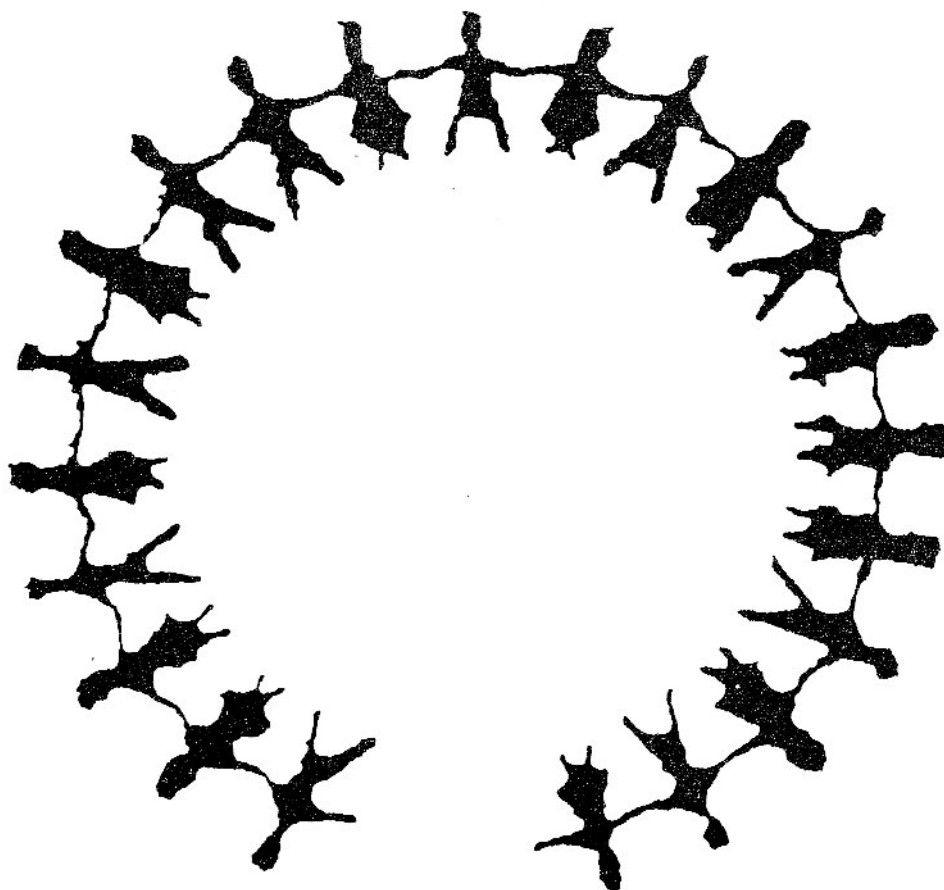


Forum Jenaplan

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



Nr. 9 Juli 1996



Impressum

FORUM JENAPLAN IST DIE ZEITSCHRIFT DER
GESELLSCHAFT FÜR JENAPLAN-PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND E.V.

VERANTWORTLICH FÜR DEN INHALT: DER VORSTAND

ANSCHRIFT: C/O
GESCHÄFTSSTELLE
AN DER JENAPLAN-FORSCHUNGSSTELLE
DR. MICHAEL SEYFARTH-STUBENRAUCH
KARL-GLÖCKNER-STRASSE 21 B
35394 GIEßEN
TEL. 0641/702-5312
FAX. 0641/702-5305

MITARBEITER: SASCHA FEUCHERT, PATRICK BÜTTNER, NADYA MERL.

BEITRÄGE ERBITTET DIE REDAKTION IM FORMAT WORD 6.0. TEXTFORMATIERUNGEN
(„LAYOUT-ARBEITEN“) SOLLTEN NICHT Vorgenommen werden.

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Editorial von Dr. Michael Seyfarth Stubenrauch	5
--	---

Service

Entwurf zur Satzung	7
---------------------	---

Persönliches

Nachruf auf Erwin Klinko von Walter Heimann	11
Erwin	12
Prof. Dr. Reinhard Stach wurde 65	13

Schulportraits

Vieles ist anders - Besuch einer Jenaplan-Schule in Köln	14
Neben dem Schulmuseum viel Neues	15

Thema

Schule zum Durch-atmen	17
Meine ersten Erfahrungen mit der Jenaplanpädagogik...	21
Die Umsetzung der Theorie des kleinen Jena-Plan	24

Buchvorstellung

Peter Petersen und „Der Kleine Jena-Plan“	30
Peter-Petersen-Schule am Rosenmaar	35

Aktion

Fragebogen	37
------------	----

Editorial

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Mitglieder der Gesellschaft!

Dieses Forum 9 erscheint mit einiger Verspätung und auch noch nicht mit der geplanten Liste von Jenaplan-Schulen. Hier hat es Verzögerungen gegeben, auf deren Ursachen wir leider keinen Einfluß nehmen konnten. Da das Forum jedoch jetzt endlich versandt werden mußte - und der Inhalt auch in dieser Form sehr interessant ist -, haben wir nochmals auf die Schulliste verzichtet. Sie wird nunmehr erstmals in Forum 10 sowie dann in der neuen Ausgabe von "Jenaplan - aktuelle Konzepte 1997/98" erscheinen.

Daneben hat sich einiges getan. Die Arbeit an unserem gemeinsamen Anliegen ist in den verschiedensten Bereichen sehr intensiv geleistet worden. Im Vorstand wurde eine neue Satzung in der Entwurfsfassung beraten, die unserem Anliegen, die Gesellschaft als bundesweit handlungsfähige Interessenvertretung unserer Ziele auszurichten, besser Rechnung tragen soll. Dies soll u.a. durch eine Förderung der Zusammenarbeit mit entstehenden Landesverbänden (§5) sowie durch die Bildung gemeinsamer Gremien (§8; hier 8.2.: Delegiertenversammlung) möglich werden. Der Satzungsentwurf ist in diesem Forum abgedruckt, u.a. auch mit der Bitte, auf der entsprechenden Seite des Forums dazu Kommentare abzugeben. Dieser Entwurf soll in der Mitgliederversammlung beraten und verabschiedet werden. Die Mitgliederversammlung findet, verbunden mit inhaltlichem Programm, am 15./16. November 1996 in Nürnberg statt. Zu der Mitgliederversammlung wird fristgerecht, verbunden mit der Übersendung von Forum 10, im September dieses Jahres eingeladen (dann

mit detaillierten Hinweisen auf Verlauf und Programm).

Weiterhin finden Sie im Forum 9 Nachrufe zum Tode des früheren Schulleiters der Kölner Schule Am Rosenmaar, Erwin Klinke. Sein Tod kurz vor Weihnachten 1995 hat uns alle tief getroffen. Neben dem Verlust des Freundes, den viele in ihm sahen, wissen etliche Schulen, Schulinitiativen sowie u.a. auch der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Gießen nun erst recht, daß es doch Menschen gibt, die nicht zu ersetzen sind - Erwin Klinke ist so ein Mensch.

Weil Freud' und Leid zum menschlichen Leben untrennbar dazugehören, sei an dieser Stelle auch darauf verwiesen, daß Sie unter der Rubrik "Persönliche Mitteilungen" eine Grußadresse zum 65. Geburtstag des langjährigen Vorsitzenden des ehemaligen "Arbeitskreises Peter Petersen", Prof. Dr. Reinhard Stach, vorfinden.

Das Forum beinhaltet darüber hinaus etliche interessante Schulberichte in Form von Hospitationsberichten bzw. Darstellungen von Schulprofilen aus Deutschland (Kathrin Reuker, Frank Holkamp, Tilman Petersen; in einem Bericht verbunden mit einem kleinen Ratespiel). Der Vorsitzende unserer Gesellschaft, Martin Emundts, nimmt in einem auch bildungspolitisch sehr interessanten Beitrag Stellung zu einigen schulpolitisch relevanten Diskussionen der letzten Zeit - "Schule zum Durch-Atmen"!

Unter Leitung von Johannes Menne ist eine wichtige Forschungsstudie zur Profilbildung in niederländischen und deutschen Jenaplan-Schulen entstanden, die u.a. aufzeigt, wie mit der "Ausgangsform" Jenaplan-Pädagogik heute - wie auch schon zu Petersens Zeiten - ganz verschiedene

Wege einer Profilbildung beschritten werden können - Pädagogik der Vielfalt!

Besondere Aufmerksamkeit verdienen schließlich die folgenden Dokumente. Zum einen hat uns Prof. em. Dr. Gerhard P. Bunk dankenswerterweise eine kenntnisreiche Rezension der interessanten Arbeit von Dagmar Sommerfeld: "Peter Petersen und 'Der kleine Jena-Plan' im Spannungsfeld der Schulreform der SBZ/DDR 1945-1950." zum Abdruck zur Verfügung gestellt (erscheint auch in der Pädagogischen Rundschau). Zum anderen möchten wir auf das nach wie vor auch für die aktuelle Diskussion zur nötigen Schulreform interessante Buch von Heinz Kummetat

"Peter Petersen - Schule am Rosenmaar" hinweisen. Dies geschieht in Form eines Neuabdruckes des Vorwortes von Bielefeld/Edmundts/Meis.

Last but not least bitten wir um freundliche Beachtung einer Verlagsanzeige der Buchhandlung Elke Dieck, die seit vielen Jahren mit der Auswahl ihrer Publikationen sowie auch direkt das Anliegen unserer Gesellschaft nachdrücklich unterstützt.

Neben diesem Wegweiser durch das Forum 9 sei noch darauf hingewiesen, daß wir ab Forum 10 die Rubriken "Persönliche Mitteilungen", "Veranstaltungen", "Hinweise auf Medien" sowie "Schulen stellen sich vor" in besonderer Weise herausstellen möchten. Dazu erbitten wir jetzt schon Ihre Beiträge. Ebenfalls drucken wir am Ende des Forums unseren Fragebogen an Schulen ab, der die Basis zur Zusammenstellung der Schulliste war und ist (jetzt für Forum 10, s.o.). Sollten Sie Schulen kennen, von denen Sie vermuten, daß diese noch nicht allgemein bekannt sind, darf ich Sie bitten, diesen Fragebogen in Kopie dorthin zu senden. Außerdem möchten wir bestehende

Schulen ausdrücklich bitten, sich für eine Präsentation auf der Mitgliederversammlung bei uns zu melden!

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, daß derzeit in der Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen einige große Europa-Projekte in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen in Belgien, Österreich, Ungarn sowie Griechenland vorbereitet worden sind. Es geht dabei um reformpädagogisch inspirierte Innovationen in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie um die Entwicklung von Arbeitsmitteln. Vielleicht kann im Forum 10 hierüber schon näher berichtet werden. Außerdem ist gerade ein Studienwerk zu "Reformpädagogik und Schulreform in Europa" (ca. 500 Seiten) abgeschlossen worden (Hrsg. Seyfarth-Stubenrauch/Skiera - Flensburg).

Schließlich sind wir derzeit intensiv mit den Abschlußarbeiten für die IV. Internationale Jenaplan-Konferenz vom 14.-20. Juli 1996 in Athen (das Forum 7 hatte darauf hingewiesen) beschäftigt.

Ganz zum Schluß: Wir bitten um Beachtung einer wichtigen Mitteilung unseres Schatzmeisters ("In eigener Sache").

Eine Fülle von Hinweisen und Informationen - auch vielleicht insgesamt eine interessante Sommerlektüre!

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, auch im Namen des gesamten Vorstandes, eine schöne Sommer- und Ferienzeit.

Ihr

Michael Seyfarth-Stubenrauch

Satzungs-Entwurf

(siehe auch Seite 9: Erläuterungen)

Gesellschaft für Jenaplan - Pädagogik in Deutschland e.V. in Kooperation mit europäischen Ländern

§ 1 Name und Sitz

Die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik hat ihren Sitz in Gießen. Sie ist im Vereinsregister beim Amtsgericht in Gießen eingetragen.

§ 2 Zweck der Gesellschaft

Zweck der Gesellschaft ist die Weiterentwicklung von Peter Petersens Jenaplan-Pädagogik als Einheit von Theorie und Praxis, die Förderung und Verbreitung der Jenaplan-Pädagogik in Bildung und Erziehung.

Der Satzungszweck wird insbesondere verwirklicht durch die Durchführung von erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen, von unterrichtspraktischen Seminaren und Vortragsreihen, durch Spenden an Schulen zum Erwerb von Unterrichtsmaterialien im Sinne der Jenaplan-Pädagogik. Weiterhin soll durch die Herausgabe einer Zeitschrift und schriftlicher Informationen die Kommunikation und Information der Mitglieder im Sinne der Gesellschaft gefördert werden.

Die Gesellschaft sucht und pflegt die Zusammenarbeit mit gleichgearteten Bestrebungen und pädagogischen Einrichtungen und Vereinigungen innerhalb und außerhalb Deutschlands.

Die Gesellschaft ist weltanschaulich, politisch und konfessionell neutral.

§ 3 Gemeinnützigkeit

Die Gesellschaft ist selbstlos tätig, sie verfolgt nicht in erster Linie wirtschaftliche Zwecke. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 4 Mittel der Gesellschaft

Mittel der Gesellschaft dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus den Mitteln der Gesellschaft. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.

§ 5 Mitgliedschaft

Mitglieder der Gesellschaft können werden: natürliche und juristische Personen, regionale Arbeitsgruppen als Landesgruppen oder Landesverbände als eingetragene Vereine mit gleicher Zielsetzung, außerdem Schulen, Seminare, Universitäten.

Landesverbände e.V. geben sich eine eigene Satzung.

Wer die Mitgliedschaft erwerben will, muß an den Vorstand einen schriftlichen Antrag stellen. Die Aufnahme erfolgt durch den Vorstand. Alle Mitglieder sind stimmberechtigt.

Zu Ehrenmitgliedern können durch Mehrheitsbeschluß der Mitgliederversammlung auf Vorschlag des Vorstands solche Personen ernannt werden, die sich um die Gesellschaft oder um das Anliegen der Jenaplan-Pädagogik besondere Verdienste erworben

haben.
Ehrenmitglieder sind beitragsfrei.

§ 6 Mitgliederbeitrag

Es ist jährlich ein Mitgliedsbeitrag zu entrichten. Die Höhe des Beitrags wird durch die Mitgliederversammlung festgelegt. Die Landesverbände (e.V.) führen die Mitgliedsbeiträge, die für die Gesellschaft gelten, an die Gesellschaft jährlich ab. Die Mitglieder der Landesgruppen zahlen den Beitrag direkt an die Gesellschaft.

§ 7 Ende der Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft endet durch Austritt, Tod oder Ausschluß aus der Gesellschaft. Der Austritt ist nur zum Ende des Kalenderjahres unter Einhaltung einer Abmeldefrist von acht Wochen möglich. Der Austritt muß dem Vorstand schriftlich angezeigt werden. Ein Mitglied kann nach vorheriger schriftlicher Anhörung vom Vorstand aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden wegen mehr als zweijährigem Zahlungsrückstand oder wegen Verstoßes gegen die Interessen der Gesellschaft.

§ 8 Vereinsorgane

8.1 Die Mitgliederversammlung

8.2 Die Delegiertenversammlung

8.3 Der Vorstand

8.1 Die Mitgliederversammlung

Eine ordentliche Mitgliederversammlung findet alle vier Jahre statt.

Der Vorstand lädt die Mitglieder mindestens mit acht Wochen Vorlauf schriftlich ein.

Mindestens ein Drittel der Mitglieder kann verlangen, daß der Vorstand eine außerordentliche Mitgliederversammlung einberuft.

Jede Mitgliederversammlung ist ungeachtet der Zahl der anwesenden Mitglieder mit einfacher Mehrheit stimmberechtigt.

Die Gesellschaft wird gerichtlich und außergerichtlich durch die/den Präsidentin/Präsidenten oder die/den Vizepräsidentin/Vizepräsidenten und jeweils ein weiteres Vorstandsmitglied vertreten.

8.2 Die Delegiertenversammlung

Die Delegiertenversammlung besteht aus dem Vorstand der Gesellschaft und je einer/einem Vertreterin/ Vertreter der Landesgruppen bzw. Landesverbände. Beide Gremien wählen das jeweilige Mitglied für die Delegiertenversammlung.

Die Delegiertenversammlung tagt in der Regel zweimal jährlich. Die/der Präsidentin/Präsident lädt zur Delegiertenversammlung ein.

Aufgaben: Beschlußfassung des Haushaltsplanes, Beratung über die Höhe des Mitgliedsbeitrags für die Gesellschaft als Vorschlag für die Mitgliederversammlung, Beratung von Satzungsänderungen, Einrichtung befristeter Fachreferate bzw. Fachausschüsse, Tagesordnung für die Mitgliederversammlung der Gesellschaft.

8.3 Der Vorstand

Der Vorstand besteht aus der/dem Präsidentin/Präsidenten, der/dem Vizepräsidentin/ Vizepräsidenten, der/dem Schriftführerin/ Schriftführer, der/dem Kassierer/in und drei Beisitzerinnen/Beisitzern.

Im Vorstand sollen vertreten sein eine Universität und der/die Vertreter/in einer Schule oder einer pädagogischen Einrichtung.

Vertreter der Familie Petersen nehmen mit beratender Stimme an den Sitzungen des Vorstands teil.

Der Vorstand ist mit mehr als der Hälfte der Mitglieder beschlußfähig. Er beschließt mit Stimmenmehrheit.

Der Vorstand führt die Beschlüsse und Aufträge der Delegiertenversammlung aus. In Abstimmung mit der Delegiertenversammlung veranstaltet er Fachtagungen und Fachkongresse. Der Vorstand gibt die Zeitschrift Forum heraus. Er ist dem Beirat für seine gesamte Arbeit verantwortlich.

§ 9 Protokollierung der Beschlüsse

Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung, der Delegiertenversammlung und des Vorstands ist ein Protokoll anzufertigen, das von der/dem Schriftführer/in/Schriftführer oder einem anderen Mitglied aus dem jeweiligen Gremium geführt und unterschrieben wird. Alle Mitglieder der jeweiligen Gremien sind über die Beschlüsse in Kenntnis zu setzen.

Über die Beschlüsse des Vorstands ist ein Protokoll anzufertigen. Es wird wie zuvor genannt angefertigt.

Alle Vorstandsmitglieder sind über die Beschlüsse in Kenntnis zu setzen.

§ 10 Auflösung der Gesellschaft

Bei Auflösung der Gesellschaft oder Aberkennung der Gemeinnützigkeit fällt das Vermögen der Gesellschaft an die "Internationale-Jenaplan-Forschungsstelle" an der Universität Gießen.

Die Auflösung der Gesellschaft kann nur in einer außerordentlichen Mitgliederversammlung mit zwei Drittel Mehrheit beschlossen werden. Die Landesverbände mit eigener Satzung sind von einer Auflösung der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V. nicht betroffen.

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

die *überarbeitete Satzung* der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik e.V. wird auf der Mitgliederversammlung am 15./16. November 1996 in Nürnberg zur Verabschiedung vorgestellt. Wir möchten Ihnen den Entwurf in diesem Forum vorstellen und über das Anliegen informieren.

Welche Änderungen?

Die jetzige Satzung gilt seit der Gründung des "Arbeitskreises Peter Petersen" am 13. März 1982. Die Mitgliederversammlung stimmte 1992 dem neuen Namen "Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V." zu. Die nächste Mitgliederversammlung soll nun dem Wunsch der Mitglieder nachkommen und einen weiteren Schritt tun. Es sollen vereinsrechtliche Grundlagen geschaffen werden, um

1. die Struktur der Gesellschaft nach Landesgruppen bzw. Landesverbänden (e.V.) zu gliedern,
2. durch die Einrichtung der Delegiertenversammlung in der Gesellschaft die Mitwirkungsrechte über Ländergrenzen hinaus zu ermöglichen,
3. die Kooperation der europäischen Länder auch im Namen der Gesellschaft zu dokumentieren.

Warum Änderungen?

Gerät die Schule in Deutschland wieder in Bewegung? Der Ruf nach "mehr Eigenständigkeit für die einzelne Schule" hat seine Ursachen.

Es gilt aber auch, was Hermann Röhrs in "Die Reformpädagogik auf den Kontinenten" (Peter Lang Verlag 1994), schreibt: "Die Reformpädagogik gehört zu den geläufigsten Erscheinungen der Erziehungs-

wirklichkeit, die jedermann jederzeit zu Stellungnahme und Urteil herausfordert. Gerade wegen dieser Geläufigkeit gehört sie zu den strittigsten Themen, weil sie kommentarlos dann abrufbar ist, wenn das Register des pädagogisch Möglichen sich erschöpfte. Die Reformpädagogik erlaubt auch keine eindeutige Definition. Die wiederholt geäußerte Hoffnung auf eine definitorische Orientierungshilfe hat Lawrence A. Cremin als vorzüglicher Kenner der Fragestellung nachdrücklich verneint: 'Non exits, and none ever will' (S. 11)“.

Wir sind der Überzeugung, daß die Jenaplan-Pädagogik überzeugende Anregungen für Antworten auf heute drängende Fragen hat.

Die Antworten können und müssen wir selbst in gemeinsamer Anstrengung geben!

Martin Emundts

Anregungen erbeten!

Der Vorstand und alle Interessierten freuen sich, wenn es bereits vor November 1996 Rückäußerungen zur Satzungsänderung gibt. Deshalb: kreuzen Sie an, fügen Sie bei!

Den gegenüberliegenden Abschnitt senden Sie bitte an folgende Adresse:

Jenaplan-Forschungsstelle
Leiter: Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch
Karl-Glöckner-Str. 21 B
35394 Gießen
Fax 0641/702-5305 - Stichwort: Satzung

Ich stimme der Satzungsänderung grund-
sätzlich zu: Ja.... Nein....

Ich habe Bedenken zum Thema:

Ich lehne folgende Formulierung ab:

und schlage vor:

Ich möchte ergänzen:

Erwin Klinke ist tot

Erwin Klinke erlag am 15. Dezember 1995 den Folgen eines Herzinfarktes. Er war von 1970 bis zum Sommer 1995 Schulleiter der Petersen-Schule Am Rosenmaar.

Die Weiterentwicklung unseres pädagogischen Konzepts hat er in dieser Zeit maßgeblich beeinflusst. Markante Punkte waren dabei die Einführung der notenfreien Grundschule (1975), die Erweiterung des Schulangebots auf den ganzen Tag (1978), der gemeinsame Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder (1982).

Schon diese wenigen Stationen machen deutlich, welchen Einfluß seine Arbeit, über unsere Schule hinaus, auf die Gestaltung der Schullandschaft in Köln, in NRW gehabt hat. Auf diese Schrittmacherrolle der Rosenmaarschule war er immer stolz, andererseits erhob er nie den Anspruch, allein den Stein der Weisen gefunden zu haben.

„Schulen sind für Kinder da, und zwar immer für die, die wir gerade haben, und nicht für die, die wir uns wünschen.“

Das hieß für ihn, erst einmal genau hinzuschauen, was Kinder (und ihre Eltern) nötig brauchen, und dann eine pädagogische Antwort darauf zu suchen. Dabei verhielt er sich uneingeschränkt und oft über die Grenzen seiner Kraft hinaus solidarisch gegenüber Menschen, die Hilfe brauchen, egal ob Kinder, Eltern oder Mitarbeiter.

Erwin Klinke war nicht nur Schulleiter, sondern auch Lehrer, und das mit ganzem Herzen. Er verstand, mit Kindern umzugehen. Er verstand, daß sie neugierig auf die Welt sind und daß die Schule dem nicht im Weg stehen darf. Er verstand aber auch, daß Kinder Geborgenheit und Sicherheit brauchen und daß die Schule deshalb keine Lernfabrik sein darf, sondern ein Lebensraum für Kinder sein muß. Er verstand, daß ihre Phantasie Nahrung braucht, und er selbst war ja auch ein meisterhafter Märchenerzähler.

Erwin Klinke war zwar seit Sommer 1995 im Ruhestand, trotzdem lebte er aber weiter in und mit der Schule.

Wir alle, Kinder, Eltern und Mitarbeiter, vermissen ihn sehr.

Walter Heilmann

für die Peter-Petersen-Schule

Am Rosenmaar in Köln

Erwin

Nachrufe sollten nur dann geschehen, wenn diejenige Personen, denen sie gelten, sie auch tatsächlich vernehmen können. Erwin kann dies nicht mehr. Erwin ist tot.

Darum sollen diese Zeilen auch keinen Nachruf darstellen, und sie sollen auch nicht in dünnen Worten Lebensstationen und Verdienste Erwins aufreihen bzw. hervorheben: sie sollen denjenigen, die Erwin nicht kannten, auf zwar höchst unzulängliche, aber doch bemühte Art und Weise vermitteln, welch einzigartige Person Erwin war, und diejenigen, die ihn kannten, sollen sich mit mir noch einmal zurückerinnern - an einen großartigen Menschen.

Vor mehreren Jahren traf ich ihn zum ersten Mal - an "seiner" Schule (an der Rosenmaar-Erwin-Klinke-Schule) in Köln. Zuerst dachte ich, ich hätte es mit einem städtischen Gärtner, vielleicht einem Bauarbeiter, einem etwas heruntergekommenen Angestellten zu tun, nicht aber mit dem Rektor der Schule, die ich besuchen wollte: Latzhose (Erwins Markenzeichen), dreckige Fingernägel, hemdsärmelige Begrüßung (Wer bist du?).

So war er: auffällig unauffällig, herausfordernd er selbst, der lebende Gedanke, nur qua Person, qua unmittelbarer, berührender Begegnung zu wirken. Auch nicht durch Briefe, nicht durch wissenschaftliche Beiträge, nicht durch vorteilhaftes Auftreten. Und er hat gewirkt - wie die Nadel eines Tätowierers. Ehrlich bis zur Peinlichkeit, offen bis zur Entblößung, hingebungsvoll bis zur Selbstaufgabe, bemüht bis zum Zusammenbrechen. Er war er. Ein Faible für Schafe, für das Stille, für konkretes Schaffen, für eine bessere Gesellschaft und damit für eine bessere Schule, für Kinder sowieso.

Erwin war Vieles: belesener und wissender pädagogischer Experte, international anerkannter Jenaplan-Pädagoge, hart zupackender Arbeiter, sensibel führender (aber führender) Leiter einer nicht einfach zu führenden Schule, hilfsbereiter und mitreißender Kamerad, rheinländisch anmutender, humorvoller Typ und: charismatischer Mensch. Er war Individualist, aber nie Egoist, er war klar in seiner Haltung, aber tolerant, man war gern in seiner Nähe; nie habe ich Überlegenheit, schon gar nicht Überheblichkeit gespürt, aber ich habe empfunden: Wärme, Freundschaft, Fürsorge, vielleicht Liebe; man fühlte sich verstanden und angenommen, auch wenn man ihm nicht in jedem Detail folgte. Ich erlebe dies bei anderen heute nicht mehr.

Erwin hatte ein unnachahmliches Gespür für Kinder, kannte jede Person an seiner Schule sehr genau, nicht bloß jeden Schüler; wußte alle richtig anzufassen, war nachsichtig und streng, freundlich und abweisend, liebevoll und ablehnend - eben besonnen pädagogisch. Er war keineswegs blauäugig, libertär oder antiautoritär, Erwin konnte auch mal schreien, anordnen, zornig sein - aber glaubwürdig, echt und pädagogisch überzeugend!

Was Erwin nicht mochte und was ihn so sympathisch machte: Er mochte keine Lügner, keine Laffen, kein Gehabe, aber auch keine Gemeinschaftsromantik, kein Gruppen-gesülze etc. Dies (die Bedeutung der Gemeinschaft für die Erziehung unserer Kinder) war der einzige Punkt, an dem wir uns öfters in den Haaren lagen.

Erwin war Pädagoge: Unangefochten von modischen Trends, reißerischem Gepränge, karrieristischen Interessen, er hat sich hingegen, eingesetzt, sich in den Dienst gestellt -

zuallererst für Kinder. Niemand außer ihm konnte so überzeugend darlegen, wie wertvoll jedes Kind für sich ist, wie wertvoll das schwächste für das andere, wie gewinnbringend ein Zusammenleben aller für alle ist. Niemand hatte die Beispiele, Geschichten und Anekdoten so griffbereit und konnte sie so wirksam bringen wie er. Er ließ Kinder arbeiten, er ließ sie bestimmen, er ließ ihnen Raum zum Leben - dies war für ihn Schule. Niemand konnte so eindrucksvoll herkömmlichen Unterricht kritisieren: Materialgeprotze, Artikulationsschematismus, Leistungsfanatismus; ja vor allem letzteres: Nichts war ihm so verhaßt wie die Reduzierung des Kindes auf einzelne Lernfähigkeiten, eine leistungsvergiftete Schumatmosphäre, Notenterror. Er nahm kein Blatt vor den Mund, ja wurde grob, ausfällig - liebenswert.

Und seine Kollegen: Sie mochten ihn nicht nur, sie schätzten ihn.

Und seine Gegner: Sie mochten ihn nicht, aber schätzten ihn ebenfalls - ob seiner Hartnäckigkeit, seiner Integrität, seines Durchblicks und auch seines taktischen Geschicks. Wie sonst hätte sich eine Schule wie "seine Schule" selbst in schwierigen Zeiten so hervorragend - ein international anerkanntes Modell der Jenaplan-Pädagogik - halten können, jahrzehntelang ein begehrtes Hospitationsziel für pädagogisch Suchende.

Mein Verdacht bei den letzten Begegnungen mit ihm war immer: Erwin sei zermürbt, angeschlagen, angegriffen im langjährigen Kampf mit Behörden, mit Betonköpfen und Verwaltungsklötzen, im steten Kampf um seine Kinder, im Kampf um seine Existenz. Sicher - er hatte Pläne, Erwin hatte immer Pläne, er wollte die freie Zeit nach seiner Pensionierung genießen, sinnvoll genießen: seine Schafe, seine Freunde, Helfen, vor allem die aktuelle, rasante Bewegung in den neuen Bundesländern aktiv unterstützen, Erwin stand immer noch Gewehr bei Fuß, er war immer da, wenn wir ihn brauchten...

Wenn es nicht zu pathetisch klingen würde, müßten wir sagen: Erwin lebt - in seinen Büchern, in seinen Werken, in unseren (seinen) Ideen. Aber: Erwin lebt nicht mehr. Laßt uns um ihn gemeinsam trauern, nicht um den unersetzlichen Verlust für unsere Bewegung, nicht um egomanischer Sentimentalität willen, nicht weil er uns so gerne und gewinnbringend zur Verfügung stand, sondern weil eine Persönlichkeit aus unserer Mitte gerissen wurde, die lebendiges Vorbild, mutmachender Helfer, mit-reißender Gesinnungsgenosse war.

Danke, Erwin!

Erwin war mein Freund. Mein einziger?

Oskar Seitz

Prof. Dr. Reinhard Stach wurde 65

Am 8. September 1995 vollendete der ehemalige Vorsitzende der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V., Herr Prof. Dr. Reinhard Stach, sein 65. Lebensjahr.

Wir wünschen ihm Glück, Gesundheit und weiterhin Schaffenskraft und danken für die langjährige, engagierte Arbeit für die Gesellschaft; nicht zuletzt betreute und erstellte Herr Prof. Dr. Stach mehrere Lesehefte.

Vieles ist anders!

Besuch einer Jenaplan-Schule in Köln (zugleich ein kleines Ratespiel)

Gespannt fahren wir nach Köln, um dort die Jenaplan-Schule zu besuchen. „Was wird hier anders sein, als in unserer (und den meisten anderen) Schulen?“ Beim Eintritt in das Schulgebäude können wir zunächst keine Unterschiede feststellen. Mit den von Kindern hergestellten Materialien sind die Flure und der Eingangsbereich geschmückt. Lediglich die Vogelvoliere mit lebendigen Tieren ist außergewöhnlich. Man hat den Eindruck, die Kinder sind ausgeschwärmt. Obwohl die Klassenzimmertüren geöffnet sind, herrscht in der Schule angenehme Ruhe. Besuch ist hier jederzeit willkommen, die Kinder stören sich nicht an den Fremden, sie sind es nicht anders gewohnt.

Im ersten Stock ist es auffällig, daß die Flure als Arbeitsräume mitbenutzt werden. Sie dienen nicht nur als Garderobe, obwohl die Kinder dort ihre Ränzen verwahren. Vielfältige Arbeits- und Spielmaterialien (u.a. Bank, Kaufladen, Wetterstation, Spiele...) stehen den Kindern jederzeit zur Verfügung.

Mit diesem vielfältigen und offenen Arbeitsangebot gehen die Kinder (auch die Kleinsten) selbstverständlich um. Sie bewegen sich sicher und gezielt zwischen den Regalen, Schränken und den für sie vorgesehenen Materialien. Bei Unklarheiten oder Schwierigkeiten schreit kein Kind durch die Klasse: „Frau X, wie geht das? Was soll ich jetzt machen...“ Durch die jahrgangsübergreifenden Klassen übernehmen zum Großteil die „Älteren“ eine Hilfsfunktion des Lehrkörpers. Die Lehrkraft ist entlastet und kann sich nun einzelnen Schülern oder Schülergruppen zuwenden. Während unseres Besuchs liest sie mit einigen Kindern am großen Gruppentisch. Die entsprechenden Namen stehen auf einer Tafel. Der Lehrer ruft die Kinder nicht auf. Die Kinder agieren selbstverantwortlich. Beim Eintritt in die Klasse fällt dem Besucher zunächst der riesige, quadratische Tisch ins Auge. Dort frühstücken, reden, basteln, ... alle Kinder und die Lehrerin gemeinsam. Das Decken und Abräumen des Tisches übernehmen die Kinder. Die Schüler sind für einige Dinge (Frühstück, Wetterkarte, Blumen...) verantwortlich und kümmern sich darum - sie tragen dafür die Verantwortung.

Auffallend ist das große Materialangebot (u.a. Montessori-M., Angebote für entdeckendes Lernen). Es erweckt den Eindruck, als ob man sich in einem Geschäft für Unterrichtsmaterialien befindet. Im anschließenden Gespräch mit der Rektorin erfuhren wir, daß Kollegium und Eltern (engagierte Elternmitarbeit; einige Mütter nehmen am Unterricht teil) zum Größtenteil die Arbeitsmittel hergestellt haben. Das Lehrerkollegium trifft sich einmal die Woche und tauscht sich aus. Gemeinsam haben sie ein schulinternes Konzept erarbeitet und mit Materialien „gefüllt“. Die Kollegen ziehen an einem Strang und sind sich in ihren pädagogischen Auffassungen einig. Die bisher beschriebenen Aspekte beziehen sich auf eine Klasse, die als „Vorzeigeklasse“ anzusehen ist. Dort ist eine klare Struktur zu erkennen, von dem pädagogischen Konzept muß man begeistert sein. Daß es aber ein langer und steiniger Weg sein muß, zeigt der Blick in andere Klassen, Hier ist nicht alles idealtypisch. Die Kinder sind undisziplinierter (im Vergleich zu manchen Regelklassen dennoch sehr friedlich), die Arbeitsmaterialien und Spiele sind teils unvollständig, der tolle „Klassentisch“

fehlt, weniger Materialien usw. Diese Kollegen befinden sich am Beginn eines Weges, den andere schon weiter vorangeschritten sind.

Der Besuch hat uns Möglichkeiten einer etwas anderen Schulwirklichkeit gezeigt. Man sieht dort, was mit entsprechendem Engagement zu erreichen ist. Auf jeden Fall haben wir Anregungen gewonnen, die auf unsere Schule zu übertragen sind.

Frage: Um welche Kölner Jenaplan-Schule handelt es sich? (die Auflösung erfolgt im Forum 10)

Kathrin Reuker, Lehramtsanwärterin an der Grundschule Rothenmühle

Neben dem Schulmuseum viel Neues

Die Gemeinschaftsgrundschule Katterbach

Die Gemeinschaftsgrundschule Katterbach ist direkt hinter dem bekannten Schulmuseum in Bergisch Gladbach gelegen, wo die Besucher noch an einer Schulstunde aus alter Zeit, gehalten von einem strengen Lehrer mit Rohrstock, teilnehmen können. Nach solchen Unterrichtsmethoden verfährt man an der seit 1989 am Jena-Plan orientierten Grundschule mit einem Hortangebot, dessen Träger die Caritas ist, mit Sicherheit nicht mehr.

In den Nachbarorten Schildgen und Paffrath befinden sich zwei Grundschulen, die Zahl der Neuanmeldungen ist dennoch zufriedenstellend. Die meisten Kinder erreichen die Schule zu Fuß oder werden von ihren Eltern mit dem PKW gebracht.

Zum Schulgelände gehört das geräumige, in den 70er Jahren errichtete Schulgebäude, ein großer Schulhof mit zahlreichen Möglichkeiten der Pausengestaltung, ein Verkehrsübungs- sowie ein Sportplatz. Weiterhin verfügt man über eine Turnhalle und seit dem Schuljahr 92/93 über eine Schülerbücherei mit einem für Kinder einfachen Ausleihverfahren, die von einer Kollegin und von Eltern betreut wird. Die kindgerecht eingerichteten Klassenräumen, teilweise mit Musikinstrumenten ausgestattet, sind jeweils durch eine Glasscheibe getrennt, in zwei Klassen sind Gruppenräume angegliedert.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt besuchen ca. 180 Schülerinnen und Schüler diese Schule, die sich in vier altersgemischte Klassen (1/2 und 3/4) mit ca. 24 Kindern und vier Jahrgangsklassen aufteilen.

Der Ausländeranteil liegt bei 15%, es handelt sich vorwiegend um Italiener und Asylanter (aus vielen Ländern).

Im Umgang mit schwierigen Kindern sucht man den Dialog mit dem Kind, mit den Eltern und der an der Schule tätigen Sonderschullehrerin. Unter Umständen wird auch eine Beratungsstelle eingeschaltet.

Das Lehrerkollegium besteht aus sieben weiblichen und einem männlichen Kollegen sowie zwei Sonderschullehrerinnen. Das Durchschnittsalter liegt bei ca. 49 Jahren. Die Teilnahme an Lehrerfortbildungen ist selbstverständlich. Eine zweijährige Jena-Plan-Ausbildung haben drei Lehrerinnen absolviert.

Den Kindern wird hier eigenverantwortliches Lernen auch durch die Wochenplanarbeit ermöglicht, für die pro Tag und Klasse zwei Stunden zur Verfügung stehen.

Gute Erfahrungen hat man beim 'Lesen durch Schreiben' nach einer Tabelle, ähnlich der von Reichen, sammeln können. Vereinfachte Ausgangsschrift wird praktiziert. Die Gemeinschaftsgrundschule Katterbach hat für den Fachbereich Mathematik ein eigenes, den Richtlinien entsprechendes Ma-

thematikbuch entworfen, mit dessen Hilfe den Kindern ein selbständiges Lösen der Aufgaben möglich ist. Begegnungssprache ist Englisch. Arbeitsgemeinschaften werden nur vereinzelt angeboten, gelegentlich werden Projektwochen durchgeführt.

Als ein besonderes Kennzeichen der Schule wird die Integration von erziehungsschwierigen und sprachbehinderten Kindern angegeben. Das Miteinander von Menschen stelle nicht nur das Ziel der Schule, sondern auch ihren Weg dar. Auf erzielte Erfolge weist man mit Stolz hin.

Weiterhin wird das gute Klima im Lehrerkollegium erwähnt, das sich positiv auf die Kinder auswirke.

Die Einführung einer Gleitzeit von 7.45-8.00 Uhr hat sich bewährt. Das Betreuungsangebot erstreckt sich in der Regel bis 13.30 Uhr. Eine Hausaufgabenbetreuung ist gewährleistet.

In jeder Klasse hängt der „Jena-Stundenplan“, man verfügt über Montessorimaterial und über Orff-Instrumente.

Der Unterricht beschränkt sich nicht auf das Schulgebäude allein. Ausflüge und Fahrten erschließen außerschulische Lernorte, wie das Bergische Museum, die Mühle im Strundetal oder den Kölner Zoo. Klassenfahrten finden in der Regel im dritten und vierten Schuljahr statt, für die vierten Klassen wird eine Abschlußfeier organisiert.

Neben den üblichen Feiern zu Brauchtumstagen finden alle zwei Jahre ein Schulfest, ein Kinderflohmarkt und ein Weihnachtsbasar statt. Zu Weihnachten wird das Kindertheater in Leverkusen besucht.

Die Eltern helfen bei der Organisation von Festen oder Wanderungen und engagieren

sich im vor vier Jahren gegründeten Förderverein, der auch Träger des Randstundenangebotes ist.

Die Gemeinschaftsgrundschule Katterbach hat seit einigen Jahren eine Jena-Plan Partnerschule in Barlow/Niederlande, die bereits zwecks Erfahrungsaustausch besucht wurde. Zwei Klassen halten Kontakt zu einer Schule in England.

Unter dem Stichwort „Öffnung der Schule nach außen“ wird die Zusammenarbeit mit Kindergärten und weiterführenden Schulen erwähnt. Gelegentlich ergibt sich eine Kooperation mit den umliegenden Sportvereinen.

Im Rahmen der Drogenprävention führt man mit der Arbeitsgemeinschaft „Sucht“ erfolgreich Informationsveranstaltungen durch.

Ausländerfeindlichkeit kommt hier so gut wie nicht vor, gelegentliche Äußerungen auf dem Schulhof werden sofort zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht.

Das Prinzip des „Offenen Unterrichtes“ fängt aufkommende Aggressionen auf.

Im Jahr lassen sich drei-vier Blockpraktikanten von den Universitäten Köln, Wuppertal und Siegen in die Schulwirklichkeit einführen. In Absprache ist es auch möglich, selbständig zu unterrichten.

Adresse:

Gemeinschaftsgrundschule Katterbach
Kempener Straße 187
51467 Bergisch Gladbach

Pädagogische Ausrichtung: Peter Petersen
Pädagogik
Ansprechpartner: *Herr Dr. Petersen*
(Schulleiter)

Schule zum Durch-atmen

Ein weiter Weg zu einer zeitgemäßen Schule

Aktuelle Pressemeldungen belegen Art und Stand der Diskussion über umstrittene schulinterne Freiräume; Freiräume, die als eine der Voraussetzungen für eine zeitgemäße Schule gelten müssen.

So meldete die Presse am 28.01.1996:

„Der Kultusminister von Hessen fordert:

Eine Schule von 9.00 bis 15.30 Uhr!

Entzerrung des Stundenplans!

Lehrerinnen und Lehrer müssen mehr erziehen!

Eltern sollen mit unterrichten!

Der 45-Minuten-Studentakt ist überholt!

Die bisherigen Pausen sind zu kurz, Kindern fehlt die Zeit zum Spielen und Toben!

Aus zwei bis drei Jahrgängen sollen Jahrgangsteams gebildet werden, die stets von den gleichen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden!

Ältere Schülerinnen und Schüler sollen jüngeren helfen!

Auch Eltern sollen mit eingespannt werden!

Der Fluchtrefflex - möglichst schnell aus der Schule raus - muß abgebaut werden!“

Hinter den pressetypischen Formulierungen gilt es, die Kernaussagen zu erkennen.

Dann machen die Aussagen Sinn.

Aber zunächst:

Heftige Kritik an dem hessischen Vorstoß

Der Deutsche Lehrerverband übte die heftigste und am wenigsten qualifizierte Kritik postwendend:

Eine solche Schule pervertiert durch unprofessionellen Aktionismus. Verklärte Romantik der Dorfschule, Inszenierung eines gigantischen Analphabetisierungsprogramms!

Die Äußerungen des Lehrerverbands disqualifizieren die Sprecher und den Verband selbst. Warum geht der Verband so oberflächlich und plakativ mit den Vorschlägen um?

Aus der Reaktion ist der Schluß erlaubt, daß der Verband die Schule eher als „Kadettenanstalt“ oder auch „bürokratisches Lerninstitut“ versteht denn als pädagogische Einrichtung. Diese Sichtweise sollte allerdings nicht beunruhigen. Es gibt zunehmend weniger Vertreterinnen und Vertreter mit dieser „Einäugigkeit“ und mit einem derart verengten Blick.

Wer Schule als Teilsystem der heutigen Gesellschaft und nicht als „Welt für sich“ versteht; wer nicht sieht, in welche veränderte Gesellschaft Kinder und Jugendliche jetzt und zukünftig hineinwachsen; wer nicht nachvollziehen will, wie sich die Gesellschaft strukturell, wirtschaftlich, technologisch und arbeitsmarktpolitisch verändert; wer nicht konstatiert, wie wichtig und unverzichtbar die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertefragen im Raum von Schule aufgrund der immer größer werdenden Spanne zwischen Arm und Reich, Hunger und Wohlstand, Arbeitsplatzbesitz und Arbeitslosigkeit geworden ist, der ist zu wenig qualifiziert und zu wenig verantwortungsbewußt, um sich an dem auf Zukunft gerichteten Veränderungsprozeß von Schule zu beteiligen.

Zurück zu den hessischen Vorschlägen und zur Kritik des Deutschen Lehrerverbands. Nur an einige Alltäglichkeiten, die auch dem Verband bekannt sind, sei hier erinnert.

Nicht selten hetzen Lehrerinnen und Lehrer in höchstem Maße gesundheitsschädigend im 45-Minuten-Takt durch den Vormittag. Mindestens der „Fluchtrefflex“ ist die Folge. Schülerinnen und Schüler müssen einen Schulvormittag von sechs, sieben und acht Stunden bei gekürzten Pausen über sich ergehen lassen. Kein Student würde einen solchen Studientag planen, nicht einen einzigen Tag; keine Studentin würde in der Lage sein, auf diese Weise gelingend zu studieren. Aber Jugendlichenbürden Stundenplan-Macher solche Lasten auf.

Die Folgen sprechen in zu vielen Fällen für sich: Scheitern, Sitzenbleiben, Nachhilfe, Schulabbruch, notfalls Tabletten. Nicht selten benötigen Lehrerinnen und Lehrer für den Elternsprechtag grundsätzlich zwei Dinge: das Notenbuch und die Photos derer, die sie unterrichten. Nur so können sie sich an die/den einzelne/n Schüler/in erinnern. Das ist wohl auch die einzige Lösung, wenn man pro Woche 250 und mehr jungen Leuten begegnet.

Hinter der Stoffvermittlung verblaßt der Adressat, um den es eigentlich geht, zur Bedeutungslosigkeit.

Mehr Eigenständigkeit ist nicht zum ersten Mal Thema

1970 erschien der Strukturplan für das Bildungswesen, 1981 der Entwurf eines Landesschulgesetzes. Beide Initiativen hatten insbesondere die Reform der Schule von innen zum Ziel.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates legte nach einer vierjährigen Arbeitsperiode 1970 ihr Ergebnis vor: den Strukturplan für das Bildungswesen. Der Plan bezog sich auf das Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II, auf die Lehrerbildung, auf die Innenseite von Schule unter Schwerpunkten wie Lernen des Lernens, Curriculum, Differenzierung, Beratung.

Der Plan hat schulinterne Aspekte weniger in die Nähe einer Realisierung bringen können, zumal die Länder, mit Kulturhoheit für ihr Territorium ausgestattet, sich gegenseitig kontrollieren, damit Kreativität auch behindern und manche Initiative erst gar nicht aufkommen lassen oder diese ausblenden.

Ob die für das Bildungswesen Zuständigen die Innenseite von Schule als weniger wichtig, schon geregelt oder in ihrer Bedeutsamkeit unterschätzten, bleibt eine Frage.

Es wird zwar mancher behaupten, daß seit 1970 doch viel geschehen sei. So die mehrmalige Überarbeitung der Richtlinien und

Lehrpläne in den Ländern bis hin zur länderübergreifenden Festlegung der Standards für den mittleren Abschluß (früher Realschulabschluß) in den einzelnen Schulformen. Ja, aber auch solche Initiativen laufen in der Regel hinterher. Dazu brauchen diese Entwicklungen zu lange. Die Gründe hierfür wären gesondert zu erörtern.

Was in der 1970er Diskussion auch stecken blieb, waren Themen wie Schulklima, Schulprogramm und Schulprofil, wie Leistungskultur, curriculare Neuorientierung, fächerübergreifendes Lernen als komplexes Element zu fachlichen Lernsequenzen. Einzelne Schulen gaben sich zwar auf den Weg, mußten aber z.T. mit dem Widerstand der Schulaufsicht rechnen. „Von oben“ kamen wenig Signale in einer Zeit, da Schule ganz „nach oben“ ausgerichtet war.

So ging auch die Entwicklung der Lehrerbildung unbekümmert ihren (Irr-) Weg. Die Forderung des Strukturplans „Weil allen Lehrberufen grundlegende Aufgaben gemeinsam sind, hat auch die Ausbildung für den Lehrerberuf viele Gemeinsamkeiten“ (S.221), war auch nicht Anlaß zu einer Neuorientierung in der Lehrerbildung. Die zweite Ausbildungsphase z.B. konzentrierte sich weniger auf das gemeinsam Notwendige in der Schulpraxis als mehr auf eine fast bürokratisch enge Planung einzelner Unterrichtsstunden, in denen Fachwissenschaft und 45-Minuten-Ablauf dominante Kriterien waren.

Verpaßte Chancen mit Spätfolgen?

Das in diesen Tagen - wohlgerne durch Lehrverbände formulierte - Entsetzen der gymnasialen Lehrerinnen und Lehrer, bei Bedarf auch Unterricht in anderen Schulformen der Sekundarstufe I erteilen zu sollen, hat letztlich seinen Ursprung in einer „von oben“ fehlgeleiteten Lehrerbildung. Erst eine Notsituation - in Zeiten knapper öffentlicher Mittel den Lehrereinsatz flexibler gestalten zu müssen - könnte hier eine Änderung herbeiführen.

Im März 1981 legte die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentags den Entwurf eines Landesschulgesetzes vor. Zwei übergeordnete Ziele sollten erreicht werden: Ein Mehr an Rechtssicherheit für die Schule sollte festgeschrieben und dem Prozeß der Verrechtlichung entgegenge wirkt werden. Ein für die Innenseite von Schule wesentliches Anliegen des Entwurfs war wie folgt formuliert: „Die Kommission geht (demgegenüber) davon aus, daß die Beachtung der verfassungsrechtlichen Anforderungen insbesondere des Rechtsstaatsprinzips und der Grundrechte, der Schule mehr Freiheit als bisher sichert“ (Bd. I, S.20).

Mit der Präsentation des Werks betonten die Verfasser den Entwurfscharakter des Landesschulgesetzes. Adressaten waren die Länder, die jedoch ablehnend reagierten. Der Aspekt „Freiheit der einzelnen Schule“ ging in der kurzen kontroversen Diskussion unter. Hier nur zwei Reaktionen auf den Entwurf: Die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Frau Hanna-Renate Laurin, nahm „kühl und ziemlich distanziert ein unerbetenes Geschenk entgegen“, Baden-Württembergs Kultusminister, Gerhard Mayer-Vorfelder, stellte „Praxisferne und mangelnde Rechtssystematik fest“ (DIE ZEIT, Nr. 13 vom 20.03.1981).

Auch 1981 war also die Zeit nicht reif für mehr Eigenständigkeit von Schule.

Werden die heutigen Chancen genutzt?

Eigenständigkeit oder auch Autonomie der Schule sind Schlagwörter geworden, derer sich jeder Interessierte bemächtigt und auf seine Weise interpretiert. Der Begriff Autonomie greift jedoch zu weit. Schule kann nie autonom sein. Schule hat vom Grundgesetz und von der Verfassung her einen öffentlich-rechtlichen Auftrag zu erfüllen. Die Begriffe Eigenständigkeit oder Stärkung der Eigenständigkeit von Schule sollten stimmiger sein.

Allerdings wird von den einen Eigenständigkeit nicht nur wegen ihrer entlastenden

Funktion befürwortet, von den anderen wird vor einer „mehr eigenständigen“ Schule gewarnt, da sie als Schule fehlender vergleichbarer Abschlüsse und Standards, als Schule der Unverbindlichkeit gesehen wird.

Szenarien wie die zuletzt genannten lassen nicht die Einsicht erkennen, daß z.B. „Lernen mit Sinn“ differenzierter und flexibler angeboten werden muß als in starren Zeitrastern. Denn diese berücksichtigen weder den speziellen Lerninhalt in Struktur und Zielstellung noch lernpsychologische Kriterien der Jugendlichen.

Nur einige Beispiele:

Mathematik- und Fremdsprachenunterricht bedürfen in der Regel anderer Zeitrhythmen als fächerübergreifende Themenstellungen, Lernsequenzen in Geschichte anderer Zeiträumen als Kunstunterricht. Es ist wohl in Vergessenheit geraten, daß Deutschunterricht mit manchen Themen in den Fachunterricht integriert sein kann (z.B. Versuchsbeschreibung in Physik). Das heißt nun aber nicht, daß es keinen eigenständigen Deutschunterricht geben sollte. In jedem Fall!

Zudem gewährleistet erst die Kooperation eines Lehrerteams den sinnvollen und zeitgemäßen Unterricht. Die von vermeintlichem Professionalismus zeugende Äußerung: „Ich als Naturwissenschaftler rede nicht in den Unterricht des Germanisten hinein“ wirft ein schlechtes Licht auf die Qualifikation dieses Sprechers als Lehrer unserer Tage.

Solche „Scheuklappenfachleute“ können sich seit einiger Zeit nur noch im Lehrberuf halten, in allen anderen Berufen sind sie nicht mehr gefragt. Man sucht Flexibilität, den Blick über den eigenen Zaun, Bereitschaft zur Teamarbeit und die Bereitschaft, die eigene, fundierte Fachlichkeit in das Team einzubringen.

Nun einige Setzungen, die Kriterien für eine zeitgemäße Schule sein müßten:

Sicherung vergleichbarer Abschlüsse durch interne und externe Evaluation vs vermeintlicher Vergleichbarkeit durch jahrgangsweise stoffdiktierter Inhalte.

Sicherung von Leistung durch eine Kultur des Förderns und Forderns vs Setzung von Leistungsrangfolgen zur Selektion.

Rhythmisiert geplanter Tages- und Wochenablauf vs 45-Minuten-Takt-Schematismus.

Unterricht durch Lehrerinnen/Lehrer-Teams vs Einzelkämpfertum.

Lernpartnerschaft zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern vs allein lehrergesteuerter Stoffvorgaben.

Meta-Unterricht vs kritikloser Entgegennahme von Lerninhalten.

Zeitlich begrenzte Einschübe unterschiedlicher Lernangebote zur Behebung von Defiziten vs Dreischritt von Stoff - Arbeit - Note.

Zeitlich begrenzte Einschübe von unterschiedlichen abschlußbezogenen Unterrichtsangeboten in den Klassen neun und zehn vs neun oder zehn und mehr Schuljahre ohne Abschluß.

Identifikation mit der Schule und ihren sinnvollen Angeboten durch Lernpartnerschaft unter den Beteiligten vs produzierter Schulmüdigkeit.

Wir müssen wegkommen von Maßnahmen wie Nachhilfe, privater Nachhilfe, schulbegleitender Hilfe und derzeitiger zu hoher Sitzenbleiberquoten und Abschlußversagern.

Schule ist eine zu teure, von Steuerzahlern unterhaltene Einrichtung, wenn sie nicht ein Ziel unerbittlich verfolgt: **The student must succeed! Oder: Jeder muß einen Abschluß erreichen!** Dieses Motto muß jeder Schule abverlangt werden können.

Aber: Eine solche Schule muß von einem Kollegium gewollt sein! Liegt hier das Problem?

„Die Schule **verbessern**, Die Schule **verändern**, Die Schule **neu denken**“ sind für Hentig unterschiedliche Eingriffsmöglichkeiten in Schule (S.179).

Aber es wird nicht wieder eine neue Theorie von Schule entwickelt müssen. Die Hentigschen Forderungen für die Schule in „Schule neu denken“ fanden nie eine so breite Akzeptanz wie heute.

Seine Überlegungen unter Themen wie „Das Leben zulassen“ (S.209), „Mit Unterschieden leben“ (S.213), „In der Gemeinschaft leben“ (S.216), „Der ganze Mensch“ (S.220), „Eine Brücke zwischen der kleinen und großen Welt“ (S.222), „Die Schule bleibt eine Schule“ (S.225) sind Leitgedanken einer neuen Schule.

Doch wird die neue Schule nicht über Versuchsschulen erreichbar sein, weil diese - wie in der Vergangenheit - schon immer unübertragbare Sondermodelle bleiben. Es muß darum gehen, der Schule im Alltag Wege aufzuzeigen. Und dabei ist das **Team der Schlüssel zum Erfolg**.

Wenn ein **Team** beginnt, ist der erste und entscheidendste Schritt getan. Und damit sollte man in der Erprobungsstufe/Orientierungsstufe (fünf/sechs) beginnen, nicht irgendwo; und zunächst nur für die Lernbereiche Naturwissenschaften (Physik, Biologie, Chemie) und Gesellschaftslehre (Geschichte, Politik, Erkunde, Wirtschaft). Wenn ein Team allen Unterricht nur in fünf und sechs in bis zu acht Klassen erteilt, kann auch fächerübergreifender Unterricht neben fachlichen Lernsequenzen für NW oder GL angeboten werden. Durch eine solche Teamplanung entstehen die Freiräume, die ein Unterrichten nach Wochenplänen und über den starren 45-Minuten-Takt und über den Jahrgang hinaus ermöglichen. Diese Freiräume zunächst nur für NW und GL zu schaffen, ist ein erster wichtiger und gehbarer Schritt. Auf diesem Erreichten sollten Erfahrungen gesammelt werden, bevor weitere Schritte getan werden.

Schule kann sich dauerhaft und generell nur über von Kollegien gewollte Prozesse weiterentwickeln. Verstärkt durch eine neue Akzentuierung der zweiten Phase der Lehrerbildung und der Zulassung größerer Eigenständigkeit für Schule kann eine „neue Schule“ sich entwickeln.

Und welche Funktion kann in einem solchen Prozeß die JENAPLAN- PÄDAGOGIK haben?

Sie kann Vorbild, Modell und Anregung

sein, im strukturellen Aufbau wie auch in pädagogischen Axiomen. GESPRÄCH, ARBEIT, SPIEL und FEIER sind gerade heute unverzichtbare Bedingungen für Schule. Arbeit nach KURS und KERN schafft Freiräume und sinnvolle Lernrhythmen. Auf Forum 8 sei hingewiesen!

Zurück zum Einstieg:

SCHULE ZUM DURCH-ATMEN heißt humane Schule; heißt Schule mit Blick für Schülerinnen und Schüler und ihre Anliegen; heißt Fördern und Fordern; heißt Schule, die Sinn macht; heißt Schule mit klimatisch förderlichen Bedingungen für alle Beteiligten; heißt für Lehrerinnen und

Lehrer auch Arbeitsplatz, der zum Verweilen einlädt.

Das geht, wenn ein Kollegium will!

Martin Emunds

Literatur:

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Hrsg. (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*, Ernst Klett Verlag Stuttgart.

Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, Hrsg. (1981): *Schule im Rechtsstaat, Band I und II*, Verlag C.H.Beck.

Hartmut von Hentig, Hrsg. (1993): *Die Schule neu denken*, Carl Hanser Verlag.

Meine ersten Erfahrungen mit der Jenaplanpädagogik...

Gemacht an einer Schule in Elsloo

Nach meiner eigenen Schulzeit in den siebziger Jahren an einer Volksschule und dem anschließenden weiterführenden Unterricht, träumte ich immer davon, Pilot zu werden oder zumindest eine technische Berufsausbildung einzuschlagen. Jedenfalls war ich nach meinen Schulerfahrungen davon überzeugt nie mehr in meinem Leben mit Freude zur Schule zu gehen, ganz davon zu schweigen, an einer Schule zu arbeiten.

So wurde ich zunächst Sergeant in der "Koniglijke Landmacht". Der Umgang mit Menschen gefiel mir genauso wie der Umgang mit Radioprozessen und die Bedienung von Radioapparaturen. Das Unterrichten und Erklären machte mir große Freude. Letztendlich bestand ich den Flugschein und erhielt damit die Flugerlaubnis. Die Freude am Umgang mit Menschen stimulierte mich dazu, doch die Lehrerausbildung einzuschlagen und so bewarb ich mich an der Rijkshogeschool PABO Maastricht, der dortigen Pädagogischen Hochschule.

Während der Pabo-Ausbildung lernte ich den Jenaplan Peter Petersens kennen, zu-

nächst während der Pädagogikseminare an der Hochschule, später während meiner verschiedenen Schulpraktika in der Praxis. Diese Vision von Unterricht, die sich so enorm von der unterschiedlichen, die ich selbst in meiner eigenen Grundschulzeit kennenlernte, sprach mich enorm an. Während der Praktika an klassikal arbeitenden Grundschulen hatte ich dieselben Gefühle wie bereits früher, während meiner eigenen Grundschulzeit. 20 Jahre zuvor war ich mir noch nicht darüber bewußt, warum ich mich in der Schule nicht glücklich fühlte. Nun begann ich zu erkennen warum.

Damals kannte man das "Sich selbst einbringen können" von Kindern noch nicht. Es wurde mit allerlei Methoden in Mathematik, Sprache, Geschichte und Erdkunde gearbeitet. Der Lehrer konnte damals, genauso wie viele Lehrer an heutigen traditionell-restaurativen Schulen, mit dem Kalender in der Hand genau angeben, was in drei Monaten am Mittwochmorgen während der Mathematikstunde zu behandeln sein würde. Das Mathematikbuch wurde genaue-

stens durchgeflügelt, genauso wie die Bücher für die anderen Fächer. Wenn ein Kind etwas sehr Ergreifendes erlebt hatte, dann konnte nur einen kurzen Moment darüber erzählt werden. Auch das Miteinandersprechen wurde Lernprozessen untergeordnet. Kreisgespräche gab es beinahe nie.

Die Praktika, die ich an Jenaplanschulen absolviert habe, waren für mich eine grundsätzlich neue Offenbarung. Hier gab es gerade bewußt die Aufmerksamkeit für die Erlebnisse der Kinder. Hier gab es gerade bewußt die Zeit, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Hier gab es gerade nicht ein monotones Durchpflügen von Methoden, ohne sich auf die Interessen der Kinder einzulassen. Endlich Schule, wie sie sein kann!

Das Lernen von Kindern ist nicht nur das Auswendiglernen von Zeilen, Jahreszahlen und der Lage von Hauptstädten und Flüssen. Nein, Kinder müssen die Gelegenheit erhalten, um die Welt um sie herum zu entdecken, Dinge zu sehen, zu tun, zu experimentieren und Erfahrungen auszutauschen. Sie müssen nicht nur Dinge lernen, die beachtet sind und von Erwachsenen als wichtig betrachtet werden. Kindern muß vielmehr beigebracht werden, wie sie etwas tun können. Das erscheint heute relevant. Kindern muß beispielsweise beigebracht werden, wie sie einen Atlas zu benutzen haben, statt sie mit einer Karte von Deutschland oder den Niederlanden zu konfrontieren, auf der Flüsse und Städte zu sehen sind, die auswendig gelernt werden sollen. Warum sollte man Kinder "quälen", indem man sie in den Geschichtsstunden unzählige Jahreszahlen auswendig lernen läßt, während sie in ihrer direkten Umgebung die Geschichte lebendig erfahren können. Man denke nur an meine Wohn- und Arbeitsstadt Maastricht, wo noch viele Überbleibsel von alten Stadtmauern, historischen Gebäuden, Kasematten usw. zu sehen sind. Da finden sich viele Ansatzpunkte, um mit Geschichte lebendig umzugehen. Das Arbeiten, das vom Interesse der Kinder ausgeht, habe ich deutlich während meiner Praktika an Jenaplan-Schulen erlebt. Häufig wird dabei

in Projektform gearbeitet. Während einer bestimmten Zeit, oft über viele Wochen, wird dann an einem Thema gearbeitet. Die Kinder bekommen dann häufig eine sehr aktive Aufgabenrolle zugewiesen. Die Kinder konnten an den Jenaplanschulen, die ich kennenlernte, selbst Dinge herausfinden, etwas erforschen und ähnliches.

Bevor ich dann als Lehrer mit einem Projekt begann, sorgte ich dafür, daß ich für mich selbst einen "roten Draht" aufschrieb, wobei ich allerdings jedesmal, wenn ich mit den Kindern arbeitete, die Stundenverläufe den Kindern selbst überließ. So war es auch für mich jedesmal eine Überraschung, worauf die Unterrichtsstunde hinauslief und was wir dann an Ergebnissen erzielten. Die Kinder nahmen meistens selbst von zu Hause eine Fülle von Dingen mit, die mit dem Thema zu tun hatten. In den Unterrichtsstunden reservierte ich jedesmal Zeit dafür, daß die Kinder etwas über die mitgebrachten Dinge berichten konnten. Dabei bemerkte ich immer wieder, daß dann die Kinder zur Thematik enge Bezüge aufgebaut hatten.

Nach meinem Lehrerexamen an der Hogeschool Maastricht habe ich zunächst an unterschiedlichen Schulen in Maastricht als eine Art mobile Reserve gearbeitet. Am einen Tag arbeitete ich an einer Schule, am nächsten wieder an einer anderen. Das bedeutete für mich, daß ich mich immer wieder neu dem Stil anpassen mußte, der an den einzelnen Schulen gehandhabt wurde. Das bedeutete auch, daß ich oft anders, als ich es eigentlich wollte, arbeiten mußte. Man denke zum Beispiel an die traditionell arbeitenden Schulen, in denen frontal klassikal gearbeitet wurde. Außerdem konnte ich durch das ständige Wechseln der Schulen kaum eine Beziehung zu den Kindern aufbauen. Meistens dauerten die Einsätze an den einzelnen Schulen nur ein bis zwei Tage, so daß man die Kinder kaum richtig kennenlernen konnte.

Ich war dann auch besonders froh, als ich einen langfristigen Einsatz an der Jenaplanschule in Elsloo erhielt. Es betraf die Stammgruppe 4/5/6, die aus 29 Kindern

bestand. Der Beginn war für mich eigentlich recht schwer. Es stürzt so viel auf einen ein. Während der Ausbildung konzentriert man sich inhaltlich vor allem auf das genaue Vorbereiten von Unterrichtsstunden. In dem Moment, als ich an der Jenaplan-Schule Elsloo begann, war gerade Zeugnis-Zeit. Das bedeutete: Elterngespräche, Zeugnisse schreiben usw., und das alles zu einem Zeitpunkt, als ich die Kinder selbst noch kaum kannte.

In meiner Gruppe sitzen einige Kinder, die viel und besondere Aufmerksamkeit verdienen. Einige Kinder kommen aus Sonderschulen oder hatten den Rat erhalten, Sonderschulen zu besuchen. Die Eltern dieser Kinder haben es jedenfalls als sehr bedeutsam erachtet, daß sich ihre Kinder als Person gut entwickeln können und haben sich daher für ihre Kinder bewußt für Jenaplan-pädagogik entschieden. Diese Kinder haben in einigen Lernbereichen sehr spezifische Probleme und es ist recht schwierig, um damit in einer adäquaten Weise umzugehen, den Unterricht dementsprechend auszurichten.

Ich fand es jedenfalls sehr interessant, unter diesen Umständen in einer Schule zu beginnen. Man lernt dadurch in einer kurzen Periode sehr viel. Glücklicherweise bekam ich von Beginn an eine gute schul-interne Begleitung, so daß mir bei allen möglichen Fragen geholfen werden konnte. Mittlerweile arbeite ich schon wieder vier Monate an dieser Schule. Mir gefällt es ausgesprochen gut. Ich habe die Kinder inzwischen gut kennengelernt und kann mich mit Projekten oder dramatischer Bildung nach Herzenslust ausleben. Leider besteht für mich an dieser Jenaplan-Schule keine Zukunft. Die Lehrkraft, die ich ersetze, wird im nächsten Schuljahr wohl wieder zurückkehren können. Für mich bedeutet das, daß ich gemeinsam mit den Kindern das Schuljahr 95/96 abschließen werde.

Momentan bewerbe ich mich aber schon wieder an einer anderen Jenaplan-Schule. Es geht um einen Arbeitsplatz in einer Mittelbaugruppe, also um Kinder im Alter von 6-9 Jahren.

Ich möchte sicherlich an einer Jenaplan-Schule arbeiten, aber leider sind diese Schulen in Limburg, den südlichen Niederlanden, nur dünn gesät. An einer Schule, an der in einer anderen pädagogischen Richtung gearbeitet wird, würde die Arbeit bei mir selbst zu inneren Widerständen führen. Man kann natürlich immer gut nach eigenen Vorstellungen mit Kindern umgehen, aber es darf nicht soweit kommen, daß man als Einzelner gemäß der Jenaplan-Vision arbeitet. Es muß eine Art von Arbeiten sein, wo ein gesamtes Team dahinter steht.

Frank Hollkamp, Maastricht

Anzeige

Wir suchen:

Zum Schuljahresbeginn 1996/97
Eine Lehrerin/Einen Lehrer
für den Aufbau einer privaten Jenaplan
Grundschule

- Wollen Sie mithelfen, eine solche Einrichtung von Anfang an mitzugestalten?
- Wollen Sie Ihre Erfahrungen, Ihre Vorstellungen und Ziele einbringen?
- Wollen Sie Ihr pädagogisches Engagement voll in den Dienst der Kinder stellen?
- Wollen Sie in einer naturnahen Landschaft am Rande des Nationalparks Bayerischer Wald leben und arbeiten?

Ja? Dann melden Sie sich. Wir brauchen Sie!

Bewerbungen an:
Barbara Kaatz
Hammerberg 28
94566 Riedlhütte

Die Umsetzung der Theorie des kleinen Jena-Plan

An niederländischen und deutschen Jenaplanschulen

Vorwort

Im Rahmen des Seminars "Der Jena-Plan in Theorie und Praxis" an der Universität Würzburg (Sommersemester 1995/Lehrstuhl für Grundschuldidaktik) haben wir, eine Gruppe von 4 StudentInnen (Stefanie Brönnecke, Leo Häublein, Oliver Dichtler und Thomas Lindlein) unter Leitung von Johannes Menne, eine Umfrage an niederländischen und deutschen Jenaplan-Schulen durchgeführt. Dabei wurde ein Fragebogen an 16 deutsche und 32 niederländische Schulen verschickt, der von 7 bzw. 10 Schulen beantwortet wurde.¹ Ziel dieser Umfrage war es, Einblick in die Praxis der heutigen Jenaplan-Schulen im Vergleich zur theoretischen Grundlage Peter Petersens in „Der Kleine Jena-Plan“ zu erhalten. Aufgrund der geringen Anzahl beantworteter bzw. auswertbarer Fragebögen ist diese Umfrage nicht repräsentativ. Sie kann somit nicht mehr leisten, als gewisse Strömungen in der pädagogischen Akzentuierung der heutigen Jenaplan-Praxis aufzuzeigen. In den fünf Bereichen Stammgruppenbildung, Bildungsgrundformen (Spiel, Arbeit, Gespräch und Feier), Integration, Leistungsbewertung und Patenschaften erhielten wir Antworten, die wir im Folgenden mit den Grundlegungen Petersens in Beziehung setzen wollen. Den auftretenden Zahlenwerten liegt eine Skala von eins bis sieben zugrunde.

Über die Schulen

Im Zeitraum von 1967-1994 wurden in den **Niederlanden** in gleichmäßigen Abständen Jenaplan-Schulen gegründet. Es läßt sich keine Phase von gehäuften Gründungen feststellen. Die Initiative der Schulgründung wurde zu 60% von Eltern ergriffen, jeweils

eine Schule wurde von LehrerInnen bzw. Schulvorstand gegründet. Nur in einem Fall stand der Schulvorstand den Eltern, LehrerInnen und der Gemeinde zur Hilfe. Acht von zehn Schulen sind Grundschulen, die verbleibenden zwei sind weiterführende Schulen (VWO, Haupt-+Berufsschule). Bei der Schülerpopulation kann man in drei Gruppen unterscheiden: An je vier Schulen sind Schülerstärken von 100-200 bzw. 200-400 vertreten. Nur bei zwei Schulen liegen die Schülerzahlen darüber. Im Durchschnitt steht ein/e LehrerIn 16 SchülerInnen zur Verfügung. Vier der größeren Schulen steht unterstützendes Personal in Form von Remedial Teachers, PädagogInnen, SonderschullehrerInnen und in einem Fall Ausländerbegleitung zur Verfügung. In acht der zehn niederländischen Jenaplan-Schulen brachten LehrerInnen Vorerfahrungen mit, sei es durch Erwerb des Jenaplan-Diploms oder durch Praxis in anderen J.P.-Schulen. Von den befragten Schulen in **Deutschland** wurden in den 50er/60er Jahren zwei gegründet, das Gros jedoch ab Mitte der 80er Jahre. Die Initiative der Schulgründung wurde größtenteils von LehrerInnen, nur bei einer von Eltern ergriffen. Alle Schulen sind Grundschulen, eine ist zusätzlich Hauptschule. Sechs Schulen haben weniger als 240 SchülerInnen, eine hat 700. Im Durchschnitt steht ein Lehrer 14,8 SchülerInnen zur Verfügung. Vier der Schulen steht unterstützendes Personal in Form von SonderschullehrerInnen und ErzieherInnen zur Verfügung. Die LehrerInnen an den deutschen Jenaplan-Schulen brachten keinerlei Jenaplan-Erfahrungen mit, besuchten aber zum Teil später Jenaplan-Fortbildungen. Gegenüber der niederländischen Jenaplan-Ausbildungskonzeption (Seminare, Kurse, Jenaplan-Diplom) zeigt sich damit in Deutschland ein erhöhter Bedarf für ein bundeslandspezifisches Ausbildungsangebot

mit einer jenaplanspezifischen Inhaltsbestimmung.

Stammgruppenbildung

In "Der Kleine Jena-Plan" entwarf P. Petersen bezüglich der Altersaufteilung in den verschiedenen Stammgruppen folgende Vorstellungen (vgl. P. Petersen 1980, S. 26): In der Untergruppe werden Kinder des 1.-3., in der Mittelgruppe die des 4.-6. Schuljahres zusammengefaßt. Die Oberstufe sollte aus SchülerInnen des 6./7.-8. Schuljahres, die Jugendlichengruppe aus denen des 8./9.-10. Schuljahres bestehen. Bezüglich der Gruppenzusammenstellung mischen acht der zehn **niederländischen** Schulen die Kinder dreier Jahrgänge, wobei zwei von dem System der Jahrgangsmischung abweichen, indem die eine die Sechsjährigen in einer Stammgruppe zusammenfaßt, die andere die Neunjährigen. Bei den zwei verbleibenden Jenaplan-Schulen hat eine erst eine Gruppe, da sie sich im Aufbau befindet, die andere fügt je zwei Jahrgänge zusammen. Grundsätzlich ist jedoch die Verwirklichung der Idee in den Niederlanden besser möglich als in Deutschland, da dort die Kinder acht Jahre lang (viertes bis zwölftes Lebensjahr) gemeinsam eine Schule besuchen, wohingegen es in Deutschland normalerweise nur die vierjährige gemeinsame Grundschule gibt (In der Gesamtschule, in der die SchülerInnen bis zur 9. Klasse zusammenbleiben, könnte das Prinzip der Stammgruppe bis zum Schulabschluß seine Anwendung finden). In den heutigen Jenaplan-Schulen **Deutschlands** gibt es meist eine Stammgruppe von der 1.-3. Jahrgangsstufe, der sich eine 4. jahrgangsgebundene Klasse anschließt. Drei der befragten Schulen mischen je zwei Jahrgänge, eine arbeitet seit 1990 jahrgangsbezogen.

Bildungsgrundformen

Petersen hebt keine der vier Bildungsgrundformen des Unterrichts (Gespräch, Arbeit,

Spiel und Feier) als besonders wichtig hervor; sie stehen gleichberechtigt nebeneinander (vgl. ders. 1980, S. 56f). Sowohl an **niederländischen** als auch an **deutschen** Schulen werden dem Gespräch (6,0) und der Arbeit (6,2 bzw. 6,1) die höchste Bedeutung beigemessen. Spiel (4,8 bzw. 4,0) und Feier (5,3 bzw. 4,6) werden jedoch ebenfalls überdurchschnittlich bewertet. An neun der befragten niederländischen sowie an 4 deutschen Schulen finden Wocheneröffnungs- und Wochenabschlußfeiern statt. Zusätzlich finden an vier **deutschen** Schulen Monatseröffnungsfeiern/-schlußfeiern, bzw. Feste zu verschiedenen Anlässen statt. Die Einschätzung der befragten Schulen (deutschen wie niederländischen) zeigt, daß Petersens Bildungsgrundformen große Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts zukommt. Daß der Feier immer noch am wenigsten Bedeutung beigemessen wird, mag daran liegen, daß der Jenaplan auf diesem Gebiet eine absolute Vorreiterrolle inne hat. Trotzdem hat sich gerade an den niederländischen Schulen diese Grundform als Institution etabliert.

Integration

Zur Frage der Integration bezieht P. Petersen klar Stellung: Das Kind mit Behinderung "...gehört in die allgemeine Volksschule" (ders. 1980, S. 18). Kinder mit Behinderungen sollen in der wohnortnahen Schule behalten werden, da sie sich so weiterhin in dem Umfeld bewegen können, in dem sie sich auch außerhalb der Schule aufhalten. Der Anteil von Kindern mit Behinderungen in der Klasse soll dem Anteil in der Kinderschaft allgemein entsprechen. Petersen geht es bei der Problematik Integration/Segregation nicht um die Frage der Begabung und Leistung, es geht um den Menschen selbst (vgl. ders. 1980, S. 18f). Während alle **niederländischen** Schulen der Integration offen gegenüberstehen, beschulen sie nur sieben Kinder mit Behinderungen (vor allem Körper- und Sinnesbehinderungen, einmal geistige

Behinderung). Allerdings verhindert eine Behinderung mit hohem Versorgungs- und Hilfsaufwand eine Aufnahme. An einer Schule unterrichtet ein Lehrer mit Behinderung. Kinder mit Behinderung bleiben maximal ein Jahr länger an der Schule, schließen in der Regel aber innerhalb der normalen Zeit ab. Zwei der Schulen besitzen einen Einzugsbereich von mehr als 15 Kilometern. Wir erwähnen dies, weil die wohnortnahe Beschulung unserer Ansicht nach ein wichtiges Argument für die Integration Behinderter an Regelschulen in Bezug auf Beibehaltung des Umfeldes (s.o.) ist. Auch in **Deutschland** sind alle Schulen (eine Schule hat sich dazu nicht geäußert) offen für Integration, doch nur an fünf Schulen gibt es SchülerInnen mit Behinderungen (vor allem Lern-, Verhaltens- und Körperbehinderungen, einmal geistige Behinderung). Allerdings verhindert eine Behinderung mit hohem Versorgungs- und Hilfsaufwand auch hier eine Aufnahme. Kinder mit Behinderung bleiben maximal ein Jahr länger an der Schule, schließen in der Regel aber innerhalb der normalen Zeit ab. Alle Schulen haben einen Einzugsbereich von weniger als 15 Kilometern. Die Jenaplan-Schulen legen, im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Schulen, großen Wert darauf, Kinder aus der nahen Umgebung der Schule aufzunehmen. Die Lebensgemeinschaftsschule, die sich nach P.Petersen in die Gemeinde integrieren sollte, findet hier ihren Ausdruck. Das gemeinsame Lernen in der Schule und das gemeinsame Leben in Nachbarschaft von behinderten und nichtbehinderten Menschen, ist in den Jenaplan-Schulen möglich. Dieser Punkt ist für den Wert von Integrationsbestrebungen von großer Wichtigkeit, worauf nicht zuletzt W.Thimm in seinem Buch "Leben in Nachbarschaften" (Thimm, W 1994) hinweist. Die momentanen Grenzen der Integration in niederländischen wie deutschen Jenaplan-Schulen sind mit denen von Petersens Jenaplan-Schule durchaus zu

vergleichen. Trotz medizinischer und technischer Weiterentwicklung bei der Betreuung von Kindern mit Behinderung, sind den Schulen bei deren Aufnahme in die Gruppen immer noch Grenzen gesetzt. Eine besondere Förderung von Kindern mit einem hohen Betreuungsaufwand muß immer noch in sonderpädagogischen Einrichtungen erfolgen. Bemerkenswert erscheint uns trotzdem, daß, obwohl alle Schulen offen für den Integrationsgedanken sind, immer noch einige Schulen keine sonderschulbedürftige Kinder beschulen.

Elternmitarbeit

Für Petersen stellt sich die Elternarbeit als Arbeit an der ganzen Schule dar. Sein Idealbild ist es, daß die Eltern bereit sind, für die Schulgemeinschaft alles ihnen mögliche zu tun. Sei es durch Mitarbeit, Rat, finanzielle Unterstützung o.ä. (vgl. ders. 1980, S. 13). Die Formen der Elternmitarbeit reichen an den **niederländischen** Schulen von Bibliotheksarbeit über Mitgestaltung des Unterrichts- und Schullebens bis zur Mitsprache im Schulvorstand. Von den niederländischen Schulen wird die Intensität der Elternmitarbeit mit 4,7 relativ hoch bewertet. Etwa jedes vierte Elternteil arbeitet aktiv mit, wobei die Beteiligung von Schule zu Schule stark schwankt. Rückschlüsse auf den Einfluß der Schulgröße lassen sich hier nicht ziehen. Auch an **deutschen** Schulen wird die Intensität der Elternmitarbeit mit 4,1 relativ hoch bewertet, wobei hier nur etwa jedes zehnte Elternteil aktiv mitarbeitet, z.B. bei der Mitgestaltung des Unterrichts- und Schullebens oder durch Mitsprache in Schulgremien. Auch hier schwankt die Beteiligung von Schule zu Schule stark (eine Schule 80%). In beiden Ländern wird die Intensität der Elternmitarbeit relativ hoch bewertet und entspricht unserer Meinung nach Petersens Vorstellungen. Es zeigte sich gerade bei den kleineren Schulen, daß dort

ein größerer Teil der Eltern bereit ist, aktiv mitzuarbeiten.

Leistungsbewertung

Die Zensur des Kindes wird nach Vorstellung Petersens abgelehnt, da sie sein eigenes Urteilsvermögen beeinflusst und auf die Vorstellungen des Lehrers ausgerichtet werden würde. Ab dem dritten Schuljahr wird für jedes Kind am Schuljahresende eine Charakteristik angefertigt, die aus einem objektiven und einem subjektiven Bericht besteht. Der objektive Bericht wird den Eltern ausgehändigt und "soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen ..." (ders. 1980, S.64) für die Eltern transparent zu machen. Die pädagogische Intention des Lehrer spielt beim subjektiven Bericht an den Schüler die entscheidende Rolle. Kritik, Anregung und Ratschlag sind das Grundgerüst des Berichts. (vgl. ders. 1980, S.63-65) Der Übergang in die nächste Stammgruppe erfolgt nach drei Jahren problemlos (kein "Sitzenbleiben"). Entscheidend für eine vorzeitige Versetzung ist nicht der Intelligenzgrad, sondern die "allgemeine Reife" des Kindes. Das Kind wird in die Beratung zum Übertritt in die nächste Stammgruppe einbezogen. (vgl. ders. 1980, S.27f) An **niederländischen** wie auch an **deutschen** Schulen werden Wortgutachten / Ziffernzeugnisse häufig durch Gespräche mit dem Schüler und Berichte an die Eltern ergänzt. Die Zeugnisse, die nach Petersen für die Hand der Schüler bestimmt sind, fallen weg. Die **niederländischen** Schulen gaben an, daß für den Wechsel in die nächste Stammgruppe die emotionale und soziale Entwicklung ausschlaggebend sei und der/die SchülerIn in die Beratung miteinbezogen wird. Um an weiterführende Schulen zu wechseln, müssen teilweise zusätzliche Tests abgelegt oder ein Niveaubericht vorgelegt werden. Im Gegensatz dazu sind an **deutschen** Schulen wohl die Zeugnisse für den Wechsel in die nächste Stammgruppe ausschlaggebend, der/die SchülerIn wird in

die Beratungen kaum miteinbezogen. Ähnliches gilt für den Wechsel an weiterführende Schulen. Bei den **niederländischen** Schulen zeigt sich, daß sie näher an den Vorstellungen Petersens zur Leistungsbeurteilung arbeiten. Die in Deutschland angesiedelten Jenaplan-Schulen können die Vorstellungen Petersens nur schwer verwirklichen, da sie an die hier üblichen Formen der Leistungsbeurteilung von außen, z.B. allgemeine Schulordnung, Gesetzgebung u.ä. gebunden sind.

Patenschaften

Patenschaften dienen in erster Linie dazu, dem jüngeren Kind die Eingewöhnung in die neue Schulsituation zu erleichtern und die Kluft zwischen älteren und jüngeren Jahrgängen zu schließen. Sie geben aber auch dem Jüngeren ein Erziehungsvorbild oder -hilfe. Patenschaft muß von Schülerseite aus am Leben erhalten werden, ansonsten empfiehlt Petersen, diese Institution fallen zu lassen (vgl. ders. 1980, S. 41). Nur an vier **niederländischen** Schulen existiert ein patenschaftsähnliches System, das aber die Formen der von Petersen geforderten Patenschaft nicht erfüllt. In einer Schule existiert ein Mentorsystem, das dem wohl am nächsten kommt. Obwohl das Patenschaftssystem wenig praktiziert wird, wird es dennoch durchschnittlich (4,0) bewertet. In **Deutschland** existieren an allen Schulen, bis auf eine (gescheitert) Patenschaften. Sie werden vom Stammgruppenleiter initiiert und überdurchschnittlich positiv (5,2) bewertet.

Mitbestimmungsrecht der Schüler

Nach Petersen ist die Aussprache und Offenheit aller Verhältnisse Hauptmittel der Erziehung. Jedes Kind hat das Recht seine Meinung frei zu äußern (vgl. ders. 1980, S.32f). Institutionalisiertes Mitbestimmungsrecht in Form von Schülergremien, Teilnahme an Schulkonferenzen usw. ist in seinen Ausführungen nicht vorgesehen. Mitsprache

und Mitbestimmung an **niederländischen** Schulen sind gering institutionalisiert (nur zwei von zehn Schulen besitzen einen Schülerrat), aber auf informeller Ebene gut ausgeprägt. Bei den **deutschen** Schulen ist Mitsprache und Mitbestimmung auf informeller wie formeller Ebene stark verbreitet (hier besitzen vier von sieben Schulen eine Schülerkonferenz). Sie werden von den Schülern allerdings noch immer nicht in vollem Maße wahrgenommen. Die LehrerInnen der **niederländischen** und der **deutschen** Schulen beurteilen die Erfahrungen, die sie mit der Mitbestimmungsrecht der Schüler gemacht haben als sehr gut (5,3 bzw. 5,2).

Fazit

Zum Abschluß wollten wir von den befragten Schulen wissen, welche Themen in Zukunft im Mittelpunkt ihres Interesses stehen. Die Antworten lassen keinen einheitlichen Trend erkennen. In den deutschen Schulen stehen vor allem konkrete Fragen zur weiteren Umsetzung einzelner Elemente des Jena-Plan im Vordergrund. Gerade im Bereich Stammgruppe suchen die Schulen noch nach dem für sie idealen Weg. Daß die Probleme bei der Umsetzung von Theorie in die Praxis nicht zu unterschätzen sind, zeigt sich an einer Schule, die das Konzept des Jena-Plans, vor allem der Stammgruppenbildung, stark in Frage stellt. In den Niederlanden dagegen bewegen die „Jena-Planer“ vor allem Fragen der Weltorientierung und der Fürsorgeintensivierung. Konkrete Probleme bei der Umsetzung spielen hier eine eher untergeordnete Rolle. Diese Umfrage macht deutlich, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise sich einzelne Jenaplan-Schulen in den Niederlanden und Deutschland auf den Weg gemacht haben. Ein Austausch zwischen den einzelnen Schulen könnte zu interessanten und fruchtbaren Ergebnissen führen. Wir bedanken uns bei den Schulen, die sich trotz anstehendem Schuljahresende die Mühe gemacht haben, die Fragebögen zu beantworten. Weiterhin bedanken wir uns auch bei Johannes Menne

und dem Lehrstuhl für Grundschuldidaktik der Universität Würzburg, ohne deren Unterstützung diese Umfrage nicht möglich gewesen wäre.

Stefanie Brönnecke
Johannes Menne

Anmerkungen

¹ Folgende Schulen beteiligten sich an der Umfrage: Lorentz Lyzeum/Eindhoven, Burgermeester Boots College/Swalmen, Jenaplanschool Laetare/Lelystad, Openbare Jenaplanschool De Omnibus/Baarlo, Jenaplanschool De Leyevoorde/Tilburg, O.B.S. „De Dukdalf“/Leiden, Montini-school/Baarn, Katholik Basisschool Shalom/Lelystad, Openbare Basisschool „De Kring“/Almere, Jenaplanschool „De Wilgenhoek“/Leerdam, Jenaplan-Schule Steinau-Ulmbach (Grund- und Hauptschule), Peter Petersen Schule Frankfurt, Jenaplan-Schule Suhl, jenaplanorientierte GGS Katterbach, Jenaplanschule Lübbenau, GGS Balthasarstraße/Köln, J.-Sutton Schule Kiederich

Literatur

Petersen, P.: *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim, Basel, Beltz-Verlag 1980 (56-60. Aufl.).
Thimm, W.: *Leben in Nachbarschaften*. Freiburg u.a., Herder 1994.

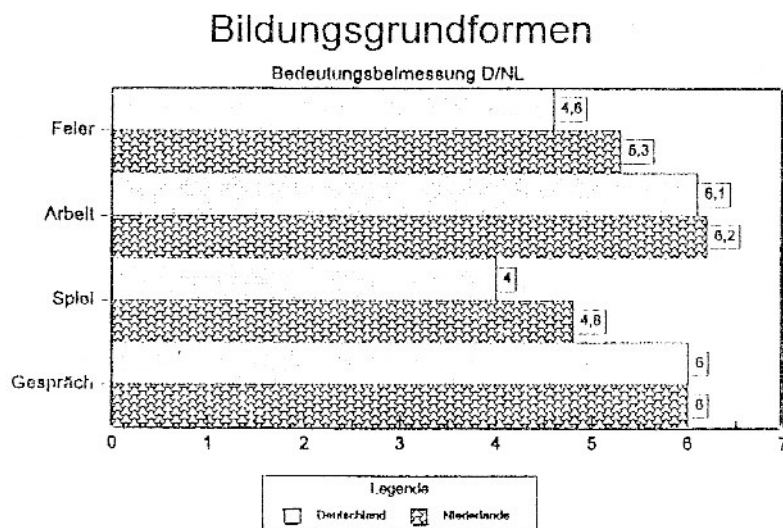
Kontaktadresse der Autoren:

Stefanie Brönnecke, Annastraße 9, 97074 Würzburg, Germany, Tel. 0931/12771.
Johannes Menne, Sint Bernardusstraat 33, HK Maastricht Netherlands Tel.: 0031-43-219113

Anhang

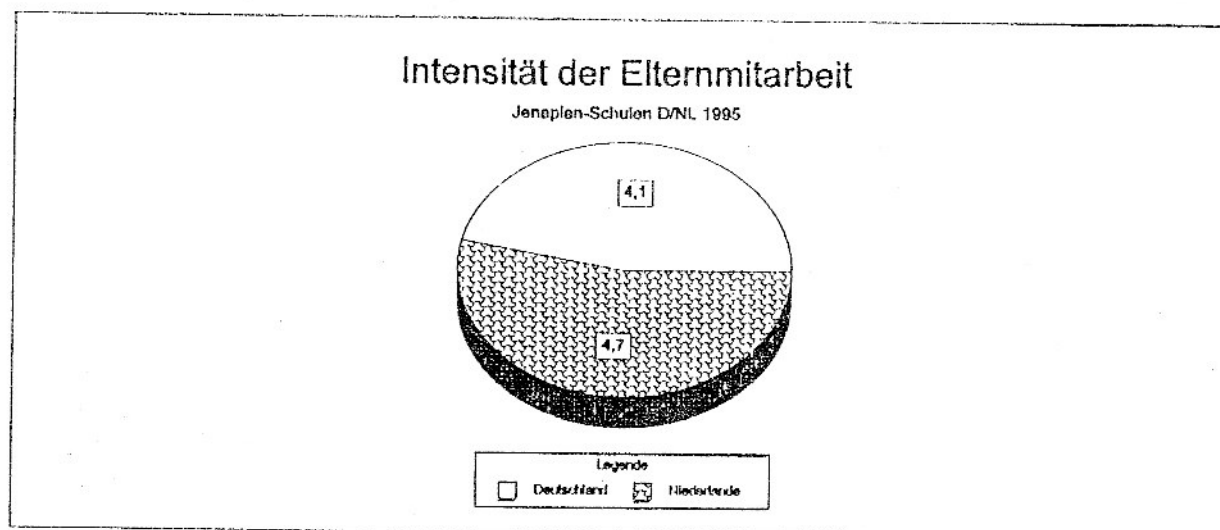
Auf die Frage „Welche Bedeutung wird an Ihrer Schule den Bildungsgrundformen beigemessen?“ konnten die beantwortenden Lehrerinnen und Lehrer in einer Skala von 1

(niedrig) bis 7 (hoch) im Schrittabstand von 1 Punkt den Stellenwert von Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier spezifisch für ihre Schule eintragen.



Auf die Frage „Wie intensiv bewerten Sie die Elternmitarbeit an Ihrer Schule?“ ergaben sich aus einer Skala von 1

(gering/wenig) bis 7 (intensiv) folgende Mittelwerte:



Graphiken: Johannes Menne 1995

Peter Petersen und „Der Kleine Jena-Plan“

Im Spannungsfeld der SBZ/DDR 1945-1950

Was macht ein international anerkannter Erziehungswissenschaftler, der schon in der Weimarer Republik als einziger Ordinarius in Deutschland die Möglichkeit besaß, ein von ihm entwickeltes liberales Schulreformkonzept nach dem „Jena-Plan“ in seiner eigenen Universitätsübungsschule wissenschaftlich kontrolliert zu erproben, erfolgreich zu optimieren und dieses Werk auch durch die NS-Zeit zu bringen, nach dem Zweiten Weltkrieg in einem nunmehr immer stärker kommunistisch werdenden Teil Deutschlands, in seinem Thüringer Land und an seiner Universität Jena?

Nach manchen anderen hat sich nun auch Dagmar Sommerfeld mit ihrer in Dortmund entstandenen Dissertation „auf den Weg einer Biographie“ (Barbara Kluge, 1992) Peter Petersens gemacht. Der von ihr bearbeitete Zeitraum fällt in die unmittelbare Nachkriegszeit des Ostens Deutschlands, der Sowjetischen Besatzungs-Zone (SBZ) und der Anfänge der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Die von der Autorin titularisch vorgenommene Verbesonderung auf den Kleinen Jena-Plan deckt sich nicht unbedingt mit der von ihr behandelten Pädagogik Peter Petersens in Praxis, Lehre und Forschung. Warum die Festlegung auf den „kleinen“ Jena-Plan und nicht auf den „großen“? Darüber gibt auch nicht ihre umständliche Einleitung Auskunft, die für Dissertationszwecke vielleicht notwendig war, für Buchzwecke aber weniger hilfreich ist. Ungeachtet dessen besteht das Verdienst der Autorin in ihrer sorgfältigen Recherche, in dem Herbeiziehen spezieller Dokumente und dem Aufarbeiten eines Stückes unserer pädagogischen Nachkriegsgeschichte. Zu den bisherigen biographischen Beiträgen zu Peter Petersen konnte sie manches hinzufügen, präzisieren und auch revidieren. Sie zeichnet den letzten Lebensabschnitt Peter Petersens, vom Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Scheitern seines Lebenswerkes und

letztlich seiner selbst, aus der Distanz einer nachgewachsenen Generation nach. Die weitgehende Beschränkung auf die Geschehnisse an der Universität Jena und im Lande Thüringen können beim Leser den Eindruck erwecken, daß es sich um einen lokal begrenzten Vorgang handelt, in dem die Akteure als Freunde, Feinde, Intriganten, Karrieristen, Richter und Opportunisten ihre jeweilige Rolle spielen. Das ist nur die halbe Wahrheit. Der Rezensent ist gewiß, daß Peter Petersen in der SBZ/DDR hätte tun können, was er wollte und was man von ihm verlangte; sein reformpädagogischer Ansatz einschließlich seiner Versuchsschule in Jena waren nach 1945 im kommunistischen Machtbereich ein bildungspolitischer Störfaktor, ein Fremdkörper, eine Kontrollinstanz und damit eine Gefahr, und zwar ex tunc! Das Tragische war, daß Peter Petersen und seine Mitarbeiter die Zeichen der Zeit offenbar nicht erkannt oder zu spät erkannt hatten. Dieser übergreifende Aspekt ist im Buch von Dagmar Sommerfeld nach Auffassung des Rezensenten nicht genügend deutlich geworden und soll zunächst nachgetragen werden.

Das erste Zeichen einer neuen bildungspolitischen Zeit wurde bereits am 4. November 1945 in Berlin gesetzt. KPD und SPD führen gemeinsam eine Kundgebung zur „Demokratischen Schulreform“ durch. Anton Ackermann von der KPD und Max Kreuziger von der SPD halten die Hauptreferate gegen Hitlerfaschismus und für eine neue, ganz andere Schule. Wilhelm Külz von der SPD durfte auch etwas dazu sagen. Mit der „Brechung des reaktionären Bildungsprivilegs der Reichen“ knüpft die proklamierte Schulreform an alte Forderungen der Sozialdemokratie an (H. Schulz, 1919). Nunmehr gilt es, materialiter das erzieherische Erbe des Hitlerfaschismus zu überwinden und formaliter durch Schaffung eines einheitlichen Schulwesens die allseiti-

ge Entwicklung *aller* Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Ein Aufruf an „alle Eltern, Lehrer und Hochschullehrer“ nennt „Grundsätze für die demokratische Erneuerung der deutschen Schule“. Sie enthalten aus der Not der Stunde geborene berechnete Anliegen und zukunftsweisende Vorstellungen; aber mögliche Reformansätze außerhalb des linken Spektrums werden mit keinem Wort erwähnt. - Das knapp ein halbes Jahr später von den fünf damaligen Landes- und Provinzialverwaltungen der SBZ fast wortgleich beschlossene „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“, deren Kernbereich eine gemeinsame 8jährige Grundschule ist, setzt die oben genannten Grundsätze in die Tat um und sichert im § 6 unter anderem den „demokratischen Parteien und Organisationen“ sowie „Vertretern der demokratischen Jugendorganisationen“ Mitwirkung beim Neuaufbau der „Einheitsschule“ zu. Diese eher beiläufige, aber eminent wichtige Vorschrift wurde damals nicht selten übersehen. - Bereits zum Schuljahr 1946/47 gibt die Zentralverwaltung für Volksbildung „Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen“ heraus, die zonenweit für Lehrer und Schüler verpflichtend sind. Lehrinhalte und Stundentafeln werden klassenweise festgesetzt; von Ausnahmefällen ist keine Rede. - Ergänzend zu den Bildungsinhalten der Lehrpläne werden 1947 „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ von der Zentralverwaltung veröffentlicht. Das Erziehungsideal der neuen Schule, ein „streitbarer demokratischer Humanismus“, stammt aus den Ackermannschen Ausführungen von 1945. Im Rückblick auf die Weimarer Zeit werden damalige Schulreform und Schulversuche kritisiert, weil sie „nicht die eigentliche Aufgabe der Umgestaltung des gesamten Bildungswesens und der Erziehung, die nur in engster Verbindung mit einer fortschrittlichen Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung gelöst werden kann, gesehen und gelöst haben“. Die aber, die sie gesehen hatten, konnten sie wegen der politischen Verhältnisse nicht lösen. „Es kommt darauf

an, die Jugend nicht in eine Scheinwelt zu führen, sondern dem wirklichen Leben mit all seinen ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingtheiten in der Schule Raum zu gewähren, um so den unheilvollen Riß zwischen Schule und Leben zu überwinden...“ Wer neben den Vorzügen der Jena-Plan-Schule auch ihre Probleme kennt, weiß, was hier angesprochen ist.

Das sind die „objektiven“ bildungspolitischen Rahmenbedingungen, wie sie bis 1947 in der Nachkriegs-SBZ gesetzt worden waren. Obwohl Peter Petersen und einige seiner Mitarbeiter manch gutachterliche Stellungnahme abgegeben haben, wie das Dagmar Sommerfeld nachweist, konnten sie von ihren Grundpositionen kaum etwas durchsetzen. In den richtungsweisenden zentralen Papieren, Programmen und Gestzen sind auch keine Nischen sichtbar, in denen sich ihr liberales Schulreformkonzept hätte einpassen lassen. Die gemeinsame achtjährige Grundschule der neuen Einheitsschule stimmt mit Petersens Konzept überein; es ist aber auch die einzige nennenswerte Übereinstimmung, jedoch nur formal.

Andere Zeichen der Zeit setzt die pädagogische Publizistik. 1946 wird die dann vielgelesene Lehrerzeitschrift „die neue Schule“ mit dem Untertitel „Blätter für die demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ herausgebracht. Die Zeitschrift war vielfältig aufgemacht: schulische Theorie, unterrichtliche Praxis, pädagogische Gegenwart und Vergangenheit, Inland und Ausland, Tradition und Reform. Nimmt man den Zeitraum der Sommerfeldschen Untersuchung in den Blick, also die Jahrgänge 1946 bis 1950, muß man feststellen, daß in all den Jahren nicht einmal der Name Peter Petersen fiel, geschweige denn etwas über den Jena-Plan bzw. die Universitätschule nach dem Jena-Plan-Konzept gesagt wurde. Petersen wurde in diesem pädagogischen Organ von Anfang an totgeschwiegen. Es ist auch nicht uninteressant, daß die bis dahin in dieser Zeitschrift geführte Rubrik „Schulreform“ ab 1948 nicht mehr weitergeführt wurde.

Ganz anders stellt sich die publizistische Situation in der Zeitschrift „pädagogik“ dar, die - nebenbei bemerkt - konsequent in all ihren Beiträgen die Kleinschreibung pflegte. Diese Zeitschrift will ihrem Untertitel nach „beiträge zur erziehungswissenschaft“ liefern. Hier waren sie anfangs noch alle versammelt: Alt, Deiters, Haseloff, Heimann, Kroh, Litt, Mieskes, Petersen, Rubinstein, Schwarzlose, Skatin, Winnefeld und allen voran der Chefredakteur, Max Gustav Lange, ein kluger Marxist reinsten Wassers, der Ende 1950 die DDR verließ und dann in West-Berlin darüber schrieb, woran er über fünf Jahre mitgewirkt hatte, über „Totalitäre Erziehung“. Die in der „pädagogik“ zu Wort gekommenen „fortschrittlichen“ Erziehungswissenschaftler duldeten keine Anknüpfung an die Tradition der Weimarer Zeit und auch an die sich von nationalsozialistischen Gedanken freigehaltene Pädagogik. Litt wurde ebenso kritisiert wie Petersen und seine Mitarbeiter Mieskes und Dietrich. Wortführer der „Fortschrittlichen“ waren in den Jahrgängen 1946 bis 1949 Deiters und vor allem Lange. 1946 gibt Peter Petersen bei Julius Beltz in Berlin und Leipzig die 9/12. neu durchgesehene und erweiterte Auflage des „Kleinen Jena-Plans“ heraus. Lange bespricht ihn sofort in der „pädagogik“. Sein Verdikt: mit seiner Idee der Gemeinschaft hat Petersen die Schulwirklichkeit ideologisiert (sic!). 1947 erscheint bei Volk und Wissen in Berlin und Leipzig ein schmales Heft mit dem Titel: „Über die Organisation des Unterrichts“. Verfasser ist N.P. Schtscherbow, der als Kandidat der Pädagogischen Wissenschaften firmiert, zu der Zeit aber russischer Schuloffizier der Sowjetischen Militär-Administration (SMA) war. Der Verfasser analysiert vor allem Reform- und Versuchsschulen der westeuropäischen Länder, lehnt sie durchweg ab, weil sie sich die Freiheit nehmen, den systematischen Unterricht aufzugeben. Abschließendes Zitat: „In einem großen Maße sündigt darin auch der Jena-Plan.“ Max Gustav Lange rezensiert wieder. Er hält den Reformern „überschätzung der

kindlichen individualität und unterschätzung eines geordneten wissens“ vor. Sieben Jahre später offenbart er in seiner „Totalitären Erziehung“: „Petersens Arbeiten für die Zeitschrift Pädagogik wurden von da an von Karlshorst (Sitz der SMA, Anm. des Rez.) nicht mehr genehmigt“. Wie dem auch sei, Peter Petersen, von Anfang an ständiger Mitarbeiter der „pädagogik“, wird ab Heft 6/1947 als solcher nicht mehr geführt. Das kleine Heftchen eines Schuloffiziers der sowjetischen Besatzungsmacht hat für den Osten Deutschlands westeuropäische Schulreformen im allgemeinen und den Jena-Plan im besonderen zu Grabe getragen und gleichzeitig die sowjetische Schulpädagogik für die SBZ eingeläutet. Denn ein Jahr später, 1948, erscheint bei Volk und Wissen, aus dem Russischen übersetzt, die „Pädagogik“ von Jessipow/Gontscharow. Die sowjetische Pädagogik, wie sie in diesem Buch vertreten wird, ist besonders für jene Schulreformer wichtig, die - so die Rezension in der „pädagogik“ - „noch immer unter dem einfluß amerikanischer phantasiemethoden oder deutscher romantischer schulversuche stehen...eine ernsthafte beschäftigung mit den erkenntnistheoretischen grundlagen der sowjetpädagogik wird diese irrige ansicht beseitigen“. - Aber das ist noch nicht das Ende. Jetzt schreibt Hans Mieskes in Heft 9/1949 der „pädagogik“ einen mutigen Artikel über „pädagogische forschung“, natürlich in Anlehnung an die Petersensche pädagogische Tatsachenforschung. Lange fügt sofort einige „Bemerkungen“ an, aber nunmehr unter deutlichem Verlust seines bisherigen Niveaus. In seiner Argumentation bezieht er sich in einem Atemzug auf Marx und Engels, Lenin und Stalin und scheut sich auch nicht, auf die „parteilichkeit“ jeder Theorie hinzuweisen. Im übrigen - so führt er aus - wäre es nicht Aufgabe der pädagogischen forschung, den Sinnzusammenhang der pädagogischen Akte zu entwickeln, sondern die gesetzmäßigen Zusammenhänge des gesellschaftlichen Prozesses Erziehung zu erforschen. - Das war die letzte Auseinandersetzung mit

der traditionsreichen Erziehungswissenschaft Jenas. Was nun folgt, hat eher symbolischen Charakter: Im Jahresschlußheft 12/1949 der „pädagogik“ schreibt einer der größten Widersacher Peter Petersens in Jena, Hans Brumme, einen Artikel „Stalin über die geistige Bildung“. Ein gutes halbes Jahr später, am 8. August 1950, verfügt die Volksbildungsministerin des Landes Thüringen die Schließung der Petersenschen Universitätsübungsschule unter ausdrücklicher Berufung auf das „Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ vom 2. Juni 1946. Der Kreis hat sich geschlossen. Petersen hatte niemals eine Chance; seine pädagogische Uhr war im Osten Deutschlands bereits 1945 abgelaufen. Die Würfel fielen nicht in Thüringen, Jena oder Berlin; sie fielen bereits im April/Mai 1945 bei der Geburt des kommunistischen Diktatur in der SBZ, die weder Widerspruch noch Konkurrenz ertragen konnte, nicht nur auf pädagogischem Gebiet.

Es ist einer nachgeborenen Historikerin nur schwer möglich, die Atmosphäre nicht selbst erlebter Zeiten aus Akten einzufangen. Wie selbstverständlich fließt der Autorin wiederholt die Formulierung von der „Demokratisierung“ der deutschen Schule in die Feder, ohne den Begriff nachhaltig zu hinterfragen. DDR-Historiker bezeichnen die Zeit von 1945 bis 1949 als „Etappe der antifaschistisch-demokratischen Umwälzungen“. Ostdeutsche Pädagogik-Historiker sprechen demzufolge von der „Periode der antifaschistisch-demokratischen Schulreform“ (u.a. Günther/Uhlig). Beteiligte wissen, daß diese Zeit in der Tat „antifaschistisch“ war; jeder war froh, dem faschistischen Nationalsozialismus entronnen zu sein und trat auch für die Verhinderung einer Wiederbelebung ein. Niemals aber war die damalige Zeit in der SBZ „demokratisch“. Dafür sorgten schon „die Russen“ und die mit ihnen verbündeten deutschen Kommunisten. Die Art, wie in den Kommunen, Kreisen und Ländern die Macht an sich gerissen und ausgeübt wurde, wie Personen und Posten verteilt wurden, wie scheindemokratisches

Verhalten an den Tag gelegt wurde, wie Gutgläubige vereinnahmt wurden und Kritiker verschwanden; all das blieb den Menschen nicht verborgen. Wenn jemals etwas wie Demokratie durchschimmerte, dann waren es in der SBZ die ersten Gemeindewahlen im September und die ersten Landtags- und Kreistagswahlen im Oktober 1946. Vor jedermann aber sichtbar wurde demonstriert, daß weder die Vereinigung von KPD und SPD zur SED im Dezember 1945 noch das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule 1946 formal auf demokratischem Weg zustandegekommen sind. Das gilt auch für das materiale Zustandekommen des Gesetzes. Hierfür führt die Autorin auf S. 24 Heinrich Deiters als Kronzeugen an, was aber mit ihrer Aussage auf S. 68 wiederum weniger zusammenpaßt. Wie aber wurde von Eltern und Lehrern das neue Schulgesetz aufgenommen? Um es kurz zu sagen: ohne jegliche innere und äußere Anteilnahme. Die Eltern, von Existenzsorgen ohnehin genug bedrückt, waren froh, daß ihre Kinder überhaupt wieder geordnet zur Schule gehen konnten. Die Lehrer, in ihrer Masse immer noch von der 8jährigen Volksschule geprägt, fanden es gar nicht außergewöhnlich, nunmehr *alle* Kinder acht Jahre beieinander zu behalten. Das ehemalige Gymnasium schrumpfte auf die vierjährige Oberschule zusammen. Ein Teil der Eltern und Lehrer beklagte zwar intern einen drohenden Niveauverlust im Hinblick auf die Hochschulreife, ging aber bald zu der viel wichtigeren materiellen Aufbauarbeit über. Der Religionsunterricht blieb aus der Schule verbannt; das kannte man schon aus vergangenen Zeiten. (Im übrigen gaben auch die neuen „Demokraten“ in der SBZ der katholischen Kirche nicht das Recht der öffentlichen Fronleichnamsprozession wieder, das ihnen die Nazis genommen hatten.) Die durch das Gesetz weggefallenen Mittel- bzw. Realschulen wurden zunächst ebenso wenig vermißt wie die nicht zugelassenen Privatschulen. Zum neuen Schulgesetz gab es bei Eltern und Lehrern weder freudige Zustimmung noch öffentliche Proteste; man

hatte genug mit sich selbst zu tun. Und von Aufbruchstimmung in der SBZ konnte schon gar nicht die Rede sein; die wurde nur in der Tagespresse und den pädagogischen Zeitschriften verbreitet. Das soll nicht ausschließen, daß es in der SBZ neben Pessimisten und Realisten auch Optimisten und Opportunisten gab. Auf's Ganze gesehen, schwebte die Bevölkerung aber zwischen Bangen und Hoffnung.

Auf ein ähnliches Desinteresse stieß bei der Lehrerschaft der 1946 wieder aufgelegte „Kleine Jena-Plan“. Wie jedes damals erreichbare pädagogische Buch, wurde er selbstverständlich vor allem von den jungen (Neu-)Lehrern gekauft. Sie konnten aber nicht viel mit ihm anfangen. Gründe hierfür waren unter anderem die Unkenntnis über die dahinterstehende Theorie und die fehlende Übertragungsmöglichkeit in die Schulpraxis. Peter Petersen hat es versäumt, der Neuauflage eine für praktizierende Lehrer handfeste „Einführung“ voranzustellen. Er hätte so das Verständnis für sein pädagogisches Anliegen bei zahlreichen Lehrern wecken und Anregungen zu unterrichtlicher Umsetzung wenigstens für Teile seines Plans geben können. So wurde der Jena-Plan ungenutzt und unbeeindruckt wieder aus der Hand gelegt. Auch in der landläufigen Lehreraus- und -weiterbildung war der Jena-Plan kein Thema, ganz im Gegensatz zu den 1946 in den amtlichen Lehrplänen verordneten Arbeitsschulmethoden. Alles, was von und über Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner und Lotte Müller erreichbar war, wurde von großen Teilen der Lehrerschaft fleißig konsumiert und bei Lehrproben engagiert diskutiert. Im Vordergrund stand die Anwendung arbeitsschulbezogener Unterrichtsmethoden; die dahinterliegenden Bildungstheorien blieben weitgehend ausgespart. Sie wurden erst herbeigezogen, als sich „fortschrittliche“ Erziehungswissenschaftler daran machten, die Arbeitsschule zu diskreditieren, um weisungsmäßig Gründe für ihre Abschaffung zu liefern. Gerd Hohendorf übernahm dies

für die Lehrer zuerst in Heft 6/1949 der „neuen schule“.

Während konkrete Unterrichtsprobleme durchaus die Lehrer ergriffen, war ein Interesse an übergreifenden Schulreformfragen nicht vorhanden. Das beschränkte sich keineswegs nur auf den Jena-Plan. Auch ein (politischer) Gegenspieler Peter Petersens – über das Verhältnis berichtet die Autorin –, der „entschiedene Schulreformer“ aus den 20er Jahren, Paul Oestreich, bekam dies zu spüren. Seine 1947 wieder aufgelegten Schriften „Die Schule zur Volkskultur“ und „Die Technik als Luzifer der Pädagogik“ fanden wie alle pädagogischen Neuerscheinungen zwar ihre Käufer, lösten aber trotz seines Eintretens für eine „Elastische Einheits- und Lebensschule“ keinen Widerhall aus. Auch seine linken Freunde, die ihn in der SBZ bei pädagogischen Tagungen zu Auftritten verhalfen, kamen in einer Rezension im Heft 1/1948 der „pädagogik“ nicht umhin, seinen „Luzifer“ als „überholt“ zu charakterisieren.

Insgesamt war das pädagogische „Klima“ in der damaligen SBZ liberalen Schulreformen im allgemeinen und Peter Petersen im besonderen nicht günstig. Mit seiner Universitätsübungsschule bzw. Jena-Plan-Versuchsschule konnte er bei praktizierenden Pädagogen keine Breitenwirkung erzielen, geschweige denn Unterstützung erwarten. Seine Wissenschaft war für den Osten „überholt“. Außerhalb Jenas eilte ihm niemand zu Hilfe. Er hatte damals aus den verschiedensten Gründen keine wirklichen Freunde, weder in Ostdeutschland noch in Westdeutschland; einige Aspekte hieraus hat die Autorin eindrucksvoll beschrieben.

Prof. em. Dr. Gerhard Bunk, Lich

Sommerfeld, Dagmar: Peter Petersen und „Der Kleine Jena-Plan“ im Spannungsfeld der Schulreform der SBZ/DDR 1945-1950. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1995, IX, 320 S. 3 Abb., zahlreiche Dokumente, 3 Tab., ISBN 3-631-49 110-07, br. DM 89,00.

Peter-Petersen Schule am Rosenmaar

Aus dem Vorwort von Bielefeld, Edmunds, Meis

Das, was Kumetat in der Schule am „Rosenmaar“ vor dreißig Jahren verwirklicht hat, war sicher nicht die Regel in den Volksschulen der ersten Nachkriegsjahrzehnte, aber auch keineswegs ein Einzelfall; es hatten sich in jenen Jahren in vielen Volksschulen offene Unterrichtsformen entwickelt.

Diese Erfahrungen, die nach der Gliederung in Grund- und Hauptschulen aus vielerlei Gründen in den neuen Hauptschulen verlorengingen, sind in einzelnen Grundschulen immer lebendig geblieben; in den letzten Jahren haben sich die offenen Unterrichts- und Arbeitsformen in der Grundschule immer stärker durchgesetzt, und nachdem nun heute immer mehr Kinder mit Erfahrungen in Freier Arbeit, Wochenplanunterricht und anderen Formen des offenen Unterrichts, mit immer stärker ausgeprägter Fähigkeit zu selbständigem, selbsttätigen Lernen in die weiterführenden Schulen kommen, suchen Lehrerinnen und Lehrer nach Möglichkeiten, ihren Unterricht in einer ähnlichen, altersstufengemäßen Weise zu öffnen.

Wie lückenlos „Freie Arbeit“ vom 1. bis 4. Schuljahr in die Klassen 5 bis 8 der alten Volksschule überging, wie unproblematisch die Weiterentwicklung der in den ersten vier Schuljahren in Freier Arbeit erworbenen Kompetenzen in den Klassen vom 5. Schuljahr an war, zeigt dieses Buch.

Als Anregung, als Beispiel für eine kreative Schulpraxis unter auch damals - aus allerdings ganz anderen Gründen - sehr schwierigen Verhältnissen, dafür steht das Buch von Kumetat. Nicht nur ein wirklich interessantes Kapitel der Schulgeschichte wollen wir dokumentieren, vor allem aber soll das Buch Anstöße zu neuem Nachdenken über alle Erfahrungen geben.

Zu denen, die in den 50er Jahren - auch und gerade wegen der ernüchternden und entsetzlichen Erfahrungen des 2. Weltkrieges - tiefer gruben und nach Wurzeln einer Pädagogik für Menschen suchten, gehört *Heinz Kumetat*, emeritierter Hochschullehrer und ehemaliger Gründungsrektor der Petersen-Schule in Köln-Höhenhaus, Am Rosenmaar. Sein Buch gilt darum als *ein* Dokument eines pädagogisch engagierten und verantwortungsbewußten Handelns in einer Zeit vorwiegend materiellen Wiederaufbaus.

Wer als Fragender heute die Petersen-Schule in Köln, Am Rosenmaar, besucht, entdeckt Antworten vor Ort, die im vorliegenden Buch ergänzt, vertieft werden.

Wie diese Schule entstand, sich veränderte vom normalen Unterrichtsbetrieb zur Lebensgemeinschaftsschule - aus dem Gestaltungswillen und Durchhaltevermögen eines Einzelnen, getragen vom Konsens des Kollegiums, der Schüler und Eltern.

Heinz Kumetats lebendige Geschichte der Petersen-Schule Am Rosenmaar zeigt dies überzeugend in einer Schulgestalt, die nach heutiger Strukturierung Grund- und Hauptschule umfaßt, also die hier angesprochene Kontinuität von Eingangsstufe und weiterführender Stufe ohne institutionelle Zäsur dicht vermittelt.

Die Protokolle pädagogischer Situationen aus der Unter-, Mittel- und Oberstufe in Anlehnung an die von Peter Petersen entwickelte pädagogische Tatsachenforschung bieten einerseits für Hochschule und Studium eine Fundgrube realer Unterrichtsaufzeichnungen und andererseits eine Fülle von Anregungen für eine schülerorientierte Unterrichtspraxis in Grund- und Hauptschule.

Es ist lebendige Geschichte, die Heinz Kumetat vermittelt. Das Bild einer Schule

wird gezeichnet, deren Basis in guter Tradition gründet und sich gerade heute als besonders tragfähig erweist.

Ein Stück Zeit-Geschichte der Pädagogik wird dem Leser - Lehrern, Erziehungswissenschaftlern und Studierenden - beispielhaft vor Augen geführt, näherhin aus der Geschichte der Jena-Plan-Bewegung der Nachkriegszeit. Die Petersen-Schule Am Rosenmaar lebte und lebt kein museales Dasein in einer pädagogischen Nische; sie war und ist offen geblieben für Anstöße nach Innen, die notwendige Wandlungen in Gang setzten, und für Anstöße nach außen, die anderen Schulen bei ihrem Bemühen um innere Reform voranhalfen. Wie groß die Wirkung dieser Schule war, wird deutlich in den Niederlanden, wo sich der Jena-Plan zu einer einflußreichen pädagogischen Kraft entfaltet. Sie wirkt zurück ins Ur-

sprungsland des Jena-Plans und ins benachbarte westliche Ausland und konzentriert sich im Arbeitskreis Peter Petersens e.V. und in der Jena-Plan-Forschungsstelle an der Universität Gießen.

Die von Heinz Kumetat gegründete Petersen-Schule Am Rosenmaar, die heute in gewandelter Form wirkkräftig weiterlebt, hat einen erheblichen Anteil am neuen Aufbruch zu den Quellen pädagogischer Tradition, aus denen heutige Schulen für ihre pädagogische Gestalt unter heutigen Bedingungen wieder schöpfen können.

Heinz Kumetat

Peter-Petersen-Schule am Rosenmaar

Impulse für eine Kinder- und Jugendschule in unserer Zeit (1.-8. Schuljahr)

1987. DIN A 4, 108 Seiten, kart. DM 12,--, Heinsberg 1987, Dieck

In eigener Sache

Mitteilung des Schatzmeisters

Liebe Mitglieder,
die meisten von Ihnen haben uns zur Begleichung des Mitgliedsbeitrages eine Einzugsermächtigung erteilt, darüber sind wir auch sehr erfreut.

Leider gibt es in den letzten Jahren zunehmend dahingehend Schwierigkeiten, daß bei einer Reihe von Mitgliedern - in diesem Jahr waren es 20 - der Betrag von 25,-- DM zuzüglich einer Bearbeitungsgebühr von 10,-- DM zurückgefordert wurde. Dies kann dadurch bedingt sein, daß das Konto nicht mehr existiert, die Kontonummer fehlerhaft ist oder die vorgelegte Lastschrift von Ihnen nicht anerkannt worden ist. Es entstehen der Gesellschaft also hohe Kosten, und die Recherchen sind für mich sehr schwierig und aufwendig.

Bitte teilen Sie mir doch alle Veränderungen umgehend mit. Dies gilt auch für Adressen, weil immer eine Reihe von "Forum" an uns als unzustellbar zurückgesandt werden.

Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe

Mit besten Wünschen
Ihre

Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in
Deutschland

Willi Eschweiler, Schatzmeister
Zeintweg 31, 52078 Aachen

Wir bitten um möglichst baldige Rücksendung dieses Fragebogens !!!

Wir sind damit einverstanden, daß unsere Schule in die Anschriftenliste des Jenaplan-Netzwerkes aufgenommen wird. (Gewünschte Rubrik bitte ankreuzen.)

☐ Wir verstehen uns als Jenaplan-Schule.

☐ Wir haben Elemente des Jenaplans in unser Konzept aufgenommen.

Name, Anschrift, Tel./Fax (Stempel)

Schulleiter/in, Ansprechpartner:

Schulform:

Kinderzahl:

☐ Angebotsschule ☐ Regelschule mit Schulbezirk (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Schulträger:

1. Stammgruppen-/ Lerngruppenaufbau

2. Beurteilungsformen/Zeugnisse

3. Besondere Schulfeste

4. Regelmäßige Feier (Organisationsform, ...)

5. Besondere Daten zur Schulentwicklung (Motiv der Entstehung, Organisationsänderungen, .)

6. Schwerpunkte im Schulprofil (Regionales, Fachdidaktisches, Zusammenarbeit im Stadtteil („Öffnung“), Arbeitsgemeinschaften, Elternarbeit, Ganztagsangebote/ Betreuungsangebot,...)

7. Andere pädagogische Konzeptionen im Schulkonzept

8. Veröffentlichungen, Medien zur Schule mit Bezugsbedingungen- quellen (bitte legen Sie je ein Exemplar mit Rechnung für die Sammlung der Jenaplan-Forschungsstelle bei)

9. Hospitationsregelung (sofern von allgemeinem Hinweis Aktuelle Konzepte S.47 abweichend)

10. Andere Anmerkungen

(bitte verwenden Sie zusätzliche Blätter, wenn der Raum im Fragebogen nicht ausreicht)