

Kees Both (1992):

Zu sich kommen - über die Jenaplan-Schule als sinngebende Schule

*Aus: MENSEN-KINDEREN. Tijdschrift voor en over jenaplanonderwijs, sept. 1992, p.4-9
Übersetzung aus dem Niederländischen: Hartmut Draeger (2015)*

Gute Jenaplan-Schulen sind an einer Reihe pädagogischer Merkmale zu erkennen: Vielerlei Formen (die Arten der Gruppierung, die Gestaltung von Raum und Zeit, der Lehrplan), die Art und Weise, in der Menschen miteinander und mit Pflanzen, Tieren und Dingen umgehen sowie die Werte, die all dem zu Grunde liegen.

Anders gesagt: Jenaplan-Schulen haben eine klar erkennbare pädagogische Identität. Diese Identität hat durch ihre Beachtung von Sinnggebung im Unterricht auch eine ‚lebensanschauliche‘ Dimension. Petersen sprach doch von den Lebenssphären „Gott“, Natur“ und „Menschenwelt“? Jenaplan-Schulen kommen nicht um ‚lebensanschauliche‘ Fragen, Fragen nach dem Sinn des Menschenlebens herum. Diese sind der Kern von ‚Weltorientierung‘.

Aber wie kriegt man das dann hin, gerade in einem lebensanschaulich so vielgestaltigen Feld wie dem Jenaplan-Unterricht? Es wird klar sein, dass dabei die Person, die Lebensgeschichte des Lehrers oder der Lehrerin nicht außen vor bleiben kann. Daneben und damit verbunden gibt es Geschichten, die man Kindern nicht vorenthalten will: Basisgeschichten oder tragende Geschichten. Eine Erkundung der Jenaplan-Schule als SINNGEBENDE SCHULE.

Das hässliche junge Entlein

In der Jenaplan-Schule „De Lanteerne“ (Die Laterne“) in Nijmegen wird in letzter Zeit viel mit und von Geschichten aus gearbeitet, um katechetische Projekte zu gestalten. So wurde um Pfingsten das bekannte Märchen von Hans Christian Andersen über das hässliche junge Entlein als Ausgangspunkt genommen. Für Kinder bietet diese Geschichte viele Wiedererkennungspunkte/Identifizierungsmomente. Sie identifizieren sich stark mit Personen und Situationen in der Geschichte, beziehen sie auf ihr eigenes Dasein. Die Geschichte vom hässlichen jungen Entlein dient als „Spiegelerzählung“ für Bibelgeschichten, die man in dieser Schule ebenfalls wichtig genug findet, sie Kindern mitzugeben. Das Märchen kennt sechs Erzählmomente - geboren, verstoßen, einsam, hässlich (hier geht die Linie nach unten), Wiedererkennung und dazu gehörend (die Linie geht nach oben). Je Moment wird die Verbindung mit Erfahrungen von Kindern und mit den Erfahrungen der Jünger Jesu hergestellt. Pro Woche steht ein Moment im Mittelpunkt. In der Wocheneröffnung und im Wochenabschluss kommt das dran. Die Erzählmomente werden dabei auch spielerisch entfaltet und visualisiert.¹

In dieser Schule ist nach und nach eine Kultur des Arbeitens mit Geschichten gewachsen. Dabei hat man damit begonnen, in Teamversammlungen (jedes Mal jemand anderes) etwas über sich zu erzählen, etwas aus der eigenen Lebensgeschichte, etwas das einen/ eine sehr beschäftigt. Nicht länger als 10 Minuten pro Mal, aber doch kommt jeder an die Reihe (es ist ein großes Team) und jedes Mal aufs Neue.

¹ Siehe zu diesem Katechese-Projekt in der Schule „De Lanteerne“ auch: Lemmers, M. (1992), Het lelijke jonge eendje, School en godsdienst, 1992, nr.1, p.9-12

Das ist der Nährboden geworden für intensives Arbeiten mit der ganzen Schule im Rahmen einer Geschichte, und zwar einige Male pro Jahr.

Zum Geschichtenschatz gehört zum Beispiel auch „Der Kleine Prinz“ von Antoine de Saint Exupéry, - die Erzählung, die in der Weihnachtszeit im Mittelpunkt stand.

Was auffällt, ist die Intensität, mit der Kolleginnen und Kinder mit solch einer Geschichte beschäftigt sind: Was sagt sie uns? Wie können wir sie erleben? Was ist das „Fremde“ und Herausfordernde an dieser Geschichte? Was das Wiedererkennbare, Vertraute, Tröstende?

Eine Geschichte am Wochenbeginn erzählen

In der Schule „Der Morgenstern“ in Geldermalsen wird die Wocheneröffnung jedes Mal von einem anderen Team-Mitglied organisiert. In der Wocheneröffnung wird so gut wie möglich das vorgebracht, worum es diese Woche vor allem geht: die Projektthemen und ihre Bedeutung etc. In einem bestimmten Augenblick begann Schulleiter Rinus, als er „an der Reihe war“, mit dem Erzählen einer Geschichte - aufgrund der Idee, dass eine Geschichte eines der besten Mittel ist, klar zu machen, worum es geht.

Um das Thema „zufrieden sein“ herum erzählte er die Fabel von dem japanischen Steinmetz. Das Nette war, dass die Kollegen diese Idee übernahmen, auch sie begannen mit dem Erzählen einer Geschichte. Einige waren dem freien Erzählen entwöhnt; sie waren es ja gewohnt, Geschichten vorzulesen. Aber jetzt wird wieder erzählt, jedes Mal freier als der gedruckte Text. Und das vor 160 Kindern, KollegInnen und Eltern!

Aus Anlass der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro erzählte zum Beispiel ein Lehrer eine Geschichte über Astronauten in einem Raumschiff, wie sie dort leben mussten und von ihrer fernen Raumkapsel aus zur Erde gucken mussten. So weit weg von der Erde, mit allem, was sie in ihre kleine Kapsel mitgenommen hatten, wurde ihnen ihre Abhängigkeit vom Planeten und von allen Menschen voneinander bewusst.

Im Laufe der Zeit zeigte sich, dass die Kinder in der darauffolgenden Woche häufig auf die erzählte Geschichte Bezug nahmen. Die Geschichte hatte sie berührt, sie blieb bei ihnen hängen.

Geschichten, die jung bleiben

Aus den obigen Praxisbeispielen wird schon klar, dass das Erzählen von Geschichten bestenfalls zu tun hat mit

- den Werten, die in der Schule im Zentrum stehen;
- der Person desjenigen/derjenigen, die die Geschichte erzählt.

Die Beispiel-Schulen sind eine katholische bzw. protestantische Jenaplan-Schule. Aber sollte es in öffentlichen und nicht-konfessionellen nicht auch so zugehen können? Geht es nicht auch da um Lebensfragen? Zugegeben, der lebensanschauliche Rahmen ist von anderer Art in katholischen und in öffentlichen/nicht-konfessionellen Schulen. In den erstgenannten wird die Orientierung von Kindern explizit mit einer christlich-religiösen Perspektive verbunden, worin Bibelgeschichten (aber nicht nur diese) einen wichtigen Platz haben. Wichtig ist, wie man mit so einer Perspektive umgeht. In beiden genannten Jenaplan-Schulen versucht man, mit dieser Perspektive nicht als „Lehre“ oder „Dogma“ umzugehen, sondern als Zielpunkt für Orientierung und Überprüfung. Dabei sind Geschichten von großer Wichtigkeit. Im Laufe der Jahrhunderte herrschte in den Kirchen oft die Lehre, das kirchliche Dogma über die Erzählung. Und doch behielten die Geschichten ihre Kraft weiter und klangen sie den Menschen immer wieder neu in den

Ohren. Die Geschichte vom Auszug aus dem Sklavenhaus Ägypten, zum Beispiel, die immer wieder zum Widerstand und zum Durchhalten in der Hoffnung auf bessere Zeiten inspirierte - für die schwarzafrikanischen Sklaven und für Martin Luther King (siehe die Spirituals), für die Schwarzen in Südafrika, für Bauern in Lateinamerika, für unterdrückte Juden, für sich emanzipierende Frauen. Auch die Wanderung durch die Wüste und die Versuchung, sich doch mal für die Sicherheit der „Fleischtöpfe“ von Ägypten zu entscheiden statt für eine risikoreiche Freiheit, gehören dazu. Gilt die Beachtung solcher Geschichten ausschließlich bei protestantischen Schulen?

Das immer wieder Neue gilt für viele Geschichten, die den „Zahn der Zeit“ überlebt haben: die klassischen griechischen Erzählungen, Märchen etc.

Es sind „Geschichten, die jung geblieben sind, weil unser Dasein in Worte gefasst wird“, um es mit einem Lied zu sagen. Das gilt auch, und vielleicht vor allem für Kinder. Diese begreifen die Geschichte von dem hässlichen jungen Entlein hervorragend, sicherlich, wenn sie selbst die Erfahrung der Zurücksetzung gemacht haben. Auch sie ist eine Befreiungsgeschichte.

Die Geschichte deines Lebens

Warum lieben Menschen noch immer die Geschichte vom hässlichen jungen Entlein? Oder, um persönlich zu werden: Warum liebe ich diese Geschichte? Vielleicht weil ich selbst in meiner Grundschulzeit die Erfahrung der Herabsetzung gemacht habe, wie „du kannst nicht so viel“, „von dir ist nicht so viel zu erwarten“ Das ließen mich die Lehrkräfte verstehen und sie äußerten es auf Elternabenden meiner Mutter gegenüber. Und ich verhielt mich auch dementsprechend.

Und ich verhielt mich auch dementsprechend. Bis einmal der Lehrer der sechsten Klasse und zugleich Schulleiter, Lehrer Dousma, dieses Schema durchbrach. Als meine Mutter an einem Elternabend zu ihm sagte: „Es ist sicher wieder nichts mit Kees“, protestierte er und zählte alles auf, worin ich gut war, nannte das Potenzial, das ich wahrscheinlich in mir hätte. Bei diesem Lehrer bin ich gewachsen, am meisten in Selbstachtung.

Menschen sind selbst eine Geschichte, leben eine Geschichte. Und diese Lebensgeschichte übt großen Einfluss aus auf ihr Tun und Lassen, auch wenn sie später den Lehrerberuf ergreifen. Geert Kelchtermans hat darüber in unserem Blatt geschrieben (siehe die Literaturangabe). Menschen schreiben ihre eigene Lebensgeschichte.² Von meiner Geburt an bin ich in einem Gewebe von Geschichten eingebettet, erzähle ich mit meinem Leben eine Geschichte, die ich mit den umfassenderen, mir vorausgehenden Geschichten meiner Familie, meiner Zeit, meiner Kultur verbinde. Geschichten, in denen auch meine aufgenommen ist. Natürlich wird meine Lebensgeschichte nicht allein von mir geschrieben und es gibt da viele Einflüsse von woanders und von früher. Aber ich bin zumindest der Koautor meiner eigenen Existenz und auf jeden Fall die Hauptperson in meiner eigenen Geschichte und schon beim Erzählen bekommt meine Erzählung auch ein Handlungsgerüst. Jeder Mensch erzählt mit seinem Leben eine Geschichte und versucht auf seine Weise, auch eine gute Geschichte daraus zu machen.

Die Geschichten einander mitteilen

Als im Mai 1991 ungefähr zwanzig Jenaplan-Pädagogen in Amersfoort zusammenkamen um über das Verhältnis zwischen der pädagogischen und der lebensanschaulichen

² Die hier folgenden Betrachtungen sind vor allem inspiriert vom Philosophen Paul Ricoeur. Siehe dazu Lange, F. de (1990), *Het zigtogende zelf*, Trouw, 14 dec. 1990. Conelly F.M./ D.J. Clandinin - *Ervaringsverhalen en narratief onderzoek*. In: Both, K. (red.) (1992), *Leraren reflecteren, een reader*, uitg. LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken. Oorspr.: *Stories of Experience and Narrative Inquiry, Educational Researcher*, Vol. 19 (1990), nr.5, pag.2-14

Identität ihrer Schule nachzusinnen, wurde als erster Zugang bestimmt: die Lebensgeschichte der Teilnehmer dieser Beratung. Menschen, Personen sind ja die Träger der Identität einer Schule. An diesen Menschen werden die Werte, die die Schule behauptet hochhalten zu wollen, erkennbar sein müssen.

Dass dies mit „Fallen und Aufstehen“ verbunden ist, versteht sich von selbst.

In zwei Zusammenkünften erzählten diese Menschen einander ihre pädagogische (einschließlich ihrer lebensanschaulichen) Biografie, wobei unter anderem zur Sprache kam, welche Ereignisse (Schlüsselereignisse) und Personen (Schlüsselpersonen) die Entscheidungen beeinflusst haben, die man getroffen hat. Die Geschichten wurden auch aufgeschrieben, was einigen viel Mühe kostete, aber hinterher allgemein als der Mühe wert angesehen wurde.

Eine solche Art zu arbeiten öffnet das Gespräch. Menschen werden als Mensch erkannt - an den Wegen, die sie gegangen sind: ihre Geschichte als Kind, zuhause und auf der Schule, ihre lebensanschauliche Geschichte, ihre Suche nach einem Ort, wo sie etwas von ihrer Motivation einbringen konnten, die Berufsausbildung und die Arbeitserfahrung in der Schule, die Sackgassen, „Grenzerfahrungen“ und Krisen, „zufällige“ Begegnungen, die entscheidende Folgen hatten etc. Eine der autobiografischen Skizzen endigt wie folgt: „Die Zeit in der Jenaplan-Schule an der Küste ist für mich von großer Bedeutung für mich gewesen. Ich habe viel Geschichte „im Gepäck“, persönlich, aber auch als LehrerIn. Es ist eine Phase enormen persönlichen Wachstums gewesen. Auch was mein Christ-sein betrifft. Verslossenheit ist Offenheit gewichen, das „so ist es“ dem „vielleicht ist es doch so, dass...“ Glücklicherweise weiß ich nicht immer die Antwort, aber ich bleibe tief unter dem Eindruck des „großen Geheimnisses“ (wie es mein Jenaplan-Dozent auf der Pädagogischen Akademie so wundervoll bezeichnete.)“³

Was erhoffst du für die Kinder in deiner Schule?

Dieses einander Erzählen und einander zu solchen Lebensgeschichten Befragen, brachte - außer vielen Momenten von Anerkennung und Wiedererkennung - auch Einsichten hinsichtlich der Faktoren in jemandes Lebensgeschichte, die für sein/ihr Lehrer(in)-Sein wichtig sind. Wie können wir daraufhin den Sprung machen zur Lebensgeschichte der Kinder, die uns anvertraut sind? Ihre Lebensgeschichte ist ja doch mit unserer verflochten? In dem mittlerweile zur „Essenburgh-Beratung“ umbenannten Beratung (nach der Jugendbildungsstätte De Essenburgh bei Harderwijk) wurde dies wie folgt formuliert: Welche Sinnggebung erhoffen wir für unsere Kinder, jetzt und später? Und weiter: Welches sind Fundorte dieses Sinns in unserer Schule? Durch das Schreiben von Tagebüchern und das Gespräch über Tagebuchausschnitte wurde versucht, darüber etwas herauszufinden. Fundorte von Sinn, die wir entdeckten, sind unter anderem:

Der Rhythmus

Der Bogen zwischen Wocheneröffnung (in der die Perspektive dieser Woche allen klar werden muss: worum geht es in dieser Woche, was ist wesentlich?) und Wochenabschluss (inwieweit haben wir das in dieser Woche erreicht?)

Diese Woche kann Teil eines bestimmten thematischen Zyklus innerhalb eines Jahresrhythmus sein; der Tagesrhythmus passt wieder in diesen Wochenrhythmus. Sicherheitshalber sage ich: Das soll nicht heißen, dass alle Aktivitäten in einer Woche zwangsläufig auf ein Thema ausgerichtet sind, aber dass dasjenige, um das es in dieser Woche geht, doch regelmäßig wiederkehrt.

³ Siehe zu dieser Berufsbiografie: Both, K. (red.)(1992), Hoe ver te gaan en of er wegen zijn, nooit meer gebaande, verslag van het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen 1991-92, CPS, Hoewelaken.

Feiern

Diese haben eine wichtige Funktion in oben genanntem Rhythmus. Bei den besseren Feiern stehen Werte im Mittelpunkt, zum Beispiel der Wert „Vertrauen“, und geht es um das „Aufschließen“ und „Teilen“ von Erfahrungen. Eine Feier muss nicht immer „schön“ sein, auch Leid und Bosheit können in den Vordergrund gestellt werden. Das Erleben und Wiedererleben von dem, was in der Schulgemeinschaft wertvoll ist, erhält in der Feier eine prägnante Gestaltung. Kurzum: Es gibt viele Argumente, auch in Jenaplan-Schulen Feiern aufzuwerten.

Gespräch

Hören lernen mit dem Herzen, Stille in Gesprächen, Akzeptanz von dem, was andere sagen, Sprechen über Lebenserfahrungen, Philosophieren mit Kindern.

Thematisieren

von alltäglichen Dingen und Ereignissen im Licht von Werten, von Lebensanschauung: worum geht es hierbei im Wesentlichen?

Pädagogische Atmosphäre

in der Struktur der Schule und im Handeln, die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, in der jeder / jede im Prinzip in seinem So-Sein akzeptiert wird (siehe die ersten zwei Basisprinzipien).

Geschichten

in denen Bilder und Symbole eine bedeutungsvolle Rolle spielen. Dabei geht es um andere als logisch-diskursive Arten, sich zu äußern, zu fühlen und zu denken, um das „Anbohren“ tieferer Erfahrungs- und Erlebnisschichten;

die bedeutungsvollsten dieser Geschichten nennen wir BASISGESCHICHTEN.

Basisgeschichten

Im Jenaplan haben wir Basisprinzipien und Basisaktivitäten. In der Essenburgh-Beratung von Jenaplan-Schulen sind wir auf der Suche von Basisgeschichten oder „tragenden Geschichten“. Geschichten die du als LehrerIn und ihr als Team so bedeutungsvoll findest, dass du sie den Kindern nicht vorenthalten kannst. Geschichten, die dem Dasein Sinn verleihen. Kennzeichen von Basisgeschichten:

- Es sind Geschichten mit einer existenziellen Bedeutung, über allgemeinh-menschliche Fragen, Dilemmata, Werte (für das Letztere siehe die ersten zehn Basisprinzipien des Jenaplans);
- sie haben mit meiner Lebensgeschichte zu tun;
- es sind Geschichten, die ansprechen, uns aber auch im Kern fremd bleiben können, etwas Geheimnisvolles behalten, uns „widersprechen“, herausfordern;
- die Metapher der Reise oder Pilgerfahrt⁴ wird in der Geschichte oft eine Rolle spielen, zum Beispiel die Wüstenreise als Bild des Lebens;
- es gibt Geschichten als Gepäck „für unterwegs“.

Es ist nicht immer vorherzusagen, ob eine Geschichte zu einer Basisgeschichte wird, wenn man auch die Potenz einer Geschichte oft richtig einschätzen kann.

⁴ Siehe hierzu: Westerhof, J.H., De leerar als pelgrim. In: Both, K. (red.)(1992) Leraaren reflecteren, LCP-Jenaplan/CPS, Hoevelaken. Oorspr. The Teacher as Pilgrim. In: Bolin, F.S./J. Mc Connel Falk (eds) (1987), Teacher Renewal, Teachers College Press, New York/London.

Nicht jede Geschichte ist eine Basisgeschichte

In der Zeitschrift *Mensen-kinderen* von September 1991 schrieb ich schon über die Frage, inwieweit es möglich ist, dass wir die Geschichte selber wirken lassen. Wir müssen hier unterscheiden zwischen⁵ :

- klassischen Geschichten aus bestimmten Traditionen, religiösen Traditionen, Märchen, Lebensgeschichten von Menschen, die immer wieder erzählt werden;
- zeitgenössische authentische Geschichten, Literatur, Biografien etc.;
- der Gebrauch von Geschichten als didaktisches Mittel; hier geht es oft um erdachte Geschichten, um bestimmte Begriffe und Werte zu verdeutlichen, die Kontextgeschichten („Einkleidungen“) aus dem realistischen Rechen-Mathe-Unterricht, Geschichtserzählungen, Geschichten, die zu philosophischen Gesprächen Anlass geben, eine Geschichte, die eine klare „Moral“ enthält, die Glasgow-Methode als didaktisches Modell in ‚Welt-Orientierung‘ (WO); die Geschichte ist hier Mittel zu einem didaktischen Zweck.

Die klassischen und zeitgenössischen authentischen Geschichten werden übrigen auch meistens vereinfacht und „gereinigt“. Das Spannungsfeld zwischen dem Fremdartigen einer Geschichte (von dem es nun gerade seinen Wert entlehnt) und dem „Vertrauten“ der Lebens- und Erlebniswelt der Kinder ist nicht so einfach zu handhaben. Bei Basisgeschichten geht es um möglichst authentische Geschichten, die man so viel wie möglich selbst wirken lässt.

Die Funktion und Fundorte von Basisgeschichten

Basisgeschichten haben eine Funktion:

- inspirieren und motivieren;
- Identifikationsmöglichkeiten bieten;
- trösten;
- für wichtig erachtete Werte gestalten, sensibel machen für Werte, zum Beispiel von Recht und Unrecht;
- das Integrieren der Generationen - im Heute lernen von der Vergangenheit mit Blick auf die Zukunft;
- Inspirationsquelle sein für pädagogisches Handeln.

Fundorte von Basisgeschichten sind:

- die eigene Lebensgeschichte von LehrerIn und Kindern, was da auffällt, aufleuchtet;
- Erwachsene und Andere aus der Schulumgebung; die manchmal großartigen Dinge, die Menschen (oft in aller Schlichtheit) getan haben; in der direkten Umgebung sind auch „und doch“-Geschichten zu finden, von und über Menschen, die für andere Kopf und Kragen riskierten, sich damit nicht abfanden; diese Geschichten müssen wir sammeln und für die Schule festlegen!

⁵ Siehe hierzu besonders: Willem de Haas, Het vertellen van verhalen aan kinderen. In: Amkersmit, F./M. Doeser/ A.Kibédi, (red.) (1991), Op verhaal komen [Zu sich kommen], over narrativiteit in de mens en cultuurwetenschappen, Kok Agora, Kampen. „Narratief“ is „erzählend“. Es geht in diesem Buch über den Platz von Geschichten in der Literatur, der Psychoanalyse, der Geschichtswissenschaft, der Theologie, der Philosophie, der Ethik, im Recht und der Ökonomie. Willem de Haas gibt eine historisch-pädagogische Perspektive und lässt u.a. sehen, wie ein moderner Pädagoge wie Kieran Egan Geschichten allein als Mittel einsetzt, als Vehikel für Ideen.

- Schlüsselbegriffe, Werte aus WO; Geschichten zu den ‚Erfahrungsgebieten‘ (didaktische Felder, s. Kees Both Jenaplan 21, S.174 u.ö.)
- Erzählungen aus der Kultur/ den Kulturen, einschließlich Geschichten aus den religiösen Traditionen; auch Geschichten über „große Menschen“ - „Heiligengeschichten“, Geschichten über Menschen, die Menschlichkeit ausstrahlen;
- bildhafte Geschichten: *ein* Foto kann sehr viel erzählen!
- „erzählende“ Lieder.

Basisgeschichten werden nicht allein erzählt, es wird auch intensiv mit ihnen gearbeitet, sie wiederholen sich auch während der Grundschulzeit einige Male auf einem je höheren Niveau (entsprechend der Spiralbewegung).

Wir können auch bewusst nach heutigen „Spiegelgeschichten“ suchen, die uns alte Geschichten, zum Beispiel aus der Bibel, näher bringen, eine Brücke schlagen zwischen der Erfahrung von heute und dem „Fremdartigen“ und dem „Fernliegenden“ der Basisgeschichten.

Geschichten für das Leben

Wenn wir eine Geschichte hören oder lesen und diese Geschichte hat bestimmte Qualitäten, dann geschieht etwas mit uns. Zumindest, wenn wir uns für die Geschichte öffnen. In dem früher von mir geschriebenen Artikel „Die vergessene Sprache der Erzählung“ (*De vergeten taal van het verhaal*)

beschrieb ich einige anthropologische Funktionen von Geschichten unter anderem:

- das „Anbohren“ tieferer Erfahrungsschichten - existenzielle Konflikte werden dramatisiert, die Hoffnung, dass es auch anders geht, wird am Leben gehalten; dies ist die Kernfunktion der Erzählung;
- die Verarbeitung/Heilung innerer Konflikte (die therapeutische Funktion).

In Märchen ist zum Beispiel das Element der Schönheit auffällig präsent, aber dies hat mehr nur als ästhetische Hintergründe.⁶ Bilder von Sonne und Mond, Gold und Silber (selbst Naturelemente wie Bäume oder ganze ausgedehnte Wälder können daraus gemacht sein) weisen auf eine Vorliebe des Märchens für universelle Werte, für Grenzwerte und Extreme, für Verbindungen mit dem Kosmischen, dem Religiösen, dem Transzendenten hin. Das Schöne hat einen be-zaubernden Einfluss und wird oft in Kontrast gesetzt mit dem Verabscheuenswürdigen und dem Verachtenswerten. Schönheit ist verführerisch, gefährlich und ruft zugleich die Erfahrung von Vollkommenheit, Ganzheit wach. Symbolträger wie Glas und Kristall (gläserne Särge, Kutschen, Berge) verweisen auf das Reine, Eindeutige und Extreme.

Aber der Mensch ist in all dem immer das Schönste, selbst wenn es auch hier um eine zeitlose Schönheit geht. Schönheit ist oft ein Ausdruck für moralische Reinheit (siehe z.B. „Frau Holle“ aus Grimms Märchen) und Hässlichkeit für moralische Verdorbenheit. Tiere sind oft Helfer von Menschen oder Menschen in Tiergestalt, die wieder zum Menschsein erlöst sein wollen.

Märchen sind Erlösungsgeschichten, in denen die Hauptpersonen oft für übermenschliche Herausforderungen stehen (Aufträge, Verbote etc.).

In diesen Geschichten ist immer ein normatives Element enthalten: Die Dinge sind nicht so, wie sie eigentlich sein müssten und könnten. „Das Märchen lehrt, dass der Mensch Vertrauen gewinnen muss über alle Gefahren und Schwierigkeiten hinweg. Das Märchen

⁶ Siehe zu diesem Teil: Boom, M. v.d. (1991), Over de verhaal in de godsdienstige vorming, Voorwerk, juni 1991.

kennt einen prinzipiell optimistischen Unterton.“ Dies in Gegensatz zum Mythos, in dem oft das Tragische vorherrscht, das Los, dass Menschen untergehen. In lebensanschaulicher Bildung bzw. Glaubenserziehung bzw. Erziehung zur Sinngebung (ich weiß wohl, dass dies nicht alles Synonyme sind, setzte sie hier aber mal nebeneinander) sind Geschichten von großer Bedeutung.

Weg-Geschichten für unterwegs

Es ist auffällig, dass in vielen Geschichten das Unterwegs-Sein, das Auf-Reisen-Sein eine wichtige Rolle spielt.⁷ Das menschliche Leben und die Menschengeschichte werden in Geschichten oft als Weg dargestellt: die Lebensreise, die Pilgerfahrt, der Zug durch die Wüste zum Gelobten Land, die Suche nach dem Heiligen Gral, das Suchen nach der eigenen Bestimmung, nach dem Sinn des eigenen Lebens und der Geschichte, die Queeste Parzifals. Dies gilt für Bibelgeschichten, für Märchen, für griechische Mythen und Sagen (Odysseus z.B.!) für heutige Geschichten, wie „König von Katoden“ von Jan Terlou oder „Der Brief an den König“ von Tonke Dragt. In den biblischen Reisegeschichten beginnt jede Reise mit einem Problem, einer Frage oder einer Krise. Der bestehende Zustand ist inakzeptabel, es muss nach einer Lösung gesucht werden, nach einem Ausweg (exodus). Alles ist darauf zugespitzt, der ganze Mensch und die ganze Gemeinschaft ist da hineingezogen. Alles wird auf der Suche nach einer Lösung in die Waagschale geworfen. Zugleich gibt es eine gespannte Erwartung des Unerwarteten, auf das, was dir an Hilfe widerfährt, gibt es einen zurückweichenden Horizont und ein Grundvertrauen mit dem sich Erzvater Abraham auf den Weg machte, ohne zu wissen, wo er schließlich landen würde. Die Metapher der Reise betrifft auch „die Reise nach innen“, die Spurensuche in das eigene Innere.

Ziemlich viele Märchen werden interpretiert als Abspiegelung von solchen inneren Bewegungen und diese könnten bei ihrem Verständnis helfen.⁸

Solche Geschichten über den Weg von Menschen sind Gepäck für unterwegs. Dabei geht es um die Lebensgeschichte der LehrerInnen, die Geschichten der Kinder, die Geschichten aus der Kultur/ den Kulturen der Menschheit. Geschichten, die Mut verleihen. „Und doch...“-Geschichten.

Schulidentität und Basisgeschichten

Eines der Merkmale, an denen eine Schule erkannt werden kann, ist die Gesamtheit an Basisgeschichten, die dort erzählt werden. Diese sind auch ein Mittel, das spezifisch Eigene dieser Schule herauszufinden und zu gestalten.

Das Suchen solcher Basisgeschichten ist ein wichtiger Prozess bei der Gestaltung von Sinngebung in der Schule. „Welches sind für dich tragende Geschichten und warum?“ „Können wir selbst mit Geschichten etwas anfangen?“ „Werden wir selbst durch diese Geschichte inspiriert?“ Auf diese Weise können wir miteinander ins Gespräch kommen.

Für dieses Gespräch über Basisgeschichten und das systematische Arbeiten damit wird in der *Essenburgh-Beratung von Jenaplan-Schulen* im kommenden halben Jahr ein

⁷ Ideen hierfür entnahm ich namentlich: Navone, J. (1990), Seeking God in Story, The Liturgical Press, collegeville, Minnesota. Vorarl p. 132 f. einiges über die Metapher der Reise.

⁸ Siehe hierzu: Sölle, D. (1976) De Heenreis, gedachten over religieuze ervaring, Bosch en Keunig, Baarn. Im Teil „Stationen auf der Hinreise“ bespricht Sölle u.a. das Märchen „Der goldene Vogel“ (von Grimm), mit dem Motiv Suchen, Verlieren und Finden. (dt.: Dorothee Sölle, Die Hinreise : Zur religiösen Erfahrung , Texte und Überlegungen, Kreuzverlag 1975)

Arbeitsmodell entwickelt. Dabei wird versucht, eine Verbindung herzustellen zwischen dem Persönlichen jedes Lehrers / jeder Lehrerin und dem, was man als Team den Kindern mitgeben wollte.

Es geht um das Wachstum einer Geschichten-Kultur in der Schule.

Die Jenaplan-Schule als sinngebende Schule

Eine Jenaplan-Schule ist mehr als eine „betriebsame Schule“. Eine Jenaplan-Schule ist vor allem eine sinngebende Schule, in der Kinder eine Perspektive vorgelebt bekommen, in der in Aufmerksamkeit und Fürsorge füreinander geübt wird, für die Natur, in Ehrfurcht vor dem Geheimnis der Dinge, zu benennen als „Gott“, „Geist“, „Tiefe“ oder wie auch immer. Und wobei das Innere, das „Selbst“ der Menschen, von LehrerInnen und Kindern nicht übergangen wird. Wenn es *ein* Thema gibt, über das wir auch mit Eltern ins Gespräch kommen können und müssen, dann ist es dieses. Die *Essenburgh-Beratung von Jenaplan-Schulen* hat im kommenden halben Jahr das Thema „Basisgeschichten“ auf dem Programm.

Wer an dieser Beratung mitmachen will (zwei Studientage für Schulvertreter) ist willkommen. Wer über die Resultate auf dem Laufenden gehalten werden will, kann am 23. April 1992 an einem Studientag teilnehmen. Für die Anmeldung siehe die blauen Seiten in dieser Nummer. Es ist zu hoffen, dass inmitten aller „Zwischenfälle“ - z.B. das Bildungsbudget-System, „Wieder zusammen zur Schule“, Schulerweiterung, Computer in den Unterricht - Jenaplan-Schulen auch darauf ihre Aufmerksamkeit lenken werden, worum es letztlich geht: lernen zu leben, Sinngebung.

Man kann einen Vergleich mit dem menschlichen Blutkreislauf ziehen: Der große Kreislauf ist die alltägliche Schularbeit, Rechnen, Sprache, Kartenarbeit etc. Aber es gibt auch den kleinen Kreislauf, in dem Sauerstoff „getankt“ wird und durch den das Gehirn und die Körperzellen mit Nahrung und Sauerstoff versorgt werden. Wenn letzteres in Schwierigkeiten kommt, geht es auch nicht gut mit der täglichen Arbeit, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Menschen zynisch werden, geht der „Geist“ all zu schnell verloren. Auch durch Basisgeschichten können wir „zu uns kommen“.⁹

Dieser Artikel ist auch zustande gekommen durch die Diskussionen in der *Essenburgh-Beratung von Jenaplan-Schulen*. Zu danken ist Tom de Boer, Ad Boes, Albert Bols, Nelly Braaksma, Ruud Brandsma, Klaas Dijkhuis, Kees Hanegraaff, Answerd Haverkamp, Joop Haverkort, Eelke de Jong, Rinus Korteweg, Ferry van der Miesen, Everhard Niemeyer, Peter Peels und Tjeerd de With. Dank auch an Gerrit Hartemink, der - mehr aus der Distanz - noch immer beteiligt ist.

Weitere Quellen - Zusammenfassung einschlägiger Artikel

⁹ Nach dem Titel des Buches unter Redaktion von Ankersmit, F.J./M. Doeser/A. Kibédy Varga (red.) (1991), siehe Anm.5. Es wird inzwischen klar sein, dass der Titel *dieses* Artikels dem genannten Buch entlehnt ist. Interessant ist das im Holländischen mögliche Wortspiel und die innere Verbindung von „verhaal“ (Geschichte, Erzählung) und der Redewendung unserer Artikelüberschrift „op verhaal komen“ (zu sich kommen) [HD]

Wir nennen hier noch einige frühere Artikel aus Mensen-kinderen, die dem oben stehenden Artikel mit zugrunde liegen:

- Nestor [Gerrit Hartemink], Grenssituatie [Grenssituatie], Mensen-kinderen, sept.1988, blz.38

Von seiner persönlichen Erfahrung aus reflektiert „Nestor“ Gerrit Hartemink über den Begriff „Grenzsituation“, wie dieser bei Peter Petersen vorliegt. Dabei geht es um Situationen, die das eigene ganze Leben und die persönliche Sicht darauf verändern, die eine existenzielle Bedeutung haben.

- Toos van der Linden, Stilstaan bij de bron [Innehalten an der Quelle] , Mensen-kinderen, mei 1988, blz. 4-7.

Es ist von großer Bedeutung, dass LehrerInnen in Jenaplan-Schulen von Zeit zu Zeit innehalten und sich auf die Quellen ihrer Motivation besinnen. Sonst verstopft die Quelle, brennen Menschen aus oder werden zynisch. „Warum hast du dich irgendwann für Schule, für Jenaplan-Unterricht entschieden?“ „Was hält dich in Gang?“ Innehalten, Rhythmus, das Arbeiten mit Bildern, dies wird aus der Praxis einer Regionalgruppe von Jenaplan-Schulen beschrieben.

- Kees Both, Levensbeschouwing en Jenaplan-onderwijs : ervaringen en vragen [Lebensanschauung und Jenaplan-Unterricht: Erfahrungen und Fragen], Mensen-kinderen, maart 1989, blz. 4-10.

In einem Gespräch zwischen Jenaplan-Pädagogen aus einer protestantischen, katholischen, einer nicht-konfessionellen Schule und einem Pädagogikdozenten (PABO) sowie dem überregionalen Mitarbeiter Jenaplan über die lebensanschauliche Bildung in diesen Schulen wurde nach Übereinstimmungen und Unterschieden gesucht. Es wurde klar, dass Jenaplan-Schulen auf diesem Gebiet voneinander lernen können, über die Grenzen der traditionellen „Säulen“ hinweg.

- Geert Kelchtermans, Wat de mens is kan hem enkel zijn geschiedenis verhalen - de biografische factor in het denken en doen van leer - krachten [Was der Mensch ist, kann einem jeden seine Geschichte erzählen - der biografische Faktor im Denken und Tun von Lehrkräften] , Mensen-kinderen, november 1990.

Warum machen LehrerInnen das, was sie machen und warum machen sie es so? Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis ist eine wichtige Haltung und Fertigkeit. Zu dieser Reflexion gehört auch das Nachdenken über die eigene Person, von der eigenen Lebensgeschichte her. Wie bist du dahin gekommen, wo du jetzt bist? Welche kritischen Ereignisse und Personen übten Einfluss darauf aus? Sich selber besser Begreifen trägt zum besseren Verstehen anderer und der Unterrichtssituation bei.

- Kees Both, De vergeten taal van het verhaal [Die vergessene Sprache der Erzählung] , Mensen-kinderen, sept.1991.

Geschichtenerzählen droht allmählich wegzufallen und damit verliert der Unterricht an Wärme. Geschichten haben wichtige Funktionen im Leben von Menschen und damit in der ‚Weltorientierung‘ in der Schule. Diese Funktionen werden beschrieben und es wird dafür plädiert, die Geschichte so viel wie möglich ihre eigene Wirkung entfalten zu lassen, ohne zu moralisieren oder „auszulegen“.