirken gehört hatte. Es war damals für diese Menschen eine Entdeckung, daß fast in allen europäischen Staaten in gleicher Linie gearbeitet und gedacht wurde."⁹

Bis heute sind die im öffentlichen Schulwesen verstreuten reformpädagogischen Kräfte bildungspolitisch wenig organisiert. Lediglich die kontinuierliche Arbeit der FREINET-Kooperativen¹⁰ und die wieder auflebenden Aktivitäten der Jenaplan-Pädagogen bilden hier eine Ausnahme. Die inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Neueuropäischen Erziehungsbewegung, die auch grundlegend für die Jenaplan-Pädagogik sind, faßt SKIERA mit vier Zitaten aus den Grundsätzen der "New Education Fellowship" zusammen:

1. Pädozentrische Orientierung:

"Der Erzieher muß sich ehrfürchtig in die Eigenart des Kindes einleben und eingedenk sein,

⁹ PETERSEN 1926, S. 4 zitiert nach T. F. KLASSEN und E. SKIERA (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990, S. 5.

¹⁰ Célestin FREINET (1896-1966) ist ein französischer Reformpädagoge. Seine Schule wird verbunden mit der Schul-Druckerei, der Idee der "Korrespondenzklassen", den "Arbeitsateliers" im Klassenraum und den selbstorganisierten Lehrerköoperativen, die den reformpädagogisch arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern aus der Vereinzelung helfen sollen. (FREINET, Célestin: Die moderne französische Schule. Übersetzt v. Hans JÖRG. Paderborn 1965).

daß seine besonderen Kräfte sich nur entfalten können unter einer von innen nach außen wirkenden Disziplin, die den geistig-seelischen Fähigkeiten des Kindes vollen Spielraum gibt."

2. Ganzheitliche und vielseitige Erziehung:

"Alle Erziehung in Schulen dieses neuen Typs sollte den in der Kinderseele erwachenden Interessen gerecht werden. Dies gilt für die Bildung von Charakter und Gefühlsleben so gut wie von der Übermittlung von Kenntnissen. Der Lehrplan sollte allen diesen Interessen ein Betätigungsfeld bieten, sei es, daß einzelne Arbeitsgebiete den intellektuellen oder künstlerischen, sozialen oder anderen Impulsen besonders entgegenkommen, sei es, daß eine Synthese, etwa die einer organisch eingegliederten handwerklichen Ausbildung, gefunden wird."

3. Gedanke der selbstverwalteten Schulgemeinde:

"Die Schulgemeinde als ein Ganzes soll gemeinsam von den Kindern und Erwachsenen gebildet und verwaltet werden. Diese Selbstverwaltung und die Selbstzucht, in der jedes Kind gestärkt werde, müssen das klare Ziel haben, durch freie Einordnung in das Lebensganze eine auf äußere Mittel gestützte Autorität überflüssig zu machen."

4. Gemeinschaftserziehung durch Kooperation:

"Der neue Geist der Erziehung wirkt sich vor allem darin aus, daß er selbstsüchtigem Wettbewerb keinen Raum gibt und daß beim Kinde an seine Stelle der Sinn für gemeinsames Schaffen tritt, aus dem heraus es lernt, sich freiwillig einzuordnen in den Dienst der Gemeinschaft."¹¹

2.3.2 Schule unter der Idee der Erziehung¹²

Die Konsistenz der Jenaer Schulkonzeption ist nicht ohne Bezug auf PETERSENS Erziehungstheorie zu erklären, deren komplexe Gedankenführung sich allerdings einer thesenartigen Zusammenfassung widersetzt und hier deshalb nur fragmentarisch angedeutet werden kann. Obwohl PETERSENS Erziehungstheorie eine begriffliche Definition von Erziehung ausschließt und wohl nur von wenigen Praktikern studiert wurde, scheint sie in den Jenaplan-Schulen wirksam zu werden. Es ist wohl auch kein Zufall, daß die "Renaissance der Jenaplan-Pädagogik"¹³ mit einer neuerlichen Auseinandersetzung um Erziehung zusammenfällt.¹⁴ Als Ausgangspunkt für unsere Darstellung wählen wir PETERSENS Aussage, die Sinnhaftigkeit des menschlichen Lebens und der gesamten Wirklichkeit stehe außer Frage.

"Die Unabweisbarkeit der Sinnfrage ergibt sich aus dem Sein des Menschen selbst, der sein Dasein nicht aus dem Nichts zum Nichts begreifen und leben kann, sondern letztlich nur aus dem Glauben - sei dieser philosophisch oder religiös begründet - an die Sinnhaftigkeit der 'Wirklichkeit', d. i. die 'Gesamtheit des Seienden'."¹⁵

¹¹ T. F. KLASSEN und E. SKIERA (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990, S. 10f.

¹² Ich verwende hier weitgehend den Gedankengang von SKIERA (Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim 1982). Als erster Zugang zu Konzeption und Ergebnissen von PETERSENS Erziehungswissenschaft ist auch DIETRICH (Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jenaplan: Beispiel einer humanen Schule. 5. Aufl. Bad Heilbronn 1991) empfehlenswert.

¹³ Vgl. KLASSEN in E. SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen Jahr 1984. Heinsberg 1984.

¹⁴ Vgl. z.B. K. MOLLENHAUER: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.

¹⁵ E. SKIERA: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim 1982, S. 18.

PETERSEN ist überzeugt, daß Schulpraxis von einer Erziehungswissenschaft betrachtet und gestaltet werden soll, die sich zuallererst mit der Beziehung aller Erziehung zum Sinn des menschlichen Seins und der gesamten Wirklichkeit auseinandersetzt. Da die Suche nach Sinn für PETERSEN Teil der menschlichen Existenz ist, kann er sagen: "Der Mensch wird zum Menschen nur durch Erziehung". Erziehung bezeichnet damit den eigentlichen Vorgang der Humanisierung, auch verstanden als Selbstverwirklichung des Individuums, und damit die vorrangige Aufgabe einer Schule unter der Idee der Erziehung.

Für die Beschreibung eines erzogenen Menschen findet KLASSEN folgende Formulierung:

"Und Erziehung heißt für PETERSEN: befähigt sein, in Güte, Rücksicht, Sorgfalt und Toleranz zu handeln; zum Verstehen bereit sein, den anderen als Mit-Menschen anzuerkennen und ihm mit Sympathie und Geduld zu begegnen."¹⁶

Weitere anthropologische Aussagen verdeutlichen, wie PETERSEN den Erziehungsvorgang versteht:

1. Er sieht in Erziehung ein Geschehen, das sich im Grunde unabhängig vom Willen des Menschen als "kosmische Funktion" vollzieht. Pädagogik ordnet sich als Erziehungskunst, d.h. als der stets problematische Versuch, absichtsvoll Erziehungswirklichkeit zu gestalten, der Erziehungswissenschaft unter. Pädagogisches Handeln, von PETERSEN synonym als "Führung" bezeichnet, dient der Erziehung, ist also "absichtsloser Dienst", als Hilfe zur Entfaltung des "Menschen im Kinde".

2. Die Auffassung ist entscheidend, daß der Mensch in relativer Freiheit handelt, d.h. ihm der Sinn nicht gegeben, sondern aufgegeben ist, er noch in Freiheit vom Selbst verwirklicht werden muß. Pädagogisches Handeln muß demnach die Freiheit des Menschen respektieren, um wahre Erziehung als Selbsterziehung zu ermöglichen.

3. PETERSEN sieht den einzelnen Menschen als "Ursprung seiner Selbst". Der Mensch entzieht sich dem vollständigen empirischen Zugriff, weil er im Grunde seines Wesens stets "fähig zu etwas Ungeahntem" ist. Er folgt dabei der Existenzphilosophie von JASPERS. Eine Erziehungswissenschaft, die diese Erziehungsvorstellung annimmt, muß erkennen, daß der Erfolg pädagogischen Handelns und die Qualität des Erziehungsgeschehens nicht operationalisierbar sind, sich also nicht streng empirisch evaluieren lassen.¹⁷ Aufwendige qualitative Beschreibungen der Tatsachen sind notwendig, um Wissen über Erziehung zu schaffen. Die "Pädagogische Tatsachenforschung" in Jena ist als umfassender Versuch in dieser Richtung zu verstehen.¹⁸

Wenden wir uns nun den Konsequenzen zu, die die skizzierte Erziehungsvorstellung für pädagogisches Handeln hat. Drei Begriffspaare sollen kurz ausgeführt werden: *Individuum und Persönlichkeit*, *Gesellschaft und Gemeinschaft* sowie *Bildung und Erziehung*.

Bildung als Entwicklung, Entfaltung und Formung des Einzelnen nach seine Möglichkeiten dient letztlich der Erziehung. Bildung ist demnach bezogen auf die Individualität und enthält die Möglichkeit, als Funktion der Erziehung zur Entwicklung der Persönlichkeit beizutragen. Bildung ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Erziehung, deren Ziel es ist, das gebildete Individuum zur Persönlichkeit zu entwickeln. Erziehung geschieht in der und durch die Gemeinschaft. Die Begegnung mit anderen Menschen und der gesamten Wirklichkeit bewirkt nicht nur Übernahme von Neuem, sondern auch Anregung aktiver persönlicher Entwicklung. In der Gemeinschaft liegt der Sinn, in

¹⁶ T. F. KLASSEN: Peter Petersen und sein Schulkonzept "Jenaplan". Gießener Universitätsblätter. Heft 1 (1990), S. 62.

¹⁷ Vgl. SKIERS: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. A.a.O., S. 26.

¹⁸ Vgl. P. und E. PETERSEN: Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965.

Gemeinschaftsfähigkeit das Ziel von Erziehung. Erzieherisches Geschehen findet seinen Ausdruck in der konkret-individuellen Tat eines Einzelnen um des Anderen willen, während gesellschaftliche Formen für PETERSEN vom Zweckhandeln bestimmt sind.

Die begriffliche Strukturierung des Erziehungsprozesses von PETERSEN unter schulpädagogischem Aspekt weist auf einen heute wieder als aktuell anerkannten Zusammenhang hin: Gelerntes bedarf der Einordnung in persönlich Erfahrenes, um bildend werden zu können und damit Aufklärung zu bewirken. Zunehmende Aufklärung alleine bedeutet aber nicht zwangsläufig zunehmende Humanisierung. Sie bedarf vielmehr einer notwendigerweise wertbehafteten Einordnung des Individuums in die Gesellschaft, deren humanisierte Form von PETERSEN als Gemeinschaft bezeichnet wird. Die Wertentscheidungen sind bewußt und offen darzulegen. Die Konzentration der Schulpädagogik und ihrer Didaktik auf Lernen und Bildung seit 1945 erfährt heute wieder zunehmend die notwendige Ergänzung durch das Aufgreifen des Erziehungsaspektes und der damit verbundenen schulischen Formen.¹⁹

Aus seiner Erziehungsvorstellung entwickelt PETERSEN als Ausgangsfrage für seinen Jenaer Schulversuch:

"Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d.h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?"²⁰

2.3.3 Unterricht in Pädagogischen Situationen

Die Komplexität und Einzigartigkeit dieser Definition²¹ stellt DÖPP-VORWALD²² differenziert dar. Ich wage hier eine pragmatisch-verkürzte Interpretation.

Der Situationsbegriff wird von PETERSEN in zwei Dimensionen gesehen. Er nimmt den *Behaviorismus* zur Kenntnis, der auch menschliches Verhalten als bedingte Reaktion auf situative Reize deutet. Zugleich folgt er der *Existenzphilosophie*, die gerade in der Unbedingtheit des Handelns, d.h. in der Verantwortung des Menschen für sein Tun das spezifisch Menschliche sieht. In der absichtsvollen Vorordnung der schulischen Situation liegt die Aufgabe des Pädagogen, die PETERSEN "Führung des Unterrichts" nennt. Die unten dargestellten Formen einer Schulpraxis nach dem Jenaplan sind wesentliche Bedingungen für die Möglichkeit, Heranwachsende in einem "problemhaltigen Lebenskreis" dazu zu führen, "als ganze Person[en] tätig" zu werden. Schulleben und

¹⁹ "Gesellschaft" ist bei PETERSEN ein Negativ-Begriff. Allerdings ist das Ziel von Erziehung der "Mensch der Polis", also eine Person, die bereit ist, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten, "mehr zu tun als andere" (PETERSEN: Der kleine Jenaplan, A.a.O., S. 32). PETERSENS Utopie ist die humane Vervollkommnung der Gesellschaft zu einer echten Gemeinschaft. Die Utopie muß heute eine globale Gemeinschaft unter Einbeziehung der Natur sein. Den Ansatz zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit PETERSENS Gemeinschaftsbegriff vor dem Hintergrund der Kommunitarismusdebatte leistet Janowski in Mayer (voraussichtlich 1996, in Vorbereitung).

²⁰ P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan, Langensalza 1927, 56. - 60. Auflage, Weinheim 1980, S. 7; s. auch Grundbegriffe in der Übersicht.

²¹ Vgl. unten: Grundbegriffe in der Übersicht.

²² H. DÖPP-VORWALD: Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1962, S. 43-82.

Unterricht in der Jenaplan-Schule enthalten "echte Aufgaben in Fülle", die das volle "Selbst" herausfordern. Obwohl mit Absicht geplant, bleibt die Situation offen und fordert selbst-verantwortetes Handeln auch von Kindern.

Mit der "Führung im Unterricht" hat der Pädagoge die Aufgabe, auf die "Übernahme" der situativen Spannung hinzuwirken. Dem Problem der Übernahme als anthropologischem Problem widmet PETERSEN in der Führungslehre einen eigenen Abschnitt. Hier seien lediglich die "Formen der Übernahme" nach PETERSEN erwähnt. Er unterscheidet die "*Grundformen der Selbsterziehung*" (Überlegen, Philosophieren, Anschauung, Empfindung, Wahrnehmung,

Versenkung, Andacht und Beten) als Formen "innerer Übernahme" von den "*Bildungsgrundformen*" (Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier). Der Wert der Bildungsgrundformen liegt gerade darin, daß sie die für eine Bildung im Dienste der Erziehung entscheidende, aber nicht planbare "innere Übernahme" ermöglichen.²³

PETERSENS Definition der Pädagogischen Situation umfaßt theoretisch das gemeinsame didaktische Prinzip der unter den Titeln "Projekt", "offener Unterricht" und "entdeckendes Lernen" diskutierten Unterrichtskonzepte.

2.3.4 Die Bildungsgrundformen

Die Formen der Selbsterziehung sind das eigentliche Medium für Sinnverwirklichung. Es geht PETERSEN also nicht nur darum, daß Kinder in der Schule sprechen, spielen, arbeiten und auch feiern, sondern um eine Bildung und Erziehung von Persönlichkeiten, die sich in den schulpraktisch oft nicht voneinander abzugrenzenden Bildungsgrundformen *Gespräch*, *Spiel*, *Arbeit* und *Feier* vollziehen soll. Alle Bildungsgrundformen sind für die Menschwerdung unentbehrlich.

1. Das Gespräch:

"Obwohl die Jenaplan-Schule von PETERSEN auch als 'Schule des Schweigens und der Stille' bezeichnet wurde, nimmt das Gespräch eine zentrale Funktion ein. Das echte Gespräch lebt gerade 'vom Vernehmen, Aufnehmen, Hören und Lauschen; vom Sicheinbringen des Menschen in die Gesprächssituation und vom Sicherngreifenlassen durch den Partner' [...]. Die Aufgabe der Schule besteht darin, echte Gesprächsanlässe aufzugreifen, zu schaffen und pädagogisch in der Weise zu nutzen, daß Einsichten, Erkenntnisse, Verständnis füreinander und Selbst-Verständnis gewonnen werden."²⁴

2. Das Spiel:

"Den pädagogischen Wert des Spiels sieht PETERSEN insbesondere im 'Sich-an-das-Spiel-Verlieren-Können'. Der Schüler wird gleichsam 'eingefangen vom Spiel', geht als 'ganzes Lebewesen' hinein, nimmt auf diese Weise um so tiefer und fester auf, 'lernt also um so besser'. Der Lehrer freilich wird sich nimmer an das Spiel verlieren dürfen; im Hinblick auf die Wichtigkeit aller Bildungsgrundformen obliegt es ihm ja, diese insgesamt zur Geltung zu bringen. In der Pädagogischen Situation steht er zugleich über ihr."²⁵

²³ S. P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. A.a.O., S. 32-39.

²⁴ E. SKIIRA: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. A.a.O., S. 67f.

²⁵ Ebd., S. 69.

3. Die Arbeit:

Ohne den Weg über die ernste Arbeit kann sich keine Persönlichkeit bilden. Schulische Arbeit hat bei PETERSEN primär nicht ökonomischen sondern pädagogischen Sinn. Wissensstoff und Handgeschicklichkeit sind nicht Selbstzweck und auch nicht um fremder Zwecke willen da, sondern müssen zum lebendigen Quell mannigfacher Kraftbildung führen. Es handelt sich bei uns "[...] um die Förderung der allgemeinen Lebenskraft und Lebensfreude sowie der spontanen Erfindungs- und Schaffenskraft des Kindes."²⁶

"An den Lehrer ergeht die Aufforderung, das Schulleben und die Schularbeit so zu organisieren, daß die 'schaffende Aktivität' des ganzen Kinderlebens ergriffen wird 'und (sich) damit alle seine Fähigkeiten, Kräfte und persönlichen Werte entwickeln und auswirken können.'"²⁷

4. Die Feier:

Kein Schulentwurf betont den Wert der Feier so wie der Jenaplan. Sie bildet zugleich den Rahmen für Präsentationen aus dem Unterricht, besonders für Ergebnisse der „Freien Gruppenarbeiten“.

"Fest und Feier führen den Menschen - ihrem Sinn nach - zur Verinnerlichung, zur Kontemplation, zur Muße in der Weise, daß er im Erlebnis der Gemeinschaft sich 'im umgreifenden Sein aufgehoben erlebt'. Fest und Feier führen die Menschen zueinander, bedingen und stiften Gemeinschaft, erfordern in höchstem Maße persönliche Mitteilung. [...] Den pädagogischen Wert der Feier sieht PETERSEN u.a. darin, daß sie den Menschen in Haltung und Stimmung innerlich frei macht, daß er durch sie aufgeschlossen wird, 'gut zu sein'. Sofern sie nur lebensnah, ungezwungen und echt ist, enthülle 'sich der innerste Kern des Menschseins, die Güte'. [...] Das besagt, daß der anthropologisch-pädagogische Sinn und Zweck der Feier dann verfehlt wird, wenn sie befohlen, erzwungen, lediglich verordnet wird, wenn die sinnvolle Einordnung in das gesamte Schulleben als rhythmisierendes und von allen getragenes gemeinschaftliches Element nicht gelingt."²⁸

26 Nach P. PETERSEN und A. FÖRSCHE: Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena. (Jenaplan Band II). Weimar 1930, S. 1.

27 E. SKIERA: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. A.a.O., S. 71.

28 E. SKIERA: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. A.a.O., S. 72.

2.3.5 Grundbegriffe der Jenaplan-Pädagogik in der Übersicht

Schulen unter der Idee der Erziehung

“Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann?“²⁹

<i>Individuum/Bildung</i>	<i>Gemeinschaft</i>	<i>Persönlichkeit/Erziehung</i>
<p>Jedes Individuum entwickelt sich nach einem ihm eigenen Bildungsgesetz. Bildung ist Entwicklung, Entfaltung und Formung des Einzelnen nach seinen Möglichkeiten</p>	<p>Wollen wir also hinaus über die Klasse, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung.³⁰</p>	<p>Erziehung vollzieht sich in der und durch die Gemeinschaft. Das Individuum bringt sich mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen absichtslos in die echte Gemeinschaft ein und erfährt so seine Sinnerfüllung: Das Individuum wird zur Persönlichkeit durch Leben in der Gemeinschaft.</p>

*Pädagogische Situation*³¹ ist

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sie ist ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer. 2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, 3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein.³² 	<p>a)</p>	<p>b)</p>	<p>c)</p>
		<p>Umweltgestaltung Spannung</p>	<p>Führung des Unterrichts</p>
		<p>Übernahme</p>	<p>Führung im Unterricht</p>

2.4 KENNZEICHEN EINER SCHULPRAXIS NACH DEM JENAPLAN

2.4.1 Zur allgemeinen Charakterisierung der Schulpraxis

Jenaplan-Schulen gestalten Lebensgemeinschaften, deren Schulleben und Unterricht verantwortliches Tun von den Heranwachsenden fordern, denn in der "konkret-individuellen Tat" vollzieht sich Erziehung, so PETERSEN (s.o.). Sie ist keine Buchschule, sondern gibt der unmittelbaren Begegnung mit Natur und Kultur den Vorrang.³³ Erziehung

²⁹ P. PETERSEN: der kleine Jenaplan, A.a.O., S.7.

³⁰ Vgl. ebd., S. 11f.

³¹ Nach PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts, 5. Aufl. Weinheim 1955, S. 28.

³² Zur Führung im Unterricht vgl. P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts, A.a.O., S. 28.

³³ S.u.: Schulwohnstube und Arbeitsmittel.

ist das Ergebnis von persönlicher Erkenntnis. Erkenntnis ist nicht lehrbar. Schulleben und Unterricht müssen deshalb Räume echter Lebenserfahrung sein.

Schulgemeinde, Stammgruppen und Arbeitsgruppen sollen als Gemeinschaften entwickelt werden, in denen Heranwachsende beispielhaft ihre Verbundenheit mit den Menschen und der Welt erfahren können.

In der Schulpraxis der Jenaer Universitätsschule sind viele äußere Kennzeichen zu unterscheiden, deren Zusammenhang erst die konzeptionale Qualität dieser Erziehungsschule ausmacht. Die Gestaltung von Schule nach dem Jenaplan geht aber stets von den regionalen und bildungspolitischen Voraussetzungen des jeweiligen Standortes aus, so daß wir nicht alle Kennzeichen in jeder Jenaplan-Schule finden. Der Überblick soll daher kein Kennzeichen besonders hervorheben, sondern einige in der gebotenen Kürze darstellen. Auf ihren Zusammenhang mit der Gesamtkonzeption der Jenaplan-Schule und mit der Erziehungsvorstellung PETERSENS, aktuelle Umsetzungen und die Relevanz für Schulleben 1995 kann nur stichwortartig hingewiesen werden.

Die Charakterisierung einer Schulpraxis nach dem Jenaplan, soll nicht auf die Aufzählung äußerer Kennzeichen begrenzt werden. Die Umsetzung einer Erziehungsvorstellung im Sinne PETERSENS bedarf primär einer inneren Schulreform, die auch die Entwicklung einer pädagogischen Haltung und der Erzieherpersönlichkeit zum Ziel hat, welche sich in den "absichtslosen Dienst" (PETERSEN) an der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender stellt. In Anwendung der Begriffe von Erich FROMM kann pädagogisches Handeln nach dem Jenaplan, der Existenzweise des Seins und nicht des Habens zugeordnet werden.³⁴ Nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die Erziehenden stehen lebenslang im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung. Sie und ihre Schule sind immer auf dem Weg zu ihrer Form. Die Erfahrung in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden sowie bei der Schulentwicklung zeigen, daß es letztlich intensive Hospitationen und damit verbundene Gespräche sind, die schulpraktische Wirkungen zeigen ("Lernen durch Besuchen"). Innovationsprozesse werden oft erst im Nachhinein mit der Jenaplan-Theorie in Verbindung gebracht. Unsere Darstellung äußerer Kennzeichen soll wenigstens einen Exkurs zur inneren Gestaltung des Jenaplan-Unterrichts enthalten, um auf diesen Aspekt der Schulpraxis hinzuweisen.

2.4.2 Freie allgemeine Volksschule

Die Universitätsschule war frei von religiöser oder politischer Bindung. Sie war allgemein, d.h. koedukativ und offen für Kinder aller sozialen Schichten und jeder Begabung. Sie sollte eine Schule des Volkes sein, "von diesem gewollt und getragen"³⁵, und sich damit von der 'Alten Schule'³⁶, die PETERSEN als "Zwangseinrichtung des Staates" bezeichnete, radikal ablösen. Die Bildung einer Erziehungsgemeinschaft von Eltern und Erziehern (Schulgemeinde) ist vorrangige Aufgabe des Kollegiums. Wenigstens bis zum sechsten Schuljahr sollten die Schüler gemeinsamen Unterricht haben, möglichst aber bis zum

³⁴ E. FROMM: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München 1979.

³⁵ P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan. A.a.O., S. 8.

³⁶ PETERSEN kontrastiert seinen Ansatz einer "Neuen Erziehung" mit dem Begriff der "Alten Schule" (vgl. u. Punkt 6: "Die Stammgruppe" von Theodor F. KLASSEN). Mit der "Alten Schule" sind als Prinzipien verbunden: Lern- und Stoff- Schule, didaktischer Materialismus, Lehrerdominanz, rigide Strafpraxis, Herbartianismus, hierarchische Schulaufsicht, Schulhäuser im Kasernenstil (s. G. BRINKMANN u.a. (Hrsg.): Theorie der Schule, Schulmodelle I: Reformpädagogik. Königstein 1980, S. 132.

zehnten Jahr und bis zum Abitur. Das Reichsgrundschulgesetz, das die Vierjährigkeit der Grundschule bedeutete und sich bis heute auswirkt, bezeichnet PETERSEN als "jämmerlichen schulpolitischen Kompromiß"³⁷. Die Universitätsschule war zehnjährig und hatte seit 1937 einen FRÖBEL-Kindergarten angegliedert. Ein realistisches Abbild der gesellschaftlichen Vielfalt und die größtmögliche Differenz der schulischen Begabungen sollte in dieser "Gesamtschule" Grundlage des Erziehungsgeschehens sein. Das Prinzip der Heterogenität ist für PETERSEN mit der Lebensaufgabe verbunden, um Gemeinschaft zu ringen. Die Gestaltungsprinzipien seiner Lebensgemeinschaftsschule nehmen in der Schulgemeinde, der Stammgruppe und der freien Gruppenarbeit konkrete Form an. Die Jenaplan-Schule ist auch als Beitrag zur Entwicklung einer humanen Gesellschaft („Volksgemeinschaft“) zu sehen. Soweit steht die Jenaplan-Schule dem Konzept der integrierten Gesamtschule nahe.

Die folgende Übersicht zeigt den Aufbau der Jenaer Universitätsschule im Vergleich mit heutigen Jenaplan-Schulen unter Berücksichtigung des Stammgruppenprinzips. Das Ziel, wenigstens sechsjährige Grundschulen als Jenaplan-Schulen zu ermöglichen, konnte in den meisten Bundesländern nicht verwirklicht werden. In Sachsen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern war es möglich, zehnjährige Versuchsschulen einzurichten, in Jena ist der Aufbau einer gymnasialen Oberstufe in Vorbereitung. Kulturelle, religiöse und internationale Verständigung, Integration Behinderter und ganztägige Betreuungsmöglichkeiten sind heute substantielle Bestandteile von Jenaplan-Schulen.³⁸

³⁷ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. (Jenaplan Band I) Weimar 1930, S. 2.

³⁸ Vgl. die Schulbeispiele in dieser Kurseinheit.

Alter der Kinder (ca.)	Universitäts-Schule Jena	Ulbach/Lübbenau	Niederlande (Basisschool)	Regel in Deutschland (Grundschulen)	Jena, Rostock, Suhl, Markersbach (Genehmigte Schulversuche im Aufbau)
16	JUGENDLICHEN-GRUPPE				JUGENDLICHEN-GRUPPE
14	OBERGRUPPE				OBERGRUPPE
12	MITTEL-GRUPPE	MITTEL-GRUPPE	BOVENBOUW	(Verschiedene Lösungen für den Stammgruppenaufbau)	MITTEL-GRUPPE
9	UNTERGRUPPE	UNTERGRUPPE	ONDERBOUW		UNTERGRUPPE
6	KINDER-GARTEN	KINDER-GARTEN (in Lübbenau)	KLEUTERBOUW		KINDER-GARTEN
4					

Der Aufbau der Universitätsschule und heutige Realisierungen

2.4.3 Stammgruppe

PETERSEN lehnt die Jahrgangsklasse und die Fiktion einer homogenen Lerngruppe entschieden ab und bildet drei Schuljahrgänge umfassende, also bewußt heterogene Stammgruppen. Dieses Prinzip wird oft als der Kern des Jenaplans aufgefaßt.

Nach PETERSEN ist die Jahrgangsklasse Ursache für das Sitzenbleiberelend. Die Fiktion einer homogenen Lerngruppe erscheint "sozial bedenklich" und fördert eine Rangordnung nach Schulbegabung. Mit der Jahrgangsklasse verbunden sieht er die Prinzipien der 'Alten Schule'.

Als einen der Vorteile der Stammgruppe führt er z.B. an, daß hier Miteinander-Leben und Voneinander-Lernen natürliche Elemente eines Unterrichts werden, in dem der Einzelne und die Gemeinschaft gleichermaßen zum Zuge kommen. Kooperation wird betont, Konkurrenz abgebaut. Es entsteht eine Tradition im Schulleben, da zum Schuljahresende nur ein Drittel die Gruppe wechselt. Übergänge finden erst nach drei Jahren statt; aber auch ein vierjähriges Verbleiben ist ohne Gruppenwechsel möglich. Jedes Kind kann seine Lernfortschritte auch im Vergleich zu Jüngeren erfahren und sieht seine Perspektive in den Älteren. Die kleineren Unterschiede in der Jahrgangsguppe verlieren an Bedeutung.

Die ideale, drei Schuljahrgänge umfassende Stammgruppe läßt sich in vierjährigen Systemen nicht umsetzen. Grundsätzlich ist es sogar möglich, Jahrgangsguppen bewußt als heterogene Lerngruppen zu führen und wesentliche Jenaplan-Gedanken umzusetzen.³⁹ In einer „Risikogesellschaft“, die mit der Gefahr von Vereinzelung kämpft⁴⁰, gewinnt die Konzeption einer Schule enorme Attraktivität, für die das Erleben der Vielfalt von Individualitäten als Bereicherung erfahrbarer Gemeinschaft konstitutiv ist. Die Stammgruppe bietet den Heranwachsenden Beziehungsvielfalt, gute Möglichkeiten der Orientierung und verantwortungsvolle Aufgaben.⁴¹

Exkurs zur Gestaltung des Unterrichts in einer Erziehungsgemeinschaft unter Führung eines Erwachsenen

Wenn PETERSEN von "Gruppe" spricht, meint er stets die vielfältige, altersgemischte Stammgruppe. Sein Anspruch einer "Schule unter der Idee der Erziehung" und eines erziehenden Unterrichts ist mit der Idee der Gemeinschaft und dem Leben in der Gruppe verbunden. Letztlich ist es nach PETERSEN die Gruppe, die erzieht. Das Leben selbst bietet den Inhalt des Lernens; der pädagogische Anspruch der Schule liegt in der absichtsvollen Gestaltung pädagogischer Situationen.

"Die rechte Erziehungsschule kennt keinen Moralunterricht, scheut nichts mehr als das Moralisieren. Aber sie ist unablässig bemüht, das gegebene, täglich neue Leben mit seinen schönen und häßlichen, seinen schlechten und guten Spannungen durchzuformen, zu klären; jede Schulgemeinde ist ein Klärungsbecken für das sittliche Leben der Jugend. Auf diese Weise kommt es zu Selbsterziehung der Gruppe und eines jeden Schülers in ihr gerade mit ihrer Hilfe, dadurch zur Entfaltung des persönlichen Lebens in den einzelnen: denn einzig und allein in der Gemeinschaft und durch sie kann die Individualität zur Persönlichkeit werden und sich als Persönlichkeit behaupten. Das Gruppenleben selber liefert uns ja die Materie der sittlichen Erziehung."⁴²

PETERSENS Vorstellung von Gemeinschaft ist dabei nicht unrealistisch:

"Auch an dieser Stelle möchte ich noch einmal unterstreichen, was nicht oft genug gesagt werden kann, daß es sich bei allem, was hier beschrieben und angeraten wird, um die äußere wie die innere Ordnung im Gruppenleben zu gewährleisten und die Vorbedingungen für Arbeit zu schaffen, niemals um ein besonderes 'Arrangement' handelt. Die Schüler sind vielmehr eingestellt auf ein unsentimentales, eher hartes Gemeinschaftsleben, getragen von Schülern, Lehrern und Eltern."⁴³

Zwar geht PETERSEN auch hier gedanklich von der Gemeinschaft als übergeordneter Idee aus⁴⁴, er reflektiert aber auch den Anspruch des Individuums und seiner Erziehung durch die Gemeinschaft an anderer Stelle und erläutert als das "Grundgeheimnis erzieherischen Erfolges":

³⁹ Vgl. E. SKIERA: Schule ohne Klassen: Gemeinsam leben und lernen. Das Beispiel Jenaplan. Heinsberg 1985, S. 86.

⁴⁰ S. U. Beck: Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

⁴¹ Die Stammgruppe ist Gegenstand einer ausführlichen Auseinandersetzung von Theodor F. KLASSEN in Kapitel 6. Eine aktuelle Zusammenstellung der wichtigsten Argumente für Stammgruppen findet sich in dem Beitrag "Argumente aus der Theorie" in W. G. MAYER (Hrsg.): Stammgruppen statt Jahrgangsklassen. (Voraussichtlich 1996, in Vorbereitung).

⁴² P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. A.a.O., S. 73f.

⁴³ P. PETERSEN (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. (Jenaplan Band III) Weimar 1934, S. 20.

⁴⁴ Vgl. auch die Kritik von R. LAGING: Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. In: Die Deutsche Schule 3 (1993).

"Alle Erziehung kann nur individuelle Erziehung sein. Nichts wäre falscher, als in dieser Forderung einer Erziehung von der Eigenart des Kindes aus einen übertriebenen Anspruch einer individualistisch verdorbenen Zeit zu sehen. Sich auf die Art des Kindes unermüdlich einzustellen, ist ja doch keineswegs gleichbedeutend mit Nachgiebigkeit gegen seine Unart. In einer ehrlichen Achtung der kindlichen Individualität aber, im vollen Ernstnehmen aller ihrer Äußerungen wird stets eines der Geheimnisse, vielleicht das Grundgeheimnis wirklichen erzieherischen Erfolges ruhen."⁴⁵

In dem Ernstnehmen des Individuums, das durch die Gemeinschaft begrenzt ist, liegt nach PETERSEN die Kunst der pädagogischen Führung. In der Stammgruppe PETERSENS ermöglichen die Erwachsenen eine "echte Erziehungsgemeinschaft" mit der "Vorordnung" durch das "Gesetz der Gruppe" und übernehmen somit die Funktion der pädagogischen Führung im Dienste der Gruppe:

"Die Erwachsenen geben das Gesetz des Zusammenlebens im Raum. Das ist das 'Gesetz der Gruppe': 'In unserem Gruppenraume darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet!' Allen, d.h. Lehrern und Schülern. Das Entscheidende wird dabei die Durchführung des Gesetzes. Alles geht fehl, weil des Gesetzes Sinn verfehlt, es nämlich juristisch statt als Richtmaß einer Gemeinschaft genommen würde, wenn nicht das Folgende beachtet und streng befolgt wird: Jedes Mitglied der Gruppe hat das Recht, jeden zu mahnen! Die älteren Schüler die jüngeren, diese jene und nicht nur der Lehrer die Schüler, sondern die Schüler auch den Lehrer! Wird diese Forderung ganz natürlich eingehalten und geht der Lehrer vorbildlich voran, so wohnt diesem Gesetze die denkbar größte, das Gruppenleben regelnde Kraft inne."⁴⁶

Einzelne Regelungen werden nicht "verordnet". Jede Person, d.h. ältere und jüngere Heranwachsende und auch Erwachsene, sind an das "Gesetz der Gruppe" gebunden. Zwar sieht PETERSEN ein "unsentimentales, eher hartes Gemeinschaftsleben", er setzt aber mit seiner Idee der echten Gemeinschaft voraus, es müsse und könne immer gelingen, daß letztlich geschieht, "was alle gemeinsam wollen". Wesentlich für die Umsetzung des Gruppengesetzes ist die Kultur der Stammgruppe im Gegensatz zur Jahrgangsklasse unter zwei Aspekten:

- Sie gewährt eine Tradition der "guten Sitte", weil nie mehr als ein Drittel die Gruppe verläßt.
- Es sind stets ältere Schüler, die den "Sinn" der Regelungen kennen und tradieren.

"Juristische" Verfahren sind der "echten Gemeinschaft" nicht angemessen, denn es geht im Konflikt nicht um das "Rechthaben", sondern um eine Lösung im Sinne der Gemeinschaft.

"Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden: er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben. Von selber wird er ein anderer, wird Pädagoge, Führer seiner Schüler."⁴⁷

Auch hier wird deutlich, daß PETERSEN mit Führung pädagogisch verantwortetes Handeln meint. Zwei der "Grundregeln der Kunst, frei sich bewegende und arbeitende und sich frei fühlende Kinder zu führen" mögen den "Führungsbegriff" erläutern:

"Niemals Schüler 'ausweichen' lassen! Etwa wenn sie etwas als Pflicht übernommen haben, dies oder das zu tun, mitzubringen, zu berichten versprochen haben. Auf Erfüllung bestehen, stets im Einvernehmen mit der Gruppe, d.h. nicht darauf bestehen, weil man der Lehrer ist, sondern weil man in Funktion der Gruppe handelt, sich von ihr beauftragt fühlt, darum auch sich stets wieder von ihr diesen Auftrag übertragen lassen! Die Bedeutung dieser Einordnung des Lehrerwillens und der Lehrereinsicht ist eine der denkbar stärksten erzieherischen Mittel, und in allen Neuen Schulen mit den schönsten

⁴⁵ P. PETERSEN (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan, (Jenaplan Band III) Weimar 1934, S. 14.

⁴⁶ P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts, A.a.O., S. 71.

⁴⁷ Ebd., S. 39.

Erfolgen geübt worden. Derjenige Lehrer, der diese Einordnung voll und ganz ernst genommen zu vollziehen vermag, hat auch die innere Umstellung vom Lehrer der Alten Schule zum Führer im Sinne Neuer Erziehung vollzogen. Und zugleich wächst ihm damit eine ganz neue sittliche Führerkraft zu."⁴⁸

Im Sinne des vorordnenden Charakters verpflichtet das "Gesetz der Gruppe" den Lehrer stets, seine Funktion in der Gruppe und mit der Gruppe zu finden, ohne je seinen Führungsanspruch aufzugeben. PETERSEN konkretisiert seine Haltung, indem er auf einige Verhaltensregeln für den Lehrer hinweist. Dabei setzt er voraus, daß die Suche nach der Beziehung zum "Wir" der Gruppe ernsthaftes Anliegen des Pädagogen und nicht leere Formel ist:

"Möglichst nie etwas auf sich beziehen, in jenen altbekannten Formen: 'Ich möchte gern, daß ihr dies oder das tütet'. Stets danach suchen, die Beziehung zum 'Wir' der Gruppe herstellen, damit nichts getan werde auf den Lehrer hin, um seinetwillen"⁴⁹

2.4.4 Objektiver und subjektiver Bericht statt Zensur

"Leistungskultur, nicht Leistungskult!" formuliert PETERSEN programmatisch. Leistungsbereitschaft sieht er als dem Menschen gegebene Grundlage für Lernen einerseits und für pädagogisches Handeln andererseits. Er kritisiert das Zensuren-, Prüfungs- und Versetzungssystem der "Alten Schule", das die Leistung herabwürdigte und "schließlich in das ausgeklügelte System der Strafen" einbeziehe. Leistung sei so selbstverständlich, "daß das nervöse, vordringliche Suchen" danach "zu einem Krampf, zu einer Krankheit geworden ist."⁵⁰

Mit dem Erteilen von Ziffernoten normieren wir Kinder und fördern zwangsläufig eine "Rangordnung nach Schulleistung", die mit PETERSENS Gemeinschaftsgedanken unvereinbar ist. Ziffernoten lehnt PETERSEN auch ab, weil sie die Einstellung des Lernens von der Sache ablenken.

"Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Verschiedene Erlebnisse lehrten das in der krasssten Form."⁵¹

Eine pädagogische Beurteilung wird aber als notwendig angesehen. PETERSENS Fragestellung ist, wann das Kind von sich aus nach Beurteilung verlangt, wann also die Eigenbewertung dem Kinde nicht mehr genügt. Fremdbewertung durch den Lehrer hat immer den Sinn, zur Entwicklung des Kindes beizutragen. In der Universitätsschule wurden ausführliche "subjektive" und "objektive Berichte" geschrieben, die auch entscheidend zur Verständigung zwischen Schule und Elternhaus beitragen können.

"Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre

48 P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. (Jenaplan Band I) Weimar 1930, S. 50.

49 Ebd. 52.

50 P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. A.a.O., S. 140.

51 P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan. A.a.O., S. 64.

Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen so vielseitig wie nur irgend möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf die Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenleiter den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Schüler zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen die meisten Schüler um die objektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen - von uns gebeten und belehrt - daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrern über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstört. Die erste Charakteristik wird am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt; auch das dient dazu, in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten.⁵²

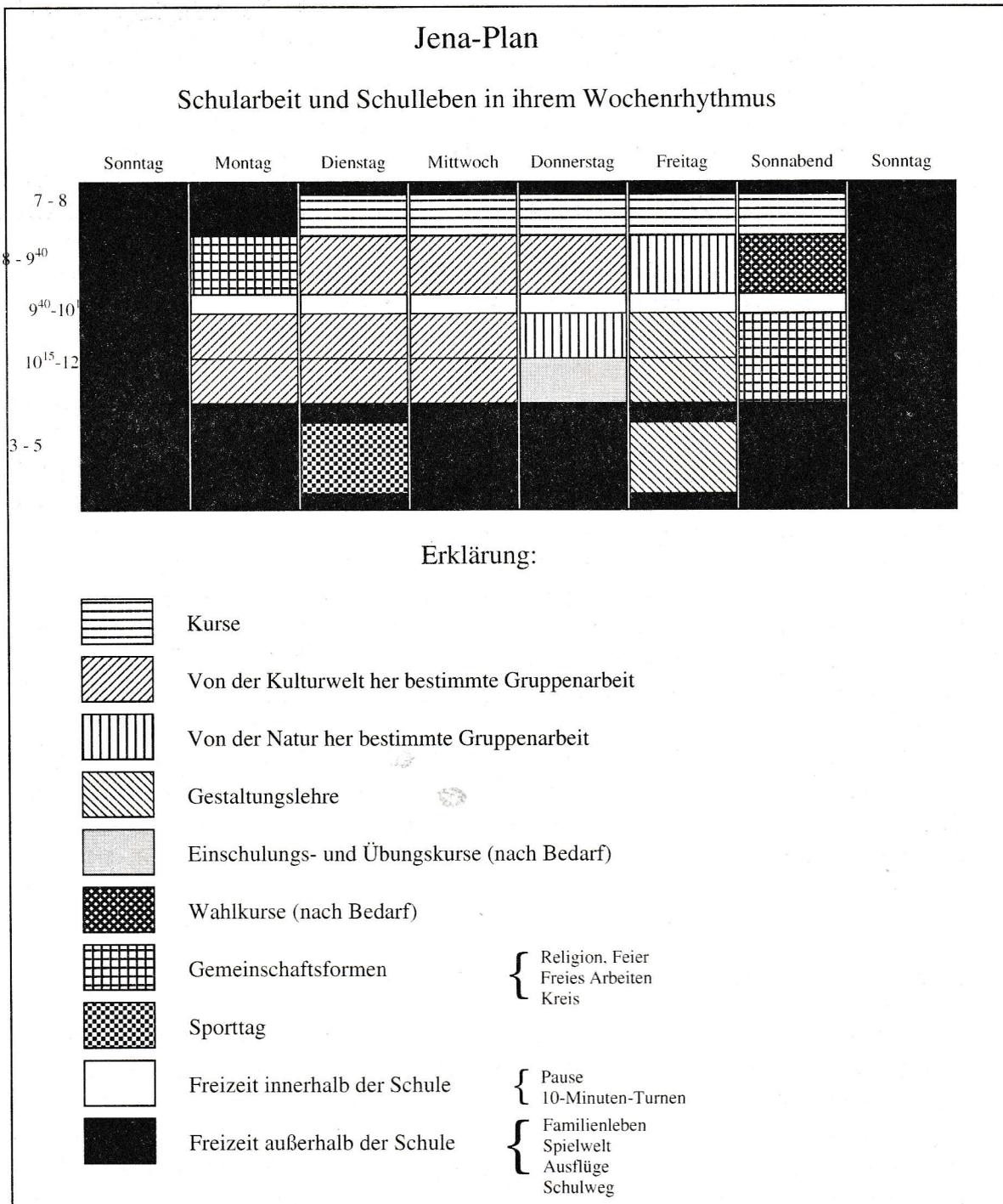
Offenbar will PETERSEN die Eltern umfassend informieren und schulische Beurteilung prinzipiell für ihre Kritik öffnen. Den Kindern will er manche "objektive" Information nicht zumuten. Er meint, dies mit dem Vertrauensverhältnis der Erwachsenen zu den Kindern vereinbaren zu können. PETERSEN trennt die schulische Beurteilung in einen subjektiven und einen objektiven Bericht. Damit löst er das Problem unserer Zeugnisberichte, deren ausschließlich positiven Formulierungen Gefahr laufen, Eltern wichtige Informationen vorzuenthalten. Mit dem subjektiven Bericht gibt PETERSEN den Kindern zugleich den Teil in die Hand, der zum Vorzeigen bestimmt ist. Wir finden in dieser Bewertungspraxis wieder die Betonung der "menschlichen Werte" gegenüber der Schulleistung und damit eine Unterstützung der Gemeinschaft durch Beurteilung. Zugleich wird die Erziehungsgemeinschaft mit den Eltern gesucht und eine kindgemäße Schullaufbahnberatung erleichtert. Auch in Schulen, die schulrechtlich zur Erteilung von Ziffernoten gezwungen sind, können Formen umfassender und auch subjektiver Beurteilung gefunden werden. Die Zeugnisausgabe kann in einem ausführlichen Beratungsgespräch mit den Eltern erfolgen.

2.4.5 Kern/Kursunterricht und Wochenrhythmus

Mit der Organisation des Unterrichts in einem "Wochenrhythmus" überwindet PETERSEN den "Fetzenstundenplan" der "Alten Schule". Das Denken "vom Kinde aus" (Ellen KEY) fordert Arbeitsphasen, die dem natürlichen Arbeitsrhythmus der Kinder Raum geben. Kursstunden liegen am Anfang des Vormittags, der nur von einer pädagogisch gestalteten Pausenzeit unterbrochen wird. Die Verbindung von Leben und Lernen wird durch die Einbeziehung des Wochenendes in die Darstellung und durch die Bildung von Lernbereichen statt Fächern deutlich. Im Wochenrhythmus PETERSENS bildet der Kernunterricht den zentralen Bereich der Schularbeit in der Stammgruppe. Hier kann sich das "freie Kräftespiel der Gruppe" entfalten, denn im Kernunterricht dominiert die Gruppenarbeit. Auf ein gemeinsames Thema oder Vorhaben bezogen werden eigene Arbeiten angefertigt. Im Kreisgespräch wird eine "Planlegung der Arbeit" gemeinsam entwickelt. Gemeinschaftsformen sind der *Kreis* in der Stammgruppe und die *Schul- oder*

⁵² P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan. A.a.O., S. 64f.

Stufenfeier als regelmäßige Einrichtung zur Verbindung von Stammgruppe und Schulgemeinde. Die Präsentation von Arbeitsergebnissen gewinnt hier eine konzeptionelle Funktion.



Skizze "Wochenrhythmus"⁵³

Im Jenaplan werden verschiedene Formen von Kursen unterschieden. Es gibt *fachspezifische Lehrgänge*, die am Anspruchsniveau der Kinder orientiert sind. *Wahlkurse* greifen besondere Interessengebiete auf, und bei Bedarf werden *Einführungen als Ergänzungen zum Kernunterricht in Kursform* eingerichtet. PETERSENS Charakterisierung der Altersgruppen entsprechend, nimmt der Anteil des Kursunterrichts in der Mittelgruppe deutlich zu. Der abgebildete Wochenrhythmus zeigt demnach ein Prinzip, das die Arbeit in der Stammgruppe zum Kern des Unterrichts macht, dennoch fachliche Notwendigkeiten aufnimmt und zugleich offen für eine flexible Gestaltung ist.

2.4.6 Die Schulwohnstube und die Arbeitsmittel

PETERSEN gestaltet einen anregungsreichen Lernraum für Kinder. Gruppentische, Bewegungsraum und vielfältige Arbeitsmittel in klarer Anordnung erscheinen geradezu als Bedingung für das "gruppenunterrichtliche Verfahren" im Sinne des Jenaplans. PETERSEN experimentiert mit verschiedenen Tischgruppengrößen, um den Kindern zu ermöglichen, ihrem Bedürfnis gemäße Arbeitsgruppen zu bilden. Der Charakter der Schulwohnstube führt uns wieder zu PETERSENS Idee der Gemeinschaft:

"Der Raum werde zu einer 'Schulwohnstube'. Darum gehört in ihn keine Hobelbank, kein Sandkasten u.dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das in einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allem innerlich stark an ihn alles, was sie an eigenem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend."⁵⁴

In seiner "Führungslehre" faßt PETERSEN zusammen:

"So bildet sich in der Schulwohnstube und eben durch sie eine Arbeitsgemeinschaft, in der alle individuellen Kräfte, die sozialen, sittlichen und intellektuellen, bestens genährt werden, keine in ihrer Eigenart verkümmert, und doch sind alle in der Gruppe gebunden und sind in ein System ineinander spielender, zueinander hindrängender, sich ergänzender und darum auch einander fördernder liebender Kräfte aufblühender junger Menschen."⁵⁵

Die gestaltete Schulwohnstube ist ausdrücklich mit PETERSENS Erziehungsidee verknüpft. Funktionsbereiche im Sinne der Ateliers bei FREINET sind damit nicht ausgeschlossen. Vermieden werden soll aber nach PETERSEN der rein funktionale Charakter einer zur Produktion bestimmten Werkstatt.

Es gibt keine spezifischen Arbeitsmittel für Jenaplan-Schulen. Hilfreich ist aber die kritische Auseinandersetzung PETERSENS mit der Pädagogik der Arbeitsmittel.⁵⁶ Er greift

⁵⁴ P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan, A.a.O., S. 32.

⁵⁵ P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts, A.a.O., S. 66.

⁵⁶ S. ebd., Kap. 6.

Anregungen von MONTESSORI, DECROLY, KERSCHENSTEINER, von FRÖBEL und aus dem Dalton-Plan auf und definiert:

"Darum bestimme ich das echte Arbeitsmittel als einen Gegenstand, der in (möglichst) eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich der Schüler dadurch frei und selbständig bilden kann."⁵⁷

Differenziert setzt sich PETERSEN auseinander mit

- dem Sinn der Stillarbeit, die nicht bloße Beschäftigung sein dürfe;
- der Individualisierung, die nicht Vereinzelung bedeuten dürfe;
- dem Sinn der Arbeitsmittel, zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu befähigen, was die Notwendigkeit beinhaltet, im Wesentlichen andere Formen der Bearbeitung zu kultivieren (Aufsuchen der Wirklichkeit, Sammeln, Modelle Herstellen, Fotografieren, Zeichnen, Schriftlich-Darlegen);
- der Funktion, "Herrschafts- und Leistungswissen" zu vermitteln;
- der Begrenzung auf das Nach-Schaffen von Vor-Gedachtem;
- komplexen Arbeitsmitteln (Werkraum, Schulgarten u.a.);
- Kriterien für die Gestaltung von Arbeitsmitteln;
- der Möglichkeit, Schüler an ihrer Herstellung zu beteiligen;
- der Gefahr der Lehrer-Routine und der Notwendigkeit, den Einsatz der Arbeitsmittel genau zu beobachten und zu überlegen;
- der Gefahr schematischer und damit nicht wirklich bildender Arbeit.

PETERSEN stellt auch seine Pädagogik der Arbeitsmittel unter die Idee der Erziehung und reflektiert die Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitsmitteleinsatzes sehr praxisbezogen. Besonders in der Möglichkeit, Kindern selbständigen Wissenserwerb in einer Form zwischen Spiel und Arbeit zu ermöglichen, sieht PETERSEN eine wichtige Funktion von Arbeitsmitteln:

"Die Arbeitsmittel nutzen also außerordentlich geschickt den Trieb des Schülers zum Selber-Schaffen aus. Verbinden wir nun diese Arbeit mit der Bewegungsfreiheit einer 'Schulwohnstube' nach dem Jenaplan. so fühlt sich unser Schüler in einer echten Lebenssituation und vergißt über seiner Arbeit die besondere Atmosphäre der Schule."

2.5 DIE JENAPLAN-PÄDAGOGIK. EINE KURZINFORMATION ZU ENTWICKLUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Die Universitätsschule in Jena und ihre unmittelbaren Wirkungen.

1924 wandelt Peter PETERSEN die Universitätsschule in Jena in eine "Lebensstätte des Kindes" um. Zunächst kann eine sechsjährige Grundschule, seit 1925 eine allgemeine Volksschule eingerichtet werden. 1937 wird ein FRÖBEL-Kindergarten angeschlossen. Im Rahmen der "pädagogischen Tatsachenforschung" wird der Versuch ausführlich reflektiert und dokumentiert. PETERSENS Ziel ist von Anfang an eine radikale Reform des öffentlichen Schulwesens im Ganzen, dessen Bedingungen er sich jedoch stellt. Durch die Veranstaltung international besuchter "Pädagogischer Wochen", PETERSENS aktiver Mitarbeit im "Weltbund für Erneuerung der Erziehung" und seine Vortragsreisen erlangt der Jenaplan weltweit Bedeutung. "Der Kleine Jena-

⁵⁷ Ebd., S. 190.

Plan" von 1927 ist bis heute ein pädagogischer Bestseller. Als "Ausgangsform" wird die Jenaplan-Pädagogik in der Gestaltung vieler Schulen und der Arbeit einzelner Lehrer wirksam. Die Universitätsschule in Jena kann mit Einschränkungen bis zur Schließung durch die SED 1950 bestehen. In West-Deutschland arbeiten zu dieser Zeit nur wenige Schulen nach dem Jenaplan.

Die Jenaplan Bewegung in den Niederlanden.

In den sechziger Jahren wird in den Niederlanden eine Jenaplan-Bewegung angeregt, die sich bis zu den achtziger Jahren auf ca. 250 "Basisschools" ausweitet. Neben diesen sechsjährigen Grundschulen mit angegliederter zweijähriger Vorschule gibt es einzelne Schulprojekte nach dem Jenaplan bis zur zehnten Klassenstufe. Besondere Bedeutung für die pädagogische und didaktische Entwicklung der Jenaplan-Schulen in den Niederlanden und die Weiterentwicklung des Jenaplan-Konzeptes überhaupt haben die professionelle Schulbegleitung und die Entwicklung des Lernbereichs "Weltorientierung". Kontakte zu den niederländischen Kollegien, besonders Hospitationsbesuche, sind entscheidend für den Aufbau der Jenaplan-Schulen in Deutschland seit den siebziger Jahren.

Die "Peter-Petersen-Schulen" in Nordrhein-Westfalen.

Von den Niederlanden inspiriert und durch die Schulverwaltung unterstützt, entwickelt sich in Köln und Umgebung seit 1974 eine "innere Schulreform". Anlaß sind hier die veränderten Lebensbedingungen und Bedürfnisse der Kinder und die neue Aufgabe, eine multikulturelle Schule zu gestalten. Das Versagen traditioneller Unterrichtsformen und die Notwendigkeit, sozial-integrative, also gemeinschaftliche Formen zu finden, läßt in Not geratene Kollegien auch die Pädagogik PETERSENS entdecken. Diesmal ist es vor allem die unmittelbare Anschauung des Beispiels der niederländischen Schulen, die anregend wirkt. Diese ist nur begleitend theoretisch fundiert. Heute sehen mehr als zwanzig Schulen deutliche Verbindungen in ihrem Schulkonzept zur Jenaplan-Pädagogik. Die vierjährigen Grundschulen fassen meist zwei Schuljahrgänge zu einer Stammgruppe zusammen. Die aktuellen Richtlinien für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (1985) nehmen die Reform in wesentlichen Punkten auf. Seit dem Schuljahr 94/95 ist es sogar möglich, Stammgruppen ohne Antrag einzurichten. Die Bildung sechsjähriger Schulen ist hier allerdings bildungspolitisch nicht durchzusetzen. Erste Auswirkungen auf die Sekundarstufen sind aber zu beobachten. Es stellt sich die Frage, ob zehnjährige Schulen nach dem Beispiel von Sachsen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern auch für Nordrhein-Westfalen die bildungspolitische Perspektive der Jenaplan-Pädagogik sein können.

Schulversuche in den neuen Bundesländern.

Die Suche nach Modellen für den Neuaufbau des Schulsystems, läßt viele Kollegien in den neuen Ländern den Jenaplan entdecken. Es war hier bildungspolitisch möglich, einige Jenaplan-Versuchsschulen einzurichten, wie der oben (S. 24) gegebene Überblick "Der Aufbau der Universitätsschule und heutige Realisierungen" zeigt. Die schulideologische Neutralität, die schulgesetzliche Flexibilität und die Möglichkeit, schulpädagogische Transferleistungen zu erbringen, sind die über alle Parteigrenzen anerkannten Vorzüge des auf "Adaption" und nicht auf "Adoption" (ROLFF) angelegten Konzeptes. Die Schulversuche sind bis zur Klasse sechs (Lübbenau, Brandenburg) oder bis Klasse zehn genehmigt. Der Aufbau in Lübbenau ist mit dem Schuljahr 94/95 abgeschlossen, die Jenaplan-Schule in Jena wird im Schuljahr 95/96 ihren ersten Abschlußjahrgang entlassen. In Vorbereitung ist das Konzept für die gymnasiale Oberstufe. Es entstehen an den neuen Versuchsschulen aktuelle, pädagogisch und didaktisch fundierte und im Rahmen des jeweiligen Versuchs dokumentierte Konzeptionen, die für die Schulentwicklung in allen Bundesländern wertvoll werden können.

Initiativen in Belgien und Osteuropa.

Ausgehend von der deutschen Sektion ist in Belgien eine an den Jenaplan- und PETERSEN-Schulen der Niederlande sowie Nordrhein-Westfalens orientierte Reform in der Entstehung, die auch in die Sekundarstufe übertragen werden soll. Die Übernahme der Bezeichnung „Jenaplan“ ist in Belgien aber nicht vorgesehen. Zunächst sind hauptsächlich wissenschaftliche Kontakte auch zu den Ländern Osteuropas entstanden, die auf zunehmendes Interesse stoßen.

Perspektiven.

Die Entwicklung der Jenaplan-Praxis seit der Schließung der Universitätsschule zeigt eindeutig, daß das Jenaplan-Konzept ausschließlich "fortschrittlich-pragmatisch" genutzt wurde.⁵⁸ Der vorliegende Beitrag soll zeigen, daß die Jenaplan-Pädagogik heute einerseits durch die Weiterentwicklungen der Praxis seit 1950 bestimmt ist, andererseits weiterhin von den Arbeiten PETERSENS und seiner Mitarbeiter profitieren kann. Die Jenaplan-Pädagogik ist auf die Reform der öffentlichen Schule als Ganze hin gedacht, auch wenn sie bisher weitgehend in Grundschulen praktiziert wird. Nimmt man die Inhalte der Tagungen der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik, der Jenaplan-Forschungsstelle in Gießen, der Reformpädagogischen Arbeitsstelle an der FernUniversität Hagen der Universität Braunschweig, der Reformpädagogischen Werkstatt in Jena und der Universität Erlangen/Nürnberg als Ausdruck der aktuellen inhaltlichen Diskussion, so kann man folgende Schwerpunkte erkennen:

- Freie Arbeit in der Sekundarstufe (Aachen 88),
- Kritisch-konstruktive Aufarbeitung des Lebens und des Werkes von Peter PETERSEN (Hagen 1989),
- Erziehungstheorie PETERSENS (Jena 92),
- Bildung eines Jenaplan-Netzwerkes (Köln 92, Rauscholzhausen bei Gießen 93/94, Gießen 93/94, Köln 94, Gießen 96),
- Aktuelle Jenaplan-Praxis (Braunschweig 92),
- Unterstützung der Projekte in den neuen Ländern (Rauscholzhausen bei Gießen 93),
- Aufbauarbeit in Osteuropa (Jena 94, 95, Tschechien 96),
- Aktuelle didaktische Konzeptionen (Rauscholzhausen bei Gießen 94, 95, Köln 95),
- Jenaplan als Beitrag zur Gestaltung "autonomer" Schulen und Innovationskonzepte (Köln 94),
- Jenaplan-Initiativen in Bayern und Baden-Württemberg (Nürnberg 95),
- Jenaplan als Beitrag zur europäischen Schulentwicklung (Athen 96).

⁵⁸ Vgl. M. SEYFARTH-STUBENRAUCH in: HOFMANN 1991, S.171.

LITERATURVERZEICHNIS

- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- BRINKMANN Günter; KLASSEN Theodor F. u.a. (Hrsg.): Theorie der Schule. Schulmodelle I: Reformpädagogik. Königstein 1980.
- DIETRICH, Theo: Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jenaplan: Beispiel einer humanen Schule. 5. Aufl. Bad Heilbronn 1991.
- DÖPP-VORWALD, Heinrich: Die Erziehungslehre Peter Petersens. Ratingen 1962.
- FROMM Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München 1979.
- HOFMANN Klaus (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Reader mit Vorträgen, gehalten auf einer Fachkonferenz. FernUniversität Hagen 1991.
- HOFMANN Klaus: Peter Petersen und die Reformpädagogik. Kurs der FernUniversität Hagen 1993.
- KLAFKI Wolfgang: Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft. Erziehungspraxis (1986) H. 1, S.3-10.
- KLASSEN, Theodor F.: Peter Petersen und sein Schulkonzept "Jenaplan". In: Gießener Universitätsblätter (1990) H. 1.
- KLASSEN, Theodor F.: Die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jenaplan Peter Petersens. Diss. Münster 1968.
- KLASSEN Theodor F.; SKIERA, Ehrenhard (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990 (2. Aufl. 1994).
- KLUGE, Barbara: Peter Petersen: Auf dem Weg zu einer Biographie. Diss. Gießen. Heinsberg 1992.
- KOSSE, Wilhelm: Erziehung und Lebenssinn. Diss. Oberursel/Ts. 1967.
- LAGING, Ralf: Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. In: Die Deutsche Schule (1993), H. 3.
- MAYER, Werner G. (Hrsg.): Stammgruppen statt Jahrgangsklassen. Heinsberg 1996 (in Vorbereitung).
- MOLLENHAUER, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- OFENBACH, Birgit: Petersen-Pädagogik im Streit der Meinungen. Eine fehlende Gesamtausgabe und ihre Folgen. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 603-618.
- PETERSEN, Else und Peter: Die pädagogische Tatsachenforschung. Weinheim 1965.
- PETERSEN, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Langensalza 1927. 56.-60. Aufl. Weinheim 1980.
- DERS.: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. (Jena-Plan Bd. I) Weimar 1930.
- DERS. (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. (Jena-Plan Bd. III) Weimar 1934.
- DERS.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937. Neuausgabe nach der 10. Aufl. 1971. Weinheim 1984.

- PETERSEN Peter; FÖRTSCH, Arno: Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena. (Jena-Plan Bd. II) Weimar 1930.
- RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Hannover 1980.
- ROLFF, Hans-Günther: Gestaltungsautonomie verwirklichen. In: Pädagogik (1994) H. 4, S.40-44.
- DERS.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München 1993.
- RÜLCKER, Tobias; KASSNER, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt am Main 1992.
- SKIERA, Ehrenhard (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen Jahr 1984. Heinsberg 1984.
- SKIERA, Ehrenhard: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim 1982.
- SCHULE ohne Klassen: Gemeinsam leben und lernen. Das Beispiel Jenaplan. Heinsberg 1985.
- STACH, Reinhard; MAYER, Werner G.; MEYER, Peter: Zusammen lernen - Zusammen leben. Heinsberg 1984.

3 KEES BOTH KEES VREUGDENHIL

DIE 20 GRUNDPRINZIPIEN DER JENAPLANSCHULEN IN DEN NIEDERLANDEN¹

3.1 EINFÜHRUNG

3.1.1 Warum Grundprinzipien?

Der Jenaplan ist ein Schulkonzept, d.h., in ihm begegnen sich Theorie und Praxis. Er ist das Ergebnis des Nachdenkens über 4 Themen:

1. In der Schule bildet man junge Menschen zu einer Persönlichkeit. Was ist dazu das gewünschte Menschenbild?
2. In der Schule bildet man junge Menschen, um ihnen zu helfen, einen "richtigen Platz" in der Gesellschaft zu finden.
3. In der Schule erzieht man junge Menschen. Welches sind ihre Erziehungsziele?
4. In der Schule erteilt man Unterricht. Welche Ziele, Inhalte, Formen und Organisationsformen benutzt man dabei?

Die 20 Jenaplangrundprinzipien machen über diese 4 Themen Aussagen. Diese Prinzipien sind eigentlich die "Normen" für das Denken und Handeln in der Jenaplan-*school*. Die Normen haben 2 Funktionen:

- Sie bieten eine gemeinsame Grundlage, von der aus man arbeiten will.
- Sie verleihen dem Denken und Handeln eine bestimmte Richtung: Wir wollen in diese Richtung gehen und dann versuchen uns diesem Ideal zu nähern.

3.1.2. Ordnung und Erläuterung der Jenaplan-Grundprinzipien

Die 20 Jenaplan-Grundprinzipien sind wie folgt geordnet:

- 5 Aussagen über das gewünschte Menschenbild;
- 5 Aussagen mit Wünschen in bezug auf die Gesellschaft; von dem Zusammenleben in der Familie, zuhause und in der Schule bis zum Zusammenleben in der Gesellschaft;
- 10 Aussagen über Erziehung und Bildung, Unterricht als Bildungsprozeß.

¹ Diese 20 Grundprinzipien wurden von Dr. Kees VREUGDENHIL und Kees BOTH formuliert und von der Mitgliederversammlung des Niederländischen Jena-Plan-Vereins (N.J.P.V.) 1990 für alle Niederländischen Jenaplan-*school*en beschlossen. Sie werden von den Mitgliedern in ihre Schulprogramme aufgenommen. (Übersetzung: Huub van der ZANDEN, Dorsten: Spektra Verlag 1989).

Die im Original enthaltenen, teilweise ausführlichen Praxisbeiträge und Begründungen sind in dieser gekürzten Fassung nicht wiedergegeben.

Die Aussagen über die Gesellschaft passen selbstverständlich zu den Aussagen über den Menschen; wenn man dies alles über "den Menschen" vereinbart, dann muß man gemeinsam daran in der Gesellschaft, zuhause und in der Schule, in- und außerhalb des Unterrichts arbeiten. Die Aussagen über Erziehung und Bildung gehen daraus hervor. Wenn man eine solche Sicht von Mensch und Gesellschaft hat, dann muß man in der Erziehung und Bildung entsprechende Konsequenzen ziehen.

Viele Lehrer und Studenten haben schon in Fortbildungsveranstaltungen über die vorliegenden Jenaplan-Grundprinzipien diskutiert. Einige fanden die Aussagen über den Menschen und die Gesellschaft so allgemein, daß ihrer Meinung nach jeder diese Prinzipien akzeptieren kann. Wenn dies so wäre, so fragen wir uns dann, warum handeln dann so wenige Menschen danach? Würde das nur Wirklichkeit! - Ein Kennzeichen des Jenaplan-Konzepts ist nämlich gerade, daß es nichts Besonderes sein möchte, sondern etwas Normales, gültig für jedermann. Gerade darum sind die ersten 10 Jenaplan-Grundprinzipien allgemein "menschliche Normen", die für jedermann gelten sollen, weil man sonst nicht gut zusammenleben könnte. Es handelt sich also um eine Art von Erziehungs- und Bildungsrechten. Jedem Grundprinzip werden 3 Arten von Erläuterungen hinzugefügt:

- zunächst eine kurze Erläuterung dessen, was im Grundprinzip gemeint ist;
- eine Praxisbeschreibung, die das Grundprinzip praktisch erläutert, manchmal ist dies eine kurze Betrachtung (hier nicht wiedergegeben);
- und schließlich unter dem Titel "Vertiefung" einige Anregungen, um weiter darüber nachzudenken (hier nicht wiedergegeben).

Die Praxisbeschreibungen stammen in vielen Fällen von Grundschullehrern- und -lehrerinnen, die das Jenaplan-Seminar besucht haben. Einige Beschreibungen stammen aus dem Tagebuch Hans WOLFFS². Er war der erste Lehrer der ersten Stammgruppe in der Universitätsschule Jena. Peter PETERSEN war dort Professor der Erziehungswissenschaften und zu gleicher Zeit Schulleiter dieser Universitätsschule. Hans WOLFF begann dort seine Arbeit 1924. Seine Tagebuchaufzeichnungen stammen aus dem Schuljahr 1924-1925. In seiner Klasse waren 20 Schüler aus dem 1. bis zum 4. Schuljahr. Die Beschreibungen, die aufgenommen wurden, sind nicht mehr als nur Beispiele, wie Menschen mit einem solchen Prinzip in einer Jenaplanschule umgehen. Letzten Endes muß sich jeder, bei jedem einzelnen Grundprinzip, seine eigenen Vorstellungen, sein eigenes Bild machen. Indem wir diese Vorstellungen gegenseitig austauschen, bekommen wir gemeinsam eine Sicht auf das, was das jeweilige Prinzip in der Alltagspraxis bedeuten kann, und darauf, was wohl möglich oder nicht möglich sein kann. Nur in diesem gemeinsamen Dialog entdecken wir den praktischen Wert der Grundprinzipien, ihre Möglichkeiten und Grenzen. Dieser Dialog endet nie, denn Menschen und Situationen ändern sich fortwährend.

² P. PETERSEN und H. WOLFF: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar 1925.

3.2 JENAPLANGRUNDPRINZIPIEN

3.2.1 Über den Menschen

1. Grundprinzip

Jeder Mensch ist einzigartig, darum hat jedes Kind und jeder Erwachsene einen unersetzlichen Wert.

Diese Aussage bildet die Grundlage für den Respekt, den wir immer vor allem menschlichen Leben haben müssen. Dieses Prinzip bedeutet auch, daß wir das einzigartige Wesen jedes einzelnen Menschen zu entdecken versuchen.

2. Grundprinzip

Jeder Mensch hat ungeachtet seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seinem Geschlecht, seiner sexueller Veranlagung, sozialer Herkunft, Religion, Lebensanschauung oder Behinderung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch Selbständigkeit, Kreativität und soziale Gerechtigkeit gekennzeichnet ist.

Unterschiede zwischen Menschen dürfen dieses Recht nicht antasten. Dieses Prinzip gilt also für jeden einzelnen Menschen. Selbständigkeit und Kreativität gehören zum Menschen als Persönlichkeit. Kritisches Bewußtsein und soziale Gerechtigkeit sind diesem hinzugefügt, um das 1. Grundprinzip zu ermöglichen. "Sexuelle Veranlagung" bezieht sich u.a. auf Homosexualität und Transsexualität, die nicht ungesetzlich sind, vorausgesetzt (aber das trifft auch auf Heterosexualität zu), daß sie für die anderen nicht beeinträchtigend sind.

3. Grundprinzip

Jeder Mensch braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität persönliche Beziehungen: zu anderen Menschen; zu der sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeit der Natur und Kultur; zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.

"Persönliche Beziehungen" heißt, Kenntnisse über den kleinen Teil der Wirklichkeit haben, mit dem wir in Berührung kommen. Aber das genügt nicht. Man braucht auch eine Beziehung, ein Mitleben, ein Mitgefühl, Verständnis, Respekt vor Anderen, vor Mensch und Tier. Das trifft auch auf die Produkte der Kultur, auf die Ideen, die Sitten, Gebräuche und Lebensgewohnheiten zu, vorausgesetzt, daß sie nicht den beiden ersten Grundprinzipien entgegenstehen. Die Wirklichkeit, mit der wir in Kontakt kommen, muß außerdem unser Interesse wecken, eine Bedeutung für uns erhalten. Und ohne den Anderen, den Mitmenschen, können wir nicht wachsen und uns nicht entwickeln. Erst über soziale Beziehungen werden wir "Selbste", eine eigene Persönlichkeit mit einer eigenen Identität, die zu uns gehört, woran man uns erkennen kann, wodurch wir uns von anderen unterscheiden, trotz allem was wir als Menschen gemeinsam haben. Bei der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit denken wir an unsere Träume, Phantasien, Erlebnisse, z.B. wenn wir ein Buch lesen. Für viele Menschen gehört dazu auch die Religion, die Weltanschauung, die Weltdeutung.

4. Grundprinzip

Jeder Mensch wird immer als Gesamtperson anerkannt und nach Möglichkeit auch so behandelt.

Menschen sind mehr als nur ein "Der hat einen guten Kopf" oder "Der hat goldene Hände", "Sie ist ein so liebenswürdiger Mensch". Aussage (Prinzip) 4 bedeutet, daß wir die Kinder und die Erwachsenen in der und um die Schule herum als Menschen mit einem eigenen Wert und mit vielen, oft reichhaltigen Möglichkeiten ansprechen müssen. Das geht, wenn wir nicht nur auf das Äußere, nicht nur auf den Nutzen, den der Andere für mich haben kann, achten. Wir müssen versuchen, diesen Anderen auch hinter diesen Äußerlichkeiten kennenzulernen und zu schätzen. D. h., wir müssen den Unterricht so organisieren, daß "Kopf, Herz und Hand aktiv sind" (PESTALOZZI).

5. Grundprinzip:

Jeder Mensch wird nicht nur als Kulturträger, sondern auch als Kulturveränderer anerkannt und nach Möglichkeit auch so behandelt.

Kultur ist alles, was die Menschen im Laufe der Zeit hergestellt, gedacht und gemacht haben. Das ist unglaublich viel, und vieles davon ist in Sprache gefaßt. Im Unterricht tradieren wir die Kultur. Das kann aber immer nur einen winzigen Teil dieses enormen Kulturvorrats betreffen, aus dem wir schöpfen können. Es ist darum sehr wichtig, sorgfältig das auszusuchen, was wir die Kinder lehren wollen. Kulturinhalte, die in der Schule oft an die Reihe kommen werden, sind z.B.: Eingriffe des Menschen in die Landschaft, d.h. von der Agrarwirtschaft bis zum Kohlenabbau im Bergwerk, vom Bau von Dämmen und Deichen bis zur Weisheit vieler Jahrhunderte, wie diese in Geschichten, Mythen usw. festgehalten wurde. Kulturelle Fähigkeiten, die wir für wichtig erachten, sind Lesen und Schreiben, Rechnen und Mathematik, aber auch Zeichnen, Tanzen usw. Grundprinzip 5 besagt nun, daß wir die Kinder nicht nur unterrichten dürfen im Sinne des: "So ist es, so ist das hergestellt worden, so macht man das". Wir lehren sie auch: "Versuche mal, wie es anders sein könnte, wie Du es verbessern kannst, wie Du etwas Neues machen kannst". Also: die Übertragung von herkömmlichen Kulturinhalten und von kulturellen Fähigkeiten und sog. "Kulturtechniken" ist notwendig, aber das genügt nicht. Wir lehren Kinder auch inventiv, kreativ, phantasievoll mit dem, was sie lernen, umzugehen. Das muß so sein, weil neue Situationen in der Zukunft nie nur mit herkömmlichen Lösungen bewältigt werden können. Im Unterricht versuchen wir auch, die Übertragung von Kenntnissen und Fähigkeiten mit Anwendungen in lebensnahen Situationen zu verbinden. Diese Situationen finden wir in der Wirklichkeit der Kinder, hier und heute. Wir können sie auch denkend bewältigen: in pädagogisch geplanten Situationen, die für die Kinder aber "realistisch" sein müssen.

3.2.2 Über die Gesellschaft

"Wenn Du die Welt verbessern willst, dann, fang damit bei Dir selbst an!". - Diese Redensart gilt sehr stark im Hinblick auf die Grundprinzipien 6-10. "Arbeiten an einer Gesellschaft heißt zunächst Arbeiten in ihrer Schulklasse, im Kollegium der Schule, in der Schulgemeinschaft, gemeinsam mit den Eltern und auch den anderen Beteiligten. Von den LehrerInnen wird auch Engagement für eine breitere Gesellschaft erwartet, ob das nun die Schulumgebung oder das Viertel ist, oder Engagement für einen Verein, der national oder international, sogar weltweit arbeitet. In der Wahl des Stoffs schauen wir nach der alltäglichen Wirklichkeit. Darin spiegelt sich die Gesellschaft wider. Wir entscheiden uns für Themen, in denen erkennbar ist, wie die Prinzipien 6-10 in der

Gesellschaft verwirklicht werden können. Wir zeigen auch Gegenbeispiele und Alternativen.

6. Grundprinzip

Die Menschen müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die den unersetzbaren Wert und die unersetzbare Würde jedes einzelnen Menschen achtet.

Grundprinzip 6 gehört zum Grundprinzip 1. Gruppenprozesse werden so geführt, daß der einzigartige Wert jedes einzelnen Kindes, Kollegen oder Eltern für die andern deutlich wird. In der Schule wie auch in der Gesellschaft darf keine Rede von einer Gleichschaltung oder Anonymität sein.

7. Grundprinzip

Die Menschen müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die Gelegenheit und Anreize für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.

Dieses Grundprinzip ist mit dem 2. Grundprinzip verbunden. Die Kinder müssen in der Schule die Gelegenheit bekommen, etwas auszuprobieren, Vermutungen anzustellen und Fehler zu machen. Untersuchungen auszuführen. Erst dann können sie entdecken, was das Gelernte für sie bedeutet. Die einzige Regel, die diese Freiheit begrenzt, ist, daß niemand einem Anderen damit schadet oder ihn in seiner Entwicklung stört. Der Lehrer versucht zu entdecken, welche starken Möglichkeiten das Kind zeigt. Er fördert ihre Entwicklung, bietet aber auch Chancen für erwünschte Eigenschaften, die noch nicht deutlich hervortreten. Das Ganze trifft auch auf die LehrerInnen im Kollegium zu. Was über die Rolle des Lehrers gesagt wurde, trifft auch auf den Schulleiter zu.

8. Grundprinzip

Die Menschen müssen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht, friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.

Hier sind die Unterschiede gemeint, die wir in der Erläuterung zum 2. Grundprinzip genannt haben. Die Veränderungen beziehen sich auf das, was im 5. Grundprinzip mit Kulturreform angedeutet wurde.

9. Grundprinzip

Die Menschen müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltall umgeht.

Es gab die Erde und das Weltall schon bevor es überhaupt Menschen gab. Was wir in der Natur und im All antreffen, haben wir sozusagen nur geliehen. Wir müssen beide so gebrauchen, als müßten wir sie unversehrt zurückgeben. Das heißt nicht unverändert, aber wohl ohne eine unwiderrufliche Beschädigung. In der Schule entscheiden wir uns darum für solche Stoffinhalte, die es ermöglichen, daß die Kinder lernen, einen Unterschied zwischen einer guten und einer schlechten Verwaltung der Erde und des Weltalls zu machen.

10. Grundprinzip

Die Menschen müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen und kulturellen Quellen voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber verwaltet.

Bei Hilfsquellen denken wir u.a. an Pflanzen, Tiere und Mineralien, wenn es sich um die Natur handelt, aber auch an viele Kulturgüter, von Werkzeugen angefangen bis hin zu Gebäuden und Büchern in Bibliotheken. Vieles davon ist unersetzbar. Wenn wir wollen, daß die nächsten Generationen auch noch über Nahrung, Energie und dauerhafte Güter verfügen können, müssen wir sehr sparsam mit dem, was die Erde bietet und die Menschen herstellen, umzugehen lernen. In der Schule kommt dieses Prinzip auf 2 Ebenen zum Tragen:

-im Lernstoff, denn darin finden die Schüler, welche wichtigen Hilfsquellen es gibt, und kommen in Berührung mit deren Gebrauch:

-in der eigenen Umgebung mit den Hilfsquellen der Schule: vom Schulgarten bis zu vielerlei Unterrichts- und Arbeitsmitteln und dem Schulgebäude.

3.2.3 Über die Schule

11. Grundprinzip

Die Schule ist eine relativ autonome kooperative Organisation aller Beteiligten.

Das Relative bezieht sich hier auf die Gesetze und andere Vorschriften der Behörden. Diese begrenzen die eigene Selbständigkeit und Freiheit jeder einzelnen Schule. Innerhalb der Gesetze gibt es aber Freiräume für die Zusammenarbeit zwischen Kollegium, Eltern, Schülern und der Schulträgerschaft. Diese Zusammenarbeit ist daraufhin ausgerichtet, aus diesen Gruppen "Beteiligte" zu machen: Menschen, die sich mit der Schule verbunden fühlen und sich für sie einsetzen. Kollegium, Eltern und Schulträgerschaft haben dabei jeder ihre eigene Verantwortung:

-das Kollegium: die pädagogisch-didaktische Verantwortung als die pädagogisch-didaktischen Fachleute.

-die Eltern: die Erziehungsverantwortung / die Fürsorge.

-die Schulträgerschaft: die juristisch-administrative Verwaltung.

Die Gesellschaft übt ihren Einfluß in der Schule aus (die Schule ist nicht länger eine Insel), die gesellschaftlichen Entwicklungen sollen aber (anhand der ersten 10 Grundprinzipien) kritisch überprüft werden. So hofft man auch, daß das, was in der Schule passiert, letzten Endes seinen Einfluß in der Gesellschaft haben wird.

12. Grundprinzip

In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die oben gemachten Aussagen über den Menschen und die Gesellschaft zu pädagogischen Ausgangspunkten ihres Handelns zu machen.

Pädagogisches Handeln bezieht sich nicht auf den Umgang zwischen Erwachsenen. Pädagogisches Handeln bezieht sich auf die Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Beide Formen des Handelns sind normativ, d.h., man erkennt Prinzipien an und versucht, danach zu handeln. Diese Prinzipien sind hier die Grundprinzipien 1-11. Pädagogisches Handeln ist auch zielgerichtet. Die Ziele sind in den obigen Grundprinzipien eingeschlossen. Einige Beispiele:

-im 2. Grundprinzip: Wir wollen, daß die Kinder zu Erwachsenen heranwachsen, die selbständig, kritisch, kreativ und gerecht sind. In der Schule muß man dann Situationen schaffen,

in denen die Kinder lernen, in zunehmendem Maße selbständiger zu sein, kreativ mit dem Stoff umgehen zu dürfen usw. Diese nennen wir die pädagogischen Situationen:

- im 5. Grundprinzip: Wir wollen, daß die Kinder Erwachsene werden, die die Kultur reformieren/erneuern und sich zu gleicher Zeit für das einsetzen, was wert ist, behalten zu werden;
- in den Grundprinzipien 6-10: Wir wollen, daß die Kinder später in der dort beschriebenen Art und Weise in der Gesellschaft sein werden. Weil wir das fordern, sorgen wir in der Schule dafür, daß die Kinder eine solche Annäherung der Gesellschaft auch kennenlernen, in Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, und zwar mit Kopf, Herz und Hand;
- in den Grundprinzipien 13-19 werden wir beschreiben, wie diese Ziele erreicht werden können.

13. Grundprinzip

In der Schule wird der Stoff sowohl der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder entnommen, als auch den Kulturgütern, die in der Gesellschaft als wichtig für die hier beschriebene persönliche und gesellschaftliche Entwicklung betrachtet werden.

Wir nennen hier 3 Quellen, woraus wir Lernstoffe wählen können:

- die alltägliche Lebenswelt der Kinder, die es für sie greifbar und begreifbar gibt;
- die Erfahrungswelt, die nicht oder nur schwer zu erreichen ist, wohl aber vom Fernsehen, Bücher usw. präsentiert wird;
- die Kulturgüter, die wir als wichtig betrachten, um den Kindern in der Form von Kenntnissen Fertigkeiten und Fähigkeiten in unserer Gesellschaft zu übermitteln (siehe Grundprinzip 5).

14. Grundprinzip

In der Schule wird der Unterricht in "pädagogischen Situationen" und mit Hilfe von pädagogischen Unterrichts- und Arbeitsmitteln organisiert.

Das Pädagogische steht an erster Stelle. Dieses Pädagogische wird von den ersten 10 Grundprinzipien charakterisiert. Diese sind die Normen, worin die Erziehungsziele beschrieben worden sind (siehe Grundprinzip 10). Das Lernen in der Schule steht also im Dienste der Entwicklung der Kinder zu einer Persönlichkeit und zu jemandem, der als Erwachsener bereit ist, in einer bestimmten Art und Weise an der Gesellschaft zu arbeiten (siehe die Grundprinzipien 6-10). Es handelt sich außerdem um persönliche Beziehungen, die die Kinder mit der Wirklichkeit aufbauen müssen (siehe Grundprinzip 3). Wir entscheiden uns darum für Unterrichtssituationen und -mittel, die an diesen Normen orientiert sind und diese Ziele erreichen. Ein Beispiel: der Lehrer bereitet einen Unterricht vor, worin die Kinder als Gesamtpersonen angesprochen werden, eine Situation, worin die Kinder nachdenken können, Probleme lösen, Gefühle zeigen, etwas herstellen, sich äußern, persönliche Beziehungen entwickeln können. Dazu braucht man nicht nur ein vielseitiges Thema oder eine lebendige Situation, sondern auch die Mittel, die all diese unterschiedlichen Aktivitäten ermöglichen.

15. Grundprinzip

In der Schule wird der Unterricht in einem rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen des Gesprächs, des Spieles, der Arbeit und der Feier gestaltet.

Diese Grundformen sind die "Urformen" für das Zusammenleben der Menschen. Indem sie zu Bausteinen des Unterrichts gemacht werden, kommen die unterschiedlichen Daseinsdimensionen der Kinder und der Menschen im allgemeinen zur Geltung.

Rhythmische Abwechslung heißt, daß während des Gesprächs, des Spiels, der Arbeit, des Festes und der Feier der Müdigkeit, der zu hoch gestiegenen Spannung, der zu großen oder zu schnell verschwindenden Konzentration Rechnung getragen wird. Wenn sich so etwas

während einer Grundform ergibt, muß man auf etwas anderes oder auf eine Ruhephase umschalten können. Rhythmische Abwechslung heißt auch, daß das Gespräch, das Spiel, die Arbeit, das Fest oder die Feier in einem rhythmisierten Wochenplan und möglichst in wechselseitigem Zusammenhang aufgenommen worden sind.

16. Grundprinzip

In der Schule findet eine heterogene Gruppierung von Kindern statt, heterogen nach Alter und Entwicklungsniveau mit dem Ziel, das Lernen voneinander und das Sorgen füreinander zu fördern.

Heterogen bezieht sich auf die Altersunterschiede, aber auch auf die Unterschiede in Hinblick auf Niveau und Interesse. Heterogen bezieht sich auch auf das Zusammenbringen von unterschiedlichen Kindern: Mädchen und Jungen, Kinder unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Herkunft, schwacher und hochbegabter Kinder. Wir finden heterogene Gruppen als Stammgruppen, die aus 2 oder 3 Jahrgängen klassen- bzw. jahrgangsübergreifend zusammengestellt sind. Aber auch Tischgruppen sowie Projekt- und Wahlgruppen, quer durch die ganze Schule, gehören dazu (z.B. Arbeitsgemeinschaften und "Kurse"). Heterogen heißt auch, daß jedes einzelne Kind so gut wie nur möglich das bekommt, was es für seine Entwicklung von "Kopf, Herz und Hand" braucht.

17. Grundprinzip

In der Schule wechseln sich selbständiges Spielen und Lernen, gesteuertes und begleitetes Lernen ab. Dieses Lernen ist explizit auf die Niveauerhöhung ausgerichtet. Dabei spielt die Eigeninitiative der Kinder eine wichtige Rolle.

Das Entwicklungsniveau eines jeden einzelnen Kindes (vgl. Grundprinzip 4) ist für den Lehrer der Ausgangspunkt für den niveauerhöhenden Unterricht. Jedes einzelne Kind muß nicht nur in dem, was es kann, bestätigt werden (pädagogische Notwendigkeit), sondern muß auch zu sinnvollen Aktivitäten im Bereich seiner künftigen Entwicklungsstufe (unterrichtliche Notwendigkeit) gefördert werden. D.h.: Kinder das lernen lassen, was sie mit ein wenig Hilfe bewältigen können. Gesteuertes Lernen ist

stark zielgerichtet und wird streng geleitet. Begleitendes Lernen meint das Begleiten von Kindern bei ihren eigenen Fragen und Lösungsmethoden.

18. Grundprinzip

In der Schule nimmt die Weltorientierung eine zentrale Stellung ein, die auf Erfahren, Entdecken und Untersuchen gegründet ist.

Die Weltorientierung ist das Herz der Jenaplanschule in der Primarstufe. Der Inhalt der Weltorientierung wird in den Erfahrungsbereichen gestaltet. Das Wie wird in dem Erfahren-Machen, im Entdecken, im gezielten Forschen, im Entwerfen und Herstellen, im Erleben und Reflektieren, in dem Ausdruck von Gefühlen, kurz gesagt: in sehr unterschiedlichen Begegnungsformen gestaltet. Die Wirklichkeit ist dabei oft konkret anwesend, indem wir eine Wanderung machen, einen Film zeigen, eine Entdecker-Ecke einrichten usw. Die Orientierung fängt mit einer Begegnung an. So werden Fragen provoziert. Einige dieser Fragen werden in Probleme umformuliert, und anschließend findet eine Untersuchung statt. Darüber wird berichtet, sachlich und manchmal auch in einer spielerischen Art und Weise. Die Vertiefung in einer weiteren Unterrichtsstunde kann den Abschluß bilden.

19. Grundprinzip

In der Schule findet die Verhaltens- und Leistungsfeststellung eines Kindes möglichst immer aufgrund des eigenen Entwicklungsverlaufes des Kindes und erst nach einem Gespräch mit dem Kinde statt.

Wann und wo immer möglich versucht der Lehrer bei der Beurteilung ("Gutachten") der gelieferten Leistung an dem anzuknüpfen, was das Kind zuvor geleistet hat. Ist es ein Fortschritt, eine Bereicherung, eine Vertiefung? Leistungen der Kinder *einer* Stammgruppe werden in der Regel nicht miteinander verglichen. Der Leistungsfortschritt jedes einzelnen Kindes soll beschrieben werden, nicht aber am 'Durchschnitt' oder an Mindestleistungen gemessen und in Noten (Zensuren) ausgedrückt werden.

20. Grundprinzip

In der Schule betrachtet man Veränderungen und Verbesserungen als einen Prozeß, der nie endet und der von einer konsequenten Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken gesteuert wird.

In der Schule sind Veränderungen notwendig, weil Menschen immer unterschiedlich sind und demzufolge die Gesellschaft sich auch immer wieder verändert. Das Pendeln zwischen Handeln und Denken heißt: Arbeiten mit den Kindern und in bestimmten Augenblicken individuell oder zusammen mit anderen nachdenken darüber, was ich mache, warum ich es mache und wie ich es mache.

4 JENAPLAN-SCHULEN: BEISPIELE FÜR VIELFÄLTIGE REALISIERUNGEN

T. Traub:

Vorbemerkungen und Hospitationshinweise:

Nur wenige Schulen stellen ihre Arbeit in diesem Band vor. Die Offenheit des Jenaplan-Konzeptes macht es nach wie vor schwierig, zu definieren, was überhaupt Jenaplan-Schulen ausmacht und diese entsprechend auch nur zahlenmäßig exakt anzugeben. In Deutschland kennen wir viele Schulen, deren Arbeit deutlich im Sinne des Jenaplans gekennzeichnet ist. Es bleibt aber der einzelnen Schule überlassen, sich durch den Namen Jenaplan- oder Petersen-Schule öffentlich zu stigmatisieren. Dies ist auch nicht von allen Kollegien und Schulgemeinden gewünscht. Oft sind andere pädagogische Konzepte, z.B. nach Freinet oder Montessori ebenfalls bedeutsam für die jeweilige Schulentwicklung. Immer entscheidend für eine Schulgestaltung, auch dem Jenaplan ist aber die eigenständige Leistung Einzelner und der Kollegien. Bereits die Veröffentlichung der Schulanschrift unter dem Titel Jenaplan kann daher als eine Vereinnahmung gewertet werden. Andererseits kann sich eine Schule ebenso nach Peter Petersen wie nach Pestalozzi benennen, ohne daß damit eine Aussage über das schulische Konzept gemacht wird.

Die Aufgabe, eine umfassende, dauernd aktualisierte Liste von Schulen mit jeweils kurzer Schulbeschreibung zu erstellen, muß von der Jenaplan-Forschungsstelle und der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland noch geleistet werden. Sie soll im März 1996 vorliegen, im Forum Jenaplan veröffentlicht werden und in erster Linie eine selbstorganisierte Kooperation der Kollegien ermöglichen.

Die allgemeine Schulreform, besonders in den Grundschulen, aber auch qualitative Veränderungen z.B. von integrierten Gesamtschulen stehen tendentiell durchaus den Zielen der modernen Jenaplan-Pädagogik nahe. Formen des Schulkonzeptes wie Freie Arbeit, Rhythmisierung, Präsentationsfeier, thematisch orientierte Gruppenarbeit u.a. sind allgemein zunehmend verbreitet. Diese Entwicklungen im öffentlichen Schulwesen zu unterstützen ist eines der Ziele der Jenaplan-Arbeit.

Sollten Sie Interesse an der Hospitation in einer Jenaplan-Schule haben, empfehle ich folgendes zu beachten:

1. Die hier vorgestellten Schulen sind besonders exponiert und mit zahlreichen Hospitationswünschen konfrontiert. Eine umfassendere Schulliste können Sie ab März 1996 (s.o.) über die Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland beziehen.
2. Alle Jenaplan-Schulen freuen sich über das Interesse an ihrer Arbeit. Hospitationen belasten aber die Kollegien zusätzlich und bedeuten immer eine Störung des Unterrichtsalltags. Die Regelungen der betreffenden Schulen sind unbedingt zu respektieren.
3. Bitte wenden Sie sich grundsätzlich schriftlich mit Ihrem Anliegen an die genannte Kontaktperson. Geben Sie mehrere Wunschtermine zur Auswahl an und begründen Sie möglichst persönlich, welches Anliegen Sie mit der Hospitation verbinden.
4. In der Regel entscheidet das Kollegium, ob eine Hospitation ermöglicht wird. Die Schulen benennen häufig auch eine Person, die für Sie während der Hospitationszeit verantwortlich ist. Planen Sie daher langfristig.
5. Sie erleichtern die Beantwortung Ihrer Anfrage, wenn Sie einen adressierten und frankierten Rückumschlag beilegen.

4.1 TH. MARISSINK**DIE GABRIELSCHULE: EINE BASISCHOOL IN DEN
NIEDERLANDEN**

"GABRIEL" - Eine niederländische Basisschool
R.K. Basisschool für Jenaplan-Unterricht
Kelnarijstraat 40
NL 3881 CC Putten

4.1.1 Einführung

In bezug auf unsere theoretische Grundlage können wir sagen, daß Eltern und Lehrer unserer Schule ganz mit den Ausgangspunkten Peter PETERSENS einverstanden sind. Wir haben die zeitgemäßen 20 Grundprinzipien des Jenaplans in unseren Schoolwerkplan (Schulprogramm) aufgenommen. Wir möchten aber in bezug auf die 3 Wirklichkeitsbereiche Gott, Natur und Menschenwelt bemerken, daß wir in unserer Schule unsere Gefühle, Erfahrungen, Glauben, Hoffnung und Liebe auf das Evangelium Jesu Christi gründen. Er war es, der sehr nachdrücklich an einer Gesellschaft für alle gearbeitet hat, ohne auch nur *eine* Ausnahme zu machen. Er hat jeden wieder in seinen Kreis aufgenommen. Unsere christliche Botschaft ist darum auch eine Botschaft der Hoffnung und die einer Perspektive, daß auch die Katholische Kirche diese weitergeben möge.

4.1.2 Die Geschichte der Gabrielschule

Die Gabrielschule wurde 1957 gegründet. Seit 1976 ist Th. MARISSINK der verantwortliche Schulleiter unserer Schule. Seit 1980 gibt es in unserer Schule auch eine Kindergartenabteilung, so daß wir seit 1985 eine Basisschool für Kinder im Alter von 4 bis 12/13 Jahren sind. Anfangs unterrichteten wir frontal im Jahrgangsklassensystem: fest umrahmter Stoff, ausgerichtet auf mittelmässige Schüler, viele Einweisungen in die Sonderschule usw. Seit den 70er Jahren fingen wir an zu erkennen, daß wir, wenn wir unseren Kindern gerecht werden wollen, differenzieren müssen, nicht jeder Schüler kann dieselbe Leistung erbringen. Seit 1980 wurde diese Entwicklung fortgesetzt und mündete letzten Endes in die Jenaplan-Schulkonzeption Peter PETERSENS. Ab 1980 bekamen wir auch viele sog. "Seiteneinsteiger" aus den Schulen, die noch immer klassikal, frontal unterrichteten. Dadurch waren und sind wir nicht sehr glücklich, denn die Kinder müssen sich sehr anpassen, und das Verhältnis zu den andern Schulen wurde mehr oder weniger gestört. Seit August 1992 haben wir ein Schulgebäude, in dem 6 Stammgruppen ihr Zuhause finden, ein Gebäude, das unserer Schulkonzeption und unserem Wünschen angepaßt ist.

4.1.3 Das Schulgebäude

In unserem Schulgebäude haben wir neben den 6 Schulwohnstuben einen prächtigen Gemeinschaftsraum für das freie Spiel, den wir auch für die Feiern benutzen, u.a. die Wocheneröffnungsfeier am Montag und die Wochenschlußfeier am Freitagnachmittag. Dieser Gemeinschaftsraum hat eine feste Tribüne.

Hinter dieser Tribüne befindet sich ein Raum für Video- und Lichtbildervorführungen, in dem ungefähr 35 Kinder sitzen können. In dem ehemaligen Flur mit Haken sind jetzt Arbeitsplätze eingerichtet mit Anschlüssen für Kassettenrecorder. Wir verfügen auch über einen zentralgelegenen Raum mit ungefähr 20 Computerterminals. Bevor die Kinder in das eigentliche Schulgebäude hineingehen, können sie in einer Garderobe ihre Mäntel und Jacken aufhängen und ihre Schuhe abstellen.

4.1.4 Erkennungspunkte

1. Ein etwas unordentlicher Eindruck.

So auf den ersten Blick macht die Schule einen etwas unordentlichen Eindruck. Wir haben bewußt die Magazine leergeräumt. Die vielen Bücher, Karten und anderen Materialien haben wir überall im Gebäude aufgestellt, ausgestellt und hingelegt, die Kinder bewegen sich frei durch die Schule, sie überlegen und sprechen miteinander.

Wenn Kinder sich in ihrem natürlichen Tempo entfalten sollen, dann muß der gesamte Stoff für die Kinder erreichbar und zugänglich sein. Das "Dokumentarium", der Rechen-/Mathematikstoff und die Rechtschreibung sind zugänglich über eine sogenannte Schulübersichtskartei oder über den Computer. Die Kinder gehen frei ein und aus, um die Materialien, die sie brauchen, zu holen oder um einen Platz zu suchen, wo sie arbeiten können, um z.B. ein Hörspiel aufzunehmen. Ausgangspunkt bleibt: es wird gelebt.

2. Die Stammgruppen.

Die Kinder sind in so viele Stammgruppen eingeteilt worden, wie es Lehrer gibt. In der Stammgruppe versuchen wir als Gruppe zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, uns gegenseitig zu akzeptieren und vielleicht sogar zu achten. Die Stammgruppen sind bewußt altersverschieden (heterogen) zusammengestellt worden.

Wir kennen folgende Stammgruppen:

- die Unterstufenstammgruppe: die 4- bis 6-jährigen Kinder,
- die Mittelstufenstammgruppe: die 6- bis 9/10-jährigen Kinder,
- die Oberstufenstammgruppe: die 9/10- bis 12/13-jährigen Kinder.

Jede Stammgruppe gibt es in unserer Schule zweimal, was selbstverständlich abhängig von der Lehreranzahl ist. Innerhalb der Stammgruppen bilden sich Tischgruppen von maximal 4 Kindern. Diese Tischgruppen haben eine wechselnde Zusammenstellung, die von dem jeweiligen Arbeitsthema abhängt.

3. Die Kurse.

a) Der Niveaukur

Ab der Mittelstufe sitzen die Kinder von Dienstag bis zum Freitag von 8.30-10.15 Uhr in Niveaugruppen. D.h. die Kinder können, ihrer Lernentwicklung und Lernreife nach in die Niveaugruppen 3-8 eingeteilt werden. Innerhalb der Niveaugruppe wird kursorisch gearbeitet, d.h.

hier gibt es einen festgelegten Lernweg. Dieser Lernweg kann auch wieder jedem Kind nach einzeln ausgearbeitet werden, vorausgesetzt, er in dieses Niveau paßt. Die Niveaueurse beziehen sich vor allem auf Rechnen/Mathematik, Rechtschreibung, Sprache und Lesen. Die Aufgaben, die daraus hervorgehen, können in der sich anschließenden Gruppenarbeit oder Wochenplanarbeit gemacht werden.

b) Der Einschulungs- und Übungskurs

Diese Kurse finden nicht kontinuierlich statt. Hier wird gelernt, mit dem Atlas, mit Verzeichnissen, Wörterbüchern, Dokumentarium, Kassettenrecorder, Computer usw. umzugehen.

c) Die Wahlkurse

Einige Male im Jahr werden vor allem in den Mittelstufen- und in den Oberstufenstammgruppen sog. Wahlkurse angeboten. Dabei können die Kinder aus einigen Aktivitäten auf dem Gebiet der Weltorientierung, Handarbeiten, Kreativität usw. (Papierschöpfen, Buchbinden, Schönschrift, Arbeiten mit Holz, Herstellen von Puppen, Volkstanzen, Kochen, Yoga usw.) wählen. Eine Gruppe bei einem solchen Wahlkurs ist nicht größer als 10 Kinder. Bei solchen Kursen brauchen wir also viele freiwillige Helfer (u.a. Eltern).

4. Die Gruppenarbeit/Wochenplanarbeit.

Diese Arbeit bezweckt, die Kinder an jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten zu lassen, die für ihre Entwicklung notwendig sind. Während der Gruppenarbeit benutzen die Kinder viele selbstinstruierende und selbstkorrigierende Materialien. Die Lehr- und Lernmittel sind zentral im Gebäude aufgehoben. Was man in der Gruppenarbeit macht, wird zuvor vom Lehrer, gemeinsam mit dem Kind, geplant. Diese Arbeitsplanung wird auf einem Formular festgelegt. In der Mittelstufestammgruppe fangen wir mit dieser Gruppenarbeit an. Die Gruppenarbeit dauert täglich 1 bis 1 1/2 Stunden.

5. Die Weltorientierung.

Die Weltorientierung sollte das Herz des Jenaplan-Unterrichts sein! In unserer Schule sind wir noch nicht so weit. Die Weltorientierung wird bei uns in zweierlei Formen gestaltet:

a) Individuelle Weltorientierung heißt, daß die Kinder sich in ein Thema (aus der Aktualität, aus der eigenen Erfahrungswelt oder als Aufgabe des Lehrers) mit Hilfe der Materialien aus dem Dokumentarium oder ihrer Umwelt vertiefen. Die Kinder fertigen darüber einen schriftlichen Bericht an und/oder halten darüber einen Vortrag (das Vorstellen).

b) Die Weltorientierung in Projektform bedeutet, daß während einer längeren Zeitperiode alle Kinder der Schule sich mit demselben Thema beschäftigen. Die Themen gehen aus den Bereichen hervor, in denen sich die Welt offenbart: die Technik, der Jahresverlauf, mein Leben, Zusammenleben, die Kommunikation, Herstellen und Benutzen, Umgebung und Landschaft. Wir bezwecken, daß im Rahmen dieser Projekte auch Aspekte der Sprache, des Rechnens, der Geschichte (damals, heute und in der Zukunft), und der Geographie (wo, woher, wohin) an die Reihe kommen. Während der Projektzeit wird täglich mehrere Stunden an den Projekten gearbeitet. Die Kinder bekommen einige Such-, Untersuch- und Machaufgaben. Anschließend können sie innerhalb des Arbeitens am Thema selbst Aufgaben ergänzen. Sie arbeiten in Tisch- und/oder Interessengruppen. Während der Projektarbeit wird eine Entdeck-Ecke eingerichtet: eine Ecke mit ausgestellten Materialien, die zur Untersuchung herausfordern. Ein Weltorientierungsprojekt wird mit einer Vorstellung in der Begegnungsform einer "Ausstellung" abgeschlossen.

6. Die Grundformen.

Die 4 Grundformen der gemeinschaftlichen Bildung werden wie folgt gestaltet:

Das Gespräch

Das Gespräch findet zwischen den Kindern statt. Wenn die Kinder aneinander interessiert sind, sich ausreden lassen können, nennen wir das ein Gespräch. Ein sehr wichtiges Gespräch ist auch das zwischen dem Stammgruppenlehrer und dem Kind/den Kindern. Ein solches Gespräch findet z.B. statt wenn das Kind Signale von sich gibt, daß es sich nicht wohl fühlt. Der Stammgruppenlehrer kann ein solches Signal aufgefangen haben. Eltern oder andere Kinder können ihn auch darauf aufmerksam gemacht haben. Kinder, die erst kurz in unserer Schule sind, oder Kinder, die Mühe haben, sich nach den gemeinsamen Regeln zu benehmen, können auch gemeinsam mit dem Lehrer ein Gespräch führen. Es ist also bestimmt keine Einbahnstraße. Eine andere sehr wichtige Gesprächsform ist das Kreisgespräch, wobei im Kreis über vielerlei Themen, auch anlässlich persönlicher Erfahrungen der Kinder, gemeinsam gesprochen wird.

Das Spiel

In unserer Schule gibt es verschiedene Spielmomente. Wir denken dabei an vielerlei Lernspiele, die sowohl von den jüngeren als auch von den älteren Kindern gespielt werden. Manchmal werden auch Gesellschaftsspiele gespielt.

Drama und Kasperle-Theater werden von den Kindern und für die Kinder gespielt. Das geschieht manchmal spontan, manchmal aus einer Spracheaufgabe heraus.

Beim Spiel müssen wir auch das gezielte Spielen bei der körperlichen Entwicklung nennen: z.B. verschiedene Lauf- und Ballspiele für die unterschiedlichen Altersgruppen.

Dem motorischen Spiel begegnen wir vor allem auf dem Schulhof in den Pausen, während, vor und nach der Schulzeit.

Die Arbeit

Der Begriff "Arbeit" bedeutet hier vor allem Beschäftigungen, in denen die Motorik, vor allem die Handmotorik eine wichtige Rolle spielt. Dabei denken wir an das Bearbeiten von Rechen-/Mathematikaufgaben, Sprachaufgaben, das Erstellen einer Mappe oder eines Berichtes anlässlich eines Ausflugs oder Interessenthemas. Diese Art von Beschäftigungen werden handschriftlich, mit der Schreibmaschine oder mit dem Computer ausgeführt.

Andere Arten von wirklichen Handarbeiten sind:

- das Herstellen eines Handarbeitprodukts (minimal 1 Stunde pro Woche),
- das Arbeiten im Schulgarten (bei guten Wetterbedingungen minimal 1/2 Stunde pro Woche),
- das Versorgen der Tiere (jede Woche helfen 2 Kinder aus der Oberstufestammgruppe),
- Die Versorgung der Schulwohnstube (saubermachen, Pflanzen versorgen usw.).

Die Feier

Eine Feier heißt für uns ganz nachdrücklich: "Das zum Ausdruck kommen lassen der Schulgemeinschaft, die zusammenlebt und zusammenarbeitet". Feier ist für uns also nicht gleichbedeutend mit Fest! Auch eine traurige Erfahrung kann als Feier erfahren werden: "In der Gemeinschaft geteilter Schmerz ist halber Schmerz". Eine Feier, die innerhalb der Stammgruppe stattfindet, ist die Geburtstagsfeier des Stammgruppenlehrers. Auch das Sankt Nikolausfest wird aus praktischen Gründen in den einzelnen Stammgruppen gefeiert. Beispiele von Feiern sind: Karneval, Welttiertag, das Sommerschulfest. Allgemeine Feiern für die gesamte Schulgemeinde finden am Anfang des Schuljahres (Sport- und Spieltag), zu Weihnachten und am Anfang der Herbstferien (Musical, Basar) statt. Zu den besonderen Feiern gehören auch noch das sog. Minilager (2 Tage auf einem Bauernhof) für die Kinder ab dem 9. Lebensjahr und das Zeltlager (1 Woche) für die ältesten Schüler, die unsere Schule verlassen. Für die Schüler, die unsere Schule am Ende des 8. Schuljahres verlassen, wird an einem Abend in der letzten Schulwoche gemeinsam mit den Eltern ein offizielles Abschiedsfest veranstaltet.

7. Der rhythmische Wochenarbeitsplan.

Die sog. "Stundenpläne" sind für die Zeitperiode einer Woche so zusammengestellt worden, daß eine rhythmische Abwechslung der 4 Grundformen ermöglicht wird. Jeder Tag in der Unterstufe fängt mit einem Kreisgespräch an, in der Oberstufe wird dieser Morgenkreis auf zweimal in der Woche beschränkt. In der Unterstufe und Mittelstufe werden meist auch die Arbeitsaufgaben aus dem Kreis heraus verteilt und evaluiert. In der Obestufe machen wir manchmal eine sog. Wochenvorausschau und einen Wochenrückblick mit dem Ziel, das kritische Reflektieren der eigenen Arbeitshaltung zu fördern. Beim Aufstellen des Wochenarbeitsplans werden wir der sog. "Leistungskurve" gerecht: nach einem Ruhe- oder Entspannungsmoment folgt eine andere Aufgabe als vor diesem Ruhemoment.

8. Der Kreis.

Die Organisationsform "Kreis" haben wir schon genannt. Der Kreis ist eine wichtige Organisationsform, weil er eine geschlossene Einheit bildet. Jeder ist ein Glied dieser Einheit, niemand darf sich außerhalb des Kreises hinsetzen. Die Kreisform hat den Vorteil, daß jeder jeden sehen kann. Man ist automatisch mehr aufeinander bezogen. Niemand hat einen besseren oder wichtigeren Platz im Kreis. Der Stammgruppenlehrer sucht sich darum immer wieder einen anderen Platz im Kreis aus.

9. Die Eltern.

Der Kontakt mit den Eltern ist in einer Jenaplanschule ungeheuer wichtig. In unserer Schule sind die Eltern im Elternrat und im Mitspracherat vertreten. Diese sind offizielle Institutionen, die die Kontakte zwischen Schule und Eltern fördern. Genau so wichtig sind die informellen und oft auch zufälligen Kontakte zwischen Eltern und Schule/Lehrern. In Hinblick auf unterstützende Aktivitäten/Hilfen sind wir unmittelbar auf Eltern angewiesen: Dokumentarium, Schulgarten, Ausflüge usw. All diese Elternhilfen werden von einem Elternteil koordiniert. Weil Eltern und Schule gemeinsam zu der Entwicklung des Kindes beitragen, befürworten wir sehr die spontanen Kontakte zwischen Eltern und Lehrern. Wir sehen Eltern gerne in der Schule, z.B. um etwas zu besprechen, aber auch nur so, ohne offiziellen Anlaß, aus Neugierde, aus Freude.

10. Lernfortschritte.

Jeden Monat nehmen die Kinder ihre sogenannte Monatsmappe mit nach Hause, um sie dort zu zeigen. In dieser Mappe befinden sich alle Arbeiten, die das Kind im Verlauf des Monats gemacht hat. Alle 3 Monate wird ausführlich über jedes Kind berichtet. Neben den Lernfortschritten wird auch über das Verhalten und den Umgang des Kindes mit anderen berichtet. Wir beurteilen in diesen Zeugnissen/Berichten nicht die Lernfortschritte, und schon gar nicht in der Form von Noten, sondern wir berichten nur, wie weit ein Kind fortgeschritten ist. In den sog. 10-Minutengesprächen wird der Bericht über die Entwicklung des Kindes mit den Eltern besprochen. Wenn diese Zeit zu kurz sein sollte, macht der Lehrer mit den Eltern einen neuen Termin. Die Zeugnisse/Berichte werden einige Tage zuvor mit nach Hause gegeben.

11. Sitzenbleiben.

Kinder bleiben in unserer Schule niemals sitzen; sie gehen mit ihren Altersgenossen in die nächste Stammgruppe. In Prinzip bleiben die Kinder 2 Jahre in der Unterstufe und jeweils 3 Jahre in der Mittel- und Oberstufe. Für jede Stufe gibt es bestimmte Kriterien für den Übergang in die nächste Stufe im Hinblick auf die Gesamtentwicklung eines Kindes. Am Ende der Basisschoolzeit (nach 8 Jahren) kann es so sein, daß ein bestimmtes Kind aus sozialemotionalen oder kognitiven Gründen besser noch nicht in die weiterführende Schule gehen sollte. Nachdem wir das gemeinsam mit dem Kinde und mit den Eltern gut besprochen haben, können wir uns dazu entschließen, die Basisschoolzeit noch um ein Jahr zu verlängern. Ein solches Kind bleibt dann aber nicht sitzen und braucht also auch keinen Stoff zu wiederholen. Das Kind macht dort weiter, wo es im Augenblick in seiner Entwicklung ist. Ein Kind kann auch kürzer als 8 Jahre in die Basisschool gehen. Das wird dadurch ermöglicht, daß wir den Stoff individuell anbieten.

12. Die weiterführende Schule.

In unserer Schule arbeiten wir unentwegt daran, daß die Kinder nach der Basisschool auf dem richtigen Niveau in den weiterführenden Unterrichts einsteigen können. Dabei schauen wir nicht nur auf die kognitiven Lernleistungen! Auch persönliche Neigungen, eine Bevorzugung des theoretischen oder des mehr praktischen Lernens sind dabei wichtige Kriterien. Wir haben schon vor Jahren die alljährliche Messung der Lernfortschritte mit Hilfe der sog. nationalen "CITO"-Prüfung abgeschafft, weil wir ja jeden Tag die Lernfortschritte unserer Schüler beobachten. Wir haben uns für eine Form der Abschlußprüfung entschieden, die den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes eher gerecht wird. Mit der Hilfe eines Intelligenztests versuchen wir herauszufinden, welcher Typ einer weiterführenden Schule zu dem Kind paßt. Mit diesem Test haben wir die Objektivität nicht verkleinert, sondern wir haben dadurch größere Möglichkeiten geschaffen. So kann z.B. ein klarer Unterschied zwischen Leistungen und Veranlagung ans Tageslicht treten. (Bei einem Lernleistungstest ist das nur selten den Fall). Nach einer guten und offenen Besprechung können wir dann gemeinsam nach Lösungen suchen. Eine Schule, die nur auf Kinder schaut, die 8 Jahre lang die Schule schön und gemütlich besuchen, sich aber wenig um die anschließenden Formen des weiterführenden Unterrichts kümmert, beschäftigt sich nicht mit der Gesamtentwicklung des Kindes. Wir betrachten es deshalb auch als etwas Selbstverständliches, daß unsere früheren Schüler regelmäßig zurückkommen und unsere Schule besuchen. Wir können dann in den Gesprächen erfahren, ob und wie unsere Schule auf den weiterführenden Unterricht vorbereitet. Wir betrachten es als genau so wichtig, daß ein Kind in der Berufsschule gut arbeitet und sich genau so wohl fühlt wie der kognitiv ausgerichtete Schüler im Atheneum oder Gymnasium.

4.2 ERWIN KLINKE

DIE ROSENMAARSCHULE : EINE ANGEBOTSSCHULE IN KÖLN-HÖHENHAUS

Peter-Petersen-Schule am Rosenmaar
Am Rosenmaar
51061 Köln
Tel.: 0221/601135

Die Rosenmaarschule hat vor über 40 Jahren begonnen, ihre Arbeit am Jenaplan auszurichten. Seitdem wird sie von dieser Entscheidung getrieben und wurzelt immer noch im schulpraktischen Konzept PETERSENS. Trotzdem oder deshalb vergeht kein Jahr ohne Veränderungen. Veränderung ist das Leben, und Leben ist die wichtigste Säule, auf der unsere Arbeit ruht. Das Widernatürlichste fürs Leben ist, wenn man Menschen nach Geburtsjahrgängen zusammensperrt. So haben wir in der vierzigjährigen Geschichte mit den unterschiedlichen Alterszusammensetzungen Erfahrungen gesammelt. Jetzt sind wir als vierjährige Grundschule bei Stammgruppen mit den Kindern des 1. bis 4. Schuljahres angelangt. Die gibt es mit den über 400 Kindern, davon über 60 behinderte, sechzehnmal in unserem Haus. Zwei benachbarte Stammgruppen kooperieren sehr eng miteinander. Ein für beide Gruppen gemeinsames verantwortliches Lehrerteam teilt sich die Arbeit auf, erstellt selbständig die Stunden- und Vertretungspläne. Acht solcher Teams also entscheiden souverän über Inhalte, Projekte, Unternehmungen. Ein Drittel der Kinder kommt aus dem Stadtteil. Die anderen nehmen oft weite Schulwege in Kauf. Gemeinsamen Unterricht behinderter mit nichtbehinderten Kindern können wir uns in Jahrgangsklassen nicht vorstellen.

Die zweite Säule ist der verantwortliche Umgang mit der erfaßbaren Welt. Zwei Schlagworte: "Begreifen" hat mit "Anfassen" zu tun! Die Dinge sind wichtiger als beschriebenes Papier über Dinge! Trotzdem müssen wir beschämt bekennen, wir produzieren zuviel Papier! Schulgarten, Fahrradwerkstatt, Küche, Holzwerkstatt, Gänse, Hühner, Schafe und Wollraum sind die Aushängeschilder unseres Bemühens.

Der Begriff "Sachunterricht" wird uns suspekt. Kann es nicht sein, daß wir uns über Sachen informieren, um sie zu beherrschen, nach dem Motto: Machtet Euch die Erde untertan! Daß wir dieser Welt mit einer anderen Haltung begegnen wollen, dokumentieren wir dadurch, daß wir uns dem niederländischen Begriff "Weltorientierung" zuneigen.

Und Probleme werden uns zunehmend zum Problem. Früher haben wir gedacht, wir seien gute Lehrer und Lehrerinnen, wenn wir Kindern unsere Probleme zum Problem machen können. Dann gängelt man sie auf einem ausgeklügelten Arbeitsblatt zur Problemlösung. Problem gelöst - Problem tot! Probleme müssen bohren, auf einer anderen Ebene wiederkommen können, in neue pädagogische Situationen treiben!

Für Pädagogische Situationen versuchen wir einen Blick zu entwickeln, besonders, um sie zu erkennen und zuzulassen.

Schulische Leistung, da wünschen wir uns, daß jedes Kind seine oberste Leistungsgrenze erreichen kann. Das muß weit über einer, von wem auch immer gesetzten Norm liegen dürfen, ohne daß jemand überheblich wird. Das muß auch weit darunter liegen dürfen, ohne daß jemand diskriminiert wird.

Es gibt Wochenarbeiten, Freies Arbeiten, Partner- und Einzelarbeit. Es gibt keine Hausaufgaben, aber einen Übungsraum, in dem man nachmittags an der Wochenarbeit etwas tun darf.

Zensuren gibt es natürlich nicht. Die Form der Lernentwicklungsberichte unterliegt zur Zeit einer Überprüfung und Veränderung.

Eine Schule, bei der das Leben im Mittelpunkt steht, kann nicht mit einem engen Stundenraster in 45-Minuteneinheiten auskommen. Für die Kinder gibt es einen verpflichtenden Stundenplan, der sich vom Umfang her an den nordrhein-westfälischen Richtlinien orientiert. Aufgeführt sind nur Kern und Kurse, Sport und Religion. Ergänzt wird durch ein offenes Freizeitangebot.

Wichtigstes Merkmal ist: Das Schulgelände und die Freizeiträume sind ein großer Spiel- und Versammlungsplatz für Kinder. Geöffnet ist von 7.30 bis 16.00 Uhr. Die Kinder können ihre Anwesenheit in diesem offenen Freizeitangebot in Absprache mit ihren Eltern selbst bestimmen. Zum offenen Bereich gehören auch Arbeitsgemeinschaften, der Werkstattbereich und die Mensa. Kinder, die mit diesem offenen Angebot überfordert sind und jeden Tag in der Schule bleiben müssen, besuchen die Schülertagesstätte, ein Hortbetrieb, getragen von einem Elternverein als Träger der freien Jugendhilfe. Ziel ist, die Tagesstättenkinder fähig für den offenen Bereich zu machen, damit Plätze für die nächsten Neulinge frei werden. Die Erfahrungen im Freizeitbereich zeigen uns, daß Kinder sehr viele Angelegenheiten selber regeln lernen. Aus dieser Erfahrung und aus Personalmangel sind wir auf folgendes Prinzip gestoßen: Wir laufen den Kindern nicht hinterher! Die Kinder müssen aber jederzeit wissen, wo sie einen ihnen vertrauten Erwachsenen zuverlässig finden können.

Besuchern fällt auf, daß es gelassen, friedlich, fröhlich, weitgehend aggressionsfrei zugeht. Wir haben uns gefragt: warum? und haben eine Reihe von Arrangements bei uns entdeckt, die Aggressionen in Grenzen halten.

Das Zusammenarbeiten der Erwachsenen hat über die erwähnten Teams hinaus Strukturen angenommen, die garantieren, daß keiner etwas für sich allein tut, sondern jeder für die anderen mitarbeitet und daß jeder über alles informiert sein kann und zu jedem seine Meinung einbringen kann.

Auf Einzelheiten des vielschichtigen, komplexen Organismus "Rosenmaarschule" kann auf den beiden vorgegebene Seiten nicht eingegangen werden.

Eine umfassende Dokumentation mit zahlreichen Abbildungen kann für 20 DM von der Schule bezogen werden. Aktuell informiert ein Beitrag des Kollegiums: „Die Rosenmaarschule in Köln heute“ in „Die Deutsche Schule“ 87. Jg. 1995 Heft 3.

4.3 JOSEF AENGENVOORT

GEMEINSCHAFTSGRUNDSCHULE MÜLHEIMER FREIHEIT IN KÖLN

Gemeinschaftsgrundschule Mülheimer Freiheit
Mülheimer Freiheit 99
51063 Köln
Tel.: 0221/6401658

4.3.1 Einführung

Die Gemeinschaftsgrundschule "Mülheimer Freiheit" ist eine städtische Schule mit 340 Kindern in 14 Stammgruppen. Sie ist eine Schule in einem Arbeiterviertel Kölns mit festem Schulbezirk, seit 1984 Integrationsschule, aber nur für behinderte Kinder dieses Schulbezirks.

Mitte der 70er Jahre stieg der Anteil ausländischer Kinder unserer Schule auf 50%. Dadurch mußte sich der Unterricht für alle unsere ca. 300 Kinder ändern. Die Frage der Integration wurde die zentrale Frage, deren Beantwortung zu unüblichen Unterrichtsformen führte. Hier lag für uns der Anstoß und die Notwendigkeit, die übernommenen, tradierten Erscheinungsformen von Schule zu überdenken und manches zu ändern, um den neuen Verhältnissen gerecht zu werden. Es entwickelten sich differenzierende Arbeitsweisen, die den Überlegungen PETERSENS nahe waren. Stammgruppenbildung und die Wochenfeiern übernahmen wir, nachdem wir in den Niederlanden Jenaplanschulen erlebt hatten.

Daß das Kollegium unserer Schule den bestehenden Freiraum für Veränderungen nutzte, verdankt es neben vielen anderen Menschen auch Theodor F. KLASSEN, der bei den einzelnen Schritten hin zu einer offenen Schule mit Rat und Tat half. KLASSEN macht Mut, wenn er schreibt:

"Bemerkenswert ist nur, daß die Schulen ihren Spielraum nutzen können, ja eigentlich sollen. Die Schulbehörde erwartet von den Kollegien der einzelnen Grundschulen, daß sie 'ihrer' Schule eine curriculare, didaktische, methodische und pädagogische Physiognomie verleihen. Der Plowden-Report hat mir mit einer geradezu erschütternden Deutlichkeit klar gemacht, daß nur etwa ein Drittel aller Kollegien in Großbritannien in der Lage waren, den zugestanden und möglichen Freiraum zu erkennen und in der einen oder anderen Weise zu nutzen."

Diese auf England gemünzte Aussage trifft auch auf deutsche Schulen zu - zumal auf die nordrhein-westfälischen Schulen.

Der Begriff der Integration hat sich für uns erweitert: Heute umfaßt er alle die Menschen, die am Leben in der Schule beteiligt sind, ob Ausländer oder Deutsche, ob Kranke oder Gesunde, ob Jungen oder Mädchen, ob Eltern oder Kinder, und nicht zuletzt, ob behinderte oder nicht behinderte Kinder. Dem Kind steht dabei die Priorität zu: Daß seine Ansprüche zusammen mit den daraus erwachsenden Pflichten das Maß für die Veränderungen waren und sind, erleichterte uns die Entscheidungen in einzelnen Situationen. Die Schule änderte sich langsam und schrittweise.

Die Schwerpunkte unserer Arbeit zielen im sozialen Bereich auf das Gelingen von Integration. Dies ist aber nur möglich, wenn im kognitiven Bereich die Differenzierung und Individualisierung des täglichen Unterrichtstoffes von allen akzeptiert wird. Die Akzeptanz unterschiedlicher Begabungen ermöglicht dann auch, daß der Kursunterricht weitgehend in den Stammgruppen abläuft. Wir versuchen, äußere Differenzierungen zu vermeiden. Arbeitsfreude und natürlicher Wissensdurst der Kinder können so erhalten, und zwar lange erhalten bleiben.

Im folgenden werden die Unterrichtsformen und Arbeitsweisen unserer Schule skizziert.

4.3.2 Sozialer Bereich

1. Aufsteigende Stammgruppen

Seit 1981 werden die Kinder unserer Schule in Stammgruppen unterrichtet. Gebildet waren sie in den ersten Jahren aus Kombinationen der Klassen 1/2 und 3/4. Eine solche Klassenkombinationsfolge aber programmierte einen jährlichen Wechsel der Zusammensetzung der Kinder jeder Stammgruppen. Dieser jährliche Wechsel traf unsere Mülheimer Kinder besonders hart, mußten sie doch schon in den eigenen Familien ähnlich inkonstante Beziehungen ertragen. Durch die Diskussionen nach dem Erkennen dieser programmierten Erschwernis schälte sich die nun seit 1986 praktizierte Organisationsform der aufsteigenden Stammgruppen heraus. Jedes Kind bleibt in der Regel während der ganzen Grundschulzeit in seiner Stammgruppe bei seiner Lehrerin. Die Jahrgangskombinationen innerhalb ein- und derselben Stammgruppe sehen in den aufeinanderfolgenden Schuljahren so aus:

Schuljahr	1993	1994	1995	1996	1997
Kombination	1/2	2/3	3/4	4/1	1/2

2. Wocheneingangs- und Wochenschlußfeier

Im wöchentlichen Wechsel hat je die Hälfte unserer Stammgruppen (Feiergruppe rot/Feiergruppe blau) "Feier". Lehrer gestalten die Wocheneingangsfeier (Lehrerfeier), Kinder die Wochenschlußfeier (Kinderfeier). In der Lehrerfeier zieht jede Stammgruppe eine Karte, auf der der gewünschte Feierbeitrag im Groben angegeben wird. Die Karten tragen die Titel: Sprache, Musik, Kunst, Kunststücke, Theater, Wißt Ihr schon, daß... und Joker. Der Wochenrhythmus wird (auch) durch die Feier geprägt.

1. Montag	1. Freitag	2. Montag	2. Freitag	3. Montag	3. Freitag
Lehrerfeier Gruppe rot		Lehrerfeier Gruppe blau	Kinderfeier Gruppe rot	Lehrerfeier Gruppe rot	Kinderfeier Gruppe blau

In der Kinderfeier wird den "Kindern das Wort gegeben". Kinder übernehmen Verantwortung für ihre Stammgruppe. Kinder lernen die anderen Stammgruppen kennen. Die Anonymität wird aufgehoben, auch die Anonymität der anderen Lehrer der Schule. Die Feier ist als andauerndes Projekt innerhalb des Wochenrhythmus zu verstehen.

3. Kreisgespräch

Montagskreis als Berichts- und Erzählkreis der Erlebnisse des Wochenendes, Freitagskreis im Sinne FREINETs, als Klassenkonferenz. Ein Kind wird zum Präsidenten gewählt (Gesprächsleitung), ein anderes führt Protokoll. Die Kinder stellen der Stammgruppe die Arbeitsergebnisse der dieswöchigen Gruppenarbeiten vor und legen den Plan für die Gruppenarbeit der kommenden Woche fest.

4. Integration Behinderter

Behinderte Kinder unseres Schulbezirkes werden gemeinsam mit den "nichtbehinderten Kindern" an unserer Schule unterrichtet. Voraussetzung ist, daß die Stammgruppenlehrerin einem Verbleib in der Stammgruppe zustimmt, wenn sie sich zutraut, dem Kind die richtigen Hilfen anbieten zu können. Die behinderten Kinder durchlaufen ein normales Sonderschulnahmeverfahren, in dem die Notwendigkeit besonderer Betreuung und Förderung festgestellt wird. Das Schulamt teilt den Eltern dann mit, daß ihr Kind an unserer Schule gefördert werden kann. Bei der Integrationsarbeit helfen Sonderschullehrerinnen, die in Teamteaching zusammen mit dem Stammgruppenleiter helfend und beratend in den Stammgruppen mitarbeiten. Nur selten wird auch räumlich getrennt unterrichtet. So gibt es im laufenden Schuljahr nur zwei Sondergruppen für Kinder mit psycho-motorischen Auffälligkeiten und für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen.

4.3.3 Kognitiver Bereich (Differenzierung und Individualisierung)

Klassenräume

Diese wurden zu den Lernlandschaften umgestaltet. Gruppentische, Arbeitsecken (Werkbank, Druckerei) und Ruhezone prägen das Bild. Die Kinder können sich in manchen Stunden in diese kleinen Ateliers zurückziehen. In vielen Klassen wird der Kreis auf einem Teppich sitzend gebildet. Auch auf den Fluren können die Kinder arbeiten.

Kern- / Kursunterricht

Nur noch der Erstlesekurs wird in äußerer Differenzierung durchgeführt. Weder für den Rechtschreibkurs noch für den Mathematikkurs findet eine äußere Differenzierung statt. Die Stundentafel einer Stammgruppe der Jahrgangskombination 1/4 sieht so aus:

Wochenarbeit

Jedes Kind bekommt zum Wochenbeginn die vier- bis sechsseitige Wochenarbeit. Sie wird im Wechsel von einem Lehrer des Teams nach Absprache mit den KollegInnen über Thema und Umfang gestaltet und vervielfältigt. Die Wochenarbeit beginnt immer mit einem Übungstext, der am Wochenende als Wochendiktat geschrieben wird. Das Diktat wird korrigiert aber nicht zensiert zurückgegeben.

Freie Texte / Jahrbuch

In ihr Jahrbuch (Lebensbuch) schreiben die Kinder freie Texte, kleine Verse, Protokolle, Ergebnisse von Gruppenarbeiten usw. Die Kinder gestalten ihre Jahrbücher selbständig.

Arbeitsmittel

Die Auswahl an Arbeitsmitteln, Arbeitsmodellen, Karteien, Werkmaterialien, Meßinstrumenten, Spielen, Werkzeugen, Instrumenten usw. ist groß. Dem Ordnungsrahmen kommt eine große Bedeutung zu. Die benutzten Sachen müssen nach dem Gebrauch an genau dieselbe Stelle zurückgebracht werden, von wo sie auch weggenommen wurden. In der Schule wurden im Laufe der Jahre viele Arbeitsmittel entwickelt (für Mathematik etwa). Da die Kinder selbständig arbeiten sollen und wollen, müssen die Arbeitsmittel fachgerecht strukturiert sein.

Freie Arbeit

Die Kinder arbeiten nach eigener Wahl. Auch andere Ausdrücke sind gebräuchlich. Sie signalisieren den Kindern den Umfang der Wahlfreiheit: Freies Arbeiten, Arbeitsstunde, freie Arbeitsstunde, Spielstunde, stilles Arbeiten ...

4.4 CHRISTA VECQUERAY

PETER-PETERSEN-SCHULE FRIEDENSSTRASSE (STÄDTISCHE GEMEINSCHAFTSGRUNDSCHULE)

Peter-Petersen-Schule Friedensstraße (Städtische
Gemeinschaftsgrundschule)
Friedensstraße 41-45
51147 Köln-Porz/Grengel
Tel.: 02203/21450

"Wer wir sind, Was wir wollen, Wie wir's machen"

(Text nach der Elterninformation 1995)

1. Wir sind keine "Alternativen"

Unsere Grundschule ist eine "normale" städtische Gemeinschaftsgrundschule mit eigenem Schulbezirk im Stadtteil Köln-Porz-Grengel. Nur sofern es in unserer Schule die Raumverhältnisse noch zulassen, dürfen auch Kinder aus anderen Schulbezirken in Köln oder aus angrenzenden Nachbargemeinden aufgenommen werden. Wir sind also auch keine Angebotsschule, die sich Kinder "aussucht".

2. Wir arbeiten nach staatlichen Richtlinien und Lehrplänen

Wir arbeiten nach den staatlichen "Richtlinien und Lehrplänen für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen" vom 1. 8. 1985 (RL / NW) 1, allerdings auf der Begründungsbasis der heute noch gültigen didaktischen Grundlagen der Jenaplan-Pädagogik von Peter PETERSEN. Die zeitgeschichtlichen und geisteswissenschaftlichen Theorien der 20er Jahre sind für uns jedoch ohne Belang, denn wir orientieren uns an der Diskussionslage unserer Zeit. Die Richtlinien haben wesentliche Grundlagen der Reformpädagogik integriert, so daß die Jenaplan-Pädagogik in Nordrhein-Westfalen nicht mehr zulassungsbedürftig ist.

3. Stammgruppen statt Jahrgangsklassen

Wir arbeiten in "Stammgruppen", der Zusammenfassung der bisherigen Klassen 1 und 2 zur "Eingangsstufengruppe" und der Klassen 3 und 4 zur "Grundstufengruppe".

Die Klassen 1 und 2 sind nach den Richtlinien des Landes NW eine "pädagogische Einheit" ("ganzheitlicher Anfangsunterricht"). In unserer Schule bilden diese beiden Klassen auch eine organisatorische Einheit. Diese zweijährige Organisationsform erlaubt uns, das unterschiedliche Entwicklungsalter und die zeitlich unterschiedlichen Entwicklungsschübe der Kinder zu berücksichtigen, d.h. wir können leichter eine Begabungsförderung verwirklichen (z.B. dadurch, daß Kinder des 1. Schulbesuchsjahres zeitweilig schon mit Kindern des 2. Schulbesuchsjahres zusammen arbeiten), so wie wir auch leichter Lerndefizite ausgleichen können (durch zeitweilige Zusammenarbeit von Kindern des 2. Schulbesuchsjahres mit Schulanfängern des 1. Schulbesuchsjahres). Analog arbeiten wir auch in der Grundstufengruppe (3/4), so daß ein aus sozialpädagogischen Gründen bedenkliches "Springen" in die nächsthöhere Jahrgangsklasse ebenso überflüssig ist, wie eine Nicht-Versetzung. "Sitzenbleiben" entfällt also an unserer Schule. Freundschaften und soziale Bindungen werden nicht zerstört.

Die Bildung von nur 2-jährigen Stammgruppen ist durch die in den meisten Ländern der BRD 4-jährige Grundschule bedingt. Wir betrachten sie daher nur als Notlösung, denn

diese Organisationsform entspricht nicht den Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie. Der Übergang in die Sekundarstufe I erfolgt zu früh und die Stammgruppen müßten nach den Ergebnissen der Tatsachenforschung Peter PETERSENS 3-jährig eingerichtet werden können. Die bessere pädagogische Lösung ist auch für die BRD eine 6-jährige Grundschule.

4. Wir differenzieren und individualisieren

Wir arbeiten zwar auch manchmal in einem "lehrerzentrierten Frontalunterricht" vorrangig aber in sogenannten sozial-integrativen Arbeitsformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräch) und mit einem Partner-System, in dem jedem älteren Kind der Stammgruppe ein jüngeres Kind - meist nach eigener Wahl - als Pate zugeordnet ist. Die Partner arbeiten z. B. bei der "Freien Arbeit" zusammen.

Jeder Unterricht ist bei uns gleichzeitig immer auch erziehender Unterricht, d.h., der Unterrichtsablauf ist so gestaltet, daß durch die besondere pädagogische Organisation nicht nur Wissen, Können und Fertigkeiten vermittelt werden, sondern daß gleichzeitig auch ein friedfertiges Sozial- und Arbeitsverhalten eingeübt wird. Mit der Ausprägung von Arbeitstugenden und Schlüsselqualifikationen wird auch ein "zivilisiertes" Benehmen eintrainiert.

Wir unterrichten und arbeiten mit jedem Kind individuell nach seinem Entwicklungsalter, seiner Begabungssituation und seinem Arbeitsvermögen.

Wir differenzieren und individualisieren den Kern- und auch den Kursunterricht, um jedes Kind individuell zu seinem ihm höchstmöglichen Leistungsvermögen zu führen.

5. Zeugnisse ohne Noten - Unser erweiterter Leistungsbegriff

Die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts dient letztlich also dazu, je nach Interesse, nach Leistungsfähigkeit, je nach Leistungswillen eines Kindes ihm die höchstmögliche Leistung abzufordern. Da nach unserer Erfahrung nicht allen Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Leistungen abverlangt werden können (RL / NW, S. 13/14), ist die Vorstellung, daß alle Kinder einen gleichen "Leistungsdurchschnitt" in ihren "Leistungsprodukten" nachweisen müßten, eine pädagogisch schädliche Utopie, denn die willkürliche Annahme von Durchschnittsleistungen führt zu fatalen Konsequenzen: nämlich daß nur ein Teil der Kinder diesen Durchschnittserwartungen des Lehrers entspricht und daß unterschiedlich große Teile von Kindern diesen Durchschnittserwartungen nicht entsprechen (können). Mit allerlei pädagogischen Hilfsmaßnahmen sollen diese Kinder an den fiktiven "Durchschnitt" herangeführt werden. Vereinfacht: die Begabten dürfen Durchschnitt bleiben, die "Unterdurchschnittlichen" müssen wenigstens Durchschnitt werden. Um diese permanenten Überforderungen bzw. Unterforderungen von nahezu Zweidritteln der Kinder zu vermeiden, muß der Leistungsbegriff, die Leistungsermittlung und die Leistungsbewertung von Kindern einer Altersstufe grundsätzlich geändert werden. Wir folgen deshalb den neuen Bestimmungen der Richtlinien des Landes NW, die den bisher nur "produktorientierten" Leistungsbegriff durch den "prozeßorientierten" zu einem "anstrengungsorientierten" Leistungsbegriff erweitern (RL / NW, S. 13). Wir "messen" die Leistung eines Kindes nicht an der Leistung eines anderen Kindes - oder gar an dem mathematisch errechneten "Durchschnitt" einer (zufällig zusammengestellten) Kindergruppe (Klasse), sondern wir beschreiben den Leistungszuwachs jedes einzelnen Kindes. Wir erteilen daher keine Zensuren, sondern fertigen für jedes Kind ein "Gutachten" - Zeugnis in Textform an.

6. Unsere Elternpädagogik

Unsere Eltern gehören mit zur Schule; sie treffen sich bei uns, sie arbeiten mit uns. Nicht nur die Kinder, auch die Eltern schließen Freundschaften. Manche Eltern sind dies schon aus ihren selbst gegründeten Kindergärten gewöhnt.

Eltern beteiligen sich nicht nur aktiv an der Gestaltung unseres Schullebens, an Festen und Feiern, sondern sie helfen freiwillig unmittelbar auch im Unterricht.

Schulmütter und Schulfäter helfen z.B. in den "Übungsstunden" mit kleinen Kindergruppen, bei der "Trainingsarbeit", in den Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens; sie bemühen sich auch um unsere "Ausländerkinder". So gewinnt die Lehrerin Zeit auch für die behinderten Kinder und für Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten.

Individualisierung ist auch ein Organisationsproblem.

Die "Pausenmütter" helfen im Frühstückskreis und in der offenen Spielpause, in der auch das Schulgebäude offen ist. An Elternnachmittagen und in Arbeitsgemeinschaften erstellen die Eltern in Gemeinschaft mit den Lehrern Arbeitsmittel; sie fertigen kunstgewerbliche Produkte und bieten diese auf den "Schul-Bazaren" und den Schulfesten zum Verkauf an. Von diesen Erlösen finanziert der Elternverein e.V. Ausstattungen und Arbeitsmittel für die Kinder. Karneval, Sommerfest, St. Martin, Nikolaus sind "Volksfeste" für unseren Schulbereich und unseren Stadtteil.

Als Selbsthilfswerk haben die Eltern unseren Schul-Hort ins Leben gerufen, denn viele Mütter sind berufstätig. Die Eltern garantieren so selbst die "ganze Halbtagschule".

7. Unsere didaktische Konzeption: Integrierte Gesamtplanung

Als oberste allgemeine Aufgabe unserer Schule akzeptieren wir (nach Heinrich ROTH: Pädagogische Anthropologie. 1966) die "Daseinserhellung, die Daseinsbewältigung und die Daseinsgestaltung" für unsere Kinder. Die Fächer und Lernbereiche stehen daher nicht beziehungslos nebeneinander; Zentrum unserer integrierten Planung ist die "Weltorientierung" (niederl. "Wereldorientatie"), zu der sich der sog. "Sachunterricht" in den vergangenen 25 Jahren entwickelt hat. Ein Teil des Fächerunterrichts, der sonst als selbständiger Kursunterricht stattfindet, ist in die "Weltorientierung" des Kern-Unterrichts integriert. Zur "Daseinsbewältigung" ist eben auch die Sprache, wie die Mathematik, erforderlich; die "Daseinsgestaltung" bedarf der "Musik", der "Kunst", der "Textilgestaltung" mit den Kräften und der Entwicklung musischer Kreativität und **Phantasie**.

Es **gibt** bei uns keine Haupt- und Nebenfächer! Alle Fächer/Lernbereiche sind für die Entwicklung der Kinder einer Altersstufe von gleicher Bedeutung. Dazu gehört auch der Sport als Bewegungs- und Gesundheitserziehung. Die vom Sachunterricht nach den Richtlinien geforderte "Weltdeutung" führt zum Philosophieren mit Kindern und sicherlich auch zur Religion als Kern- wie auch als Kursunterricht.

Wir planen unsere Arbeit in aktuellen standortbezogenen Wochenarbeitsplänen nach den Prinzipien der "Aktualität" und "Lebensbedeutsamkeit" für unsere Kinder in unserer Umwelt. Unsere Schule ist keine sterile "Buch-Schule"; unsere Unterrichtsarbeit ist immer "handlungsorientiert" und vollzieht sich auch an außerschulischen Lernorten mit einer Fülle von "Arbeitsmitteln", die in offenen Regalsystemen den Kindern zugänglich sind. Wir benutzen auch das MONTESSORI-Material, die Druckerei FREINETS, und Computer dienen der ergänzenden Erarbeitung von Information für Mathematik und Sprache. Aus den Klassenräumen haben wir "Lern-Landschaften" gemacht, "Ateliers" für Kinder. Dies ist unsere zeitgemäße Weiterentwicklung der "Schulwohnstube" Peter PETERSENS; diese Umrüstung verlangt von den Lehrern ein hohes Maß an Improvisationskunst in den

veralteten ehemaligen Volksschul-Gebäuden und zusammen mit unserem Elternverein e.V. beträchtlichen Einfallreichtum zur Beschaffung finanzieller Mittel. Die beschränkten Haushalte unserer Schulträger lassen offensichtlich die Förderung der Grundschulreform nicht zu.

8. Wir sind eine humane Lebensgemeinschaftsschule

Wir sind keine staatliche Lehr-Vollzugsanstalt, sondern wir sind eine "Lebensgemeinschaftsschule" für Kinder, Lehrer und Eltern unter den Lebensbedingungen unserer Zeit. Daher akzeptieren wir, daß wir nicht identisch sein können mit der Universitätsschule in Jena, denn unsere Welt ist nicht mehr die der 20er Jahre. Wir akzeptieren und beanspruchen zugleich, daß auch die Schulen, die nach den pädagogischen Grundsätzen Peter PETERSENS arbeiten, verschieden sind, denn die "Umwelten" unserer Schulen sind nicht gleich. Wir pflegen gemeinsam ein frohes Zusammenleben, das als "Schulleben" von gleicher Bedeutung ist wie "Unterricht": Unterricht und Schulleben werden bei uns in den pädagogischen Grundformen "Arbeit" und "Spiel", "Gespräch", "Fest" und "Feier" verwirklicht, die von PETERSEN schon in den 20er Jahren mit den Lehrern der Universitätsschule Jena entwickelt wurden und die jetzt in die Richtlinien für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen aufgenommen sind.

Unsere Schule ist also Erfahrungs- und Erlebnisraum für 6- bis 10-jährige Kinder, die im täglichen Umgang des Miteinanderarbeitens, des Miteinanderspiels, des Miteinanderredens und Diskutierens, dem Miteinanderfeiern Hilfen erhalten zur Entwicklung ihrer Individualität. Wir folgen der "Pädagogik vom Kinde aus" (Ellen KEY) und dem Grundsatz "Hilf mir es selbst zu tun" (Maria MONTESSORI).

Unsere Schule soll nicht vorrangig als "Zubringer" für die Gesellschaft, für bestimmte Interessengruppen, etc. dienen.

Unsere Zentralorientierung ist also die "Menschlichkeit" unserer Kinder, daher charakterisieren wir unsere Schule als eine "humane" Lebensgemeinschaftsschule, in der Kinder, Lehrer und Eltern

- miteinander arbeiten;
- voneinander lernen und
- füreinander leben.

9. Wir haben eine Vision!

Seit nunmehr 15 Jahren arbeiten wir mit PETERSEN-Schulen in Köln, mit Jena-Plan-Schulen in den Niederlanden und mit Grundschulen in Belgien zusammen. Wir haben mit der "Autobus-Pädagogik" des Regierungspräsidenten Köln (Aktion "Lernen durch Besuchen") schon 1980/81 begonnen. Gedanken, Erfahrungen, Anregungen in Theorie und Praxis mit unseren Partner-Schulen auszutauschen. Auf internationalen Tagungen in Holland und in Nordrhein-Westfalen, die ohne staatliche Finanzhilfe von der Lehrerschaft selbst organisiert und getragen wurden, trafen sich Lehrer aus den Niederlanden (Stichting Jena-Plan, Utrecht), aus Deutschland (PETERSEN Arbeitskreis des Regierungsbezirks Köln) und aus Belgien (Arbeitsstellé des Ministeriums für Bildung und Erziehung der deutschsprachigen Gemeinschaft), um mit Hilfe der Jena-Plan-Forschungsstelle der Universität Gießen, der Schulabteilung des Regierungspräsidenten Köln und des Schulamtes für die Stadt Köln einen gemeinsamen Weg zu einer "europäischen" Schule zu suchen.

Bei allen Unterschieden unserer Schulen, Lehrerrollen und Nationalitäten half uns die Jena-Plan-Pädagogik Peter PETERSENS, praktische Brücken zu bauen (z.B. zu den 250 Jena-Plan-Schulen in den Niederlanden) in unserer gemeinsamen Überzeugung, daß "Europa" auch

eine geistige Aufgabe ist, die wir nicht allein den Politikern, den Militärs und den Interessenvertretern der Wirtschaft überlassen dürfen, denn die 1. Generation junger "Europäer" sitzt schon in unseren Klassenräumen.

So folgen wir der Vision Peter PETERSENS, die er schon 1923 in Kopenhagen vorgetragen hatte, nämlich einer notwendigen gemeinsamen "Neueuropäischen Erziehungsbewegung".

Unser erstes "Schulprogramm", das wir 1983, angeregt vom niederländischen "School Werkplan" angefertigt haben, ist 1994 überarbeitet worden und dokumentiert (gemäß Richtlinien / NW, S. 17) die "pädagogische Autonomie" unserer Schule. Es dient zur Information für die Eltern, die Besucher und die an unserer Schule Interessierten: für die Kindergärten, die Kinder zu uns schicken, und für die "weiterführenden Schulen", die Kinder von uns aufnehmen. Dieses ausführliche Schulprogramm kann bei uns bezogen werden.

4.5 GISELA JOHN

DIE JENAPLAN-SCHULE JENA

Jenaplan-Schule Jena
Ziegenhainer Straße 52
07749 Jena
Tel: 03641/55710

4.5.1 Einführung

Die Jenaplan-Schule in Jena führt ihre Entstehung auf den gesellschaftlichen Widerstand der Wendezeit im Herbst 1989 zurück. Damals hatte sich eine Gruppe von reformwilligen Lehrern und Eltern zusammengefunden, die mit einem politischen Neubeginn auch zukunftsweisende Schularbeit verwirklichen wollten. Die vorläufigen Leitgedanken bestimmen noch heute, drei Jahre nach der Gründung, die pädagogische Arbeit an der Jenaplan-Schule:

- eine offene Schule mit Schulstrukturen und Unterrichtsinhalten, die Spielräume für spontanes, individuelles gesellschaftlich-aktuelles, kritikbezogenes Lernen ermöglichen;
- eine Schule als Ort sozialen Lernens;
- eine Schule mit demokratischen Strukturen;
- eine Schule mit kindgerechtem Unterricht, das heißt projektorientiert und fächerübergreifend;
- eine Schule, die Lernen mit "Kopf, Herz und Hand" praktiziert;
- eine Schule als Ort der individuellen Förderung von Kindern.

Individuelle Freiheit und soziale Offenheit als regulierende Grundprinzipien der Jenaplan-Schule bedingen die Berücksichtigung außerschulischer Erfahrungen und Motivationen der Schüler, ihrer Probleme und Interessen, ihrer Fragen und Konflikte. Gerade deshalb, weil sie spontan und nicht planbar im Schul- und Unterrichtsalltag auftauchen, bereichern, ja beeinflussen sie nach unserem Verständnis die geplanten Schul- und Unterrichtsprozesse.

Die Jenaplan-Schule ist eine "Lebensgemeinschaft", die von allen Beteiligten - Schülern, Eltern, Lehrer, Erziehern und technischen Mitarbeitern - gleichermaßen geprägt und getragen wird. Sie ist entwicklungsfähig, ja entwicklungsbedürftig, lebens- und wirklichkeitsnah entsprechend dem Wandel des gesellschaftlichen Umfelds und den Lebensanforderungen, und sie hat ihre eigene Individualität.

4.5.2 Das anthropologisch-pädagogische Grundverständnis der Schule

Jeder Mensch ist einzigartig. Er hat seinen eigenen Wert und seine eigene Würde. Beides ist unersetzbar. Ungeachtet Rasse, Nationalität, Geschlecht, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensanschauung hat jeder Mensch das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch Selbständigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit und das Bewußtsein von sozialer Gerechtigkeit gekennzeichnet ist. Insofern wird das Kind als "Ganzheit" gesehen, dessen Bedürfnisse und Fähigkeiten es zu berücksichtigen, zu fördern und freizulegen gilt.

Für die Entwicklung seiner Identität braucht das Kind vielfältige Beziehungen zu der sinnlich wahrnehmbaren und nicht sinnlich erfahrenen Welt der Objekte und der Subjekte. Der traditionellen Schule geht es vorrangig um die Vermittlung der Objektbeziehungen des Kindes, also um Unterrichtsinhalte. An der Jenaplan-Schule ist die Vermittlung von Subjektbeziehungen gleichrangig wichtig. Denn der Mensch kann seine Identität nur im tätigen sozialen Umfeld finden. In dieser Wechselwirkung entwickelt sich die Erfahrung der menschlichen Freiheit.

4.5.3 Der Unterricht

Ihm liegt der schulpädagogische Gedanke zugrunde, anstelle der traditionellen inhaltlichen Gliederung durch Fächer und anstelle der uniformen Kurzstundeneinheiten von 45 Minuten offene, flexible und variable Lernsituationen möglich zu machen.

Sie gewähren Spielräume für individuelle Arbeits- und Lernrhythmen der Schüler im Tages- und Wochenablauf, für ihre Motivationen, ihre Erfahrungen, ihre kreativen Einfälle und sozialen Lernbedürfnisse. Die Unterrichtsformen sind der Montagmorgenkreis, die Stammgruppenarbeit, die Kurse und die Feier.

1. Der Montagmorgenkreis

Die Grundform ist der Stuhlkreis, die Schüler sitzen einander zugewandt, ohne daß etwas zwischen ihnen steht. Diese Form ist (nicht nur in der Schule) anstrengend und will geübt sein, sie ist auch befreiend für Schüler, die soziale Nähe suchen. Ein Schüler leitet das Kreisgespräch, welches Gedankenaustausch und Diskussion zu frei gewählten Themen, aber auch zu Gruppenproblemen und zu kritischen Gruppensituationen beinhalten kann. Der Montagmorgenkreis hat zentrale Bedeutung für das soziale Klima in der Gruppe.

2. Die Stammgruppenarbeit

Wir unterscheiden:

- den Unterricht in der Stammgruppe (Musik, Kunst, Sport, Schulgarten, Werken);
- die Stammgruppenarbeit oder besser: die Stammgruppenprojekte in Natur, Geographie/Geschichte/Sozialkunde und Deutsch.

In allen Stammgruppen ist Projektarbeit (dreimal 100 Minuten wöchentlich) die zentrale Erfahrung sozialen und individuellen Lernens: Interesse entwickeln, Themen analysieren, Themen aufgliedern, inhaltliche Verantwortung und Teilverantwortung übernehmen, die Arbeitszeit einteilen, Materialien beschaffen, ordnen und den Umgang mit ihnen lernen, zwischendurch anderen helfen, Notizen machen, Texte und Produkte daraus entwickeln, Ergebnisse ordnen und mitteilen, und schließlich die verständliche Projektdarstellung, die Präsentation.

Stammgruppenprojekte werden - schülerorientiert und schülermitbestimmt - immer epochal und fächerübergreifend, aber niemals losgelöst von den gültigen Rahmenrichtlinien, geplant.

Die Arbeit in der altersgemischten Stammgruppe bietet viele Vorteile:

- Schulneulinge wachsen mit dem ersten Schultag in eine vorhandene Gruppentradition hinein. Sie können sich sozial vielfältig orientieren - über die Orientierung am Lehrer hinaus, der ihnen drei Jahre lang als pädagogischer Partner erhalten bleibt.
- Für die in der Stammgruppe verbleibenden Schüler verändert sich notwendig ihre eigene Rolle: sie erreichen das nächste Schuljahr, übernehmen neue Verantwortungen, können aber auch Traditionen an die jüngeren Schüler weitergeben und beim Einleben helfen. Es entstehen Chancen für neue Freundschaften.

- Aufgrund der verschiedenen altersgemäßen Lernbedingungen entwickeln sich viele natürliche Lernsituationen. Man lernt durch gemeinsame Erfahrungen; anderen helfen und sich helfen zu lassen, wird selbstverständlich, ja sogar notwendig. Konkurrierendes Lernen - ein Kennzeichen der Jahrgangsklassen - wird eher vermieden und ersetzt durch die Notwendigkeit, unterschiedliche Leistungsfähigkeiten, auch unterschiedliches Lerntempo, anzuerkennen.

3. Die Kurse

Wir unterscheiden:

- Fächer, die nur im Kurs, d.h. in der Jahrgangsguppe, unterrichtet werden (Mathematik, 1. und 2. Fremdsprache)
- Fächer, die sich durch Kurs- und Stammgruppenarbeit ergänzen (Deutsch; Geographie, Geschichte, Sozialkunde immer epochal; Natur)

Die Kurse gewährleisten die Vermittlung allgemeinverbindlicher Inhalte und fordern gleichzeitig ein Höchstmaß an Entwicklung der individuellen Lernfähigkeiten. Deshalb ist die innere Differenzierung ein vorrangig pädagogisches Kriterium der Schule.

Die Unterrichtsform des Kreises hat sowohl für die Stammgruppenarbeit als auch für den Kursunterricht gleichermaßen Bedeutung; sie ist nicht fachgebunden und nur als "Montagmorgenkreis" fest in den Wochenrhythmus eingeplant. Im Kreis haben all die schulischen Inhalte ihren Ort, die am besten über das Gespräch, d.h. über gegenseitiges Mitteilen von Informationen und über das Zuhören, vermittelt werden können: Berichte, Vorträge, Diskussionen von Zusammenhängen, Erzählungen, Betrachtungen von Bild und Wort und die Bemühungen um eine gerechte Einschätzung von individuellen Leistungen der Gruppenmitglieder.

4. Die Feier

Daß die Feier als eine ordnende Form des Unterrichts im Jenaplan eine wichtigen Stellenwert hat, ist unter dem Bedeutungsaspekt des sozialen Lernens konsequent. Man lernt nicht nur mit dem Verstand und rational; Lernprozesse sind auch immer bedingt durch eine Atmosphäre, durch das soziale "Klima", durch werthafte Verhaltensformen ("Sitten", Rituale). Feiern verstärken diesen offenen Sozialprozeß des Lernens, sind damit in unserem Verständnis Unterricht. Die Feier in diesem Sinne wird jeden Freitag mittag auch als Resümee der Wochenarbeit der gesamten Schule verstanden und abwechselnd von Schülern und Lehrern vorbereitet und durchgeführt.

4.5.4 Die Bewertung und die Schulabschlüsse

Unsere wichtigste Einsicht ist, daß individuelle Leistungen des Kindes nicht nur quantitativ gewertet werden, gemessen an normativ vorgegebenen Fachleistungsbarrieren, sondern, daß individuelle Leistungen vorrangig qualitativ gewertet werden.

So tritt bis Klassenstufe 6 an die Stelle der Bewertung anhand von sechs Noten eine Bewertung durch Verbalbeurteilungen. In den Jahrgängen 7 bis 10 werden Noten und Verbalbeurteilungen erteilt. Für das Fach Natur wird von Klassenstufe 7 bis Klassenstufe 9 eine Note erteilt, die sich aus den Teilbereichen Physik, Chemie und Biologie zusammensetzt.

Die Zeugnisse werden jedem Kind in einem ca. 30-minütigen Gespräch im Beisein der Eltern vom Stammgruppenleiter überreicht. In unserer Schule kann der Hauptschul- und Realschulabschluß erworben werden. Die dafür notwendige Differenzierung ab Klassenstufe 7 wird erreicht:

- durch innere Differenzierung in den Fachkursen für Deutsch, Mathematik und Englisch als 1. Fremdsprache sowie im Fach Natur. (Die Fächerkombination Physik, Chemie und Biologie wird als Fach Natur fächerübergreifend unterrichtet.)
- durch "Natur-Umwelt-Technik" (NUT Kombination aus den Wahlpflichtfächern: Naturwissenschaften und Wirtschaft-Umwelt-Europa der Regelschule) und leistungsdifferenzierte Projektarbeit.

4.5.5 Die Vorschulgruppe als fester Bestandteil in der Jenaplan-Schule

Die Vorschulgruppe ist fester Bestandteil der "Lebensgemeinschaft" Jenaplan-Schule im Sinne der anthropologisch-pädagogischen Grundvorstellungen. Von Beginn an treten Kinder in Beziehung zu ihrer Umwelt. Sie knüpfen mannigfaltige objekt- und subjektbezogene Kontakte, erfahren sich und die Welt mit all ihren Sinnen, versuchen, sie zu begreifen, und entwickeln ihre eigene Identität. Bereits durch den Besuch der Vorschulgruppe werden die Kinder an die Jenaplan-Schule herangeführt. Manche Kinder sammeln hier ihre ersten, meist prägenden Eindrücke eines gemeinschaftlichen Lebens innerhalb einer Gruppe. Das sind Eindrücke und Erlebnisse, die oft dafür entscheidend sind, wie sich ein Kind später in der Schule, innerhalb der Stammgruppe, fühlt und verhält. Es ist daher nur folgerichtig, daß Jenaplan-Pädagogik nicht erst mit Erreichen des Schulalters einsetzt. In die Vorschulgruppe wurden im Schuljahr 1991/92 23 Kinder aufgenommen. So stark ist die Gruppe auch heute noch.

4.5.6 Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Jenaplan-Schule braucht die aktive Mitarbeit der Eltern. Entsprechend den durch das Kultusministerium festgelegten Zeiträumen finden Tagungen bzw. die Wahl der Elternvertreter statt. Monatliche Elternstammtische geben Gelegenheit und Zeit, um gruppenspezifische Probleme mit den Lehrern zu diskutieren. Regelmäßige Gespräche zwischen Eltern und Lehrern helfen, die persönliche Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Es gibt zwei Selbsthilfegruppen für Eltern verhaltensgestörter und lernschwacher Kinder, die einmal monatlich zur Beratung zusammenkommen.

Die Schule steht Eltern offen,

- um in bestimmten Unterrichtssituationen und -abschnitten zu helfen.
- um bestimmte Kinder zu fördern.
- um Unterrichtsräume, -materialien und die Schule mitzugestalten und mitzuverwalten.
- um das Freigelände bzw. den Schulgarten mitzupflegen.
- um Feiern vorzubereiten.
- um mit den Kindern außerhalb des Unterrichts in Arbeitsgemeinschaften zu arbeiten.

Eltern bestimmen also die Entwicklung der Schule mit.

Eltern geben eine eigene Zeitung, den "Elternkreis", heraus.

4.5.7 Zusammenarbeit der Lehrer

Die Pädagogen der Schule verstehen sich insgesamt als "Team" im originären Sinne des Wortes: gemeinsam soll eine pädagogische Leistung erbracht werden. Dazu bedarf es der regelmäßigen Absprachen und Kontakte: in wöchentlichen Dienstbesprechungen und Teamkonferenzen zwischen den Lehrern der Vorschul-, Unter-, Mittel- und Obergruppen.

Stammgruppenprojekte der Obergruppen (7.-9. Jahrgang) 1994/95

Unterrichtswoche/ Besonderheiten	Pumas	Chinchillas	Skorpione	Seepferde
1 2	Ge/Geo I: Familie gestern und heute	Deutsch I: Arbeit an pragmatischen Texten	Natur: Licht und Strahlung	Deutsch I: Arbeit an pragmatischen Texten
3 4	Deutsch I: Arbeit an pragmatischen Texten	Ge/Geo I: Familie gestern und heute		Natur: Stoffe, die der Mensch nutzt
5 6 (Montag frei)	Natur: Licht und Strahlung	Deutsch II: freie Themen a. d. Ber. Sprache od. Lit.	Ge/Geo I: Familie gestern und heute	Ge/Geo I: Familie gestern und heute
7 8 (Herbstferien)		Ge/Geo II: Ist unsere Welt noch zu retten?	Deutsch I: Arbeit an pragmatischen Texten	
9 (Montag frei) 10	Deutsch II: freie Themen a. d. Ber. Sprache od. Lit.	Natur: Licht und Strahlung	Ge/Geo II: Ist unsere Welt noch zu retten?	Deutsch II: freie Themen a. d. Ber. Sprache od. Lit.
11 (Mittwoch frei) 12	Ge/Geo II: Ist unsere Welt noch zu retten?		Deutsch II: freie Themen a. d. Ber. Sprache od. Lit.	Natur: Licht und Strahlung
13 Sozialprojektwoche	9. Jahrgang: Betriebspraktikum: Kindergarten und 1.-8. Jahrgang:			
14 15 16 (Weihnachtsferien)	Jahrgangsjahrprojekte. 7. Jhg. Deutsch: Theaterprojekt Michael Ende: "Ein Gauklermärchen"	8. Jhg.: Medien/neue Medien	9. Jhg.: Kernkraft/Gamma- strahlung	
17 (Do.+Fr.) 18 19	Natur: Stoffe, die der Mensch nutzt	Deutsch III: Erzählen	Ge/Geo IV: Wir lernen aus der Geschichte (Archivarb.)	Deutsch III: Erzählen
20 (Winterferien)		Ge/Geo III: Sternstunden der Menschheit	Deutsch III: Erzählen	Ge/Geo II: Ist unsere Welt noch zu retten?
21 22	Ge/Geo III: Sternstunden der Menschheit	Deutsch IV: Ironie und Satire i. d. Literatur	Natur: Stoffe, die der Mensch nutzt	Deutsch IV: Ironie und Satire i. d. Literatur
23 24	Deutsch III: Erzählen	Ge/Geo IV: Wir lernen aus der Geschichte (Archivarb.)		Ge/Geo III: Sternstunden der Menschheit
25 26	Ge/Geo IV: Wir lernen aus der Geschichte (Archivarb.)	Natur: Stoffe, die der Mensch nutzt	Deutsch IV: Ironie und Satire i. d. Literatur	Jahrgangsjahrprojekt: Kernkraft
27 28 (Osterferien)	Deutsch IV: Ironie und Satire i. d. Literatur		Ge/Geo III: Sternstunden der Menschheit	Ge/Geo IV: Wir lernen aus der Geschichte (Archivarb.)
29 30 (Montag frei) 31 32 33	Jahrgangsjahrprojekte 7. Jhg. Sprachreisen 7. Jhg.: Mikroben	6. Jhg.: Der Wald Frankreich / 8. Jhg. Deutsch: Romantik	Großbritannien	
34 Mo. -Do. (Pfingstferien) 35 Mi.-Fr. 36 37	Planung muß noch erfolgen			

4.6 JENS BITTERLICH

GRUND- UND MITTELSCHULE MARKERSBACH (SCHWARZENBERG)

Staatlicher Schulversuch mit reformpädagogischem Ansatz nach Jenaplan

Grund- und Mittelschule Markersbach
Annaberger Straße 86
08352 Markersbach
Tel: 03774/86046

Unsere Schule, die sich in Trägerschaft des Landkreises Aue/Schwarzenberg befindet, ist der einzige reformpädagogische Schulversuch Sachsens, der im ländlichen Raum angesiedelt ist. Ausgehend von den Bestrebungen einer Elterninitiative von 1989, eine freie Schule für ihre Kinder zu gründen (dies war aber wegen der hohen Arbeitslosenquote im Landkreis schon rein rechnerisch nicht möglich), hat die Schule im Schuljahr 1993/94 nach teilweise abenteuerlichem Ringen um die Genehmigung die Tore geöffnet. Im vorigen Schuljahr haben wir als Grundschule mit je zwei Stammgruppen 1/2 und 3/4 begonnen. Dieses Jahr haben wir drei komplette Untergruppen, und der Aufbau der Mittelschule hat mit der 5. Klasse begonnen. Während der Stammgruppenzeit lernen die Kinder der Klassen 4 und 5 zusammen.

Die Zusammensetzung der Stammgruppen und der rhythmische Wochenplan orientieren sich am Jenaplan Peter PETERSENS. Der Schultag beginnt in unserer Schule mit einer Morgenfeier für alle Kinder und Lehrer, auf der die Geburtstagskinder gefeiert werden. Auch auf die Jahresfete oder auf aktuelle Projektthemen wird hier eingegangen. Die Kinder der Untergruppen lernen die ersten vier Stunden bis zur Mittagspause in den Stammgruppen. Für die Schüler der Klassen 4 und 5 finden morgens die Kurse statt. Im Anschluß an die Frühstückspause folgt dienstags, mittwochs und donnerstags die Stammgruppenzeit mit je 90 Minuten. Nach der Mittagspause liegen Sport, Musik und Gestaltungslehre. Das zuletzt genannte Fach umfaßt Werken und Kunsterziehung. Die Schulwoche beginnt mit einem Morgenkreis in der Stammgruppe und endet am Freitag mit der Wochenabschlußfeier gegen 12.00 Uhr.

Neben dieser Schilderung des äußeren Ablaufes unseres Schulalltages nun noch einige Sätze zum regionalen Profil der Schule in Markersbach:

Aufgrund der Nachbarschaftslage zur tschechischen Republik lernen die Kinder ab Klasse 1 Tschechisch, zunächst als Begegnungssprache mit einer Stunde pro Woche. In den Klassen 5 und 6 wird Tschechisch als 2. Fremdsprache mit 2 Stunden in der Woche neben Englisch unterrichtet. Ab Klasse 7 ist Tschechisch die zweite Fremdsprache im sprachlichen Profil unserer Mittelschule. Ab Klasse 2 lernen die Kinder Englisch. Die Polarität von westlicher und östlicher Fremdsprache ist uns hierbei wichtig. Bei den in jedem Schuljahr stattfindenden Treffen mit Schülern und Lehrern unserer Partnerschule aus Ostrov können die Kinder ihre in Tschechisch erworbenen Kenntnisse ausprobieren. Das ist natürlich auch bei jedem privaten Besuch in Tschechien möglich, denn bis zur Grenze sind es mit dem Auto nur 45 Minuten.

Weiterhin lernen die Kinder das traditionelle erzgebirgische Handwerk kennen. Zunächst Klöppeln ab Klasse 3 und Schnitzen ab Klasse 5. Später kommen Drechseln und die Grundtechniken der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung hinzu.

Die Pflege der erzgebirgischen Mundart sowie das Heranführen an Volkstanz und Volksdichtung aus dem deutschen und böhmischen Teil des Erzgebirges soll den Kindern helfen, eine Verbundenheit zu ihrer Heimat zu entwickeln.

4.7 SUSANNE SPAHN DIE JENAPLAN-SCHULE LÜBBENAU

Jenaplan-Schule Lübbenau Straße des Friedens 03222 Lübbenau (Rektorin: Sonnhild Bockenheimer) Tel: 03542/3749

Am 22. August 1991 eröffneten sechs Lehrerinnen und eine Erzieherin mit 60 Kindern eine Jenaplan-Schule in Lübbenau. Lübbenau ist eine Kleinstadt, in einer reizvollen Landschaft - dem Spreewald - gelegen.

Diese Schule war die erste Jenaplan-Schule in den neuen Bundesländern und ist bis jetzt die einzige im Land Brandenburg. Sie entstand aufgrund einer fast zufälligen Begegnung, die einige Lehrerinnen mit einer holländischen Jenaplan-Schule hatten. Die Schule wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) im Mai 1991 als Regelgrundschule genehmigt.

Durch die sechsjährige Grundschule im Land Brandenburg ist es möglich, die Stammgruppenbildung nach dem ursprünglichen Grundmodell PETERSENS vorzunehmen. So gibt es drei Untergruppen (1.-3. Schuljahr) und drei Mittelgruppen (4.-6. Schuljahr) mit jeweils etwa 25 Kindern. Seit dem Schuljahr 1992/93 hat die Schule eine vorgelagerte Kindergartengruppe, um Kindern einen gleitenden Übergang in den Anfangsunterricht zu ermöglichen. Die altersheterogene Gruppe von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren bildet eine selbständige Stammgruppe (Zwergengruppe), die ihren Tagesablauf nach einem eigenen Rhythmus gestaltet und dennoch am Schulleben in vielfältiger Weise teilnimmt. So werden die Jüngsten bei der Gestaltung von Schulprojekten ebenso wie in die Arbeit der Interessengemeinschaften einbezogen. Am Wochenabschlußkreis nimmt die Zwergengruppe selbstverständlich teil und gestaltet diesen auch mit eigenen Programmen.

Mit dem Schuljahr 1992/93 begannen große Sorgen um die räumliche Situation. Die Schule war zunächst in einem ehemaligen Hortgebäude untergebracht, das mit dem weiteren Ausbau der Schule zu klein geworden war. Nach einem hartnäckigen Kampf konnte die Schule am 20.09.1993 ein zweites Gebäude beziehen, das allerdings ca. 500 m vom Hauptgebäude entfernt ist. Diese Lösung des Raumproblems führte zu erschwerten Bedingungen für die Zusammenarbeit des Lehrerteams und die Realisierung der Prinzipien einer "Lebensgemeinschaftsschule".

Mit dem Schuljahr 1994/95 hat die Schule ihren strukturellen Aufbau vollendet. Inzwischen arbeiten 12 LehrerInnen und 3 Erzieherinnen in der Schule.

Seit ihrer Gründung ist die Jenaplan-Schule eine Ganztagschule (von 08.00 - 15.00 Uhr) mit folgendem Tagesablauf:

- 07.30 - 08.00 Uhr Frühbetreuung
- 08.00 - 08.15 Uhr Morgenkreis
- 08.20 - 09.05 Uhr 1. Kurs auf Jahrgangsstufe
- 09.10 - 09.55 Uhr 2. Kurs auf Jahrgangsstufe
- 09.55 - 10.15 Uhr Frühstücks-, Lesekreis in der Stammgruppe
- 10.15 - 10.35 Uhr Hofpause

- 10.30 - 12.00 Uhr Kern (Stammgruppe)
- 12.00 - 13.00 Uhr Mittagspause
- 13.00 - 14.00 Uhr 1. Freiarbeit in der Stammgruppe
(1. Klasse schläft, 4., 6., 6. Klasse z.T. Mu, Sp, Ku, T)
- 14.00 - 15.00 Uhr 2. Freiarbeit in der Stammgruppe

Durch die Ganztagschule wird einerseits Zeitdruck für Kinder und Lehrer verringert, andererseits kann die Unterrichtsarbeit flexibler gestaltet werden.

Seit zwei Jahren erarbeitet das Lehrerteam integrative Themen für die Fächer Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politische Bildung, Technik und Physik, um ein fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen in der Mittelgruppe zu ermöglichen. Ziel des Teams ist es, einen schulinternen Lehrplan für die Mittelgruppe zu erarbeiten.

Die Jenaplan-Schule Lübbenau ist in den vier Jahren ihres Bestehens zu einer echten "Schulgemeinde" geworden. Die Schule steht den Eltern stets offen für Gespräche mit den Lehrern und für Unterrichtsbesuche. Durch Mitarbeit in den Arbeitskreisen (Projektgruppe, Schulzeitung, Feste/Feiern) gestalten die Eltern das Schulleben aktiv mit. Als "Lesemutti" oder Helfer bei Unterrichtsprojekten sind die Eltern wichtige Partner in vielen Unterrichtssituationen geworden.

LehrerInnen aus vielen Ecken des Landes Brandenburg verschafften sich bereits einen Einblick in die Praxis des Jenaplans und erproben Elemente wie Morgenkreis, Wochenplan und Projekte in ihren Schulen. Aber auch Referendare und Studenten kommen mit viel Neugierde nach Lübbenau, um die Praxis einer kindgerechten Schule zu erleben.

Im Herbst 1993 stellte die Schule den Antrag auf Versuchsschule, dem zum Schuljahr 1994/95 vom Ministerium für einen Zeitraum von 6 Jahren auch stattgegeben wurde. Die einzige Versuchsschule des Landes Brandenburg wird vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Kooperation mit der Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen des Versuchs soll die Übertragbarkeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf die Kleine Grundschule im Land Brandenburg untersucht werden.

Sechs Jahre Versuchsschule ist für das Lehrerteam eine große Herausforderung, die nur durch ständige theoretische und praktische Fortbildung zu meistern ist.

4.8 KARLHEINZ WILLFÜHR

DIE JENAPLAN-SCHULE ULMBACH

Jenaplan-Schule Ulmbach
36396 Ulmbach
Tel: 03641/55710

4.8.1 Allgemeines

Unsere Schule arbeitet seit 1964 nach dem Jenaplan, seit 1983 mit dem Titel "Versuchsschule" und seit 1991 als "Jenaplan-Schule Ulmbach, Versuchsschule mit dem Bildungsauftrag der Grundschule und Förderstufe".

Bis zum Schuljahr 94/95 besuchten ca. 140 Kinder unsere Schule und werden in Stammgruppen von 8 Lehrkräften unterrichtet.

Als Schule besonderer pädagogischer Prägung im staatlichen Regelschulsystem haben wir unter den besonderen Bedingungen doch die pädagogische Konzeption mit drei Jahrgänge übergreifenden Stammgruppen erhalten können. Wichtig ist dabei, daß wir die Gliederung der Gruppen in

1. Unterstufe 1.-3. Schuljahr;
2. Mittelstufe 4.-6. Schuljahr;
3. Oberstufe 7.-9. Schuljahr;

in ihrer Vielfalt der Arbeitsformen weiter ausgestalten und die Grundidee PETERSENS verwirklichen konnten. Jedoch haben wir als Regelschule festgelegte Bezirksgrenzen, verteilen Zeugnisse und erhalten Lehr- und Lernmaterial nach vorgegebenem Schlüssel.

Bei der Lehrerruteilung haben wir durch den besonderen Status eine günstige Berechnung. Über die pädagogische und organisatorische Gliederung sind ausführlich begründete Berichte zu schreiben.

"Versuchsschule" ist ein rechtlicher Begriff, der jedoch erst die pädagogische Arbeit sichert. Insbesondere der Arbeitstitel "Versuchsschule mit dem Bildungsauftrag der Grundschule und der Förderstufe" gibt Raum zur Gestaltung von Schulleben, pädagogischer Arbeit und Lernförderung und sichert für Eltern Optionen zum Übergang ihrer Kinder auf weiterführende Schulen, auch nach dem 6. Schuljahr. Seit dem Schuljahr 95/96 ist unsere Schule 6-jährig, so daß wir keine Obergruppe mehr bilden können.

Vier wesentliche Elemente bestimmen Arbeit und Schulleben in unserer Schule:

1. Jahrgangsübergreifendes Arbeiten, Zusammenarbeit in Gruppen und Aufhebung des Lernbetriebes und der Systematik der Einzelfächer im Kernunterricht.
2. Systematische Förderung durch Differenzierung und Individualisierung in Kursen im Bereich Mathematik/Englisch und im Lesekurs für Anfänger.
3. Selbstbestimmung der Lerninhalte, Schwerpunktbildung in Lernbereichen und freie Entfaltung im Spiel und bei der Gestaltung im Bereich der freien Arbeit.
4. Entfaltung schöpferischer und musischer Kräfte in pädagogischen Situationen des Schullebens, z.B. bei Vorbereitung und Gestaltung von Festen und Feiern.

Die Entwicklung, Ausgestaltung und Prinzipien der Freien Arbeit haben in den letzten Jahren zunehmend Raum eingenommen. Es zeigte sich, daß diese Weiterentwicklung neue Lernmöglichkeiten bietet und rhythmische Lernzugänge schafft. Eine Darstellung zu diesem Bereich und zum Themenbereich Feste und Feiern würde diesen Rahmen sprengen. Als wichtigen Teil unserer Arbeit möchte ich deshalb hier das Kern- und Kurssystem aufzeigen:

4.8.2 Kernunterricht

Der Kernunterricht in der Stammgruppe ist der pädagogische Schnittpunkt aller Arbeit. Die Stammgruppen haben ihren Stammgruppenleiter (Klassenlehrer) und Gruppenraum. Kernunterricht nimmt etwa die Hälfte der Arbeitszeit ein. Die Stammgruppe umfaßt drei Jahrgänge.

Bei dieser Organisationsform können die Schulanfänger von älteren Schülern in die Schularbeit eingeführt werden. Beim Wechsel in eine höhere Stufe führen die erfahrenen Schüler die Neuzugänge in Arbeitsweisen, Traditionen usw. der Gruppe ein.

Die Entfaltung des Individuums vollzieht sich im Zusammenleben in Gemeinschaften. Die Gemeinschaften des täglichen Umgangs kennen nirgends eine Absonderung von Gleichaltrigen. Leben besteht geradezu im Spannungsverhältnis, einem fließenden Bildungsgefälle und unterschiedlichen Altersgruppierungen von Jüngeren und Älteren. In einer Jenaplan-Schule begegnen sich Meister und Lernende im Kernunterricht, ältere und jüngere Schüler sind aufeinander angewiesen. Durch diese Konzeption ist im System die Notwendigkeit des anderen Unterrichtens, des verschiedenartigen Differenzierens verankert; anderen zu helfen, die Gruppenarbeit und die Zuwendung zu anderen sind Selbstverständlichkeiten.

Der Lehrer hat eine andere Funktion bekommen, ist Helfer beim "Lernen wie man lernt", gibt Hilfen zur Selbständigkeit, unterstützt und betreut Schwächere intensiver und geht auf individuelle Probleme ein. Dies ermöglicht gerade die heterogene Gruppe, denn sie leidet weniger unter dem Konkurrenzkampf, vielmehr basiert sie auf dem Zusammenleben und den Traditionen von Hilfe und Kooperation. Deshalb kommt es auch hier auf andere Leistungen an: Gespräche in Gruppen, gemeinsame Projekte verwirklichen, Material sammeln und auswerten usw...

Im Kern wird überwiegend in Gruppen gearbeitet, wobei die altersbedingte Spannung über mehrere Jahrgänge ein pädagogisch fruchtbares Arbeiten durch Helfer, Partnerschaften usw. ermöglicht. Der Schwerpunkt kann deshalb nicht die Stoffmenge sein, sondern gleichwertig die Vielfalt der Lernformen und der individuelle Fortschritt. Deshalb ist im Kern die Ablösung vom Fächersystem und dem Kanon der Lerninhalte notwendig. Wir arbeiten in Unterrichtseinheiten (4-6 Wochen), in denen die Fächer Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Physik und Chemie schwerpunktmäßig z.T. epochal, z.T. gesamtunterrichtlich erarbeitet werden, zum Beispiel:

Ein Haus wird gebaut	(Sozialkunde/Physik)
Römer und Germanen	(Geschichte)
Unsere Schule	(Sozialkunde)
Frühling	(Biologie)

4.8.3 Kursunterricht in Mathematik

Der Lehrgangskarakter des Mathematikunterrichts kommt im Kurs zum Tragen. Der Weg zu bestimmten Leistungen, selbst eine Leistungsmessung sind im Rechnen von der inneren Struktur des Faches her vergleichsweise gut zu überprüfen. Die Kurse sind nach Stoffeinheiten eingeteilt. Jeder Schüler kann sie nach seiner Fähigkeit und Arbeitsbereitschaft unabhängig von seinem Alter durchlaufen (Individualisierung).

Einzelne Stoffgebiete, z.B. Bruchrechnung, sind in kleinen Lernschritten auf Karten festgehalten. Ein Kurs umfaßt etwa 40 Karten. Außer Erklärungskarten befinden sich darunter reine Übungskarten, Karten mit Sachaufgaben, mathematischen Problemen und Denkspielen. Ein Teil der Schüler bewältigt diese Karten selbständig und bedarf nur geringer Anstöße zur Lösung, während bei anderen häufigere Erklärungen, Veranschaulichungen, Ergänzungen usw. notwendig sind. Diese Hilfen können jedoch sofort und genau an der Stelle gegeben werden, an der ein Schüler Schwierigkeiten hat. Häufig helfen die Schüler einander.

Da ein Lehrer nur ein Teilgebiet, z.B. Bruchrechnung, im Kurs hat, gewinnt er im Laufe der Zeit eine ausgezeichnete Übersicht darüber, wo sich kritische Stellen befinden, und kann dort Änderungen vornehmen bzw. bei schwächeren Schülern vorbereitende Hilfe für ihre Arbeit geben. Die Vorteile sind eindeutig: Selbständige Schüler können ungehindert voranschreiten, schwächeren wird individuell und ausführlich erklärt und geholfen.

Mit den Karten wird nur im Unterricht gearbeitet, während die Hausaufgabe aus einem Buch passend entnommen wird, und die dazugehörigen Stoffe die Schularbeit ergänzen und vertiefen. Die Hausaufgaben müssen nach jeder Kursstunde vom Lehrer kontrolliert werden. So kann er rechtzeitig fehlerhafte Entwicklungen korrigieren, auf Fehler hinweisen und zu ihrer Überwindung Hilfe geben. Bei der Rückgabe der Hausaufgaben bespricht er sofort mit dem Schüler entstandene Schwierigkeiten. Der Schüler besitzt deshalb zwei Hefte: Eines erhält er korrigiert zurück; das andere gibt er mit den angefertigten Hausaufgaben ab.

Der Fortschritt im Rechenkurs muß genau beobachtet und kontrolliert werden. Deshalb wird jede erarbeitete Karte überprüft (Kontrollkarten) und in eine Übersicht eingetragen. Die Kontrolle auf die Richtigkeit hin kann weitgehend vom Schüler übernommen werden. Er muß jedoch zuerst seine Ausrechnung vorweisen, dann darf er mit Kontrollkarten überprüfen. Der Lehrer nimmt die Endkontrolle vor und trägt in die Leistungsübersicht ein. Nach bestimmten Karten, z.B. 50. 60. 70, muß eine festgelegte Prüfung abgelegt werden, die den Stoff der vorausgegangenen Rechenverfahren und ihre Anwendung in Sachaufgaben beinhaltet. Bei Nichtbestehen - was bei gründlicher Arbeit nicht vorkommt - müssen die letzten Karten wiederholt werden.

Verläßt der Schüler den Kurs, so werden in einer Karteikarte Vermerke zu seinen Leistungen, seiner Arbeitsbereitschaft, seinen besonderen Schwierigkeiten usw. gemacht. Dieses Karteikarte begleitet den Schüler in den einzelnen Kursen, so daß sich ein Bild seiner Arbeit in den Kursen ergibt.

4.8.4 Schlußbemerkung

Die Arbeit in jahrgangsübergreifenden Gruppen hat sich nicht nur hervorragend bewährt, sie ist auch zukunftsweisend, da sie unter dem Primat der Erziehung soziale Bereiche betont, jedoch die Vielfalt des Lernens durch pädagogische Organisationsformen ermöglicht.

Staatliche Vorgaben, z.B. 4-jährige Grundschule, gefährden und zerstören in einer geänderten Kinderwelt viele positiven Ansätze. Eine 6-jährige gemeinsame Schule ist deshalb unabdingbar!

4.9 GÜNTHER POHL

DIE JENAPLAN-SCHULE BELLERSHEIM-OBBOORNHOFEN

Jenaplan-Schule Bellersheim-Obbornhofen
 Grundschule mit festen Öffnungszeiten und
 Ganztagsbetreuung
 Schulstraße 18
 35410 Hungen
 Tel: 06036/2708

4.9.1 Schulentwicklung

Durch eine innere Schulentwicklung im Sinne des Organisationsentwicklungsansatzes ist seit 1986 an der Grundschule Bellersheim-Obbornhofen ein reformpädagogisches Profil gewachsen, das inzwischen die typischen Aspekte einer Jenaplan-Schule aufweist. Die *Arbeitsschwerpunkte* waren dabei:

- 1986-1988 Freie Arbeit
- 1988-1990 Wochenplanunterricht
- 1990-1992 Sechsjährige Grundschule (nicht realisiert)
- 1992-1994 Feste Öffnungszeiten und Ganztagsbetreuung
- August 1994 Jenaplan-Schule durch Stammgruppenbildung 1/2/3

Bis etwa 1992 muß die Entwicklung zur Jenaplan-Schule als eher zufällig beschrieben werden. Zwar wurden schon seit 1986 rigorose Veränderungen bis hin zum Ganztagsbetrieb vorgenommen. Ausgangspunkt der Überlegungen war aber nie die Jenaplan-Pädagogik, sondern immer die aktuelle schulpädagogische Diskussion um die "Veränderte Kindheit" und zuletzt der Reformimpuls durch das neue Hessische Schulgesetz.

Nachdem der Kampf um eine Sechsjährige Grundschule im Landkreis Gießen politisch erfolglos geblieben war, startete etwa zeitgleich die Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen einen Aufruf zur Gründung einer Jenaplan-Initiative mit dem Ziel einer **mindestens** sechsjährigen Jenaplan-Schule in Gießen oder Umgebung. Die auf diese Weise angeregte Auseinandersetzung mit dem Konzept Peter PETERSENS machte dem Kollegium deutlich, daß PETERSENS Schulversuch nichts anderes war als der Versuch, verschiedene reformpädagogische Ansätze durch ein theoretisch fundiertes Gesamtkonzept in der Schulpraxis ganzheitlich umzusetzen und weiterzuentwickeln.

Da eine so verstandene PETERSENSchule auch Freiräume läßt für die weitere Schulentwicklung, erschien der Schulgemeinde eine Jenaplan-Schule besonders geeignet, die Vision einer Sechsjährigen Grundschule weiterhin zu verfolgen.

Die Jenaplan-Forschungsstelle in Gießen vermittelte eine Exkursion zu sechsjährigen Grundschulen in Nijmegen und Malden. Diese Fahrt nach Holland, an der Lehrer und Eltern gemeinsam beteiligt waren, brachte in der anschließenden Schulkonferenz den entscheidenden Durchbruch: Ein Antrag auf eine sechsjährige Jenaplan-Schule wurde an den Schulträger gestellt.

4.9.2 Konzept

Die Grundschule Bellersheim-Obbornhofen will durch eine kontinuierliche Schulentwicklung sechsjährige Jenaplan-Schule werden. Einige wichtige Teilschritte sind bereits erreicht:

- Rhythmisierung der Lernformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier;
- vielseitiges Schulleben mit ganztägiger Betreuung;
- Stammgruppenbildung der Jahrgänge 1/2/3.

Sobald die benötigten Räume zur Verfügung gestellt werden können, sollen auch Stammgruppen in den Schuljahrgängen vier bis sechs gebildet werden. Ein besonderes Anliegen der Schule ist es, Alternativen aufzuzeigen für den bisher oft als problematisch empfundenen Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5.

Die Vorteile der Wohnortnähe sollen auch in Klassen 5 und 6 für die Öffnung der Schule genutzt werden. Durch den schulinternen Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5 wird in allen Fächern eine inhaltliche und methodische Verzahnung gewährleistet. Die sonst übliche Außendifferenzierung in den Jahrgängen 5 und 6 soll weitgehend durch Innendifferenzierung ersetzt werden. Individuelle Differenzierung durch Wochenplanunterricht und Freie Arbeit ermöglicht allen Kindern auf dem ihnen gemäßen Niveau zu arbeiten. Grundschultypische Arbeitsweisen sollen in den Klassen 5 und 6 nur allmählich anderen Methoden weichen und von den Schülern nicht als Bruch ihrer bisherigen Erfahrungen erlebt werden. Ein gleitender Übergang vom freien Spiel des Kindergartens über die Freie Arbeit der Grundschule soll in Klasse 5 und 6 fortgesetzt werden mit Freier Arbeit durch Wochenpläne und themenorientierter, epochalisierter Stammgruppenarbeit.

4.9.3 Tagesstruktur

- 07.30 - 08.00 Uhr Frühbetreuung
- 08.00 - 08.20 Uhr Gleitender Schulanfang
- 08.20 - 09.50 Uhr Kursunterricht (in der Jahrgangsklasse)
- 09.50 - 10.00 Uhr gemeinsames Frühstück
- 10.00 - 10.20 Uhr Spielpause
- 10.20 - 11.50 Uhr Stammgruppenunterricht (jahrgangsübergreifend 1/2/3 bzw. 4/5/6)
- 11.50 - 12.10 Uhr Spielpause
- 12.10 - 13.00 Uhr Wochenplanunterricht (jahrgangsübergreifend) /Betreuung
- 13.00 - 13.30 Uhr Mittagessen
- 13.30 - 16.15 Uhr Freies Spiel und Freizeitangebot / Sportunterricht (4/5/6)

Der Kursunterricht vermittelt die jahrgangsspezifischen Inhalte der Hauptfächer Deutsch und Mathematik, später auch Englisch, in der Jahrgangsklasse. Aus organisatorischen Gründen gehören auch Sport und Religion zum Kursunterricht. Der Stammgruppenunterricht umfaßt weitere Anteile Deutsch und die Fächer Biologie, Erdkunde, Sozialkunde sowie den Lernbereich Ästhetische Bildung. Durch einen themenorientierten, epochalen Unterricht wird sichergestellt, daß alle Fächer in ausreichendem Maße abgedeckt sind und die Orientierung an den hessischen Rahmenplänen sichergestellt ist. Der Wochenplanunterricht wird von den Fachlehrern gemeinsam vorbereitet. Er ermöglicht eine individualisierende Differenzierung und kann deshalb in besonderer Weise der geforderten Niveaudifferenzierung in den Jahrgängen 5 und 6 gerecht werden.

Die Unterrichtsmethode des Wochenplans und ähnliche Methoden der selbständigen Arbeit werden auch im Kurs- und Stammgruppenunterricht verwendet (z.B. Werkstattunterricht und Tagespläne im Kurs, themen- und projektorientierte Wochenpläne in der Stammgruppe). Während der Plan für den "Wochenplanunterricht" aber im Team erarbeitet wird und vom Konzept her obligatorisch ist, wird er im Kurs- und Stammgruppenunterricht von den Lehrkräften im freien pädagogischen Ermessen erstellt und eingesetzt.

Neben den fachlichen Inhalten hat die Stammgruppe eine wichtige Funktion für die Erziehung: Sie ist ein Ort, wo die Kinder sich als zugehörig zu einer sozialen Gruppe fühlen. Die Gruppe vermittelt Geborgenheit und Zuwendung durch regelmäßige Kreisgespräche und ermöglicht soziales Lernen zwischen Kindern unterschiedlichen Alters. Die Stammgruppen werden auf vielfältige Weise an der Gestaltung des Lebensraums "Schule" beteiligt. Dazu trägt auch die weiter zu entwickelnde Feierkultur bei: Die Ergebnisse der Stammgruppenarbeit werden vierteljährlich, jeweils vor den Feiern, in einer Schulfeier der Schulgemeinde präsentiert.

In den Klassen 1 bis 3 werden ausschließlich verbale Beurteilungen erteilt. Auch für die Klassen 4 bis 6 sollen Beurteilungsformen gefunden werden, die eine Lern- und Laufgangsberatung der Eltern und der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Nach den rechtlichen Bestimmungen kann auf Noten in der Mittelschule aber nicht verzichtet werden.

Um den Übergang auf die weiterführende Schule zu erleichtern, finden vorbereitende Maßnahmen statt: Gegenseitige Besuche, Hospitationen, inhaltliche Absprachen und Konferenzteilnahmen sind geplant.

Das Konzept ist in allen Aspekten kostenneutral im Vergleich mit anderen Schulen. Durch Wohnortnähe erspart es darüber hinaus Schülertransportkosten.

Durch die örtliche Nähe zur Universität Gießen wird eine enge Zusammenarbeit mit der dortigen Jenaplan-Forschungsstelle ermöglicht. Als Praktikumsstelle sollen kontinuierliche Doppelbesetzungen durch Student/inn/en im Unterricht realisiert werden.

4.9.4 Perspektiven

Die Schulgemeinde kämpft seit etwa vier Jahren um die Sechsjährigkeit.

Seit dem neuen hessischen Schulgesetz ist die Einrichtung einer sechsjährigen Jenaplan-Schule in Form einer Regelschule rechtlich unproblematisch. Trotz jährlich sich wiederholender Anträge war es aber bisher nicht möglich, die Sechsjährigkeit zu realisieren.

Ausschlaggebend dafür ist vor allen Dingen die Tatsache, daß Mehrkosten befürchtet werden und zur Zeit leerer Kassen größte Vorsicht gegenüber unvorhersehbaren Kosten im Zusammenhang mit Schulreformen besteht. Pädagogisch ist die Jenaplanschule zwar in allen Fraktionen unumstritten, der defizitäre Haushalt des Landkreises verhindert aber jede sachliche Auseinandersetzung mit den Raumproblemen der Schule.

Die auf den ersten Blick etwas seltsam erscheinende Verbindung von Stammgruppen der Jahrgänge eins bis drei mit einem angehängten vierten Schuljahr wird bei genauer Betrachtungsweise verständlich. Die Argumente dafür sind sehr unterschiedlicher Natur:

- Die Stammgruppen 1/2/3 entsprechen den von PETERSEN vorgeschlagenen, drei Jahrgänge umfassenden Lerngruppen.
- Die Raumsituation läßt dann keine andere Stammgruppenbildung zu als 1/2/3+4.

- Die Schule kann jederzeit durch Stammgruppen 4/5/6 ergänzt werden, ohne daß die gewachsenen Strukturen in der Unterstufe (1/2/3) zerstört werden.
- Die angehängte vierte Jahrgangsklasse kann als Maßnahme eines gleitenden Übergangs zu den Jahrgangsklassen der weiterführenden Schulen gewertet werden.
- Durch eine enge Zusammenarbeit mit dem Kindergarten vor Ort werden im weiteren Sinne zwei aufeinanderfolgende Stufen angeboten: Die Stammgruppe der 3-/4-/5-jährigen im Kindergarten und die Stammgruppe der 6-/7-/8-jährigen in der Grundschule. Die Wiederbegegnung mit befreundeten Kindern beim Wechsel in die höhere Stammgruppe wird also immerhin einmal ermöglicht.
- Die ersten Erfahrungen ermutigen zu der Prognose, daß sich das System 1/2/3+4 bewähren wird.

Trotz allem: Es ist pädagogisch unumstritten, daß die Unterstufe (1/2/3) so bald wie möglich durch eine Mittelstufe (4/5/6) ergänzt werden sollte.

Visionen sind wichtig:

Die Schule wird als vierjährige Jenaplan-Schule intensiv daran weiterarbeiten, die Sechsjährigkeit zu realisieren.

Die seit Jahren außergewöhnlich engagierte Schulgemeinde, ein politisch aktiver Elternverein und eine hohe Identifikation aller Beteiligten mit Ihrer Schule geben zu der berechtigten Hoffnung Anlaß, daß dieses Ziel in absehbarer Zeit erreicht wird.

Gemeinsam mit Schulpolitikern aller wichtigen Parteien und wissenschaftlich unterstützt von der Universität Gießen wird die noch notwendige Überzeugungsarbeit leistbar sein.

5 KEES VREUGDENHIL

JENAPLANSCHULE: BILDUNGSPOLITISCHE PERSPEKTIVE FÜR EUROPA

5.1 EINLEITUNG

Am Ende des **zwanzigsten** Jahrhunderts versucht Europa sich umzugruppieren. Nach zwei heißen **Kriegen** und einem kalten mit großen Konsequenzen für die moderne Welt gibt es heutzutage verschiedene Vereinigungs- und Kooperationsbestrebungen. Dazu gehören mit abnehmender Intensität u.a. der deutsch-deutsche Vereinigungsprozeß, die Bestrebungen zur Verwirklichung eines vereinten Europa, der Ausbau der West-Ost-Beziehungen.

Gleichzeitig versucht man in Mittel- und Osteuropa bestimmte Prinzipien einer aufgeklärten Gesellschaft durchzusetzen, z.B. Demokratie und Menschenrechte für alle. Dort wie auch hier bei uns treten in wechselnder Intensität primitive Gegenkräfte in Erscheinung: Ethnozentrismus, Nationalismus u.ä.

In unseren Gesellschaften sind auch bestimmte moderne Tendenzen festzustellen, wie z.B. das exponentielle Anwachsen der Informationen, neue Medien und technologische Entwicklung.

Ein derartiges gesellschaftliches Umfeld verlangt eine Neuorientierung der öffentlichen Bildungspolitik in den europäischen Ländern. Neue Erwartungen von und Forderungen an die Schule, die Lehrer und die Absolventen werden formuliert.¹ Bestimmte Tendenzen werden zu Kern- oder Schlüsselproblemen umdefiniert.²

In meinem Beitrag versuche ich, einen knappen Aufriß der sich ändernden europäischen **Gesellschaft** mit ihren Haupttendenzen zu skizzieren. Dieser Überblick führt zu einer **Auflistung der neuen** Aufgaben für die Bildungspolitik. Erst dann können wir uns den **nachfolgenden Fragen** widmen: Welche Möglichkeiten und Grenzen kennzeichnen den **Jenaplan im Rahmen** der neuen und erneuerten bildungspolitischen Aufgaben? Wie sieht eine **Jenaplan** aus, die Perspektiven für diese Aufgaben bietet?

5.2 TENDENZEN

KLAFKI formuliert fünf "epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft"³: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage der Ungleichheit,

¹ Vgl. LEUNE, J.M.G.: Leraarschap in de jaren '90. In: School 8 (1990) 1; DERKSEN, C.G und VREUGDENHIL, K.: De Kern van beter onderwijs. Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht 1993.

² Z.B. bei KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994.

³ KLAFKI, W.: Neue Studien ..., a.a.O., S. 56.

die Frage der technologischen Entwicklungen und die Frage der menschlichen Beziehungen zueinander.

Diese Probleme sind in bestimmtem Sinne zeitlos und universell: in jeder Epoche zeigen sie sich jedoch spezifisch. Die Friedensfrage z.B. ist in unserer Zeit nicht länger durch die ideologische Kontroverse zwischen Kapitalismus und Kommunismus bestimmt, sondern durch ethnische, religiöse und nationalistische etc. Konflikte. Man denke z.B. an das ehemalige Jugoslawien, an Somalia, Nordirland ...

Mehrere Tendenzen in der heutigen Gesellschaft lassen sich ins Grundmuster der Schlüsselprobleme einordnen. Einige wichtige Tendenzen seien hier kurz erwähnt⁴:

- die Globalisierung der Wirtschaft und deren ständiges Wachstum, das zur Ernährung aller Weltbürger und zur Erhöhung ihrer Lebensqualität notwendig ist. Das hat u.a. Internationalisierung der Gesellschaft sowie weitere technologische Entwicklung und Innovation zur Folge;
- das exponentielle Wachstum der Information und die immer raschere Substitution der Informationsbestände. Konsequenz daraus ist u.a. eine medialisierte Verarbeitung von Informationen (Informationstechnologie), welche ein kritisches Unterscheiden und Benutzen von Informationen sowie eine dauernde und angemessene Lernfähigkeit zur Verarbeitung neuer Informationen voraussetzt;
- die vielfältige und intensive (Massen-) Kommunikation über audiovisuelle Medien, welche aktive und rezeptive Fähigkeiten in Bild- und Lautkommunikation und eine Neubewertung der schriftlichen Kommunikation verlangt;
- die ethnisch-kulturelle Pluralität der alltäglichen Welt. Das hat u.a. eine Vitalisierung der Demokratie, eine Neugestaltung des Sozialstaates und die Entwicklung von moralischen und sozialen Fähigkeiten als notwendige Aufgaben zur Folge⁵;
- die Änderung der herkömmlichen Sozialverbände und ihrer Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung sowie für die Sozialisierung neuer Generationen. Die Säkularisierung hat die tiefgreifende moralische Funktion der Kirche reduziert. Das postmoderne Lebensgefühl und die Komplexität der Gesellschaft haben die selbstverständliche ideologische Funktion der politischen Parteien durchlöchert. Familie und Schule sind nicht mehr die einzig wichtigen sozialen Erziehungsinstanzen.

5.3 NEUE AUFGABEN DER SCHULE

Diese und andere Tendenzen führen zu neuen Bildungszielen und zur anpassenden Neugestaltung der vorhandenen Ziele. Die Einordnung dieser Tendenzen in das Grundmuster KLAFFKIS zeigt, daß nicht nur neues Wissen, neue Einsichten und neue Fähigkeiten verlangt werden, sondern auch eine erneute Stellungnahme zu den Schlüsselfragen mit ihrer hohen moralischen Ladung gefordert ist. Unsere Demokratie

⁴ Nach DERKSEN, C.G. und VREUGDENHIL, K.: De Kern van beter onderwijs. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum 1993.

⁵ Vgl. COHN-BENDET, D. und SCHMIDT, T.: Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg: Hoffmann und Campe 1992.

kann auch von manchen Tendenzen gefährdet sein, der Friede bedroht, die Umwelt weiter verschmutzt, ...

Im kommenden Jahrzehnt bedürfen Schüler nur noch des Erwerbs eines essentiellen, dauerhaften Grundwissens. Nachdrückliche Bedeutung kommt dann dem Erwerb funktionalen Wissens zu:

- Informationstypen zu unterscheiden und angemessen zu verarbeiten;
- sich schnellen Zutritt zu Informationsquellen zu verschaffen;
- die sich ständig ändernden Arbeits- und Lebenssituationen zu analysieren, zu problematisieren und flexibel zu klären.

Wichtig ist auch die Reflexion der eigenen Lernprozesse: Wie lerne ich am schnellsten und besten? und unter welchen Bedingungen? Schüler müssen imstande sein, erworbenes Grundwissen und funktionales Wissen auf unterschiedliche Sachverhalte und in unterschiedlichen Situationen anzuwenden.

Die moralische Entwicklung der Schüler ist gleichzeitig eine der Aufgaben der Schule. In einer Zeit des Wertpluralismus und der sich verwischenden Normen ist es notwendig, die Wertgebundenheit von Alltag und Information zu erkennen und sich eine eigene Meinung zu bilden, die man dann mit einer richtigen und schlüssigen Argumentation vertreten kann. Normatives Handeln ist KLAFFKI zufolge in jedem Falle an eine grundsätzliche Entscheidung für Freiheit, Demokratie und Solidarität gebunden. Die Schlüsselprobleme sind nicht nur erkannt, sondern auch aktiv und intelligent angegangen.

Im sozial-affektiven Bereich gilt es, die Fähigkeit kooperativen Verhaltens und in gewissem Sinne auch die der Solidarität zu entwickeln. Seine Verantwortlichkeit zu erkennen und zu ihr zu stehen, ist ebenso wichtig wie eine entschiedene Teilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben. Freizeitgestaltung muß, wie KLAFFKI betont, gelernt werden im Zusammenhang mit der ästhetischen Entwicklung und dem "lustvollen und verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Leib"⁶.

Lehr- und Lernprozesse in der Schule sind damit auf die Entwicklung von Selbständigkeit und die Zusammenarbeit der Schüler gerichtet. Sie vollziehen sich innerhalb heterogener Gruppen und sind eng mit der Lebenswelt der Schüler verknüpft. Die jungen Menschen lernen das Lernen und erfahren, wozu Kenntnisse und Fähigkeiten im alltäglichen Leben dienen und wie man mit moralischen Dilemmata umgeht.

5.4 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER JENAPLANSCHULE

Sind Jenaplanschulen für diese Aufgaben geeignet? - Ja und nein!

Fangen wir mit der Negation an. Das ursprüngliche Jenaplan-Konzept PETERSENS war nicht auf einer Gesellschaftsanalyse der damaligen Zeit, einer Analyse ihrer Tendenzen und Aufgaben, gegründet. Es ruhte auf einer umfassenden und zeitlos gültig gesehenen Metaphysik, für welche die Polarität "Leben-Geist" grundlegend war.⁷ Dieser Jenaplan war deshalb auch nicht explizit von einer pädagogischen Anthropologie untermauert. Der

⁶ KLAFFKI, W.: Neue Studien ..., a.a.O., S. 54.

⁷ Vgl. VREUGDENHIL, K.: De Führungslehre van Petersen. Historisch-pedagogisch tekst- en kontekstonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan. Zwei Bände. Groningen: Wolters-Noordhoff 1992.

Begriff der "Humanität" ist genau so wie die Begriffe "Freiheit" und "Geist" nur von dieser Metaphysik her zu verstehen. Aus einer solchen Blickrichtung heraus ist die Jenaplankonzeption damals gestaltet und beschrieben worden⁸ und sind die gesellschaftlichen Ereignisse der Weimarer Republik und der Nazizeit bewertet. PETERSEN hat aufgrund dieser Metaphysik z.B. das parlamentarische System der Weimarer Republik abgelehnt und bestimmte völkische Strukturen der Nazizeit bejaht. Deshalb war er jedoch noch kein Nazi und auch nicht völlig antidemokratisch, wie KEIM⁹ und andere meinen. Es gibt im Gegenteil in seinen Arbeiten viele Anlässe zu der Behauptung, er habe eine Art von Basisdemokratie mit Selbstbestimmung und Selbstverwaltung der Betroffenen vertreten.

Trotzdem kann m.E. seine Metaphysik keine Grundlegung für Jenaplanschulen in unserer Zeit bilden. Sie läßt u.a. die kulturhistorische Eigendynamik der Gesellschaft außer acht.¹⁰ Das bedeutet auch, daß eine in diese Metaphysik eingebettete Gestaltung und Ausstattung der Jenaplanschule, wie sie in der "Führungslehre" beschrieben ist, nicht ohne weiteres Modell für unsere Jenaplanschulen sein kann. Deshalb hat Susan FREUDENTHAL-LUTTER von Anfang der niederländischen Jenaplanbewegung an in bezug auf die PETERSENSche Jenaplankonzeption von einem "offenen Grundmodell" gesprochen. Damit war die auf die Schul- und Unterrichtspraxis bezogene theoretische Konzeption des Jenaplans (die Führungslehre) gemeint. Die niederländische Jenaplankonzeption hat de facto nie die Metaphysik PETERSENS beachtet. Eher war von Ansätzen zu einer geisteswissenschaftlich inspirierten pädagogischen Anthropologie die Rede.¹¹

Das Defizit der niederländischen Jenaplankonzeption hat mit der fehlenden Gesellschaftsanalyse zu tun. Obwohl die von FREUDENTHAL-LUTTER formulierten "acht Grundprinzipien des Jenaplans"¹² ausdrücklich eine kritisch-demokratische Gesinnung voraussetzten, gab es kaum systematische Betrachtungen im Hinblick auf das Verhältnis des praktizierten Jenaplans zu gleichzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen. Das hatte eine Vernachlässigung der Bildungsfrage zur Folge. Wichtigstes war und blieb das pädagogische Klima: größte Bedeutung kommt den Beziehungen zwischen den Menschen in der Schule und denen zwischen Kind und Welt zu, hauptsächlich "vom Kinde aus" gesehen. Jenaplankritiker wie IMELMAN und RANG haben mit Recht darauf hingewiesen, daß in Jenaplanschulen klare Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten und für die Entwicklung von Lehrplänen fehlen.¹³

Trotz dieser Kritik enthält der Jenaplan vieles zur Gestaltung von Schule, was für die neuen und erneuerten Bildungsaufgaben in Europa wertvoll und brauchbar ist. Voraussetzung dafür ist, daß das Jenaplankonzept aktualisiert und auf moderne Grundlagen gestellt wird. Anthropologische und gesellschaftliche Analysen müssen durchgeführt werden. Mit solchen empirischen Befunden kann man die normativen Aussagen bezüglich

8 Z.B. in der "Führungslehre des Unterrichts".

9 KEIM, W.: Peter Petersen und sein Jena-Plan wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. In: Pädagogik und Schulalltag (1990), S. 928-936; vgl. z.B. auch BIESENBAUM, H.: Jena erinnert sich an 'seinen' Pädagogen. Aber: Ist Peter Petersen wirklich ein Vorbild für ein demokratisches Erziehungswesen? In: Frankfurter Rundschau Nr. 182 vom 08.08.1991, S. 15.

10 VREUGDENHIL, K.: De Führungslehre van Petersen. A.a.O., S. 325.

11 Vgl. VREUGDENHIL, K.: Jenaplan damals, heute, morgen. In : Konferenzbericht Jenaplan Ost-Europa. Jena: Thillm 1995.

12 Vgl. FREUDENTHAL-LUTTER, S.J.C.: De Jenaplanschool - een leef- en werkgemeenschap. Utrecht: Stichting Jenaplan 1970.

13 S. VREUGDENHIL, K.: De Führungslehre van Petersen. A.a.O.

des Menschen und der Gesellschaft in den zwanzig Grundprinzipien des Jenaplans¹⁴ aktualisieren und praxisbezogen ausarbeiten. Dauerhafte Grundannahmen in bezug auf den Menschen und die Gesellschaft werden in diesem Aktualisierungsprozess beibehalten. Diese Grundannahmen finden sich u.a. in den Grundgesetzen demokratischer Länder und im Katalog der Vereinten Nationen über die Menschenrechte wieder.

Wenn wir die in den Abschnitten zwei und drei beschriebenen Tendenzen und Bildungsaufgaben beachten, können wir die nachfolgenden Möglichkeiten des damaligen und heutigen Jenaplanes zur Erledigung dieser Aufgaben folgendermaßen skizzieren:

- die Auswertung der langjährigen Erfahrungen mit kind-anthropologisch und pädagogisch intendierten Denk- und Arbeitsweisen mit vielen Anregungen zu selbständigem Arbeiten, zum Zusammenarbeiten, zu Selbstinitiativen der Kinder und zum Lernen von- und miteinander (pädagogisches Klima);
- Schule als Gemeinschaft aller Betroffenen in Selbst- und Mitbestimmung und als Probefeld für die sozial-kulturelle Beteiligung am multikulturellen gesellschaftlichen Leben außerhalb der Schule;
- Schule als Werkstatt des Kindes: Schulwohnstube, Schulgebäude und Schulumgebung als reiche Lernumgebung; das Dokumentationszentrum mit seiner Tradition der Informationsauswahl und -verarbeitung;
- die differenzierende Gruppierung der Schüler in altersgemischten Gruppen und in Niveau- und Tischgruppen, wodurch die Fähigkeit zur Kooperation und in gewissem Sinne zur Solidarität geübt und umgänglich entwickelt wird;
- die erprobten und intensiven Formen des Erfahrungslernens (das situationsorientierte Lehren und Lernen, wozu neuerdings auch die Befähigung zu kritischer Auseinandersetzung mit der Lebenswelt gehört)¹⁵;
- die Einbettung der Arbeitsformen in die inneren und äußeren Grundformen der Selbstbildung, des Lernens und der Erziehung, das Philosophieren, die Meditation und die Reflexion dieser Grundformen: bzw. das Gespräch, das Spiel, die Arbeit und die Feier;
- die Planung schulischer Zusammenhänge als Synthese zwischen externen Forderungen (u.a. bildungspolitischen) und der inneren Notwendigkeit zu Vorordnung und Strukturierung des Zusammenlebens und -lernens sowie als geteilte Verantwortlichkeit von Schülern und Lehrern;
- die vielfältige Erfahrung des Lehrers in der Begleitung von selbsttätigen Schülern;
- das sozialetische Schulleben mit seinen Anregungen und gleichzeitig teilweise auch Anforderungen zu helfen, mitzubestimmen, verantwortlich zu sein, sich verantworten zu müssen, die moralischen Implikationen des Wissens und Handelns zu reflektieren;
- die Schulstruktur: ein ununterbrochenes Schulleben in konsistentem pädagogischen Klima vom vierten bis zum sechzehnten Lebensjahr.

Wenn wir die Defizite des Jenaplanes überwinden und die Möglichkeiten, die er bietet, richtig anzuwenden verstehen, dann vermag die Jenaplanschule eine brauchbare und anregende Bildungsperspektive für Europa darzustellen.

¹⁴ S. BOTH, K. und VREUGDENHIL, K.: Die Charta der Grundschul-Prinzipien des Jenaplans. Dorsten: Spectra Verlag 1989.

¹⁵ Vgl. VREUGDENHIL, K.: Texte zur Schulentwicklung. Amsterdam: APS 1992.

5.5 DIE NEUEUROPÄISCHE JENAPLANSCHULE

Wie sieht eine Jenaplanhschule aus, die den neuen Bildungsaufgaben gewachsen ist und die gleichzeitig die wertvollen Errungenschaften oder Möglichkeiten einer spezifisch reformpädagogischen Tradition beibehält und verwendet?

Auch hier können wir nur skizzenhaft vorgehen. Die "neueuropäische Jenaplanhschule" ist mindestens durch nachfolgende Merkmale gekennzeichnet:

a) Sie besitzt ein Schulkonzept, in welchem normative und empirische Aussagen über den Menschen und die Gesellschaft verbunden sind mit den Konsequenzen für Bildung und Erziehung in der Schule. Das Schulkonzept beinhaltet die in Abschnitt drei genannten Aufgaben als konkrete Bildungsziele und die in Abschnitt vier aufgezeigten Möglichkeiten als Grundmuster der Bildungs- und Erziehungsvorgänge.

b) Die Jenaplandidaktik ist in fünf Dimensionen ausgearbeitet:

1. die anthropologische Dimension:

Sie befaßt sich mit den Merkmalen der Schüler, wie ihrer Biographie, ihrer Entwicklungsstufe, ihren Grundbedürfnissen, ihrer Lernfähigkeit, ihrem Lernstil, ihrem Vorwissen, ihren spezifischen Interessen und ihren Gewohnheiten:

2. die inhaltliche Dimension:

Auf der Grundlage der staatlichen Richtlinien und der eigenen Bildungsziele sind die Lerninhalte für die Fächer und das fächerübergreifende situationsorientierte Lehren und Lernen ausgewählt und mit Hilfe eines Ordnungsschemas überarbeitet. Das heißt, es sind zwei Verbindungslinien der Stoffordnung beachtet: die Linie Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft, und die Linie aktuelle Außen- und Innenwelt des Kindes.¹⁶ Die Lerninhalte sind weiterhin nach Bedarf grob oder fein strukturiert und schwer oder leicht zugänglich gemacht, damit die Schüler selbständig allein oder mit anderen Schülern den Stoff verarbeiten können:

3. die methodische Dimension, in welcher es um die für Jenaplan geeignete Arbeitsformen geht:

In ihr geht es um das Zustandekommen einer Verbindung zwischen lernziel- oder situationsorientiertem Lehren einerseits und den anthropologischen Gegebenheiten des Kindes auf der anderen Seite. Diese Abstimmung zwischen Lehren und Lernen kann man "dialogischen" oder "interaktiven Unterricht" nennen:

4. die organisatorische Dimension.

Diese beinhaltet all das, was PETERSEN die "Vorordnung" und Planlegung des Unterrichts, kurz die "Führung des Unterrichts" genannt hat, u.a. die Gruppierung der Schüler, die Einrichtung der Schulwohnstube, die Beteiligung der Eltern am Unterrichtsgeschehen, das Entwerfen eines Naturlehrpfades u. dgl.

5. die qualifizierende Dimension, also die Art und Weise, wie man in Sachen der (Selbst-) Evaluierung der Lernprozesse und Lernergebnisse verfährt:

Das Reflektieren und der Gebrauch eines Logbuches durch Lehrer und Schüler gehört zu den wichtigen Mitteln in dieser Dimension.

c) Die Jenaplandidaktik schafft variable und flexible didaktische Routen. Dabei sind drei Hauptkomponenten zu beachten: der Stoff, das Kind und die Lebenswelt. Routen können in jeder Komponente anfangen. Sie pendeln immer zwischen diesen drei Komponenten hin

¹⁶ Vgl. VREUGDENHIL, K.: Jenaplan damals, heute, morgen. A.a.O.

und her. Zum Entwurf und zur Planung einer Route ist man auf den Gebrauch von acht Verben oder Tätigkeitswörtern angewiesen: **bearbeiten** des Stoffes; **öffnen** (bewußt machen) von dem, was schon beim Kinde da ist und berücksichtigen, daß man dies miteinander **teilt**; **verarbeiten** von Lebensweltsituationen und aktiv reagieren auf Probleme und Fragen in dieser Lebenswelt mit "tun" und "**schaffen**"¹⁷; **reflektieren** auf Lernergebnisse und Lernprozesse; **integrieren** von Lernerfahrungen, Lernerlebnissen und Lernergebnissen im eigenen Lebenskonzept des Kindes, damit sinnvolle Bedeutungen des Gelernten und hoffnungsträchtige Perspektiven entstehen. Die acht Verben fungieren als Haltestellen auf der Route. Jede Haltestelle enthält verschiedene Arbeitsformen und Arbeitstechniken. Diese folgen in der Jenaplan-schule den vier Grundformen: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier.

d) Das Unterrichten im engeren Sinne oder die Instruktion hat bestimmte Stufen zu beachten. Der Lehrer fängt mit einer kurzen, das Wesentliche herausarbeitenden Darstellung des Stoffes an und stellt sich dann selbst laut die Fragen, wie man diesen Stoff in einer konkreten Lebensweltsituation verwenden kann und welches Vorwissen oder welche Vorerfahrungen durch ihn wachgerufen werden. Er bezieht seine Schüler in diesen Dialog mit sich selbst ein, läßt sie kurz individuell oder zusammen arbeiten, leistet Unterstützung, indem er Hilfsmittel zur Verfügung stellt oder die Schüler persönlich berät. Übungen mit dem Stoff und eine praktische Verwendungsaufgabe folgen. Dieser Zyklus wird durch Reflexionen auf den Lernprozess und seine Ergebnisse abgeschlossen. So wird das Lernen gelernt.

e) Die Schule wird durchweg als Lernorganisation eingerichtet, als Ort, an dem allenthalben Lernen stattfindet. Alle Beteiligten, seien es Lehrer oder Schüler, Eltern oder Gäste, helfen einander, stellen ihre Erfahrungen und Einsichten anderen zur Verfügung und lernen voneinander. In dieser Organisation geht es darum, eine demokratische Schulkultur zu entwickeln, mit Dialogen, mit einer Synthese von kollektiver Selbsterziehung und individueller Selbstbestimmung, mit Partizipation und Kooperation.¹⁸

¹⁷ Vgl. REICHWIEN, A.: Schaffendes Schulvolk.

¹⁸ Vgl. SCHREINER, G.: Für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur! In: Ettersburger Gespräche 2 hrsg: v. Thüringer Kultusministerium. Erfurt 1992.

LITERATUR

- BIESENBAUM, Hannegret: Jena erinnert sich an 'seinen' Pädagogen. Aber: Ist Peter Petersen wirklich ein Vorbild für ein demokratisches Erziehungswesen? In: Frankfurter Rundschau Nr. 182 vom 08.08.1991, S. 15.
- BOTH, Kees; VREUGDENHIL, Kees: Die Charta der Grundschul-Prinzipien des Jenaplans. Dorsten: Spectra Verlag 1989.
- COHN-BENDIT, Daniel; SCHMIDT, Thomas: Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg: Hoffmann und Campe 1992.
- DERKSEN, C.G.; VREUGDENHIL, Kees: De Kern van beter onderwijs. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum 1993.
- FREUDENTHAL-LUTTER, S.J.C.: De Jenaplanschool - een leef- en werkgemeenschap. Utrecht: Stichting Jenaplan 1970.
- KEIM, Wolfgang: Peter Petersen und sein Jena-Plan wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. In: Pädagogik und Schulalltag (1990), S. 928-936.
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 41994.
- LEUNE, J.M.: Leraarschap in de jaren '90. In: School 8 (1990) 1.
- PETERSEN, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim und Basel: Beltz 141984.
- SCHREINER, Günter: Für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur! In: Ettersburger Gespräche 2 hrsg. v. Thüringer Kultusministerium. Erfurt, 1992.
- VREUGDENHIL, Kees: De Führungslehre van Petersen. Historisch-pedagogisch tekst- en kontekstonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan. Zwei Bände. Groningen: Wolters-Noordhoff 1992.
- VREUGDENHIL, Kees: Texte zur Schulentwicklung. Amsterdam: APS 1992.
- VREUGDENHIL, Kees: Moderner Unterricht und die Realität der Jenaplan-Schule. In: RETTER, Hein (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.
- VREUGDENHIL, Kees: Jenaplan damals, heute, morgen. In: Konferenzbericht Jenaplan Ost-Europa. Jena: Thillm 1995.

6 THEODOR F. KLASSEN

DIE STAMMGRUPPE

"Stammgruppe", das ist für Peter PETERSEN der Begriff, der sich der "Jahrgangsklasse" entgegenstellt und mit dem er sie diffamiert und deklassiert. Die Jahrgangsklassen, das schreibt er 1934, als Unterordnung und Ausrichtung zu bildungspolitischen Zielen avancierten, liegen auf den Schulen "wie Eisblöcke in der Frühlingslandschaft"¹. Vom "Bankerott der Jahrgangsklasse"² hatte er schon die Teilnehmer der 4. Tagung der New Education Fellowship in Locarno unterrichtet und keinen Widerspruch erfahren. An der kleinen und unscheinbaren Universitätsschule in Jena wird deshalb "mit der überlieferten Klasse radikal gebrochen"³, weil sie "überall in der Welt Schiffbruch erlitten hat"⁴.

Das Unterrichten "unter dem Wahnbild des Jahrgangs"⁵, die "Formierung von Schülern zu einem vom Lehrer zu bearbeitenden 'Hörblock'"⁶, genau das lastet PETERSEN der "alten" Schule an, deren Vertreter "einseitig auf den Unterricht blickten und das Kind dem Stoff, dem Jahrespensum unterordneten"⁷. Schon in Hamburg, in der Lichtwarkschule, in der PETERSEN seine reformpädagogischen Vorstellungen praktisch erprobt und auf den Begriff bringt, "fiel alles Normale, das 'Normalkind' und das 'Normalwort' und der 'Normallehrplan'"⁸, weil sie die kindliche Individualität und das Grundbedürfnis des Menschen nach Selbstverantwortung übersehen und vielfach mißachten.

Die "alte" Schule, darin ist sich PETERSEN mit den meisten Reformpädagogen einig, konnte und wollte aufgrund ihrer Bildungs- und Erziehungstheorie nicht die Fiktion erkennen, die dem Begriff "Normalschüler" eigen ist und die mit der Jahrgangsklasse vorausgesetzt und durch sie geschützt wird. Verstärkt wird die Normalität des Normalschülers durch die Fiktion der Homogenität der Jahrgangsklassen, die die Gleichheit der Schülerinnen und Schüler in einer Jahrgangsklasse als Möglichkeit voraussetzt und als Ideal kultiviert, vor allem durch den Versuch, den gleichmässigen Lern- und Bildungsfortschritt aller jungen Menschen in einer Jahrgangsklasse möglichst in jedem Fach und in jeder Stunde zu

garantieren.

Das ist der Stoff, aus dem die reformpädagogische Kritik am Jahrgangsklassenprinzip und PETERSENS Polemik gegen die "Schulen alten Geistes"⁹ gewoben ist. Oder anders gesagt: Wenn, wie es in der Lichtwarkschule noch heißt, von der "Kerngemeinschaft"¹⁰ die Rede

¹ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930 ("Der Große Jenaplan", Bd. 1). S. 20.

² P. PETERSEN, Der Kleine Jenaplan. Braunschweig 1963, S. 15.

³ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. 8.

⁴ P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig 1953, S. 53.

⁵ Ebd., S. 53.

⁶ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. 87.

⁷ P. PETERSEN: Führungslehre des Unterrichts. A.a.O., S. 54.

⁸ P. PETERSEN, Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925, S. 152.

⁹ P. PETERSEN: Innere Schulreform a.a.O., S. 154.

¹⁰ Ebd., S. 163.

ist oder später in Jena von der Stammgruppe, dann steht von Anfang an immer mehr auf dem Spiel oder zur Debatte als die "jahrgangsübergreifende Lerngruppe". Es sollen, folgt man PETERSENS eigentümlicher Deklassierungspoesie, alte Formen zerschlagen werden, "um wahrhaft zeitgemäße an ihre Stelle zu setzen".¹¹

Die Stammgruppe ist der sichere Indikator für die "Neue" Erziehung, deren Neuheit ihm so wichtig und bedeutsam ist, daß er "NEU" nie vergißt, groß zu schreiben. Was "neu" ist an der "Neuen" Erziehung, verbirgt sich im Titel des ersten Jahresberichts über die 1924 begonnene Reformarbeit an der Universitätsschule in Jena hinter zwei, auch damals schon allseits bekannten Termini: Es wird berichtet über "Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule"¹². Die "Neue Erziehung" kommt mit den beiden Wörtern "Arbeitsschule" und "Lebensgemeinschaftsschule" insofern zum Vorschein, als PETERSEN mit dem ersten Wort die neue Situation des Kindes anspricht, in die es in Jena gestellt wird. Der vorschreibende, belehrende Unterricht verliert seine in der "alten" Schule dominierende Stellung. PETERSEN setzt dagegen auf die gestaltende Kraft des entdeckenden Lernens, der der Lehrer nachzugehen hat, damit das Kind nachfragen und dann selbstbewußt, selbständig und selbstverantwortlich auf die in der Schule repräsentativ vorhandene Welt ausgreifen und sich bilden kann. Diese Bildung aber erfährt ihre besondere Bedeutung und Würde in der und durch die beständige Möglichkeit, mit anderen Kindern und allen Menschen, die die Schulgemeinde bilden, in Gemeinschaft zu arbeiten und freundschaftlich zu leben.

1930, im 1. Band des sogenannten "Großen" Jena-Plans, werden diese pädagogischen Grundsätze durchgehend erläutert und kommentiert, und vor allem wird auf die empirische Grundlage dieser pädagogischen und didaktischen Entscheidungen verwiesen¹³. Die "kleine Schule" in Jena "suchte die Ideen echter Toleranz und wahrer Humanität" zu kultivieren. Aller Unterricht unterstand den beiden Ideen Ehrfurcht vor dem Leben und der Erziehung, d. i. der Freimachung des Menschentums in jedem Kinde. Projiziert auf die Schulwelt bedeuten sie die Forderung, eine Gegenstandswelt zu schaffen, an welcher "die Entfaltung freien Menschentums ansetzen, mit der das Kind sich auseinandersetzen und erkräften kann. Diese Gegenständlichkeit ist die Kinderwelt der Gruppen und die Schulgemeinde als Ganzes."¹⁴ Das ist exakt die Beschreibung der "Neuen Erziehung" und die pädagogische Institution, in der sich diese komplexen Vorgänge entfalten und abspielen, ist die Stammgruppe.

Hier "steht nun das Leben der Kinder um den Gruppenführer und mit ihm im Mittelpunkt allen Planens und Handelns", d.h. sie "bildet die Grundlage für alles Pädagogische und Unterrichtliche"¹⁵. Offenbar war sich PETERSEN bewußt, daß er sich mit diesem Vorgehen auf pädagogisches Neuland wagte. Die "alte" Schule war schließlich zu ganz und gar anderen Erfahrungen gekommen, gerade weil sie eine Lehrerschule war. Aber, das ist PETERSENS aufregende Erfahrung,

"wo man den Versuch wagte, Kinder wirklich 'in Freiheit' arbeiten und sich selber gesellen zu lassen und wirklich selbsttätig zu sein, konnten wertvollere Einsichten gewonnen werden. Da war das erste, was bemerkt wurde, daß wir alle überhaupt nichts Genaues darüber wußten, wie die Kinder in Kindergemeinschaften und zwar innerhalb

¹¹ Ebd., S. 165.

¹² P. PETERSEN u. H. WOLFF: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschulen. Weimar 1925.

¹³ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. VIIIff.

¹⁴ Ebd., S. 5f.

¹⁵ P. PETERSEN: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan ("Der Große Jenaplan", Bd. 3). Weimar 1934, S. 6.

einer Schule, arbeiteten, ja, weder wie eines als einzelnes Kind arbeitet noch mit anderen zusammen 'in Freiheit'.¹⁶

Der "Große Jenaplan" ist, nimmt man diese Aussage ernst, die Dokumentation eines geglückten Versuchs. Es belegt und soll belegen den Erfolg der "Neuen Erziehung" in der Universitätsschule in Jena. Für deren Niederschlag in der Schulpraxis gab es zwar schon einzelne Belege, aber keine, die so bewußt und konsequent unter den Bedingungen der neuen Volks- und Grundschule der Weimarer Republik zustande gekommen waren wie in der Universitätsschule. Und unter diesen Bedingungen zeigte sich erst, wozu Kinder eigentlich in der Lage sind, was man ihnen zutrauen und zumuten kann. Aber auch, was man ihnen in der "alten" Schule, nach PETERSENS Erfahrung vorenthalten hatte:

"Wir konnten in Jena nachweisen, wie über die Hälfte aller Hilfsschulkinder einfach Produkte des üblichen Klassenunterrichts sind, der vor lauter Schülern die Kinder nicht mehr sieht"¹⁷

Auf den ersten Blick leistet sich PETERSEN eine triviale Unterscheidung zwischen "Schüler" und "Kind". Er tut es, um die pädagogische Reduktion, die für ihn und die meisten Vertreter der Reformpädagogik in der damaligen Zeit ein konstitutives Merkmal der "alten" Volksschule herbartianischer Prägung war, zu vermeiden. Damit rechtfertigt und stützt er zugleich die Kennzeichnung "Lebensgemeinschaftsschule", die er für die Universitätsschule in Anspruch nimmt und in der er dann mit allen Formen der schulischen Homogenität radikal bricht. Deswegen findet man in der Universitätsschule "ausgesprochene Hilfsschulkinder und Knaben und Mädchen, die zu den Bestbegabten der Stadt gehörten, Kinder beider Geschlechts und aller Stände in günstigem Verhältnis" vereint.¹⁸ Die Schule unter der Idee der "Neuen Erziehung" orientiert sich, wie das Zitat belegt, am Ideal der Inhomogenität, und deswegen schafft sie vielfältige pädagogische Situationen und Strukturen, deren Offenheit die je verschiedene Individualität des Kindes anspricht und zur Sprache bringen kann. Vielfalt, nicht Einfachheit, das ist, grob gesagt, das äußere Kennzeichen einer Schule nach den Grundsätzen der "Neuen Erziehung", die es wagen kann und sich gestatten darf, eine Schule für alle Kinder und jungen Menschen zu sein, weil sie mit und durch ihre Vielfalt allen "die geeignete geistige Nahrung und das ihren Neigungen und Kräften zusagende Arbeitsfeld zu sichern"¹⁹ versucht.

Das Wort "Schulversuch", das PETERSEN für seine pädagogische Arbeit in der Universitätsschule in Anspruch nimmt, ist sozusagen wörtlich zu nehmen: Wer die Gewißheit verloren hat oder empirisch nicht belegen kann, der sittliche Wille des jungen Menschen ließe sich durch einen gestuften Unterricht determinieren, der muß mit der Unsicherheit leben, die darin besteht, daß der sittliche Wille des jungen Menschen immer das freie Geschenk des jungen Menschen an seinen Nächsten und an die Menschheit ist. Wer sich auf eine solche Erkenntnis einläßt, kann nicht mehr tun, als versuchen, Bedingungen zu schaffen, unter denen es dem jungen Menschen gelingen könnte, seinen Weg zum Anderen verantwortungsvoll zu gehen. Eine dieser Bedingungen, die dem Pädagogen die Hoffnung auf das Gelingen der "Neuen Erziehung" geben kann, ist für PETERSEN die "Gruppe". Daß die Gruppe mehr als ein spannungsloser Sozialkörper ist, belegt er ausführlich und in der ihm eigenen Sprache. Er belegt vor allem aber die

16 P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. 10.

17 P. PETERSEN: Die Praxis der Schulen a.a.O., S. 12.

18 P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. 10.

19 P. PETERSEN: Die Probleme der Begabung und der Berufswahl auf den höheren Schulen. In: P. PETERSEN: Innere Schulreform a.a.O., S. 92.

Veränderungen, die sich durch die "Neue Erziehung" ergeben können, aber nicht zwingend ergeben müssen:

"Gruppenbildung innerhalb der Stammgruppe. Unsre Frage war im Anfange des Versuchs, und sie ist es bis zum heutigen Tage: wie erfolgt die Gruppenbildung innerhalb solcher Stammgruppe, wenn wir sie in Freiheit zulassen? Bislang stellten wir innerhalb unseres Versuchsfeldes folgendes fest:

Ganz stark, und darum an erster Stelle zu nennen, sind es im Charakter, im Grundwesen liegende Triebfedern, die das Zueinanderhin oder Voneinanderweg bestimmen. Das einzige, was wir von uns als Erwachsenen hineinbringen, bewußt und gewollt, das ist dies: wir halten auf gute und freundliche Formen des Umgangs mit Menschen und den Sachen im Raume; es ist ganz unmöglich für uns, darauf zu verzichten; immer wieder haben wir das Wohltuende dieses Eingreifens und des unnachsichtigen Betonens dieser Dinge des 'guten Tons' gesehen. Innerhalb dieser von Lehrer und Gruppe gemeinsam aufrecht erhaltenen guten Ordnung und des guten Benehmens kann sich alles echt menschliche Zu- und Gegeneinander voll zur Geltung bringen. Auch Abneigungen gilt es, wie im späteren Leben, mit Anstand zu tragen und zu bekunden. Als Folge treten die Einsiedler, die Störrischen, die Störenfriede, die Bummeler, die 'Fliegegeister', die Nervösen, die Spielkinder, in voller Deutlichkeit heraus; sie können geradezu in Reinkultur beobachtet und nun eben auch recht studiert und unterstützt werden. Aber ebenso was Neigung, Freundschaft, Abneigung; Geltungstrieb, Herrschaftsgelüste; Hilfsbereitschaft; Haß und Feindschaft; Zanksucht und gänsehafte Eitelkeit innerhalb einer Gruppe für Zusammenschlüsse bedeuten. Diesen kleinen Jungen treibt ein gewaltsamer, ein brutaler Trieb zum Herrschen, jenes Mädchen die angeborene pädagogische Anlage gepaart mit Lust am Befehlen und Regieren: während jener bald versagt und ohne pädagogische Führung zu einem Tyrannen werden würde, erreichen diese beiden ihre Ziele, aber selbstverständlich in ganz verschiedenen Gruppen, die sie um sich bilden eben auf Grund dieser Wesenszüge. Hat diese etwas gewaltsam, bestimmt Zwingendes bei echter Weiblichkeit, die gewinnt, so jene die Gabe freundlichen Führens, die sie befähigt, wie auch jene, ganze Gruppen zu führen: eine andere ist gruppenbildend als von allen anerkannte und wegen ihrer Ruhe und klaren Begabung geliebte 'Prinzessin'. Ist L. wie früher A. das Gewissen der Schule, nicht nur seiner Gruppe, ist W. die Unruhe. Eine besondere Freude war es, daß auch diese Schulform zeigte, daß der 'Backfisch' wie der 'Poussierstengel' Erzeugnisse falschen Schullebens sind und keine jugendpsychologisch notwendigen Erscheinungen. Beim Übergang zur höheren Schule waren die Mädchen wie die Jungen, also 9. bzw. 10. Schuljahr, voll Verachtung für Mitschüler der betreffenden Schulen, die bummelten, kicherten, Schätze hatten, Verabredungen und was dergleichen mehr ist."²⁰

Auffallend in dieser Passage ist weniger, wie die Individualität der Mädchen und Jungen jeweils beschrieben wird, im wissenschaftlichem Zeitjargon natürlich, sondern daß die Individualität in ihrer Verschiedenheit aufgefaßt wird und daß von einer "guten Ordnung" und einem "guten Benehmen" die Rede ist, die "alles echt menschliche Zu- und Gegeneinander voll zur Geltung bringen". Die Gruppe, das erfährt man in dieser Passage, ist eine Instanz, die überhaupt kein Interesse an der Unterwerfung des Einzelnen hat, ihr pädagogischer Sinn ist es, und damit argumentiert PETERSEN gegen den Zeitgeist, den Einzelnen als ganze Person freizusetzen.²¹ Genau das ist aber der pädagogische Kern der "Neuen Erziehung", und um das klarzustellen widmet PETERSEN im "Kleinen Jenaplan" dem Phänomen "Gruppe" mehr als ein Viertel aller Seiten. In dieser Konstellation hat die "Stammgruppe" eine bedeutende Funktion:

²⁰ P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht a.a.O., S. 22f.

²¹ S. P. PETERSEN, Der Kleine Jenaplan. A.a.O. S. 18ff.

"Die Stammgruppe ist eine Sozialform, die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll gestaltet, absichtlich Mittel der geistigen Gemeinschaft sein will und unabhängig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfängenden Idee der Schulgemeinde). Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist."²²

Das Wort "Gruppendynamik" ist bei der Abfassung des Kleinen Jenaplans 1927 noch nicht erfunden²³, aber das, was es meint, spricht PETERSEN im angeführten Zitat aus. Die Gruppendynamik ist das erwünschte und arrangierte pädagogische Element der Stammgruppe. Sie entfaltet sich, nach PETERSENS Erfahrung, am deutlichsten in Gruppen, in denen Kinder verschiedenen Alters zusammenarbeiten und -leben:

"Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. In allen Schulen, auch in ein- und zweiklassigen Schulen, sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppe vereine die Kinder des 1.-3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, unpädagogischen vierjährigen "Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4.-6. Schuljahres, die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres, die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres.

Die neuere pädagogische Psychologie bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen. Wer diese beachtet, gewinnt pädagogisch wie didaktisch die größten Vorteile. Diese verliert die überlieferte Schule vor allem für die Lebensalter 9-12, unsere Mittelgruppe, weil sie diese Klassen durch die Sitzbleiber altersmäßig ruiniert."²⁴

Das ist also die Form der Stammgruppe, die PETERSEN in Jena kreiert hat und die bis zur Schliessung der Schule 1950 beibehalten wurde, weil sie sich pädagogisch bewährt hatte. Daß es inzwischen auch andere Formen von Stammgruppen in den inzwischen entstandenen Jenaplan-Schulen gibt, steht auf einem anderen Blatt. Sie sind auch in der Regel, weil die vierjährige Grundschule keine andere Lösung zuläßt, eine pädagogische Notlösung. Die von PETERSEN vorgelegte Lösung ist nach wie vor die pädagogisch bestens bewährte Form, zu der es schließlich kommen muß, wenn man das Konzept einer Schule unter der Idee der Erziehung im Sinne des Jenaplans will.

²² S. P. PETERSEN: Der Kleine Jenaplan. A.a.O. S. 28.

²³ K. LEWIN: Principles of Topological Psychology. New York 1936.

²⁴ S. P. PETERSEN: Schulleben und Unterricht ..., a.a.O., S. 26.

7 THEODOR F. KLASSEN

KOMMENTIERTE LITERATURAUSWAHL

PETERSEN, Peter: Der Kleine Jenaplan. (1927) 56.-60. Aufl. Weinheim 1980.

"Der Kleine Jenaplan" ist mit seinen 60 Auflagen einer der wenigen pädagogischen Bestseller in diesem Jahrhundert. Er hat PETERSEN und seinen Schulversuch in Jena in aller Welt bekannt gemacht. In der ersten Auflage von 1927 nennt er ihn, was er bis heute geblieben ist: "einen kurzen Abriß der Grundgedanken in der Versuchsarbeit an der Jenaer Universitätsschule" oder eine "Skizze", die "schlagwortartig ein paar Kernsätze" zusammenfaßt. Diese wurden "unter Zeitdruck" "als Unterlage für die Behandlung und Kritik in den Studiengruppen" "und für die Arbeitsgemeinschaft der 4. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung", die im August 1927 in Locarno stattfand, zusammengestellt. Das Arbeitspapier wurde von den englischen Sekretärinnen der "New Education Fellowship" Claire SOOPER und Dorothy MATTHEWS "Jena-Plan" genannt. Der Titel der ersten Ausgabe zeigt noch, in welchem schulpolitischen Zusammenhang der Schulversuch PETERSENS in Jena steht: "Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule", der ein Versuch ist, "aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen". Offenbar ist es PETERSEN gelungen, mit dem Jena-Plan schulpädagogische Prinzipien zu formulieren, die bisher nicht zu revidieren sind. Nach wie vor ist deshalb der "Kleine Jenaplan" eine übersichtliche, inspirierende und vor allem authentische Einführung in die von Jena ausgehende Schulreform. Sucht man nach einer begleitenden Vertiefung, ist immer noch PETERSENS Hinweis auf den ersten Bericht über die Schularbeit in Jena hilfreich, der 1925 unter dem Titel "**Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule**" (hrsg. von P. PETERSEN und dem ersten Jenaplan-Lehrer Hans WOLFF) hilfreich. Der "Kleine Jena-Plan" heißt übrigens "Kleiner" Jena-Plan, weil 1930 und 1934 drei Berichte über den Fortschritt der Reformarbeit erschienen, die nach wie vor instruktiv sind und in der Literatur "Großer" Jenaplan genannt werden.

PETERSEN, PETER: DER GROSSE JENAPLAN (3 BÄNDE):

PETERSEN, Peter: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930 (Bd. 1.).

PETERSEN, Peter; FÖRTSCH, Arno: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930. Weimar 1930 (Bd. 2).

PETERSEN, Peter (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Weimar 1934 (Bd. 3).

Die drei Bände bilden zusammen den "Großen" Jenaplan. Sie geben insgesamt einen (kritischen) Überblick über den Stand der Jenaplan-Entwicklung an der Universitätsschule in Jena und an den Schulen, die sich außerhalb Jenas am Jenaplan-Konzept zu orientieren beginnen. Sie enthalten zugleich in jedem Band einen programmatischen Aufsatz PETERSENS.

Der 1. Band ist ein Rechenschaftsbericht über die in den Jahren 1925-1930 geleistete pädagogische Arbeit in der Universitätsschule in Jena. Sie wird dargestellt als schwierige, aber geglückte Praxis der von PETERSEN versuchten "Neuen Erziehung" und als Konzept für die Gestaltung der allgemeinen Volksschule in der Weimarer Republik. Der Jenaplan erscheint als ein Schulversuch, der in jeder Schule und in jeder Schulart verwirklicht werden kann und sollte. Zu

Anfang (S. 1-7) stehen ein Abriß der Geschichte und des Aufbaus des Schulversuchs in Jena und die Formulierung des Erziehungsziels. S. 8-52 handeln von der "Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit". Darin enthalten ist ein Abschnitt über freie Arbeit. Ferner wird über Ordnung, Feiern, Helfen, Unterrichtsleben, Planung und die Pädagogische Rückschau informiert. Sehr interessant sind die abschließenden "Grundzüge der Schulordnung und des Schullebens", die für "die Hand der Eltern" bestimmt sind.

Der 2. Band enthält einen immer noch wichtigen Beitrag PETERSENS über den Jenaplan als pädagogische Grundlage für den "künftigen Neubau des Schulwesens" (S. 112-116). Sehr interessant sind die Beiträge zur Rhythmischen Gymnastik und zu den "objektiven und subjektiven Berichten".

Der 3. Band beginnt mit einer theoretischen Grundlegung PETERSENS, in der er die Grundfragen des Jenaplans (z.B. das Gruppensystem, die Konstanten der Schülerindividualität, die Ordnung und die Autorität) behandelt. PETERSEN verwendet in diesem Zusammenhang (1934!) zum ersten Mal den Begriff "Ehrfurcht vor dem Leben" als Grundlage seiner Pädagogik. S. 21-151 stellt sich die Jenaplan-Schule in Jena mit der Darstellung von Situationen ihres Unterrichts- und Schullebens vor (z.B. erstes Schuljahr, Gruppenunterricht, Feste und Feiern, Kurse). S. 152-368 stellen verschiedene Schulen ihre Versuchsarbeit vor, die nicht nur historisch interessant ist, sondern Grundprobleme der Umstellung auf den Jenaplan exemplarisch dokumentiert.

PETERSEN, Peter: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.

Das Buch "Die Neueuropäische Erziehungsbewegung" ist die Zusammenfassung von programmatischen Vorträgen, die PETERSEN zwischen dem 2. und 10. Oktober 1923 in Kopenhagen und Hobro auf Einladung der "Pädagogischen Gesellschaft" gehalten hat. Offensichtlich wurde das für eine "Pädagogische Woche" vorbereitete Konzept nach der Rückkehr nach Jena für eine Vorlesung im Rahmen des "studium generale" überarbeitet. Die Grundgedanken wurden aber beibehalten und aktualisiert. Das Merkwürdige an diesem Buch ist nicht, daß es schon bald in dänischer, chinesischer, bulgarischer und kapholländischer Sprache erschien, sondern daß PETERSEN in Kopenhagen seine Antrittsvorlesung hielt und dort das Konzept für seine Erziehungswissenschaft und seine pädagogische Arbeit in Jena entwirft. Dieses Buch ist vor allem ein Dokument für PETERSENS Realitätssinn und Weitsicht. Die Schule unter der Idee der Erziehung, die sich dem jungen Menschen als Lebensstätte präsentiert, in der er sich als ganze Person einbringen und in der Gemeinschaft mit anderen Menschen entfalten kann, ist für PETERSEN ein europäisches Phänomen und eine Art geistiges Verbundsystem. Das Buch vermittelt in einer bemerkenswert klaren Sprache, die sich deutlich auf das Zuhören einstellt, die pädagogischen Anregungen im europäischen Kontext, die PETERSEN zur Formulierung seines eigenen pädagogischen Ansatzes in Jena dienen. Die Aktualität des Buches ist frappierend.

PETERSEN, Peter: Führungslehre des Unterrichts. (1937) 10. Aufl. Weinheim 1971.

Für das Verständnis des Jenaplans ist diese Schrift unverzichtbar. PETERSEN empfiehlt, mit dem praktischen Teil des Buches zu beginnen, von dort aus zu den begründenden Teilen überzugehen (die nicht leicht zu lesen sind!), von denen her sich erst das Ganze erschließt.

Auf der Basis des Begriffes "Pädagogische Situation" entwickelt PETERSEN seine Theorie des Schullebens und des Unterrichts. Er trennt dabei die "Führung des Unterrichts" (Vorordnung des Schullebens, Pädagogik der Arbeitsmittel, Planlegung des Unterrichts, Bildungsgrundformen im Wochenrhythmus) von der "Führung im Unterricht" (päd. Haltung des Lehrers, "Anweisungen aus der Praxis für die Praxis").

Die "Führungslehre" ist stärker theoretisch orientiert als "Der kleine Jenaplan". Sie bietet eine wissenschaftliche Begründung des Unterrichts nach dem Jenaplan und verlangt vom Leser vor allem im ersten Kapitel die Anstrengung des Begriffs. Für das Verständnis der Jenaplan-Schule als "Schule unter der Idee der Erziehung" ist seine Lektüre unverzichtbar und zudem bemerkenswert aktuell.

PETERSEN, Peter u. MÜLLER-PETERSEN, Else: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Hrsg. v. Theodor RUTT. Paderborn 1965.

Die Pädagogische Tatsachenforschung, das wird durch das von Theodor RUTT herausgegebene Buch belegt, ist eine von Peter PETERSEN und seiner Frau Else MÜLLER-PETERSEN entwickelte Forschungsrichtung, die Methoden der (systematischen) Beobachtung, der "Aufnahme" und der Evaluierung als empirische Faktoren einsetzt, um die Auswirkungen und Veränderungen zuverlässig festzustellen, die durch den Unterricht und das Schulleben einer Jenaplan-Schule entstehen können. Die Pädagogische Tatsachenforschung wurde von PETERSEN und seiner Frau als ein konstitutiver Teil der Jenaplan-Arbeit gesehen.

DÖPP-VORWALD, Heinrich. Die Erziehungslehre Peter Petersens. Wuppertal 1968.

Diese Schrift ist immer noch hilfreich, weil sie gründlich und klar den Zentralbegriff PETERSENS "Pädagogische Situation" im Rahmen der vielfältigen Beziehungen des Jenaplans zur Pädagogischen Reformbewegung übersichtlich und einsichtig entfaltet. Interessant ist auch die einleitende biographische Skizze.

DIETRICH, Theo: Die Pädagogik Peter Petersens - Der Jenaplan: Beispiel einer humanen Schule. 5. Aufl. Bad Heilbrunn 1991.

DIETRICH studierte bei und arbeitete mit PETERSEN (1940-1949) in Jena. Er stellt in diesem Buch Leben und Werk des Pädagogen, die von ihm bearbeiteten Bereiche der Erziehungswissenschaft und den Jenaplan dar. In der aktuellen Auflage als Nachwort ergänzt: Petersen und der Nationalsozialismus.

KLUGE, Barbara: Peter Petersen - Auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg 1992.

Die Arbeit von Barbara KLUGE ist eine wichtige Voraussetzung, um einen Einblick in die Lebensperioden PETERSENS zu gewinnen, in denen sich seine pädagogischen Ideen sammeln und ausgeprägt werden (z. B. Kindheit, Hamburger Zeit und die ersten Jenaer Jahre). Viele Spuren des privaten und öffentlichen Wirkens und Reagierens von PETERSEN werden verständnisvoll aufgedeckt und zu einem Lebensbild geformt, das die Person Peter PETERSEN respektvoll zur Sprache bringt und zugleich kritisch distanziert.

Die Arbeit enthält keine kritische Werkbiographie PETERSENS, die als notwendiger aber extrem aufwendiger Beitrag zur Jenaplan-Forschung bisher nicht geschaffen wurde.

SKIERA, Ehrenhard: Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim und Basel 1982.

"Konstitutive Aspekte der Schulpädagogik Peter Petersens" werden in moderner Sprache kurz und klar referiert. Daher gut geeignet als Sekundärliteratur zum Verständnis der Führungslehre.

Die Entwicklung der Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden wird umfassend dargestellt und damit ein Beispiel gegeben für die Bedingungen, unter denen sich eine derart weitreichende Schulreform vollziehen konnte.

SKIERA, Ehrenhard (Hrsg.): Schule ohne Klassen. Heinsberg 1985.

Von den "Wachstumsbedürfnissen des Schulkindes" ausgehend, wird das Konzept einer "kindgerechten Schule als Ort bildender Begegnung mit der Welt" und des gemeinschaftlichen Lebens entwickelt: Die Jenaplan-Schule.

Exemplarisch stellen sich 6 Schulen in Deutschland und den Niederlanden vor: Der Jenaplan ist und war "Ausgangsform". Er regt Kollegien an, in der konkreten Situation ein charakteristisches Profil ihrer Schule zu entwickeln. Solche Reformschulen verstehen sich immer als "Schulen auf dem Weg", als "lebendige Organismen".

KLASSEN, Theodor F.; SKIERA, Ehrenhard (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. 2. Aufl. Baltmannsweiler 1993.

Der reformpädagogische Kontext des Jenaplans in Europa erschließt sich in dieser umfassenden Dokumentation. Alle wesentlichen Ausprägungen reformpädagogischer und alternativer Schulen werden charakterisiert und exemplarisch dargestellt: 37 Reformschulen verschiedener Länder stellen sich vor. Im Anhang befindet sich ein umfassendes Anschriftenverzeichnis.

HOFMANN, Klaus (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.-23. November 1989. FernUniversität - Gesamthochschule - in Hagen 1991.

Zusammenstellung aller wesentlichen Positionen zu einer kritischen Rezeption der Pädagogik und des Lebens Peter PETERSENS auf dem aktuellen Stand. Auch eine aktuelle Auswahlbibliographie. Dieser Reader fand Eingang in den kritisch-konstruktiv erweiternden Studienkurs der FernUniversität:

HOFMANN, Klaus: Peter Petersen und die Reformpädagogik. Kurs der FernUniversität - Gesamthochschule - in Hagen 1993.

RÜLCKER, Tobias; KASSNER, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt 1992.

Das Buch gibt Auskunft über bisher nicht bekannte biographische Einzelheiten, die für das Verständnis der wissenschaftlichen Position PETERSENS höchst bedeutsam sind. Es zeigt die Verankerung PETERSENS in der Pädagogischen Bewegung auf und diskutiert ausführlich den für PETERSEN zentralen Begriff "Gemeinschaft" und deckt die ideengeschichtlichen Wurzeln auf. Breiten Raum nimmt die kritische Auseinandersetzung mit PETERSENS Haltung zum NS-Regime und zu Erziehungsvorstellungen ein, die sich am Begriff "Volksgemeinschaft" orientieren. Insgesamt ist das Buch eine kritische Würdigung der Erziehungswissenschaft PETERSENS und gerade deswegen ein wichtiger Beitrag zur PETERSEN-Rezeption. Es ist übersichtlich gegliedert und durchgehend in einer Sprache gefaßt, die zum Lesen einlädt.

MAYER, Werner G.: Stammgruppen statt Jahrgangsklassen. (voraussichtlich 1996, in Vorbereitung).

In Nordrhein-Westfalen und Hessen ist durch die schulrechtliche Veränderung die Bildung von Stammgruppen an jeder Schule möglich geworden. Aus diesem Anlaß gibt Werner G. MAYER diesen aktuellen Band heraus. Er enthält historische und aktuelle Argumentationen, eine Anzahl ausführlicher Schulbeschreibungen unter dem Aspekt der Umsetzung des Stammgruppenprinzips und weist auf die europäische Dimension der Reform hin. Für die Weiterentwicklung von PETERSENS Gemeinschaftsbegriff ist der Versuch bedeutsam, eine Verbindung zur Kommunitarismus-Debatte herzustellen.

8 THILO TRAUB

NETZWERKGEDANKE UND ANSCHRIFTEN

Die Menschen, deren pädagogische Arbeit mit dem Jenaplan verbunden ist oder vergleichbare Ziele hat, sollen voneinander verstärkt profitieren können.

Gegenseitige Unterstützung bei der Schulgestaltung und in der bildungspolitischen Arbeit wäre hilfreich. Der Gedanke, Institutionen, Schulen und andere Interessierte in einem Netzwerk zu verbinden, wurde von Barbara MERGNER (Jena) entwickelt und von der Jenaplan-Forschungsstelle (Gießen) mit zwei Institutionenkonferenzen weitergeführt. Die unten genannten Institutionen können als Knoten in dem Form annehmenden Netzwerk verstanden werden, dessen Zentrum die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik bildet. Sie ist auch Herausgeber der Zeitschrift "Forum Jenaplan" mit überregional bedeutsamen Informationen.

Deutschland:

Geschäftsstelle der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.

Jenaplan-Forschungsstelle
Karl-Glöckner-Str. 21 B
35394 Gießen
Tel.: 0641/702-5305
Fax: 0641/702-5305

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Interessenvertretung für alle Aktivitäten im Bereich der Jenaplan-Pädagogik
- Verbreitung des Konzeptes Jenaplan im In- und Ausland

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Zusammenschluß der an der Jenaplan-Pädagogik Interessierten (Mitgliedschaft, Mitgliederversammlungen)
- Koordination von Tagungen und weiteren Aktivitäten zur Jenaplan-Pädagogik
- Kooperation mit den Regionalgruppen (Vereine auf Landesebene; Arbeitskreise etc.)

Verfügbares Informationsmaterial:

- Forum Jenaplan (erscheint in ca. 3 Ausgaben pro Jahr; wird den Mitgliedern kostenlos zugestellt)
- Dauernd aktualisierte Anschriftenliste der Jenaplan-Schulen in Deutschland (ab März 1996)

Möglichkeiten vor Ort:

Geschäftsstelle des Vereins ist die Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen (siehe dort)

Andere wichtige Informationen:

Es ist geplant, bis zur nächsten Mitgliederversammlung (1996) die Gesellschaft als Dachverband der Regionalgruppen herauszubilden.

Jenaplan-Forschungsstelle

- Direktor Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch -
Karl-Glöckner-Str. 21 B
35394 Gießen
Tel.: 0641/702-5305
Fax: 0641/702-5305

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Wissenschaftliche Praxisberatung
- Wissenschaftliche Politikberatung
- Wissenschaftliche Begleitung
- Schulentwicklungsforschung
- Lehreraus-, fort- und weiterbildung
- Dokumentation von Jenaplan-Projekten
- Jenaplan-Archiv

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Wissenschaftliche Begleitung von Jenaplan-Versuchsschulen (Schulentwicklungsberatung, Teambildung, Pädagogik, Didaktik)
- Wissenschaftliche Praxisberatung durch Veranstaltung Pädagogischer Tage als schulinterne Lehrerfortbildung
- Veranstaltung internationaler Tagungen („Jenaplan-Konferenz“), die Schulen, Ämter und Wissenschaft zusammenführen
- Verantwortliche Mitarbeit an einer transnationalen Netzwerkbildung insbesondere in der europäischen Dimension

Verfügbares Informationsmaterial und Bezugsbedingungen:

- Jenaplan - Aktuelle Konzepte (15.50 DM + 4 DM Porto/Versandmaterial)

Möglichkeiten vor Ort:

- Sammlung sämtlicher Aufsätze von Peter PETERSEN und der von Peter PETERSEN betreuten Dissertationen: Sekundärschriften; Material zu diversen Jenaplan-Schulen im In- und Ausland; Material zu systematischen Begriffen: Reformpädagogik, offener Unterricht etc.
- Möglichkeiten zu persönlicher Beratung

Andere wichtige Informationen:

Grundsätzlich können neben den persönlichen Beratungskontakten auch Anfragen im Hinblick auf eine gutachterliche Stellungnahme zu Schulkonzepten nach dem Jenaplan an die Forschungsstelle gerichtet werden.

Pädagogische Werkstatt

- Barbara Mergner -
Philosphenweg 26
07743 Jena
Tel. 03641/492416
Fax: 03641/492411

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

Veranstaltungs-Reihen:

- Werkstatt „Jenaplan-Pädagogik 2000 in Thüringen“
- Forum und Werkstatt „Jenaplan-Pädagogik in Osteuropa“
- Arbeitskreis „Schul- und Modellversuche in Thüringen“
- Pilotprojekt „Klassenstufenübergreifender Unterricht an Thüringer Grundschulen“

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Hospitations- Service im Aufbau (Aktuelle Datenerfassung 30.9.95)

- Dokumentationen bezogen auf die Veranstaltungsreihen und Verteiler
- Aufbau eines Curriculums zur Werkstatt-Arbeit „Jenaplan 2000“

Verfügbares Informationsmaterial:

ThILLM-Katalog

ThILLM-Publikationen 1996:

- Forum „Jenaplan-Pädagogik in Osteuropa 1994/95“
- Konzeption der Jenaplan-Schule in Jena

Möglichkeiten vor Ort:

Öffentliche Werkstatt-Räume im Philosophenweg 26 in 07743 Jena:

- Bibliothek mit gutem Angebot zur Jenaplan- und Montessori-Pädagogik, zur Trüperschen Heilpädagogik
- Montessori-Werkstatt
- Didaktische Videothek/Video-Dokumentationen

Kontaktpersonen:

Barbara Mergner, Dr. Kerstin Tschekan, Cornelia Hofmann

Andere wichtige Informationen:

Aktuelle Schwerpunkte der Werkstatt „Jenaplan 2000 in Thüringen“:

- Gestaltung von Hospitationen
- Dokumentationsprozesse und -resultate an den Thüringer Jenaplan-Schulen
- Vorbereitung eines Moderatoren-Trainings zur Schulentwicklung

Pädagogisches Institut Cottbus der Universität Potsdam

-Dr. Susanne Spahn und Prof. Dr. Mende-

Universität Potsdam

Institut für Pädagogik

Postfach 60 1553

14415 Potsdam

Tel.: 0331/977-2131

Fax: 0331/977-2196

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- erziehungswissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter im Land Brandenburg; Lehrerfortbildung
- Aufbau des Lehrstuhls vergleichende Pädagogik an der Universität Potsdam und deshalb vergleichende Untersuchungen der Demokratisierungsprozesse im Schulwesen in Osteuropa und der Reformprozesse des westeuropäischen Schulwesens

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Beratung bei Schulentwicklung und wissenschaftliche Begleitung von Schulen
- Lehrerfortbildung zum Jenaplan
- Bereitstellen von Untersuchungsergebnissen aus der Untersuchung „Schulkarriere von Schulabgängern der Jenaplan-Schule Lübbenau“

Möglichkeiten vor Ort:

- Informationen über holländische Jenaplan-Schulen über Video und Dia-Serie (100 Dias)
- deutsche Übersetzungen holländischer Zeitschriftenartikel zum Jenaplan

Andere wichtige Informationen:

Für Interessenten wird das Forschungskonzept zur o.g. Untersuchung zur Verfügung gestellt.

Jenaplan-Initiative Bayern e.V.

- Dr. Oskar Seitz -
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg
Tel. 0911/5302-526,-586
Fax: 0911/4010483

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Fortbildung für LehrerkollegInnen regional und überregional
- Herausgabe der Zeitschrift KINDERLEBEN
- Veröffentlichung eigener Arbeitsergebnisse in bayrischen Schulen
- Kooperation mit anderen reformpädagogisch orientierten Gruppen
- Beratung von KollegInnen formell und informell in bezug auf Realisierung von Jenaplan-Elementen in deren Unterricht und Schule
- Sammlung und Verleih von Jenaplan-Publikationen
- Informationen über aktuelle Entwicklungen der Jenaplan-Pädagogik, insbesondere in Bayern.

Verfügbares Informationsmaterial:

KINDERLEBEN, schriftliches Infomaterial und diverse Veröffentlichungen.

Möglichkeiten vor Ort:

Bibliothek im Aufbau (Kontakt: Gabi Reither, Ziegelweg 1, 90610 Winkelhaid)

Reformpädagogische Werkstatt an der Jenaplan-Schule Markersbach

- Jens Bitterlich -
Annaberger Str. 86
08352 Markersbach
Tel. 03774/86046

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Unterstützung der Jenaplan-Versuchsschule und der regionalen reformpädagogischen Arbeit

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- reformpädagogische Werkstatt: Lehrerfortbildungen zum Themenbereich Reformpädagogik
- Koordinationsmöglichkeiten für den osteuropäischen Raum. Anfragen in tschechischer, slovakischer, ungarischer und englischer Sprache möglich.

Verfügbares Informationsmaterial:

- Konzeptionsfaltblatt ist in Vorbereitung (Erscheinen Mitte 1996)
- Videos vor Ort.

Möglichkeiten vor Ort:

Kontaktpersonen für persönliche Infos:
- Frau Elene Blechschmidt (tsch., slov., ung.)
- Frau Karin Drechsel (engl.)

Andere wichtige Informationen:

Hospitationswünsche bitte mit der Schule direkt koordinieren.

Reformpädagogische Arbeitsstelle

- Dr. Klaus Hofmann -
FernUniversität Gesamthochschule -
Fleyer Str. 204
58097 Hagen
Tel. 02331/9872989
Fax: 02331/9872709

Technische Universität Braunschweig

Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich
Seminar für Allgemeine Pädagogik
-Prof. Dr. Hein Retter-
Postfach 33 29
38023 Braunschweig

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Seminar für Allgemeine Pädagogik der Technischen Universität Braunschweig
- Ausbildung von Studierenden des Lehramtes und des Diplomstudienganges
- Forschungsschwerpunkte u.a. Reformpädagogik, Peter PETERSEN

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

Durchführung von Workshops bzw. Seminaren zu den Themen

- Spiel und Kommunikation
- Einführung in die Pantomime
- Jenaplan-Pädagogik - zur Pädagogik Peter PETERSENS (auch historischer Rückblick)

Möglichkeiten vor Ort:

Ein Archiv zur Pädagogik Peter Petersens befindet sich im Aufbau

Andere wichtige Informationen:

Neue Veröffentlichungen zu Peter PETERSEN:

- Hein Retter: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter PETERSEN. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1995 (Oktober/November)
- Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter PETERSENS: Deutscher Studien Verlag, Weinheim (erscheint Februar 1996)
- Hein Retter (Hrsg.): Peter PETERSEN und sein Jenaplan im Zeitwandel. Ein Lese- und Quellenbuch. Erscheint voraussichtlich im Deutschen Studien Verlag, Weinheim, Jahresmitte oder Herbst 1996

Österreich:**Pädagogische Akademie des Bundes**

-Dr. Harald Eichelberger-
Ettenreichgasse 45 e
A-1100 Wien
Tel.: 431602 9192/Kl.
Fax: 431603 4139

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Lehrerfortbildung für Grund-, Sonder- und Hauptschule
- Seminar für Reformpädagogik
- Kontaktstelle für Jenaplan-Pädagogik in Österreich

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Öffentlichkeitsarbeit
- Grundlagenseminare
- Exkursionen
- Seminare über Reformpädagogik und auch Jenaplan-Pädagogik in der Lehreraus- und
weiterbildung

Verfügbares Informationsmaterial:

Literatur, Videos, Materialien aus Schulen

Möglichkeiten vor Ort:

Bibliothek, Pädagogische Werkstätte m.L., Abteilung Jenaplan-Pädagogik

Niederlande:

Stichting Jenaplan

- Vim van Gelder -
Berkenweg 28
1741 VA Schagen
Tel. 0031/2240-13306
Fax: 0031/2240-13306

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

Das Jenaplan-Büro in Holland ist die ausführende Organisation des niederländischen Jenaplan-Vereins (NJPV). Tätigkeiten:

- Ausgabe der Jenaplan-Zeitschrift „mensenkinderen“
- Informationsliteratur für Lehrer und Eltern
- Entwicklung des Jenaplan-Schulkonzepts
- Vorlesungen im Lande
- Kontrolle über die Qualität der Jenaplan-Ausbildungen.

Verfügbares Informationsmaterial:

Jenaplan-Video und vertonte Lichtbilderreihe

Andere wichtige Informationen:

Adresse Jenaplan-Büro und NJPV:
Berkenweg 28
1741 VA Schagen
Tel. 0031/224-213306
Fax: 0031/224-213043

„Stichting Jenaplanonderstenning“ (SJPO)

Ab 1.1.1996:

- Hans de Wit -
Eikelkamp 6g
81622K Epe
Tel. und Fax: 0031 5780 20379

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

Die SJPO unterstützt in den Niederlanden Jenaplan-Schulen

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

Schulung und Begleitung von Lehrern und Direktoren von Jenaplan-Schulen

Verfügbares Informationsmaterial:

„Readers“ und Audiovisuelles Material

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS)

- Dr. Kees Vreugdenhil -

Postbus 85475

3508 AL Utrecht

Tel. 0031-856600

Fax: 0031-882499

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

Unterstützung, Beratung, Training und Fortbildung für Schulen, päd. Werkstätten, Fortbildungs-institute und Universitäten zu den Themen:

- Schulentwicklung
- lernende Organisation
- Schulleitung
- selbständiges Lernen
- kooperatives Lernen

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Jenaplan-Schulentwicklungsberatung

- Seminare zu:

- selbständigem Lernen/kooperativem Lernen,
- Jenaplan-Didaktik,
- Lehrerlogbuch,
- Jenaplan-Theorie: PETERSEN/Freudenthal-Lutter,
- Geschichte des Jenaplans.

Verfügbares Informationsmaterial:

- Folien

- Videobänder

- Literatur, u.a. Kees Vreugdenhil: Aufsätze, Grundprinzipien und Dissertation

Möglichkeiten vor Ort:

Trainingsräume

Andere wichtige Informationen:

Tarif: 1500 DM pro Tag + Reise- und Aufenthaltskosten

Onderwijsbegeleidingsdienst Noord-Limburg c.a.

- Huub van der Zanden -

Postbus 829

5900 AV Venlo

Tel. 077-519284

Fax: 077-522402

Cristelijk Pedagogische Studiecentrum

- Kees Both -

Postfach 30

3870 Hoevelaken

Tel. 003133/2541228 od. 2541211

Fax: 003133/2541246

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Curriculumentwicklung
- Materialien zur Schulentwicklung
- Koordination der Aus- und Fortbildung von Lehrern (inhaltlich)
- Herausgeber von Jenaplan-Publikationen
- Redaktion der Zeitschrift 'Mensen-kinderen'
- Aufsicht der nationalen Jenaplan-Bibliothek

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Mitarbeit am Weltorientierungsprojekt - ein neuer Lehrplan für die Jenaplan-Schulen - entwickelt vom nationalen Lehrplaninstitut;
- Herausgeber des 'Einführungsprogramms' für Themenschwerpunkte der Schulentwicklung ('Kreisgespräch', 'Spiel', 'Blockstunde/Freiarbeit', 'Feier' und 'Die Schule als Raum für Kinder');
- Umwelterziehung innerhalb der Weltorientierung;
- Materialien zur Selbstevaluation.

Verfügbares Informationsmaterial:

- 'Jenaplan, gestern und heute' (Ad Boes), 25 DM
- kleine Broschüre: 'Jenaplan in den Niederlanden'
- Texte zur Weltorientierung (Kees Both), 15 DM
- Videoband: 'Jenaplan-Schulen', zu entleihen bei dem Niederländischen Jenaplan-Verein, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen, Niederlande
- Suus Freudenthal-Lutter Bibliothek, mit vielen interessanten, auch deutschsprachigen Publikationen zum Jenaplan; vielleicht eine der interessantesten internationalen Jenaplan-Bibliotheken.

Andere wichtige Informationen:

Vermittlung bei Hospitationswünschen.

Belgien:

Pädagogisches Zentrum

- George Kuppens -
Aachener Straße
B-4700 Eupen
Tel. 0032/87744539
Fax: 0032/87556475

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Schulaufsicht, Schulbegleitung, Schulberatung
- Externe Bewertung des Schulsystems

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Arbeitsgruppe „Qualitätskreis“

Verfügbares Informationsmaterial:

- Buch in französischer Sprache: „EMILE en l'ECOLE retrouvée - l'idée pédagogique du Jéna-Plan“ (KUPPENS, Verlag Erasme B)
- Schularchitektur und Pädagogik - Videofilm in Deutsch, Französisch und Englisch

Osteuropa:

Ungarischer reformpädagogischer Verein - Jenaplan-Arbeitsgruppe

-Vorsitzender: Prof. Dr. András Németh-

1055 Budapest

Markó u. 29

Tel.: 00 36 1 267 9267

Fax: 00 36 1 267 9211

Die Arbeitsgruppe ist in enger Zusammenarbeit mit der Dokumentations- und Forschungsstelle des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Fakultät der Eotvos-Loránd-Universität in Budapest tätig.

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Zusammenarbeit mit heimischen und ausländischen reformpädagogischen Vereinen und Stiftungen
- Kontaktaufnahme mit Jenaplan-Institutionen im Ausland
- Koordination der Tätigkeit von Jenaplan-Initiativen in Ungarn
- Vorbereitung und Anregung zur Gründung von Institutionen im Geist der Jenaplan-Pädagogik in Ungarn
- Unterstützung der diesbezüglichen Lehrer- und Elterninitiativen
- Sammlung und Systematisierung von Jenaplan-Fachliteratur
- Zusammenarbeit mit Schulbehörden und Schuldirektoren

Dienstleistungen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik:

- Organisation von Weiterbildungen, Studienreisen und Erfahrungsaustausch
- Veröffentlichung und Verbreitung von Publikationen
- Beratung in verschiedenen Fragen der Jenaplan-Pädagogik
- Ausleihe von Jenaplan-Literatur

Verfügbares Informationsmaterial:

Die audiovisuellen Medien und die Materialien des o.g. Lehrstuhls stehen zur Verfügung.

Andere wichtige Informationen:

Die Jenaplan-Arbeitsgruppe bildete sich erst im Jahre 1995 und deswegen sind unsere Möglichkeiten ziemlich begrenzt. Wir würden uns für jede Information herzlich bedanken und erklären uns gleichzeitig bereit, alle Interessenten über die ungarischen Neuigkeiten im Kreise der Reformpädagogik zu informieren.

Institutul de Stiinte ale Educatiei

-Monica Cuciureanu-

Str. Stribei Voda nr. 37

RO- 70732 Bucuresti 1

Tel.:

Fax:

Prof. Dr. Nina Litvinova

191002 St.-Petersburg

ul. Lomonosov, 11

Tel. 007812-1648401

9 Autorinnen und Autoren

Josef AEGENVOORT ist Rektor der Gemeinschaftsgrundschule Mülheimer Freiheit.

Jens BITTERLICH ist Rektor der Grund- und Mittelschule Markersbach.

Kees BOTH ist Leiter des Cristelijk Pedagogische Studiecentrum in Hoevelaken

Gisela JOHN ist Schulleiterin der Jenaplan-Schule Jena.

Prof. Dr. em. Theodor Friedrich KLASSEN ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er leitete die dort eingerichtete Jenplan-Forschungsstelle.

Erwin KLINKE war Rektor der Rosenmaarschule bis zum Schuljahr 94/95.

Dr. Barbara KLUGE ist Grund-, Haupt- und Realschullehrerin und promovierte mit einer Biographie über Peter PETERSEN. Sie ist zur Zeit freie Mitarbeiterin der Jenaplan-Forschungsstelle in Gießen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die LehrerInnenausbildung, die LehrerInnenfortbildung besonders bezogen auf den Anfangsunterricht sowie die wissenschaftliche Begleitung von Jenaplan-Schulen.

Th. MARISSINK ist Rektor der Gabrielschule.

Günther POHL ist Rektor der Jenaplan-Schule Bellersheim-Obbornhofen.

Dr. Susanne SPAHN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut Cottbus der Universität Potsdam.

Thilo TRAUB ist Grund-, Haupt- und Realschullehrer und seit seinem Studium mit Theorie und Praxis der Jenaplan-Schulen befaßt. Er arbeitet zur Zeit als pädagogischer Mitarbeiter im Institut für Pädagogik des Primar- und Sekundarstufenbereichs der Justus-Liebig-Universität in Gießen, in dem auch die Jenaplan-Forschungsstelle angesiedelt ist. Sein Arbeitsschwerpunkt ist neben der LehrerInnenausbildung die Beratung von Schulen bei der Umsetzung und Aktualisierung der Jenaplan-Pädagogik.

Christa VECQUERAY ist Rektorin der Petersen-Schule Friedensstraße.

Dr. Kees VREUGDENHIL ist Direktor des Allgemeinen Pädagogischen Studienzentrum (APS) in Utrecht/NL. Das APS entwirft Bildungs- und Schulkonzepte, konzipiert auf die Praxis bezogene theoretische Entwürfe für Schulentwicklung und entwickelt Programme für Lehrerfortbildung. Das APS arbeitet nicht nur in den Niederlanden, sondern auch in Deutschland, in Mitteleuropa, in den Vereinigten Staaten und auf den karibischen Inseln.

Karlheinz WILLFÜHR ist Rektor der Jenplan-Schule Ulmbach.