

Kees Both

DIE SCHULE ALS LEBENS- UND ARBEITSGEMEINSCHAFT.

Zur Diskussion um die Wertebildung durch Schule

Aus: KINDERLEBEN. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik, Nr. 29, Juli 2009, S. 25-31

Übersetzung: Hartmut Draeger

In der Diskussion über 'die pädagogischen Aufgaben der Schule' geht es meist um das 'Beibringen' von Normen und Werten. Aber über die Art und Weise, in der dies geschehen könnte, gehen die Meinungen weit auseinander. Der Begriff 'Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' kommt aus der Reformpädagogik und erhält im Zuge der Diskussionen um die gewachsenen Erziehungsaufgaben der Schule neue Aktualität. Dieser Begriff liefert also einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Gestaltung der pädagogischen Aufgabe der Schule, für die Vermittlung von Partizipation, von demokratischen Handlungsweisen, für die Fürsorge untereinander. Dabei ist zugleich eine kritische Besinnung über 'Gemeinschaft' angebracht.

Bilder

Wenn ich den obenstehenden Titel lese, ruft das vieles bei mir wach: Bilder von Situationen in Schulen (Situationen, die ich selber mitgemacht habe oder über die ich etwas gehört oder gelesen habe); Begriffe, die damit zusammenhängen. Namen von Schulen, die ich damit assoziiere: die 'Werkstatt Kindergemeinschaft' ('Werkplaats Kindergemeenschap') von Kees Boeke in Bilthoven; die 'Alfrink-Kindergemeinschaft', eine Jenaplan-Schule; die 'Lebens- und Arbeitsschule' ('Leefwerkschool') in Amsterdam und schließlich die 'Lebensgemeinschaftsschulen' im Hamburg der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts (und an anderen Orten in Deutschland). Weiter: John Dewey und Janusz Korczak.

Auch kommen mir Bilder von Kindern vor Augen: Ein Kleinkind, das mit vielen LehrerInnen zu tun hat, sich durch irgendeine Organisiererei verwirrt fühlt, weinend im Gang steht und, als der Schulleiter fragt, was los ist, schluchzend antwortet: 'Ich weiß nicht, welche Lehrerin ich lieben soll!' Oder das Schulfrühstück nach einer frühen Vogel-Exkursion, um das sich die Kinder ganz alleine kümmern. Die Art und Weise, in der die Kinder, die es organisiert hatten, da herumliefen und die selbstverständliche Autorität, die sie ausstrahlten. Oder das Mädchen, das einer mühsam lernenden Mitschülerin mit unglaublich viel Geduld beim Uhrenlesen-Lernen hilft. Oder das Gespräch über Aufräumen im Klassenzimmer: Aufgabenverteilung oder gemeinschaftliche Verantwortlichkeit? Oder die Art und Weise, in der eine Schule - Kinder, Lehrkräfte und Eltern - auf den tödlichen Unfall eines der Kinder reagiert: beim Begräbnis und seiner Vorbereitung, bei dem respektvollen Sich-Kümmern um die Eltern des Kindes, bei dem Trauerprozess (die Jacke ihres umgekommenen kleinen Freundes blieb noch eine Zeitlang an seinem Stuhl im Klassenzimmer hängen), bei der Nachsorge. Ich könnte noch eine Weile so weiter machen. Es geht in allen Fällen um Formen von 'Gemeinschaft', von Zueinandergehören, von Mitbestimmung, um Trösten und Feste-Feiern und darum, einander wahrzunehmen und aufeinander zu hören.

Zur Schule gehört dieses Gemeinschaftselement schon immer – in größerem oder kleinerem Maße. Aber in den Erneuerungsschulen am Beginn dieses Jahrhunderts, die die „Reformpädagogik“ jener Zeit repräsentierten, wurde dieses Element mit Nachdruck thematisiert.

Gemeinschaftsschulen

Zu den radikalsten unter diesen Erneuerungsschulen gehörten die Lebensgemeinschaftsschulen, namentlich die in Hamburg (Lamszus, 1924a/1924b; Petersen,

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

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

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

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

Neben den 'Lebensgemeinschaften' entstanden auch 'Arbeitsgemeinschaften': Kursgruppen von Kindern mit dem gleichen thematischen Interesse oder von Kindern, die (in Wahlkursen) dasselbe lernen wollten. Lehrer, danach Schulleiter an einer dieser Hamburger Schulen war Peter Petersen, der später Hochschullehrer in Jena wurde. Auf eine viel weniger radikale Weise (er war wesentlich konservativer als die anderen Hamburger Reformen, denn er sah auch, wie viel die Erneuerung der Schule von den Lehrern abverlangte), aber doch auch in einer gewissen Kontinuität mit seinen Hamburger Erfahrungen entwickelte er einige Jahre später in Jena eine Schule, der er die Bezeichnung 'Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule' (Petersen/Wolff, 1985) gab. Suus Freudenthal, eine der niederländischen „EndeckerInnen“ der Jenaplan-Pädagogik, gab ihrer ersten Jenaplanbroschüre nicht zufällig den Titel: 'Die Jenaplanschule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' (Freudenthal-Lutter, 1970). Das Hamburger Experiment ging an Erschöpfungserscheinungen zugrunde, aber auch an der Veränderung des politischen Klimas in den dreißiger Jahren. Die Vertreter der radikalen

Hamburger Schulerneuerung brachten selbst mit der Formel von der 'Wiederentdeckung der Grenze' den mangelnden Realitätssinn ihrer alten Forderungen auf den Punkt. Und doch stellen sie spannende und inspirierende Beispiele dafür dar, was wir heute 'Partizipation von Kindern' nennen. Menschen wie Kees Boeke in den Niederlanden gingen später diesen Spuren weiter nach.

Die radikalen Hamburger sahen ihre Arbeit in der Schule als Teil eines viel umfassenderen Prozesses einer gesellschaftlichen und kulturellen Erneuerung. Die Schule war 'eine Schule der werdenden Gesellschaft', einer Gesellschaft, die sie heraufkommen sahen - mit befreiten Menschen. Die Schule sollte auch im Dienst dieser neuen Gesellschaft stehen, Übungsplatz für Humanisierung sein. Wir sind mittlerweile viel vorsichtiger mit solchen großen Worten, sind skeptisch geworden, manchmal selbst zynisch. Derartigen 'großen Sprüchen' wird misstraut. Aber es ist die Frage, ob wir ohne Ideale auskommen, Visionen von einer humanen Gesellschaft, von einer Gesellschaft als 'Gemeinschaft von Gemeinschaften', von der Erneuerung der Gesellschaft durch 'Erneuerung ihres Gewebes' (Buber, 1985) - Ideale, die alles mit der Art und Weise zu tun haben, wie man in der Schule miteinander umgeht: Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

Modernisierung

Die Erneuerungsbewegung am Anfang dieses Jahrhunderts ist als Reaktion auf die Modernisierung der Gesellschaft zu betrachten. Die schnelle Verstädterung und Industrialisierung führte zu Stress, zu Gefühlen von Entwurzelung und Entfremdung. Traditionelle Gemeinschaften zerfielen, und dies führte zu den verschiedensten Reaktionen: man kapselte sich in den Überbleibseln der alten Verhältnisse ein, verlangte nostalgisch nach einer 'idealen' Gesellschaft von früher, die niemals so bestanden haben kann, aber mit rückwirkender Kraft so gesehen wurde; versuchte, durch Arbeiten an einem neuen Gemeinschaftsbewusstsein Gegengas zu geben, - unter anderem durch die Schulerneuerung. Wir in unserer Situation - wo die Modernisierung der Gesellschaft, besonders in der Form von Individualisierung und zunehmender Pluralisierung, immer weiter fortgeschritten ist - stehen in der Tat vor derselben Frage und Aufgabe: Wie ist Gemeinschaft in einer hypermodernen Gesellschaft zu stiften, in der es zum Beispiel - infolge der verschiedensten Verabredungen außerhalb des Hauses - in Familien immer schwieriger wird, das Essen gemeinsam einzunehmen und dabei miteinander ins Gespräch zu kommen. (Lea Dasberg 1993) Wir müssen uns heute noch drängender die Frage stellen: Wie ist eine Gesellschaft zu gestalten, in der Menschen nicht verkümmern und in der wir - unserem Anspruch gemäß - demokratisch zusammenleben können.

Gemeinschaft

Der Begriff 'Gemeinschaft' der Schulerneuerer wurde nach dem Vorgang des deutschen Soziologen Tönnies als Gegensatz zum Begriff 'Gesellschaft' definiert: die unterstützenden Beziehungen zwischen Menschen, die einander kennen - solidarisch sein, die Wärme der Verbindungen zwischen Menschen (Martin Buber: Ich und Du) - gegenüber den sachlichen, formellen, funktionalen, ökonomischen und bürokratischen Beziehungen in der 'Gesellschaft', die eher als 'kalt' zu bezeichnen sind. Die Erneuerer sahen die Aushöhlung der Gemeinschaften in der Arbeitswelt, in den Wohnvierteln, in den Familien. Das Ergebnis war: 'Entfremdung', Einsamkeit, moralische 'Verwilderung' (übermäßiges Trinken, Vandalismus, usw). Hier ist schon zu merken, wie ambivalent der Begriff 'Gemeinschaft' ist und welche verschiedenen Schlussfolgerungen man daraus ziehen kann. Die Hamburger Erneuerer sahen die Ursachen vor allem in ungerechten ökonomischen Verhältnissen, die Menschen zunehmend zu auswechselbaren Rädchen im Getriebe machten, in der Anonymität durch Unüberschaubarkeit und Unermesslichkeit der Verhältnisse und so weiter, aber sie fochten zugleich für die Anerkennung der gleichen Würde von Männern und Frauen, Kindern und

Erwachsenen. Wenn man den Nachdruck auf 'Gemeinschaft' legt, können aber auch 'konservative' Konsequenzen gezogen werden: Die Wiederherstellung früherer hierarchischer Verhältnisse und traditioneller Männer- und Frauenrollen usw. Wir sehen das von neuem in unserer Zeit. Während die Modernisierung noch viel weiter fortgeschritten ist, wird vor der Auflösung des Zusammenlebens, Vereinsamung, Aufspaltung und dergleichen gewarnt. Der amerikanische Kulturkritiker Christopher Lasch hat in diesem Zusammenhang auf die Tragik vieler Kulturkritiker, namentlich der von 'rechts', hingewiesen. Sie sehen nicht ein, daß die Kräfte, die sie einerseits stark fördern (besonders die Konkurrenz des 'freien Marktes' auf allen Gebieten) zu gleicher Zeit in vielen Fällen die Werte, die sie so hoch schätzen, unterminieren, und sie sollten sich also auch nicht wundern über zunehmenden 'Egoismus', 'Egozentrismus', 'Narzismus', 'Hedonismus', 'Konsumismus', um mal einige Begriffe zu nennen, mit denen diese Tendenzen gedeutet werden.

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

Boeke

In den Niederlanden ist Kees Boeke (1884-1966) der Pionier der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Er begann seine 'Werkstatt Kindergemeinschaft' aus seiner radikal pazifistischen Überzeugung heraus, als Protest gegen den Staat (Kuipers, 1992). Er wollte mit der Anwendung der Lehren Jesu ernst machen und 'im kleinen Kreis vor Ort' anfangen - als 'Brutstätte' für eine neue soziale Ordnung, als Salz und Licht der Welt. Die Werkstatt war ein Kreis, in dem Kinder und Erwachsene an ihrer Entfaltung als Mensch *und* an einer besseren Welt arbeiten konnten. Gemeinsame produktive Arbeit (in einem Garten zum Beispiel) stand bei Boeke hoch im Kurs. Dadurch wurde an den ganzen Menschen appelliert. Auch wurden die Kinder ('Arbeiter' genannt; die Lehrer waren die 'Mitarbeiter') beim Ordnungsdienst eingesetzt und mussten zum Beispiel am Samstagmorgen gründlich saubermachen. Es war schließlich *ihr* Raum, für den sie mitverantwortlich waren. (In anderen Reformschulen, in Hamburg, bei Petersen in Jena, bei Freinet und anderen geschah dies auch.) Für Boeke war die Entwicklung 'innerlicher Zucht' (Selbstdisziplin) sehr wichtig. Dafür waren besonders die wöchentlichen 'Besprechungen' innerhalb der (altersgemischt zusammengestellten) Gruppen wichtig: Gemeinschaftsbildung durch gemeinschaftliche Überlegung, in denen versucht wurde, sowohl einer größtmöglichen freien Entfaltung als auch einer Ordnung durch gemeinsam getroffene Verabredungen zu ihrem Recht zu verhelfen. Bei diesen Besprechungen hatte ein Kind den Vorsitz, und es wurden auch Berichte von den gefassten Beschlüssen angefertigt. Es gab eine Tagesordnung mit immer wiederkehrenden Punkten: die Regeln, die Verteilung von Aufgaben (auch haushalterische Aufgaben wie Kochen, Abwaschen und so weiter), die Ausführung. Dabei strebte Boeke nach einer maximalen Übereinstimmung zwischen allen Betroffenen. Er hatte Probleme mit dem demokratischen System der 'Hälfte plus eins', denn was macht man dann mit Minderheiten? Er versuchte, die Kinder auf radikalere Weise demokratisch ('soziokratisch') denken zu lehren, wobei die

übliche Abstimmung eine Notlösung darstellte für den Fall, daß man soziokratisch nicht mehr zurechtkam und doch ein Beschluss fällen musste. Bei einer soziokratischen Beschlussfassung wird mit 'Einwilligung' (*consent*) gearbeitet: Wenn nach einer langen Vorbereitungszeit Konzeptbeschlüsse vorliegen, wird danach gefragt, ob jeder seine 'Einwilligung geben will', das heißt keine Einwände hat (dies ist etwas anderes als das Konsensprinzip [*consensus*!]). Sehr wichtig ist, dass man es lernt, Argumente für die eigene Meinung zu liefern. Die Diskussionen in der Werkstatt standen dann auch auf einem hohen Niveau. Man musste gut auf den anderen hören und seine Meinung so gut wie möglich in Worten ausdrücken. Boekes Quäker-Hintergrund spielte hier eine wichtige Rolle, denn dieses Verfahrens bedient man sich auch in den Versammlungen der Quäker. Wegen dieses Quäker-Hintergrundes legte Boeke auch großen Wert auf die Stille in der Schule: zusammen still



Im Homigtal / Thüringer Wald

Foto: Draeger

sein, Stille in einem Gespräch, sich einstellen auf Hören und Empfangen. Auch mit Worten sparsam sein, denn diese sind kostbar. Zusammen still sein (können) ist von einem großen gemeinschaftsbildenden Wert (Both,1987). Praxis und Theorie der 'Werkplaats Kindergemeenschap' haben das niederländische Jenaplankonzept beeinflusst. Jenaplankonzepte wie Suus Freudenthal waren enge Mitarbeiter von Kees Boeke.

Teilhabe

Was die älteren und neueren Reformen wollten, kehrt in neuer Gestalt zurück, nämlich unter der Bezeichnung 'Teilhabe' ('participatie', De Winter, 1995). Die vorher bevormundende Obrigkeit überlässt den Bürgern mehr und mehr Spielraum, sich selbst zu organisieren, regt die Bürger zugleich zur Teilhabe an der Beschlussfassung auf vielerlei Ebenen an. So versucht man, die Vorteile der Modernisierung (die Entwicklung 'des mündigen Bürgers') zu

nutzen und den Nachteilen (Entfremdung, Egoismus und Egozentrismus) entgegenzuwirken. Man kann Partizipation als Mittel ansehen, eine „Plattform“ für Beschlüsse zu schaffen, um Elend vorzubeugen, aber auch als demokratisches Grundrecht. Die präventive Bedeutung hat ihre Wichtigkeit, aber noch wichtiger ist die zweite: die eines Grundrechtes mündiger Bürger. Und Kinder sind Bürger-im-Werden, die schon praktisch partizipieren lernen können und sollen, und zwar bei Entscheidungen und ihrer Ausführung, zunächst in Bezug auf ihre eigene Lebens- und Arbeitsumgebung. Die Schule bietet dafür im Prinzip hervorragende Möglichkeiten. Es sind verschiedene Niveaus von Partizipation möglich, von Manipulation (Schein-Partizipation), über das Informieren von Kindern über Motive, Konsultation der Kinder von Erwachsenen, Initiativen, die von Erwachsenen ausgehen bis hin zu Initiativen des Kindes selbst. Wichtig ist dabei, dass es um einen pädagogischen Kontext geht, dass die Kinder mit ihren getroffenen Entscheidungen begleitet werden, dass die Grenzen immer stärker ausgeweitet werden. Die Schulen können zur Entwicklung von Gemeinschaftssinn beitragen, zur Abwägung der eigenen Interessen gegenüber den Interessen von anderen in der Gruppe, zum Entstehen von Mitgefühl und Solidarität mit verletzlichen Mitmenschen. Kinder müssen auf ihre potentiellen Fähigkeiten angesprochen werden, auf das, was sie wirklich können, und nicht - wie es jetzt meistens geschieht - auf ihre Defizite (Carini, 1986). Im Unterricht wird die Prävention von Schwierigkeiten häufig überbetont, und sie trägt dadurch manchmal selbst zur Vergrößerung des Problems bei.

Gerechtigkeit und Fürsorge

Zu lernen, wie man zusammenlebt und demokratisch handelt, ist in einer komplexen, modernen Gesellschaft wie der unsrigen ein nahezu unumgängliches Ziel des Unterrichts. Lernen ‚*inklusiv*‘ (d.h. den anderen mit seinen Gefühlen, Motiven einbeziehend) zu denken, lernen, mit Unterschieden, mit Gegensätzen, mit Konflikten umzugehen, kann dort tagtäglich geübt werden. Es fällt auf, dass Kohlberg, der intensiv mit der moralischen Entwicklung von Kindern beschäftigt gewesen ist, schließlich beim Experimentieren mit Schulen als ‚*just communities*‘ (Kohlberg) landete. Dabei konnten Kinder verschiedene moralische Standpunkte einüben und lernten zugleich, auf gerechte Weise miteinander umzugehen. Lernen, mit einem Wert wie Gerechtigkeit im Schulalltag umzugehen, ist hierbei eng verbunden mit dem Nachdenken-Lernen über Gerechtigkeit. „Leben mit...“ bedeutet Konkretisierung der Werte (‘*practice what you preach*‘), das „Lernen über...“ liefert dann den Stoff und die Möglichkeit, einen Moment Abstand zu nehmen und kritisch über das Leben in der Schule nachzudenken. Beides ist nötig - in dialektischer Verbundenheit.

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

Das Fürsorge-Prinzip fragt nach einer ganz anderen Einstellung von Personen hinsichtlich eines moralischen Problems: Das Wohlbefinden des anderen fördern und zugleich vorbeugen oder bekämpfen, was dem Wohlbefinden des anderen schadet: Leid lindern, trösten, keinen Schmerz zufügen, Beziehungen aufrechterhalten oder wiederherstellen, das Leben erhalten und so weiter. Es geht um die Entwicklung einer Betroffenheit humaner Art von dem Wohl und Wehe des anderen, um Empathie und Sympathie, die auch den andern einlädt zu

Fürsorge, Behilflichkeit, Freundlichkeit. Hier geht es nicht um universale Prinzipien, sondern um konkrete Menschen und Situationen, die man von innen her begreifen lernen muss. Für die Erziehung und den Unterricht gibt es hier wichtige Anknüpfungspunkte. Beide Perspektiven - die der Gerechtigkeit und die der Fürsorge - schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander. Sorgen füreinander setzt eine Gemeinschaft voraus und vertieft zugleich die Gemeinschaft.

Die amerikanische Pädagogin Nel Noddings radikalisiert die Fürsorge-Perspektive, indem sie diese nicht allein als ein Kennzeichen des pädagogischen Klimas ansieht, sondern indem sie 'Fürsorge' als Zentralbegriff in einem Lehrplan für Unterricht mit Vier- bis Fünfzehnjährigen



© Dieter Schütz Pixelio

beschreibt. Dieser Oberbegriff liefert Ziele und Inhalte für recht verschiedene Kristallisationspunkte von Fürsorge:

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

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

Die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft

Es wird klar sein, dass ich mit denjenigen sympathisiere, die die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft sehen und entwickeln wollen. Ich möchte auch vor einem leichtfertigen und abstrakten Gebrauch dieses Begriffes warnen. Wir müssen ihn inhaltlich füllen. Jeder soll

das von seinem eigenen Hintergrund her tun, und dies führt zu Unterschieden in der Ausgestaltung. Ich selbst denke bei der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zum Beispiel an:

- Partizipation der Kinder bei der Einrichtung und dem Instandhalten, Ordnen, Säubern ihres Raumes; nicht umsonst heißt dieser Raum in den Jenaplan-Schulen 'Schulwohnstube' (Petersen, 1963; Both/Schermer, 1983); dies kann bereits mit Kleinkindern beginnen;
- Teilhabe der Kinder beim Formulieren der Lebensregeln in der eigenen Gruppe und in der Schule;
- Evaluation mit Kindern über die Regeln und wie diese wirken;
- das Prinzip der Gegenseitigkeit bei der Erarbeitung und Anwendung der Lebensregeln für Kinder und Erwachsene;
- das Üben von soziokratischer (und wenn nötig demokratischer, mit Abstimmung verbundener) Beschlussfassung über Angelegenheiten, die die Kinder direkt angehen;
- das Stimulieren gegenseitiger Hilfe, 'peer-tutoring' (Vosse, 1995);
- das Entwickeln einer Gesprächskultur in der Schule (siehe das neue Einführungsprogramm, um jenen Prozeß wieder einmal Schritt für Schritt zu durchdenken und zu durchleuchten: Boes, 1995); die Klasse als 'eine Forschungsgemeinschaft';
- Augenmerk auf Stille, auf Expression, auf Spiel (de Boer, 1996) und Kunst (Both, 1992);
- Kontinuität von Lehrer(-in) und Gruppe, - mehr als *ein* Jahr bei der Gruppe bleiben;
- altersgemischte Gruppen, die mehrere Jahre zusammenbleiben, wodurch eine Kultur des Zusammenarbeitens- und -lebens entstehen kann;
- Teilhabe von Eltern beim Nachdenken darüber, was in den Klassen geschieht;
- Fürsorge füreinander und für andere Dinge (siehe Noddings) zu wichtigen Unterrichtsthemen machen - mit Augenmerk darauf, was unmittelbar zu tun ist; dazu gehört unter anderem Mitempfinden in Liebe und Leid;
- Feiern: dabei Gefühle und Werte, Erfahrungen teilen, -in der Klasse und auf Schulebene; Feiern als wichtiges Prinzip der Schule (Haverkort, 1993).

Es wird auch nicht weiter verwundern, wenn ich namentlich Freinet- und Jenaplan-Schulen als Brutstätten ansehe, diese Lebenskultur wachsen zu lassen und weiter auszuarbeiten, als fruchtbare Böden für die Entwicklung von Schulen als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

LITERATUR

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

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

A. Boes, *Gesprekken in de kring; Een invoeringsprogramma* (Gespräche im Kreis: ein Einführungsprogramm), CPS, Hoevelaken, 1995. Eine deutsche Zusammenfassung liegt vor unter dem Titel A. Boes (1997) , *Regeln für das thematische Kreisgespräch*, in: KINDERLEBEN 26, Dez. 2007, S.13-17

K. Both, *Jenaplan 21 – Schulentwicklung als pädagogische Konzeptentwicklung*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001

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

K. Both, *Op zoek naar stilte in de school*, in *Mensen-kinderen* 3 (1987) 1. Mittlerweile liegt dieser Artikel auch in deutscher Übersetzung vor: K. Both, 'Stille' in der 'Pädagogischen Schule', in: KINDERLEBEN. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik, Heft 13/Dez.2000, S.7-14

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

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

Kees Both war Studienleiter der Niederld. Jenaplan-Vereinigung und Chefredakteur von ‚Mensen-kinderen‘. Er ist Mitarbeiter im internat. Netzwerk der Jenaplan-Pädagogik