

Forum Jenaplan

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



Nr.10 Februar 1997



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
AKADEMISCHER DIREKTOR
KARL-GLÖCKNER-STRASSE 21 B
35394 GIEBEN
TEL. 0641/99-24182
FAX. 0641/99-24189

MITARBEITER: SASCIA FEUCHERT, PATRICK BÜTTNER, NADYA MERL, MICHAEL KLEES.

BEITRÄGE ERBITTET DIE REDAKTION IM FORMAT WORD 6.0. TEXTFORMATIERUNGEN
("LAYOUT-ARBEITEN") SOLLTEN NICHT VORGENOMMEN WERDEN.

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Editorial von Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch	6
Editorial von Martin Emundts	7

Mitteilungen

Wahl des Vorstandes	9
Satzung	9
Jenaplan-Netzwerk - Schulanschriften	12

Thema

Jenaplan heute - Wegweiser für eine pädagogische Schule	17
Aktuelle Konzepte der Jenaplan-Pädagogik...	23
Die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft	25
Regeln für thematisches Kreisgespräch	34

Buchbesprechung

Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950	39
--	----

Editorial 1

Liebe Mitglieder der Gesellschaft, sehr geehrte Damen und Herren!

Endlich kann das Forum 10 erscheinen! Es enthält im Service-Teil nunmehr auch eine Schulliste sowie weitere Kurzportraits von Schulen. Mein Editorial umfaßt diesmal nur einige wenige Hinweise, da es aus gegebenem Anlaß in ein zweites, wichtigeres Editorial unseres wiedergewählten Präsidenten, Martin Emundts, mündet. Aufgrund der Neuwahlen und der durch die Mitgliederversammlung erfolgten Beschlüsse (Neufassung der Satzung etc.) finden Sie in diesem Forum auch zunächst etwas umfangreichere Mitteilungen vor, die jedoch nicht minder von Interesse für unser gemeinsames Anliegen sind. Unter der Rubrik „Thema“ finden Sie einen Bericht von der IV. Internationalen Jenaplan-Konferenz 1996 in Athen (Griechenland) sowie umfangreiche inhaltliche Ausführungen zum 2. Internationalen

Jenaplan-Symposium 1996 in Nürnberg. Weitere interessante Beiträge beschäftigen sich mit den wichtigen schulreformpädagogischen Begriffen Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, Leistungskultur, Thematisches Kreisgespräch (letzteres unter Rubrik „Magazin“). Eine wichtige Buchbesprechung rundet dieses Forum ab. Ich bitte zudem um Beachtung von Anzeigen des Fördervereins Jenaplanschule Klingenbrunn sowie des Buchverlags Dieck.

Viel Freude beim Lesen und alles Gute im begonnenen Jahr 1997
wünscht Ihnen

Michael Seyfarth-Stubenrauch

P.S.: Forum 11 erscheint im Juni. Ich möchte vor allem auch Schulen dazu anregen, uns dafür interessante Beiträge zuzusenden!

Editorial 2

Liebe Mitglieder der Gesellschaft, sehr geehrte Damen und Herren!

Die Mitgliederversammlung am 15. November 1996 in Nürnberg liegt hinter uns. Die Anwesenden diskutierten engagiert die Neufassung der Satzung, die nach einer intensiven Vorbereitungsphase vorgestellt wurde. Der kritische Austausch zur Textvorlage und die vorgenommenen Änderungen zeigten, daß wir mit Unterstützung und Zustimmung der Mitglieder auf dem richtigen Weg sind:

- * Stärkere Betonung der regionalen Aktivitäten zur Verbreitung der Jenaplan - Pädagogik.
- * Initiierung von Landesverbänden als gemeinnützige Vereine und Landesgruppen.
- * Einrichtung einer Delegiertenversammlung, um den Regionen eine gleichberechtigte Mitsprache zu ermöglichen.
- * Kooperation mit europäischen Ländern.

In diesem FORUM finden Sie den Abdruck der beschlossenen Satzung.

Dank und Anerkennung ist der Jenaplan - Initiative Bayern e.V. zu spenden für das Programm am Abend des 15.11. in großer, aufgelockerter Runde.

Dank ist auch abzustatten für die vortreffliche Planung und Durchführung des 2. Internationalen Jenaplan - Symposiums am Samstag, dem 16. November.

Um die 100 Interessenten unterstrichen durch ihren Besuch, daß die Veranstalter die richtigen Vor - Ordnungen und inhaltlichen Entscheidungen getroffen hatten.

Interessierte Zuhörerinnen und Zuhörer fanden der Vortrag von Prof. Dr. Rupert Vierlinger, Uni Passau, „Reformpädagogische Perspektiven für die Schule in Bayern“ und die Vorstellung der „Aktuellen Entwicklungen der Jenaplan - Pädagogik in

den Niederlanden“ von Kees Both, Christlich - Pädagogisches Studienzentrum, Koordinator sämtlicher Jenaplanschulen Hollands.

Prof. Vierlinger setzte sich in einem sprachlich exzellent vorgetragenen Referat kritisch und konstruktiv mit „frag - würdigen“ Parametern der herkömmlichen Schule nicht nur in Bayern auseinander: individuelles Fördern vs Leistungskult, lernfördernde Altersheterogenität von Gruppen vs vermeintlicher Klassenhomogenität als Voraussetzung für Lernen, Richtlinien und Lehrpläne als Rahmenangebote vs Lehrplandiktat, lebenslange Lernen vs Diktat der Stofffülle.

Fazit: Die Zeit, Schule neu zu denken, steht spätestens jetzt an!

Neben den Referaten gab eine Vielzahl von Workshops interessante und vielgestaltige Einblicke in Schulen, die bereits auf dem Weg sind, Schule neu zu gestalten.

Das Symposium machte deutlich, wie zeitgemäß, anregend und notwendig es ist, im Rahmen von Jenaplan - Pädagogik die Regionen aufzusuchen.

Reformpädagogik mit dem Schwerpunkt Jenaplan kann Antworten auf heute drängende Fragen geben wie:

- * Wie kann es gelingen, soziales Lernen in natürlicher Form wirksam werden zu lassen?
- * Wie kann es gelingen, Sinn - und Wertefragen nicht nur zu erörtern, sondern im Raum von Schule eigenes Urteilen und Handeln leben und erleben zu können?
- * Wie kann es gelingen, Schülerinnen und Schüler an der Wahl von Unterrichtsinhalten zu beteiligen?
- * Wie kann es gelingen, für alle Schülerinnen und Schüler ein lernförderndes und ermutigendes Klima zu schaffen?

Alle, die wir berufsmäßig mit Schule zu tun haben, dürfen uns der Verantwortung nicht entziehen, die wir Kindern und Jugendlichen gegenüber haben:

Vorbereitung auf eine offene, sich dynamisch entwickelnde Gesellschaft, die eine andere sein wird als die heutige. In der Kinder und Jugendliche von heute ihre Frau und ihren Mann stehen können, privat wie beruflich, sozial und ökonomisch, solidarisch und individual und das in einer Gesellschaft, die durch kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist.

Um dies zu erreichen, brauchen wir Antworten aus der Erfahrung anderer, die zur Reflexion der eigenen Standpunkte auffordern.

Wir brauchen neue Ideen und Initiativen, die außerhalb unseres eigenen engen Erfahrungshorizontes gefunden wurden, um im eigenen Suchen neue Wege zu finden.

Wir brauchen die Problemlösungen anderer, um die eigene Problemlösefähigkeit zu steigern.

Wir brauchen Berichte über die Schwierigkeiten in anderen Erfahrungsfeldern von Schule, um mit den eigenen umgehen zu können.

Wir brauchen Ergebnisse und Impulse aus Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, um die erforderlichen neuen Wege gehen zu können.

Wir brauchen das Wissen über neue schul- und bildungspolitische Entwicklungen in anderen Ländern und in Europa, um über die wachsenden weltweiten Probleme, die an uns nicht vorbeigehen werden, Weltorientierung zu gewinnen.

Ehrenmitgliedschaften

In Verbindung mit der Mitgliederversammlung darf nicht unerwähnt bleiben, daß zwei Herren einstimmig zu Ehrenmitgliedern ernannt wurden:

Herr Leitender Regierungsschuldirektor a.D. Werner G. Mayer und Herr Prof. em. Dr. Stach.

Beide Herren sind langjährige Mitglieder des Arbeitskreises Peter Petersen und der Gesellschaft für Jenaplan - Pädagogik in Deutschland.

Herrn Werner G. Mayer ist es zu verdanken, wenn im Köln - Aachener Raum die Jenaplan Idee heute reiche Früchte trägt. Wenn die Grundschulrichtlinien und -lehrpläne in Nordrhein - Westfalen viele Grundformen des Jenaplans aufgenommen haben, so ist dies sein Verdienst. Darüber hinaus war er in frühester Zeit Wegbereiter für die Kontakte mit niederländischen Jenaplan - Schulen. Auch in den zu Deutschland grenznahen belgischen Raum hat er die Jenaplan - Pädagogik getragen. Seine umfangreichen Publikationen haben Anerkennung gefunden.

Herr Prof. Dr. Stach war über Jahrzehnte Hochschullehrer an der Universität Duisburg. Von 1985, zwei Jahre nach der Gründung, bis 1990 war er Vorsitzender des Arbeitskreises Peter Petersen. In dieser Zeit hat er die Schriftenreihe, 15 Schriften zu Peter Petersen, zum Jenaplan, zu den Grundformen des Lernens und zu weiteren reformpädagogischen Bestrebungen herausgegeben.

Beiden verehrten Kollegen wünschen wir noch viele Jahre Schaffenskraft bei guter Gesundheit. Ihrer Anregungen, ihrer kritischen Äußerungen und ihrer stärkenden Ermutigung bedürfen wir auch in Zukunft.

Allen Leserinnen und Lesern privat wie beruflich die besten Wünsche für 1997.

Martin Emundts

Mitgliederversammlung Wahl des Vorstandes

Die Mitgliederversammlung wählte alle Mitglieder des Vorstands einstimmig. Für das ausgesprochene Vertrauen danken die gewählten Mitglieder auch an dieser Stelle.

Martin Emundts, Ministerialrat
(Präsident), 52076 Aachen, Florastraße 32

Dr. Michael Seyfarth - Stubenrauch,
Akademischer Direktor, Leiter der Jenaplan
- Forschungsstelle (Vizepräsident), 35398
Gießen - Klein Linden, Sportfeld 40

Felizitas Liemersdorf, Schulleiterin,
(Schriftführerin), 51107 Köln, Rösrather
Straße 484

Willi Eschweiler, Schulamtsdirektor
(Kassierer), 52078 Aachen, Zehntweg 31
Ingrid Wiesner, Lehrerin, (Beisitzerin),

18109 Rostock, Eutiner Straße 25

Johannes Menne, Grundschullehrer
(Beisitzer), 6211 HK Maastricht, St. Ber-
nardusstraat 33, Niederlande

Thomas de Boer, Rektor (Beisitzer), 9221
TS Rottevalle, de Fintsjes 27, Niederlande

Die Kollegin **Frau Hanne Mayer - Behrens**, Köln, und der Kollege **Huub van der Zanden**, Niederlande, haben auf eine Wiederwahl verzichtet.

Frau Mayer - Behrens und **Herrn Huub van der Zanden** dankt der Vorstand für die jahrelange engagierte, konstruktive und kreative Mitarbeit im Vorstand und wünscht gute Zeiten.

Satzung

Gesellschaft für Jenaplan - Pädagogik in Deutschland e.V.

§ 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 Erziehung und Bildung.

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 ähnlichen reformpädagogischen 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 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 Dienste 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 mit mindestens acht Wochen Vorlauf schriftlich ein.

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

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

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

8.2 Die Delegiertenversammlung

Die Delegiertenversammlung besteht aus dem Vorstand der Gesellschaft und je einer Vertreterin bzw. einem Vertreter der Landesgruppen bzw. Landesverbände. Sowohl der Vorstand als auch die Delegiertenversammlung entsendet das jeweilige Mitglied für die Delegiertenversammlung.

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

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

Außerdem erstellt die Delegiertenversammlung eine Geschäftsordnung, in der die Aufgaben der Gesellschaft kurz und mittelfristig präzise beschrieben werden.

8.3 Der Vorstand

Der Vorstand besteht aus der Präsidentin bzw. dem Präsidenten, der Vizepräsidentin bzw. dem Vizepräsidenten, der Schriftführerin bzw. dem Schriftführer, der Kassiererin bzw. dem Kassierer und Beisitzerinnen bzw. Beisitzern, insgesamt drei.

Im Vorstand sollen vertreten sein eine Universität und die Vertreterin bzw. der Vertreter 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 und kann im Sinne des § 2 (Zweck der Gesellschaft) tätig werden und Beschlüsse fassen. Der Vorstand informiert die Delegierten so rechtzeitig über diese Beschlüsse, daß deren Bedenken und Anregungen vor Beschlußfassung erörtert werden können. Die Zustimmung ist erforderlich.

In Abstimmung mit der Delegiertenversammlung veranstaltet er Fachtagungen und Fachkongresse. Der Vorstand gibt eine Zeitschrift heraus. Er ist der Delegiertenversammlung 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 Schriftführerin bzw. dem Schriftführer oder von einem anderen Mitglied aus dem jeweiligen Gremium geführt wird. Alle Mitglieder der jeweiligen Gremien sind über die Beschlüsse in Kenntnis zu setzen.

§ 10 Auflösung der Gesellschaft

Bei der 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 der Auflösung der Gesellschaft für Jenaplan - Pädagogik in Deutschland e. V. nicht betroffen.

§ 11 Übergangsregelung

Der § 8.2 tritt erst dann in Kraft, sobald drei Landesverbände oder Landesgruppen sich gebildet haben.

Innerhalb von acht Wochen nach Eintreten dieser Bedingung muß die erste Delegiertenversammlung einberufen werden.

Bis zu diesem Zeitpunkt gelten der § 8.2 sowie alle Regelungen und Zuständigkeiten der Delegiertenversammlung nicht.

Die Neufassung der Satzung wurde durch die Mitgliederversammlung am 15. November 1996 in Nürnberg einstimmig beschlossen.

Jenaplan-Netzwerk - Schulanschriften mit Kurzinformationen zum Schulprofil

Ein Netzwerk lebt von den Kontaktmöglichkeiten und damit von Anschriften. Interessenten können sich leichter orientieren und entsprechend gezielter bei Schulen anfragen, wenn zusätzlich grundlegende Informationen vorliegen. Aus diesem Grund hat die Gesellschaft im vergangenen Jahr bundesweit Fragebogen an Schulen und Institutionen verschickt. Wir danken für die Rückmeldungen, die wir hier veröffentlichen können. Zugleich haben wir Verständnis für die Schulleitungen, die keine Gelegenheit fanden, einen Fragebogen auszufüllen. In allen dargestellten Schulen können ausführlichere Informationspapiere oder Broschüren angefordert werden.

Wir wissen von vielen Schulen nicht, ob sie sich als Jenaplan-Schule verstehen oder welche Jenaplan-Elemente in das Schulkonzept aufgenommen wurden. Öffentlich zugängliche Anschriften von Schulen, von denen wir annehmen können, daß sie für eine jenaplan-orientierte Schulentwicklung zumindest wertvolle Anregungen geben können, geben wir dennoch in einer Tabelle an.

Kurzinformationen zu Schulprofilen

Finkenburgschule Aurich
Regelschule der Stadt Aurich mit ca. 200 Kindern. Jahrgangsübergreifender Unterricht ist zur Zeit in Planung. Berichtzeugnisse werden in den Jahrgängen 1 und 2

geschrieben. An der 14-tägigen Wochenschlußfeier nehmen wegen der räumlichen Enge jeweils ca. 100 Kinder teil.

Gemeinschaftsgrundschule Katterbach, Bergisch-Gladbach

Die städtische Regelgrundschule arbeitet parallel mit je zwei Stammgruppen 1 / 2 , 3 / 4 und je einer Jahrgangsklasse. Schulfeste im Jahresablauf sind die Einschulungsfeier, St.Martin, Advent, Karneval, Ostern, Sommerfest, sowie Flohmarkt und Sportfest. In den Klassen werden Geburtstage, Weihnachten u.a. Gelegenheiten gefeiert. Zum Profil tragen besonders die Integration Behinderter, eine Randstundenbetreuung und eine Hortgruppe bei.

Peter-Petersen-Grundschule Berlin

Die sechsjährige Regelgrundschule des Berliner Senates mit ca. 400 Kindern arbeitet in einem Zug als Jenaplan-Schulversuch mit Stammgruppen (1-3/4-6) und parallel mit Jahrgangsgruppen. Bis Klasse 4 wird verbal beurteilt. Neben gruppeninternen Wochenschlußfeiern sind monatliche Stufenfeiern der Stammgruppen ritualisiert. Durch die Arbeit in Projektwochen hat die Schule ein besonders ausgeprägtes ökologisches Schulprofil entwickelt. Ein Video ist in Vorbereitung. Hospitationen sind an jedem letzten Freitag im Monat möglich. Zusätzlich wird zweimal im Jahr ein Studientag an der Schule angeboten.

Grundschule Bonbaden

Die Regelschule des Lahn-Dill-Kreises wird von 80 Kindern besucht. Das erste Schuljahr wird im Jahrgang geführt, die Jahrgänge 2-4 bilden drei Stammgruppen. Bis zum dritten Jahrgang wird verbal beurteilt. Neben den Montags- und Freitagskreisen kommen alle Kinder zu verschiedenen Feiern zusammen (Lesekönigfest, Rechenkönigfest, Buchstabenfest, usw.). Schulfeste gibt es zu Schuljahresbeginn und -ende, anlässlich der „Woche der Besucher“ findet eine Autorenlesung statt. Die Schule nutzt die Möglichkeiten einer vollen Halbtagschule (7.30 Uhr bis 13.15 Uhr) für die Rhythmisierung der Unterrichtswoche.

Die Schulleiterin Gerhild Kirschner hat im AOL-Verlag folgende Titel veröffentlicht: „Zeit für Erfahrung“ und „Kinder stark machen“.

Peter-Petersen-Schule Frankfurt

Die additive Gesamtschule mit angegliederter Grundschule der Stadt Frankfurt wird von ca. 700 Kindern und Jugendlichen besucht. Als Jenaplan-Schule arbeitet sie in Jahrgangsgruppen, die in der Mittelstufe als schulformübergreifende Stammgruppen mit Kern- Kurssystem geführt werden. Dabei bleibt der themenorientierte Kernunterricht bis zum zehnten Schuljahr als Element des Schulprofils erhalten. Einen fachlichen Schwerpunkt bildet die Schule in den Fremdsprachen Englisch und Französisch. Bereits ab dem dritten Schuljahr können die Kinder mit einer der beiden Sprachen beginnen. In der Sekundarstufe nimmt die Schule an einem Schulversuch zu bilingua-lem Unterricht Englisch/Deutsch teil. Ab dem dritten Schuljahr werden Ziffernnoten erteilt, die nach Bedarf verbal erläutert werden. Regelmäßige Schulfeiern sind die Einschulungsfeier mit allen Grundschulkindern, eine akademische Entlassungsfeier und alljährlich ein „Rückruftag“ für die letzten drei abgegangenen Jahrgänge. Alle zwei Jahre wird ein großes Schulfest gestaltet. Besonders in der Grundschule werden zu verschiedenen Anlässen im Jahresverlauf Feste gefeiert.

Friedrich-List-Schule Köln-Gremberghoven
Die Gemeinschaftsgrundschule der Stadt Köln ist eine Regelschule, die z.Zt. mit je einer Stammgruppe 1/ 2 und 3/ 4 arbeitet und zunehmend altersgemischte Gruppen bilden wird. Die pädagogischen Diskussionen sind als besonderer Schwerpunkt der aktuellen Arbeit genannt. Arbeitsgemeinschaften, Elternarbeit, Betreuung und Ganztagsangebote sind Elemente des Schulprofils. Neben der Wochenfeier haben Sportfeste eine besondere Bedeutung im Schulleben.

Katholische Grundschule Mainzer Str., Köln

Die Regelschule der Stadt Köln hat ca. 350 Kinder und baut gerade Stammgruppen beginnend mit 8 Gruppen 1/ 2 auf. Der 3. und der 4. Jahrgang ist zur Zeit noch getrennt, während in den Jahrgängen 1/ 2 Berichtzeugnisse in Briefform geschrieben werden, erhält der dritte Jahrgang einen Bericht und Ziffernnoten, der vierte ausschließlich Ziffernnoten. Geburtstage werden in der Lerngruppe gefeiert. Die Jahrgänge 3/ 4 feiern wöchentlich einen Gottesdienst, die jahrgangsgemischte Wochenfeier findet unregelmäßig statt. Im Schuljahr 1995/96 wurde nach ausführlicher pädagogischer Diskussion die Einführung der Stammgruppenarbeit (1996/97) vorbereitet. Eine Broschüre ist noch in Vorbereitung.

Peter-Petersen-Schule Mülheimer Freiheit, Köln-Mülheim

Die Regelgrundschule der Stadt Köln mit ca. 400 Kindern arbeitet mit aufsteigenden Stammgruppen. Zeugnisse werden in Form von „Beschreibungen“ gestaltet. Neben den regelmäßigen Wochenfeiern, an denen jeweils eine Hälfte der Schule teilnimmt sind Sommerfest und Gartenfest als regelmäßige Schulfeiern ritualisiert. Die Schulentwicklung zu einer Jenaplanschule begann Mitte der 70er Jahre als mehr als 50% der Kinder kaum deutsch sprechen konnten. Auch die Gedanken Freinets spielen eine zentrale Rolle im Schulkonzept. Weitere Elemente

des Profils bilden Arbeitsgemeinschaften und fachdidaktische Entwicklungen in den Lernbereichen Sprache, Mathematik und Sachunterricht, sowie die feste Einrichtung wöchentlicher Stufenteam-Konferenzen.

Grundschule Brochdorf, Lohne

Die Jenaplan-Regelschule der Stadt Lohne mit 46 Kindern rechnet mit erheblich steigenden Schülerzahlen. Sie arbeitet mit Stammgruppen 1/2 und 3/4. Nach dem Willen der Eltern werden z.Zt. in den Jahrgängen 1 und 2 Lernstandbeschreibungen und anschließend Ziffernnoten erteilt. Wocheneingangs- und Wochenschlußfeiern finden in der Pausenhalle statt. Besondere Feiern sind die Schuleintritts- und die Abschiedsfeier. In Verbindung mit dem Dorf werden eine Weihnachtsfeier im Dorfsaal, ein Schul- und Dorffest, das Ertdankfest mit der Kirche und der Landjugend, eine Seniorenfeier im Advent und St. Martin gefeiert.

Integration ist in der „Schule für alle Kinder“ Teil des Schulprogramms. Die Schule versteht sich als Nachbarschaftsschule und bezieht viele außerschulische Lernorte in die Unterrichtsarbeit ein. Sie ist ein Standort für die regionale Lehrerfortbildung und die Hochschule Vechta.

Jenaplan-Schule Rostock

Die Angebotsschule der Hansestadt Rostock ist seit dem Schj. 96/97 mit 2 Stammgruppen 1/2 mit 28 Kindern im Aufbau. Der schuleigene Hort (Ganztagsbetreuung), die Elternarbeit und die Begabtenförderung sind Schwerpunkte im Schulprofil.

Jenaplan-Schule Steinau-Ulmbach

Die Grundschule mit Förderstufe des Main-Kinzig-Kreises wird von 124 Kindern be-

sucht und arbeitet mit drei Stammgruppe 1-3 und zwei Stammgruppen 4-6. Sie ist aus einer Grund- und Hauptschule hervorgegangen, die mit Hilfe des Jenaplans seit 1964 die Werte kleiner Schulen mit den Möglichkeiten größerer Systeme zu verbinden suchte. In den Zeugnissen werden die Ziffern mit Bemerkungen, besonders zu den Kursen erläutert. Neben dem wöchentlichen Montagskreis in der Stufe, feiert die Schulgemeinde regelmäßig ein Sommerfest. Zum Schulprofil tragen besonders der individualisierte Mathematikkurs in den Jahrgängen 4-6 und Niveauekurse in Englisch bei. In der Schule liegt eine umfassende Liste von Veröffentlichungen vor.

Schule Vollmarshausen

Die Regelgrundschule mit Eingangsstufe im Landkreis Kassel wird von 210 Kindern besucht. Sie arbeitet mit 4 Stammgruppe 0/1 (Eingangsstufe) und Jahrganggruppen in den Jahrgängen 2-4. Es werden ausschließlich verbale Beurteilungen, in der Eingangsstufe in Briefform, geschrieben. In den Jahrgängen 2-4 ist eine Wocheneröffnungsfeier, in der Eingangsstufe eine Wochenschlußfeier eingeführt. Besondere Feste im Jahreslauf sind St.Martin, die Weihnachtswoche, Fasching und Frühlingsfest. Die Schulentwicklung hat 1985 durch Hospitationen des Kollegiums in Niederländischen Freinet- und Jenaplan-Schulen und 1992 in Jena entscheidende Anstöße bekommen. Die Aufnahme der Fünfjährigen in altersgemischte Eingangsstufengruppen, feste Öffnungszeiten, Arbeitsgemeinschaften und die Kooperation mit Vereinen sowie einer Gesamtschule in Kassel sind Schwerpunkte im Schulprofil. Neben dem Jenaplan spielt Freinet eine wesentliche Rolle in der pädagogischen Konzeption der Schule. Hospitationen sind nicht in Gruppen über 10 Personen möglich.

Schulen, die für eine jenaplan-orientierte Schulentwicklung wertvolle Anregungen geben können

Name	Ansprechpartner	Straße	Postleitzahl	Ort	Telefon
Jenaplan-Schule Zell	Brigitte Neumann	Sandbergstraße 24	D-64732	Bad König	06063/ 1252
Gemeinschaftsgrundschule Katterbach	Dr. Tilmann Petersen		D-51469	Bergisch-Gladbach	02202/ 81247
Peter-Petersen-Schule	Frau Weber	Jonasstraße 15	D-12053	Berlin-Neukölln	030/ 6809232 2
Laborschule		Postfach 100131	D-33501	Bielefeld	0521/ 106 2881
Gemeinschaftsgrundschule Till-Eulenspiegel		Renoirstraße 1a	D-53129	Bonn	
Grundschule mit Lernwerkstatt	Gerhild Kirschner	Am Kreuzberg	D-35619	Braunfels 2	06442/ 22511
Peter-Petersen Schule		Zehnmorgenstraße 20	D-60433	Frankfurt/Main	069/ 2123875 1
Bodenseeschule		Zeisigweg 1	D-88048	Friedrichshafen	
Ev. Grundschule Gotha		Karl-Schwarz-Str. 11	D-99867	Gotha	03621/ 5432
Peter-Petersen-Schule Großenwiehe		Hauptstraße	D-24969	Großenwiehe	04604/ 2133
Peter-Petersen-Schule		Böhmer Straße 10	D-30173	Hannover	0511/ 1685652 oder 1684092
Jenaplan-Schule GGS im Dorf		Am Berge 3	D-58313	Herdecke	02330/ 71610
Grundschule Bellersheim-Obbornhofen	Günther Pohl	Ostendstraße 24	D-35410	Hungen	06036/ 2708
Jenaplan-Schule Jena	Gisela John	Ziegenhainer Str. 52	D-07749	Jena	03641/ 55710
Reformschule Kassel		Schulstraße 2	D-34131	Kassel	
John-Sutton-Schule	Frau Stahl	Neue Heimat 15	D-65399	Kiedrich/Rheingau	06123/ 3922
Gemeinschaftsgrundschule	Frau Köster- Legewie	Balthasarstraße 87	D-50670	Köln	0221/ 725610
Gemeinschaftsgrundschule Balsaminweg	Frau Mildner	Balsaminweg 52	D-50769	Köln	0221/ 7008325
Hauptschule Wuppertaler Stra-	Manfred Dahl	Wuppertaler Straße	D-51067	Köln	

Name	Ansprechpartner	Straße	Postleitzahl	Ort	Telefon
Be					
Peter-Petersen-Schule		Am Rosenmaar	D-51061	Köln	0221/ 601135
Katholische Grundschule	Felicitas Liemersdorf	Mainzer Str. 30-34	D-50678	Köln	0221/ 313285
Peter-Petersen-Schule		Mülheimer Freiheit 99	D-51063	Köln	0221/ 6401658
Peter-Peteren-Schule	Paul Ridder	Lindenbornstr. 17	D-50823	Köln	0221/ 5488396
Hauptschule Ferdinandstraße	Peter Richerzhagen	Ferdinandstraße	D-51063	Köln	0221/ 9810830
Gemeinschaftsgrundschule		Zwirner Straße 15-17	D-50678	Köln	0221/ 2214351
Gemeinschaftsgrundschule	Elise Kentner	Delbrücker Hauptstraße 16-18	D-51069	Köln	0221/ 681623
Friedrich-List-Schule		Breitenbachstr. 2	D-51149	Köln	
Peter-Petersen-Grundschule	Christa Vecqueray	Friedensstr. 41-45	D-51147	Köln-Porz	02203/ 21450
Gemeinschaftsgrundschule		C-M-v-Weber-Platz 3	D-51375	Leverkusen	
Grundschule Vollmarshausen	Ernst Purmann		D-34253	Lohfelden	
Jenaplan-Schule Lübbenau	Sonnhild Bockenheimer	Straße des Friedens	D-03222	Lübbenau	03542/ 3749
Jenaplan-Schule Markersbach		Annaberger Str. 86	D-08352	Markersbach	03774/ 86046
Comenius Schule Darmstadt	z.H. Matthias Heinrichs	Kirchstraße 3	D-64367	Mühltal	06151/ 145589
Grund- und Hauptschule Versuchsschule nach dem Jenaplan	Karlheinz Willführ		D-36396	Steinau-Ulbach	06667/ 464
Jenaplan-Schule Suhl		Meininger Straße 126	D-98529	Suhl-Heinrichs	

Thilo Traub

WIR SUCHEN

zum Jahresbeginn 1997/1998

EINE(N) LEHRER(IN)

für den Aufbau einer privaten Jenaplan-schule.

- Wollen Sie mithelfen, eine solche Einrichtung von Anfang an mitzugestalten?
- Wollen Sie Ihre Erfahrungen, Ihre Vorstellungen und Ziele einbringen in eine Schule, wie sie so in Bayern erstmals entstehen soll?
- 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!!

- Bewerbung an: Förderverein Jenaplan-schule e. V., Franz Kluiber, Lerchenweg 3, 94518 Klingenberg

Jenaplan heute - Wegweiser für eine pädagogische Schule

Anlässlich der Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland e.V. an der Universität Nürnberg organisierte die Jenaplaninitiative Bayern e.V. dort das "2. Internationale Jenaplan-Symposium". Vertreter von Universitäten, Akademien und Schulen reisten nicht nur aus den alten und neuen Bundesländern, sondern auch aus Tschechien und den Niederlanden an. Die bayerische Staatsregierung hatte genauso wie einzelne Bezirksregierungen einen Vertreter zum Jenaplan-Symposium gesandt. Das mag als Indiz für das wachsende Interesse an der Jenaplanpädagogik nicht nur von Seiten der Eltern und Lehrer zu bewerten sein, sondern auch von Seiten der Bildungspolitiker und Schulaufsichtsbeamten.

Neben der einleitenden Mitgliederversammlung, in der sich die Gesellschaft mit ihrer neuen Satzung eine neue föderale Struktur für die neuen und alten Bundesländern gab, wurde der neue Vorstand gewählt. Martin Emundts wurde erneut zum 1. Vorsitzenden gewählt. Erstmals wurde auch eine Vertreterin aus den neuen Bundesländern, die Rektorin der Rostocker Jenaplan-Schule, Ingrid Wiesner, in den neuen Vorstand gewählt.

Für den 2. Tag hatten Dr. Oskar Seitz vom Lehrstuhl für Schulpädagogik und seine engagierten Helferinnen und Helfer ein umfangreiches Programm zusammengestellt.

Professor Dr. Vierlinger stellte in seinem Eröffnungsvortrag "Reformpädagogische Perspektiven für die Schule in Bayern" die Leistungskulturschule alter Prägung der modernen reformpädagogisch orientierten Schule als pädagogisch gestaltete Schule antithetisch gegenüber. Hinter dem System der Schülersortierung, das am bisher

gängigen westdeutschen Schulsystem scheinbar zu lange wissenschaftlich unreflektiert akzeptiert und stets nur von Reformern hinterfragt wurde, müssen nach Vierlinger mit Verweis auf eine Untersuchung des Max-Planck-Institutes aus dem Jahre 1994 neue Fragezeichen gestellt werden. Demnach mußten sich nach der Wende in einer Querschnittsstudie 1000 Schüler im Osten und Westen Deutschlands einem Leistungstest in Mathematik unterziehen. Die ostdeutschen Schüler erwachsen einem nicht sortierten Schulsystem, die westdeutschen Schüler dem nach Leistungen sortierenden

Jahrgangsübergreifende Gruppen

Die Schulen können jetzt jahrgangsübergreifende Klassen bilden. Voraussetzung ist, daß die Schule hierfür ein pädagogisches Konzept vorlegt. Außerdem muß die Schulkonferenz zustimmen.

Kinder in altersgemischten Gruppen zu unterrichten, hat eine lange Tradition – so z. B. bei den Schulen, die nach den pädagogischen Ideen von Maria Montessori arbeiten. Sie erfreuen sich übrigens bei Eltern großer Beliebtheit. Aber auch viele Schulen im ländlichen Bereich haben altersgemischte Gruppen – und zwar zwangsläufig deshalb, weil es nicht genügend Kinder gibt, um vier aufsteigende Klassen zu bilden.

In einer altersgemischten Gruppe können Kinder z. B. aus dem 1. bis 3. Schuljahr zusammen unterrichtet werden. Jedes Jahr kommen Kinder neu hinzu, während die älteren die Gruppe verlassen. Die Neuen wachsen von selbst – wie in einer großen Familie – in die Gruppe hinein. Dabei übernehmen sie die hier geltenden Regeln und die praktizierten Formen des Lernens. Schneller lernende Kinder können auch schon bei den Großen mitmachen, langsamere bei den Jüngeren. Daß Kinder hier besonders gut lernen, einander zu helfen und sich helfen zu lassen, versteht sich von selbst.

Schulen, die ihre Klassen in dieser – zweifellos anspruchsvollen – Form organisieren wollen, werden dies mit den Eltern gründlich beraten müssen, ehe es zu einer solchen Entscheidung kommt.

Schulsystem.

Das Erfolgsergebnis bei der Testauswertung war überraschend. Die lange zusammen unterrichteten Ostschüler

zeigten wider Erwarten im schwachen und mittleren Bereich signifikant bessere Ergebnisse bei der Anzahl der gelösten Mathematikaufgaben, als die westdeutschen Schüler, die nach dem 4. Schuljahr schnell in Leistungsbahnen selektiert waren. Im starken Bereich gab es, auch wider Erwarten, keine signifikanten Unterschiede. Bonfenbrenner, so betonte Vierlinger, hatte schon früher darauf hingewiesen, daß in einem sortierten und sortierendem Schulsystem, wie es bis heute in Westdeutschland immer noch als das scheinbar leistungsstärkere akzeptiert wird, den mittleren und schwachen Schülern mit der sehr frühen Auslese der starken Schüler das Vorbild entzogen wird. Die Abschottung und pädagogische Getthoisierung führt somit zur Desorientierung. Das gilt, so ist anzumerken sicherlich nicht für den Bereich der Leistungserziehung, sondern auch für den der Sozialerziehung.

Vom Verfasser dieses Artikels sei erweiternd angemerkt, daß nach einer internationalen Wissenschaftsuntersuchung, die am 22.11.1996 dem niederländischen Unterrichts- und Wissenschaftsministerium vorgelegt wurde und an der weltweit 500000 (fünfhunderttausend!) Schülerinnen und Schüler teilnahmen, auch die niederländischen Schülerinnen und Schüler, bei denen die Selektion erst frühestens mit dem 12. Lebensjahr einsetzt, in Mathematik und Wissenschaften wie Biologie, Physik und Chemie besser abschnitten, als die deutschen Schülerinnen und Schüler. Die frühe Schülersortierung, im Jenaplan nicht intendiert, erscheint daher auch nach solch aktuellen wissenschaftlichen Ergebnissen recht fragwürdig.¹

1 Niederländische Schülerinnen und Schüler sind gut in naturwissenschaftlichen Fächern

Zoetermeer. Niederländische Schülerinnen und Schüler erzielen in Mathematik und Wissenschaften (Biologie, Erdkunde, Physik und Chemie) gute Ergebnisse. Nur die Schülerinnen und Schüler aus Singapur, Japan und Hong Kong schneiden weltweit besser ab.

Vierlinger unterstrich desweiteren, daß der Jenaplan heute ein Wegweiser für eine pädagogische Sichtweise von Schule darstellt. Statt der Allmacht des Unterrichts stehe das Interesse des Kindes sehr zentral. Der Referent stellt sich sogar die Frage, ob wir mit unseren herkömmlichen Schulen heute nicht Lernverhinderungsschulen haben. Ihr Fetzenstundenplan trage auch mit dazu bei, daß Interessen, Eigenaktivitäten und selbsttätiges Lernen, welches einem engmaschigen Zeitplan immer wieder diametral gegenüber steht, eingeschränkt oder abgebrochen werden müssen.

Auch die heute noch immer verbreitete Jahrgangsklasse biete zuwenig Möglichkeiten des erzieherischen Lernens. Sitzenbleiber fallen leicht unangenehm auf und die Integration in der Gruppe erwächst nicht natürlich. Daher müssen auch Regeln ständig eingepaukt werden. Der "Dumme" und der "Kluge" entarten schnell zu Stereotypen. Das Leben mit Werten erwachse hingegen viel leichter aus einer altersgemischten, heterogenen Gruppe.

Vierlingers Gedankengang bestach und ließ viele im Auditorium neue Fragezeichen hinter das derzeitige Bildungssystem und Schulwesen stellen. Der Jenaplan wurde auch für Bayern als ein Wegweiser für eine

Die Niederlande stehen etwa auf demselben Niveau wie Kinder in Flandern, Ungarn, Schweden und Kanada. Schlechter schneiden Schülerinnen und Schüler aus Deutschland, England, Dänemark, den USA und Neuseeland ab. Diese Ergebnisse ergeben sich aus der "Dritten internationalen Wissenschaftsuntersuchung (TIMSS)", in die 500.000 dreizehn- und vierzehnjährige Schülerinnen und Schüler in 45 Ländern einbezogen wurden.

Der niederländische Staatssekretär Netelenbos vom dortigen Unterrichts- und Wissenschaftsministerium nahm am Freitag, den 22.11.96 die Untersuchungsergebnisse in Empfang. Am Mittwoch, den 20.11.96, ergab sich bereits aus den internationalen Resultaten, daß die Schülerinnen und Schüler aus asiatischen Staaten hervorstachen.

Zwei Drittel der niederländischen Schülerinnen und Schüler gehören in Mathematik und Physik zur oberen Hälfte aller weltweit untersuchten Schülerinnen und Schüler. *Quelle: ANP und Dagblad de Limburger, Seite 19, 23.11.96, Johannes Menne)*

pädagogische Sichtweise von Schule herausgestellt und als eine notwendige Alternative betrachtet.

(Im Rahmen ist ein Auszug aus der neuen Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule zu sehen. Die Verordnung ist vom Schulausschuß des Landtages Nordrhein-Westfalens am 6.11.1996 beschlossen worden und wird nach Verkündung im Gesetzes- und Verordnungsblatt am 1.2.1997, bzw. am 1.8.1997 in Kraft treten. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.))

Aktuelle Entwicklungen der Jenaplanpädagogik in den Niederlanden

Kees Both, der Direktor des CPS (Christliches Pädagogisches Studienzentrum) in Hoevelaken bei Utrecht, eröffnete den Vortragsreigen der Nachmittagsveranstaltungen des 2. Tages der Tagung. Er arbeitete in seinem Vortrag heraus, daß in den Niederlanden die Jenaplan-Schulen als Wegweiser zu einer pädagogischen Schule mittlerweile auf eine 40jährige Schulgeschichte zurückblicken können.

Die Organisation aller niederländischen Schulen läßt sich zunächst einmal in die Zweige "staatliche Schulen" und "private Schulen" unterteilen. Die staatlichen Schulen werden von den Gemeinden verwaltet. Die privaten Schulen gliedern sich in evangelische, katholische, allgemeine, besonders neutrale, oder Schulen bestimmter Konfessionen, wie dem Islam. Die freien Schulen, wie die Waldorfschulen, werden von Stiftungen oder Vereinen verwaltet. Grundsätzlich werden alle niederländischen Schulen, ob privat oder staatlicher Art vom Staat finanziert. Jenaplanschulen gehören in den Niederlanden zu allen möglichen Schulzweigen, sind also nicht etwa auf privat, evangelisch oder besonders neutral festgelegt. Jede Jenaplan-Schule hat sich somit ein unter Umständen weltanschaulich

recht heterogenes Profil gegeben. Der gemeinsame Nenner aller Jenaplanschulen besteht in den beiden Faktoren "Anerkennung der 20 Basisprinzipien" und der "Mitgliedschaft in der NJPV (Nederlandse Jenaplan-Vereniging). Darin bestehen laut Kees Both die Minimalkriterien einer niederländischen Jenaplan-Schule. Heute (November 1996) gibt es in den Niederlanden offiziell 235 Jenaplan-Schulen, wovon 225 Grundschulen und 10 weiterführende Schulen sind.

Der Name einer Jenaplan-Schule ist weniger interessant als ihr Konzept. Dabei ist eine Jenaplan-Schule primär an ihrer Offenheit nach außen erkennbar. Jede Jenaplan-Schule bestimmt Mitglieder für eine der 21 regionalen Gruppen. Jede dieser Gruppen pflegt Beziehungen zu den Hochschulen, von denen 9 die Jenaplanpädagogik in der Ausbildung thematisieren. Die Vertreter der regionalen Gruppen wählen den Vorstand des Vereins. Besonders relevant sind regelmäßige Publikationen. Die Zeitschrift "Mensenkinderen" erscheint fünfmal im Jahr und bildet das Forum für einen Jenaplan-Gedankenaustausch und neue Informationen. Die Jenaplan-Vereniging verfügt über einen Schulbegleitungsdienst, der in den Schulen kritisch-konstruktiv unterstützend tätig wird und meist für mehrere Schultage hintereinander in einer Jenaplan-Schule problemlösend mitarbeitet. Die Nederlandse Jenaplan-Vereniging arbeitet auch eng mit den Daltonplan- oder Freinet-Gruppen zusammen. Gemeinsam haben diese Gruppen eine Interessenvertretung beim Unterrichts- und Wissenschaftsministerium eingerichtet. Das Jenaplan-Diplom wird vom niederländischen Unterrichts- und Wissenschaftsministerium als staatliches Diplom anerkannt.

Auch wenn, so Kees Both, die Jenaplan-Pädagogen in den Niederlanden von Bayern aus gesehen wie im Paradies leben, so betrachte man es als Notwendigkeit, voneinander und miteinander zu lernen.

Die Niederländer sehen im Jenaplan ein besonders dynamisches Schulkonzept. Suus Freudenthal nannte es selbst "ein empfindliches Grundmodell". Petersens Einflüsse aus den USA, vor allem vom Winnetka-Plan", beschrieb Suus Freudenthal bereits im Jenaplan-Compendium, das in den Niederlanden vor mehr als 10 Jahren erschien. Heute brauchen wir, so Kees Both, ein besonders kritisches Denken - auch gegenüber Petersen. Kees Both unterstrich jedoch, daß Petersen selbst sehr selbstkritisch war, als er sagte, daß der, der ihm am meisten nachzufolgen trachte, ihm am wenigsten nachfolge.

Die NJPV, die Nederlandse Jenaplan Vereniging, bemühte sich in den letzten Jahren erfolgreich um eine Konzeptentwicklung für Grundschulen und auch weiterführende Schulen. Das Basiskonzept muß dann von der jeweiligen Schule neu interpretiert werden. Jede Jenaplan-Schule, so betonte schon Petersen, sei ein eigener Entwurf und unterscheidet sich somit von der nächsten Jenaplan-Schule. Die Gefahr ergibt sich für Kees Both im unkritischen Umgang mit dem Konzept. Da die religiöse und weltanschauliche Pluralität immer größer wird und Pluralität als ein Reichtum bewertet wird, bedarf es eines kritischen Interpretieren des NJPV-Konzepts.

Zur Erinnerung Basisprinzipien Jena-Plan

Im Utrechter Seminar für Jena-Plan-Pädagogik entstanden nach mehrjähriger Arbeit in den 80er Jahren mit Seminaristen und Lehrern aus der Unterrichtspraxis die allgemein anerkannten, zeitgemäßen 20 Basisprinzipien. Die Theorie entstand als ein nicht personengebundenes Gemeinschaftswerk unter Beachtung der gesellschaftlichen Realitäten der "Veränderten Kindheit". Kees Vreugdenhil weist ausdrücklich darauf hin, daß die 20 Prinzipien nicht dogmatisiert werden dürfen, sondern aufgrund der derzeitigen

soziokratischen Zustimmung solange anerkannt bleiben, wie sie sich als gültig erklären und erkennen lassen. Damit soll die Jenaplan-Schule von heute in ihrem Selbstverständnis eine "Schule auf dem Weg" sein, die sich selbst nicht überbewerten will.

Die Basisprinzipien gehen auf das Menschenbild, das Zusammenleben und die Schule ein, und dürfen als Ansatz einer neuen Erziehungsphilosophie gelten, die wesentliche Impulse für das Nachdenken über die Orientierung von Erziehung und Unterricht in jeder Schule setzt.

Die Basisprinzipien gelten als Ausgangspunkt für eine zeitgemäße Erziehungsphilosophie.

Hier die Basisprinzipien im Überblick:

Mensch (Basisprinzipien 1-5)

1. Jeder Mensch ist einzigartig, mit seiner Würde und seinem eigenen Wert, die beide unersetzlich sind.
2. Jeder Mensch hat ungeachtet seiner Rasse, seiner Nationalität, seiner Abstammung, seines Geschlechts, seines sozialen Standes, seiner Religion oder seiner Weltanschauung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die in jedem Fall durch Selbständigkeit, kritisches Bewußtsein, Kreativität und Ausrichtung auf soziale Gerechtigkeit, gekennzeichnet ist.
3. Jeder Mensch hat für das Entwickeln seiner eigenen Identität persönliche Beziehungen mit seiner sinnlich wahrnehmbaren und nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit nötig.
4. Jeder Mensch wird stets als ganze (totale) Person anerkannt und wo möglich als solcher begegnet und als solche angesprochen.
5. Jeder Mensch wird als Erneuerer der Kultur betrachtet und wo möglich als

solchem begegnet und als solcher auch angesprochen.

Zusammenleben (Basisprinzipien 6-10)

6. Die Menschen müssen an einem Zusammenleben arbeiten, das die unersetzbare Würde und den Wert eines jeden respektiert.

7. Die Menschen müssen an einem Zusammenleben arbeiten, das Raum und Stimulierung für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.

8. Die Menschen müssen an einem Zusammenleben arbeiten, worin rechtschaffen, friedsam und konstruktiv mit den Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.

9. Die Menschen müssen an einem Zusammenleben arbeiten, das respektvoll und sorgfältig Erde und Weltraum verwaltet.

10. Die Menschen müssen an einem Zusammenleben arbeiten, das die natürlichen und kulturellen Hilfsquellen in Verantwortung vor den zukünftigen Generationen gebraucht.

Schule (Basisprinzipien 11-20)

11. Die Schule ist eine relativ autonome, kooperative Organisation von Bezugspersonen.

12. In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die vorhergehenden Formulierungen über Mensch und Zusammenleben zum pädagogischen Ausgangspunkt ihres Handelns zu machen.

13. In der Schule wird der Lernstoff

sowohl der Lebens- und Erlebniswelt der Kinder, als auch den Kulturgütern, die in der Gesellschaft als wichtige Mittel für die hier skizzierte Entwicklung zur Person und zum Zusammenleben betrachtet werden, entlehnt.

14. In der Schule wird der Unterricht in pädagogischen Situationen organisiert und unter Zuhilfenahme pädagogischer Unterrichtsmittel.

15. In der Schule wird dem Unterricht durch einen rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier Gestalt verliehen.

16. In der Schule ergibt sich eine heterogene Gruppenbildung von Kindern.

17. In der Schule wechseln sich entwickelnder Unterricht und selbständiges Lernen der Kinder gegenseitig ab.

18. In der Schule nehmen das entdeckende Lernen und die Gruppenarbeit einen wichtigen Platz ein.

19. In der Schule finden Verhaltens- und Leistungsbegutachtung eines Kindes soviel wie möglich unter Berücksichtigung der eigenen Entwicklungsgeschichte des Kindes und in Absprache mit ihm statt.

20. In der Schule werden Veränderungen als ein niemals endender Prozeß gesehen, gelenkt durch eine konsequente Wechselwirkung zwischen Tun und Denken.

Die Basisprinzipien sind Ausgangspunkt für den Jenaplan-Unterricht und geben einen deutlichen Leitfaden. Sie sind sowohl von der Nederlandse Jenaplanvereniging als auch von der Stichting Jenaplan anerkannt worden.

Die Basisprinzipien bilden mit ihrem Menschen- und Schulbild eine Grundlage für eine eigene Schulphilosophie.

Für die NJPV stellen - laut Kees Both - die Basisprinzipien eine gute

Reflexionsplattform für tagtägliche praktische Entscheidungen dar, die immer wieder hinterfragt und überprüft werden müssen. Ein Teil der Konzeptentwicklung, die 20 Basisprinzipien, wurden 1990 nach langer Diskussion angenommen. Aus der gemeinsamen Konstruktion eines Rahmencurriculums, einer Gesamtschau dessen, was in eine Schule gehört und was mit ihr zusammenhängt, erwachsen auch die Dimensionen des Jenaplankonzepts. Dazu rechnete man die soziale Dimension, die Inhalte, die Grundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier; die Dimension der Zeit (Wochenplan; lernen, selbständig, eigenverantwortlich mit Zeit umzugehen; Feste und Feiern als Zeitmarken); sowie die Dimension des Raumes. Diese fünf Dimensionen kreisen um das Zentrum: Sinnggebung, Werte, Normen, Lebenssinn, Spiritualität. Bei allen Dimension finden sich Ansatzpunkte zur Veränderung von Schule. Egal, an welchem Punkt man beginnt, Schule nach dem Jenaplan heute zu gestalten, so kann man doch stets die anderen Dimensionen mitbedenken. Der Kern aller Unterrichtsinhalte an den neuen Jenaplan-Schulen heißt "Weltorientierung". Sie bildet den Schlüssel zur Welt und in ihr sind Themen wie Technik, Kommunikation, Zusammenleben, Jahreskreis, Umgebung und Gesellschaft, Herstellen und Gebrauchen eingebettet. Dazu wurde von der NJPV im letzten Jahr eine neue Materialiensammlung mit Lehrerbegleitmaterial erstellt. Für alles Lernen der Kinder erscheint in der Jenaplan-Pädagogik die originale Begegnung der Kinder bedeutsam. Dabei gelte, so Kees Both, ein einfacher Grundsatz für Wahlentscheidungen von Unterrichtsinhalten: "Nicht das Viele ist gut, sondern das Gute ist viel." Letztendlich wird eine Qualität bei der gemeinsamen netzartigen, arbeitsteiligen Durchdringung von Unterrichtsinhalten einer quantitativen Abarbeitung von Unterrichtsstoffen vorgezogen. Fragt man abschließend nach den Qualitätsmerkmalen einer Jenaplan-Schule, so können einige Antworten gegeben

werden. Eine Jenaplan-Schule ist

- erfahrungsorientiert,
- eine Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, (füreinander sorgen, Kinder können mitentscheiden, kooperatives Lernen.)
- weltorientiert: es werde Fragen an die Welt gestellt,
- kritisch (Mitleids- und Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung).

Die Probleme, die die Nederlandse Jenaplan-Vereniging weiter angehen muß, sind in der Bedrohung der Schulautonomie zu sehen, in der noch nicht ausreichenden Forschung, in der Versachlichung und im zunehmenden Zeitdruck, dem Schulen ausgesetzt werden.

Für den Überblick über den derzeitigen Stand der Nederlandse Jenaplan-Vereniging sei Kees Both recht herzlich gedankt.

Johannes Menne

Hinweis in eigener Sache:

Die Redaktion bittet alle Beiträger, Ihre Texte im Word 6.0 - Format auf Diskette abzugeben. Und noch eine ganz dringende Bitte: Verzichten Sie auf sämtliche Formatierungen (Layout-Arbeiten, Hervorhebungen etc.) in den Diskettentexten! Auch die Seitenränder sollten im Standardmodus belassen werden - Sie erleichtern uns die Arbeit!

Herzlichen Dank !

Die Red.

Aktuelle Konzepte der Jenaplan-Pädagogik ein wichtiger Beitrag zur notwendigen Schulreform in Europa

**Die Jenaplan-Forschungsstelle veranstaltete ihre IV. Internationale
Jenaplankonferenz in Athen (Griechenland)**

Die vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten eingesetzte, mit anerkannten Persönlichkeiten aus verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen besetzte Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ legte im Herbst 1995 einen umfangreichen Bericht vor. Darin wurde u. a. an zentraler Stelle gefordert, Schule müsse sich von ihrem bisherigen Dasein als Unterrichtsanstalt zu einer Existenzform als „Haus des Lernens“ weiterentwickeln. Damit wurde die Notwendigkeit grundlegender, vor allem innerer Reformen von Schule angesprochen. Dieser Problematik widmete sich ausgiebig die IV. Internationale Jenaplan-Konferenz, die im Sommer 1996 in Athen (Griechenland) stattfand, und die wie ihre drei Vorgängerinnen in Gießen-Rauischholzhausen (1993-95) wiederum von der Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen veranstaltet wurde. In Athen hatten sich im europäischen Rahmen 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Wissenschaft, Schulen, Administration und Ministerien eingefunden, um eingehend über Konzepte für eine Schulreform in Europa zu sprechen. Die Dringlichkeit des Problems und das Interesse an dieser Fragestellung wurde u. a. durch die Anwesenheit von 17 Personen aus Südosteuropa dokumentiert, deren Teilnahme durch einen finanziellen Zuschuß der Robert-Bosch-Stiftung ermöglicht wurde.

In einem der zentralen Vorträge knüpfte der Leiter der Jenaplan-Forschungsstelle, Dr. Michael Seyfarth-Stubenrauch, der die Konferenz auch gemeinsam mit einem Vertreter der Universität Athen eröffnet hatte, an den Bericht der NRW-

Bildungskommission an. Er machte deutlich, daß aktuelle Konzepte der Jenaplan-Pädagogik nicht nur das angestrebte „Haus des Lernens“ mit (pädagogischem) Leben füllen könnten, sondern darüber hinaus auch besonders geeignet seien, die Entwicklung wichtiger Schlüsselqualifikationen zu fördern. Dazu zählte Seyfarth-Stubenrauch Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, fächerübergreifendes Denken und Wissen, Entwicklung zur Persönlichkeit. Im Rahmen der Schulkultur von Jenaplan-Schulen, so Seyfarth-Stubenrauch, werde u. a. dem üblichen „Leistungskult“ eine Leistungskultur entgegengestellt. Gegenüber dem in Schulen weitverbreiteten Belehrungsgespräch zwischen Lehrenden und Lernenden kultiviere die Jenaplan-Pädagogik vielfältige Formen des Lehrens, Lernens und Sich-Bildens. Das Arrangement der Bildungsgrundformen ermögliche vor allem auch entdeckendes Lernen in einem rhythmischen Wochenarbeitsplan, der radikal mit der Starre des 45-Minuten-Studentaktes herkömmlicher Schulen breche. Weitere Mitarbeiter der Jenaplan-Forschungsstelle stellten in Vorträgen und Workshops die einzelnen Prinzipien der Jenaplan-Pädagogik dar. So gab Prof. Dr. Kläßen einen tiefen Einblick in die Bedeutung der Bildungsgrundformen (Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier) und Thilo Traub referierte über den rhythmischen Wochenarbeitsplan und die Arbeit mit altersheterogenen Lerngruppen an Jenaplan-Schulen.

Im Laufe der Konferenz kam es zu fruchtbaren Diskussionen, die insbesondere dadurch inspiriert wurden, daß viele Vertreter

anderer Schulkonzepte und schulpädagogischer Arbeitsfelder anwesend waren und diese selbst in Vorträgen präsentierten. So referierten u. a. Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder (Tübingen) über vielfältige didaktische Konzepte der Reformpädagogik, Prof. Dr. Karel Rýdl (Prag/Tschechien) über den reformpädagogischen Umgang mit Gewaltproblematiken sowie Dr. Helena Grečmanová und Dr. Eva Urbanovská (Olomouc/Tschechien) aus der Sicht ihrer lern- und entwicklungspsychologischen Forschungen zu den Möglichkeiten des Projektunterrichts in Reformschulen. Weiterhin hielt Dr. Barbara Kluge (Lich) einen eindrucksvollen Vortrag zum Thema „Lesenlernen durch Schreiben“. Prof. Dr. Paul Mitzenheim (Jena) trug in einem historisch-pädagogischen Beitrag interessante Aspekte zum Engagement des Jenaer Erziehungswissenschaftlers und Begründers der Jenaplan-Pädagogik, Peter Petersen (1884-1952), im Bereich einer qualifizierten Vorschulerziehung vor.

Bemerkenswert waren ebenfalls die Vorträge von Prof. Dr. Dr. h. c. Ehrenhard Skiera (Flensburg) zur Entwicklung der Reformpädagogik und Schulreform in Westeuropa sowie von Prof. Dr. Andreas Pehnke (Greifswald) zur Verwirklichung von Reformpädagogik in Osteuropa. Damit wurden Arbeitsgruppen zu Länderstudien eingeleitet, die sich mit der Situation in Ungarn (Prof. Dr. András Németh/Budapest), in Lettland (Prof. Dr. Klaus Altermann und Prof. Dr. Anita Caure/Riga), Serbien (Prof. Dr. Isidor Graorac/Novi Sad), Tschechien (Prof. Dr. Karel Rýdl/Prag) und Polen (Prof. Dr. Reinhard Golz/Magdeburg) beschäftigten.

Weitere Workshops gingen auf Probleme der Primarstufen-Didaktik unter dem Aspekt Selbständigen Lernens ein (Margarethe Schäfer/Gießen, Josef Aengenvoort/Köln, Gudrun Hamel/Marburg), während Dr. Günter Klein (Gießen) und Thilo Traub (Gießen) mit einem außergewöhnlich präsentierten Beitrag die Konfe-

renz zu einem „selbständigen“ Nachdenken über reformpädagogisch orientierte Möglichkeiten einer innovativen Sekundarstufen-Didaktik inspirierten. Abgerundet wurde das Programm der Konferenz durch eine Bücherausstellung, für die namhafte deutsche Verlage (Klinkhardt, Beltz, Schneider, Dieck) Exponate zur Verfügung gestellt hatten, die insbesondere bei den osteuropäischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf großes Interesse stießen. In einigen Kulturexkursionen konnten die entstandenen persönlichen Kontakte nochmals vertieft werden.

Die Tagung spiegelte in vielfacher Sicht die Arbeitsweise der Jenaplan-Forschungsstelle an der Universität Gießen im Sinne einer undogmatischen, wissenschaftsorientierten Vermittlung der Jenaplan-Pädagogik wider. In enger Kooperation mit der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland koordiniert die Gießener Forschungsstelle den internationalen wissenschaftlichen Austausch, ist in der wissenschaftlichen Praxis- und Politikberatung tätig und übernimmt die wissenschaftliche Begleitung etlicher Jenaplan-Versuchsschulen. Länderspezifische Schwerpunkte der Zusammenarbeit im europäischen Rahmen lagen und liegen bisher in den Niederlanden, Belgien, Österreich, Ungarn und Griechenland, was seinen Ausdruck auch in der Beantragung von Fördergeldern in verschiedenen Programmen der Europäischen Kommission gefunden hat. Durch die Athener Tagung wird der Kreis dieser Zusammenarbeit nochmals deutlich erweitert. So wurde noch in Athen beschlossen, die V. Internationale Jenaplan-Konferenz 1997 an der Universität Lettlands in Riga zu veranstalten. Schon im Oktober 1996 fand ebenfalls an der Universität Riga das erste Jenaplan-Seminar im Baltikum unter Leitung der Gießener Forschungsstelle statt. Auch die Universitäten in Budapest (Ungarn) und in Prag (Tschechien) haben Interesse an der Ausrichtung einer Folge-Konferenz signalisiert.

Während die Jenaplan-Forschungsstelle ebenso im regionalen hessischen Bereich in einem Kooperationsprojekt mit dem Kultusministerium die wissenschaftliche Begleitung von vier hessischen Jenaplan-Schulen übernommen hat sowie durch die Beteiligung an der Lehreraus- und -fortbildung umfangreiche Leistungen im Arbeitsbereich des Wissens-Transfers erbringt, was durch die Erstellung von Schul- und Medienlisten zur Reformpädagogik ergänzt wird, liegt schließlich ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit im Bereich der netzwerkorientierten Koordination von Schulentwicklungsforschung. Die jüngste hierdurch entstandene Publikation ist das von Michael Seyfarth-Stubenrauch und Ehrenhard Skiera herausgegebene, zweibändige Studienwerk „Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität.“ Dieses Werk wurde während der Athener Konferenz der

Öffentlichkeit vorgestellt. Dazu war der Verleger, Rainer Schneider vom Schneiderverlag in Baltmannsweiler, mitangereist. Die Publikation ist dem Gründer der Jenaplan-Forschungsstelle, Prof. Dr. Theodor F. Kläßen, gewidmet.

Für Interessentinnen und Interessenten an der Jenaplan-Pädagogik steht die umfangreiche Broschüre zur Erstinformation „Jenaplan. Aktuelle Konzepte“ (ca. 100 Seiten) zur Verfügung, die jährlich aktualisiert wird sowie u. a. auch Schulportraits samt Anschriften enthält. Die Broschüre ist zum Preis von 15,50 DM (zzgl. 4,- DM Porto/Versandmaterial) zu beziehen von der Jenaplan-Forschungsstelle der Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen (Tel.: 0641/99-24182; Fax: 0641/99-24189).

Michael Seyfarth-Stubenrauch

DIE SCHULE ALS LEBENS- UND ARBEITSGEMEINSCHAFT

Zur Diskussion um die Wertebildung durch Schule

In der Diskussion über 'die pädagogischen Aufgaben der Schule' geht es meist um das 'Beibringen' von Normen und Werten. Aber über die Art und Weise, auf die dies geschehen könnte, gehen die Meinungen weit auseinander. Der Begriff 'Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' kommt aus der Reformpädagogik und taucht immer öfter auf. Vielleicht liegt hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Gestaltung der pädagogischen Aufgabe der Schule, für die Vermittlung von Partizipation, von demokratischen Handlungsweisen, für das Sich-kümmern umeinander. Dabei ist

zugleich eine kritische Besinnung über 'Gemeinschaft' angebracht.

Bilder

Wenn ich den obenstehenden Titel lese, rüft das alles bei mir wach: Bilder von Situationen in Schulen (Situationen, die ich selber mitgemacht habe oder über die ich etwas gehört oder gelesen habe); Begriffe, die damit zusammenhängen. Namen von Schulen, die ich damit assoziiere: die 'Werkstatt Kindergemeinschaft' ('Werkplaats Kindergemeenschap') von

Kees Boeke in Bilthoven; die 'Alfrink-Kindergemeinschaft', eine Jenaplan-Schule; die 'Lebens- und Arbeitsschule' ('Leefwerkschool') in Amsterdam und schließlich die 'Lebensgemeinschaftsschulen' in Hamburg (und anderswo in Deutschland) der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts. Weiter: John Dewey und Janusz Korczak.

Auch kommen mir Bilder von Kindern vor Augen: Ein Kleinkind, das mit allerhand Lehrkräften zu tun hat, sich durch die Organisation verwirrt fühlt, weinend im Gang steht und, als der Schulleiter fragt, was los ist, schluchzend antwortet: 'Ich

weiß nicht, welche Lehrerin ich lieben soll!' Oder das Schulfrühstück nach einer frühen Vogel-Exkursion, um das sich die Kinder ganz alleine kümmern. Die Art und Weise, auf die die Kinder, welche es organisiert hatten, da herumliefen und die selbstverständliche Autorität, die sie ausstrahlten. Oder das Mädchen, das einer mühsam lernenden Mitschülerin mit unglaublich viel Geduld beim Uhrenlesen-Lernen hilft. Oder das Gespräch über das Aufräumen des Klassenzimmers: Aufgabenverteilung oder gemeinschaftliche Verantwortlichkeit? Oder die Art und Weise, auf die eine Schule - Kinder, Lehrkräfte und Eltern - auf das Verunglücken eines der Kinder reagiert: beim Begräbnis und seiner Vorbereitung, bei dem respektvollen Sich-Kümmern um die Eltern des Kindes, bei dem Trauerprozeß (die Jacke ihres umgekommenen kleinen Freundes blieb noch eine Zeitlang an seinem Stuhl im Klassenzimmer hängen), bei der Nachsorge. Ich könnte noch eine Weile so weiter machen. Es geht in allen Fällen um Formen von 'Gemeinschaft', von Zueinandergehören, von Mitbestimmung, um Einander-Wahrnehmen und Aufeinanderhören, um Trösten und Feste-Feiern.

Die Schule hat dieses Gemeinschaftselement immer schon mehr

oder weniger in sich enthalten. Aber in den Erneuerungsschulen am Beginn dieses Jahrhunderts, die wir unter dem Namen 'Reformpädagogik' zusammenfassen, wurde es mit Nachdruck thematisiert.

Gemeinschaftsschulen

Zu den radikalsten unter diesen Erneuerungsschulen gehörten die Lebensgemeinschaftsschulen, namentlich die in Hamburg (Lamszus, 1924a/1924b; Petersen, 1925; Both, 1983). Diese entstanden nach der Revolution von 1918. Die Initiativen gingen von Eltern und/oder Lehrkräften aus. Es ging darum, sich von auferlegten Normen zu befreien. Dies betraf sowohl die Lehrer als Person, die Schule (Befreiung von bürokratischer Bevormundung, Schulautonomie) als auch die Kinder und ihre Eltern. Die Schule soll eine Gemeinschaft von Kindern, Eltern und Lehrer sein, ein sich selbst organisierendes System, würden wir heute sagen. Ohne Raum für die Kreativität der Lehrern zu schaffen, ist es nicht möglich, für die Kreativität der Kinder Raum zu schaffen. Die Schulen bekamen das Recht auf Selbstverwaltung, wobei der 'Schulrat', bestehend aus Eltern und Lehrern, das höchste beschließende Organ wurde und der Schulleiter für drei Jahre gewählt wurde. Die Eltern hatten die Freiheit, ihre Kinder zu einer dieser Schulen zu schicken oder zu einer traditionelleren Schule.

Am Anfang, als die Kinder von einem Tag auf den anderen eine ziemlich unbeschränkte Freiheit erhielten, entstand ein Chaos, vollkommene Anarchie. Die Lehrer betrachteten dies als ein vernichtendes Urteil über 'die alte Schule', die die Kinder nicht gelehrt hatte, mit Freiheit umzugehen, Verantwortung zu tragen. Nach einigen Tagen ertrugen es die Kinder in ihrer übergroßen Mehrheit nicht länger, versuchten, die aufgewühlte

Situation zu beruhigen, brachten selbst wieder Ruhe zustande.

Auf der Ebene der Klasse sorgten die Schüler zum größten Teil selbst für günstige Arbeitsumstände. Sie waren frei, zur Schule zu gehen oder nicht, aber auf der Schule galt: Wenn du hierher kommst, dann darfst du es anderen nicht unmöglich machen zu arbeiten und dann bist du mitverantwortlich für das Ganze. Wenn zwischen Kindern Aktivitäten vereinbart waren und ein Kind erschien nicht, dann fühlten sich die anderen dadurch getäuscht und gingen selbst dem Grund nach, warum jenes Kind nicht da war. Durch die Forderungen der Gemeinschaft entstand eine gewisse Ordnung. Die Lehrer überließen den Kindern vieles, ohne ihren eigenen Willen denen der Kinder zu unterwerfen. Es dauerte nicht lang, bis sie (doch) Verbote erlassen mußten, aber das wurde so viel wie möglich beschränkt. Die Klasse wurde durch eine 'Gruppe' ersetzt, die 'Lebensgemeinschaft' genannt wurde. Dies war die Basis-Gruppierung der Kinder und bestand oft aus Kindern verschiedener Altersklassen. Die Zusammengehörigkeit zwischen den Kindern wurde in der Regel von Lehrern, Eltern und Kindern als sehr wichtig angesehen. Als ein Lehrer zum Beispiel einmal den Vorschlag macht, die älteren und die jüngeren Kinder voneinander zu trennen und sie zu verschiedenen Zeiten zur Schule kommen zu lassen, ist das Ergebnis: heftiger Protest der Gruppe, vor allem von Seiten der Großen:

'Eine schöne Familie sind wir, die die Kleinen rausschmeißt, wenn sie älter werden! Dann hätten wir sie nicht aufnehmen sollen, jetzt gehören sie zu uns! Nette große Brüder und Schwestern wären wir dann! Lies und schreib doch extra mit ihnen, wir wollen schon was anderes tun. (Zu den jüngsten Kindern:) Seid man nicht bange, ihr kommt nicht raus.' (Schmid, 1973, S. 30).

Neben den 'Lebensgemeinschaften' entstanden auch 'Arbeitsgemeinschaften': Kursusgruppen von Kindern mit

demgleichen Interesse oder von solchen, die (in Wahlkursen) dasselbe lernen wollten. Lehrer, danach Schulleiter an einer dieser Schulen war Peter Petersen, später Hochschullehrer in Jena. Auf eine viel weniger radikale Weise (er war wesentlich konservativer als die Hamburger Reformer, aber sah auch, wie entsetzlich viel es von den Lehrern forderte), aber doch auch in einer gewissen Kontinuität mit seinen Hamburger Erfahrungen, entwickelte er einige Jahre später in Jena eine Schule, die er als 'Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule'

(Petersen/Wolff, 1985) betitelte. Suus Freudenthal gab ihrer ersten Jenaplanbroschüre nicht umsonst den Titel mit: 'Die Jenaplanschule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' (Freudenthal-Lutter, 1970). Das hamburger Experiment ging an Erschöpfungserscheinungen zugrunde, aber auch an der Veränderung des politischen Klimas in den dreißiger Jahren. Selbst schrieben sie über 'die Wiederentdeckung der Grenze'. Und doch bilden sie spannende und inspirierende Beispiele dafür, was wir heute 'Partizipation von Kindern' nennen. Menschen wie Kees Boeke gingen in den Niederlanden später auf diesen Spuren weiter.

Die radikalen Hamburger sahen ihre Arbeit in der Schule als Teil eines viel umfassenderen Prozesses einer gesellschaftlichen und kulturellen Erneuerung. Die Schule war 'eine Schule der werdenden Gesellschaft', eine Gesellschaft, die sie auftauchen sahen, mit befreiten Menschen. Die Schule stand auch im Dienst dieser neuen Gesellschaft, war Übungsplatz für Humanisierung. Wir sind mittlerweile viel vorsichtiger mit derart großen Worten, sind skeptisch geworden, manchmal selbst zynisch. Derartigen 'großen Sprüchen' wird mißtraut. Aber es ist die Frage, ob wir ohne Ideale auskommen, Visionen von einer humanen Gesellschaft, von einer Gesellschaft als 'Gemeinschaft von Gemeinschaften', von der Erneuerung der Gesellschaft durch 'Erneuerung ihres Gewebes' (Buber, 1985).

Ideale, die alles mit der Art und Weise zu tun haben, wie man in der Schule miteinander umgeht: Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

Modernisierung

Die Erneuerungsbewegung am Anfang dieses Jahrhunderts ist als Reaktion auf die Modernisierung der Gesellschaft zu betrachten. Die schnelle Verstädterung und Industrialisierung führte zu Streß, zu Gefühlen von Entwurzelung und Entfremdung. Traditionelle Gemeinschaften zerfielen, und dies führte zu verschiedenen Arten von Reaktionen: sich abschließen in dem, was noch von den alten Zusammenhängen übrigblieb, nostalgisch zurückverlangen nach einer 'idealen' Gesellschaft, die niemals so bestanden haben kann, aber mit rückwirkender Kraft so gesehen wird, versuchen, Gegengas zu geben durch das Arbeiten an einem neuen Gemeinschaftsbewußtsein, unter anderem durch die Schule. Wir in unserer Situation - jetzt, wo die Modernisierung der Gesellschaft, besonders in der Form von Individualisierung und weiterer Pluralisierung, immer weiter gegangen ist - stehen in der Tat vor derselben Aufgabe: Wie ist Gemeinschaft in einer hypermodernen Gesellschaft zu stiften, in der es zum Beispiel in Familien (Lea Dasberg wies darauf hin, Dasberg 1993) immer schwieriger wird, zusammen das Essen einzunehmen (und dabei miteinander zu sprechen) infolge der verschiedensten Verabredungen außerhalb des Hauses. Eine Gesellschaft, in der Menschen nicht verkümmern können und in der wir auf eine demokratische Weise zusammenleben sollen.

Gemeinschaft

Der Begriff 'Gemeinschaft' der Unterrichtserneuerer wurde nach dem

Vorgang des deutschen Soziologen Tönnies in Gegensatz zum Begriff 'Gesellschaft' definiert: die unterstützenden Beziehungen zwischen Menschen, die einander kennen - solidarisch sein, die Wärme der Verbindungen zwischen Menschen (Martin Buber: Ich und Du) - gegenüber den sachlichen, formellen, funktionalen, ökonomischen und bürokratischen Beziehungen in der 'Gesellschaft', die eher als 'kalt' zu bezeichnen sind. Die Erneuerer sahen die Aushöhlung der Gemeinschaften in der Arbeit, in den Wohnvierteln, in den Familien. Das Ergebnis war: 'Entfremdung', Einsamkeit, moralische 'Verwilderung' (übermäßiges Trinken, Vandalismus, usw). Hier ist schon zu merken, wie ambivalent der Begriff 'Gemeinschaft' ist und welche verschiedenen Schlußfolgerungen man daraus ziehen kann. Die Hamburger Erneuerer sahen die Ursachen vor allem in ungerechten ökonomischen Verhältnissen, die Menschen zunehmend zu auswechselbaren Rädchen im Getriebe machten, in der Anonymität der Unüberschaubarkeit und Unermeßlichkeit der Verhältnisse und so weiter, aber sie kämpften zugleich für die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Männern und Frauen, Kindern und Erwachsenen. Wenn man den Nachdruck auf 'Gemeinschaft' legt, können aber auch 'konservative' Konsequenzen gezogen werden: Die Wiederherstellung früherer hierarchischer Verhältnisse und traditioneller Männer- und Frauenrollen usw. Wir sehen das von neuem in unserer Zeit. Während die Modernisierung noch viel weiter fortgeschritten ist, wird vor der Auflösung des Zusammenlebens, Vereinsamung, Aufspaltung und dergleichen gewarnt. Der amerikanische Kulturkritiker Christopher Lasch hat in diesem Zusammenhang auf die Tragik vieler Kulturkritiker, namentlich der von 'rechts', hingewiesen. Sie sehen nicht ein, daß die Kräfte, die sie einerseits stark fördern (besonders die Konkurrenz des 'freien Marktes' auf allen Gebieten) zu gleicher Zeit in vielen Fällen die Werte, die

sie so hoch schätzen, unterminieren, und sie sollten sich nicht wundern über zunehmenden 'Egoismus', 'Egozentrismus', 'Narzismus', 'Hedonismus', 'Konsumentismus', um mal einige Begriffe zu nennen, mit denen diese Tendenzen gedeutet werden.

'Gemeinschaft' kann erstickend sein, und 'Stadtluft macht frei'. Wir wissen heutzutage viel besser, daß in der Familie manchmal schreckliche Dinge geschehen. 'Gemeinschaft' ruft auch ein romantisches Heimweh wach nach einer verlorengegangenen 'heilen' Welt, die niemals bestanden hat. Individualisierung ist nicht mehr rückgängig zu machen, und das ist auch gut so. Mündige Menschen lassen sich nicht mehr in den 'Stall' zurückjagen (De Lange, 1992 und 1993). Und doch müssen wir uns um den menschlichen Gehalt unseres Zusammenlebens Sorgen machen und über das Gleichgewicht zwischen einerseits Freiheit und Gleichheit und andererseits 'Brüderlichkeit', über den Verlust an 'moralischem Kapital' infolge der Auflösungserscheinungen von Familien, Kirchen usw. (Manschot, 1991; Layendecker, 1994; Schreier, 1993). Nicht umsonst wird darum auf die Schulen verwiesen als einem der wenigen Orte, wo Kinder und Jugendliche lernen können, in einer größeren Gruppe zusammen zu leben und zu arbeiten. Und - tragisch genug - ist die Schule zugleich für mehr Kinder, als uns recht ist, einer der sichersten Orte in ihrem Dasein.

Boeke

In den Niederlanden ist Kees Boeke (1884-1966) der Pionier der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Er begann seine 'Werkstatt Kindergemeinschaft' aus seiner radikal pazifistischen Überzeugung heraus, als Protest gegen den Staat (Kuipers, 1992). Er wollte mit der Anwendung der Lehren Jesu ernst machen, anzufangen 'im kleinen Kreis vor Ort' als 'Brutstätte' für eine neue soziale Ordnung, Salz und Licht

der Welt. Die Werkstatt war ein Kreis, in dem Kinder und Erwachsene an ihrer Entfaltung als Mensch *und* an einer besseren Welt arbeiten konnten. Gemeinsame produktive Arbeit (in einem Garten zum Beispiel) stand bei Boeke hoch im Kurs. Dadurch wurde an den ganzen Menschen appelliert. Auch wurden die Kinder ('Arbeiter' genannt; die Lehrer waren die 'Mitarbeiter') eingesetzt beim Instandhalten ('beheer', wörtlich: Verwaltung) von Schulräumen und mußten sie zum Beispiel am Samstagmorgen gründlich saubermachen. Es war schließlich *ihr* Raum, für den sie mitverantwortlich waren. (In anderen Reformschulen, in Hamburg, bei Petersen in Jena, bei Freinet und anderen geschah dies auch.) Für Boeke war die Entwicklung 'innerlicher Zucht' (Selbstdisziplin) sehr wichtig. Dafür waren besonders die wöchentlichen 'Besprechungen' innerhalb der (altersgemischt zusammengestellten) Gruppen wichtig: Gemeinschaftsbildung durch gemeinschaftliche Überlegung, in denen versucht wurde, sowohl einer größtmöglichen freien Entfaltung als auch einer Ordnung durch gemeinsam getroffene Verabredungen zu ihrem Recht zu verhelfen. Bei diesen Besprechungen hatte ein Kind den Vorsitz, und es wurden auch Berichte von den gefaßten Beschlüssen angefertigt. Es gab eine Tagesordnung mit immer wiederkehrenden Punkten: die Regeln, die Verteilung von Aufgaben (auch haushalterische Aufgaben wie Kochen, Abwaschen und so weiter), die Ausführung. Dabei strebte Boeke nach einer maximalen Übereinstimmung zwischen allen Betroffenen. Er hatte Probleme mit dem demokratischen System der 'Hälfte plus eins', denn was macht man dann mit Minderheiten? Er versuchte, die Kinder auf radikalere Weise demokratisch ('soziokratisch') denken zu lehren, wobei das übliche Abstimmen eine Notlösung darstellt für den Fall, daß man soziokratisch nicht mehr zurechtkommt und doch ein Beschluß fallen muß. Bei einer soziokratischen Beschlußfassung wird mit

'Einwilligung' (*consent*) gearbeitet: Wenn nach einer langen Vorbereitungszeit Konzeptbeschlüsse vorliegen, wird danach gefragt, ob jeder seine 'Einwilligung geben will', das heißt keine Einwände hat (dies ist etwas anderes als das Konsensprinzip [*consensus*]!). Von großer Wichtigkeit ist es, daß man es lernt, Argumente für die eigene Meinung zu liefern. Die Diskussionen in der Werkstatt standen dann auch auf einem hohen Niveau. Man mußte gut auf den anderen hören und seine Meinung so gut wie möglich in Worten ausdrücken. Boekes Quaker-Hintergrund spielte hier eine wichtige Rolle, denn dieser Vorgehensweise bedient man sich auch in den Versammlungen der Quaker. Aus diesem Quaker-Hintergrund heraus legte Boeke auch großen Wert auf die Stille in der Schule: zusammen still sein, Stille in einem Gespräch, sich einstellen auf Hören und Empfangen. Auch mit Worten sparsam sein, denn diese sind kostbar. Zusammen still sein (können) ist von einem großen gemeinschaftsbildenden Wert (Both, 1987). Praxis und Theorie der 'Werkplaats Kindergemeenschap' haben das niederländische Jenaplankonzept beeinflusst. Jenaplanpioniere wie Suus Freudenthal waren enge Mitarbeiter von Kees Boeke.

Teilhabe (*participatie*)

Was die älteren und neueren Reformer wollten, kehrt in neuer Gestalt zurück, nämlich unter dem Titel 'Teilhabe' (*'participatie'*, De Winter, 1995). Die vorher bevormundende Obrigkeit überläßt den Bürgern mehr und mehr Spielraum, sich selbst zu organisieren, regt die Bürger zugleich zur Teilhabe an der Beschlußfassung auf vielerlei Ebenen an. So versucht man, von den Vorteilen der Modernisierung ('der mündige Bürger') Gebrauch zu machen und den Nachteilen (Entfremdung, Egoismus und Egozentrismus) entgegenzuwirken. Man kann Partizipation als Mittel ansehen, eine

'Tragfläche für Beschlüsse zu schaffen, um Elend vorzubeugen, aber auch als ein demokratisches Grundrecht. Die präventive Bedeutung ist von Belang, aber noch wichtiger ist die zweite: die eines Grundrechtes mündiger Bürger. Und Kinder sind Bürger-im-Werden, die schon praktisch partizipieren lernen können und sollen, und zwar bei der Beschlußfassung und ihrer Ausführung, zunächst mit Bezug auf ihre eigene Lebens- und Arbeitsumgebung. Die Schule bietet dafür im Prinzip hervorragende Möglichkeiten. Es sind verschiedene Niveaus von Partizipation möglich, von Manipulation (Schein-Partizipation), über das Informieren von Kindern über Motive, Konsultation der Kinder von Erwachsenen, Initiativen, die von Erwachsenen ausgehen bis hin zu Initiativen des Kindes selbst. Wichtig ist dabei, daß es um einen pädagogischen Kontext geht, daß die Kinder mit ihren Optionen begleitet werden, daß (immer weiter gezogene) Grenzen gesetzt werden. Die Schulen können zur Entwicklung von Gemeinschaftssinn beitragen, zur Abwägung der eigenen Interessen gegenüber denen von anderen in der Gruppe, zum Entstehen von Mitgefühl und Solidarität mit verletzlichen Mitmenschen und Kinder müssen auf ihre potentiellen Fähigkeiten angesprochen werden, auf das, was sie können, und nicht, wie es jetzt meistens geschieht, auf ihre Defizite (Carini, 1986). Im Unterricht bekommt die Prävention von Schwierigkeiten häufig eine überstarke Betonung und trägt dadurch manchmal selbst zur Vergrößerung des Problems bei.

Gerechtigkeit und Sorge

Das Lernen von Zusammenleben und demokratischem Handeln ist in einer komplexen, modernen Gesellschaft wie der unsrigen ein ziemlich unvermeidliches Ziel des Unterrichts. Das Lernen 'einschließend' (*inklusiv*) zu denken, das Lernen, mit

Unterschieden, mit Gegensätzen, mit Konflikten umzugehen, kann dort tagtäglich geübt werden. Es fällt auf, daß Kohlberg, der intensiv mit der moralischen Entwicklung von Kindern beschäftigt gewesen ist, schließlich beim Experimentieren mit Schulen als 'just communities' (Kohlberg) landete. Dabei konnten Kinder verschiedene moralische Standpunkte einüben und lernten zugleich, auf gerechte Weise miteinander umzugehen. Das Umgehenlernen mit einem Wert wie Gerechtigkeit geht hierbei zusammen mit dem Nachdenkenlernen über Gerechtigkeit. 'Leben mit...' ist Konkretisierung der Werte ('practice what you preach'), das 'Lernen über...' liefert den Stoff, um eben Abstand zu nehmen und kritisch über das Leben in der Schule nachzudenken. Beides ist nötig - in dialektischer Verbundenheit.

Eine andere Perspektive ist die der Sorge (Janssen, 1993; Noddings, 1992 und 1995). Feministische Denker - darunter eine ehemalige Mitarbeiterin von Kohlberg, Carol Gilligan - finden die Annäherung (an die Problematik) bei Kohlberg zu formal, zu rationalistisch, zu wenig inhaltlich, zu viel an Prinzipien orientiert, zu sehr auf die Anwendung von Regeln gerichtet. 'Gerechtigkeit' bezieht sich auf das Verteilen von Rechten und Pflichten, von dem, was Spaß und dem, was Mühe bereitet. Aber auch auf: Gleichwertigkeit und Unparteilichkeit. Und das von einem universalen Standpunkt aus: Er gilt für jeden.

Das Sorge-Prinzip fragt nach einer ganz anderen Einstellung von Personen hinsichtlich eines moralischen Problems: Das Wohlbefinden des anderen fördern und vorbeugen oder bekämpfen, was dem Wohlbefinden des anderen schadet: Leid lindern, trösten, keinen Schmerz zufügen, Beziehungen aufrechterhalten oder wiederherstellen, das Leben im Stande erhalten und so weiter. Es geht um die Entwicklung einer positiven Betroffenheit von dem Wohl und Wehe des anderen, um

Empathie und Sympathie, die auch den andern einlädt zu Sorge, Behilflichkeit, Freundlichkeit. Hier geht es nicht um universale Prinzipien, sondern um konkrete Menschen und Situationen, die man von innen her begreifen lernen muß.

Für die Erziehung und den Unterricht liegen hier wichtige Anknüpfungspunkte. Beide Perspektiven - die der Gerechtigkeit und die der Sorge - schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander. Für-einander-Sorgen setzt eine Gemeinschaft voraus und vertieft die Gemeinschaft.

Die amerikanische Pädagogin Nel Noddings radikalisiert die Sorge-Perspektive, indem sie diese nicht allein als Kennzeichen des pädagogischen Klimas ansieht, sondern indem sie 'Sorge' als Zentralbegriff in einem Lehrplan für Unterricht mit Vier- bis Fünfzehnjährigen beschreibt. Dieser Begriff liefert Ziele und Inhalte an recht verschiedene Kristallisationspunkte von Sorge:

- Sorge für dich selbst: körperlich, praktisch, spirituell;
- Sorge für die nahestehenden Menschen;
- Sorge für die Fremden und die fernen Nächsten;
- Sorge für Pflanzen, Tiere, Dinge, die Erde;
- Sorge für die Kultur, materiell (Dinge) und geistig;
- Sorge für Ideen, für Phantasie, für intellektuelle Vertiefung und Experiment.

Das Lebenlernen mit...und das kritische Nachdenkenlernen über...sind hier miteinander verbunden. Schulleben und Unterricht hängen zusammen.

Die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft

Es wird klar sein, daß ich mit denjenigen sympatisiere, die die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ansehen und entwickeln wollen. Ich möchte auch vor

einem leichtfertigen und abstrakten Gebrauch dieses Begriffes warnen. Wir müssen ihn inhaltlich füllen. Jeder soll das aus seinem eigenen Hintergrund heraus tun und führt zu Unterschieden in der Ausgestaltung. Ich selbst denke bei der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zum Beispiel an:

- Partizipation der Kinder bei der Einrichtung und dem Instandhalten ihres Raumes; nicht umsonst heißt dieser Raum in den Jenaplan-Schulen 'Schulwohnstube' (Petersen, 1963; Both/Schermer, 1983); dies kann bereits mit Kleinkindern beginnen;
- Teilhabe der Kinder beim Formulieren der Lebensregeln in der eigenen Gruppe und in der Schule;
- Evaluation mit Kindern über die Regeln und wie diese wirken;
- Gegenseitigkeit bei den Lebensregeln für Kinder und Erwachsene;
- das Üben in soziokratischer (und wenn nötig demokratischer, mit Abstimmung verbundener) Beschlußfassung über Dinge, die die Kinder direkt angehen;
- das Stimulieren gegenseitiger Hilfe, 'peer-tutoring' (Vosse, 1995);
- das Entwickeln einer Gesprächskultur in der Schule (siehe das neue Einführungsprogramm, um jenen Prozeß wieder einmal Schritt für Schritt zu durchdenken und zu durchleuchten: Boes, 1995); die Klasse als 'eine Forschungsgemeinschaft';
- Aufmerksamkeit für Stille, für Expression, für Spiel (de Boer, 1996) und Kunst (Both, 1992);
- Kontinuität von Lehrkraft und Gruppe, - mehr als *ein* Jahr mit der Gruppe mitgehen;
- altersgemischte Gruppen, die mehrere Jahre zusammenbleiben, wodurch eine Kultur des Zusammenarbeitens- und -lebens entstehen kann;
- Teilhabe von Eltern beim Nachdenken darüber, was in den Klassen geschieht;
- Sorge füreinander und für andere Dinge (siehe Noddings) zu wichtigen Unterrichtsthemen machen - mit Augenmerk dafür, was man unmittelbar tun

kann, unter anderem Mitleben in Liebe und Leid;

- beim Feiern Teilen von Gefühlen und Werten, von Erfahrungen, -in der Klasse und auf Schulebene; Feiern als wichtiges Prinzip der Schule (Haverkort, 1993).

Es wird auch nicht in Erstaunen versetzen, wenn ich namentlich Freinet- und Jenaplan-Schulen als Brutplätze ansehe, dies weiter auszuarbeiten, als fruchtbare Kader für die Entwicklung von Schulen als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

Literatur

F.Boerwinkel, *Inclusief denken* (Inklusives Denken), Unieboek, Houten, 1985.

T.de Boer, *Spel als basisactiviteiten; Een invoeringsprogramma* (Spiel als Basisaktivität: ein Einführungsprogramm), CPS, Hoevelaken, 1996.

A.Boes, *Gesprekken in de kring; Een invoeringsprogramma* (Gespräche im Kreis: ein Einführungsprogramm), CPS, Hoevelaken, 1995.

K. Both, *De Hamburgse Gemeenschapsscholen en de oorsprongen van de Jenaplanschool* (Die hamburger Gemeinschaftsschulen und die Ursprünge der Jenaplanschule), CPS, Hoevelaken, 1983.

K. Both, *Op zoek naar stilte in de school* (Auf die suche nach Stille in der Schule), in *Mensen-kinderen* 3 (1987) 1.

K. Both, *Kunstzinnige vorming en de kwaliteit van de school als leef- en werkgemeenschap* (Kunsterziehung und die Qualität der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft), in P.Engelen (red), *Op vleugels en met krukken*, SLO/LOKV, Enschede/Utrecht, 1992.

K. Both, *Een oriëntatie op Jenaplan voor p.-c. en r.-k. basisscholen* (Eine Orientierung auf Jenaplan für evangelische- und katholische Basisschulen), CPS, Hoevelaken, 1995.

K. Both/D. Schermer, *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer* (Vom Klassenzimmer

- nach Schulwohnwohnstube), CPS, Hoevelaken, 1993.
- M. Buber, *Pfade in Utopia*, 3 erw. Aufl. Lambert & Schneider, Heidelberg, 1985.
- P. Carini, Building on Children's Strength (Bauen auf die Stärke der Kinder), in: *Journal of Education*, Vol. 168/3; Übersetzung in Niederländisch in: *Mensenkinderen*, Jrg. 11/3, Januar 1996
- L. Dasberg, Meelopers en dwarsliggers (Mitläufer und Querschieser), Trouw/CPS, Amsterdam/Hoevelaken, 1993.
- S. Freudenthal-Lutter, *De Jenaplanschool: een leef- en werkgemeenschap* (Die Jenaplanschule: eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft), Stichting Jenaplan, Utrecht, 1970.
- J. Haverkort, *Waakzaam, over vieren* (Seid zur Sache: Über feiern), in *Mensenkinderen* 9(1993)1.
- F. Janssen, *Zorg voor de natuur* (Sorge für die Natur), Vakgroep didactiek van de biologie, UU, Utrecht, 1993.
- L. Kohlberg, *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice* (Die rechtfertigte Gemeinschaft und moralische Erziehung), in M. Berkowitz/F. Oser (eds.), *Moral Education: Theory and Application*, Erlbaum, Hillsdale, 1985.
- W. Lamszus, Vom Weg der Hamburger Gemeinschaftsschulen, in: F. Hilker (Hrsg.), *Deutsche Schulversuche der Gegenwart*, Dürrsche Verlagsbuchhandlung, Leipzig, 1924a
- W. Lamszus, Der Weg der Hamburger Gemeinschaftsschulen, in: F. Karssen (Hrsg.), *Die neuen Schulen in Deutschland*, Beltz, Langensalza, 1924b
- F. de Lange, (1991), *Individualisme: wat is er tegen?* (Individualismus: Was ist dagegen?) Kok, Kampen, 1991.
- F. de Lange, *Ieder voor zich?* (Jeder für sich?) Kok, Kampen, 1993.
- C. Lasch, *Making America feel good about itself*, in *New Statesman* 29 August 1986.
- L. Layendecker, *De cultuur bedreigd* (Die bedrohte Kultur), Kok, Kampen, 1994.
- H.J. Kuipers, *De wereld als werkplaats* (Die Welt als Werkstatt) Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, Amsterdam, 1992.
- H. Manschot, *Hoe redden we in onze tijd de broederschapsidealen?* (Wie retten wir heutzutage die Ideale der brüder-/geschwisterlichkeit?) In *Franciskaans Maandblad* 1991/1.
- N. Noddings, *A morally defensible Mission for Schools in the 21st Century*, in Phi Delta Kappan, januari 1995.
- N. Noddings, *A Challenge to Care in Schools* (Aufförderung zur Sorge in Schulen), New York: Teachers College Press, 1994.
- P. Petersen, *Innere Schulreform und Neue Erziehung*, H. Böhlau Nachfolger, Weimar 1925
- P. Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*, Beltz, Weinheim/Basel (1937/1963)
- P. Petersen/H. Wolff, *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschulen*, H. Böhlau Nachfolger, Weimar 1925
- H. Schreier, *Gemeinschaft - Altes Mißverständnis oder aktuelle Leitvorstellung?* In R. Lauterbach (Hrsg.), *Dimensionen des Zusammenlebens*, IPN/Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, Kiel, 1993.
- J.P. Schmid, *Freiheitspädagogik*, Rohwolt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1973
- A. Vosse, *Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden* (Kinder begleiten Kinder bei Lernbehinderungen), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994.
- M. de Winter, *Kinderen als medeburgers* (Kinder als Mitbürger), De Tijdstroom, Utrecht, 1995.

Kees Both

Aus: 'School en Godsdienst' (Schule und Religion, niederländische Zeitschrift) Juli 1995, S.93-98. Übersetzung: Hartmut Draeger, Berlin.

Kees Both ist inhaltliche Koordinator sämtlicher Jenaplanschulen der Niederlande beim CPS in Amersfoort, zugleich Herausgeber von 'Mensenkinderen', Zeitschrift für und über Jenaplan-Unterricht in den Niederlanden.

Regeln für thematisches Kreisgespräch

(Nach: A d W. Boes, *Gesprekken in de kring, Hoevelaken/NL, 1995, S. 25 ff.*)

Vorbemerkung: Folgende von Hartmut Draeger, Berlin, zusammengefaßten und übersetzten Regeln sind einer niederländischen 100 Seiten umfassenden Broschüre entnommen, in der der Verfasser Ad Boes [sprich: Buss !] - wie die Literaturhinweise zeigen - auch amerikanische, englische und deutsche Forschungsergebnisse eingearbeitet hat. Diese von der niederländischen Jenaplanbewegung inspirierte und veröffentlichte Broschüre ist zugleich Teil eines umfassenderen *Einführungsprogramms* für *Schulentwicklung*, mit der die Niederländische Jenaplanvereinigung ihre 235 Schulen und sicher auch andere reformgerichtete Schulen fördert. So soll diese Kurzfassung auch deutschen LehrerInnen und Schulen Impuls sein, an der methodischen Überprüfung und Entwicklung ihrer Gesprächskultur (weiter) zu arbeiten.

Grundlagen für gute Kreisgespräche (nach Kees Vreugdenhil, bei Boes, S.86): Bereitschaft zum *Gespräch als Lernprozeß hin zum "inkluisiven Denken"* - zum Streben danach, den anderen (auch im Dialog) zu seinem Recht kommen zu lassen; gegenseitigem Vertrauen und Respekt in der Gruppe; Erfülltsein von bestimmten Erfahrungen; aus dem Schul- und Gruppenleben heraus Bedürfnis nach Gedankenaustausch, unterstützendes pädagogisches Klima an der Schule mit Richtung auf Selbstverantwortung und Teilhabe des Schülers an der vernünftigen Organisation einer Schulgemeinschaft; kreative, aktivierende, differenzierende Lernatmosphäre an der Schule.

Bedingungen für Kreisgespräche: Die Regeln (s.u.) sind bekannt, Gruppe kann rasch und sicher den Kreis aufstellen oder rückgängig machen, der Kreis ist rund, es steht meist nichts im Kreis, die Kinder wissen genau, wie sie ihren Platz aufzusuchen haben.
Warum Regeln ?

- Aus Respekt vor dem, was andere zu sagen haben
- Als Hilfe, um Gesprächskultur zu entwickeln.

Grundregeln (S.27f.):

R1 Niemand wird beim Reden unterbrochen oder auf andere Weise gehindert. *Nonverbale Signale* des Sprechenden (Spr) oder des Gesprächsleiters (G1) steuern den Gesprächsfluß mit. („Hilfe“, Hinweis auf Überlänge etc.)

R2 Klare Absprachen existieren darüber, wie jeder das Wort bekommt, nachdem jemand zuende gesprochen hat. Melden in der kleineren Gruppe: Hand-hoch-Zeichen. Melden erst nach Beendigung eines Beitrags (sonst Störung des Spr oder Nicht-mehr-gut-Zuhören dessen, der sich meldet), - bei unerwarteter Fortsetzung des Beitrags: Hände wieder 'runter, notfalls GI-Signale. *"Warte-Zeiten"* beachten! (s.u. A 15 !!)

R3 Meldungen schließen so viel wie möglich an das an, was davor gesagt wurde. Ob weitere Beiträge sinnvoll sind, hängt von der Einhaltung einer gewissen Gesprächslinie ab. Eine bestimmte Frage erfordert auch erst mal eine bestimmte Antwort. Vorrang beachten: ein Unterthema

abschließen, dann das nächste angehen (lassen). Die Einhaltung der Gesprächslineie steht in der *Verantwortung* des Gl, - ob er nun ein Lehrer oder Schüler ist.

R4 Kinder, die sich bis dahin wenig gemeldet haben, kommen mit Vorrang an die Reihe. Meßbarkeit des Gesprächserfolgs? *Äußerer und innerer Dialog bestimmen zusammen* die Intensität der Teilnahme. Ein Kind, das schweigt, hat Gründe.

Gl soll evtl. ein solches Kind *unbemerkt* nach seinem Schweigen fragen.

Bei best. Themen "der Reihe nach" den Schülern die *Chance* geben, etwas zu sagen, aber kein Forcieren. *Oder aber Vorrang* für die, die sich bis dahin nicht gemeldet haben (statt: Freunde an Freunde, Jungen an Jungen etc.).

Aufgaben des Gesprächsleiters - allgemein:

Der Gl (hier =Gruppenleiter) wacht über die Einhaltung der gemeinsam akzeptierten Regeln.

A1: Der Gl achtet darauf, daß das Gespräch so geführt wird, daß das Gesprächsthema und davon abgeleitete Themen im Zusammenhang zu ihrem Recht kommen.

A2: Der Gl achtet darauf, daß die Sphäre in der Gruppe für jeden Teilnehmer stimulierend ist.

A3: Der Gl achtet darauf, daß mit dem Gespräch das gestellte Ziel (so viel wie möglich) erreicht wird.

Dabei ist die Fähigkeit zuzuhören von besonderer Wichtigkeit. Dies zeigt sich nicht zuletzt beim Ausführen von Aufträgen, beim Formulieren der Quintessenz einer Diskussion, beim Sich-erinnern an Details oder beim Ziehen von Schlußfolgerungen.

Weitere, mehr spezifische Aufgaben:

A4: Der Gl achtet darauf, *divergente Fragen* (solche, auf die nicht nur eine beschränkte Anzahl von Antworten möglich ist) zu stellen. Diese Fragen fördern differenzierte Antworten und kreatives, kritisches Denken (Robert B. Sund). Der Gl stellt weitergehende Fragen, wenn etwas offensichtlich *nicht verstanden* wurde. (Nonverbale Signale! Gründe für die Kinder, nicht selbst zu fragen ...)

A5: Der Gesprächsleiter stellt Fragen, um das Thema besser zu seinem Recht kommen zu lassen. Dabei ist die Balance zu halten zwischen *dem Recht der Sache* und *einem flüssigen*, möglichst wenig zu unterbrechenden *Gesprächsverlauf*.

A6: Der Gl liefert Ergänzungen, die nicht mehr aus der Gruppe kommen.

Die Notwendigkeit der Ergänzungen ergeben sich allein aus der (sachlichen und didaktischen) Kompetenz und der Vorbereitung des Gl.

Der Gl muß sich also in *die Möglichkeiten eines Themas* vertiefen. Evtl. Teilfragen *notieren* und im Gespräch *abhaken*.

A7: Der Gl wacht darüber, daß die Kinder im Laufe des Gesprächs nicht auf störende Weise vom ursprünglichen Thema abirren. Was eine wirkliche Abweichung vom Thema ist (und nicht etwa ein weiterführender, fruchtbarer Gedanke), hängt von der Sicht der *Gesprächslineie* von Seiten des Gl ab.

A8: Der Gl korrigiert, wo dies aus der Gruppe heraus nicht mehr zu erwarten ist. Dies Korrigieren geschieht aber um des Gesprächsflusses willen meist nicht

umgehend, sondern eher am Ende eines Gesprächs (Notizen!).

A9: Der Gl gibt auf Fragen, die an ihn gestellt werden, Antwort.

Als Teil der Gruppe beantwortet der Gl Kenntnis- und Meinungsfragen.

A10: Der Gl gibt, wo nötig, eine Zusammenfassung oder hilft anderen dabei. Kinder müssen/sollen dabei lernen, Haupt- und Nebensachen zu unterscheiden.

A11: Der Gl erinnert nötigenfalls an Regeln, besonders an die, sich nicht zu melden, bevor der andere seinen Beitrag beendet hat (siehe oben R2!).

A12: Der Gl ermuntert Kinder dazu, etwas im Kreis zu sagen.

Manche Kinder brauchen gerade in einem Kreisgespräch einen ermutigenden Anstoß zum Mitreden (z.B. durch Augenzwinkern).

A13: Der Gl mahnt Kinder, wenn sie den Kreis stören.

Möglichst das Gespräch dabei nicht unterbrechen:

Zunächst versuchen, das Kind *nonverbal* zurechtzuweisen. Für ein Kind ist es unangenehm, für jeden hörbar korrigiert zu werden. Eventuell auch auf das Kind *zugehen* und ihm etwas *zuflüstern*. Bei störendem Verhalten ist es auch möglich, zwei Kinder mit einem einfachen Zeichen aufzufordern, die Plätze zu tauschen.

Gesprächsunterbrechungen gut überlegen, sparsamen Gebrauch davon machen: Nur das Allernötigste sagen, sachlich und deutlich.

Sachlich: die Regelverletzung benennen. Nicht schimpfen! Wenn es nötig ist, das Kind *gehörig zurechtzuweisen*, kann das *besser nach* Beendigung des Kreisgesprächs passieren. Ein Kind nur dann auffordern, den Kreis zu verlassen, wenn das Kind diese Absonderung unangenehm findet. In diesem

Fall muß mit dem Kind immer nach dem Kreis über sein Fehlverhalten gesprochen werden.

A14: Der Gl beobachtet regelmäßig die ganze Gruppe, um festzustellen, ob das Gespräch nicht zu lange dauert. Achten auf *Bewegungsmuster!* Um Unruhe zu vermeiden, evtl. auf volle thematische Entfaltung verzichten, Gespräch *rechtzeitig beenden*.

A15: Der Gl achtet darauf, daß im Gespräch Raum ist für Nachdenken und Stille. Zwar gibt es auch "peinliche Stille" und Stockungen im Gesprächsverlauf, wo es für den Gl sinnvoll ist einzugreifen. Aber die Augenblicke "natürlicher Stille" kommen häufiger vor und sind von allen zu *respektieren*. Dazu gehören besonders die Momente *funktionaler Stille*, die dann eintreten, wenn sich noch niemand gemeldet hat. Das Gesicht des Gesprächsleiters macht deutlich, wie er die "Pausen" erfährt: gespannt im Kreis herumschauend auf Suche nach einer Meldung oder ruhig abwartend, davon überzeugt, daß sich ein folgender Sprecher "anmeldet". Es ist vor allem *die Haltung des Gesprächsleiters, die bestimmt*, ob es sich bei einer Gesprächspause um eine "natürliche" oder um eine "peinliche Stille" handelt. Stille aufgrund Verwunderung oder Betroffenheit ist eine natürliche Reaktion. Schweigen kann Folge einer *bewußten Wahl* sein. Der Gl kann vorschlagen, über das gerade Gesagte erst mal nachzudenken. Der Gl muß es im Gefühl haben, wann Schweigen die angemessene Reaktion ist. Er kann *das den anderen deutlich machen*, indem er den Kopf beugt, indem er niemanden anschaut. In unserer Kultur gehört Stille zu den knappen und daher besonders wertvollen Gütern. Im Kreis kann den Kindern die Bedeutung dieser Tatsache klar gemacht werden (Kees Both; E. de Jong).

Die Beachtung von Stille-Momenten empfiehlt Robert B. Sund in seinem Beitrag „Geistig wachsen durch Zuhören und Fragen“, der bei Ad W. Boes in der "Beilage 2 - Studentexte" auf S.88-93 abgedruckt ist. Sund stützt sich wiederum auf die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung von Dr. Mary Budd Rowe, University of Florida, über die *Wirkungen von Warte-Zeiten nach dem Stellen von Fragen. Als Wirkungen von Warte-Zeiten* von durchschnittlich 3 Sekunden wurde ermittelt: Die Kinder geben ausführlichere Antworten, die Anzahl ungefragter, aber absolut wichtiger Antworten nimmt zu; die Anzahl Kinder, die eine Antwort schuldig bleiben, wird kleiner, die Kinder bekommen mehr Selbstvertrauen; das spontane spekulative, kreative Denken nimmt zu; Unterrichten durch den Lehrer nimmt ab, die Interaktion zwischen den Schülern nimmt zu; die Schüler verstehen Schlußfolgerungen besser; die Kinder stellen mehr Fragen; die Kinder nennen von sich aus mehr Möglichkeiten etwas zu untersuchen; langsame Schüler tragen mehr zur Diskussion bei; es werden unterschiedlichere Arten von Antworten gegeben; die Kinder reagieren mehr aufeinander, es ist eine klarere Struktur im Gedankenaustausch zu konstatieren, die Kinder rufen untereinander mehr Reaktionen hervor.

Auch *nach dem Ende eines Redebeitrags* ist ein *Moment der Stille* nötig: Diese Stille ist nötig, um zu verhindern, daß das, was ein Kind (noch?) sagen will, abrupt abgeschnitten wird, und um anderen die Gelegenheit zu geben zu sagen, was sie zu sagen haben, ohne daß ihnen in die Rede gefallen wird.

Der Gesprächsleiter als Vorbild

Das gute Vorbild des Gl beim Fragen wirkt sich auch auf *die Art der Fragestellung* der

Kinder aus. In den Kindern findet sich das Verhalten ihrer nächsten Umgebung (Lautstärke, chaotisches Verhalten etc.) wieder. („*Spiegelung*“ - Else Petersen). Der Gl muß durch sein *Fragen Interesse* an dem zeigen, was gerade dran ist. Sein Vorbild wirkt sich auch aus: auf die Art zu sitzen, zu blicken, das Gerichtet-sein auf die ganze Gruppe und intensiven Augenkontakt, - kurz: auf die ganze *Präsenz*.

Evaluations-Möglichkeiten

Die Evaluation von Kreisgesprächen erfolgt nach den bisher genannten Forderungen und Kriterien an das Geschehen eines Kreisgesprächs.

So kann einfach *nach* den allgemeinen oder den spezifischeren Aufgaben *des Gesprächsleiters* (s.o. A1-A3; A4-A15) - auch in Form von entsprechenden Evaluationsbögen - gefragt werden. (s. Boes, S.46.68f)

Es ist auch interessant, *nach dem Gesprächsverteilungs-Muster* zu fragen: wer mit wem, wie oft, warum? (Boes, S.63)

Desgleichen kann die Erarbeitung des Beziehungsmusters zwischen dem Gruppenleiter und jedem einzelnen Kind von Interesse sein - Darstellung durch die "*Beziehungs-Rose*" nach Laevers (s.Boes, S.34.57).

Darüber hinaus ist im Beitrag von Sund für die Selbstevaluation des Gruppenleiters (nach elektronischer Gesprächsaufzeichnung) *eine Reihe "positiver" und "negativer Punkte"* angegeben (Boes, S.92):

1. Gib 1 Pluspunkt für jedes Mal, wo Du vor dem Beginn der Diskussion *gefragt* hast,!

was die Schüler schon über das Thema wußten.

2. Zähle, wieviel Sekunden Du den Schülern gibst, um zu antworten (Durchschnittliche *Warte-Zeit* in Sek. als Pluspunkt -e).

3. Gib 1 Pluspunkt für jedes Mal, wo Du *Interaktion zwischen den Schülern* stimuliert anstelle von *Lehrer-Schüler-Interaktion*.

4. 1 *Pluspunkt* für jede *gefühlsmäßige Frage*.

5. 1 *Pluspunkt* für die *Bekräftigung einer Antwort ohne* zu sagen, daß die Antwort "richtig" ist.

6. 1 Pluspunkt dafür, daß die Diskussion nicht abbricht, wenn die richtige Antwort gegeben ist, sondern mit *Deiner Frage* weitergeführt wird, *ob es noch andere* Antworten gibt.

7. 1 Pluspunkt für jedes Mal, wo Du eine Frage stellst, die *eigenständiges Nachdenken* erfordert: z.B. nach einer Voraussetzung fragen, vorschlagen, ein Experiment zu machen, *Schlußfolgerungen* zu ziehen.

8. Stell fest, *wie gut Du zuhörst!* Notiere das Testergebnis (schlecht: zw. 1 und 4 Punkten, mittelmäßig: zw. 5 und 8 Punkten, hervorragend: 9 oder 10 Punkte).

9. 1 *Zusatzpunkt* für jedes Mal, wo Du *eine Schüleräußerung noch einmal mit eigenen Worten wiedergibst*, um die Sache für die anderen Schüler klarer zu machen oder um besondere Aufmerksamkeit auf das Gesagte zu lenken.

10. 1 Minuspunkt für jede *konvergente Frage*

(vgl. A4).

11. 1 Minuspunkt für jedes *dem-Schüler in die Rede-Fallen*.

12. 1 Minuspunkt für *jede Sekunde*, in der Du Dich während der Unterrichtsstunde mit *Routinetätigkeiten* beschäftigst, wie Eintragen fehlender Schüler, Mitteilungen machen usw.

Plus- und Minuspunkte zusammengerechnet ergeben schließlich das Gesamtergebnis. Diese Prozedur ist öfter zu wiederholen, - im allgemeinen verbessert sich dann die Art zu fragen. Gut ist es, das Augenmerk auf *bestimmte Schwachpunkte* zu richten und an diesen Stück für Stück zu arbeiten.

Zur Evaluation mit Kindern

Einführen ins Gruppengespräch: Um *Jüngere* in einer Stammgruppe an Gespräche im Kreis gewöhnen zu lassen, können mit *ihnen* besonders ein oder mehrere Gespräche organisiert werden. (S.35)

Für die *Evaluation mit Kindern* sind zum Beispiel folgende Fragen sinnvoll:

- hat jeder teilgenommen?
- hat jeder etwas sagen können?
- haben wir aufeinander gehört?
- habt Ihr Fragen gestellt zu der Antwort/Lösung/Bemerkung eines anderen?
- hat Euch jemand auf eine andere Idee gebracht ? (vgl. S.43)

Nicht zuletzt:

- Haben wir die Grundregeln (R1-R4, besonders R1 und R2) genügend beachtet ?

Hartmut Draeger

Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950.

Eine Fallstudie.

Der Rezensent hätte es sich nicht träumen lassen, daß er unmittelbar nach seiner Besprechung „Der Kleine Jenaplan“/1945-1950 von Dagmar Sommerfeld in dieser Zeitschrift wiederum zur Feder greifen müßte, um ein ganz ähnlich gelagertes Werk über Petersen von Peter Dudeck (s.o.) zu rezensieren. Damit nicht genug. Im Deutschen Studienverlag sind in diesem Jahr (1996) gleich noch zwei weitere Werke über Petersen erschienen, in denen sich Hein Retter in einem weiter gezogenen Rahmen unter anderem ebenfalls mit der Zeit von 1945 bis 1950 beschäftigt. Doch diese sollen hier unberücksichtigt bleiben. Jeder Autor gibt natürlich an, in den Archiven fleißig recherchiert und manch neues oder bisher unbeachtetes Material ausgewertet zu haben. Das soll durchaus anerkannt werden. Ob sich dadurch am bisherigen Bild Petersens in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und später in der sogenannten Deutschen Demokratischen Republik (DDR) etwas geändert hat, soll dahingestellt bleiben. Oft sind es nur andere methodische Forschungsansätze oder persönliche Sichtweisen, die verschiedene Akzente hervorbringen. Während Dagmar Sommerfeld gemäß ihres gewählten Untertitels Peter Petersen in das „Spannungsfeld der Schulreform“ der SBZ/DDR hineinzustellen versucht, will Peter Dudeck „die Rolle Peter Petersens in der SBZ/DDR“ (S. 7) aufhellen. Der Unterschied ist marginal; denn in dem von beiden Autoren untersuchten Zeitraum ging es um die erste Umgestaltung der deutschen Schule in der sowjetischen Besatzungszone und damit auch um Jena und Petersen. Insofern überschneiden sich

erheblich beide unabhängig voneinander entstandene Werke. Um dem Leser unnötige Wiederholungen zu ersparen, wird der Rezensent im folgenden nur solche Aspekte aufgreifen, die seine Rezension von Sommerfelds „Kleinen Jenaplan“ erweitern (s. Forum Jenaplan 9/1996, S. 30 ff.). Von daher bilden die beiden Rezensionen ein Ganzes.

Dudeck beschreibt die Rolle Petersens auf drei Feldern: (1) seiner Beteiligung an der Neugestaltung der Erziehungsverhältnisse in der SBZ/DDR, (2) seines Konflikts in Jena und (3) seiner Deutung des Nationalsozialismus nach 1945.

Zunächst etwas zum Autor. Dudeck betont mehrmals seine subjektive Sicht, „meine Interpretation“ (S. 11), „meine These“ (S. 20, 69, 132), „halte ich“ (S. 70). Konkret geht er davon aus, daß zumindest bis 1948 für die Akteure, also auch für Petersen, „Chancen in Rechnung zu stellen“ wären (S. 11). Daß er sich zu einer ganz persönlichen Sicht der Dinge in seiner Schrift bekennt, ist wichtig zu wissen; wenn er aber glaubt, damals noch Chancen in Rechnung stellen zu können, muß ihm dies verziehen werden. Er ist Jahrgang 1949 und gerade dann geboren, als sich die von ihm aufgearbeitete geschichtliche Phase ihrem Ende zuneigte. Ungeachtet seiner historischen Akribie geht ihm als Nachgeborener naturgemäß die Einfühlung in die damalige Zeitatmosphäre ab. Und um es gleich zu sagen, Peter Petersen und die gesamte Reformpädagogik hatten in der SBZ/DDR nie eine Chance! Warum? Die Entscheidung über Petersen und die Reformpädagogik ist nicht 1950 in Jena, nicht in Ost-Berlin, auch nicht auf dem IV.

Pädagogischen Kongreß 1949 in Leipzig gefallen, nein, sie ist am 5. September 1931 und am 25. August 1932 in Moskau gefallen, als das Zentralkomitee der KPdSU (B) in seinen beiden Schulresolutionen jedweder Reformpädagogik, insbesondere der des Westens, eine entschiedene Absage erteilte. Das wußten die agierenden deutschen Pädagogen der Nachkriegszeit offenbar nicht oder sie haben es verdrängt. Seit 1921 jedenfalls erschienen im deutschen pädagogischen Schrifttum mit ziemlicher Regelmäßigkeit Berichte über die neue Erziehung in der Sowjetunion. Und es waren nicht nur positive Selbstdarstellungen, etwa von der durch das Schweizer Schulwesen beeindruckten Krupskaja, sondern auch besorgte Stimmen von kritischen Beobachtern. Wenn dessen ungeachtet damals deutsche Pädagogen unter den Sowjets Chancen für freiheitlich-reformerische Erziehungsansätze sahen, dann waren sie geradezu naiv. Dazu gehörte offenbar auch Petersen, und nicht er allein. Wer das Agieren der damaligen sowjetischen Besatzer beobachtete, konnte bald die Strategie und Taktik der Kommunisten erkennen und diese im übrigen auch bei Lenin nachlesen. Die Ziele standen von vornherein fest, die Wege wurden aus taktischem Kalkül scheinbar „demokratisch“ mehr oder weniger offengelassen. Die Betroffenen sollten über die wahren Ziele absichtlich getäuscht werden, bis die Zeit reif war. Das hat damals auch der heutige Altmeister der Pädagogik, Albert Reble, als Zeitzeuge beobachtet (s. Wynands, Lang 1993, S. 308 f.). Wer seit 1945 mit offenen Augen und etwas Psychologie die Entwicklung verfolgte, war gewiß, daß wir in der SBZ/DDR dem Stalinismus-Leninismus früher oder später nicht entrinnen konnten. Petersen sah es offenbar nicht; er ließ sich täuschen. Die totalitäre Umgestaltung der Schule hatte bereits 1945 begonnen und nicht erst, wie der Autor Fritz Karsen zitiert, seit 1948 (S. 81). Wie vorgegangen wurde, wußte man schon damals; das muß

auch Dudeck bekannt sein. In einer Fußnote erwähnt er den linientreuen Deiters, der posthum Beratungen im Zusammenhang mit dem Schulgesetz von 1946 als „bedeutungslos“ charakterisierte, weil „die entscheidenden Bedingungen von vornherein feststanden“ (S. 51). Wer hat die Bedingungen gesetzt? Darüber verliert Dudeck kein Wort, auch nicht darüber, ob er dieser Frage nachgegangen ist.

Wie leichtfertig ein Nichtzeitzeuge mit der Geschichte umgehen kann, belegt die Einschätzung Dudecks bezüglich des Verhältnisses Petersens zur ostzonalen Zeitschrift „pädagogik“. Er bezweifelt die Angabe von Gustav Lange, damals Chefredakteur der „pädagogik“, daß die Sowjets seit 1947 keinen Aufsatz mehr von Petersen genehmigten (S. 27 f.). Warum der Zweifel? Dudeck gibt an, keine schriftliche „Weisung“ gefunden zu haben. Der Ahnungslose! Jedermann in der SBZ wußte, daß es im Zweifel nur des Winkes eines sowjetischen Besatzers bedurfte, um bei deutschen Stellen und Personen eifertigen Gehorsam auszulösen. Darüber gibt es natürlich keine schriftlichen Quellen. Aber die Zeitzeugen haben es erlebt, und Lange war Zeitzeuge. Auch den persönlichen Verdächtigungen und Verleumdungen, Schikanen und Erniedrigungen, denen unter anderem Peter Petersen im täglichen Umgang mit seinen Widersachern damals ausgesetzt war, liegen keine schriftlichen Weisungen zugrunde. Aber sie sind geschehen, Arm in Arm mit den sowjetischen Bildungsoffizieren. Heute noch lebende Mitarbeiter Petersens wissen davon ein Lied zu singen; aber diese sind als „Quelle“ nicht gefragt worden.

Der Autor geht unter anderem auf Petersens Beteiligung an der Ausarbeitung schulpolitischer Grundsatzdokumente ein. Es handelt sich um das „Methodische Manifest“ von 1946 und um die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ von

1947. An beiden Beispielen wird die Ohnmacht Petersens offenbar. Wie er das verarbeitet hat, beschreibt Dudeck nicht. Dazu hätte man vielleicht auch Mitarbeiter aus damaliger Zeit befragen können.

Zu den Fakten: Das „Methodische Manifest“, von einer Kommission unter der Leitung des Landesdirektors Dr. Wolf und unter Mitarbeit von Petersen erarbeitet, wurde am 4.7.1946 von der pädagogischen Konferenz der Thüringer Lehrerschaft angenommen. Das Manifest trägt augenscheinlich die Handschrift Petersens. Man hoffte auf eine große Resonanz. Es wurde in Heft 3/1946 der Zeitschrift „pädagogik“ mit dem einleitenden Hinweis abgedruckt, daß es wohl „die Grundlage für eine breite Diskussion in den Thüringer Schulen bildet“. Dem war offenbar nicht so. Dudeck bemerkt hierzu, daß letztlich das Manifest in der schulpolitischen Debatte und in der pädagogischen Praxis nicht jene Bedeutung erlangte, die ihm seine Verfasser zugemessen hatten (S. 58). Das ist zutreffend. Der Rezensent hätte sich aber gewünscht, etwas über die Resonanz in den thüringischen Schulen zu erfahren. Ungeachtet dessen, in der Zeitschrift „pädagogik“ ist das Manifest nie mehr erwähnt worden. Nicht viel anders erging es dem Manifest in der zweiten pädagogischen Zeitschrift der SBZ, „die neue schule“. Dort wurde es in Heft 8/1946 mit dem redaktionellen Hinweis abgedruckt, daß es „ohne Zweifel eine rege Diskussion auslösen“ werde. Indes, die Diskussion blieb aus. Zwar eröffnete Ernst Z. Ichenhäuser in Heft 1/1947 dieser Zeitschrift eine Diskussion um den Problemkreis „Stoff und Methode?“ beziehungsweise „Stoff oder Methode?“, ging aber mit keinem Wort auf das Manifest ein. Er richtete vielmehr das Augenmerk der Leser auf die 1946 neu eingeführten Lehrpläne und die darin enthaltenen didaktisch-methodischen Grundsätze. Als dann in Heft 12/1947 von Deiters und Ichenhäuser die Aussprache zu einem vorläufigen Abschluß gebracht

wurde, war rückblickend auch in allen übrigen Beiträgen eine Berufung auf das Manifest nicht zu finden.

Nicht viel anders war es um Petersens Rolle bei der Ausarbeitung der „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ von 1947 bestellt. Bei den Diskussionen und Stellungnahmen fanden Petersens abweichende Argumente gegenüber dem Erstentwurf keine Berücksichtigung. Dudeck konstatiert, daß der damals aufwendig geführte Beratungs- und Diskussionsprozeß zu keinen gravierenden Korrekturen des Entwurfs geführt hat (S. 65). Hier hat sich das wiederholt, was Deiters schon vom Zustandekommen des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 gesagt hatte: es stand bereits alles von vornherein fest. Und wer hatte schon alles festgelegt? Dudeck schreibt unter anderem (S. 61), daß an den Vorbereitungen der Grundsätze (selbstverständlich) auch Mitglieder der Sowjetischen Militäradministration teilgenommen haben (sic!). Im übrigen sind die Grundsätze nichts anderes, als die Fortsetzung der Aussagen zur „Demokratischen Schulreform“ anläßlich der gemeinsamen Kundgebung von KPD und SPD am 4.11.1945 in Berlin. Und hier sind es wiederum die Ausführungen des Altkommunisten Anton Ackermann, deren wesentlicher Gehalt in den Grundsätzen prolongiert wurde.

Die Sowjetisierung der deutschen Schule in der SBZ hatte schon ihre frühen Väter; es war nicht erst der berühmt-berüchtigte IV. Pädagogische Kongreß 1949 in Leipzig. Folgende Feststellung von Dudeck entbehrt nicht einer gewissen Ironie der Geschichte: „Während in Jena noch Bestandsgarantien für die Universitätsschule und die Erziehungswissenschaftliche Anstalt erörtert wurden, brandmarkt die IV. Pädagogische Landeskonferenz Mecklenburg Petersen öffentlich zum Gegner der sogenannten ‘demokratischen Schulreform’ (S. 75). Der Rezensent fühlt

sich an Bruce Marshall erinnert: Während ein spanischer Bischof hochoben in seinem Arbeitszimmer über eine Kleidervorschrift zum Betreten des Domes brütet, pochen unten an den Kirchtüren die kommunistischen Revolutionäre, um das Gotteshaus zu verwüsten und die Geistlichkeit zu verfolgen. Aber zurück. Wer hat schon 1947 im fernen Mecklenburg das Verdikt über Petersen ausgesprochen? Es war ein Vertreter der Sowjetischen Militäradministration, der Bildungsoffizier Mitropolskij. Er führte bereits damals den Kampf gegen die Reformpädagogik im allgemeinen und gegen „profaschistische Pädagogen wie Kerschensteiner“ im besonderen (S. 75). Das führt zu einer weiteren Assoziation. Dudeck berichtet über eine Arbeitstagung von jüngeren, meist studentischen SED-Funktionären, zu der die SED-Fakultätsgruppe Pädagogik der Universität Jena im April 1949 eingeladen hatte. Während Hans Knauer vom Weimarer Volksbildungsministerium zum Vorsitzenden der Versammlung gewählt wurde, fiel die Wahl zum Stellvertreter auf „den jungen Leipziger Assistenten Gerd Hohendorf“ (S. 45). Dudeck ist leider nicht auf ihn näher eingegangen. Es ist jener Hohendorf, von dem im 2. Aprilheft 1949 der „neuen schule“, also noch vor dem IV. - die Reformpädagogik verdammenden - Pädagogischen Kongreß, ein Aufsatz über die Arbeitsschule mit dem bezeichnenden Untertitel erschien: „Die reaktionären Bestrebungen Kerschensteiners und die demokratischen Erziehungsgedanken“. Der Rezensent hat sich schon immer gefragt, was den von der Redaktion als „jungen Kollegen des wissenschaftlich-pädagogischen Nachwuchses“ apostrophierten damals gänzlich unbekanntem Hohendorf so unvermittelt zu diesem Angriff auf Kerschensteiner getrieben hat. Mögliche Zusammenhänge hinsichtlich eines Auftrags oder Winks tun sich jetzt auf. Hohendorf, der später an der Technischen Universität Dresden zu einem der führenden Pädagogik-Historiker der

DDR aufsteigen sollte, ist seinem Erbfeind Reformpädagogik ein Wissenschaftsleben lang treu geblieben. Bis heute hat er aber nicht seine wirklichen Anfangsmotive aufgedeckt, die ihn gegen die Reformpädagogik zu Felde ziehen ließen. Es kam also seiner Zeit sicher nicht von ungefähr, daß Hohendorf in Jena aufkreuzte.

Wenn Dudeck in seinen Schlußbetrachtungen für das Scheitern Petersens unter anderem seine Schulpolitik verantwortlich macht, „vor allem in der Idee, das Jahrgangsklassenprinzip und damit das Fachlehrerprinzip aufzugeben“ (S. 132), dann greift er entschieden zu kurz. Peter Petersen war von Anfang an in den Augen der Sowjets und ihrer deutschen Gefolgsleute ein pädagogischer Außenseiter, der die Rechte des Kindes höher wertete als die Rechte des Lehrers. Damit war er auch, obwohl eine zeitlang SED-Mitglied, politischer Abweichler. Das konnten eine Sowjetdiktatur und ihre deutschen Helfershelfer in ihrem Machtbereich nicht zulassen.

Gerhard P. Bunk

Dudeck, Peter: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950. Eine Fallstudie. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996, 149 S., DM 32,00.

Wir bitten unsere Leser um gefällige Beachtung der Anzeige der Agentur Elke Dieck.