HARTMUT DRAEGER:

# Der niederländische Jenaplan – Beitrag zur Schulerneuerung in Europa

## TEIL II :

### EINE MODERNE SCHULE UNTER DEM „PRIMAT DER ERZIEHUNG“

#### Qualitätsmerkmale für die Entwicklung guter Schulen

Die Schule als Organisation stellt im günstigen Fall selbst ein lernendes System dar. (106) Nur eine ‚lernende Schule’ kann an einer ernstzunehmenden Schulentwicklung arbeiten (Both), - sie braucht als Spiegel für die Evaluation ihres eigenen Lernprozesses, aber auch als Antwort auf den Ruf der Öffentlichkeit nach „Qualitätssteigerung von Unterricht“ , nach Leistungsfeststellungen bei Lehrern, nach noch mehr Leistungsmessungen bei Schülern, Kriterien. (107) Für eine pädagogische Schule umfasst aber ‚Qualität von Unterricht’ mehr als das nur auf Effektivität und ein simples Verständnis von Leistung zielende Sich-Anlernen von Kenntnissen und Fähigkeiten. Gerade die ‚pädagogische Qualität’ des Unterrichts ist grundlegend: die Erziehung von Kindern zu selbständigen und selbstverantwortlichen Personen. (108) So entwickelt Both die Qualitätsmerkmale einer zeitgemäßen Jenaplan-Schule. Sie stellen eine Synthese zwischen verschiedenen Ansprüchen an Erziehung und Schule in unserer Zeit dar (109) und sind zugleich als Konkretisierung der Basisprinzipien zu betrachten. (110)

Die Basisprinzipien als Identitätsausweis der niederländischen Jenaplanpädagogik (s.o.) werden nun auch fruchtbar und hilfreich für die alltägliche Unterrichtspraxis. Für das Gesamtkonzept des Jenaplans wird also außer dem umfassenden und überall in Boths Kompendium sichtbaren Gerüst der Basisprinzipien nun mit den Qualitätsmerkmalen noch ein weiteres Referenzsystem eingebaut.

Da diese Merkmale in einem eigenen Kapitel (Kap.4) vorgestellt werden und im Folgenden im Kapitel 5 über die Entwicklung der Kompetenzen der 4-12-Jährigen am Ende eines Teilkapitels jeweils in einem regelmäßig wiederkehrenden Abschnitt („Beziehungen zu den Qualitätskriterien“) reflektiert werden, behält das Konzept seine glasklare Übersichtlichkeit. Gleichzeitig ist die jenaplan-typische inhaltliche Verhältnisbestimmung von jedem Teilelement pädagogischer Zielsetzungen aus zu den anderen Teilen des Gesamtsystems gewährleistet.

Dem praktizierenden Pädagogen wird also bei jedem Schritt klar (gemacht), wie alles mit allem zusammenhängt und wie jede (sei es nachlässige oder auch kreative) Veränderung eines Teils sich auf andere Teile und Ziele auswirkt. Im Ergebnis führt das zu einem wesentlich höheren Grad von Bewusstheit der PädagogInnen hinsichtlich ihrer geplanten/laufenden /durchgeführten Aktivitäten.

Über die Entstehung und Entwicklung der Qualitätsmerkmale ‚kritisch’ und ‚Sinn-Suche’ wurde oben bereits ausführlich nachgedacht. Das Kriterium „Entwicklungsorientierung“ mit der Förderung eigenständigen Denkens und der Ingangsetzung des Prozesses des ‚entdeckend-forschenden Lernens’ stand am Beginn des persönlichen Interesses von Kees Both für die Jenaplan-Pädagogik.

In der Pionierzeit am Anfang der 70-er Jahre mussten auch auf diesem Gebiet erst noch Begriffe für den freien Umgang von SchülerInnen mit den Gegenständen, Tieren ihres Interesses etc. gefunden, wie ‚Natur-Orientierung’ (statt nur: „Naturkunde“...), sowie schulpraktische Prozeduren und Fragestellungen entwickelt werden. (111) Aus Boths ursprünglicher Begeisterung für bestimmte pragmatische Elemente des englischen Unterrichts („Learning by doing“) entstanden dann seine Beiträge zur Entwicklung ‚strategischen Handelns’ in der Schule. In der Frage der „Erfahrungsorientierung“ - mit dem Blick auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder, aber ebenso auf die Selbsterfahrung und den erfahrungsorientierten Dialog der beteiligten Erwachsenen - wurde Kees Both und die niederländische Jenaplan-Pädagogik stark von dem belgischen Projekt der ‚Erfahrungs-Orientierten Vorschulerziehung’ (EOV) von Geert Kelchtermans aus Leuven (Löwen) beeinflusst. (112)

Der für den niederländischen Jenaplan zentrale Begriff der

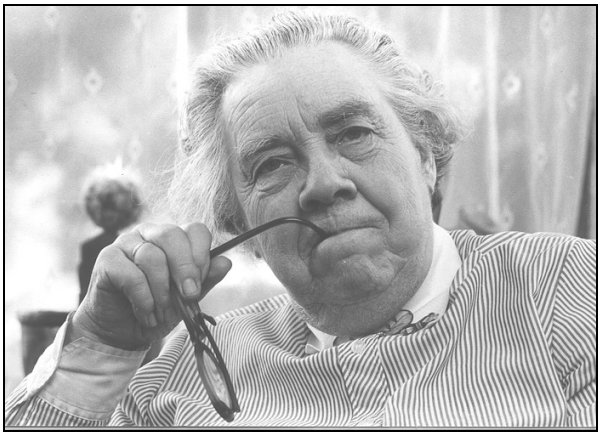
**„Weltorientierung“** (*wereld-orientatie*), der später bei Both auch zu einem der sechs Qualitätskriterien wurde (113), taucht bereits in den 30-er Jahren in Beurteilungen der großen Schriften Petersens auf . (114) Wilhelm Flitner lobt in seiner Rezension des „großen Jenaplans“ Petersens (115) im Jahre 1935 die „Gruppenarbeit“ in den Jenaplan-Schulen, die es Kindern ermögliche, eine „Weltorientierung“ zu erwerben.(116)

1938 schreibt der Philosoph und Pädagoge Marko Stettner (Graz) einen ausführlichen Artikel über Petersens „Führungslehre des Unterrichts“ (publiziert erst 1955 in der österreichischen Zeitschrift „Unser Weg“ S. 365-420!) , in dem er die Verwandtschaft im Denken Petersens und Jaspers herausarbeitet und dabei die „Zweiteilung“ von Petersens Situationsbegriff - ähnlich dem Existenzbegriff von Jaspers mit seinem statischen (das *Wissen* um den menschlichen Ursprung) und seinem dynamischen (die *Freiheit zu handeln*) Aspekt - betont.

Die drei großen Wirklichkeiten bei Petersen verhalten sich dann zu den drei bei Jaspers philosophisch umfassend ausgearbeiteten Hauptbegriffen folgendermaßen: Gott (Tranzendenz/Metaphysik), Menschenwelt (Existenz/ Existenzerhellung), Natur (Welt/ Weltorientierung). (117)

Für uns ist hier nur wichtig zu betonen, daß die auf diesem Gebiet schon sehr vorausschauende und „moderne“ pädagogische Denkweise Petersens mit ihrer Tendenz zum strategischen Handeln bereits im zeitlich nahen geistigen Umfeld von Petersen erkannt und auf den Begriff gebracht wurde. Die pädagogische Namensgebung ‚wereld-orientatie’ in den Niederlanden seit 1968/1969 - vor allem aufgrund des Einflusses des Jenaplan-Pioniers und Leiters des Katholischen Pädagogischen Zentrums (KPC) Chris Jansen – ist sorgfältig erwogen worden.

In dem „Katholieke Schoolblad“ vom 22.2.69 heißt es: „Bei der Wahl des Namens gab es zwei Möglichkeiten: Weltkunde und Weltorientierung. ‚Weltkunde’ lässt einige Leser an bloße Kenntnisübermittlung denken. ‚Weltorientierung’ verweist exakter auf die Zielsetzungen des betreffenden Gebietes im Unterricht.“ (118) Ähnlich verweist Werner G. Mayer darauf, dass dieser Begriff im Gegensatz zum objektivistischen Begriff der „Sachkunde“ die prozesshaft-offene Aktivität des lernenden Subjekts beschreibt. Die Sachen provozieren den Menschen zum Handeln, sie werden so zu „Tat-Sachen“. In diesem Sinne schafft sich der Mensch erst durch sein aktives Umgehen mit den Dingen die „Tat-Sachen“, seine Wirklichkeit. (119)



Sus Freudenthal Utrecht, 26. April 1982

Nach Mayer erfordern schon wahrnehmungspsychologische Beobachtungen zur Genese des kindlichen Weltbildes, aber auch die Ablösung der alten „Abbildungstheorie“ sowie des cartesianischen und newtonschen Weltbildes und damit verbunden der Paradigmawechsel in Natur- und Geisteswissenschaften etwa seit 1970, eine solche mehrperspektivische, auch fächerübergreifende, projektorientierte „Weltorientierung“. (120)

Diese Einsichten und Entwicklungen finden nun auch ihren Niederschlag in Kees Boths schulpraktischem Konzept: Unter ‚Weltorientierung’ (WO) werden hier zum einen „die forschenden *Aktivitäten* des Erfahrens, Entdeckens und Untersuchens neben dem Arbeiten und Spielen mit Geschichten oder Texten“ subsumiert. Zum anderen geht es um die *Inhalte* der Weltorientierung.(121) Es geht Both also nicht nur um naturwissenschaftlich ausgerichtete Untersuchungsaktivitäten, sondern auch um eine für die Ausgewogenheit des Gesamtkonzepts wichtige Ergänzung, die Beschäftigung mit sinnstiftenden Geschichten. So erwerben die Kinder „auf vielseitige und fundierte Weise Wissen über Natur, Gesellschaft und Kultur, und lernen – innerhalb ihrer Möglichkeiten – dafür auch Verantwortung zu tragen.“ (122)

Als ein alle anderen Qualitätskriterien integrierendes Qualitätsmerkmal wird ‚Weltorientierung’ auch als Ziel des Unterrichts näher beschrieben: Es geht u.a. um emotionale Verbundenheit und Fürsorge, um Entwicklung durch neue Erfahrungen, um Lernen, wie man lernt, um Staunen und kritisches Denken. (123)

Der Jenaplan als „Weg zu verstärkt integrativem Unterricht“ gibt der ‚Weltorientierung’ die zentrale Position im gesamten Schulprogramm (124). Darum muss der Bildungsbereich der ‚Weltorientierung’ als inhaltliches Zentrum des Unterrichts betrachtet werden; so muss dafür Sorge getragen werden, dass der Hauptanteil der Lerninhalte auch in WO integriert wird; nur bestimmte Lerninhalte, wie zum Beispiel der Erwerb von Methodenwissen in Rechnen, Schreiben oder Lesen, be-

halten ihre eigenständige Funktion und werden dann in Kursen oder Einschulungsphasen vermittelt. (125)

Für Petersen stand die didaktische Frage nach den „sinnvollen Lehrstoffeinheiten“ nicht im Vordergrund. Er war noch zu sehr auf die Auseinandersetzung mit „Rezept-Didaktikern“ u.a. fixiert. „Die neue Schule kommt nicht durch neue Stoffpläne; neuer Stoff gibt keine neue Schule.“ Denn es ging ihm zuallererst um ein neues Schulleben, um die Einsicht, was Erziehung wirklich ist. (126) Er wollte als Pädagoge „durch den Stoff hindurch, besser noch unmittelbar auf den Schüler sehen“ .(127)

Und doch bezeichnete er es angesichts der Flut schulischer und außerschulischer Informationsströme als „die ernsteste Frage der Didaktik , was und wann und wie bewusst gemacht werden darf.“ (128)

Schon in den Jenaplan-Schulen zur Zeit Petersens wurde in der Praxis viel mit Themen aus der Lebenswelt der Kinder gearbeitet. (129) Das war freilich schon reformpädagogisches Gemeingut geworden; neu war bei Petersen aber, dass er „moralische Erziehung“ von Beziehungen zwischen Menschen in ‚pädagogischen Situationen’ abhängig machte, indem er Kindern einen wichtigen Einfluss mittels der Gestaltung dieser Beziehungen und durch die Wahl von Lehrinhalten zugestand. (130)

Eine durchgehend praktische (institutionelle) Antwort der Jenaplan-Pädagogik auf das Didaktik-Problem war in dem Augenblick dringlich, wo - wie in den Niederlanden – viele Schulen diesen Weg der Schulerneuerung gehen wollten und die Einsicht wuchs, dass auch die neue Schule - bei allen Vorbehalten gegen falsche Stoffhuberei oder Methodengläubigkeit - ihr Material braucht.

Um die alten Fächer besser in die Aktivitäten und Ziele von WO überführen zu können, mussten die niederländischen Jenaplan-Pädagogen zunächst ihren eigenen Umgang mit den Anforderungen der bestehenden staatlichen Lehrpläne klären. Aus einem Bericht vom Herbst 1967 der „Arbeitsgruppe Jenaplan“ der WVO über eine Umfrage unter den damals 13 jenaplan-orientierten Schulen in den Niederlanden (131) geht hervor, dass sich in den erwähnten Schulen ein erster Ansatz in Richtung einer fächerübergreifenden Behandlung von Unterrichtsthemen abzeichnete. Unsicherheit herrschte aber über die Frage des „Minimum-Lehrstoffs“ und Unzufriedenheit über die „recht willkürliche“ Wahl der Lehrinhalte.

Experten-Studien wurden gefordert, um „einen eventuellen Lehrplan“ aufzustellen. Viel Zeit wurde aufgewendet, um für die neuen altersgemischten Gruppierungen geeignete Lehrmittel herzustellen.(132) I

m Ergebnis können wir feststellen, dass die heutigen Jenaplan-Schulen den niederländischen Lehrstoff für die Grundschule souverän in sieben ‚Erfahrungsgebiete’ (Der Jahreskreis, Umgebung und Landschaft, Herstellen und Gebrauchen, Technik, Kommunikation, Zusammen leben und Mein Leben) unterteilt (133) haben; didaktische Materialien sind in reichem Maße erstellt worden und gut zugänglich. Und die Schulen haben ja nun auch mit den Qualitätsmerkmalen Kriterien an der Hand – auch für ihre didaktischen Entscheidungen.

Wie schon im alten Jenaplan ist auch im niederländischen Schulkonzept von Kees Both die lokale und regionale Verankerung der Schulen von größter Bedeutung. Wer die Qualitätsmerkmale ernst nimmt, sollte auch „einen stark lokal geprägten Schulplan entwickeln“, der natürlich auch Einfluss auf die Auswahl der Inhalte des Lernens hat. In manchen Bereichen (wie Kartografie) werden inhaltliche und methodische Aspekte auch regionalisiert werden müssen. Insgesamt geht es um die Realisierung einer ‚lokalen Lehrplanautonomie’.(134)

Die Entscheidung des niederländischen Jenaplans für die ‚Erfahrungsgebiete’ und für die ‚Qualitätsmerkmale’ , an denen Lernen, Unterricht und Schulqualität zu messen ist, erweist sich gerade heute als richtungweisend**:** In unserer Zeit , in der Schulen – nicht zuletzt wegen der staatlich verordneten „zentralen Tests“ - gern ausschließlich oder überwiegend auf vorgefertigte Lehrbücher und Materialien zurückgreifen, wo also die Methode statt der Funktion des Lernens den Vorrang hat, ist es wichtig , sich immer wieder neu darauf zu besinnen, nach den Erfahrungen und Interessen der SchülerInnen selbst zu fragen und die „lokale“ Eigenständigkeit und Besonderheit von Jenaplanschulen in ihrer je spezifischen Umgebung hochzuhalten. (134a)

## Erziehung auf wertanthropologischer Grundlage

Nach Meinung des renommierten Kind-Anthropologen M.J.Langeveld muss die Pädagogik über eine Theorie vom Wesen des Kindes verfügen, - Pädagogik könne geradezu als „praktische Anthropologie“ bezeichnet werden. (135)

Der bekannte amerikanische Reformpädagoge John Dewey, der auch Petersen beeinflusst hat, brachte die Wichtigkeit einer solchen anthropologischen Orientierung der Erziehung in seinem „Pädagogischen Credo“ (1929) folgendermaßen zum Ausdruck: „Wenn sich das Bestreben des Erziehers nicht mit einer Tätigkeit verbindet, die das Kind aus sich selbst heraus unabhängig vom Erzieher betreibt, dann wird die Erziehung zu einem Druck von außen herabgewürdigt.“ (136)

Im Rahmen der oben bereits erwähnten Diskussion Mitte der 70-er Jahre um die „Erkennbarkeit“ der Jenaplan-Pädagogik

wurde natürlich auch diese für jede Reformpädagogik besonders wichtige Frage erörtert. Dies war um so notwendiger, als die niederländische Pädagogik stark von ethischen Prämissen und Zielsetzungen geprägt ist (s.o.) , die – wie Deweys Credo zeigt – ja durchaus auch in Gegensatz zu den tatsächlichen Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes stehen können. Dass sich die niederländische Jenaplanschule auf die anthropologische Grundlegung besann, ist vor allem dem Einfluss Martinus J. Langevelds zuzuschreiben. (137)

In einer Artikelserie in „Pedomorfose“ 1975 und 1976 geht die Leitung der Stiftung Jenaplan in thetischer Form besonders auf die kind-anthropologischen Gedanken Peter und Else Petersens, auf Langeveld, Dewey, John I. Goodlad und Hans Mieskes ein.(138)

Susan Freudenthal

Die bei Skiera herausgestellten Thesen zu den „anthropologischen Aspekten“ des niederländischen Jenaplan-Schulkonzepts weisen bereits erkennbare Ähnlichkeiten mit den heute geltenden Basisprinzipien 1-2 und 4 (über den Menschen: „eigenwertiges Wesen“ - „ungeachtet Rasse, Nationalität“; „Ganzheit“ des Kindes) sowie 12 und 18 auf (über die Schule: Lernen soll ausgehen von den genannten Unterschieden; Fähigkeiten des Kindes zum Erkunden, zu bildender Sachbegegnung sind zu berücksichtigen). (139)

Jene Thesen sind - ebenso wie die heutigen Basisprinzipien - in der Ist-Form gehalten, ihre Aussagen haben dabei ethisch-normierenden und menschenrechtlichen Charakter, wie wir oben konstatiert haben, sie stellen also keine kind-anthropologischen Befindlichkeiten oder Befunde dar. Darum sprechen auch die Autoren der Broschüre über die „Basisprinzipien“ in ihrer Einleitung davon, dass diese Prinzipien „die Normen für das Denken und Handeln“ hinsichtlich der allgemeinen und der schulischen Erziehungsziele zum Ausdruck bringen einschließlich einer Vorstellung von dem „gewünschten Menschenbild“ und dem „gewünschten Zusammenleben“ (140)

In der anthropologischen Diskussion der verschiedenen, schon bei Peter Petersen (und im Anschluss daran bei Else Petersen-Müller) erörterten „Grundkräfte“ des Kindes, wie Bewegungsdrang, Tätigkeitsdrang, Gesellungstrieb und Lerntrieb stießen die niederländischen Jenaplan-Pädagogen auch auf jene etwas missverständliche Formulierung von Else Petersen über „das Verlangen nach straffer Führung“ als eines der Grundkräfte kindlicher Entwicklung. (141) Hierzu stellte die Leitung der Stiftung Jenaplan in ihrem Grundsatzartikel vom August 1975 in klärenden Worten über den Zusammenhang zwischen den psychischen Grundgegebenheiten des Kindes und der notwendigen „planmäßigen Strukturierung“ der Lernumwelt fest, dass mit dem „Bedürfnis nach straffer Führung“ kein „autoritärer Zentralismus“ gerechtfertigt werden kann. Der in der Pädagogik gesetzte deutliche Rahmen diene lediglich der Ermöglichung von Freiheit. (142)

Eine zusammenhängende kind-anthropologische Untersuchung ist m.W. vonseiten niederländischer Jenaplanpädagogen bisher nicht vorgelegt worden. (143) In Kees Boths Schulkonzept tauchen aber an einigen Schlüsselstellen im Zusammenhang der Erörterung der kindlichen Entwicklung(schancen) in einer sich rasant verändernden Welt kind-anthropologische Fragen und Überlegungen über „sich verändernde Kinder“ oder über „das Aufwachsen in unserer komplexen Gesellschaft“ auf. Außerdem wird bei der Darstellung konkreter Lernbereiche immer wieder auf kind-anthropologische Grundlagen rekurriert. Im Grunde genommen bauen die bei Kees Both zentralen Qualitätskriterien samt und sonders auf kind-anthropologischen Beobachtungen und Fundamenten auf.

Darum muss es nicht verwundern, wenn sich im konkreten Fall anthropologische und ethische Linien kreuzen und ergänzen. So heißt es über „Musisch-Ästhetische Bildung“, sie verweise „auf die Verbindung eines anthropologischen Prinzips (das ‚Musische’) mit einem Gebiet der Werteerziehung (‚das Ästhetische’).“ (144)

In der niederländischen Jenaplanbewegung hat die „wert-anthropologische Grundlage“ des Jenaplans eine ganz besondere Bedeutung gewonnen: Der in den Niederlanden traditionelle Aufbau des Schulwesen in vier , vom Staat gleichermaßen finanzierten „Säulen“, der Säule der „protestantisch-christlichen“, der „römisch-katholischen“ , der „öffentlichen“ und der von freien, nicht-konfessionellen Trägervereinen geleiteten „besonderen“ Schulen, (145) hätte aufgrund der konfessionellen Spaltung auch zu einer Spaltung der Jenaplanbewegung führen können. Diese Gefahr wurde aber durch ökumenische Einsicht, kluge organisatorische Kooperation und nicht zuletzt aufgrund eines Verständnisses des Jenaplans als „allgemeinpädagogisches Konzept auf wertanthropologischer Grundlage“ abgewehrt. (146); die unterschiedlichen

Weltanschauungen und Konfessionen, die oft als trennendes Element erfahren werden, können in Begegnung und gemeinsamer Suche sinn-voller Antworten auf die Lebensfragen auch sehr viel Verbindendes entwickeln. (147)

**Mit Portfolio und PC**

In einer Pädagogik, in der die Qualitätskriterien einer guten Schule und die gewünschten Kompetenzen der SchülerInnen so deutlich herausgearbeitet wurden wie im Schulkonzept der niederändischen Jenaplan-Bewegung, kann man nun auch Antworten auf die – nach Bekanntwerden der Ergebnisse der internationalen PISA-Studie, die dem Leistungsvergleich der Bildungssysteme von 35 Ländern diente – erneut in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion gerückte Frage nach der Leistungsbewertung der SchülerInnen erwarten.

Die Frage hat für alle Vertreter der Reformpädagogik etwas Bedrückendes, da die von den Verfechtern eines verschärften globalen Wettbewerbs vorgebrachten Forderungen durchgreifender Leistungsmessungen, früher Schülertrennung, zusätzlicher (Über-)Prüfungen, von Schnellläuferklassen und Expressabitur hauptsächlich beschränkter Profitgier , aber auch dem Geschwindigkeitswahn (147a) und überdimensionierten Untergangsängsten geschuldet sind.

Die niederländische Jenaplanpädagogik folgt in diesen Fragen der noch immer gültigen Devise Petersens „Leistungskultur statt Leistungskult“. Sie geht davon aus , dass jedes Kind erst einmal ein Recht (Menschenrecht!) auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit hat und sie hält die Kriterien bereit, mit denen diese Entwicklung begleitet und gesteuert wird, und sie stellt daraufhin besonders deutlich die Frage: „Wie können Fortschritt und Wachstum, die Herausforderung, bis an die eigenen Grenzen zu gehen und diese vielleicht erweitert zu haben, Leistung und Qualität, Selbststeuerung in Evaluation und Berichterstattung zum Ausdruck kommen?“ (148)

Über die praktischen Antworten hinaus, die schon von der frühen Reformpädagogik gegeben wurden (wie kontinuierliches feed-back durch MitschülerInnen oder Lehrperson, Präsentation von Arbeitsergebnissen u.a. in Feiern, Herstellen von qualitativ akzeptablen Produkten, wie Wandzeitung, künstlerische Gegenstände, Briefe) (149), findet sich im Kompendium von Kees Both eine ganze Reihe moderner Möglichkeiten der Evaluation und der Selbstbeurteilung: Hinweis auf die in den Arbeitsmitteln enthaltene Möglichkeit der Selbstkontrolle; diagnostische Tests , etwa im Mathematik-Unterricht, um festzustellen, ob „ich“ weitergehen kann; ‚authentische Evaluation’ in funktionalen Situationen, etwa im ‚Berichtskreis’; Lern-Tagebuch, Übersichten über die geleisteten Arbeiten; intensive Beobachtung der Kinder, Gespräche darüber mit dem Kind/Kollegen/mit den Eltern; eine den oben genannten Zielen einer Leistungskultur angemessene Zeugnisgebung/Berichterstattung; eine gemeinsam mit Kollegen durchgeführte Erstellung didaktischer Leitfäden für bestimmte Lernbereiche mit ‚Meilensteinen der Entwicklung’ . (150)

Diese und eine Reihe weiterer Informationsquellen können dann für die - soweit wie möglich im Dialog mit dem Kind erfolgende - Zusammenstellung eines ‚Portfolios’ oder ‚Lernarchivs’ mit Stichproben von erledigten Arbeiten, Testresultaten, Beispielen von gelungenen Arbeitsergebnissen oder Werkstücken/Referaten auf der Grundlage möglichst klarer und eindeutiger Kriterien herangezogen werden. (151)

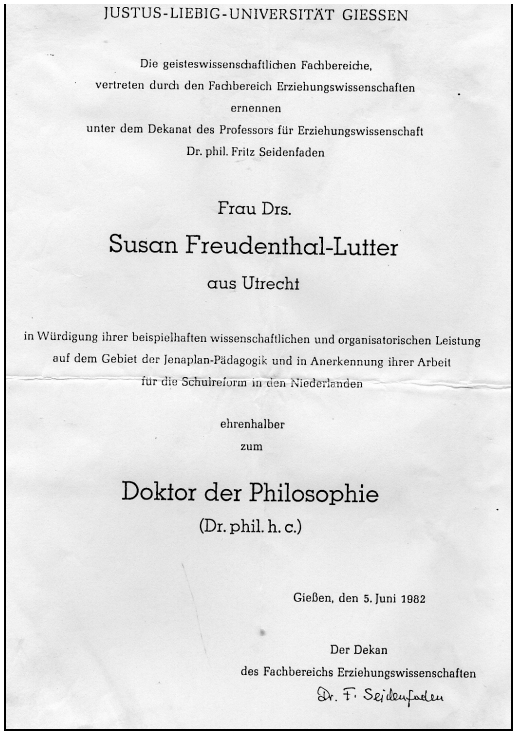
Wie die niederländischen Jenaplanschulen bereits seit vielen Jahren gezielt von dem Medium Fernsehen (etwa durch den didaktischen Einsatz des landesweiten Schulfernsehens für bestimmte Informationsaufgaben) Gebrauch macht, so empfiehlt Kees Both den Pädagogen auch in der neuen Situation der medialen Vielfalt einen dosierten, wohlüberlegten, der ‚Weltorientierung’, insbesondere der Beschaffung und Verarbeitung von Informationen, dienenden Umgang mit dem Computer bzw. der Informations- und Kommunikationstechnologie.
Was der Jenaplan immer gewollt hat, die Veränderung der Rolle der Lehrperson, werde nun durch die neuen Medien vorangetrieben. „Statt eine bequeme Informationsquelle darzustellen, wird sie mehr und mehr zum Beispiel für einen Menschen, der selbst ein Lernender ist und weiß, wie er sich Informationen besorgen, der zeigt, wie Information zu Erkenntnis transformiert werden kann, der Information kritisch zu beurteilen weiß und Lernen in sozialen Prozessen mit und zwischen den Kindern zu organisieren versteht.“ (152)

Nachdem die Welt schon glaubte, auf den Jenaplan verzichten

**Grundlegend für die ‘reformpädagogische’ Schule der Zukunft**

zu können oder sogar zu müssen, rückt nun im zusammenwachsenden Europa das Phänomen des niederländischen Jenaplans, der auch in den zurückliegenden Jahrzehnten kraftvoll weiterentwickelt wurde, in unser Blickfeld.

Und diese Entwicklung geht noch weit über das hier Dargestellte hinaus: In den ersten drei Nummern von ‚Mensenkinderen’ des Jahres 1994 erschien eine Artikelserie von Kees Both **„Internationales Lernen“**, in der er an dem gleichgerichteten Projekt Petersens aus den 20-er Jahren anknüpft, die Möglichkeit des Erlernens von „Unbekanntem“ (Lernen aus dem Kontrast) reflektiert, über „Mutter Erde“ und



JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche,
vertreten durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften
ernennen
unter dem Dekanat des Professors für Erziehungswissenschaft
Dr. phil. Fritz Seidenfaden

Frau Drs.

Susan Freudenthal-Lutter

aus Utrecht

in Würdigung ihrer beispielhaften wissenschaftlichen und organisatorischen Leistung
auf dem Gebiet der Jenaplan-Pädagogik und in Anerkennung ihrer Arbeit
für die Schulreform in den Niederlanden

ehrenhalber
zum

Doktor der Philosophie
(Dr. phil. h. c.)

Gießen, den 5. Juni 1982

Der Dekan
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
Dr. F. Seidenfaden

global thinking nachsinnt und von da aus eine Fülle kreativer Jenaplan-Ideen für das Knüpfen schulischer Beziehungen über die Grenzen hinweg entwickelt. (153) Was er für die Schulen entwarf, gestaltete Kees Both auch für seinen eigenen professionellen Bereich: Er knüpfte über die Jahre hin eine Vielzahl reformpädagogischer Kontakte mit Jenaplanpädagogen und verwandten Geistern in aller Welt. Es gibt einen regen persönlichen Austausch zwischen niederländischen Jenaplanpädagogen und deutschen Reformpädagogen in Schulen, Hochschulen und reformpädagogisch orientierten Organisationen.

So hat zum Beispiel Tom de Boer als Delegierter der Niederländischen Jenaplan-Vereinigung im Vorstand der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland satzungsgemäß einen festen Sitz. Es bestehen seit Jahrzehnten enge Kontakte mit Pädagogen aus anderen Ländern, nicht zuletzt mit bedeutenden amerikanischen ReformpädagogInnen, wie Pat Carini oder Robert Anderson. (154)

Auch 10 **Oberschulen** arbeiten mittlerweile ganz mit dem Jenaplan. Andere Schulen lassen sich von guten pädagogischen Ideen anstecken. In der Zeitschrift ‚Mensen-kinderen' wird eine Schule vorgestellt, die ihre großen Verhaltensprobleme nach und nach damit löst, dass sie erheblich bessere Lernbereitschaft aufgrund stärkerer Gruppenkonsistenz erzielt, was in diesem Falle heißt, dass sie nicht mehr alle 1-2 Stunden einen anderen Fachlehrer in die Klasse schickt und entsprechend das Fächerangebot bündelt. Auch ergeben sich so auf einmal die Möglichkeiten fächerübergreifenden Lernens. Inzwischen wollen immer mehr Schulen diesen Weg beschreiten; sie arbeiten in einem Netzwerk zusammen. (155)

Wenn wir den Bogen spannen von Susan Freudenthal-Lutter bis Kees Both, von den entschiedenen Schulreformern der ersten Stunde zu den weit über tausend engagierten Jenaplan-LehrerInnen in über zweihundert Schulen, von den ersten konzeptionellen und organisatorischen Schritten in Richtung Jenaplan bis hin zu einer vorzüglich organisierten Jenaplan"familie" heute mit ihren landesweiten Treffen, regelmäßigen Publikationen, gezielten, die pädagogische Praxis unterstützenden Untersuchungsaufträgen und Materialmappen bekommen wir den Eindruck eines sehr motivierten und dann auch motivierenden Projekts. In den hier nur skizzenhaft dargestellten Zügen erkenne ich Vorbildliches - für die deutsche pädagogische Landschaft, aber sicher auch für viele andere Regionen in Europa. Der „Sub-Jenaplan" (M.Wilhelm), der auch die niederländische Version in ihrem embryonalen Stadium einmal war, ist durch jahrzehntelange zähe und zielgerichtete Arbeit zu voller Reife entwickelt.

Das fertige Produkt in Form von Kees Boths Schulkonzept kann für sich in Anspruch nehmen, die neue , jetzt gültige **schöpferische Synthese** des Jenaplans zu sein. Dieses Konzept integriert auf eine ganz besondere Weise die Vorzüge des „alten" Petersenschen Entwurfs mit dem Wissen um neue dem Jenaplan verwandte pädagogische Entwicklungen und Möglichkeiten. Dank einer großen systematisierenden Kraft ist das neue Konzept wie aus einem Guß. Offene Fragen sind trotzdem benannt. Ich sehe die Hauptstärken dieses jetzt vor uns liegenden reformpädagogischen Konzepts in Folgendem:

- Der Jenaplan behält seinen Anspruch als Konzept für die **Entwicklung einer pädagogischen Schule**, ja er steigert diesen noch durch weitere Entfaltung bestimmter Basisaktivitäten, wie etwa der Gesprächsformen, und die Fülle neuer praxisfördernder Elemente. Damit bekommt er gerade in unserer Zeit der Umbrüche (nicht nur in Osteuropa!) mit den gewachsenen Erziehungsaufgaben von Schule eine wichtige Konsultationskompetenz. Weil die Wertebildung in einer Schule als ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' auf mehreren Ebenen (nicht nur der intellektuellen) stattfindet, kann sie prägende Kraft für das Leben der SchülerInnen gewinnen. In unseren europäischen Gesellschaften mit immer mehr Einzelkindern erweist sich das Leben und Lernen in altersgemischten Stammgruppen darüber hinaus als Möglichkeit, die nötigen sozialen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit etwas älteren oder jüngeren MitschülerInnen zu erwerben.
- Der Jenaplan vertieft mit diesem niederländischen Konzept seinen alten Anspruch, der **Entwicklung der individuellen Persön-**

**lichkeit des Kindes** zu dienen. Nicht nur wird dem individuellen Lerntypus des Kindes große Aufmerksamkeit gewidmet. Jedes Kind bekommt darüber hinaus die Chance, die ihm angemessene individuelle Lerngeschwindigkeit zu pflegen, ohne gleich seine soziale Gruppe verlassen zu müssen. Das Qualitätsmerkmal ‚Erfahrungsorientierung' unterstützt die sozial-emotionale Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung und stellt die Basis auch für die kognitive Entwicklung dar. Das Qualitätskriterium der ‚Entwicklungsorientierung' fragt gezielt nach dem ‚Bereich ihrer (der Kinder) nächstfolgenden Entwicklungsphase'. Das pädagogische Handeln nach beiden Kriterien – zusammen mit dem Sichtbarmachen und kontinuierlichen Dokumentieren von Lernfortschritten durch Evaluation und Berichterstattung, durch die Einrichtung von individuellen Lernarchiven (‚Portfolios') – fördern die individuelle Entwicklung der SchülerInnen. Gleichzeitig betont der niederländische Jenaplan ebenso wie schon der traditionelle Jenaplan Petersens, dass die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft stattfindet. Damit wird zum einen Individualität gefördert, zum anderen werden Vereinzelung oder egozentrische/egoistische Verhaltensweisen vermieden. Es ist diese in vielen Bereichen, auf vielen Ebenen spürbare **Balance zwischen dem Individuellen und dem Gemeinschaftsbezogenen und darüber hinaus dem Gesellschaftsorientierten** (zum Beispiel in der Kreisform, in der Präsentation bei Feiern etc.), welche den modernen Jenaplan niederländischer Prägung für die europäischen Schulen des 21. Jahrhunderts so attraktiv macht. Ein solches Konzept wird in der schulischen Realisierung zur „Entwicklungshelferin" junger Menschen, die ihren Weg in der komplexen Welt von heute finden können.

- Die glasklare, **„lehrerfreundliche" Übersichtlichkeit** des niederländischen Konzepts mit seinen regelmäßigen Querverweisen zeugt von der Praxisorientierung dieser Pädagogik. Der Jenaplan ist darüber hinaus von Anfang an – nach Meinung von Petersen und Wolff, zustimmend zitiert bei Eichelberger – so konzipiert, dass er „an keinem Orte an den **finanziellen Mitteln** scheitern kann". (156) Dies gilt gerade für Schulen in ärmeren Regionen Europas (aber auch der ganzen Welt!), die - mit bescheidenen Mitteln ausgestattet - ein anspruchsvolles pädagogisches Schulkonzept durchführen wollen.
- Viele Lehrpläne sind bis heute hoffnungslos überfrachtet, die wachsenden Stoffmassen sind kaum noch zu bewältigen, geschweige denn geistig zu verarbeiten. Im Jenaplan ist der illusionäre **Enzyklopädismus** schon im Ansatz **überwunden**. Die niederländischen Jenaplan-Schulen haben sehr früh begonnen, ihre eigenen „Datenbänke" in Form von schülerfreundlichen Mediotheken mit Schul-, Orts- und Regionalbezug (oft unter engagierter Elternmitarbeit: Materialien sammeln und ordnen) aufzubauen. Wenn heute immer mehr Schulverwaltungen das ***eigenständige Lernen*** **der SchülerInnen** als Voraussetzung für das Sichzurechtfinden in unserer Informationsgesellschaft ansehen und dementsprechend die „Unterrichtsinhalte, Lehr- und Lernformen" umfassend reformieren wollen, wie seit neuestem auch in Berlin („Reformprogramm für die Berliner Schule"/ Koalitionsvereinbarung vom Januar 2002) können sie viel von der Praxis des niederländischen Jenaplans (sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe) lernen.
- Die **Lehrerrolle** ist bereits im traditionellen Jenaplan revolutioniert; der niederländische Jenaplan betont darüber hinaus die wichtige Rolle des **Kollegiums, das als Team** zusammenarbeitet und jederzeit bereit ist, sich – wo nötig - professionalen Rat von außen zu holen - auch dies eine wichtige Voraussetzung für die stabile Entwicklung einer guten Schule.(157) Vorbildlich für eine sich entwickelnde gute Schule in den europäischen Ländern ist dabei auch die **Vernetzung** und gegenseitige Unterstützung der Jenaplan-Schulen in den Niederlanden.
- Das moderne Jenaplankonzept bringt pädagogisch auf den Punkt, was in den Natur- und Geisteswissenschaften seit Jahrzehnten gedacht wird: Fächergrenzen sind nur Hilfskonstruktionen. Diese werden aber im traditionellen Schulsystem unter Absehung von sämtlichen neueren wahrnehmungspsychologischen, lerntheoretischen, hermeneutischen und physikalischen Einsichten für den Schulbetrieb als didaktische Leitplanken übernommen. Von den Lernenden aus gesehen sieht die Welt der Tat-Sachen aber wesentlich komplexer aus. Für wirklichen Lerneffekt entscheidend ist es, wenn **fächerübergreifendes, mehrperspektivisches, projektorientiertes Lernen** ermöglicht und arrangiert wird und die Lernenden an-

fangen können, sich im humanen Mikrokosmos Schule und in der Welt des Wissens aktiv zu orientieren. Diese Art von **„Weltorientierung“** ist das, was die SchülerInnen in Europa brauchen, wenn sie eine wirklich anregende Schulzeit und in Verbindung damit auch die beste Vorbereitung für ihr künftiges Leben durchlaufen sollen.

Sus Freudenthal und Else Petersen Hannover 1963

- Die pädagogische Öffentlichkeit und die Gesetzgeber haben die **Wichtigkeit „individueller“ Schulprofile und die Frage nach der Qualität von Schule** neu entdeckt. Dies muss nun auch vermehrt „von unten“, von den Schulen selbst geschehen. Wenn die wirklichen pädagogischen Leistungen und das Engagement von Schulen kommunizierbar gemacht werden sollen, muss es gelingen (die oft wahllos eingesetzten) „Bausteine der heutigen inneren Schulreform zu einem klaren pädagogischen Konzept zu verbinden – und dieses als Angebot an Eltern und Kinder auch an die Öffentlichkeit zu tragen.“ (158) Das niederländische Jenaplan-Konzept bietet hervorragende Anregungen zur pädagogischen Schulentwicklung , sowohl was die inhaltliche Gestaltung des Konzepts als auch, was das Aufzeigen unterschiedlicher Wege zu seiner Realisierung angeht. Die von Kees Both entwickelten „Qualitätskriterien“ sind darüber hinaus Marksteine auf dem Weg der „Entwicklung einer vielfarbigen Schullandschaft“ (Hildegard Hamm-Brücher). (159) Auch das **Europa der *Schulen* muss seine regionalen und lokalen Identitäten** stärken, - der niederländische Jenaplan zeigt, wie das geht.

- Nach der Aussage des renommierten Kenners der Reformpädagogik und Montessorianers Harald Eichelberger (Herausgeber und Autor wichtiger Veröffentlichungen zu den fünf großen reformpädagogischen Richtungen Europas) stellt die „Ausgangsform“ des Jenaplans - konkretisierbar in der *‚Erziehungsidee‘*, in dem was eine *‚pädagogische Situation‘* sein soll, in den ‚Bildungsgrundformen’/Basisaktivitäten und vor allem in der Vorstellung, dass die Erziehungsidee und die pädagogische Situation für den jeweils *konkreten* individuellen und gesellschaftlichen Rahmen eine andere Ausprägung haben werden - eine wesentliche Unterscheidung gegenüber anderen Schulkonzeptionen oder –modellen dar. (160) Aufgrund dessen hält Eichelberger den Jenaplan für „das aktuelle reformpädagogische Konzept, das die Integration der Prinzipien einer anderen reformpädagogischen Richtung nicht nur ermöglicht, sondern die Realisierung derselben besonders zur Geltung bringen kann. In diesem Sinne ist der Jenaplan **Grundlage für die ‚reformpädagogische’ Schule**, in der die Prinzipien der reformpädagogischen Richtungen zu einem neuen aktuellen und modernen Schulkonzept vereinigt sind und er ist auch Grundlage für die ‚reformpädagogische’ Schule, die als selbstlernendes System die Kraft zu ständigen notwendigen Erneuerungen für die Ansprüche ihrer

Schüler per se in sich trägt.“ (161) Damit kommt den reformpädagogischen Richtungen in Europa nicht bloß die Aufgabe zu, in gemeinsamen Aktionen extremen Leistungsdruck, bürokratische Leistungskontrollen und „Schulranking“ - mit all ihren erwiesenen schädlichen Folgen für die individuelle Förderung und Beurteilung der Kinder, für das pädagogische Klima in den Schulen, die didaktische Vielfalt, für Kreativität, menschliche Begegnung und Persönlichkeitsentwicklung - zu *verhindern.* (162) Sie haben nach Eichelbergers Vision auch eine *positive Möglichkeit* und Verpflichtung: nämlich gemeinsam eine ‚reformpädagogischen Schule’ der Zukunft zu bauen, für die der Jenaplan, insbesondere in seiner zeitgemäßen niederländischen Fassung, grundlegend ist.

## Anmerkungen

106) Marianne Wilhelm (2000), Schulerneuerung und Schulentwicklung auf der Grundlage des Jenaplans. In: Eichelberger/Wilhelm a.a.O., S.(62-106) 90.

**Einladung zum**

(1) Schnellkurs „Niederländisch in 14 Tagen“ und unmittelbar danach zum

(2) Besuch von www.jenaplan.nl (Niederländische Jenaplan-Vereinigung) **!**

107) Both (2001), S.32-34; Wilhelm (2000), 68

108) Both (2001), S.72

109) Kees Both (2000a), Der Jenaplan, in: Eichelberger/Wilhelm, a.a.O., S.(11-17) 15

110) Both (2001), S.74

111) de Wit (1997), p. 8 f. und Both (2001) S.93 ff.

112) Both (2001), S.30. 74-77

113) Both (2001), S.82 f.

114) vgl. Vreugdenhil (1992), p. 185. 188 f.

115) Peter Petersen (1934), Jena-Plan III. Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan, Weimar

116) Vreugdenhil (1992), p.185

117) ebd., p.188

118) Zitiert ebd., p.199 (119)

119) Werner G. Mayer (1993), Der Sachunterricht. Teil I Anthropologie und Pädagogik, Heinsberg, S.29. 34 f. u.ö.

120) vgl. ebd., S. 22 f., 29. 34 f.

121) Both (2001), S.82

122) ebd., S.172 f.; vergl. auch de Wit (1998), p.20

123) Both (2001), S.173

124) ebd., S.82 f.]

125) ebd., S. 166 f. ; dort auch genauere Überlegungen zur Integrationsfähigkeit der verschiedenen Lerninhalte.

126) Peter Petersen (1984. Neuaufl. der 10. Auflage 1971), Führungslehre des Unterrichts, Weinheim und Basel, S.225

127) ebd., S.128

128) ebd., S.82

129) vgl. Peter Petersen (1934), darin u.a.: Schulleben und Arbeit der Gemeindeschule IV in Finsterwalde (Niederlausitz), d) Herbert Illig, Gruppenarbeit in einer Mittelgruppe, S.262-273; dort heißt es S. 269: Die Aufstellung der Arbeitsmittel und Stoffe „zeigt in ihrer Vielseitigkeit, dass jedes Kind, auch das ‚schwächste’, aus der Fülle des vorliegenden Materials eine Arbeit finden muss, an der es selbständig arbeiten kann.“

130) Vreugdenhil (1992), S. 361

131) s. Skiera (1982), S.185 ff.

132) ebd. S.191. 195-197

133) s. Both (2001), S. 174

134) Both (2001), S. 170 f.; vgl. auch Petersen (1934), S. 193 u.ö.

134a) Storm/Vries (2002), p. 20-23 . In diesem Artikel wird auch eine Reihe von „allgemeinen“, “didaktischen “ und “organisatorischen” sowie „sinngebenden“ Qualitäten benannt, mithilfe derer eine gute Schule ihre geplanten/durchgeführten Projekte und anderen Lernprozesse selber kontrollieren kann.

135) Nach Skiera (1982), S. 304

136) s. Skiera (1982), 303

137) ebd., S. 431 f. Both zitiert ihn und Else Petersen heute noch als die für den Jenaplan wichtigsten Autoren hinsichtlich der Fragen der Grundkräfte der kindlichen Entwicklung, Both (2001), 227, Anm. 6

138) Skiera (1982), S. 300 ff. Auch Freudenthal hatte bereits 1970 in ihrer Schrift “De Jenaplanschool – en leef- en werkgemeenschap” die „Anthropologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns“ gefordert (ebd. 430, Anm. 17). - Hans Mieskes Aufsatz „Die pädagogischen Minima der Jenaplan-Schulwirklichkeit“, in: ders.(Hg.)(1966), Jenaplan und Schulreform, Oberursel , wurde auf Niederländisch zusammengefasst und zur Diskussion gestellt (ebd. S.429, Anm. 8-10)

139) ebd., 300

140) Both/Vreugdenhil (1990), p.1

141) Skiera (1982), S. 304 f.

142) ebd., S. 305 f.

143) Eine solche Untersuchung ist aber zur Zeit in Vorbereitung, - Auskunft von Ad Boes, Hochschullehrer an der Pädagogischen Akademie in Assen

144) Both (2001), S.197

145) ebd., S.119

146) Skiera (1982), S. 289-291

147) Vergl. auch Both (2001), 119 f.

147a) vgl. hierzu die umfassenden pädagogischen Überlegungen O’Donavans, die auf einer Theologie des Sabbats beruhen (Leo J. O’Donovan S.J., Präsident der Georgetown-University, Washington D.C., (2001) über „tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“ – Hauptreferat auf dem gleichnamigen Bildungskongress der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland, Berlin, 16.11. 2000 . In: epd-Dokumentation Nr.16/01, S.4-13. O’Donovan

entwickelt dabei zahlreiche Einsichten und Forderungen, die denen der Jenaplan-Pädagogik nahekommen: Eine Aufgabe einer zeitgemäßen Pädagogik sei es, den heute nicht mehr zu haltenden Enzyklopädismus zu überwinden und „aus Weltwissen Lebenswissen zu machen“, auch indem die Schüler lernen zu lernen. Ferner gelte es, dem „Totalitarismus gänzlich neuer Art“, der „unsichtbaren Hand“ (Adam Smith) einer durch nichts mehr begrenzten und damit selbst die Politik außer Kraft setzenden Funktionalisierung aller Lebensbereiche durch die (neoliberale) Marktwirtschaft mittels des göttlichen „Zeitzeichens des Sabbats“ und mittels des Spiels und der Feier (als Hinweise auf die transzendentale Struktur des menschlichen Lebens) Paroli zu bieten. Weitere Forderungen sind: soziales Lernen, Selbsterziehung und Erziehung zur Gemeinschaft mit Wertebewusstsein, Erinnerung, Reflexion und scheinbar unnütze Aktivitäten, wie die Beschäftigung mit den Künsten.„Die Zehn Thesen zur Bildungsdebatte“ des genannten Kongresses, die von den Bildungsexperten der beiden großen Kirchen formuliert wurden, schließen eng an das bei O'Donovan Gesagte an. (vgl. ebd, s. 14-16)

148) Both (2001), S. 210

149) Schon in der Jenaplanschule zu Wittenberge wurde im Lehrbericht unter „freie Gruppenthemen“ vermerkt: „Wir...beraten die Zeugnisse“, Peter Petersen (1934), darin u.a.: W. Gerich, Versuch auf der Oberstufe der Evangelischen Mädchen-Volksschule in Wittenberge 1930-1933, S. (181-211) 195; vergl. auch ebd. S. 220 f.

150) Both (2001), S. 211-213

151) ebd., S.213

152) ebd., S. 203-205, besonders S.205

153) s. den Artikel von Kees Both (2002c), Internationales Lernen – jetzt auch auf Deutsch - in diesem Heft!

154) s. Kees Both (2002b), Jenaplanschools in the Netherlands and their international relationships. An Overview – August 2001, veröffentlicht in KINDERLEBEN Heft 15 (Juni 2002)

155) Henk Sissing (2001) ‚Minder handen voor de Klas' in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, in : Mensen-kinderen jg.17, Nr. 2, p.5-11

156) P.Petersen / H.Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschulen, Weimar 1925 – nach Eichelberger (2000), S.36

157) Es gibt im Übrigen auch längst eine bestens durchdachte Lehrerausbildung für künftige Jenaplan-Lehrer in den Niederlanden, in welcher das Gespräch mit VertreterInnen der „Normal“pädagogik eine wichtige Rolle spielt; s. Kees Both ( 2000b ), Lehrerbildung für Jenaplan-Pädagogik – Entwicklungen in den Niederlanden, in: F. Bohnsack u.a. (Hg.) , S.(1-21)

158) Marianne Wilhelm (2000), S.69

159) Geleitwort von Dr. Hildegard Hamm-Brücher, ehem. Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, zu Kees Both (2001), S.1

160) Eichelberger (2000), S.36. 282

161) Geleitwort von Harald Eichelberger zu Kees Both (2001), S.8 ; Hervorhebung von mir, H.D.

162) Zur Boykott-Aktion der niederländischen Grundschulen gegen den „Endtest“ am Ende der Basisschulzeit s. Kees Both (2002a), Mit dem Endtest soll Schluss sein, Frankfurter Rundschau vom 31.1.2002, S.6

---

## Literatur


Boes, Ad W.(1991), Jenaplan – gestern und heute, CPS Hoevelaken

Boes, Ad W. (1997), Regeln für thematisches Kreisgespräch, in: Forum Jenaplan. Zeitschrift der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V., Nr.10 , S.34-38

Both, Kees (1997a), Die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Zur Diskussion um die Wertebildung durch Schule, in: Forum Jenaplan Nr. 10

Both, Kees (1997b), Jenaplanonderwijs op weg naar de 21-e eeuw. Een concept voor Jenaplanbasisonderwijs, Amersfoort

Both, Kees (1999), Stilte in de pedagogische school, in: ‚School en Godsdienst' Jg.53,Nr.1, p.10-17

Both, Kees (2000a), Der Jenaplan, in: Eichelberger/Wilhelm, a.a.O., S.11-17

Both, Kees ( 2000b ), Lehrerbildung für Jenaplan-Pädagogik – Entwicklungen in den Niederlanden,in: F. Bohnsack u.a. (Hg.) , Alternative Lehrerbildung, Münster, LIT Verlag, S.(1-21)

Both, Kees ( 2001), Jenaplan 21 – Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung / Hg. von Oskar Seitz, Baltmannsweiler

Both, Kees (2002a), Mit dem Endtest soll Schluss sein, Frankfurter Rundschau vom 31.1.2002, S.6 (jetzt auch in KINDERLEBEN 15, S.58)

Both, Kees (2002b), Jenaplanschools in the Netherlands and their international relationships. An Overview – August 2001, in : KINDERLEBEN Heft 15 (Juli 2002, S.25-34)

Both, Kees (2002c), Internationales Lernen , in diesem Heft.

Both, Kees / Vreugdenhil, Kees (1990) Basisprincipes Jenaplan, Hoevelaken

Draeger , Hartmut (1994), Eine niederländische Jenaplan-Schule in der Praxis. Zwei Wochen in der Jenaplan-Schule „'t Hoge Land“ in Epe. In: Forum Jenaplan 6/1994, S.22-26

Draeger, Hartmut (2002), Zwei Gesichter einer Schulreform, in: BOLIVIA. SAGO Informationsblatt. Analysen und Berichte Nr.129, S. 32-38 ; inzwischen abgedruckt auch in

KINDERLEBEN Heft 15, S. 60-63

Eichelberger, Harald (2000), Peter Petersen und der Jenaplan, in: Eichelberger, Harald / Wilhelm, Marianne (2000), Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck-Wien-München, S.18-61

Gollwitzer, Helmut (9. Aufl.1982;1970), Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens, München

Kleinespel , Karin (2001), Das pädagogische Experiment. Oder: ‚Wie entsteht Erkenntnis von einer besseren Pädagogik?' In: Ralf Koerrenz/Will Lütgert (Hg.) (2001), Jena-Plan – über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim und Basel, S. (12-41) 32

Koerrenz, Ralf (2001), Struktur als Reform-Prinzip. Zur Konzeption sozialen Lernens bei Peter Petersen, in: Koerrenz/ Lütgert (Hg.), a.a.O, S.(11-24)

Lütgert, Will (2001), Die Permanenz des Jena-Plans, in: Koerrenz/ Lütgert (Hg.) a.a.O., S.145-158, hier S. 153.

Mayer, Werner G. (1993), Der Sachunterricht. Teil I Anthropologie und Pädagogik, Heinsberg

O'Donovan , Leo J., (2001) , tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung – Hauptreferat auf dem gleichnamigen Bildungskongress der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland, Berlin, 16.11. 2000 . In: epd-Dokumentation Nr.16/01, S.4-13.

Oelkers, Jürgen (1994), Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungsbegriff der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) Nr.4, S. (565-583)

Petersen, Peter (1934), Jena-Plan III. Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan, Weimar

Petersen, Peter (1984. Neuaufl. der 10. Auflage 1971), Führungslehre des Unterrichts, Weinheim und Basel

Retter, Hein (1995), Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Petersen, Weinheim

Rülcker, Tobias: Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: Rülcker,Tobias / Kassner, Peter (1992) (Hg.), Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Lang: Bern

Seitz , Oskar / Both, Kees (2001), Wir steigen ein: Das Jenaplan-Diplom, in: Kinderleben 14 (Juli 2001), S.7-10

Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1995), Die bildungstheoretische Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik für die aktuelle Schuldiskussion im Lichte neuerer Ansätze zu einer kritischen Petersen-Rezeption, in: Klaus Hofmann (1995), Peter Petersen und die Reformpädagogik. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen, S. 233-244

Sissing, Henk (2001) ‚Minder handen voor de Klas' in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, in : Mensen-kinderen jg.17, Nr. 2, p.5-11

Skiera, Ehrenhard (1982), Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Beispiel einer pädagogisch fundierten Schulreform, Weinheim und Basel

Skiera, Ehrenhard (1996), Länderstudie Niederlande, in: Seyfarth-Stubenrauch, Michael / Skiera , Ehrenhard (Hg.) (1996), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2 Schulkonzeptionen und Länderstudien, Baltmannsweiler

Storm, Adri / Vries, Theo (2002), Wereldorientatie in de Jenaplanschool: Gezond klopend hart of bypass? In: Mensen-kinderen jg.18, Nr.1, p. 20-23

Tillich, Paul (3. Aufl. 1956;1955), Systematische Theologie, Band I, Stuttgart

Vreugdenhil, Kees (1990), Von 100 nach 2000 , LPC Jenaplan/CPS Hoevelaken 1984 (Übersetzung ins Deutsche: 1990, unveröff. Manuskript)

Vreugdenhil, Kees (1992) De Führungslehre van Petersen. Deel 1: Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan, Groningen, p.302

Vreugdenhil, Kees (1996), Jenaplanschule: Bildungspolitische Perspektive für Europa, in: Thilo Traub (Hrsg.)(1995/1996) JENAPLAN. AKTUELLE KONZEPTE.Jenaplanforschungsstelle Gießen,S. 82-89

Wagener, Claus P. (1999), Zur Vorgeschichte des Kirchenkampfes, in: Olaf Kühl-Freudenstein u.a. (Hg.), Kirchenkampf in Berlin 1932-1945, Berlin: Inst. Kirche und Judentum

Wilhelm, Marianne (2000), Schulerneuerung und Schulentwicklung auf der Grundlage des Jenaplans. In: Eichelberger/Wilhelm a.a.O., S.(62-106)

Wit,Hans de/ Veneman, Henk (1987), Een weg naar en met Jenaplan. Interview met landelijk medewerker Kees Both (1). In: Mensen-kinderen, Jg.13, Nr.2, p.(7-14)

Wit, Hans de / Veneman, Henk (1998), Een Weg naar en met Jenaplan. Interview met landelijk medewerker Kees Both (2). In: Mensen-kinderen, Jg.13, Nr.3, p.(16-23)

---

**Dr. Hartmut Draeger hat Theologie, Geschichte und Philologien studiert. Er arbeitet an der Peter-Petersen-Schule in Berlin-Neukölln und ist Mitglied im**

**Bundesvorstand der Gesell-
schaft für Jenaplan-Pädagogik**