

Kees Both:

SELBSTEVALUATION UND ACTION RESEARCH

aus: „Map Selvevaluatie.(2005)“ Übersetzung/Zusammenfassung : Hartmut Draeger (2009)

Selbstevaluation gehört wesentlich zum Jenaplan - aufgrund der Jenaplan-Tradition und heutiger Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Darum sollte sie ein wichtiger Teil jeder Jenaplan-Schule sein und ist für jede Schule - je nach Zielsetzung, „Größe“ des Vorhabens, Dauer, Folgerungen etc. - machbar. Die von Peter Petersen, seiner Frau Else Müller-Petersen und seiner Mitarbeiterin Elsa Köhler initiierte und praktizierte "Pädagogische Tatsachenforschung" diene demselben Ziel.

Definition von Selbstevaluation

Unter Selbstevaluation verstehen wir hier die - mittels *eigener* Untersuchung - systematische und kritische Reflexion über die pädagogische und didaktische Qualität von Lehr- und Lernprozessen, von Unterrichtsabläufen und -inhalten sowie deren Resultate. Selbstevaluation reflektiert zugleich auch über die Bedingungen für diese Prozesse und Inhalte auf organisatorischem und personellem Gebiet (KollegInnen und Schulleitung als Lernende). Die Fragen nach den Unterrichts- und Lernprozessen beziehen sich in einer Jenaplan-Schule immer auch auf das Zusammenleben in der Schule - von SchülerInnen und KollegInnen einschließlich der Eltern als Partner bei der Erziehung der Kinder.

Damit ist Selbstevaluation die „Achse“ der Schulentwicklung. Die Jenaplan-Schule versteht sich ja als „lernende Organisation“.

Basisprinzipien und Qualitätsmerkmale als Grundlage

Grundlage der Selbstevaluation bilden die Basisprinzipien und „Jenaplan 21“, besonders die dort ausgearbeiteten *Qualitätskriterien*. Diese sechs Qualitätskriterien stellen eine Konkretisierung der 20 Basisprinzipien, ausgedrückt als „Qualitäten“, dar. Die Rosette der 6 Qualitätsmerkmale sind nicht eine zwingende, nur *eine* Möglichkeit zulassende „logische Ableitung“ der Basisprinzipien, aber sie sind eine plausible und - jederzeit und überall - praktisch anwendbare Zuspitzung der Prinzipien. Diese Qualitätsmerkmale zeigen uns und aller Welt, welche Werte (und welches Menschenbild) unser pädagogisches Handeln leiten und woran *wir* uns „messen“ und messen lassen wollen. Damit haben wir als Jenaplan-Pädagogik eigene, humane Maßstäbe, die stark auch das Nicht-Messbare, die inhaltlichen *Qualitäten* von Schulen in den Blick nehmen. Mit unseren eigenen Qualitätskriterien sehen wir auch die anderen Schulen sowie das schulpolitische Handeln der Politik schärfer.

Diese Qualitätsmerkmale - ausführlich beschrieben in Kees Both, Jenaplan 21 - lauten:

- Erfahrungsorientierung,
- Entwicklungsorientierung,
- Schule als (kooperative) Lebens- und Arbeitsgemeinschaft,
- ‚Weltorientierung‘ (fächerübergreifendes, selbstreguliertes Lernen) als Zentrum von Planung und Aktivität,

- Kritisches Bewusstsein,
- Sinn-Suche.

Den zwanzig Basisprinzipien, besonders den ersten fünf liegt ein mehrdimensionales *Menschenbild* zu Grunde:

- der einzigartige Mensch
- der authentische und verantwortliche Mensch
- der Mensch in Beziehungen
- der ganze Mensch
- der kreative Mensch

Innere Schulreform

Bei Selbstevaluation liegt die Betonung auf Entwicklung von innen, auf „*innere Schulreform*“ (Petersen) - in Wechselwirkung mit der Umgebung (s. Bp=Basisprinzip 11), die Verantwortung als „relativ autonome“ Schule wird wahrgenommen gegenüber den politischen Instanzen, gegenüber den Eltern.

Eine möglichst große Konsistenz zwischen Denken, Fühlen etc. und Tun wird angestrebt, die *Einheit von Theorie und Praxis*. Und zwar auf allen Ebenen - von den einzelnen Lehrern angefangen bis hin zur Schulentwicklung als ganze.

Selbstevaluation ist eine Form der **Handlungsforschung (action research)**, wie sie bereits bei Petersen als „*pädagogische Tatsachenforschung*“ existierte. Schon der erste Stammgruppen-Leiter in Jena Hans Wolff erhielt von Petersen mit Beginn des Schuljahrs 1924/25 den Auftrag, einen detaillierten Bericht über das erste Jahr dieses Experiments - Gestaltung einer Jenaplan-Schule - zu erstellen. Das von Wolff minutiös geführte Logbuch über dieses historische Jahr wurde dann schon 1925 mit einem ausführlichen Vorwort von Peter Petersen veröffentlicht.

Die pädagogische Tatsachenforschung geschieht in einem *zyklischen Prozess*: eigene Untersuchung, Entwicklungsziele formulieren, Veränderungen durchführen und die Evaluation derselben. (Bp 20)

Die Aufmerksamkeit gilt nicht allein dem „Produkt“, sondern gerade auch dem *Prozess*, nicht allein den „messbaren“ Daten, sondern gerade auch den *qualitativen* Gegebenheiten. Es geht um eine geplante systematische Herangehensweise der Selbstevaluation im Rahmen der Entwicklung von Schule und der einzelnen Lehrer. Die Einschätzungen von im Prinzip *allen Beteiligten*, also auch der Kinder und Eltern, sind hier wichtig.

Auf der Ebene der Schule geht es um Folgendes:

einen eigenen Platz markieren, klarmachen wofür die ganze Schule steht, zukünftige Entwicklungen antizipieren, strategisch planen, ein Gleichgewicht finden zwischen zwischen den Interessen von Einzelnen, Gruppen und der Organisation als ganze.

Die kritische Dimension der Selbstevaluation nach dem Jenaplan

Die heutige Jenaplan-Schule versteht sich nicht als eine schöne Insel - ohne Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen und politischen Umgebung. Sie weiß, dass

die humane Qualität ihrer Schule von vielen inneren und äußeren Faktoren abhängig ist und dass die Schule selbst auch nach außen ausstrahlen und eventuell politisch wirken muss, um ihr humanes Modell zu verteidigen. Die allgemeine Art und Weise, heute über „Unterrichtsqualität“ zu sprechen, steht teilweise in klarem Gegensatz zur Jenaplan-Pädagogik. Der gegenwärtig herrschenden *technologisch-ökonomischen Sichtweise* von Unterrichtsqualität liegt das Muster eines Wettkampfes von Gewinnern und Verlierern zugrunde. Wie die Länder ihre ökonomischen Leistungen miteinander vergleichen, so wollen sie nach diesem internationalen Trend auch Schulleistungen vergleichen. Unterricht wird hier als „Produktlinie“ im Produktionsprozess betrachtet, in dem Mittel so effizient und effektiv wie möglich eingesetzt werden, um einen möglichst hohen „output“ zu erreichen. Hier werden Kinder „bearbeitet“ und der Gewinn als „Mehrwert“ am Ende des Prozesses muss gemessen werden. (Siehe dazu besonders KINDERLEBEN 21, Juli 2005 mit dem Themenschwerpunkt „Der neue ‚Leistungskult‘: eintrichtern, messen, registrieren“) *Gemessen wird dann natürlich nur das „Messbare“*, wie Lesen, Rechnen, größere Sprachfertigkeit. Unterrichtsprozesse müssen dementsprechend vorhersagbar und vollkommen beherrschbar sein - eine *Tendenz zur Standardisierung findet statt - mit landesweit standardisierten Tests*. Die Norm ist immer der Mittelwert einer (Zahlen-)Menge. Der langjährige Durchschnitt von Temperaturen im Januar lässt sich errechnen, wobei immer klar ist, dass fast kein Januar diesem Mittelwert genau entspricht. Ein "durchschnittliches" oder "normales" Kind gibt es noch viel weniger, - auch nicht gemessen an der individuellen Zahl der "genossenen Schul-Monate". Kinder entwickeln sich ja auf verschiedenen Teilgebieten verschieden schnell (oder langsam) und machen zuweilen auch einen richtigen "Niveausprung".

Der technisch-ökonomische Blick auf Unterricht ist äußerst einseitig und von daher gefährlich. Die Schule ist ja kein Fließband! Dieses ökonomisierte fordistische Denken passt ohnehin nicht mehr zu unserer heutigen „Dienstleistungs- und Netzwerkgesellschaft“ (siehe dazu besonders KINDERLEBEN 26, DEZ. 2007).

Ein Unterricht, der sich ganz auf diese Standardisierungs-Verfahren einlässt, verliert jede Spontaneität. Er richtet sich allein darauf aus, wovon man annimmt, dass es zum Erfolg in der späteren Schullaufbahn beitragen wird. Frühe Tests mit Kindern, um ihre zukünftige Entwicklung vorhersagen (und sie dann in eine sichere Schullaufbahn einpassen zu können) zu können, zeigen jenes *ängstliche Suchen nach in Zahlen auszudrückender Beherrschbarkeit*. Zugleich wird die Prämisse jener Vorhersagbarkeit durch wissenschaftliche Langzeituntersuchungen in Frage gestellt.

Ad Boes nennt in der niederländischen Jenaplan-Zeitschrift *Mensen-kinderen* Nr. 115 vom Januar 2009 groteske Folgen der staatlich geforderten, aber umstrittenen Testerei: Um den "richtigen" Übergang ihrer Kinder in die Sekundarschule zu "sichern", blättern nicht wenige Eltern für einen außerschulischen Vorbereitungskurs des "Endtests" bescheidene 450 € auf den Tisch! Ein neuer Wirtschaftszweig für die Kinder besser verdienender Eltern ist geboren - mit den Folgen einer Vertiefung der sozialen Spaltung der Gesellschaft. Und die Pädagogik bleibt bei dieser Denk- und Handlungsweise ohnehin auf der Strecke.

Folgen der Ökonomisierung ist ein Denken in *kurzen Unterrichts-Zyklen*, die von *Kontroll-Tests* abgeschlossen werden. Wenn die Schulaufsicht gerade die relativ einfach zu testenden Teile des Unterrichts herausgreift, führt das leicht zu einer *Reduktion und Verarmung im faktischen Curriculum und in den schulischen Aktivitäten*. Der Gestaltungsspielraum für Schulen und die einzelnen Lehrer wird also deutlich eingeschränkt, ihre Motivation untergraben, ja selbst ihre „Berufung“, die existenzielle Dimension ihrer Arbeit, von außen misstrauisch in Frage gestellt. Merkwürdig ist es zum Beispiel, dass der *mündliche Sprachgebrauch* beim Feststellen der „Qualität des Unterrichts“ *kaum mitzählt*, dagegen Durchschnittswerte von Testergebnissen zum Maßstab erhoben werden, die auch noch durch Publizieren zum öffentlichen Ranking von Schulen missbraucht werden können.

Menschenbildung statt Arbeit an „Produkten“

Mit geeigneten Tests kann man natürlich auch in einer Jenaplan-Schule bestimmte Ergebnisse von Teilen des Unterrichts, speziell aus den Kursen, messen. Aber solche Ergebnisse dienen (ohne das öffentliche Ranking!) immer nur der einzelnen Schule, auch einzelnen Schülern als „Feed-back“ darüber, wo sie in etwa stehen, wo besondere Schwachpunkte sind, wo Abhilfe geschaffen werden muss - aber solche Resultate sind lediglich nützlich als „second opinion“ zu allem was die professionelle LehrerIn aufgrund täglicher Beobachtung und „interner Evaluation“ (meist Selbstevaluation) bereits weiß.

Jenaplanschulen sollten alternativ zu den standardisierten Verfahren für sich eine Liste von *brauchbaren* quantitativen Messinstrumenten aufstellen und auch über einen *vertretbaren* Einsatz bestimmter Messverfahren diskutieren. Die staatlich normierten Tests können als Mittel eingesetzt werden, um den eigenen Platz, das Niveau der Lernleistungen hinsichtlich der Landesnorm zu bestimmen, - aber *nicht*, - um individuelle Lernleistungen von Schülern zu messen.

In Jenaplan-Schulen findet das Erlernen notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten in einem *pädagogischen Kontext* statt. *Bildung der Persönlichkeit* steht an erster Stelle mit Blick auf eine umfassende Entwicklung der Heranwachsenden. Dazu gehört auch die Einsicht, dass nicht alles in dem komplexen Netzwerk schulischer Interaktionen restlos vorhersagbar und planbar ist. *Kreativität* und langer Atem, ein menschlicher Umgang mit der Zeit (s. KINDERLEBEN 28!) haben in den schulischen Abläufen von Jenaplan-Schulen einen wichtigen Platz. Auch Petersens Begriff der „*pädagogischen Situation*“ zeigt bei allen „vorstrukturierenden Maßnahmen“ eine Offenheit für *spontane Unterrichtsprozesse, für Unvorhersehbarkeit und Überraschung*. Wie etwa in der Natur können hier ganz neue Muster und Ordnungen entstehen. Die in der Literatur beschriebenen „Kräfte der Selbstorganisation“ sind gerade in altersgemischten Stammgruppen besonders wirksam.

Formelle und informelle Evaluation

Die formelle Strategie von Evaluation an Jenaplan-Schulen bezieht planvoll die ganze Schule ein. Dabei sind bestimmte Rechenschaftlegungen im Blick, wie das Aufstellen eines Mehrjahresplanes, eine Schulvisitation, der Umgang mit Krisen und (zuweilen

erzwungenen) Fusionsprozessen. Eine Begleitung dieser Strategie von außen - etwa durch eine "Resonanzgruppe" externer unabhängiger Experten, "kritischer Freunde", beispielsweise aus den Kreisen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften oder aus dem sozialen Sektor und aus dem Bereich der Sekundarschulen - kann gerade bei Langzeitplanungen nützlich sein.

Selbstevaluation, die einen Beitrag zur *externen Verantwortung* liefert, geht es besonders um die Realisierung des Jenaplan-Konzepts und dessen Entwicklung, die Präsentation der Resultate des Untererichts - wie man diese feststellt und dokumentiert, etwa mittels anonymisierter Angaben über die Entwicklung einer Zahl ausgewählter SchülerInnen während der Grundschulzeit; dazu gehört auch eine periodische Untersuchung dessen, was nach der Grundschule passiert.

Bei der *informellen Strategie* ist die *Selbstevaluation in der gewöhnlichen Schularbeit* integriert - in der Gruppe, in den Überlegungen der jeweiligen (Jenaplan-Schul-)Stufe oder im Gedankenaustausch des gesamten Kollegiums. Diese Strategie enthält auch Test- und Reflexionsmomente bzw. -Instrumente. Bei Testaufgaben haben Schüler eine aktive Rolle zu spielen.

Beim größten Teil der Anforderungen an Evaluation können wir uns auf die wache Wahrnehmung von Umgangssituationen beschränken. Häufiges Testen bedeutet Verlust knapper Zeit. Das Gruppenbuch ist für die Selbstevaluation an Jenaplan-Schulen das geeignete umfassende Mittel, - da kommen die verschiedenen Linien auf der Ebene der Stammgruppe zusammen und es ist die Quelle für Besprechungen und Übungen innerhalb des Kollegiums und der Reflexionen in der jeweiligen Stufe (z.B. im "Unterbau" der jahrgangsübergreifenden Stammgruppen mit den Jahrgängen 1-3).

FORMEN DER EVALUATION AN JENAPLAN-SCHULEN

Authentische Evaluation

"Authentische Evaluation" folgt aus dem "*authentischen Lernen*" (hierzu siehe besonders Kees Both, *Authentisches Lernen und authentische Evaluation*, KINDERLEBEN 21, S. 21-26! Jetzt auch auf jenaplan-heute.de !) - "persönliche Beziehungen" sind für die Entwicklung der eigenen Identität nötig. (Basisprinzip 3) Dabei handelt es sich um ein "gelebtes Lernen" (Bp 11 und 12). Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier (Bp 15) sind hervorragende Formgebungen dieses authentischen Lernens ebenso wie die Stammgruppe (Bp 16) und der zentrale Platz von "Weltorientierung" mit seinem "Erfahren, Entdecken und Untersuchen" (Bp 18). Das Lernen in "pädagogischen Situationen" mit lebensechten Begegnungen erfordert dann auch Verfahren "authentischer Evaluation" (Bp 19)

Dazu gehört zunächst das systematische (regelmäßige und geplante) Beobachten, das Anschauen der Schülerarbeiten und das Gespräch darüber, das systematische Dokumentieren des Fortschreitens der Arbeit durch die Schüler und mit den Schülern, die Rück- und Vorausschau - auch mit den Schülern. Es ist sowohl auf das Kind-in-Aktion (Prozess, Beteiligtsein, Herangehensweise) zu achten als auch auf die "Werkstücke" (Referate). Die Werkstücke lassen in der Reflexion zwischen Schüler und Lehrer (auch gesondert unter Lehrern als Form von Schulung) Rückschlüsse über

den Prozess zu. Dasselbe gilt für "Portfolio-Gespräche" (Portfolio als individuelles Schüler"lernarchiv" - s. dazu Both, Jenaplan 21, S. 213 f.)

Das Visualisieren der gesammelten Informationen in Schemata, Tabellen und Grafiken, auch durch Fotos und Videos kann das Gespräch darüber vereinfachen.

Das Kind soll *zeigen, was es wirklich kann*, statt eine künstliche Testsituation zu bestehen, die faktisch von der Lernaktivität selbst losgelöst ist. Und es geht um

Reflexionsmomente innerhalb des Lernprozesses.

Zu den Merkmalen der authentischen Evaluation gehört auch die Orientierung der Aufgaben auf das *Alltagsleben* oder (in der Sekundarschule) auf einen Beruf. Es geht um das Anwenden und/oder Produzieren von Wissen, statt auf das Reproduzieren "guter Antworten".

Evaluation ist demnach so weitgehend wie möglich "kontextuell": innerhalb eines bedeutungsvollen ("lebensechten") Kontextes - unter Beachtung der *Beziehung zwischen Schule und außerschulischem Leben*.

Authentische Evaluation fragt bei längerfristigen Lernprozessen nach dem *Wachstum* komplexer Fähigkeiten und Kenntnisse. Dies zeigt sich bei *Vergleichen* mit früheren Resultaten und auf Grund von Kriterien für wachsende Schwierigkeitsgrade. Oder auch durch einen expliziten Befähigungsnachweis.

Auf individueller Ebene werden solche Vergleiche im Portfoliogespräch angewandt, in einem sozialen Kontext in der Form einer Präsentation.

Selbstevaluation als Handlungsforschung

Selbstevaluation in Jenaplan-Schulen arbeitet grobenteils nach dem Muster der Handlungsforschung (action research). Grundsätzlich muss man im Zusammenhang von Schulentwicklung aufpassen, dass man nicht allzu schnell Lösungen für wahrgenommene Probleme wählt, ohne dass man sich erst mal eine ausreichende Übersicht über das Problem selbst verschafft hat.

Kennzeichnend für Handlungsforschung ist

- das Untersuchen der *eigenen* Praxis,
- in einem *Zyklus* von Diagnose (Problemerkennung), Planung von Verbesserungen bzw. Veränderungen und deren Evaluation,
- wobei dieselbe Situation aus *verschiedenen Perspektiven* betrachtet wird, zumindest aus der Perspektive der beteiligten Lehrer, einer befreundeten kritischen außenstehenden Person und der SchülerInnen;
- das Handeln wird dabei so *konkret wie möglich bildlich oder in Dokumenten* dargestellt - durch Tagebücher, Fotos, Beobachtungen, Bandaufnahmen (Ton, Bild) und Protokolle in Reinschrift, Interviews, Zeichnungen etc.
- Handlungsforschung hängt mit einer *untersuchenden Haltung* hinsichtlich der eigenen Arbeit und mit einer *Evaluierungskultur* in der Schule zusammen.

Handlungsforschung am Beispiel der "Blockperiode"

Bei der Jahresevaluation einer Schule gibt es besorgte Kritik an der Blockperiode wegen zu viel bloßer "Verarbeitungszeit" mit aufgegebenen Wochen(plan)aufgaben

statt selbstorganisierter und selbstverantwortlicher *Erarbeitung* mit vielen eigenen Wahlmöglichkeiten. Kritik an zu vielen schriftlichen Aufgaben statt etwa der Durchführung von Untersuchungsaufgaben in der Natur. Die Kritik führt zum Beschluss über den Einsatz von Handlungsforschung, um die Probleme mit der Blockphase anzugehen.

Für die *Diagnose* des Problems wird in allen Stammgruppen möglichst an demselben Tag ein *Bericht* von einer Blockphase (mit Hilfe von "Assistenten" von außerhalb der Stammgruppe) gemacht: das faktische Angebot, die durch die SchülerInnen getroffene Wahl, soweit möglich auch die Interventionen des Lehrers, ein Nachgespräch mit den Schülern über die Blockphase.

Dann notiert jede Kollegin individuell auf Grund dieses Berichts die ihrer Meinung nach starken Punkte dieser Blockphase. Diese werden zusammengefasst, die Berichte und Zusammenfassungen werden verteilt und bei der nächsten Lehrerkonferenz besprochen. Daraus muss dann ein klares Bild davon entstehen, wie die LehrerInnen die heutige Praxis sehen. Danach wird in kleinen Gruppen die jetzt gültige Praxis - das Wie und Was - an dem in der Publikation "De Rozentuin" ("Was macht der Lehrer *vor* und *während* der Blockphase?" p.49 ff.65, hier p.51) wiedergegebenen Bild einer guten Jenaplan-Schule mit Hilfe des *Dreischritts* "bestätigen - spiegeln - herausfordern" gespiegelt. Das heißt, die Aufmerksamkeit ist auf folgende Fragen zu richten:

- Was erkennen wir wieder? Was ist bei uns nachweisbar auch so?
- Was ist anders als bei uns?
- Was in jenem "Anderen" erfahren wir als Herausforderung für uns?

Im *folgenden Schritt* werden in kleinen Gruppen die bisherigen Ergebnisse und Einsichten an den *Qualitätskriterien* gespiegelt, so weit sie in Beziehung zur Blockphase stehen, und eventuell wird noch eine Verbindung zu den Basisprinzipien hergestellt. Die Gruppen bringen ihre fünf *markantesten Punkte* ins Kollegium ein, worüber ein Gespräch stattfindet: Sind Prioritäten in den Zielen sichtbar?

Im *darauf folgenden Schritt* sollen Verbindungen zwischen der Blockphase und *anderen Facetten des Jenaplans* hergestellt werden: mit anderen Formen der Arbeit, mit dem jenaplan-spezifischen Umgang mit Zeit und Raum in der Schule, mit Gruppierungsformen, mit dem Inhalt von Unterricht. Auf diesem Weg wird die Blockphase besser im Ganzen des Jenaplan-Konzepts verankert. Die vielen Drähte, mit denen die Blockphase mit anderen Facetten verbunden ist, werden sichtbar.

Durch eine gründliche Analyse lernt die Schule viel über sich selbst. Auf Grund der Analyse wird eine Liste von *Punkten für eine Veränderung* zusammengestellt und dann auf ein praktikables Maß reduziert (hier zum Beispiel: mehr Arbeitsplätze, Regeln, Fragen nach Hilfe, ein reicheres Angebot von Aktivitäten mit einer klaren Verbindung zu "Weltorientierung" etc.)

Die Einführung der *beabsichtigten Veränderungen* findet *Schritt für Schritt in der ganzen Schule* statt. Nach jedem Schritt gibt es eine Evaluation, wobei die Perspektiven der SchülerInnen, der LehrerInnen selbst und die eines "kritischen

Freundes" wichtig sind. Hier können neue Punkte für weitere Veränderung auftauchen. Eine wichtige Frage bei dieser Selbstevaluation ist immer die Frage nach der Effektivität der Blockphase: Inwieweit trägt sie zu "Selbständigkeit", zu "selbstverantwortlich arbeiten lernen" bei? Dieser "Ertrag" für die SchülerInnen muss sichtbar gemacht werden.

Das Gruppenbuch (siehe dazu auch die Beiträge von Barbara Wörner und Tom de Boer in KINDERLEBEN 21 (JULI 2005), S. 38 ff. bzw. S. 45 ff.)

Das Gruppenbuch schlägt eine Brücke zwischen der täglichen Praxis in der Stammgruppe und den Besprechungen im Kollegium/Team. Hier kommen alle Linien zusammen. Es ist darum ein unverzichtbares Instrument innerhalb der Selbstevaluation.

Kern des Gruppenbuches ist die *Wochenübersicht* - zwei gegenüberliegende Seiten, wo auf effiziente und effektive Weise Dinge notiert werden wie

- *administrative* Gegebenheiten: Anwesenheit, Organisation der Stammgruppe (Dienste, Wochenabschluss, Lesekreis und andere Absprachen);
- Aufgaben und Hinweise (in einer besondere Mappe) für spezielle *Betreuung* von Schülern und für das *Begleitsystem der Schülerentwicklung*, auch mit Blick auf den Übergang in die Sekundarschule;
- *Planung von Aktivitäten*: Situationen (z.B. Montagmorgenkreis), Themen (z.B. Bäume um die Schule) und Kurs-Aktivitäten; hier kann auf den rhythmischen Wochenplan verwiesen werden;
- *Lerninhalte* aus offenen Situationen oder dem Schulcurriculum (eingesetzte Materialien oder Quellen)
- *Reflexion*, von Personen ausgehend und mit Beziehung zu Sachen: Was ging anders als geplant? Was wurde gelernt? Was verlief als Situation oder Lektion gut? Was würde ich ein nächstes Mal anders machen? Welche Fragen hat es bei mir wachgerufen? Was will ich im Kollegenkreis zur Sprache bringen? u.a.

Beim wöchentlichen und täglichen Arbeiten mit dem Gruppenbuch, das während der Arbeit in der Gruppe immer offen liegt, ist *vor allem Disziplin* gefordert.

Das Gruppenbuch in der Teambesprechung

Einmal in etwa zwei Wochen liegt das Gruppenbuch auch in der Teambesprechung offen - für *eine Runde "Gruppenbuch"*. Da das Gruppenbuch ein wichtiges Verbindungsstück zwischen dem Arbeiten in den Gruppen und der Ebene der Schule ist, ist es wichtig, dass es regelmäßig zur Sprache kommt. Es bietet den Rahmen dafür, dass es im Team um die echte Arbeit geht und das Nachdenken darüber. Ob dafür Raum ist, hängt auch von der Organisierung der Schule und der inhaltlichen Gestaltung der Teambesprechungen ab.

Während der Teambesprechung kreuzt jeder in der Übersicht der vorigen Woche einige *Themen* an, über die er etwas berichten kann und wählt schließlich eins davon aus um es *einzubringen*, wie zum Beispiel eine (vielsagende) Anekdote über ein Kind oder etwas, worüber man erstaunt ist und das Fragen aufwirft, ein Stück Arbeit eines Kindes, das gezeigt wird, ein Gespräch mit einem Elternteil, etwas das gut ging oder gerade schief ging. Jeder erzählt kurz etwas, ein Kollege kann (auch kurz) mit einer

Frage oder einer Bemerkung reagieren. Aus solchen Runden können Themen für Intervisionsgespräche, Besprechungen mit einem /über ein Kind, Vertiefung durch Handlungsforschung und Studium hervorgehen.

Zu den *Übungen mit dem Gruppenbuch* gehört auch:

- ein beliebiges Kind aus der Namensliste nehmen und (in kleinen Gruppen) über das Bild nachdenken, dass man von diesem Kind hat. Was ist los, was geschieht wenn man kein oder kaum *ein Bild von diesem Kind* in sich wachrufen kann?
- *drei Gefühle*, die die erneute Betrachtung der *Wochenübersicht* in einem wachrufen, notieren und mit einem Partner besprechen;
- ein bestimmtes *Thema näher analysieren*, wie "Kontrakt-Arbeit" / Blockphase;
- Notieren der Erfahrungen, die die SchülerInnen gehabt haben - so konkret wie möglich; diese unterteilen und kritisch betrachten, verbinden mit einer Vision von Lernen.

Interne Konsultation - gegenseitige Observation

Diese Arbeit ist in Schulen wohlbekannt und schließt gut bei der Arbeit mit dem Gruppenbuch an. Es geht hierbei um einen doppelseitigen Lernprozess - von Besucher und Besuchtem - ausgehend von dem Dreischritt "bestätigen - spiegeln - herausfordern". Dies muss gut vorbereitet werden. Der besuchte Lehrer gibt Sachen an, auf die der Beobachter achten kann (die geht schon in die Richtung von Handlungsforschung) und der Besucher hat eigene Wünsche. Darüber wird verhandelt. Es ist klar, dass es nicht um Beurteilung geht, sondern darum geht, voneinander zu lernen. Vertraulichkeit ist hierbei wichtig. Es werden nur Sachen aus dieser Konsultation nach außen gebracht - im Team - wenn beide über deren Inhalt und Form einig sind. Einige Voraussetzungen für diese Arbeitsweise sind: daran gewöhnt sein, dass Kollegen während der Arbeit auch in die Gruppe kommen, wie bei Teamteaching; häufig offene Türen und sich gegenseitig an der Arbeit sehen; Vertrautsein mit Feedback geben und empfangen.

Es ist eine kräftige Art des Lernens im Team.

Auch "*externe kollegiale Konsultationen*" - gegenseitige Hospitationen von Jenaplan-Schulen, etwa aus der jeweiligen Region - sind sehr sinnvoll.

"Funktions"gespräche mit SchülerInnen

Die Stimme der Kinder muss deutlich gehört werden - als Teil der Gruppe, aber auch individuell. Darum ist zu wünschen, dass LehrerInnen ein Mal pro Jahr ein Gespräch mit einem Kind in der Gruppe über Ihr Erleben vom Gang der Dinge in der Gruppe durchführen. Dafür ist die Methodik von Gesprächen mit Kindern, die Martine Delfos in ihrem Buch "Sag mir mal..Gesprächsführung mit Kindern" beschreibt (Siehe hierzu die ausführliche Rezension zur deutschen Ausgabe - jetzt auch auf jenaplan-heute.de / Rezensionen!), hervorragend geeignet. Kinder scheinen einen sehr klaren und oft überraschenden Blick auf das Leben und Arbeiten in der Schule und ihre Position darin zu haben. Wie bei jedem solcher "Funktions"gespräche ist dessen Inhalt vertraulich, aber es können Lehrbeispiele daraus in die Stammgruppenberatung und von dort aus in die Schule als ganze eingebracht werden.