

5 Reflexion

5.1 Jenaplan - Pädagogik für das neue Jahrtausend

Oskar Seitz, Universität Erlangen-Nürnberg,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät

„Unser Kapital sind die Kinder!“

Nur zu leichtfertig stimmen wir solchen Aussagen zu, ohne uns genauer zu fragen:

- „unser“? Wem gehören denn „die Kinder“? Wer will was mit ihnen veranstalten? Politiker, Industrielle, der Vater von Steffi Graf? Wer will „die Kinder“ für seine Zwecke funktionalisieren?
- „Kapital“? Damit assoziiert und in Kauf genommen muss werden: Akkumulieren, Konkurrieren, Exploitieren. Sollen Kinder, damit Bildung und Erziehung zunehmend als ökonomische Größen interpretiert werden, deren Maßstab Profitabilität darstellt? Darf unsere Anstrengung für Kinder nur im Verhältnis zu dem zu erwartenden Gewinn als Investition („in die Zukunft“) gedacht werden? Sie müsste sich dementsprechend auszahlen. Jenaplan-Pädagogik wirft einen anderen Blick auf Kinder, ohne die Welt, in der sie groß werden, zu ignorieren: *Kinder sind nicht unser Kapital*. Die Jenaplanpädagogik tritt gegen jede Funktionalisierung der Kinder an.

Um die Kinder auf die Welt vorzubereiten, ist die Veränderung der Realität, in der Kinder aufwachsen, zur Kenntnis zu nehmen (z. B. Both 2000, Spanhel 1999; Schorch 1998, S. 45-61: beinhaltet eine anregende kritische Reflexion; Krüger 1996; Fölling-Albers 1992, Faust-Siehl 1990). Ihre Bedingungen und Anforderungen, Entscheidungsmöglichkeiten und Belastungen haben sich in der jüngeren Vergangenheit teilweise dramatisch geändert. Dies beeinflusst in direkter Weise auch das außerschulische und schulische Lernen der Kinder und Jugendlichen: die quantitative Dimension des anzueignenden Wissens, die Techniken des Wissenserwerbs, die Modalitäten des Lernens, die Absichten und Zwecke der Schule – auch der Jenaplan-Schule.

1. Wissensexplosion:

Die Akkumulation des Wissens, die Expansion von Informationen haben explosionsartig zugenommen. Dies hat Auswirkungen auf die Lehrplanfrage. Welche Inhalte sind, auf der Basis welcher Kriterien, in der Schule zu vermitteln? Neben den Wissensinhalten werden Formen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Wissenserwerbs bedeutsam. In der Schule hat es deshalb auch darum zu gehen, die Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Kompetenzen und motivationalen Voraussetzungen auszustatten, die auf Wissenserwerb zielen. Aus diesem Grund ist auch Unterrichtsqualität heute anders zu definieren, wobei die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit „Lernkompetenz“ eine besondere Rolle spielen wird.

2. Mediatisierung:

Ein bedeutender Teil der Wissensbildung erfolgt über Informationen aus zweiter, dritter und weiterer Hand. Gegenstände selbst werden seltener als Informationsquelle genutzt. Die Wissens- und damit die Wahrheitsbildung nutzen weniger die Prüfung durch die eigene Erfahrung, sondern verlässt sich auf die mittelbare Darstellung und suggeriert in der entsprechenden (professionell zubereiteten) Form Unbestreitbarkeit. Die Form selbst wird zum Zweck. Wenig attraktive und sinnbetörend aufgemachte Inhalte werden erst gar nicht zur Kenntnis genommen, als wahr gilt, was sich gut verkauft. Wissenserwerb soll leichtfüßig geschehen und mit einem großen Quantum Spaß garniert sein. Zunehmend verpönt wird die angestrengte geistige Arbeit, das harte Brot des Lernens. Wie weit die verkaufsfördernde Gaukelei eines ROMantischen Lernprogramms auch getrieben werden mag. Lernarbeit hat wohl noch keine CD jemandem abgenommen.

3. Wettbewerb, Rationalisierung:

Schule wird organisationssoziologisch als „Betrieb“ durchmustert. Effizienz, Produktivität und ökonomische Kosten-Nutzen-Kalküle gewinnen an Bedeutung. Der Zeitfaktor wird regulativ: Möglichst viel soll möglichst gut in möglichst kurzer Zeit erreicht werden.

Der Preis, auch für Bildungsmittel, wird wichtiger als der Wert, und die Frage „Was bringt es?“ wird

wichtiger als die Frage „Wozu ist es gut?“. Mechanismen der Konkurrenz greifen durch. Das Messen von Ergebnissen, Fortschritten und Unterschieden soll die Stellung der eigenen, ökonomisch relevanten Leistung im Vergleich zu den nationalen, häufiger jedoch internationalen Konkurrenten anzeigen. Negative Ergebnisse in diesem Vergleich erhöhen nicht nur den Leistungsdruck auf die Institution und damit die in ihnen tätigen Menschen. Zuletzt und sehr deutlich spüren die Schülerinnen und Schüler als funktionale Größe von Management-Idealen und -praktiken Anspruch, Druck und Härte des Vergleichs. Der Vergleich der Schülerinnen und Schüler dient als Mittel für den Vergleich der nationalen Ökonomien.

4. Individualisierung, Egozentrismus, Hedonismus:

Seit mehr als fünfzehn Jahren wird – anhaltend – ein gesellschaftlicher „Wertewandel“ konstatiert (z. B. Allerbeck, Hoag 1985, Klages 1985, Bohnsack 1987), der sich beispielsweise im Bereich der primären Erziehung durch eine Veränderung des elterlichen Erziehungsstils in Richtung „größere Freiheit“ für die Kinder und „geringere Strenge“ beschreiben lässt. In großflächigen Befragungen (Emnid-Studien) wird die Zunahme der Bedeutung von „Selbstständigkeit und freiem Willen“ im Wertekanon der Jugendlichen festgestellt. Fend (1988) fasst dies in der Formel des „Individualisierungschubs“ bei Jugendlichen zusammen.

Mit der Abnahme der Bedeutung von Akzeptanzwerten korrespondiert die Zunahme von Werten der „Selbstentfaltung“ und im Bereich des Individuellen von hedonistischen Werthaltungen wie z. B. „Genuss“, „Abenteuer“, „Abwechslung“, „Ausleben emotionaler Bedürfnisse“ bzw. individualistischen Werten wie „Spontaneität“, „Selbstverwirklichung“, „Ungebundenheit“.

Nach Ziehe (bereits 1975) entwickelt sich ein problematischer „narzisstischer“ Sozialisationstyp. Eltern und Lehrkräfte stellen keine Identifikationsfiguren mehr dar, es dominiert ein starker Selbstbezug und die Konzentration auf die Stabilisierung des eigenen Selbstwertgefühls steht bei vielen Handlungen im Vordergrund.

5. Pluralisierung im Bereich der Werte und Normen:

Die subjektive Verbindlichkeit traditionell gültiger moralischer Vorstellungen nimmt ab. Damit erhöht sich die Gefahr von individueller Unsicherheit, Halt-

losigkeit und Irritation. Die Suche nach zuverlässigen und persönlich zufrieden stellenden Wertauffassungen wird forciert. Eine Flucht in prekäre Sicherheiten, unangenehme emotionale Abhängigkeiten von Personen oder Gruppen sind dabei nicht auszuschließen.

Gesellschaftliche Veränderungen zu konstatieren, heißt aber nicht unbedingt und unmittelbar, das Lernen inhaltlich und methodisch reflexartig den veränderten Verhältnissen anzupassen und damit vorläufige Schlüsse zu produzieren wie

- Schule solle sich stärker auf „Unterricht“ konzentrieren, da sie als Institution überfordert sei, alle ihr aufgetragenen sozialisationsspezifischen Probleme zu lösen (vgl. Eickhorst 1998, S. 14),
- die gestiegene Nutzung und Bedeutung von (z. B. audiovisuellen) Medien müssen in der Schule zu einem stärkeren Einsatz ebensolcher führen,
- Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft erforderten verstärkte individualisierende Arbeitsweisen (in den meisten Manifesten und Einlassungen wird diese Folgerung, nicht ganz konsistent und lediglich plausibel, durch ihr Gegenteil ergänzt: soziales Lernen, Betonung von Gemeinschaft und Gruppe),
- die festzustellende Abnahme von Akzeptanzwerten sollte die Betonung von Werten der Selbstentfaltung und die Problematisierung von Autorität zur Folge haben,
- dem scheinbar unvermeidbaren Schwund des Leistungsethos (Fend 1988) sollte mit weniger Beanspruchung und Anstrengung, mit mehr Spaß und Vergnügen begegnet werden: Infotainment und Edutainment (vgl. Seitz 1989).

Man ist im Gegenteil geneigt zu appellieren: Um der pädagogischen Verantwortung gerecht zu werden, sind gerade soziale und emotionale Aspekte des Lernens stärker zu berücksichtigen, Erziehungsprozesse zu befördern. Anstrengung, Arbeit und Leistung in kindgemäßer Weise zu betonen und Gemeinschaft und Toleranz in den Mittelpunkt schulischer Arbeit zu stellen. Das erfordert Strukturen und Methoden. Die Jenaplan-Pädagogik hat sie zu bieten. Wenn wir im Folgenden einen zweiten Akzent auf die Untersuchung von „Unterrichtsqualität“ setzen, heißt dies nicht, dass wir dabei den systemischen Gedanken des Zusammenhangs von Unterrichts-, Beziehungs- und Organisationsqualität ignorieren. Es wird sich vielmehr erweisen, dass in den einzel-

nen Aussagen unmittelbar Hinweise auf die Vernetzung mit anderen Ebenen schulischer Arbeit aufzufinden sind. Reformersches Denken im Sinne des Jenaplans ist ohnehin ganzheitliches, schulisches Denken. Auch dieser Anspruch wird am Ende des Beitrages eingelöst werden.

Ansprüche an einen zeitgemäßen Unterricht, wie sie sich aus der Konfrontation mit den gesellschaftlichen Veränderungen und Tendenzen ergeben und als Folge der TIMSS-Vergleiche teilweise eingefordert werden, sind von Weinert (1998) in empirisch fundierter Weise formuliert worden, dessen thetisch zusammengefasste Position auch als Grundlage für eine Prüfung der Aktualität jenaplanpädagogischer Überlegungen dienen kann. Weinert hält folgende wesentliche Defizite aktuellen Unterrichts fest (wir generalisieren unnachgeprüft seine Aussagen bezüglich des Mathematikunterrichts auf den Unterricht generell):

Defizite aktuellen Unterrichts (nach Weinert 1998)

Zu inhaltsbezogen	zu wenig verständnisintensiv
Zu leistungsbezogen	zu wenig lernorientiert
Zu themenbezogen	zu wenig begabungsdifferenziert
Zu wissensbezogen	zu wenig nutzungsorientiert
Zu informierend	zu wenig qualifizierend

Zu inhaltsbezogen - zu wenig verständnisintensiv

Inhalte können auswendig gelernt werden und ebenso können sie korrekt reproduziert werden. Das Verständnis des Gelernten ist dabei keine notwendige Voraussetzung. Inhalte können sogar mithilfe entsprechender methodischer Kompetenzen strukturiert und selektiert werden und das wiederum ohne tieferes Verständnis von Bedeutung und Sinn des Gelernten. Schülerinnen und Schüler lernen somit sinnlos, unbegriffen und auch unkritisch. Sie bringen sich etwas oberflächlich bei, ohne den Gegenstand verstanden, Zusammenhänge durchdrungen und Probleme erkannt zu haben.

Zu „pseudohaft“ leistungsbezogen - zu wenig lernorientiert

Lernen und Leisten (das oftmals auf einfach „pseudohaft“ zu überprüfende Inhalte hin reduziert gedacht wird) unterliegen unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten: In Leistungssituatio-

nen dominieren die Motive von Erfolg/Misserfolg und Gefühle von Angespanntheit bis Angst. Es geht darum, Wissen zu aktivieren oder vorzugeben, mangelndes Wissen zu verbergen, Fehler zu vermeiden. In Lernsituationen dagegen handelt ein Lernender „entspannter, offener, sach-, informations- und problemzentrierter“ (S. 109). Seine Intentionen gehen dahin, etwas wissen, entdecken, erkennen zu wollen. Aus Fehlern kann gelernt werden. Die Mitschülerinnen und -schüler sind nicht Konkurrenten, sondern Partner, die Lehrperson agiert nicht als Prüfer, sondern als Berater und Helfer. Viele Unterrichtssegmente erscheinen heute zu leistungsorientiert und schaffen dadurch eine pädagogisch ungünstige Atmosphäre von Konkurrenz, Blamage und Angst (z. B. durch Abfragesituationen, Vergleiche von Schülerinnen und Schülern vor der Klasse, Kommentieren von Schüleraktivitäten, zu wenig Zeit zum Nachdenken etc.).

Zu themenbezogen - zu wenig begabungsdifferenziert

Viele Lehrpersonen sind eher am Stoff, an der Sache orientiert, statt die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Vorwissen und beim Wissenserwerb genügend zu berücksichtigen sowie ihre Interessen und Neigungen als Orientierung zu nehmen, um Inhalte und Ziele, Verfahren und Ergebnisse an diesen Voraussetzungen auszurichten. Die Leistungsheterogenität von Schülerinnen und Schülern wird so zum Problem, die Orientierung des Unterrichtsfortschritts erfolgt gerne an leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern.

Zu wissensbezogen - zu wenig nutzungsorientiert

Systematisch erworbenes Wissen (etwa vermittelt über Lektionen, einen vorwiegend instruktionistischen Unterrichtsstil) ist anders strukturiert und organisiert als es die meisten Anwendungssituationen erfordern. Es bleibt deshalb oft tot, träge, ungenutzt und kann zur Lösung von Problemen in solchen Situationen nicht eingesetzt werden. Lernen muss deshalb sowohl sachsystematisch als auch situiert erfolgen: Neben einem systematischen und fachlich organisierten Wissenserwerb muss eine Orientierung des Lernens in Bezug auf Anwendung und den praktischen Umgang in lebensnahen und problemorientierten Situationen erfolgen. Angestrebt ist nicht ein mechanisches, enzyklopädisches Wissen, sondern intelligentes Wissen, „ein wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetz-

tes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen" (S. 115). Voraussetzung dafür ist systematisches Lernen, und die zweckmäßigste Unterrichtsform dafür ist die direkte Unterweisung, „eine lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte, also die Lernenden aktivierende, verständnisförderliche... Unterrichtsform" (ebda.), die keineswegs mit einem Pauk- oder Frontalunterricht zu verwechseln ist. Geeignete Unterrichtsformen für einen kreativen, situierten und anwendungsfähigen Wissenserwerb seien „Projektarbeit, Lernteams, lebenspraktische Recherchen sowie vielfältige, originelle und variable Übungs- und Anwendungsaufgaben bereits während des Lernens" (S. 116).

Zu informierend - zu wenig qualifizierend

Die Bewältigung einer Aufgabe erfordert nicht nur deklaratives, abrufbares Wissen, sondern ein kognitives Netzwerk, in dem anwendbare Kenntnisse, automatisierte Fertigkeiten, Strategien der Wissensnutzung, eine positiv-realistische Selbsteinschätzung und eine hohe Lernmotivation miteinander verknüpft sind.

Und Weinert weist in seinen psychologisch-pädagogischen Schlussfolgerungen noch auf einen, für unsere Argumentation im Zusammenhang mit der festgehaltenen gesellschaftskritischen Ausgangsposition sehr wichtigen Gesichtspunkt hin: Bildung und Erziehung sind auch in der Schule nicht separierbar. Der Erwerb empirischen Wissens über die Welt und den Menschen geschieht unter der Geltung normativer Grundsätze. deklaratives Wissen wird in entsprechende Handlungsorientierung transformiert. Motivation ist nicht nur Bedingung, sondern auch Ergebnis des Lernens etc. Soziales Wissen. Empathie. Kommunikationsfähigkeit können als kognitive Kompetenzen sowohl für einen guten Sozialarbeiter als auch für einen erfolgreichen Heiratschwindler gelten. Kompetenznutzung mit asozialer Wertorientierung ist nicht erstrebenswert. Reflexive Diskurse in Gruppen, vorbildhaftes Handeln, lebensnahe Beispiele und eine Schulkultur, in der sich verbindliche Regeln, individuelle Freiheit und ein moralisches Sozialverhalten verbinden, bieten günstige Möglichkeiten zur Förderung von Handlungs- und Wertorientierungen (S. 118f).

Stellt nun Jenaplan-Pädagogik einen Ansatz dar, der die durch die aktuelle Unterrichtsforschung aufgedeckten Mängel herkömmlichen Unterrichts kompensieren und den aufgezeigten gesellschaftlichen Trends in einer Weise begegnen kann, die sowohl

einer förderlichen Entwicklung des Kindes als auch einer positiven Entwicklung der Gesellschaft im dritten Jahrtausend dienlich ist?

Wenn wir in unserer Beweisführung im Folgenden auf zentrale Momente des historischen Jenaplans Peter Petersens rekurren, zeugt dies nicht von einer nostalgisch gewendeten Dogmatik, sondern belegt die anhaltende Aktualität des Konzepts, das sich in erster Linie durch folgende anthropologisch orientierte Prämissen begründet:

Jenaplan-Pädagogik denkt Unterricht und Schule in einer ziemlich radikalen Weise „vom Kinde aus": Unterschiede der Schülerinnen und Schüler werden bereits im Ausgangspunkt nicht als didaktisch zu bewältigendes Problem definiert. Sie bilden die nicht nur als Realität missmutig zu akzeptierende, sondern willkommene fruchtbare Grundlage einer auf einer praktischen Dialektik des Gebens undnehmens beruhenden schulischen Arbeit.

Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Einzigartigkeit geschätzt, Besonderheiten werden angenommen bzw. als wertvoll hervorgehoben, und es wird in erster Linie von den individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler ausgegangen, die es zu fördern gilt. Dabei wird die Ganzheit des einzelnen Kindes und Jugendlichen, seine mentale, emotionale und moralische Eigentümlichkeit zum Ausgangspunkt und zum wichtigen Mittel des Lernens.

Insofern bildet der Einzelne eine wichtige Voraussetzung für das Lernen von anderen und das Lernen der anderen. In der als natürliche Bedingung begriffenen Gemeinschaft der unterschiedlichen Kinder/Jugendlichen findet durch tägliches Begegnen, miteinander Arbeiten, Spielen, Sprechen und Feiern Lernen in den verschiedensten Bereichen statt, wichtige soziale Lernprozesse inbegriffen, bei denen die Lehrperson als Sozialisationsinstanz in den Hintergrund treten kann.

Individuelles, kooperatives Arbeiten ist zuerst Betätigung des Interesses. das als wichtigste Bedingung des Lernens, eines effektiven, verstehenden und nachhaltigen Lernens gesehen wird. In der thematischen und inhaltlichen Orientierung kommt die Individualität des Einzelnen, aber auch das gemeinsame Interesse der Gruppe zum Zug. Erfahrungs-, problem- und handlungsorientierte Arbeitsformen unterstützen in individualisierter Form die anhaltenden Lernaktivitäten.

In der Einzigartigkeit der Schülerinnen und Schüler, die ihr Interesse mit bedingt, ist ihre besondere außerschulische Situiertheit mit gedacht. Darin ge-

flektiert sich der gesellschaftliche Status quo oft in eindringlicher und pädagogisch anspruchsvoller Weise; auch so wird Realität zum bewussten Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit genommen und nicht als lästiges Übel einer Pädagogik mit den falschen Kindern verwünscht.

Von diesem Bild der Schülerinnen und Schüler her wird zum sogenannten „Stoff“ weitergedacht: Im Zentrum der schulischen Arbeit wird deshalb *der* Gegenstand stehen, der zum jeweiligen Zeitpunkt das Interesse des Kindes besetzt. Der das Kind nur als variable Entwicklungsgröße begreifende und behandelnde, abstrakte Lehrplan kann lediglich grobe Orientierungshilfe leisten (zum „Lehrplan-Dilemma“ vgl. Seitz 1997, S. 13). Das Interesse an Gegenständen entsteht in der täglichen Auseinandersetzung des Kindes mit Erfahrungen in seiner Umwelt; es stößt auf Unerklärliches, Fragwürdiges, Auffälliges, Schmerzhaftes.

Weltorientierung (eine wichtige tägliche Phase im Wochenplan der Jenaplan-Schule, die dem Sachunterricht vergleichbar ist) – als unterrichtlicher Focus der Interessen der Kinder/Jugendlichen – sammelt Fragen der Schülerinnen und Schüler ein, geht von ihnen aus und mit ihnen um (ohne sie immer lösen zu können) und hilft bei Lebensbewältigung in einem allgemeinen Sinne („Lebenspropädeutik“). Da Kinder kaum separiert nach Fächern und wissenschaftlichen Klassifikationen denken und handeln (wollen), werden Gegenstände in einer ganzheitlichen Art „erforscht“. Fachliche Spezifikationen und Arbeitsweisen treten sukzessive dazu. Im Bereich der Sekundarstufe bilden sie wesentliche Momente des Unterrichts. Allerdings werden auch dort fachübergreifende Bezüge gefunden, Fragen geklärt, Zusammenhänge herausgearbeitet. Dies kommt wiederum der interesseorientierten Arbeit des Einzelnen entgegen.

Systematisches, lektionales, kursorientiertes Lernen ergänzt den interessegeleiteten Unterricht und schafft auf diese Weise den wichtigen Transfer zwischen instruktional erarbeitetem Wissen und situativer Anwendung. Jenaplan-Pädagogik – dies kann hier schon vermerkt werden – versöhnt in einer idealen Weise sachlogisch gegliedertes, lektionales Lernen mit anwendungsorientiertem, flexiblem Wissen.

Kurs- und Kerneinheiten (basierend auf Gegenständen der Weltorientierung) werden in einem rhythmischen Wochenplan kindgemäß zusammengefügt. Dieser enthält darüber hinaus wesentliche Elemente des Schullebens (Feiern, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen etc.), die – oftmals situativ initiiert –

genauso wichtig genommene Aspekte des kindlichen Lernens darstellen.

Erst von der geklärten Auffassung von Kind und Sache her kann auf methodische Überlegungen geschlossen werden:

Die Jenaplan-Pädagogik versucht einen zentralen, konstruktivistisch geprägten Gedanken praktisch werden zu lassen: Wie können Lernsituationen eingerichtet (vorgeordnet) werden, sodass Kinder und Jugendliche von sich aus, ohne fremde Lenkung („Motivation“) lernend tätig werden? In der Lösung der Frage versucht sie, sich an natürlichen Lernformen und -situationen zu orientieren. Ausgehend von echten, nicht von der Lehrkraft kunstvoll initiierten Fragen der Schülerinnen und Schüler werden Möglichkeiten geschaffen, die entstehenden Spannungen („epistemische Neugier“) in Handlungen abzubauen, um zu neuen Fragen zu gelangen. Dies ist das kinetische Prinzip einer „pädagogischen Situation“. Im Gegensatz etwa zur Montessori-Pädagogik stehen also *das* Lerninteresse im Mittelpunkt, das aus den unmittelbaren Erfahrungen in der Lebensumgebung entsteht, und weniger die Bedeutung artifiziiellen Lernmaterials für enger definierte didaktische Zwecke. Ziel ist, individuell bedeutsames Lernen, lebendiges Wissen und anwendbare Kenntnisse/Fertigkeiten zu befördern.

Bezogen auf den Bereich des sozialen Lernens heißt derselbe Grundgedanke, Gruppensituationen zu bilden, in denen in einer natürlichen Weise voneinander gelernt wird: Jüngere von Älteren, Leistungsstärkere von -schwächeren, Hochbegabte von Schwachbegabten. Gegenseitiges Tolerieren und Helfen werden zur notwendigen Voraussetzung für das Zusammenleben in einer guten Gruppe. Dieser Vorgang ist als natürliches Lernen nur in altersgemischten Gruppen (Stammgruppe, family groups) möglich. Lernen in pädagogischen Situationen, orientiert an den natürlichen Lernformen des Gesprächs, des Spiels, der Arbeit und der Feier, rhythmisch geordnet in einem umfassenden Wochenplan, bildet das Kernstück der Jenaplan-Pädagogik.

Lernen Kinder bevorzugt auf diese Art und Weise, gewinnen sie auch ein anderes, positiv besetztes Verhältnis zu ihrer Leistung. Die scheinbare Trivialität, Kinder wollen etwas leisten, die doch in der herkömmlichen Schule bisweilen erheblich gefährdet wird, kommt hier erst zur vollen Entfaltung. Interesseorientiertes, individuelles und kooperatives Lernen, das sämtliche Bereiche des jungen Menschen tangiert, wird als Selbstzweck des Einzelnen zum Zweck der Schule. Im Idealfall kommt es zur

Entwicklung einer ausgeprägten Leistungskultur, die durch die Wertschätzung des jeweils anderen, gegenseitige Unterstützung, aber auch durch taktvolle Kritik und Anregung geprägt ist.

In dieser Leistungsschule kann es kein Messen von Einzelleistungen, deren Maßstab das Leistungser-

gebnis des Mitschülers ist, geben. Deshalb suchen Jenaplanschulen stets nach Alternativen zur Ziffernote, um die negativen Wirkungen von Konkurrenz, Angst und Betrug zu vermeiden. Und deshalb sind Jenaplanschulen auch als „Leistungsschulen“ zu deklarieren:

Warum die Jenaplan-Schule eine Leistungsschule ist

(10 Thesen, angeschlagen an der Jenaplan-Schule in Lübbenau am 12.05.2000 durch Oskar Seitz)

1. weil sie die Leistung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt,
2. weil sie ein umfassendes Bild von Persönlichkeit und Leistung besitzt,
3. weil sie die Bedeutung des Anderen und der Gruppe für die Leistung des jeweils Einzelnen richtig kennzeichnet,
4. weil sie Schule und Lernen so organisiert, dass sich Lernvorgänge optimal entfalten können, z. B. indem sie Interessen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt,
5. weil sie für die Sicherung eines Basiswissens sorgt,
6. weil sie Stärken und Fähigkeiten der Einzelnen fördert,
7. weil sie die Lern- und Lebensumgebung der Schülerinnen und Schüler in den Leistungsprozess mit einbezieht,
8. weil sie die Bedeutung von Erfahrung und lebensbedeutsamem Handeln für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beachtet,
9. weil sie eine stärkende Lernatmosphäre erzeugt und die falsche Trennung von Unterricht und Beziehungsebene erkennt,
10. weil sie die Gefahren einer unpädagogischen Leistungsbeurteilung ernst nimmt und nach alternativen Formen einer kindgerechten Leistungsbewertung sucht.

Es wird deutlich, dass es ein Trugschluss sein muss, zu meinen, jenaplanorientiertes schulisches Arbeiten wäre in jeder Schule (bei entsprechender Einstellung) möglich. Um seine volle pädagogische Wirkung zu entfalten, braucht der Jenaplan seine typischen Strukturen. Dass diese allein den pädagogischen Erfolg garantieren würden, wäre der umgekehrte, aber genauso falsche Schluss. Jenaplan-Pädagogik scheint mehr als andere von ausgeprägtem Engagement und Verantwortung der Beteiligten abhängig zu sein.

Kann Jenaplan-Pädagogik nun die aktuellen Ansprüche von Unterricht und Gesellschaft einlösen?

1. Eines wurde bisher bereits deutlich: Durch die Verzahnung von Kurs- und Kernunterricht, durch die starke Betonung von interessegeleitetem, themenorientiertem, situiertem und sozial inspiriertem Lernen wird die Kluft zwischen Wissen und Anwendung, zwischen Information und Verstehen, zwischen Stoff und Kind in seiner Gesamtheit geringer. Das Kind wird zum Filter des gesellschaftlich kumulierten Wissens, sein realitätsgepeistes Interesse zum Maßstab

für die Auswahl von Inhalten. Was es lernt, lernt es richtig: vertieft, nachhaltig und sinnbezogen. Durch die rhythmisierte Unterteilung in Kursunterricht und gruppenunterrichtliches Verfahren (Kernunterricht) wird die Polarisierung der Inhalte und Methoden aufgehoben, in eine gegenseitige Abhängigkeit gebracht. Frontalunterricht erscheint nun sinnvoll, aber projektorientierte Arbeit auch. Einerseits wird solides Grundwissen angestrebt („Sicherung des Mindestwissens“, „Elementargrammatik“ bei Petersen), werden Grundkenntnisse und -fertigkeiten erworben und gefestigt, wird sach- und fachlogisch geordnetes Wissen angestrebt. Andererseits wird allgemeinen, formalen Kompetenzen und Qualifikationen durch die relativ freie, projektorientierte Betätigung in der Stammgruppenarbeit, die durch Formen freier Arbeit ergänzt wird, Geltung verschafft. Es wird damit zwar nicht der opportunistische Zweck verfolgt, ökonomische Bedürfnisse eilfertig zufrieden zu stellen, aber es dürften doch, als sekundäres Ergebnis eines primär pädagogisch legitimierten Vorgangs, über die gesicherte (!) Vermittlung von z. B. Schlüsselqualifika-

tionen (Selbstständigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit) durch tägliche Betätigung derselben günstige Voraussetzungen für den Einstieg in heutige Berufe geschaffen und ein produktiver Umgang mit den Problemen der Wissensexplosion ermöglicht werden.

Durch die Orientierung der Jenaplanschule nach außen, in die umgebende Wirklichkeit – deren Teil sie ist – hinein, wird der konkrete Lebensbezug, der Anwendungsaspekt des Wissens, sein Lebenssinn in einer zweiten Weise realisiert.

2. Inwieweit Medien, alte und neue, eine wichtige Funktion erfüllen zur Erschließung von Welt und Kindern, werden sie in der Jenaplan-Pädagogik in den Dienst genommen. Günstiger Medieneinsatz kann Einsichten einfacher, schneller und einprägsamer herstellen. Insofern sie Teil der Lebenswelt des Kindes und Jugendlichen sind, werden Medien (Fernsehen, Video, Computer u. a.) von ihnen ohnehin in der Schule thematisiert. Schülerinnen und Schüler erzählen von ihren Erfahrungen, lernen selbst, den Gebrauch von Medien weitgehend zu beherrschen, ohne von ihnen beherrscht zu werden, lernen Medien als Mittel der Problemlösung zu benutzen. Jenaplan-Pädagogik betont darüber hinaus den pädagogischen Effekt der unmittelbaren Begegnung des Kindes und Jugendlichen mit Gegenständen und Menschen. Der eigene Wert von Dingen, Tieren, Menschen (der Umwelt) kann nur in der unmittelbaren Begegnung erfahren (erlebt) werden; in dieser Begegnung werden ebenfalls ästhetische Dimensionen angerührt, die sich nur durch Unmittelbarkeit der Erfahrung eröffnen. Bestimmtes Wissen und bestimmte Fertigkeiten sind nur in direktem Umgang mit Gegenständen zu erwerben z. B. Erde umgraben, Teig kneten, Klavier spielen.

3. Schule ist nur als Dienst für Kinder zu rechtfertigen. Ziel ist der selbstbewusste, kritische junge Mensch, der marktwirtschaftliche Mechanismen so weit möglich zu durchschauen weiß. Zugriffe auf seine Arbeitskraft und Persönlichkeit erkennt und in einer verantwortlichen Weise mit Angebot und Nachfrage umgeht. Immer dort, wo die Würde und Eigenart des Einzelnen zur Disposition gestellt werden, andere Werte zu herrschen beginnen, wird er aufmerksam

und vermag sich gegebenenfalls zur Wehr zu setzen.

Jenaplan-Pädagogik hat den leistungswilligen und -freudigen Menschen im Blick, nicht, weil dieser so bestens für fremdbestimmte Benutzung zu funktionalisieren wäre, sondern weil diese Leistungsfreude eine seiner genuinen Eigenschaften darstellt.

Leistung wird im Rahmen von Jenaplanschule und -unterricht nicht als „Besser“/„Schlechter“ generiert, über eine letztendlich (un)soziale Bezugsnorm definiert, sondern als Anstrengung des Einzelnen gewürdigt. Deshalb spielt die Vielfältigkeit der Leistungen auch eine wichtige Rolle. So werden die Leistungen behinderter Kinder oder Jugendlicher genauso gewürdigt wie die so genannter Hochbegabter. Es werden Situationen eingerichtet, in denen sich unterschiedliche Leistungen unterschiedlich entfalten können. Kindern wird so die tägliche Leistung zur Selbstverständlichkeit. Flankiert wird das Leistungsstreben der Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Unterstützung der Lehrperson als Helfer und Berater, als Mitbeurteiler und Förderer.

Lernen erfolgt in der Jenaplanschule durchaus erfolgsorientiert, die Freude an der Tätigkeit selbst wird im Ideal dabei nicht verloren gehen. Nachhaltige Leistungsbereitschaft kann nur erfolgreich gefördert werden, wenn Schülerinnen und Schüler ihre täglichen Leistungen nicht als Qual empfinden, sie nicht mit Druck und Angst verknüpft, sie nicht auf Gedeih und Verderb ihren Ergebnissen ausgeliefert werden, sondern wenn die Schule von einer tragenden Leistungskultur durchwirkt ist, die dem Einzelnen die entsprechende Anerkennung zuteil werden lässt. Alternative Beurteilungsformen verstärken die positiven Resultate, geben Empfehlungen für mögliche Leistungssteigerungen, würdigen die subjektive Ausprägung der jeweils besonderen Leistung. Leistungen sind insofern prinzipiell nicht vergleichbar – lediglich ihre objektivierbaren Produkte. In diesen werden aber wesentliche Momente der Leistung ignoriert, die für ihre pädagogische Beurteilung bedeutsam sind.

Leistungen werden nicht mit allen Mitteln erzwungen, die Schule allein auf Effektivität, Rationalität, „totale Qualität“ ausgelegt, sondern Leisten heißt auch Muße, Entspannen, Sich-Vergnügen. „Muße-Management“ enthält einen

Widerspruch.

Immer, wenn die Leistung des Einzelnen für sich und damit der Einzelne selbst nicht mehr im Vordergrund steht und seine Würdigung erfährt, entfernt sich eine Schule von der Jenaplan-Idee.

In Analogie zur Funktion der Schlüsselqualifikationen können wir auch hier von positiven Voraussetzungen sprechen, die die Jenaplan-schule ihren Abgängern mitgibt, die gelernt haben, selbstständig, kreativ und mit Freude zu leisten, die wissen, wie sie ihre Leistung herstellen oder steigern können, die ein positives Verhältnis zu ihrer Leistungsfähigkeit besitzen. Verantwortungsvolle Pädagogik setzt dem betriebswirtschaftlichen Verständnis von Schule Grenzen als Aspekte einer pädagogischen Schulentwicklung:

- Kinder – wie auch Kolleginnen und Kollegen –
- brauchen Zeit: Grenzen des Zeitmanagements,
 - brauchen Zuwendung: Grenzen der Aufgabenorientierung,
 - brauchen Mut zu Fehlern: Grenzen der Produktorientierung,
 - brauchen Ruhe und Muße: Grenzen der Effektivierung.

Schüler sind wie Uhren: Man darf sie nicht nur aufziehen, man muss sie auch einmal gehen lassen. (Jean Paul)

4. Jenaplan-Pädagogik gruppiert die Kinder in einer altersgemischten Form (drei Jahrgänge werden bis zur Sekundarstufe in einer „Stammgruppe“ integriert) und kann damit sichtbaren Defiziten, die etwa durch familiäre Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler zustande kommen (broken families, Einzelkindstatus, Vernachlässigung), erfolgreich entgegenwirken. Schülerinnen und Schüler lernen, ohne künstliche Arrangements mit anderen zusammenzuleben: Kompromisse zu schließen, sich abzusprechen, Rücksicht zu nehmen. Alles, was modern als „Teamfähigkeit“ diskutiert wird, kann hier in konkreter, sinnorientierter Weise angebahnt oder erworben werden. Damit werden auch wichtige Relativierungen der eigenen Leistung und Person möglich, die ein erträgliches Zusammenleben erst möglich machen. Fähigkeiten wie Frustrationstoleranz, Kommunikation und Kooperation, aber auch Ich-Stärke

und ein positives Selbstbild werden in „Anwendungssituationen“ eingeübt.

Konflikte werden in der Gemeinschaft – mithilfe anderer – bewältigt und das Gemeinschaftsbewusstsein wird durch entsprechende Formen unterstützt (Kreis, Gruppe, Team). Die Gruppe wird auch als wichtige Bedingung für die eigene emotionale Sicherheit und als Unterstützung persönlich relevanten Lernens erlebt.

Egozentrische Haltungen sind so im täglichen Zusammenleben und -arbeiten kaum zu entwickeln, wenn Leistung als sinnvoll erfahren und die Abhängigkeit des Ergebnisses vom Einsatz des jeweils anderen erkannt wird. Die Etablierung eines funktionalen Leistungsethos beinhaltet die Relativierung von kognitiver und praktischer Kompetenz an den produktiven Werten und Normen einer „guten Gruppe“. Diese Beachtung sozialer Bedingungen für Arbeit und Zusammenleben stellt vielleicht das bedeutsamste Merkmal der Jenaplan-Pädagogik dar und macht sie zu einem hochaktuellen Ansatz, der geeignet zu sein scheint, wichtige gesellschaftliche Probleme zu reduzieren.

5. Wenn Kinder lernen, sinnvoll und problembewusst zusammenzuarbeiten und das Leben in der Gemeinschaft als positiv zu erleben, stellt sich für sie die Frage nach Werten und Normen nicht wirklich, sind Lust oder Orientierungslosigkeit seltener zu beobachten. Werte werden gelebt und erlebt und als Notwendigkeit erfahren. Eine abgehobene Wertevermittlung bzw. falsch verstandene Werteerziehung besitzt den Mangel des Theoretischen und moralisch Belehrenden. Über diesen Weg lässt sich kaum jemand im positiven Sinne moralisieren (weder Kind noch Erwachsener), kommt es mitunter zur Bildung schäbiger Moral (Heuchelei, Lüge). Nur wenn Werte wahr werden, wenn sie unbemerkt im Spiel sind, wenn geweint und gelacht, gestritten und sich versöhnt, gemeinsam gearbeitet und gefeiert wird, täglich und mit persönlichem Einsatz von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, nur dann findet wirksam Werteerziehung statt. Die Sicherheit in einer pädagogisch geformten Gemeinschaft macht resistenter gegenüber dubiosen Gruppenangeboten, achtungsvolles Zusammenleben macht toleranter gegenüber Vorlieben und subjektiven Wertungen Einzelner und zeigt dennoch die Notwendigkeit verbindlicher Maßstä-

be für alle auf. Chaos und unsoziales Verhalten werden als bittere Beeinträchtigung erfahren, Helfen und Fürsorge werden als positiv erlebt, die Entfaltung eigener Fähigkeiten und Interessen im Zusammenhang mit der Entfaltung der Interessen und Fähigkeiten der jeweils anderen wird als vorteilhaft wahrgenommen.

Sinn und Wert von Gegenständen und Menschen werden nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulleben, einer lebendigen Schulkultur, erfahrbar. Jenaplanschulen öffnen sich, um reale Lebensbedingungen kennen zu lernen, Gefahren zu erkennen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Schulen bilden keine keimfreien Enklaven, sondern hochinfektiöse Brutstätten von lebensorientierten, auch konfliktträchtigen Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten. Eltern und viele andere Personen beteiligen sich aktiv an „ihrer“ Schule, bringen ihre Auffassung und Intention zur Geltung und bilden damit wiederum wichtige Anlässe, wertvolle sachliche, soziale und politische Erfahrungen zu sammeln. Ereignisse außerhalb der Schule erscheinen als mitbestimmbar. Die Person der Schülerinnen und Schüler gewinnt eine besondere Bedeutung, wenn sie ihre Funktion in politischen Zusammenhängen auch außerhalb der Schule erfährt. Anders ist Demokratie nicht zu lernen.

Jenaplan-Pädagogik scheint so tatsächlich wichtige konzeptionelle und schulpraktische Voraussetzungen zu schaffen, gesellschaftlichen Anforderungen des nächsten Jahrtausends besser gerecht werden zu können, indem sie versucht zu realisieren:

1. eine Erhöhung der Unterrichtsqualität durch Förderung
 - verstehenden, nachhaltigen, lebendigen Wissens und
 - der damit verbundenen sachlogisch und anwendungsorientierten Unterrichtsformen,
 - von elementarem Basiswissen und erforderlichen Schlüsselqualifikationen und
 - lernspezifischen Interesses und damit der Leistung von Kindern und Jugendlichen
2. einen kritischen, aber profitablen Umgang mit Medien,
3. die Kompensation sozialer Defizite und die Förderung prosozialer Einstellungen und dadurch

4. einen lebendigen Erwerb von Werten als selbstverständliche Voraussetzung für ein positives, menschliches Zusammenleben.

Angesichts von aktuellen Entwicklungen oder gar Bedrohungen scheint eine wichtige Eigenschaft von Schule heute zu sein, die Schülerinnen und Schüler stark zu machen (v. Hentig), sie zu befähigen, mit Angeboten kritisch umzugehen, Nein sagen zu lernen und das Wesentliche im Blick zu behalten. Als Leitbild der Jenaplanschule kann deshalb die „mutige Schülerin/der mutige Schüler“ gelten, denn sie bzw. er ist

- selbstständig (traut sich etwas zu),
- innovativ (wagt Neues),
- kreativ (zeigt keine Blockaden),
- kommunikativ (wenig beeinträchtigt durch soziale Gehemmtheit),
- teamfähig (öffnet sich gegenüber den Interessen und Ideen anderer),
- kritikfähig (weicht Konflikten nicht aus – weiß mit ihnen umzugehen),
- neugierig (hat keine Angst vor Versagen),
- ist lernwillig (optimistisch und erfolgsorientiert).

Kinder sind für sich selbst wertvoll und nicht unser Kapital!

Die schwierige Frage nach einer guten Schule ist doch relativ einfach zu beantworten, wenn wir die Arbeit und das Leben an der Jenaplanschule in Lübbenau kennen lernen. Diese pädagogische Schule bildet den Sauerteig im staatlichen Schulwesen des Landes Brandenburg. Man kann ihr deshalb gratulieren. Den Menschen an dieser Schule sowieso.

Literatur:

Allerbeck, K.; Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft? München 1985

Bohnsack, F.: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. In: Die Deutsche Schule 1987, S. 421-429

Both, K.: Jenaplan 2000 – Schulentwicklung als pädagogische Konzeptentwicklung. Baltmannsweiler 2000

Eickhorst, A.: „Veränderte Kindheit... und Schule?“ Oldenburg 1998

Faust-Siehl, G. et al. (Hg.): Kinder heute – Herausforderungen für die Schule. Frankfurt/M. 1990

Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M 1988

Fölling-Albers, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992

Klages, H.: Wertewandel in unserer Gesellschaft. Mainz 1985

Krüger, H.H.: Strukturwandel des Aufwachsens - neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1. Weinheim 1996

Schorch, G.: Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn 1998

Seitz, O.: Schulleben und Psychohygiene. In: Pädagogische Welt, 11/1989, S. 515-522

Seitz, O.: Weltorientierung - kritische Aspekte eines unkritischen Begriffs. In: Kinderleben, 1/1997, S. 12-15

Spanhel, D.: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. München 1999

Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30.4.1998. München 1998, S. 101-125

Ziehe, T.: Pubertät und Narzissmus. Frankfurt/M. 1975

(Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Jenaplanschule in Lübbenau am 12.05.2000)

5.2 Zur Qualität der Jenaplanschule

Dr. Hans-Jürgen Lambrich, Dr. Wilfried Steinberg, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg

In den folgenden Ausführungen möchten wir in einem ersten Teil einige wichtige Qualitätsmerkmale nennen, die eine Schule besitzen sollte, damit sie eine für Kinder förderliche Einrichtung mit guter Lebensqualität ist. Wir stützen uns hauptsächlich auf Ergebnisse aus der Schulqualitäts- und der Entwicklungsforschung, die untersucht, welche Bedingungen Kinder brauchen, um zu leistungs- und sozialfähigen Personen heranwachsen zu können.

Damit soll der Rahmen entfaltet werden, in den für die Jenaplanschule vorliegende Ergebnisse eingeordnet und in ihrer Bedeutung genauer beurteilt werden können. Diese Ergebnisse werden dann in einem zweiten Teil referiert.

Wichtige Qualitätsmerkmale von Schule

Die amerikanische Psychologin Emmy Werner hat Kinder in ihrem Lebenslauf untersucht, die unter extrem schlechten ökonomischen, sozialen und familiären Umständen aufwuchsen. Viele Kinder konnten diesen ungünstigen Lebensverhältnissen nicht entrinnen und haben sich negativ entwickelt. Teilweise sind sie als gebrochene und in die Straffälligkeit abgeglittene Personen durch ihr weiteres Leben gegangen. Ein beträchtlicher Teil dieser Kinder hat sich jedoch trotz der ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens positiv entwickelt. Emmy Werner bezeichnet diese Kinder als „unverwundbare Kinder“. Sie konnten „widerständig“ gegenüber den Belastungen ihres Lebens sein und waren „stark“, etwas aus sich zu machen, aller Widerstände zum Trotz.

Das Spannende ist nun, dass es auch die Schule war, die den Kindern half, stark zu werden und zu bleiben. Die Schule hatte es nämlich bei den unverwundbaren Kindern geschafft, Freude am Lernen zu finden und sich für Themen und Inhalte zu interessieren. Der Umgang mit Wissen und die erfolgreiche Anstrengung im Lernen haben bei den Kindern das Vertrauen hervorgerufen, etwas zu können und den an sie herangetragenen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Die erfolgreiche Hereinnahme von Kindern in eine Kultur des Lernens und Wissens ist offensichtlich eine lebenswichtige Entwicklungsbedingung.