VERÖFFENTLICHT IN KINDERLEBEN 14, JULI 2001, S.11-17

Ad Boes / Kees Both

KERN UND KURS IM JENAPLAN: ZEHN THESEN

Was ist im Jenaplan gemeint mit 'Kern' und 'Kurs'"? Und was haben diese zu tun mit Qualität? Wir wollen zeigen, dass Kernunterricht und Kursunterricht als wesentliche Bestandteile von Weltorientierung einander brauchen und dass eine optimale und funktionale Beziehung zwischen beiden ein Qualitätsmerkmal einer Jenaplanschule ist. Das hat auch zu tun mit der Qualität des Kursunterrichts an sich.
Wir besprechen diese Thematik an Hand von Thesen, die theoretisch und praktisch erläutert werden.

These 1 - Kernunterricht in einer Jenaplanschule ist: Weltorientierung

Diese erste These ist sicherlich nicht selbstverständlich, sondern eher provokatorisch gemeint. Historisch gesehen geht es um den Unterschied zwischen Kern- und Wahluntericht – den Unterschied zwischen für alle verplichtenden Fächern bzw. Wahlmöglichkeiten (Ruppert, 1965). Das Entstehen dieses Unterschieds ist ein wichtiger Schritt in der Öffnung des Unterrichts. Zum Kernunterricht gehörten traditionell die Bildungsinhalte die wir heute die 'Basics' nennen, wenn das Schlagwort 'back to the basics' gebraucht wird: die 'Kulturtechniken' Lesen, Schreiben, Rechnen/Mathematik. Peter Petersen radikalisierte den Unterscheid dadurch, nicht die 'Kulturtechniken' ins Zentrum zu stellen, sondern die Inhalte, die die stärkste Beziehung zum gelebten Leben haben:
'Nun zeigt der Wochenarbeitsplan der Jenaplan-Schulen, wie auch hier die "Basis" von denjenigen Wissenkreisen gebildet wird, in denen der Mensch *lebt,* nämlich Gott, Natur und Menschenwelt. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In diesen lernen oder üben die Schüler das, was ihnen die Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Religion, Natur und Menschenleben einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freiester Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend verwerten, seien es in Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischen und künstlerischer Ausdruck.' (Petersen, 1970, S. 27).
Im Text von Petersen (nicht nur im Zitat) fällt auf, dass:
- es beim Kernunterricht nicht um etwas Artifizielles, etwas Konstruiertes geht, sondern um das Leben selbst;
- schon gesprochen wird über Differenzierung: die Kinder lernen die Mittel und Techniken kennen, um später auch bewusst die Techniken wählen zu können, *die am besten zu ihnen passen.*[i]

In der heutigen Situation der Schulen ist Weltorientierung als Kernunterricht noch gar nicht selbstverständlich Die Schule konnte sich lange Zeit erlauben, den größeren Teil einer breiteren Bildung bzw. Entwicklung eines Kindes einfach dem außerschulischen Leben zu überlassen. Dies trifft auch zu für die Anwendung des in der Kursarbeit Gelernten. Dies ist heute nicht mehr möglich, und zwar aus zwei Gründen:
- Die Zeit, in der Kinder in der Schule sind, ist sehr stark gewachsen und ist ein relativ großer Teil des Kinderlebens geworden – pro Tag und in Jahren (Petersen hat dies gut gesehen, u.E. als einziger unter den Reformpädagogen).
- Erziehung und Bildung als das Hineinwachsen in die Kultur und darin selber jemand zu werden (Langeveld) haben sich ungeheuer ausgedehnt.

Wenn wieder ein Bericht einer international vergleichenden Studie zu den Leistungen der Schulen veröffenlicht wird – z.B. die TIMMS-Studie zum Mathematikunterricht – und die Schulen im eigenen Land im Vergleich 'schwächer' sind, dann hört man immer wieder, dass die 'Hauptfächer' mehr betont werden sollen – und das sind niemals die nicht oder kaum mit Tests zu untersuchenden Lernbereiche (s. dazu auch Sommerfeld, 1999). In den Niederlanden hört man oft, dass für 'schwächere' Kinder das starke Betonen von den Kulturtechniken wesentlich sei, auch für den weiterführenden Unterricht, dies geht aber auf Kosten von den weltorientierenden und künstlerischen Fächern. Merkwürdig ist in dieser Hinsicht die Position des Sprachunterrichts (deutsche bzw. niederländische Sprache): Er wird als zum Kurs gehörend betrachtet, aber zugleich gibt es keinen Bereich, in dem die Integration von Medium (bzw. Form) und Inhalt, Sprache und Weltororientierung so stark angestrebt werden soll. Dies ist gut zu zeigen an einem freien Text in Sinne Freinets: die Form (Rechtschreibung, Satzbau, schöne Gestaltung usw.) soll gut sein, weil der Text multipliziert wird, aber es geht wesenltlich um den Inhalt.

Zugleich wird in unserer dynamischen Gesellschaft das 'Lernen zu leben' immer wichtiger, und sind Leben und Lernen eng mit einander verknüpft (Costa/ Kallick 2000a; Maurer 1992).

These 2 - Kernunterricht, bzw. Weltorientierung, ist leben lernen in Beziehungen und nachdenken lernen über diese Beziehungen

Kernunterricht, bzw. Weltorientierung, bezieht sich auf 'Lebenssphären' (Petersen) oder 'Beziehungsfelder'. Jenaplan ist wesentlich eine Pädagogik der Beziehungen (Höltershinken, 1971). Das heisst, dass es nicht nur um das objektive Studieren von Natur, Menschenwelt und Religion geht, sondern auch um das Entwickeln von persönlichen Beziehungen zu diesen Wirklichkeitssphären (s. auch Jenaplan-Grundprinzip 3). In unserer Zeit hat die amerikanische Pädagogin Nel Noddings die Schule bezeichnet als eine 'Gemeinschaft der Fürsorge' (*Caring Community)*, in der Menschen aufeinander achten, mit Respekt in bezug auf die Einzigartigkeit des anderen Menschen. Aber nicht nur Menschen. Sie schlägt vor, 'Fürsorge' zum zentralen Prinzip des Unterrichts zu machen, sogar die Unterrichtsstoffe von der Fürsorge aus aufs Neue zu durchdenken. Dazu gibt sie eine fundierte Beschreibung von 'Kernen der Fürsorge': 'Fürsorge für sich selbst, für die nächststehenden Menschen, für

Menschen, die man nicht persönlich kennt, für von Menschen hergestellte 'Dinge', für Pflanzen – Tiere – die Erde, und auch Fürsorge für Ideeen - Kunst, Wissenschaft, usw. (s. über eine 'Pädagogik der Fürsorge' Both, 2001).
In einer Jenapanschule gehört auch das Schulleben - als gelebter Lernstoff – zum Kernunterricht: das Feiern, die Partizipation der Kinder an Enscheidungen über 'So machen wir das', lernen demokratisch zu handeln und zu denken, Fürsorge füreinander (Helfen) und für Pflanzen und Tiere, Dinge, das Schulgelände (Mitwelterziehung).
Aber es gibt in einer Jenaplanschule auch das Nachdenken über diese Beziehungen – etwas über diese Beziehungen lernen, Abstand nehmen können, reflektieren. Auf diese Weise sind Kritik und Dynamik möglich und werden auch grössere Wissenbestände für die Kinder erschlossen. In dieser Dialektik von Nähe und Abstand können Kinder sich entwickeln.

Freundschaftliche Kritik - Verbesserung – Kooperation

Heutzutage sieht man (es geht um eine internationale Tendenz, s. Seitz, 2001), dass der Druck von außen auf die Schulen, früher und mehr zu ‘leisten’, größer wird, und man orientiert sich dabei ausschließlich auf kurzfristige Ziele und nicht oder weniger auf umfassendere, langfristige (und schwieriger zu messende) Ziele. Durch diese Entwickung wird den Schulen leicht die Sicht auf die wirklich wichtigen Sachen genommen.

These 3 - Kernunterricht findet in den Stammgruppen statt

Kernunterricht ist ‘Stammgruppenzeit’. Er gehört in die Gespräche in der Stammgruppe, liefert die wichtigsten Inhalte des Gruppenunterrichts und der ‘Blockstunde’ usw.
Dies bedeutet nicht, dass die Kursarbeit nicht in der Stammgruppe geschehen kann. Viele Inhalte aus den Kursen sind gut innerhalb der Stammgruppe zu erwerben – als Instruktion und Übung. Man soll aber danach streben, dass Kernunterricht wirklich der Kern der Stammgruppenzeit ist und bleibt. Anders gesagt: Es ist klar, dass guter Kernunterricht eine sehr heterogene Gruppe erfordert, um von- und miteinander lernen zu können. Auch kann man sagen: Stärkerer Zusammenhang und Integration im Curriculum gibt auch bessere Möglichkeiten zum lebensnahen und für die Kinder sinnvollen Lernen: gemeinsame Projekte usw.

These 4 - Um sich in der Welt orientieren zu können, braucht man Fähigkeiten und Fertigkeiten (u.a. die Kulturtechniken). Kursarbeit hat eine wichtige Rolle im Erwerben dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Die Qualität des Kernunterrichts wird deshalb mitbestimmt von der Qualität der Kursarbeit

Wenn man über ‘Kern’ spricht, kommt die Metapher einer Frucht vor Augen, mit dem Kern im Zentrum und der Schale am Rande (Ruppert, 1965). Das Letzte ist dann ein Randphänomen, nicht wirklich wichtig. Bei Petersen war dies nicht der Fall. Der Kernunterricht braucht unbedingt die Kursarbeit, wie der Acker das Gerät, um ihn zu bearbeiten und eine Ernte hervorbringen zu können. Ohne Lesen und Schreiben, ohne Zahlbegriff und Rechenfertigkeit, Gedanken in Worte fassen und mitteilen, in der Zeit zurückdenken (Geschichte), Karten lesen, Computer gebrauchen, eine Fremdprache sprechen und verstehen, künstlerische Techniken beherrschen zu können, ohne motorische Fertigkeiten, technische Fertigkeiten usw. kann man sich nicht in der Welt orientieren.
Kinder sollen in dieser Zeit auch lernen, wie man lernt, bzw. lernen, wie man die Wirklichkeit erforschen kann, Fragen stellen und auf die Suche gehen nach Antworten mit Hilfe von verschiedenen Quellen. Dabei sollen sie lernen, Schritt für Schritt vorzugehen beim Lösen eines Problems (‘strategisches Handeln’).
Diese Kentnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen zum Teil gut strukturiert angeboten werden, mehr oder weniger unabhängig vom Kernunterricht, und wo möglich angewandt werden in der Weltorientierung. Andere können leicht mit weltorientierenden Aktivitäten verbunden werden. In jedem Fall soll klar sein, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten effektiv eingeschult werden sollen.
Auf die Frage, was genau, unabhängig vom Kernunterricht, unterrichtet werden soll, kann keine allgemeine Antwort gegeben werden. So sind z. B. Teile des Mathematikunterrichts wie Messen, Geometrie und Proportionen leicht mit weltorientierenden Aktivitäten zu verbinden, z.B. beim Entwerfen und Konstruieren in ‘Technik’. Es hängt auch ab von Entwicklungen auf dem Gebiet der Fachdidaktik. Die traditionelle Schule scheint ausschließlich um die Ordnung eines ‘kompletten’ ‘Kurs-Curriculums’ organisiert zu sein. Wie stark sind die Schulen, die in einer anderen Weise Schule machen wollen - neben dem Hauptstrom des Denkens über Schule und Unterricht?

These 5 - Zur Qualität der Kursarbeit gehört auch eine enge Beziehung zur Weltorientierung

Wenn man über die Qualität der Kursarbeit spricht, geht es meistens um Effizienz beim Erlernen und um die Technik, die man beherrschen lernt. Diese sind natürlich wichtig, aber vielleicht noch wichtiger ist für die Kinder, dass sie erfahren können, dass es sich lohnt, diese Sachen zu lernen, weil man dadurch interessante Sachen entdecken in der Weltorientierung kann. Die Anwendung des Gelernten ist wesentlich, dort wird klar, inwieweit es beherrscht bzw. gebraucht werden kann. Es findet ‘authentische Evaluation’ statt. Man erfährt, dass das, was man lernt, nicht nur für ‘später’ ist.
Umgekehrt kann die Weltorientierung auch Kontext sein für das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. beim Erstlesen mit der Methodik des ‘Funktionalen Erstlesens’. Es kann dann eine wichtige Motivationsquelle sein, solche Techniken beherrschen zu wollen.

Lernpsychologisch ist der Begriff ‘Systemtrennung’ hier wichtig (Parreren, 1966, S. 98 ff.). Wenn man etwas lernt, dann geht es häufig um ein spezifisches inhaltliches Gebiet, und dies ist von großem Nutzen, weil man es isolieren und sich darauf konzentrieren kann. Ein großer Nachteil ist aber die Schwierigkeit, das Gelernte auf andere Situationen und Bereiche zu übertragen (‘Transfer’) bzw. anzuwenden. Die inhaltlichen Verknüpfungen zwischen Kern und Kurs können dazu beitragen, diese Systemtrennung zu überwinden.

These 6 - Es gibt eine Pluralität an Gestaltungsweisen der Kursarbeit

Kursarbeit kann auf sehr verschiedene Weisen gestaltet werden. Die Organisationsweise, die man wählt, hängt ab von den Zielen und Inhalten und davon, inwieweit es um einen stark hierarchisch organisierten Teil des Curriculums geht, wo es wichtig ist, keinen Schritt in einem Lehrgang zu überspringen oder zu vernachlässigen.
Ein bekanntes Beispiel ist der langfristige Kurs für Rechnen/Mathematik, aber wie wir schon gesehen haben, sind bestimmte Teil des Mathe-Curriculums relativ leicht zu isolieren und in enger Beziehung zur Weltorientierung zu gestalten, z. B. ein kurzer Basiskurs Geometrie/ räumliches Denken, der sofort angewandt wird in einem weltorientierenden Projekt über Technik. Hier können wir kurze Module entwerfen (lassen), die als Voraussetzung für Weltorientierung innerhalb der Stammgruppe eingeschult werden, entweder in einer Jahresgruppe oder auf verschiedenen Niveaus in kleinen Niveaugruppen. Auch innerhalb des Kernunterrichts kann leicht eine kursartige Situation organisiert werden, wenn man bemerkt, dass Kinder bestimmte Fertigkeiten nicht beherrschen, z. B. den Gebrauch von Lupen und anderen Hilfsmitteln. Demonstration, z. B. von einem Kind, das es gut macht: nachmachen – üben – anwenden / demonstrieren – dies ist eine bewährte Reihenfolge.
Immer wieder soll man prüfen, ob die Kinder die nötigen Fertigkeiten und Fähigkeiten beherrschen, die man braucht, um sich in der Welt orientieren zu können, und wenn es nötig ist, soll man diese aufs Neue einüben lassen. Petersen sagt, in der schon genannten Metapher des Ackers und des Geräts, dass man ein Gerät immer scharf haben soll, d.h. nachzusehen, inwieweit die schon erlernten Fertigkeiten noch bereit stehen.
Der Epochenuntericht, wie ihn die Waldorfschulen durchführen, kann auch für Jenaplanschulen von Nutzen sein. Es geht auch hier um Konzentration in der Zeit, im besonderen bei der Kursarbeit. Es ist z.B. gut möglich, innerhalb der Stammgruppe zwei Wochen lang, an jedem Tag zwei Morgenstunden, einen Kurs zu machen zu Informationskompetenzen: Wo und wie kann ich Informationsquellen finden und verwenden bei der Projektarbeit? Es kann wie eine Art von ‘Detektiv-Arbeit’ geschehen: Wir haben Fragen und wie können wir diese beantworten – durch die Sachen selbst (Beobachtung, Experiment usw. – ‘Aktionsfragen’), durch Experten (‘Nachfrage-Fragen’), durch indirekte Quellen (Bilder, Bücher, CD-Rom, Internet usw.).
Die verschiedenen Schritte des Problemlösens und der Datenverarbeitung werden eingeschult, angewandt, geübt.
Man soll versuchen, eine konzentrierte Einschulung zu gestalten (z.B. im Epochenunterricht oder während eines Monats konzentriert Beobachtungskreise organisieren und später alle sechs Wochen oder im Rahmen eines Projekts zur Weltorientierung wieder einen Beobachtungskreis durchführen, Vreugdenhil, 1984). Konzentration, Wiederholung und Übung, und sicherlich auch Anwendung, ergänzen und verstärken einander. Man kann sich fragen, ob z.B. eine Stunde pro Woche für ein Fach sinnvoll ist.

Es gibt heute brauchbare Modelle, die hier zu verwenden sind, wie z.B. das Modell ‘Direkte Instruktion’ (Veenman 1992; Leenders u.a., 1993.
Wir wissen inzwischen auch, dass Kinder sehr gut nachempfinden können, wie ein anderes Kind instruiert werden sollte. Sie können dazu die notwendige Transformation des Wissens, über das sie schon verfügen, vollziehen; wie Forschungen aus der Kulturhistorischen Schule (die Nachfolger von Vygotsky) gezeigt haben, gilt dies auch bereits für jüngere Kinder. Dies liefert starke Argumente für kooperatives Lernen und Tutorensysteme (Vosse, 1994).
In der Jenaplanliteratur wird mit Unrecht einseitig die Hilfe betont, die ältere Kinder bieten und die jüngere Kinder erhalten. Bei kooperativem Lernen sind Helfen und Geholfen-werden nicht systematisch voneinander zu trennen. Es geht dabei um einen interaktiven Prozess, bei dem keiner der Partner einen Lernprozess nur passiv erfährt.

These 7 - Kinder sollen hauptsächlich innerhalb ihren Stammgruppen arbeiten.

Es besteht immer die Gefahr dass – unter Druck von Außen – auch eine Jenaplanschule zu einer 'Kursfabrik' mutieren kann. Arbeit, insbesondere die Kursarbeit, hat die Tendenz, sich immer weiter auszudehnen. Dies trifft insbesondere zu für 'technisch' geprägte Elemente in der Schule, die von der Sache aus auch ein bestimmtes, eigenes 'Schwergewicht' haben, zu einer fortschreitenden Perfektionierung verführen. Immer und immer mehr Inhalte werden in Kurse gesteckt, die – unabhängig voneinander und ohne Anwendungskontext arbeitend – nicht den gewünschten Lerneffekt haben können. Wenn diese Kurse meistens – weil es 'effizienter' scheint – außerhalb der Stammgruppe (in Jahresgruppen oder - besser - in Niveaugruppen) organisiert werden, bleibt wenig Stammgruppenzeit übrig. Es kann hier ein Spannungsfeld geben zwischen sozialen und persönlichkeitsbildenden Zielen, für die die Stammgruppe eine zentrale Rolle spielt, und der Notwendigkeit, bestimmte Inhalte effektiv und effizient zu unterrichten.
Für Rechnen-Mathematik haben wir in den Niederlanden vorläufig versucht, diese Spannung zu lösen durch ein organisatorisches Differenzierungsmodell, in dem Orientierung und Instruktion, Einüben und Anwenden in einer Art 'Wachstumsmodell' (d.h. dass unter günstigen Voraussetzungen zunehmend mehr Unterricht innerhalb der Stamgruppe stattfinden kann) angeordnet werden ('Jenaplan 21', S. 192).

Inzwischen wird auch klar, dass viele Inhalte, auch auf dem Gebiet von Rechnen-Mathematik, weniger hierarchisch-linear aufgebaut sind als lange gedacht wurde.

These 8 - 'Jenaplan' beinhaltet mehr als 'offener Unterricht'. Es gibt auch 'geschlossene' Unterrichtssituationen, die in einer kindgerechten Weise gestaltet werden können und sollen.

Jenaplanunterricht beinhaltet auch 'geschlossene' Situationen wie z.B. Instruktion und Übung. Auch diese Situationen können in einer kindgerechten Weise gestaltet werden. Kinder (Menschen) sind prädisponiert für Lernen und Entwicklung (Prinzip der Exploration, Langeveld, 1968, S. 81 ff). Die dafür notwendige Aufmerksamkeit ist bei den meisten Kindern da und kann stimuliert werden. Siehe dazu z.B. auch das 'endlose' Üben von Kindern bei bestimmten Spielen. Auch für Kinder trifft zu, was Bollnow schrieb: 'Das in der Übung erreichte Können, das reine, makellose und vollkommene Können vermittelt ein Gefühl höchster Befriedigung, das sich als etwas Eigentümliches von anderen Glücksgefühlen deutlich unterscheidet'(Bollnow, 1978, S. 117).
Es gehört zur Kunst des Lehrens, stark differenzierte Übungssituationen zu schaffen, u.a. auch Anwendungssituationen in Weltorientierung/ Kernunterricht.

Lehrer(innen) sollen ein umfangreiches Expertenwissen zur Verfügung haben, um Lernschwierigkeiten bei Kindern feststellen und den Kinder helfen zu können. Wie können wir damit in einem Schulteam umgehen? Experten in Lernschwierigkeiten sollen die Lehrer(innen) sein, um diese Kinder in ihren Stammgruppen helfen zu können. Sie können die gesamte Entwicklung der Kinder im Auge behalten. Eine Art von Supervision und die Intervision in Kleingruppen von Lehrern ist hier von großem Nutzen.
Weniger begabte Kinder sind stark abhängig von der Qualität der Instruktion des Lehrers, wobei Tutoren (Mitschüler) auch gut helfen können. Normal- und hochbegabte Kinder können zum größten Teil ihren Weg selber finden, auch wenn die Instruktion nicht so gut ist.

These 9 - Auch Jenaplanschulen stehen unter Druck, um 'gute Leistungen' zu erzeugen und zu zeigen. Sie sollen dies in einer jenaplanspezifischen Art und Weise machen.

Es ist möglich, den ganzen Unterricht aufzufassen als eine Folge von Lehrgängen und Kursen. Wenn das der Fall ist, dann droht eine inhaltliche und didaktisch-methodische Einschränkung des Unterrichts, wobei man sich orientiert auf kurze Lehr-/Lernzyklen, in denen die Leistungen leicht zu messen sind. Es ist deshalb wichtig, 'alternative' Evaluationsweisen, wie Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen, Selbstbeurteilung, Porfolio zu studieren und zu erproben (Himley/ Carini, 2000; Allen, 1998; Costa/ Kallick, 2000b). Die Anforderungen an die Schule können immer höher werden, und Behörden wollen gern mit Hilfe von standardisierten Tests Schulleistungen vergleichen. Wenn dies der Fall ist, kommt der Kernuntericht in Gefahr. Man soll aber selber - als Schule und als Jenaplanschule - gemeinsam Alternativen entwicklen.

These 10 - Die Qualität einer Jenaplanschule ist auch festzustellen an den funktionalen Beziehungen zwischen Kern- und Kursunterricht. Jenaplan ist ein Weg zu integrativem Unterricht.

Das Schöne am Jenaplan ist, dass nicht alles in einen Topf geworfen und dort gemischt wird, bzw. alles mit allem integriert wird. Das wäre nicht gut von den Sachen her gesehen, aber auch nicht von den Perspektiven von Kindern und Lehrern her. Es soll gewissermassen überschaubar und beherrschbar bleiben - das menschliche Maß im Auge behalten. Petersen hat bei seiner Darstellung der 'pädagogischen Situation' das Schaffen von 'Spannung' beschrieben - Spannung, die motiviert zum Handeln. Aber er warnte auch: 'Nie überspannen!', die Stammgruppe z.B. kann auch eine zu große Heterogenität umfassen, wobei die Äußersten einander nicht mehr erreichen können. Deshalb auch der Unterschied zwischen Kern und Kurs, ein Unterschied, der immer wieder konkret gestaltet werden soll. Vielleicht gelingt es uns in der Zukunft, Kern und Kurs stärker zu integrieren.
Heute ist der Unterschied noch präsent, ein Unterschied, der keine Trennung, keinen Dualismus darstellt, sondern Verbindungen als Voraussetzung hat. Unterschied und Zusammenhang, wie immer im Jenaplan, darum geht es.
Eine Schule kann wachsen in der Entwicklung solcher funktionalen Beziehungen. Fachdidaktische Entwicklungen zeigen auch Bewegung in diese Richting. Jenaplan ist ein Weg - zum integrativen Untericht.

Zum Schluss

Ohne Zweifel sind viele, auch zum Thema gehörende wichtige Sachen, in diesem Artikel nicht berührt. Es geht hier um ein Thema, das wir alle nicht schnell wieder verlassen sollen, sondern wir sollten gemeinsam weitergehen und gute Arbeitsweisen entwickeln. Hoffentlich bietet unserer Beitrag einen guten Auftakt dafür.

Anmerkung

[1] Petersen zitiert (1970, S. 26-27) ausführlich die 'Theorie des Lehrplans' von Dörpfeld, höchstwahrscheinlich mit Zustimmung. Dörpfeld sagt, dass die Kulturtechniken auch einen Selbstzweck haben, ihnen nicht nur ein Dienstcharakter beizumessen ist, wie wichtig dieser letzte auch sei.

Literatur

Allen, D. (ed.) (1998), Assessing Student Learning. From Grading to Understanding, New York/ London
Bärmann, F. (1981), Übung – eine vergesssene Selbstverständlichkeit? In: Grundschule, Heft 1, S. 4-6
Bloom, B.S. (1986), Automaticity – 'The Hands and Feet of Genius', in: Educational Leadership, Febr., S. 70-71
Bollnow, O.F. (1978), Vom Geist des Übens, Freiburg
Bönsch, M. (1999), Schlüsselqualifikationen und Üben im Sachunterricht, in: Grundschule, Heft 11, S. 12 -14
Both, K. (Hrsg. O. Seitz) (2001), Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung, Baltmannsweiler
Costa, A.L./ B. Kallick (ed.) (2000a), Discovering and Exploring Habits of Mind, Alexandria (VA)
Costa, A.L./ B. Kallick (ed.) (2000b), Assessing and Reporting on Habits of Mind, Alexandria (VA)

Feige, B. (1999), Üben im Sachunterricht: wiederholen und weiterführen, in: Grundschule, Heft 11, S. 8-10
Himley, M. P./ Carini (2000), From Another Angle. Childrens' Strengths and School Standards, New York/ London
Höltershinken, D. (1971), Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren, Weinheim/Basel
Langeveld, M.J. (1968), Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen
Leenders Y. c.s. (1993), Effectieve instructie, Amersfoort
Parreren, C. F. van (1966), Psychologie van het leren, Teil 2, Arnhem
Petersen, P. (1970), Führungslehre des Unterrichts, Weinheim/Basel
Petersen, P. (1965.), Der kleine Jenaplan, Weinheim/Basel
Ruppert, H. (1965), Sinn und Funktion der Kurse im Jenaplan, in: Mieskes, H. (Hrsg.), Jenaplan – Anruf und Antwort, Oberursel (Ts.)
Schaub, H. (1999), Die freigewählte Übung, in: Grundschule, Heft 11, S. 22-23
Schreier, H. (1999), Beobachtung üben, in: Grundschule, Heft 11, S. 17-19
Seitz, O. (2001), Employability - zum Nutzen von Qualifikationen und Kompetenzen, in: unterrichten / erziehen, Heft 3
Sommerfeld, D. (1999), Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion, in: Grundschule, Heft 3, S. 54-56
Veenman, S., u.a. (1992) Effectieve instructie en doelmatig klassemanagement, Lisse
Vosse, A. (1994) Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden *(Kinder helfen Kindern bei Lernschwierigkeiten*), Groningen
Vreugdenhil, K. (1984), De observatiekring (‘*Der Beobachtungskreis’*), in: Compendium Jenaplan, Hoevelaken/ Utrecht