

Both, Kees

Schulqualität und Lernkultur. Anregungen zur Schulentwicklung aus der Jenaplan-Pädagogik

Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 197-205



Quellenangabe/ Reference:

Both, Kees: Schulqualität und Lernkultur. Anregungen zur Schulentwicklung aus der Jenaplan-Pädagogik - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 197-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274553 - DOI: 10.25656/01:27455

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274553>

<https://doi.org/10.25656/01:27455>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kees Both

Schulqualität und Lernkultur

Anregungen zur Schulentwicklung aus der Jenaplan-Pädagogik

In der Diskussion um Schulqualität gibt es – grob gesagt – zwei konträre Ansätze: einen ökonomisch-technisch geprägten und einen pädagogisch-didaktisch geprägten Ansatz (Standaert 2001, Boes/Both 2002). Vom Jenaplan aus gedacht ist die Entwicklung und Bildung von Menschenkindern die zentrale Aufgabe von Schule. In zweiter Linie trägt eine Schule natürlich auch bei zur Entwicklung der Gesellschaft: Demokratie, Wohlfahrt, ökologische Nachhaltigkeit, Freiheit und Solidarität (Verbundenheit). Es soll einen optimalen Spielraum geben für eine innere Reform der einzelnen Schule und diese soll nicht von zentralistischen Maßnahmen der Behörden frustriert werden. Es geht um Spielraum für wirklich „lernende Schulen“, die in Übereinstimmung mit dem Leben, was sie verkündigen, um die Entwicklung von Lebens- und Arbeitsgemeinschaften aller Betroffenen (Kinder, Lehrpersonen, Eltern) – in Verbindung mit ihrer Umgebung. Eine moderne Jenaplanpädagogik hat im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen viel zu bieten, bleibt aber immer auch eine kritische Pädagogik.

Dies ist ein Beitrag aus dem Kreis der Jenaplanschulen in den Niederlanden. Diese Schulen haben in ihrer fast 40-jährigen Geschichte versucht, auf der Grundlage des Jenaplans von Peter Petersen weiterzubauen und dieses Konzept zu aktualisieren (Draeger 2002).

1. Grundlinien der Jenaplan-Pädagogik

Bei meinen Besuchen in vielen Schulen – Jenaplanschulen und mit dem Jenaplan verwandte Schulen – habe ich immer wieder – trotz großer Unterschiede in der Situation – eine gemeinsame pädagogische Orientierung und ein ähnliches Engagement für die Kinder gefunden: Alle Jenaplanschulen sind verschieden und das muss so sein – sie sollen ja situationsorientiert arbeiten. In den Niederlanden sind um 1990 zwanzig Basisprinzipien formuliert worden, die versuchen, diese pädagogische Gemeinsamkeit zu benennen in einer Weise, die den einzelnen Schulen mit ihrer eigenen Entwicklungsgeschichte und Situation gerecht wird und zugleich nicht beliebig ist. Diese Prinzipien stellen auch dar, woran die einzelnen Schulen ihre Entwicklung orientieren sollen. „Jenaplan-Schulen“ sind in den Niederlanden jene Schulen, die Mitglied des Niederländischen Jenaplanverbandes (NJPV) sind und die 20 Basisprinzipien als Grundlage ihrer Schulentwicklung in ihrem Schulprogramm akzeptiert haben. Diese Basisprinzipien sind auch von der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland als Grundlage angenommen und inzwischen in 10 Sprachen übersetzt worden.

2. Jenaplan-Basisprinzipien

A. Über den Menschen

1. Jeder Mensch ist einzigartig. Darum hat jedes Kind und jeder Erwachsene einen unersetzlichen Wert.
2. Jeder Mensch hat ungeachtet seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechts, seiner sexuellen Orientierung, seines sozialen Umfeldes, seiner Religion, seiner Lebensanschauung oder seiner Behinderung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln. Diese ist durch ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, kritischem Bewusstsein, Kreativität und Orientierung auf soziale Gerechtigkeit hin gekennzeichnet.
3. Jeder Mensch braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität persönliche Beziehungen: zu anderen Menschen; zu der sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeit der Natur und Kultur; zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.
4. Jeder Mensch wird immer als Person in ihrer Ganzheit anerkannt. So wird ihm nach Möglichkeit auch begegnet und so wird er angesprochen.
5. Jeder Mensch wird als Kulturträger und -erneuerer anerkannt. So wird ihm nach Möglichkeit auch begegnet und so wird er angesprochen.

B. Über die Gesellschaft

6. Die Menschen sollen an einem Zusammenleben arbeiten, das den einzigartigen und unersetzlichen Wert jedes einzelnen Menschen achtet.
7. Die Menschen sollen an einem Zusammenleben arbeiten, das Raum und Anreize für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.
8. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht, friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.
- Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltraum umgeht.
10. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen Ressourcen und kulturellen Hilfsquellen voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber nutzt.

C. Über die Schule

11. Die Schule ist eine relativ autonome kooperative Organisation aller Beteiligten. Sie wird von der Gesellschaft beeinflusst und hat auch selbst Einfluss darauf.
12. In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die oben gemachten Aussagen über Mensch und Zusammenleben zum pädagogischen Ausgangspunkt für ihr Handeln zu machen.
13. In der Schule wird der Lernstoff sowohl der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder entlehnt, als auch den Kulturgütern, die in der Gesellschaft als wichtige Mittel für die hier skizzierte Entwicklung von Person und Zusammenleben betrachtet werden.
14. In der Schule wird der Unterricht in „pädagogischen Situationen“ und mit Hilfe von pädagogischen Mitteln ausgeführt.
15. In der Schule wird der Unterricht in einem rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen (oder „Basisaktivitäten“) „Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier“ gestaltet.
16. In der Schule lernen und leben die Kinder überwiegend in einer heterogenen Gruppierung, heterogen nach Alter und Entwicklungsniveau, um das Lernen voneinander und das Sorgen füreinander zu stimulieren.
17. In der Schule wird selbstständiges Spielen und Lernen abgewechselt und ergänzt durch gesteuertes und durch begleitetes Lernen. Letzteres ist explizit auf Niveauerhöhung ausgerichtet. Bei all diesem spielt die Initiative der Kinder eine wichtige Rolle.
18. In der Schule nimmt die „Weltorientierung“ eine zentrale Stellung ein, die auf Erfahren, Entdecken und Untersuchen gegründet ist.
19. In der Schule findet die Verhaltens- und Leistungsbeurteilung eines Kindes so viel wie möglich aufgrund der eigenen Entwicklungsgeschichte eines Kindes und in Aussprache mit diesem Kind statt.

20. In der Schule betrachtet man Veränderungen und Verbesserungen als einen nie endenden Prozess. Dieser Prozess wird von einer konsequenten Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken gesteuert.

Die ersten zehn Grundsätze bilden die Plattform für gemeinsames Handeln – in den Schulen und in der Öffentlichkeit (u.a. in der Politik) von Menschen mit verschiedenen Lebens- und Weltanschauungen, die sich in diesen Prinzipien wiederfinden können. Die Basisprinzipien 11 bis 20 zeigen Konsequenzen aus 1 bis 10 in Form von Gestaltungsprinzipien für Schulleben und Unterricht. Es zeigt sich, dass auch viele Leute, die sich nicht als Jenaplan-Pädagogen sehen, diese Grundsätze als Prinzipien einer guten Schule erfahren und schätzen. Die Basisprinzipien sind sehr inklusiv. Aber sie verlangen die Bereitschaft zu neuem pädagogischen Denken und Handeln. Wenn die Konsequenzen aus den Prinzipien 1 bis 5 gezogen werden, wenn z.B. Prinzipien 1 und 2 mit 19 (über die Bewertung, bzw. die Evaluation) verbunden werden, dann bemerkt man, wie radikal die Basisprinzipien sind: das Beurteilen der Entwicklung einzelner Kinder mittels Vergleichen der Kinder untereinander (ausgedrückt in Noten) und an Hand eines nationalen Mittelwerts („Lernstandards“) wird hier kritisiert.

3. Der Leistungsbegriff der Jenaplan-Pädagogik

Über „Leistung“ wird heute wieder stark diskutiert. In einer durch PISA veranlassten Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Dortmund bei Eltern brachten z.B. 42 Prozent zum Ausdruck, dass Kinder in der Schule zu wenig gefordert werden, und machten dafür eine „Kuschelpädagogik“ verantwortlich. Interessant ist aber, dass das Urteil von zusätzlich befragten Eltern mit Schulkindern milder ausfällt als das der Gesamtbevölkerung. Wenn man diese Eltern fragt, ob ihr eigenes Kind unterfordert sei, dann wollen dies nur noch sieben Prozent bejahen! Die genannte Umfrage scheint aber eine konservative, ja restaurative Wende zu zeigen: mehr Leistung, mehr Kontrolle, mehr Tests werden verlangt. Es drohen hier aber Simplizismen. Denn: Was ist eigentlich „Leistung“ und wie fordert man Leistungen? Und: wie kann man diese tatsächlich erzielen?

Von Eltern und gesellschaftlichen Interessengruppen wird den Schulen viel zugemutet. Die Schule soll nicht nur Sachkompetenzen vermitteln, sondern auch Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen. Wenn man alle Ansprüche an die Schulen zusammennimmt, scheint es unmöglich zu sein, sie zu verwirklichen. Man soll aber diese Ansprüche nicht einfach „addieren“, sondern soll Schulkonzepte suchen, in denen man möglichst viel von ihnen integrieren kann. Der Jenaplan ist solch ein Konzept, das sich bewährt hat und ein anregendes und vorwärtsweisendes Schulkonzept für unsere Zeit sein kann.

Peter Petersen sagte schon: Es geht in der Schule um eine Leistungskultur (Petersen 1970). Leistungen werden kultiviert, es geht um die Leistungen des einzelnen Kindes, um nachhaltiges Lernen, inklusive der Anwendung des Gelernten in neuen Situationen, endgültig dann im gelebten Leben.

Jetzt ist mit den neueren Lernforschungen zu sagen: Es geht um das Lernen, wie man lernt, und um Lernen-Wollen, um Lernen in möglichst realen Lebenskontexten, um soziales Lernen, um Lernprozesse als „Meister und Geselle“ von Kindern untereinander, es geht schließlich darum, die Stärken der Kinder

aufzudecken und zu verstärken – als Grundlage dafür, die Schwächen zu korrigieren (Himley/Carini 2000). Es geht um Tiefe statt Breite („Weniger ist mehr!“), um Engagement für die Sache. Eine Jenaplanschule soll eine Leistungsschule sein mit einer *Leistungskultur*. Die ersten fünf Basisprinzipien haben alle mit „Leistung“ zu tun. Petersen sagte aber auch: *kein Leistungskult!* Leistungen sind Bildungs- und Erziehungsmittel. Kinder wollen leisten. Aber es droht wieder die Gefahr von Leistungen auf Kosten der Kinder, ein Lernen in Angst (Palmer 1998). Angst und Lernen, wirklich nachhaltiges Lernen, schließen einander aus.

4. Zwei Denkweisen über Schulqualität

In der heutigen Diskussion über Schulqualität und Evaluation gibt es die zwei bereits erwähnten konträren Ansätze: eine eher ökonomisch-technische und eine stärker pädagogisch-didaktische Orientierung. Das *ökonomisch-technische Denken* über Schulqualität dominiert zur Zeit die Diskussion, international gesehen. Es ist abgeleitet von marktökonomischen Denkart: Schulen müssen prüfen, ob das Geld gut angelegt und ausgegeben ist, und darüber wachen, dass es „Erträge“ gibt. Konkurrenz bestimmt die Beziehungen zwischen Schulsystemen von Ländern, zwischen Schulen, die permanent untereinander verglichen werden, und definitiv auch zwischen Kindern (Tillmann 2001). Es gibt detaillierte nationale Lehrpläne und nationale Tests. Die Arbeit von Lehrern wird immer stärker fremdbestimmt und besteht zum größten Teil in der Vorbereitung auf die Durchführung von Tests. Lehrer sind nun „Lieferanten“, Eltern „Kunden“ und die betroffenen Kinder „Rohstoff“, der bearbeitet werden soll, und schließlich „Produkte“, die bestimmten Kriterien gerecht werden sollen.

Das *pädagogisch-didaktische Denken* über Schule und Bildung fängt an mit der Anerkennung, dass junge Menschen in der Schule ein Recht haben auf eine breite Entwicklung. Solidarität ist wichtiger als Konkurrenz – man lernt voneinander, braucht einander zum Lernen. Kinder werden nicht „abgerechnet“ auf Mittelwert-Testscores. Schulen sind so unterschiedlich, dass standardisierte Vergleiche ihrer Leistungen nicht sinnvoll sind. Gefordert ist die Kreativität von Lehrpersonen und Rektoren. Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern/jungen Menschen ist eine pädagogische Beziehung.

Eine Schule ist kein Betrieb – auch wenn es natürlich bestimmte betriebsähnliche Aspekte gibt (Effizienz, Effektivität) und das Bildungswesen eines Landes für die ökonomische Entwicklung wichtig ist. Pädagogisch orientierte Schulen wie die Jenaplanschulen sollen – siehe die Basisprinzipien – vor allem die pädagogische Qualität betonen: die Menschenbildung. Der Jenaplan bietet die Möglichkeit, verschiedene Ansprüche an die Schule miteinander zu versöhnen und in einem Schulkonzept zu integrieren.

Auf der Grundlage der Basisprinzipien wurden im aktuellen Schulkonzept der Jenaplanschulen in den Niederlanden – „Jenaplan 21“ (Both 2001) – Qualitätsmerkmale des Jenaplan-Unterrichts formuliert und ausführlich erläutert, – auch in ihrer Bedeutung für die tagtägliche Praxis. An dieser Stelle können dazu nur einige Bemerkungen gemacht werden.

- Eine Jenaplanschule ist *erfahrungsorientiert*: Die emotionale Seite des Lebens und Lernens in der Schule ist von grundlegender Bedeutung – besonders

wichtig: keine Angst, sondern Vertrauen, insbesondere Selbstvertrauen und Vertrauen in Beziehungen.

Ergriffenheit von der Sache, intrinsische Motivation, Selbst- und Zeitvergessenheit sollen in der Schule genügend Raum haben (die Didaktik von Martin Wagenschein ist dafür eine wichtige Inspirationsquelle!). Genießen und innere Ruhe sind wichtige Zeichen für diese Qualität, wie auch Offenheit für Unangenehme Erfahrungen und Gefühle. Kontinuierliches Vergleichen von Kindern untereinander, das Demütigen von Kindern, usw. sind strittig mit der Erfahrungsorientierung.

- Eine Jenaplanschule ist *entwicklungsorientiert*: Kinder wollen lernen, wollen an ihre Grenzen gehen, und es ist unsere Aufgabe, dies zu ermöglichen und zu stimulieren. Kursarbeit und Üben sind z.B. auch in einer Jenaplanschule wichtig. Entwicklungsorientierung setzt aber eine an Personen orientierte Haltung voraus. Kinder wissen das häufig sehr gut – sie erkennen Fortschritte bei anderen Kindern und sagen dann: „Das ist sehr gut für“. Es gibt Schulen wo man versucht jedes Kind eine bestimmte Expertise entwickeln zu lassen.
- Eine Jenaplanschule ist eine (*kooperative*) *Lebens- und Arbeitsgemeinschaft*: Lernen ist eine soziale Sache, die Kinder lernen viel voneinander, insbesondere auch in Stammgruppen: kognitiv, affektiv, sozial. Die Schule soll auch eine fürsorgliche Gemeinschaft sein. Kinder lernen z.B. selbst viel (auch kognitiv, so wird immer wieder von Forschungen bestätigt), wenn sie einander helfen. Helfen soll gelernt, geübt, reflektiert werden. Gutes Helfen – d.h. jemandem helfen, es selbst zu tun – ist eine wichtige Leistung und ist das „Schmiermittel“ des Lebens und Arbeitens in der Stammgruppe.

Wenn ein Kind – um ein anderes Beispiel zu geben – das noch nicht so gut lesen kann, freiwillig und gut vorbereitet im Lesekreis einen kleinen Text vorträgt und dort Akzeptanz erfährt, ist dies eine große Leistung, sowohl dieses Kindes als auch der Gruppe.

- Eine Jenaplanschule ist eine Schule, in der „*Weltorientierung*“ im Zentrum der Aktivitäten steht: Das (aktive, „fächerübergreifende“) Erkunden der Welt im Kleinen und im Großen, das Leben-Lernen in Beziehungen und das Nachdenken über Beziehungen bildet den Kern des Unterrichts.

Hier werden sowohl dem Produkt als auch dem Prozess (wie man zum Produkt gekommen ist) Aufmerksamkeit gewidmet.

- In einer Jenaplanschule wird *kritisch über Entwicklungen in Gesellschaft und Kultur* nachgedacht (s.u.).
- Jenaplanunterricht ist ein *sinn-suchender Unterricht*: Die Qualitätskriterien gipfeln in diesem letzten. Die Suche nach Lebenssinn ist das Kriterium, das in allen Aktivitäten gegenwärtig ist: Sich gesehen und anerkannt wissen, nachdenken über existentielle Fragen und Fragen der Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, Religionsunterricht und Ethik; die Suche nach Lebenssinn ist eingebettet in Schulleben und Unterricht.

„Leistungen“ werden erfahren als sinnvoll, als Selbstverwirklichung und als Beitrag zum Wohl von Anderen.

Diese Qualitäten beinhalten auch „Leistungen“ und man soll Unterricht und Schulleben kritisch darauf prüfen (Selbstevaluation) und prüfen lassen. Man soll diese Leistungen auch so viel wie möglich sichtbar machen und zeigen, wie man die Schule in dieser Richtung weiter entwickelt.

5. Innere Schulreform und Druck von außen

Peter Petersen hat darauf hingewiesen, dass neue Lehrpläne und große Rekonstruktionen des Schulsystems nicht unwichtig sind, aber dass sie nicht ausreichen. Aus Innovationsstudien wissen wir inzwischen, dass es so etwas gibt wie „innovation without change“ – der Unterricht geht unverändert weiter, wenn es keine innere Schulreform gibt. Druck von oben oder von der Seite (von anderen Schulen) ist häufig ein Impuls für Veränderungen im Unterricht, aber das Wichtigste ist die innere Schulreform. In Worten Petersens ausgedrückt, der dabei eine radikale Veränderung der Verhältnisse in den Schulen vor Augen hatte: „Ein Durchbruch zu einer neuen Schule hin findet nur statt, wenn wir ernst machen mit der totalen Veränderung des Lebens- und Arbeitsklimas in der Schule, das heißt, wenn das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern anders wird, so gut wie das zwischen den Schülern untereinander und den Lehrern untereinander, und wenn dann in dieser Lebens- und Arbeitsgemeinschaft die Eltern als gleichwertige Partner aufgenommen sind“ (nach Petersen 1963, S. 225).

Heute wird viel gesprochen von der „lernenden Schule“ – dies ist auch eine Facette einer inneren Schulreform. Man hat gezeigt, dass in einer dynamischen Gesellschaft Kinder nicht genug lernen können, wenn die Lehrer(innen) nicht imstande sind zu lernen, sich zu entwickeln. Schulentwicklung und die Entwicklung der Lehrkräfte greifen ineinander wie die zwei Teile eines Reißverschlusses (Greene 1986). Zum Jenaplan gehört auch, dass man Strukturen und Formen in der Schule von Zeit zu Zeit kritisch betrachtet und sich fragt, ob sie für die Ziele, die man anstrebt, noch relevant genug sind oder ob vielleicht andere Formen und Strukturen geeigneter sind (s. Basisprinzip 20). Lernen in der Schule vollzieht sich, indem man in Kooperation mit Kollegen die Praxis evaluiert und wo nötig verändert. Gelernt wird durch Reflektion über Unterricht und Schulleben. Dieses Lernen ist – wie bei den Kindern – nur möglich, wenn man genug Selbstvertrauen und Mut hat, Fragen an die eigene Praxis zu stellen. Auch hier gilt: Nur wer ohne Angst lernt, kann lernen, kann neue Einsichten gewinnen.

Wenn es aber einen großen Druck von außen gibt aufgrund einer starken externen Kontrolle, zentraler Tests und der Veröffentlichungen von deren Ergebnissen in Zeitungen („Schul-ranking“ von „guten“ und „schlechten“ Schulen), dann zeigen die Erfahrungen anderer Länder, dass dies große Angst bei Lehrpersonen auslöst, – eine Angst, die Reflektion verhindert (s. die internationale Übersicht in Boes/Both 2002).

Solche Evaluationssysteme wirken eher versteinern, statt dynamisierend. Sie sind die Folge eines einseitig ökonomisch-technischen Denkens über Schule und Unterricht. Sie werden häufig mit der Absicht begründet, den Unterricht für die am meisten verletzlichen Kinder (u.a. Kinder ausländischer Herkunft) zu verbessern, aber das Umgekehrte scheint der Fall zu sein: der Druck, hohe Testergebnisse zu erzielen, setzt in Wirklichkeit guter Bildung enge Grenzen und reduziert die Qualität und Quantität des Lernens der Schüler (McNeill 2001; Sacks 1999; Sirotnik 2002).

Eine starke externe Qualitätskontrolle in diesem Sinne höhlt die lernende Schule aus. Die Politik soll wenigstens einer ausreichenden Zahl von Alternativen Raum zum Experimentieren mit verschiedenen Evaluationsweisen geben.

6. Angst bei Eltern

Eltern suchen häufig nur „Sicherheit“ für ihre Kinder, haben Angst vor Experimenten. Aus der schon genannten Umfrage ist ersichtlich, dass die Mehrheit der Eltern mehr Leistungskontrolle will, mehr homogene Gruppen und keine Strukturveränderungen. Dies ist eine eigenartige Sache, wenn man bedenkt, dass die „Sieger“ in der PISA-Studie – die Finnen – bis zum 15. Lebensjahr mit sehr heterogenen Gruppen arbeiten, während in Deutschland die meisten Kinder schon ab zehn Jahren in verschiedenen Schularten „homogenisiert“ werden. In einer sich schnell verändernden und unsicheren Welt (in einer „Risikogesellschaft“) suchen die Eltern nach Sicherheiten und meinen, diese in „klaren Zahlen“ zu finden, die von Tests generiert werden (Wassermann 2001). Es ist eine Scheinsicherheit, aber Eltern wollen wissen „wo ihr Kind im Vergleich mit anderen Kindern steht“ – sie kennen die Alternativen gar nicht und denken, dass die vergleichenden Tests ein handfestes Kriterium für Vergleiche sind. Die Normen dieser Tests schwanken aber mit den Erfolgen einer ganzen Schülerpopulation in einem Jahr –, siehe zum Vergleich Basisprinzip 19.

Die Ängste von Eltern sollen nicht außer Acht gelassen werden – sie sind häufig auch unsere eigenen Ängste. Soziologen meinen, dass es um die Ängste einer Mittelschicht geht, die einen bestimmten Wohlstand erreicht hat und diesen bedroht sieht. Es gibt eine Angst vor dem Verlust des erreichten Wohlstands, und dahinter steckt immer die Vorstellung, dass es die Kinder mindestens so weit bringen sollen – wenn möglich noch weiter – wie man selbst. Deshalb „spielt man auf Sicherheit“. Für Jenaplanschulen und alle reformpädagogisch orientierten Bewegungen liegt hier eine große Aufgabe; diese besteht u.a. darin, ...

... klarzumachen, wie die Entwicklung der Kinder gut dokumentiert werden kann, auch ohne standardisierte Tests (Allen 1998; Brunner/Schmidinger 1997; Carini 2001; Costa/Kallick 2000), wobei letztere höchstens die Rolle einer „second opinion“ spielen können

... klarzumachen, wie Kinder im Verband von heterogenen Gruppen lernen, dass z.B. Helfer in einem Tutorensystem auch beim Helfen viel lernen.

7. Auf dem Wege zu einer Netzwerkgesellschaft

Gegenwärtig zeigen sich in der Gesellschaft gegenläufige Entwicklungen, die umstritten sind. Einerseits ist die Tendenz zu einer stärker bürokratischen Kontrolle sichtbar und andererseits meinen viele Soziologen, dass die Gesellschaft immer weniger auf solche Weise zu kontrollieren ist. Die Steuerung der Gesellschaft von oben wird – wegen immer größerer Komplexität – schwieriger und dasselbe trifft zu für Steuerung von unten. Das hierarchische Denken von „oben“ und „unten“ wird schwächer, und es entwickelt sich eine Netzwerkgesellschaft von selbstorganisierenden Gruppen und Institutionen, die mehr oder weniger gleichwertig sind und die ihre Beziehungen untereinander aushandeln. Steuerung findet immer mehr in diesen Netzwerken statt, und es entwickeln sich auch neue Beziehungen zwischen Staat und Gesellschaft (Van Aalst 2000; Castells 2002).

Wenn diese Entwicklung weitergeht, hat dies große Folgen für Schulen und die Entwicklung ihrer Qualität. Zentrale Kontrolle mit Hilfe von Tests kann man auch interpretieren als ein „Rückzugsgefecht“ der etablierten Mächte ei-

ner industriellen Gesellschaft, wo das Schulsystem mit der Metapher des Fließbandes assoziiert wird. Wenn sich die Netzwerkgesellschaft weiter durchsetzt, wird solch eine bürokratische Qualitätskontrolle zunehmend obsolet. Schulen als selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lebens- und Arbeitsgemeinschaften können in solch einer Netzwerkgesellschaft ein wichtiger Knotenpunkt sein. Wir sollen aber realistisch sein und die Macht der Bürokratie nicht unterschätzen.

In der heutigen Situation ist es wichtig, dass Reformschulen genügend Spielraum für eine Qualitätssicherung haben, die zu ihrem Konzept passt (Tillmann 1995). Demokratisch getroffene Entscheidungen sollen auch Raum schaffen für pädagogische „Alternativen“, als Freiraum um künftige Möglichkeiten zu erproben.

8. Kritisches Denken als Schulqualität

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich ein Paradox: Es wurde dargelegt, dass der Jenaplan als inspirierendes Schulkonzept für breite Kreise interessant sein könnte. Im Laufe dieses Artikels wurde aber die kritische Seite des Jenaplans immer stärker betont. Jenaplan könnte, laut Peter Petersen, eine „freie, *allgemeine* Volksschule“ sein, aber zugleich gibt es ein Qualitätsmerkmal der modernen Jenaplanschule: In einer Jenaplanschule wird *kritisch* über Gesellschaft und Kultur nachgedacht. Vielleicht unterscheidet dies den heutigen Jenaplan vom Jenaplan Petersens.

Nicht alle Veränderungen sind pädagogisch gesehen Verbesserungen. Eine kritische Haltung gilt auch für die eigene Praxis. Es gibt Jenaplanschulen, die in überlebten Strukturen festgefahren sind. Im Geiste der Kritik sollen Selbstbewusstsein und Bescheidenheit zusammengehen. Jenaplan ist darum auch ein Schulkonzept jenseits von Dogmatismus und Relativismus.

Solche Schulen sind im Prinzip Schulen für alle, die dies bejahen oder wenigstens damit leben können, das heißt: nicht für alle. Es gibt aber wahrscheinlich mehr an einem solchen Konzept einer guten Schule interessierte Menschen als wir denken.

Literatur

- Aalst, Hans van 2000: *Leren in de netwerkmaatschappij* („Lernen in der Netzwerkgesellschaft“). In: *Mensenkinderen*, jrg. 16, Nr. 1 (Sept.)
- Allen, David (ed.) 1998: *Assessing student learning: From grading to assessing*. New York/London
- Boes, Ad; Kees Both 2000: *Kern und Kurs im Jenaplan: Zehn Thesen*. In: *Kinderleben*, Heft 14, S. 11-17
- Boes, Ad; Kees Both 2002: „Een streep door de eindtoets“ – Toelichting en achtegronden („Mit dem Endtest soll Schluss sein – Erläuterung und Begründung“), Valthermond
- Both, Kees 2001: *Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Both, Kees 2002: *Mit dem Endtest soll Schluss sein*. In: *Frankfurter Rundschau*, 31. Januar 2002
- Both, Kees in Vorber.: *Die Jenaplan-Basisprinzipien: Kern eines Schulprogramms*. In: *Kinderleben*, Heft 17
- Brunner, Ilse; Elfriede Schmidinger 1997: *Portfolios – ein erweitertes Konzept in der Leistungsbeurteilung*. In: *Erziehung und Unterricht*, 1997, Heft 10, S. 1072-1086

- Draeger, Hartmut 2002: Der niederländische Jenaplan – grundlegend für eine Reformpädagogik der Zukunft. In: *Kinderleben*, Heft 16, S.31- 54
- Carini, Patricia F. 2001: *Starting strong. A different look at children, school and standards*, New York/ London
- Castells, Manuel 2002: *Die Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich
- Costa, Arthur L.; Benna Kallick 2000: *Assessing and reporting habits of mind*. Alexandria
- Darling-Hammond, Linda 1997: *The Right to Learn. A Blueprint for Creating Schools that Work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, Linda 1998: *Teacher Learning that Supports Student Learning*. In: *Educational Leadership*. February 1998, S. 6-11
- Greene, Maxine 1986: *How do we think about our craft?* In: Lieberman, A. (ed.): *Rethinking school improvement, research, craft and concept*. New York/London: Teachers College Press
- Himley, Margaret / Patricia F. Carini 2000: *From another angle: Children's strengths and school standards*. New York/ London
- McNeill, Linda 2001: *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York
- Palmer, Parker J. 1998: *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey Bass
- Petersen, Peter 1963: *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz
- Sacks, Peter 1999: *Standardized minds*. Cambridge (MA): Perseus Publishing
- Sirotnik, Kennet A. 2002: *Promoting Responsible Accountability in Schools and Education*. In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 83, Nr. 9 (May), S. 662- 673
- Standaert, Roger 2001: *The temptation of simplification: A plea for integration of internal and external quality control*. In: Bachmann, Helmut, u.a. – *Turning the perspective, New outlooks for education*. CIDREE: Enschede
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995: *Schulentwicklung und Lehreraarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten*. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2001: *Leistungsvergleichsstudien und Qualitätssicherung, oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen?* In: *Neue Sammlung*, 41, 2001, 3, S. 359-368
- Wassermann, Selma 2001: *Quantum theory, the uncertainty principle and the alchemy of standardized testing*. In: *Phi Delta Kappan*, Sept. 2001, S. 28-40

Kees Both, geb.1942; Studienleiter des Niederländischen Jenaplanverbandes (NJPV);
 Anschrift: van Dedemlaan 27, NL 3871 TD Hoevelaken, Niederlande
 Email: both@ixs.nl