Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 1

Artikel: Jenaplan-Pädagogik Modell für die Integration von besonders Begabten? : Eine schultheoretische und anthropologische Positionsbestimmung

Autor: Klein, Günter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786125

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Jenaplan-Pädagogik Modell für die Integration von besonders Begabten? Eine schultheoretische und anthropologische Positionsbestimmung

Günter Klein

Der Beitrag diskutiert unter einem speziellen Blickwinkel exemplarisch ein Generalthema der Theorie und Praxis von Schule und Unterricht: die Spannung von Gleichheit und Differenz. Aus der Perspektive von besonders begabten Schüler und Schülerinnen wird dieses Gerechtigkeitsdilemma von Schule und Unterricht betrachtet. Von der Prämisse einer integrativen Pädagogik ausgehend, welche in der Lage ist, für verschiedene Ausprägungen von Begabung adäquate Strukturen und Angebote bereitzuhalten, wird der reformpädagogische Ansatz der Jenaplan-Pädagogik auf den Prüfstand gestellt. Gesucht wird das Modell eines «gemeinsamen Haus des Lernens», das sowohl den damit verbundenen schul- als auch den unterrichtsorganisatorischen sowie den pädagogischen Implikationen gerecht zu werden vermag.

Die Aufgabe von Schule sei: «Daseinserhellung,
Daseinsbewältigung und Daseinsgestaltung!»
(H. Roth)

Ein zentrales Moment von Schule besteht in der Spannung von *Gleichheit* und *Differenz* (Prengel 1995; Knab 1996). Darin zeigt sich das Gerechtigkeitsdilemma, vor dem die Schule steht (Flitner 1985): Gerechtigkeit nach dem Prinzip «Allen das Gleiche» oder Gerechtigkeit als unterscheidende Gerechtigkeit gemäß der Maxime «Jedem das Seine»? Einigkeit herrscht immerhin insofern, als Schule im Sinne einer allgemeinen Bildung allen offenstehen und alle gerecht behandeln müsse – was allerdings häufig als pure Gleichbehandlung aller mißverstanden wird. Zugleich – dies kennzeichnet den anderen Pol – habe Schule jedoch gerade in Hinblick auf gerechtes Handeln, die Verschiedenheit wahrzunehmen und als unterscheidende Gerechtigkeit die individuellen Dispo-

sitionen und Erfordernisse konstruktiv zu berücksichtigen. Dieser Ansatz steht zweifelsohne einer förderungsorientierten Grundhaltung nahe. Der implizite und unverhohlen hervorblitzende Anspruch lautet dementsprechend: Die Schule, mitnichten also die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer müssen sich mit dieser Dialektik auseinandersetzen und pädagogisch begründbare Positionen und Handlungsformen entwickeln.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf einen Teilbereich jener umfassenderen komplexen Problematik, die ebenso die Aspekte der Geschlechterdifferenz, der kulturellen und ethnischen Unterschieden, wie auch der lebensweltlich unterschiedlichen Provenienz der Schülerinnen und Schüler oder einer Integration von Behinderten und Nichtbehinderten fokussieren müßte. Im nachfolgenden geht es spezifisch und zugleich exemplarisch um die pädagogische und schulorganisatorische, mit anderen Worten um die schultheoretische Diskussion eines integrativen Konzepts der Begabungsförderung. Pädagogisch sinnvolle Antworten zu dieser Thematik können nicht die Spannung von innerer und/oder äußerer Differenzierung, nicht die Polarität von Homogenität versus Heterogenität als ordnendes und (Unterricht) strukturierendes Motiv oder etwa die Ambivalenz von Integration und Selektion ausklammern. Auch die Problematik eines pädagogisch wünschenswerten Umgangs mit besonders begabten Kindern rückt diese Antagonismen auf unverblümte Weise in den Mittelpunkt. Jene verweisen auf eine für diesen Zusammenhang schultheoretisch relevante Fragestellung: Welchen Auftrag hat die Schule zu erfüllen? Und wie kann sie diesem didaktisch-methodisch sowie schulorganisatorisch gerecht werden?

Der vorliegende Beitrag präferiert die Prämisse einer Integration von besonders begabten Kindern in «normalen» Klassen und «normalen» Schulen, lehnt also jegliche Form von Aussonderung ab. Dies erweist sich meines Erachtens insbesondere auch im Sinne einer umfassend verstandenen ganzheitlichen Förderung aller Dimensionen der Persönlichkeit (den kognitiven, emotionalen, sozialen, körperlich-sinnlichen, motivationalen, motorischen Dimensionen) als anthropologisch unverzichtbar. Die Frage, der im folgenden nachgegangen werden soll, lautet: Bietet die *Jenaplan-Pädagogik* angesichts ihrer vielfach behaupteten Leistungsfähigkeit einen adäquaten Lösungsansatz zur Integration von besonders begabten Kindern? Ist die Idee einer *Lebensgemeinschaftsschule* nach dem Jenaplan eine andere probate Metapher für eine Schule als Haus des gemeinsamen und gemeinschaftlichen Lernens? In drei Schritten werden Antworten gesucht.

- Um überhaupt in diese Diskussion einsteigen zu können, bedarf es zunächst einer – wenn auch knappen – Bestimmung des Gegenstandsbereichs: Was verbirgt sich unter dem Label «Begabung»? [1] Verschiedene Definitionsversuche zeichnen ein recht unscharfes Bild von *besonderer Begabung*. Offensichtlich läßt sich besondere Begabung nicht absolut, sondern allenfalls als relatives Potential begreifen. Zudem gilt es, die gängigen Formen der sogenannten Hochbegabtenförderung kritisch unter die Lupe zu nehmen.
- Das historische *Konzept des Jenaplans* stellt den Kern des zweiten Schrittes dar. Es werden grundlegende Aspekte vorgestellt: das Konzept der Gemeinschaft als erziehendes Moment sowie das Konzept der Heterogenität als

soziales Prinzip, als Erfahrungs- und Lernpotential und als Organisationsprinzip. Von dort aus lassen sich weitere Signaturen dieses Ansatzes systematisch (Kurssystem, Arbeitsformen in den Stammgruppen und im Projektunterricht, Themen- und Interessenorientierung, Präsentation, Leistungsbeurteilung etc.) entfalten.

- Abschließend wird die Frage zu diskutieren sein, welche Lernerfahrungen und Förderungspotentiale hinsichtlich der Erfordernisse einer spezifischen Anthropologie besonders begabter Kinder im Konzept der Jenaplan-Pädagogik hypothetisch aufgehoben sind – und unter Umständen erst noch als Schätze entdeckt werden müssen.

I. Besondere Begabungen – Begriff und pädagogischer Auftrag

Der Begriff *Begabung* scheint zu boomen, nimmt man die ansehnliche Reihe der jüngst erschienenen einschlägigen Literatur zur Kenntnis. Dieser – doch erstaunliche – Umstand läßt sich möglicherweise als Auswirkung der seit längerem geführten Debatte zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland erklären, welche neben anderem auch die Bildung von sogenannten (Leistungs) Eliten anmahnt. Das Interesse an den besonders Begabten, vielleicht ein Zeichen der Überwindung eines vermeintlich obsoleten Egalitarismus, könnte auch als Attitüde einer neo-liberalistischen Marktphilosophie interpretiert werden. Zudem wäre selbstkritisch zu fragen, ob es nicht die (Schul-)Pädagogik (zu) lange versäumt hat, neben der Diskussion um die Integration von behinderten und/oder benachteiligten Kindern, das andere Ende des Leistungsspektrums ausreichend wahrzunehmen. Die Befürchtung ist nicht von der Hand zu weisen, daß dadurch eine neue Gruppe von «Benachteiligten» entstand, die in gleicher Weise der Aufmerksamkeit und Förderung bedürfen. Doch von welchen Kindern und Jugendlichen sprechen wir, wenn wir besonders Begabte meinen? Was kennzeichnet bzw. definiert dieses Attribut? Und wie geht im allgemeinen die Schulpädagogik mit den daraus abzuleitenden Ansprüchen um?

- Mönks (1996) versteht unter besonderer Begabung in erster Linie außergewöhnliche intellektuelle Fähigkeiten, die einen gewissen Entwicklungsvorsprung – Silberman (1995) spricht von einer «asynchronen Entwicklung» – gegenüber Altersgleichen markieren.[2] Besonders begabte Kinder zeigen sich in stärkerem Maße fähig, unbekannte Anforderungen geistig zu durchdringen, sie entwickeln ein bemerkenswertes Problemverständnis und sind in der Lage, eigenständig kreative und neuartige Lösungswege zu generieren. Hinzu kommt eine dauerhafte und zielgerichtete Motivation, d.h. hohe Anstrengungsbereitschaft gepaart mit ausgeprägter Aufgabenkonzentration. Mönks zufolge sind sie bestrebt, möglichst Gleichbefähigte als Peers auszusuchen.
- Heller (1996) sieht besondere Begabung als ein individuelles Fähigkeitspotential an. Die Leistungsexzellenz kann sich dabei auf einzelne oder auf meh-

rere Bereiche erstrecken (vgl. dazu Kratochwil 1994). Entscheidend und kennzeichnend für den «Einsatz» der vorhandenen Fähigkeiten ist die Ausbildung eines positiven, erfolgsorientierten Selbstkonzepts. Dagegen läßt die Gruppe der sogenannten «begabten Underachievers» gerade diese Eigenschaft vermissen. Sie werden zur Risikogruppe, die sich selbst nichts zutraut und denen auch nichts zugetraut wird. Besonders begabte Kinder zeichnen sich Heller (1996) zufolge – bei je individueller Ausprägung – durch mehrere Merkmale aus: deutliches Lerninteresse, größerer Wortschatz und verbale Ausdrucksfähigkeit, breites Wissensspektrum, außergewöhnliche intellektuelle Fähigkeiten (z.B. bei formal-logischen Denkoperationen), kreative Fähigkeiten, hohes Lerntempo, hervorragendes Gedächtnis, eine besondere kognitive Neugier («Wissensdurst»), intrinsische Lern- und Leistungsmotivation sowie Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit.

- Schirp definiert Begabung als «Ensemble aus kognitiven, emotiven, kreativen und motivationalen Anteilen» (1996, 21). Anstelle eines Begabungsdeterminismus sieht er den Einfluß von Umweltfaktoren im Sinne einer Erweiterung der Leistungsfähigkeit durch Lernprozesse zumindest als gleichwertig an (vgl. auch Boettchers (1994) «interaktives Begabungsmodell»): «Im Hinblick auf Intelligenzleistungen ist der Mensch begabt, geht es aber um die Aneignung der geistigen Produkte unserer Kultur durch den einzelnen, wird der Mensch begabt» (1996, 21).[3] Hier schließt Schirp unmittelbar an Roth (1968) an, welcher Begabung einerseits als Voraussetzung von Lernen sowie andererseits auch als dessen Ergebnis betrachtete.

Das führt nun zu der Frage, wie die Schule (in der Regel) mit dem impliziten pädagogischen Auftrag einer Förderung der besonders Begabten umgeht. Drei Richtungen lassen sich idealtypisch skizzieren, wobei in der Praxis meist Mischformen zum Tragen kommen:

1. *Enrichement* bedeutet (horizontal-quantitativ) die Anreicherung des Lernstoffes durch zusätzliche Aufgaben bzw. (vertikal-qualitativ) ein vertieftes Durchdringen der Problemstellung;
2. *Acceleration* bezeichnet eine Beschleunigung des Bildungsprozesses, d.h. eine Verkürzung der Schulzeit beispielsweise durch Überspringen einer Klassenstufe;[4]
3. *Grouping* beschreibt die Bildung leistungshomogener Lerngruppen (z.B. in Spezialklassen oder speziellen Schulen).

Jeder der genannten Wege birgt – neben unabweisbaren Vorzügen – strukturelle Probleme, welche die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen nachhaltig beeinträchtigen (dazu auch Kohtz 1996). Allen gemeinsam ist die Isolierung bzw. die Segregation von besonders begabten Kindern aus dem natürlichen Spektrum unterschiedlichster Fähigkeiten und Potentiale. Sie bewirken nicht nur eine Verzerrung, sondern auch eine künstliche Verengung der sozialen Wirklichkeit. Dadurch werden sowohl die besonders Begabten als auch die sogenannten Normal-Begabten um wesentliche Bildungs- und Lernchancen betrogen. Während erstere ihre Potentiale nicht zum Nut-

zen aller einbringen können, werden ihnen selbst Lernerfahrungen vorenthalten, die sich auf ungezwungene Weise aus dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Individuen in heterogenen Gruppen ergeben würden.

Als entscheidend für die Wirksamkeit von *Förderkonzepten* erweist sich die «Passung» des Lernangebots an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen. Diese Aussage ist ebenso banal wie auch allgemein gültig für *alle* Kinder und Jugendlichen – unabhängig vom jeweils erreichten Kennens- und Könnensniveau. Jedoch: Die individuelle Passung muß dabei berücksichtigen, daß besondere Begabungen in der Regel eine Teilleistungsstärke in bestimmten Bereichen bezeichnen, an die meist eine Reihe von Normalbegabungen oder gar Defiziten in anderen Unterrichtsbereichen anschließen. Individualisierung darf zudem keinesfalls ausschließlich als quantitaives Additivum betrachtet werden, sondern muß vor allem eine qualitative Differenzierung anstreben. Gleichbedeutend sind offene Lernarrangements, welche unterschiedliche Lernwege ermöglichen und zudem kooperative und interaktive Lernprozesse befördern. Damit verbindet sich die Hoffnung auf diskursive Verstehensprozesse, die zu nachhaltigen Lerneffekten führen können (Schirp 1996). Die Vermittlung von Arbeitstechniken, einhergehend mit einer flexiblen Unterrichtsorganisation – Stichwort Offener Unterricht – erhält dabei einen zentralen Stellenwert (Heller 1996). Neuere Untersuchungen (vgl. Treinies/Einsiedler 1996) können empirisch belegen, ebenso wie bereits frühere Arbeiten zum Konzept der «Optimalklassen» (dazu Helmke 1988), daß ein *unterschiedsausgleichender Unterricht*, welcher die Diskrepanz zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern zu mindern versucht, für beide Seiten vorteilige Wirkungen hervorruft. Dabei spielt insbesondere die Akzentuierung des didaktischen Handelns zugunsten einer Problemlösungsorientierung sowie die Betonung von Struktureinsichten (im Sinne von Meta-Lernen) eine entscheidende Rolle. Mit anderen Worten: in dem Maße, in dem Lernen nicht vorrangig die Reproduktion abrufbaren Wissens verfolgt, sondern auf verstehendes Lernen zielt und damit die Selbständigkeit der Schüler – hinsichtlich der Aneigung und Anwendung von Wissen – intendiert, in dem Maße erfolgt eine individuumsadäquate Förderung der Lern- und Leistungspotentiale.

Ein grundsätzliches Mißverständnis soll an dieser Stelle noch ausgeräumt werden. Vielfach besteht auch unter Pädagogen die Ansicht, besonders begabte Kinder bedürften keiner besonderen Aufmerksamkeit oder Zuwendung. Schließlich seien sie (von der Natur oder von ihrem Umfeld her) ohnehin bereits überreich «beschenkt» worden (vgl. Krichbaum 1996; Wiese 1996). Genau das Gegenteil ist aber der Fall. Sie sind ebenso bedürftig, ihr Recht auf Bildung ist keinesfalls minderwertiger einzustufen. Schule kann nicht einem Teil ihrer Schüler – unter dem Vorwand eines vermeintlichen Überflusses an Potentialen und eines angeblich nicht bestehenden Bedürfnisses – eine ihm adäquate und darüber hinaus auch verfassungsmäßig garantierte Förderung vorenthalten. Der Auftrag der Schule muß daher deutlich betont werden. Sie hat sich um die bestmögliche individuelle Förderung ihrer Schüler zu kümmern. Dazu muß sie Formen entwickeln, die einer allseitigen Bildung aller Schüler zugute kommt. Der vorliegende Beitrag unterstreicht diesen anthropologisch und schulpädagogisch unabweisbaren Auftrag und will Impulse zu seiner Einlösung beisteuern.

II. Signaturen einer Lebensgemeinschaftsschule nach dem Jenaplan

Dieses Kapitel setzt sich mit der erkenntnisleitenden Fragestellung auseinander, welchen Beitrag das Konzept der Jenaplan-Pädagogik aus schul- und bildungstheoretischer Sicht zur Förderung besonders begabter Kinder beizusteuern vermag. Dabei gilt es zu beachten, daß jegliche Förderung unter dem Primat einer *integrativen Pädagogik* zu geschehen habe. Programmatisch gewendet heißt dies, daß die Ultima ratio dieser Prämisse danach nicht in einer Segregation oder «Sonder-» Pädagogik bestehen kann, sondern sich im Kontext einer gemeinschaftsorientierten – gemeinsamen und gemeinschaftlichen – Erziehung und Bildung vollziehen muß. Um sich der skizzierten Fragestellung in konstruktiver Absicht nähern zu können, bedarf es einer zweifachen Überprüfung: Zunächst sollen die konstitutiven Elemente des «historischen Jenaplans», so wie er ursprünglich von Peter Petersen (1884-1952) entworfen wurde, dargestellt werden. Daraus lassen sich bereits erste Hinweise zur Förderung besonders begabter Kinder gewinnen. In einem zweiten Schritt werden sodann die potentiellen Chancen aufgezeigt, welche implizit in den schul- und unterrichtsorganisatorischen Ansätzen aufgehoben sind.

An dieser Stelle seien zwei Vorbemerkungen erlaubt. Wie wohl kein anderes Schulkonzept zählt der Jenaplan zu den Bestsellern der erziehungswissenschaftlichen Literatur. Als Aushängeschild dieser reformpädagogischen Konzeption liegt der «kleine Jenaplan» (erstmals 1927 erschienen) heute in der 61. Auflage vor und fand bislang mehr als 300.000 allein deutschsprachige Käufer. Selbst wenn man die unbestimmte Zahl derjenigen in Rechnung stellt, welche diesen knapp 80-seitigen Band zwar materiell, deswegen aber noch lange nicht «geistig besitzen», so muß doch eine außergewöhnliche Verbreitung der darin fixierten anthropologischen, erziehungsphilosophischen und schultheoretischen Gedanken konstatiert werden. Daß jedoch Kaufinteresse und pädagogische Umsetzung mitunter weit auseinanderklaffen können, muß angesichts der verschwindend kleinen Zahl von dezidiert Jenaplan-orientierten (gemeint sind nicht die vielen Jenaplan-inspirierten) Schulen in Deutschland realistisch gesehen werden. Ein zweites gilt es zu beachten: Das umfangreiche Werk Petersens kann nicht losgelöst vom geschichtlichen Kontext seiner Entstehung betrachtet werden. Ein Großteil der Schriften wurde zwischen 1920 und 1940 publiziert. In vielerlei Hinsicht hinterlassen die zeitgenössischen politischen und gesellschaftlichen Einflüsse Spuren in Diktion und Semantik der Arbeiten Petersens. Diese Überformungen fordern heutige Leser immer wieder zu kritischer Distanz heraus. Dennoch gilt es, jenseits mancher ideologischen Unverträglichkeiten und Brüche in der Person Peter Petersens, die nach wie vor gültigen und hoch aktuellen Implikationen der Jenaplan-Pädagogik zur Erneuerung des Schulwesens zu erkennen und aufzugreifen.

Das Konzept der Jenaplan-Pädagogik läßt sich mit einiger systematischer Stringenz, wohlwissend um die Gefahr einer unvermeidlichen Verkürzung, anhand folgender Leitbegriffe darstellen:

- Primat der Erziehung
- Ganzheitlichkeitsparadigma
- Begriff der Gemeinschaft
- Bildungsgrundformen
- Schulstruktur
- Unterrichtskonzeption

Diese werden nun, soweit es für die anstehende Fragestellung von Belang ist, im Sinne einer «tour d'horizon» kurz charakterisiert. Sie gruppieren sich – und das darf keinesfalls übersehen werden – um eine zentrierende Mitte, die für Petersen in einer gesellschaftlich-kulturellen wie auch anthropologisch-pädagogischen Zielbestimmung von Schule besteht: «Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und Mitbestimmung (in) der Zivilisation zu übermitteln» (1965, 7).

Erziehung als Leitkategorie des Jenaplans

Das hauptsächliche Movens der Jenaplan-Pädagogik besteht in dem Begriff *Erziehung*. «Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungskunst verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen» (1965, 9). Deutlich tritt hier die zentrierende ideelle Mitte der Jenaplan-Pädagogik hervor, welche eine normierende und orientierende Funktion für das pädagogische Handeln erfüllt. Petersen nennt den ersten Jenaplan-Versuch an der Universitätsschule in Jena (ab 1924) nicht zufällig eine «Schule unter der Idee der Erziehung». Dieses Schul- und Unterrichtskonzept, das sich erst im Laufe der versuchsbegleitenden Reflexionen zum eigentlichen Jenaplan verdichtet, stellt sich der Frage: «Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit entfalten kann» (1965, 7)?

Allein anhand dieser wenigen programmatischen Sätze wird eine scheinbare Antinomie deutlich, welche das gesamte Werk Petersens durchzieht. Erziehung zielt auf den und dient dem einzelnen Menschen als notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung auf dem Weg zur Entfaltung seiner einzigartigen Persönlichkeit. Um diesem Ziel näher zu kommen, bedarf der Einzelne wesentlich der Gemeinschaft, in die er existentiell eingebunden ist und durch die er Erziehung erfährt. Persönlichkeit und Gemeinschaft stellen somit zwei untrennbare Pole eines Prozesses dar, der Erziehung heißt. Diese erfüllt sich dann, wenn sie die Entfaltung geistiger Kräfte bewirkt. Dazu setzt sie allerdings Freiheit und Selbsttätigkeit des handelnden Individuums voraus und strebt daneben diese doch selbst an (vgl. Skiera 1982). Vor dem Hintergrund der Spannung von Individuum und Gemeinschaft, von Ich-Du-Balanceakten, von Frei-Sein und Frei-Werden spielt sich das ab, wessen der Mensch nach Petersen existentiell bedarf, denn «der Mensch wird zum Menschen nur durch Erziehung» (Petersen 1971, 14).

An dieser Stelle sollen einige wenige Anmerkungen zu Petersens Begriff von *Erziehung* einstweilen genügen. Dieser muß vorläufig noch seltsam vage und nebulös bleiben, wird jedoch im Laufe einer näheren Bestimmung der weiteren Eckpfeiler der Jenaplan-Pädagogik dann konturenreicher, wenn das Verhältnis von Erziehung und Bildung, die Frage nach der erzieherischen Wirkung von Gemeinschaft oder die Unterrichtskonzeption eingehender in den Blick rücken.

Ganzheitlichkeit als Paradigma

Wenn Erziehung als ordnender und leitender Aspekt ins Zentrum der Schul- und Unterrichtskonzeption des Jenaplans tritt und damit eine dienende und notwendige Funktion in Hinblick auf die «Menschwerdung des Menschen» im Sinne einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung erfüllt, so ist in dieser Perspektivierung eine bedeutsame anthropologische Dimension aufgehoben. Nicht aus einer vornehmlich gesellschaftlich funktionalen, an der Rationalität von Qualifikation, Selektion und Ökonomie orientierten Bestimmung der edukativen Aufgabe von Schule etwa, sondern zuallererst aus einer dezidiert am Menschen, als einzigartigem Individuum und zugleich sozialem Wesen, an seiner Bedürftigkeit ausgerichteten anthropologischen Norm beziehen Schule und Unterricht im Jenaplan ihren Sinn und ihre Legitimation.

Wesentlich ist dabei – und hier zeigt sich der Jenaplan anschlußfähig an zahllose andere historische und aktuelle Konzepte (wie beispielsweise Pestalozzis Elementarbildung, Deweys Erfahrungslernen, die Pädagogik Montessoris, die Humanistische Psychologie und Pädagogik, das Konzept des Praktischen Lernens u.a.m.) – die Beachtung aller potentiellen Dimensionen des Menschen, welche es in einer dynamischen Balance zu halten gilt. «Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dergleichen, sondern stets Selbstzweck. Er wird nie [nur] zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet» (Petersen 1965, 11).

Eine derart verortete Anthropologie zwingt zu schultheoretischen und unterrichtstheoretischen Ansätzen, welche die genannten Ansprüche einer unbedingten Ganzheitlichkeit einzulösen versprechen. Schule kann sich unter dieser Prämisse nicht mehr als konventionelle Unterrichtsanstalt gerieren. Sie muß sich als für Kinder und Jugendliche bedeutsame Lebenssituation begreifen und deren Existenz, als Leben in der Schule, mit Respekt begegnen (vgl. Klaßen 1968). Skiera (1982) führt diesen Gedanken weiter, indem er als Bedingung jeder Erziehung (nach dem Jenaplan) die Akzeptanz und Wahrnehmung des So- und Jetztseins von Schülern anmahnt. Sämtliche Lebensäußerungen erheben existentiellen Anspruch auf die Achtung einer unverwechselbaren individuellen Wirklichkeit und Persönlichkeit.

Dies läßt sich nicht voraussetzungslos bewerkstelligen. Schule muß berücksichtigen, daß im Einzelfall die *Lebensprobleme* von Schülern größer als ihre *Lernprobleme* (vgl Hentig 1976) sein können. Das führt zu der Konsequenz,

daß sich die Schule – eingedenk ihrer begrenzten Möglichkeiten – den Lebenswelten ihrer Schüler gegenüber öffnen muß, daß sie zudem Formen – also methodisch vorgehend – zur pädagogischen Bearbeitung dieser Probleme bieten und daß sie nicht zuletzt eine Art Probehandeln – im Sinne einer Polis im Kleinen – für die Bewältigung künftiger Lebenssituationen ermöglichen muß. Darüber hinaus muß Schule und Unterricht gewährleisten, daß Ganzheitlichkeit nicht mißverständlicherweise als bloßes additives Nebeneinander von Kognition, Emotion und Motorik interpretiert wird, sondern die einzelnen Elemente systematisch aufeinander bezogen werden und dadurch erst in ein «Ganzes» münden.

Damit verbindet sich notwendigerweise eine Offenheit gegenüber vielfältigen Variationen der Sozial-, Lern- und Arbeitsformen im unterrichtlichen Geschehen, um die verschiedenen Bereiche in einer dynamischen Balance halten zu können. Um keine Irritationen entstehen zu lassen: Unterricht wird hier keineswegs als ausschließlich oder auch nur hauptsächlich rezeptiver Prozeß der Aneigung betrachtet. In mehrfacher Hinsicht – in erkenntnistheoretischer, in lerntheoretischer sowie in bildungstheoretischer Sicht – repräsentiert Unterricht einen produktiven Akt der Entäußerung und Darstellung innerer Vorgänge, welche alle Dimensionen des Einzelnen «ganzheitlich» umfassen.

Zum Begriff der Gemeinschaft

Die Schule sei eine «allgemeine Schule [...] insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereint und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre» (Petersen 1965, 14) und infolgedessen fordert Petersen: «Die Idee der Gemeinschaft wird oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee» (1965, 10). Im Begriff der «Lebensgemeinschaftsschule» sieht Petersen das programmatisch aufgehoben, was die Jenaplan-Schule im Kern kennzeichnet: Schüler und Lehrer lernen *in* der und *durch* die Gemeinschaft. Je vielfältiger – und hier schließt der Gemeinschaftsgedanke unmittelbar an das Paradigma der Ganzheitlichkeit an – und umfassender die Erfahrungspotentiale der Gemeinschaft, d.h. die sozialen, kulturellen oder intellektuellen Dispositionen, sich zusammensetzen, desto ertragreicher wirkt ihr erzieherischer und bildender Beitrag für den Einzelnen und für die Gemeinschaft selbst. Darin spiegelt sich das dialogische Prinzip (vgl. Buber 1962) wider, wonach das *Du* als konstitutives Gegenlager unverzichtbar für die Entwicklung und Entfaltung des *Ich* wird.

Die Inanspruchnahme der Gruppe als Gemeinschaft setzt den Lehrer von der Monopolstellung eines Wissensvermittlers in weiten Teilen frei und weiß die Erfahrungsschätze, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche in mannigfaltiger Weise in jeder Gruppe brachliegen, als Lernpotentiale zu nutzen. Davon profitieren keineswegs einseitig die Schwächeren und Bedürftigeren, sondern ganz im Gegenteil werden sowohl in kognitiver wie auch in sozialer Hinsicht stets beide Seiten Nutzen daraus ziehen können. Inwieweit dies speziell auch für die besonders begabten Kinder zutrifft, wird im nächsten Kapitel

noch zu zeigen sein. In der Gemeinschaft kommt gegenseitig zum Tragen, was hinlänglich als «Helfersystem» bekannt sein dürfte.[5] Damit erweitert das Konzept der Jenaplan-Pädagogik das klassische didaktische Dreieck von (einzelnem) Schüler, (vermittelndem) Lehrer und (aktuellem) Unterrichtsstoff um die Kategorie Gruppe. Jene bietet – das sei hier nochmals explizit hervorgehoben – nicht nur ein Spiegelbild der sozialen und kulturellen Wirklichkeit, sondern birgt auch die Chance sozialen Lernens sowie kognitive wie auch praktische Erfahrungsschätze, denen im Sinne einer umfassenden allseitigen Bildung Geltung verschafft werden kann und soll.

Der Begriff Gemeinschaft konkretisiert sich in der pädagogischen Praxis auf unterschiedlichen Organisationsebenen: zunächst auf der Ebene der einzelnen Lerngruppe, sodann auf der Ebene der gesamten Lerngruppen einer Schule und nicht zuletzt auf der Ebene der Schulgemeinschaft, zu der außer den bereits genannten Schülern und Lehrern auch die Eltern zählen. Auf all diesen Ebenen gilt es, das Wechselspiel von Individuum und Gemeinschaft(en) mit Leben zu füllen bzw. sich entfalten zu lassen.

Die Bildungsgrundformen

... des Jenaplans bezeichnen als «Gemeinschaftsformen des Sich-Bildens und Lernens» (Petersen 1971, 38) die äußeren Tätigkeiten dieser Prozesse. Sie repräsentieren nach Skiera «das eigentliche Feld des Planens und Gestaltens» (1982, 66), d.h. der Vorordnung des Unterrichts, indem sie pädagogisch relevante Situationen herbeiführen, die allerdings auf die innere Bereitschaft zur Übernahme dieser Situationen, als individuell bedeutsame und die ganze Persönlichkeit herausfordernde Begegnung mit Subjekten und Objekten, angewiesen bleiben. Die Bildungsgrundformen sind Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier:

- Die Aufgabe der Schule besteht darin, echte Gesprächsanlässe zu schaffen bzw. aufzugreifen und so zu nutzen, daß Einsichten, Erkenntnisse, Verständnis füreinander, für eine Sache sowie Selbst-Verständnis gewonnen werden können (vgl. Skiera 1982). Das *Gespräch* kultiviert, im Unterschied zum konventionellen Ab-Fragen, das Frag-Würdige einer Begebenheit, einer Sache oder einer Problemstellung in Form eines diskursiven Annäherns, Ergreifens und Klärens des Unterrichtsgegenstandes.
- Im *Spiel* kommt das zum Tragen, was Scheuerl (1981) als die sechs Momente (Moment der Freiheit, der inneren Unendlichkeit, der Scheinhaftigkeit, der Ambivalenz, der Geschlossenheit, der Gegenwärtigkeit) bezeichnet. Piaget (1981) sieht im Spiel einen evidenten Zusammenhang mit der Entwicklungs- und Intelligenzpsychologie. Im Spiel erschließen sich dem Kind und Jugendlichen neue Handlungsräume durch eine scheinhafte Auseinandersetzung mit der Lebenswelt. Besonders eindrücklich zeigt sich dies in bestimmten Formen des Rollenspiels (vgl. Freundenreich/Sperth 1983). Das Spiel schafft Gemeinsamkeit und Gemeinschaft, es fördert Sensibilität und Empathie und dient der Einübung in Regeln sowie der Einhaltung von Absprachen und Ver-

einbarungen. Der Spielende dringt in das Spiel mit seiner ganzen Persönlichkeit ein und erfüllt durch das Spiel ein anthropologisches Bedürfnis.

- *Arbeit* und Selbsttätigkeit gehören untrennbar zusammen. In der tätigen Auseinandersetzung – sowohl der intellektuellen als auch der praktischen – mit pädagogisch relevanten Aufgabenstellungen geschieht nicht nur eine allseitige Beanspruchung aller individuellen Kräfte und Fähigkeiten, sondern auch eine Selbstbeanspruchung, die als «Glück des Könnens» (Lichtenstein-Rother 1964) die zentrale motivationale Grundlage für Lernen schafft.
- Die *Feier* bildet ein rhythmisierendes sowie Gemeinschaft tragendes und Gemeinschaft stiftendes Strukturelement. Ihr ist ein apollinisches, feierliches sowie auch ein dionysisches, festliches Moment zu eigen. Die Feier bietet eine wichtige Plattform zur Präsentation von Einzel- oder Gruppenarbeiten, von Selbst und Werk und erfüllt die Gemeinschaft mit stimmungsvollem Leben. Sie wirkt sowohl kulturtragend als auch kulturbildend.

Entscheidend für den pädagogischen Gehalt der Situationen, in denen die genannten vier Bildungsgrundformen in Erscheinung treten, ist ihre innere Korrespondenz: So «kann aus der Arbeit die Feier herauswachsen, kann das Gespräch den Charakter einer Feier annehmen, kann die Feier Spielcharakter besitzen, sich aus dem Spiel Arbeit ergeben, können selbst in die Arbeit Momente des Spiels einfließen» (Klaßen 1968, 163). In ähnlicher Weise wie Petersen entwirft auch Winkel (1994) ein anthropologisch begründetes Geflecht von Tätigkeitsbereichen einer humanen Schule: Gespräche (Homo loquens), Spiele (Homo ludens), Arbeiten (Homo laborans), Feiern (Homo celebrans) und Begegnungen (Homo communicons). Die hierin aufscheinende Parallelität verweist offensichtlich auf bildungswirksame und erzieherisch bedeutsame Momente der Verbindung von inneren und äußeren Aktivitäten.

Schulkonzeption

Mit am bekanntesten dürfte der Jenaplan durch die Einführung altersheterogener *Stammgruppen* geworden sein. Diese lösen das herkömmliche administrative Organisationsprinzip der Jahrgangsklassen ab. Die «Problematik der Jahrgangsklassen» (Ingenkamp 1969) befindet sich seit langem im Kreuzfeuer der (Schul) Kritik. Hentig faßt diese folgendermaßen in Worte: «Wir sind an die Schulklasse voller Gleichaltriger so gewöhnt, daß wir die Ungeheuerlichkeit, ja den pädagogischen Widersinn, der in der strengen Altershomogenität liegt, gar nicht mehr wahrnehmen» (1975, 35). Mit Verweis auf das «Sitzenbleiberelend» spricht Petersen vom «Bankerott des Jahresklassensystems» (1965, 16). Dessen ungeachtet dient die Organisation des Unterrichts in Jahrgangsklassen allein und allenfalls einer bürokratischen Rationalität und einer scheinbar ökonomischeren Unterrichtsplanung. Diesem Prinzip liegt aber sowohl ein folgenreicher pädagogischer als auch ein empirischer Irrtum zugrunde. Es basiert nämlich auf der Annahme einer – weil jahrgangsgleich – homogenen Lerngruppe, was sich jedoch angesichts der enormen Bandbreite individueller Unterschiedlichkeiten

als Fiktion herausstellt. «Die direkte Zuordnung des jeweiligen Lebensalters zu möglichen oder gewünschten schulischen Leistungen ist empirisch genausowenig haltbar wie die hinter allem stehende Annahme, es gäbe die Möglichkeit eines gleichmäßigen Lernfortschritts für *alle* Kinder in *allen* Fächern» (Klaßen 1980, 54; vgl. auch Prell/Schiefele/Ulich 1972). Diese Fiktion wirkt insofern kontraproduktiv und fatal, als sie dazu führt, die faktisch vorhandene Heterogenität *nicht* als bedeutsames Lernpotential für die gesamte Lerngruppe einzusetzen. Wenn Heterogenität aber als konstitutives Element einer *Pädagogik der Vielfalt* und als Prinzip des *Lernens durch Verschiedenheit* aufgegriffen wird, dann ergeben sich daraus wegweisende schulpädagogische Impulse. Im Jenaplan führen sie zur Bildung von jeweils drei Altersstufen umfassenden Stammgruppen: der Untergruppe (1.-3. Schuljahr), der Mittelgruppe (4.-6. Schuljahr), der Obergruppe (6./7.-8. Schuljahr) sowie der Jugendlichengruppe (8./9.-10. Schuljahr). Damit verbinden sich verschiedene Vorzüge:

- Das einzelne Kind verbleibt in der Regel drei Jahre in einer Stammgruppe. Jährlich verläßt ein Drittel die Gruppe und ein Drittel kommt neu hinzu.
- Die individuelle Verweildauer kann je nach Erfordernissen oder Möglichkeiten (kürzer oder) auch länger sein. Selbst dann bleibt noch die soziale Konstanz von immerhin zwei Dritteln der Gruppe gewahrt.
- Durch die jährlichen Abgänger und Neuzugänge ergeben sich bedeutsame Rollenneuverteilungen. Ein Kind tritt beispielsweise als jüngeres Mitglied in eine Gruppe ein. Zusammen mit nur einem Drittel der gesamten Gruppe wird es von Älteren in Arbeitstechniken und interne Abläufe eingeführt, übernimmt im Laufe der folgenden Jahre sukzessive selbst eine erfahrungsgesättigtere und führend-anleitende Position. Im vierten Jahr erfährt sich das Kind wieder als «Anfänger» in der nächsten Stammgruppe, wobei die Kontinuität der Bezugsgruppe im wesentlichen erhalten bleibt.
- Mittels der jährlichen Verschiebungen der Stellung eines Schülers innerhalb seiner Stammgruppe werden ansonsten überdauernde Rollenfestschreibungen durchbrochen und Stigmatisierungseffekte durch Attribuierungen, wie beispielsweise der «Klassenbeste» oder «Schlußlicht der Klasse», vermieden.[6]
- Der entscheidende Vorzug der altersgemischten Stammgruppe liegt jedoch in der größeren Spanne der Vorerfahrungen, Vorkenntnisse sowie der bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten begründet. Das sogenannte «Bildungsgefälle» (Petersen 1971, 22; in Anlehnung an Otto Kroh) reichert die pädagogischen Situationen innerhalb der Gemeinschaft wesentlich an. Daraus ergeben sich vielfältige und vielschichtig bedeutsame Lernimpulse für die einzelnen Schüler.
- Die Altersdifferenz erhöht stärker, als es in Jahrgangsklassen gefordert und gefördert wird, die sozialen Herausforderungen: Das Vereinbaren und das alljährlich neue Verhandeln von Regeln müssen vor dem Hintergrund der Spannung von prinzipieller Gleichheit und spezifischer Differenz geschehen. Fragen des Miteinander-Lebens, der Toleranz, des gegenseitigen Respekts vor individuellen Stärken und Schwächen sowie der sozialen Verantwortung müssen in der Gemeinschaft geklärt werden.

- Ein letztes gilt es hier anzusprechen: Das Prinzip der altersgemischten Lerngruppen entspricht in höherem Maße der sozialen Wirklichkeit als eine künstliche Trennung gemäß der Jahrgangsnorm. Zugleich begegnet sie einem bedrohlichen Trend heutiger Kinder- und Jugendlebenswelten, welcher durch eine zunehmende soziale Isolation des Einzelnen bei gleichzeitiger materieller Übersättigung entsteht. Dem setzt die «soziale Architektur» einer heterogenen Gruppe die pluralistische Wirklichkeit unterschiedlicher Lebenslagen und -entwürfe, disparater Norm- und Wertvorstellungen, individueller Verhaltensmuster sowie Wissens- und Könnenspotentiale entgegen (zur Darstellung und Begründung des Prinzips altersgemischten Lernens siehe auch Laging 1995).

Das «Gelingen» des Stammgruppenprinzips hängt entscheidend von zwei Aspekten ab: Zunächst von der Relevanz des gemeinschaftlich bearbeiteten Themas im Sinne einer individuellen Bedeutsamkeit und einer Offenheit für subjektive (thematische und methodische) Zugänge. Darüber hinaus ist in besonderer Weise der Grad der faktischen gruppeninternen Mischung evident. Interne, in sich homogene (z.B. geschlechtsspezifische, ethnische oder soziale) Gruppenbildungen würden die impliziten Erziehungs- und Bildungspotentiale konterkarieren. Insofern bedarf es eines wachen Blickes und gegebenenfalls vermittelnder Interventionen der Lehrer und Lehrerinnen, um neben einer möglicherweise zunächst unbemerkten und einer teilweise – aus Gründen der Identitätsbildung – auch notwendigen Homogenisierung innerhalb der Stammgruppe eine Atmosphäre des Sich-Mischens und des sich gegenseitigen Annehmens (im doppelten Sinn des Wortes) zu schaffen.

Unterrichtskonzeption

Die Bildung von Stammgruppen als Organisationsform bliebe weitgehend folgenlos, kämen auf der unterrichtlichen Gegenseite nicht die grundlegenden Prinzipien *Individualisierung* und *Differenzierung* zum Tragen. Diese basieren auf einer Theorie des Lernens, welche den Schüler in einen individuellen aktiven Prozeß der Aneignung, der Selbstbeanspruchung und der Selbsttätigkeit rückt. Individuell ausgeprägte und unterschiedliche Lerntypen erfordern individuelle Lerntempi und Lernwege (vgl. Dietrich 1993). Dazu Petersen: «Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat. So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden» (1965, 44f).

Individualisierung als Antwort auf lerntheoretisch bedeutsame Erkenntnisse bedarf der unterrichtspraktischen Realisierung durch Formen der *(inneren)* Differenzierung. Diesem Anspruch will der Jenaplan durch das sogenannte *Kurssystem* gerecht werden.

- *Niveaukurse*: Kinder unterschiedlicher Stammgruppen werden zusammengefaßt. Trotz des übergeordneten Prinzips der Heterogenität finden sich in den Niveaukursen Kinder zusammen, die hinsichtlich bestimmter Gegenstände weitgehend vergleichbare Vorkenntnisse besitzen.
- *Einführungskurse* führen z.B. neue Mitglieder einer Stammgruppe in grundlegende Arbeitstechniken ein bzw. zu bestimmten Fertigkeiten (wie beispielsweise Lesen, Schreiben oder Beherrschen der Grundrechenarten bei Schulanfängern) hin.
- *Übungskurse* dienen der spezifischen Förderung schwächerer Kinder in einem begrenzten Zeitraum.
- *Wahlkurse* bilden sich gemäß den Interessen, Neigungen oder Begabungen von Schülern in Hinblick auf bestimmte Themen, die auch über den durch den Kanon der Fächer gesetzten Rahmen hinausweisen können.[7]

Das «Herzstück» der Unterrichtskonzeption des Jenaplans besteht aber im *Kernunterricht* innerhalb der einzelnen Stammgruppen. «Hier kann sich das *freie Kräftespiel der Gruppe* entfalten, denn im Kernunterricht dominiert die Gruppenarbeit» (Traub 1995, 29). In verschiedenen Konstellationen arbeiten hier die Schüler einer Stammgruppe zusammen: arbeitsteilige oder arbeitsgleiche Tischgruppenaktivitäten nach freier (selbstorganisierter) Wahl des sozialen Gefüges. Die gruppenunterrichtlichen Verfahren werden eingebettet in Formen des gemeinschaftsorientierten Bearbeitens, z.B. in Kreisgesprächen oder in Formen des Feierns und des Präsentierens von Arbeitsergebnissen beispielsweise im Rahmen von Schulfeiern oder aber während der regelmäßigen Wochenabschlußfeiern. Damit wird deutlich, daß über die unmittelbaren methodisch-didaktischen Begründungszusammenhänge hinaus, der Aspekt der Rhythmisierung Gestalt gewinnt. Die Rhythmisierung als Strukturierungsmoment des Unterrichts ordnet sich – im Gegensatz zur «Willkür» des Fetzenstundenplans – den Tages- und Wochenarbeitsrhythmen der Kinder unter (vgl. Skiera 1982). Die Form des sogenannten Wochenarbeitsplans ergibt ein in sich geschlossenes Ganzes: von den ritualisierten Elementen des Montagmorgenkreises, der dem Ankommen in der Schule und in der Gruppe, dem gegenseitigen Berichten und Besprechen von Vorhaben dient, bis hin zu dem Element der Wochenabschlußfeier, die eine deutliche Zäsur nach einer (langen) Arbeitswoche setzt. Die «pädagogische Rückschau» auf den Ertrag und eventuell noch offene Probleme würdigt die geleisteten Arbeiten, und unterstreicht nochmals deutlich die Einbindung des einzelnen in die Gemeinschaft. Zwischen diesen Anfangs- und Schlußpunkten ergeben sich vielfältig abwechselnde Variationen des sozialen, methodischen, thematischen Zusammenhangs für den einzelnen Schüler. Dadurch werden nicht nur individuelle Lernwege frei, sondern in besonderer Weise Selbständigkeit und Selbstverantwortung gefordert und gefördert.

Selbstverständlich verbinden sich damit verschiedene Voraussetzungen, wie beispielsweise eine Neuakzentuierung der konventionellen *Lehrerrolle* vom – es wurde hier bereits gesagt – Monopolisten der Wissensvermittlung zum Lernbegleiter und Lernberater, der zudem durch eine entsprechende Vorordnung diejenigen Arrangements schafft, deren Anregungsreichtum und pädagogischer

Gehalt eine faktische Erziehungs- und Bildungswirksamkeit gewährleisten. Die pädagogischen Lern- und Erfahrungspotentiale der räumlichen Umgebung dürfen dabei nicht gering geschätzt werden. Als angeeigneter Raum erweist sich Schule erst dann als «Haus des Lernens», wenn sich darin individuell gestaltete Spuren der in ihr Lernenden und Lebenden finden lassen. Die von Petersen geforderte Umwandlung des Klassenraums in eine *«Schulwohnstube»* erfüllt den Anspruch, nicht allein nur eine gewisse Behaglichkeit auszustrahlen, sondern in erster Linie «Raum» für eine gemeinschaftliche und freie Gestaltung durch die Schüler zu bieten, welche sie in Verantwortung vor der ganzen Gruppe ausüben können. Daneben soll der Ort des Lernens hinsichtlich der pädagogischen Funktionalität eine flexible Nutzung sowie ausreichend Bewegungsfreiheit für die unterschiedlichen Tätigkeiten ermöglichen.

Ein letztes soll hier angesprochen werden: der Umgang des Jenaplans mit der neuralgischen Frage nach Zensuren und der *Leistungsbeurteilung*. Petersen spricht unverhohlen von der «Gefahr der Zensur»; diese «verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil» (1965, 64). Die Kritik an der herkömmlichen Leistungsbeurteilung entlang einer Ordinalskala von eins bis sechs ist Legion (vgl. beispielsweise Schönig 1993). Petersen stellt dem kritisierten «Leistungskult» seine Konzeption der Entwicklung einer pädagogisch relevanten «Leistungskultur» (1971, 140) entgegen. Dieser Ansatz kann durch die umfassende Würdigung aller Formen und Prozeßdaten der Leistungserbringung realisiert werden. Dazu zählen kognitive, ästhetische, soziale, künstlerische Aspekte ebenso wie auch praktische Leistungen sowie die Art und Weise der Bearbeitung von der Ideengenerierung bis zum Abschluß in Form eines Untersuchungsergebnisses, eines Produkts, einer künstlerischen Darbietung usw. Sämtliche relevanten Aspekte der Sozialleistungen (z.B. Kooperations- und Konsensfähigkeit oder Rücksichtnahme), der Lernleistungen (z.B. Problemauffassung oder Transferleistungen) und der Arbeitsleistungen (z.B. Ausdauer, Selbständigkeit oder Sorgfalt) finden darin Beachtung. Formen der Selbst- und Fremdbeurteilung ergänzen sich. Offensichtlich steht die Leistungsbeurteilung im Rahmen der Jenaplan-Pädagogik unter dem Primat einer pädagogischen Orientierung an der Entwicklung einer individuellen Leistungsbereitschaft (vgl. dazu Lichtenstein-Rother 1964). Insofern spielt die personale Bezugsnorm, d.h. die Beurteilung, welche sich vorrangig an den individuellen Vorerfahrungen, Möglichkeiten und den realisierten Lernfortschritten des einzelnen Kindes orientiert, eine dominierende Rolle.

Die hier umrissenen Elemente der Jenaplan-Pädagogik erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zahlreiche weitere Akzentuierungen, beispielsweise die Differenzierung von objektivem und subjektivem (Lernentwicklungs) Bericht, die Ausführungen zur Pädagogischen Situation oder die Überlegungen zur Bedeutung der Freien Arbeit fallen einer notwendigen Konzentration auf die Fragestellung nach der Leistungsfähigkeit des Jenaplans hinsichtlich der Förderung besonders begabter Kinder zum Opfer. Auf der Grundlage der in diesem Rahmen zur Sprache gekommenen Aspekte und der im ersten Kapitel formulierten Anforderungen besonders begabter Kinder an die Pädagogik, muß nun in einem nächsten Schritt nach den bereits in den Schriften Petersens explizit skiz-

zierten Hinweisen sowie darüber hinaus nach den impliziten und unter Umständen noch verborgenen Implikationen gefragt werden. Diese wurden von Petersen möglicherweise noch nicht erschöpfend berücksichtigt, möglicherweise aber infolge einer permanenten Aktualisierung des Konzepts durch die pädagogische Praxis der heutigen Jenaplan-orientierten Schulen bereits verwirklicht.

III. Was kann ich wissen, was kann ich tun, was darf ich hoffen?

Analog zu den drei Kantschen Aufklärungsfragen (1968) wird nun der spezifische Zusammenhang von Jenaplan-Pädagogik einerseits und der Förderung besonders begabter Kinder andererseits entfaltet.

Was kann ich wissen?

Bereits in der Präambel der Jenaplan-Konzeption (s.o.) findet sich ein erster Hinweis darauf, daß Kinder nicht als unterschiedslose Wesen betrachtet werden dürfen, sondern daß Kinder «beiden Geschlechts» und «jeder Begabung vereint und das solange als irgend möglich» (Petersen 1965, 14) beschult werden sollen. Gerade von der Integration der verschiedenen Begabungen verspricht sich der Jenaplan einen essentiellen Impuls für die Erziehung und Bildung aller Kinder. Auf eines muß an dieser Stelle besonders hingewiesen werden: Während unter dem Stichwort «Integration» meistens nur die Nicht-Selektion von behinderten Kindern (und davon in der Regel nur die lern-, sprach- oder körperbehinderten) assoziiert wird, erweitert Petersen den Begriff (ohne ihn expressis verbis zu nennen), indem er beide Pole des Kontinuums Begabung erfaßt. *Integration* meint im Sinne des Jenaplans die gemeinsame Beschulung von behinderten wie auch besonders begabten Kindern in derselben Stammgruppe. Relativ einfach lassen sich die Vorzüge eines gemeinsamen Unterrichts von Behinderten und Nicht-Behinderten plausibel machen. Gewinnen die einen durch die Anregungen der übrigen Kinder und den Umgang mit «normalen» Kindern, erweitern die anderen insbesondere ihre sozialen Kompetenzen. Die meisten Bundesländer haben mittlerweile auf diese Sachverhalte mit entsprechenden Änderungen des Schulrechts reagiert, die den Anspruch auf und den Zugang zu einer integrativen Erziehung und Bildung erleichtern.

Die Integration besonders begabter Kinder in «Normal-Lerngruppen» und in «Normal-Schulen», gemeint sind Regelklassen und Regelschulen, findet dagegen erst allmählich (z.B. Schirp 1996) Eingang in die aktuelle erziehungswissenschaftliche oder schulpädagogische Diskussion. Insofern kann Petersen auch heute noch eine gewisse Originalität nicht abgesprochen werden, da er bereits vor rund siebzig Jahren auf den Konnex von Förderungspotentialen durch Prinzipien des Jenaplans verwiesen hat. «Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den

Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise *zu kurz kämen*. Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und auf Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein» (1965, 19f). Mehr als in einer bloßen «Duldung» der besonderen Begabungen liegt offenbar der erzieherische und bildende Ertrag in der Möglichkeit individuell angemessener Anspruchsniveaus sowie insbesondere in der Selbstbeanspruchung der Kinder, die ihre Fähigkeiten sinnvoll einbringen können und wollen. Sinnvolle Aufgabenstellungen, die als kognitive und soziale Herausforderungen erlebt werden, verhindern die vielfach von Eltern beklagte Unterforderung ihrer begabten Kinder und die von Lehrern vielstimmig monierten Verhaltensauffälligkeiten dieser Kinder. Daß dabei häufig ein Zusammenhang zwischen mangelnder Wahrnehmung und Beachtung der besonderen Begabungen auf der einen Seite und Langeweile auf der anderen Seite sowie aus beidem resultierenden Verhaltensauffälligkeiten besteht, wird oft übersehen. Ein Blick in Sonderschulen für Erziehungsschwierige (früher: Verhaltensauffällige) dokumentiert in erschreckender Weise diese Verbindungslinien (vgl. dazu Wiese 1996; Wieczerkowski 1996).

Petersen verweist im «kleinen Jenaplan» auf einen weiteren wesentlichen Gesichtspunkt. Das Gruppensystem der Stammgruppe ermöglicht im Sinne einer Individualisierung auch die sogenannte *Akzeleration* besonders begabter Schüler. Die kürzere Verweildauer in einer Stammgruppe – es wurde hier bereits darauf hingewiesen – läßt sich angesichts der differenzierten Formen der Leistungsbeurteilung (objektiver und subjektiver Bericht, Selbst- und Fremdbeurteilung etc.) realisieren und legitimieren. Die Erfahrungen an der historischen Jenenser Universitätsschule bestätigen diesen Ansatz. Als ein zusätzliches Anregungspotential, auch hier wieder sowohl kognitiv wie auch sozial relevant, erweist sich die jährliche Neupositionierung der einzelnen Schülerrolle innerhalb der Stammgruppe: «Die wirklich (intellektuell) Begabten, die in der Jahresklasse sonst die Rolle der stets *Guten* und der *Ersten* spielen und dadurch so oft und leicht die bekannten unangenehmen Züge von Überheblichkeit und falscher Selbstbeurteilung zeigen, müssen in der zehnjährigen Volksschule mit vier Gruppen sich also dreimal neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen» (Petersen 1965, 38). Keineswegs werden somit die besonders begabten Kinder – wie viele Eltern argwöhnen – dauerhaft als «Zugpferde» für ihre Mitschüler eingesetzt, welche allein die Nutznießer davon wären. Durch das System der Altersmischung in der Stammgruppe profitieren gerade auch die besonders begabten Kinder, wenn sie als «Lehrlinge» in die nächste Stammgruppe vorrücken und dort an den Themen, Aufgabenstellungen, Arbeitstechniken und Wissensbeständen der «Meister» partizipieren können; zudem reduzieren sich die psychischen Belastungen, die mit der Sonderrolle des besonders Begabten verbunden sind (s.o.), wesentlich. Die jährliche «Umverteilung» der Rollen innerhalb der Stammgruppen gewährleistet ein wechselseitiges Geben und Nehmen von kognitivem und sozialem Lernen. Dieses gegenseitige Anregungsspektrum, das mit je

unterschiedlichen Richtungstendenzen beiden – den Schwächeren und den Begabteren – zugute kommt, erklärt den besonderen Reiz der Jenaplan-Pädagogik.

Was kann ich tun?

Über die skizzierte Bedeutung des Stammgruppensystems für die Förderung besonders begabter Kinder hinaus, lassen sich weitere Bezüge herstellen, welche implizit im Konzept des Jenaplans aufgehoben sind. Das Element der freien Themenwahl und freien Wahl der Bearbeitungsweisen im Kernunterricht und insbesondere in den Wahlkursen, beispielsweise in Form von Projekten, gewährleistet ein Höchstmaß an inhaltlich-kognitiver, methodisch-prozessualer sowie interessengeleiteter-motivationaler Passung. Dadurch besteht die Möglichkeit, daß partielle besondere Begabungen und Interessen konstant *im Rahmen des Unterrichts (!)* verfolgt werden können. Zudem werden durch die Homogenität der leistungsbezogenen Kurseinteilungen einerseits und durch die Heterogenität in gruppenunterrichtlichen Verfahren andererseits sowohl die gegenseitige Stimulierung durch gleichgerichtete intellektuelle und motivationale Voraussetzungen als auch soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, kreatives und problemlösendes Denken, Flexibilität oder Organisations- und Dispositionsfähigkeit elementar gefördert: Begriffe, die unter das Stichwort «Schlüsselqualifikationen» fallen.

Hinsichtlich des Aufbaus kognitiver Strukturen erlangt das Element des Präsentierens sowie das Prinzip des Helfersystems zentrale Bedeutung. Beide setzen nicht allein nur qualifizierte Kenntnisse über bestimmte Themen voraus, sondern bedingen eine solide metatheoretische Struktur, welche die Darstellung bzw. Vermittlung der Inhalte erst ermöglichen. Ohne diese metatheoretischen Grundlagen wäre in Hinblick auf die Adressaten (der Präsentation bzw. des Helfens) kein sinnvoller Wissens- und Könnenstransfer möglich. Aus kognitionspsychologischer Perspektive resultieren daher aus der Darstellung innerer Vorgänge (vgl. dazu den Aspekt der Ganzheitlichkeit) wesentliche Impulse für den eigenen Erkenntnisprozeß. Metakognitiv wird damit dem Prinzip «Lernen des Lernens» Rechnung getragen. Danach geht es darum, «Lernen als Veränderung individueller Kompetenz durch Erwerb von inhaltlichem und methodischem Wissen im Rahmen von sozialen Erfahrungen und Selbstreflexion» (Bildungskommission NRW 1995, 89) zu realisieren.

Offensichtlich – dies läßt sich der Begabungsforschung entnehmen – verlaufen die individuellen Begabungsprofile in einzelnen Teilbereichen sehr different. Einer hohen Leistungsfähigkeit in einem Sektor kann eine eher unterdurchschnittliche Begabung in einem anderen folgen. Gleichmäßig hohe Begabungen in den verschiedenen Teilbereichen dürften eine äußerst seltene Ausnahme bilden. Vor diesem Hintergrund leitet sich die schulpädagogische Forderung nach einem derart in sich differenzierten und variantenreichen Angebot an Aufgabenstellungen und Bearbeitungsformen ab, welche eine äußere Differenzierung allein keinesfalls bewerkstelligen könnte. Die Konzeption der Integrierten Gesamtschule wies ursprünglich die richtige Richtung. Allerdings

muß bezweifelt werden, ob hier nicht längst neue Verkrustungen durch einen sogenannten «Creaming-out-Effekt», durch Stigmatisierungseffekte hinsichtlich der A-B-C-Kurseinteilungen, der unzureichenden Flexibilität des Wechselns etc. den Ansatz konterkarieren. Dagegen besteht im Konzept des Jenaplans zumindest die Option, gemäß dem individuellen Begabungsprofil innerhalb des «Bildungsgefälles der Stammgruppe» je nach Bedarf in leistungsgerechten Wahlkursen und daneben in Niveaukursen bzw. im Rahmen des Kernunterrichts diejenigen Förderungen zu erfahren, die angesichts partieller und vielleicht nur temporärer Defizite vonnöten sind.

Unabweisbar besteht ein evidenter Zusammenhang zwischen Begabungsförderung und – als Bedingung der Möglichkeit – dem Erkennen von Begabungen. Erst wenn individuelle Begabungsprofile kompetent diagnostiziert werden, können dem Schüler Hinweise zu einer entsprechenden Angebotspalette und damit zur Förderung der besonderen Begabung zuteil werden. Damit rückt die professionelle Kompetenz der Lehrer in den Mittelpunkt. Jenseits fachlicher sowie methodisch-didaktischer Kompetenzen spielen hierbei insbesonders die diagnostischen Kompetenzen eine zentrale Rolle. Die Gefahr, besondere Begabungen nicht zu erkennen, wird zwangsläufig umso größer, je ausschließlicher die subjektiven Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster eines einzelnen Lehrers die Grundlage seiner «Diagnose» bilden. Durch die Kombination von objektivem und subjektivem Bericht, welche Gelegenheit zur Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung bieten, sowie die Kombination von Fremd- und Eigenbewertung individueller Leistungen entsteht ein Korrektiv zur einzelnen Lehrereinschätzung. An die notwendige Überschreitung des konventionellen verengten Leistungsbegriffs durch eine Erweiterung der leistungsrelevanten Aspekte soll hier gerade im Blick auf die Güte der diagnostischen Aussagen nochmals erinnert werden. Ein weiterer Qualitätssprung ließe sich zudem durch die synergetische Wirkung eines kollegialen Diagnose- und Bewertungsteams erreichen, wie es beispielsweise im Team-Kleingruppen-Modell konzeptionell verankert ist (vgl. Keim 1986; Schlömerkemper 1995). Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die Diagnostik erfüllt hier als differenzierter Blick ausschließlich eine dienende Funktion. Sie muß stets den gesamten systemischen Kontext von Individuum und Gemeinschaft, von individuellen Ausdrucksformen und Aneignungsweisen sowie von Entwicklungsstand und Entwicklungspotentialen beachten. Nie darf die Diagnostik dazu (ver-)führen, etwa nur engstirnig nach Defiziten oder einseitig akzentuierten Leistungsprodukten zu fahnden.

Was darf ich hoffen?

Abschließend sollen die berechtigten, wenngleich auch einseitig akzentuierten Forderungen des Interessensverbandes Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) zur Sprache kommen. Sie postulieren das Recht auch der hochbegabten Kinder auf eine ihnen angemessene, individuelle Entwicklung. Im Kern konzentrieren sich die Forderungen der DGhK auf zwei Aspekte: Beachtung der Besonderheit und Bedürfnisse dieser Kinder sowie allseitige

Förderung, wobei die intellektuelle Entwicklung vorrangig zu behandeln sei. Einzelne Punkte lauten etwa: «Schaffung von Arbeits- und Interessengemeinschaften, die intellektuell besonders befähigten Kindern in ihren Interessensgebieten entgegenkommen. [...] Individualisierungsmaßnahmen; anspruchsvolle Aufgaben; Anreicherung des Unterrichts mit nichtcurricularen Themen; Akzelerationsmaßnahmen; Gewährung von interessenabhängiger Eigentätigkeit und selbstbestimmtem Lernen» (DGhK). Auf viele der formulierten defizitären Handlungsfelder konnte, soweit sie im Bereich der Binnenstrukturen von Schule sowie der unterrichtlichen Maßnahmen angesiedelt sind, mit konzeptionellen Optionen geantwortet werden. Allerdings reduziert der Jenaplan diese Ansprüche, die pädagogische Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, keineswegs allein – sozusagen exklusiv – auf die Gruppe der besonders begabten Kinder. In dieser Prämisse manifestiert sich nochmals das Anliegen einer integrativen Pädagogik.

Gerade aber der Anspruch einer integrativen Pädagogik schärft den Blick für die problematische Konfliktlage, welche die *psycho-soziale Situation* besonders begabter Kinder markiert. Zwei zentrale anthropologische Grundbedürfnisse lassen sich nicht harmonisch verbinden: Das Bedürfnis nach Progression im Sinne einer Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Bedürfnis nach Integration als Gefühl der Akzeptanz und Zugehörigkeit. Das Dilemma besteht fatalerweise in: Dazu-Gehören *oder* Sich-Entfalten (vgl. dazu Schlichte-Hirsemenzel 1996). Entweder müssen sie ihre besonderen Begabungen verleugnen und verbergen, um von der Gruppe (z.B. der Klasse) akzeptiert und integriert zu werden *oder* sie müssen auf die Zugehörigkeit zur Gruppe zugunsten einer leistungsangemessenen Förderung und Entwicklung ihrer «Besonderheit» verzichten. Beide Wege behindern die Bildung eines positiven Selbstkonzepts.[8] Aber selbst dann, wenn der besonderen Leistungsfähigkeit einzelner Schüler durch zusätzliche (anspruchsvollere) Arbeitsaufträge entsprochen wird, geraten diese in eine fatale Doppelbindung. Zwar erfahren sie eine wichtige fähigkeitenbezogene Stimulation, ohne eine gezielte und sensible Integration und Einbindung ihrer Arbeitsergebnisse in das Unterrichtsgeschehen bleiben sie allerdings isoliert. Die wohlgemeinte Förderung verstärkt den Ausschluß der «Andersartigen». Die Konsequenz muß daher folglich lauten: Individualisierender Unterricht darf nicht zum isolierenden Unterricht werden, sondern hat die Voraussetzungen für kommunikatives und kooperatives Lernen zu schaffen.

Selbstverständlich stellt die Jenaplan-Pädagogik kein Wundermittel zur Linderung jeglicher (schulpädagogischer) Beschwerden bereit. Damit wäre wohl jede Konzeption hoffnungslos überfordert. Dies gilt umso mehr, als sich im Zuge der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels stets neue Problemfelder auftun, die auf pädagogische Antworten drängen: Fragen der globalen Verteilungsgerechtigkeit angesichts ökonomischer Krisen und ökologischer Bedrohungen, Fragen des Umgangs mit ethnischen und sozialen Multikulturen, Fragen der Nutzung und der Folgeprobleme des neuen medialen Zeitalters etc. Auch die Jenaplan-Pädagogik bleibt in Blick auf die eingangs gestellte Frage nach ihrer Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Förderung besonders begabter Kinder noch Antworten schuldig. Wie halten es heutige Jenaplan-Schulen bei-

spielsweise mit der Geschlechterdifferenz? Werden hier Jungen und Mädchen ausschließlich unterschiedslos und undifferenziert als Kinder wahrgenommen? Welche spezifischen methodischen Zugänge zu Themen bietet die Jenaplan-Pädagogik etwa für weibliche, besonders begabte Schülerinnen bzw. für männliche, besonders begabte Schüler?

Oder: Wie geht der Jenaplan mit der Spannung von einerseits gleichen Zielen für alle und andererseits zieldifferentem Lernen um? «Die gemeinsame [Grund-] Schule will gerade nicht die einen Kinder zu diesen Zielen und die anderen Kinder zu jenen Zielen auf den Weg bringen, sondern strebt Chancengleichheit und Gemeinschaftlichkeit durch ein *möglichst hohes Maß gemeinsamer* Lerninhalte und Unterrichtsziele an» (Faust-Siehl et al. 1996, 132). In krassem Widerspruch dazu scheint *zieldifferentes Lernen* zu stehen. Wenn aber mit jenem Prinzip gemeint ist, «die Möglichkeiten und die Grenzen der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes im Unterrichtsprozeß immer wieder neu auszuloten und ihm im Unterricht selbst immer wieder individuell angemessene Förderung und Unterstützung zukommen zu lassen», dann besteht die Hoffnung auf einen «unterschiedlichen und eventuell höchst ungleichen Grad der Annäherung an die gemeinsamen Ziele « (Faust-Siehl et al. 1996, 133). Das eingangs erwähnte Dilemma von Gleichheit und Differenz taucht hier wieder auf. Eine integrative Pädagogik – wie sie hier vertreten wird – sieht in dieser Spannung allerdings primär eine Chance. Sie läßt sich nicht auflösen, sondern allenfalls in eine pädagogisch ertragreiche Balance bringen.

Der vorliegende Beitrag hat sich die Aufgabe gestellt, aus einem spezifischen Blickwinkel, auf diese vermeintliche Antinomie eine schultheoretisch und anthropologisch begründete Antwort zu geben. Eine pädagogisch legitimierte und wirkungsvolle Integration von Kindern unterschiedlichster Begabungen in einem gemeinsamen und gemeinschaftlichen Lernprozeß stellt einen hohen Anspruch dar. Die Integration ist in besonderer Weise voraussetzungsreich hinsichtlich der Passung des Anforderungsniveaus, der sozialen und zeitlichen Organisation des Lernens sowie des interessenorientierten und -fördernden Themenangebots. Dies gilt umso mehr, als die Vielschichtigkeit der einzelnen Individuen mit der Vielfalt der (heterogenen) Lerngruppe in vielerlei Hinsichten korrespondiert und von ihr zu profitieren vermag. Die aus der Jenaplan-Pädagogik hervorgegangene Idee einer *Lebensgemeinschaftsschule* stellt ein konzeptionelles Gerüst für das erforderliche «Haus des Lernens» bereit. Deutlich dürfte eines geworden sein: Die Qualität von Schule – als Gesamt von Inhalten, Methoden, Zielen, Personen und Strukturen – hängt unmittelbar von ihrem pädagogischen Angebot für ein breites, interpersonell differierendes Leistungsspektrum ihrer Schüler zusammen. Um dieses pädagogische Angebot jedoch überhaupt bereitstellen zu können, bedarf es von Zeit zu Zeit einer gründlichen Inventur und gegebenenfalls Revision der aktuellen Ziele, Inhalte und Methoden sowie der Strukturen und einer Betrachtung der personalen Voraussetzungen bei Schülern und Lehrern. Die damit verbundene Hoffnung basiert unauflöslich auf der Qualität dieser selbstkritischen Reflexion und Evaluation der pädagogischen Praxis.

Notes

[1] Vielfach findet sich in der Literatur eine synonyme Verwendung von Begabung, Hochbegabung, besonderer Begabung oder etwa Talent. Im folgenden greife ich auf den Terminus besondere Begabung zurück, um darin die Vielfalt unterschiedlichster Begabungen zum Ausdruck zu bringen und um eine vermeintliche Höherwertigkeit von Hochbegabten gegenüber sogenannten Normal– oder Minderbegabten zu verhindern.

[2] Mönks (1996) Mehrfaktorenmodell der Hochbegabung umfaßt die Trias von hervorragenden Fähigkeiten, Kreativität und Motivation eingebettet in die Einflußsphären von Familie, Schule und Peers.

[3] An dieser Stelle sei auf Gardner (1994) verwiesen, der insgesamt sieben Intelligenzformen – sprachlich, logisch-mathematisch, räumlich, körperlich-kinästhetisch, musikalisch, intrapersonal sowie interpersonal – unterscheidet. Offen bleibt allerdings, in welcher Weise die einzelnen Formen zusammenwirken bzw. wie sie im einzelnen gefördert werden können.

[4] Enrichement ist die bei weitem häufigste Form der Begabungsförderung. Insbesondere für die Grundschule, wo die soziale Kontinuität eine hohe Priorität besitzt, scheint sie ein probates Mittel darzustellen. Neuerdings finden zudem im Bereich des Anfangsunterrichts (gemeint sind hier die ersten beiden Schuljahre) im Zuge der «Neukonzeption des Schulanfangs» (in Hessen) oder als «Schulanfang auf neuen Wegen» (in Baden-Württemberg) eine Flexibilisierung der individuellen Verweildauer zwischen einem halben und zweieinhalb Jahren Einzug in die Grundschule.

[5] Die Idee des gegenseitigen Helfens genügt indessen häufig zunächst nur einem normativen Anspruch. Daß besonders begabte Schüler aber nicht zwangsläufig und automatisch auch besonders begabte Pädagogen sind, darf nicht übersehen werden.

[6] Die negativen Folgen einer konstanten Rollenfixierung z.B. als Klassenbeste(r) dürfen nicht verharmlost werden. Die mit dieser Sonderrolle einhergehende Isolierung und Ausgrenzung, das Gefühl des Anders-Seins und der fehlenden Akzeptanz können zu langfristig nachhaltigen Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und nicht zuletzt des Lernerfolgs führen.

[7] Aktuelle Konzepte der Jenaplan-Pädagogik unterscheiden beispielsweise zwischen (jahrgangsbezogenen) Kursen in bestimmten Fächern wie Mathematik oder den Fremdsprachen sowie einer projektorientierten (jahrgangsübergreifenden) Stammgruppenarbeit (vgl. Jenaplan-Schule 1997).

[8] Insbesondere Mädchen neigen dazu, dem Anpassungs- und Selbstverleugnungsdruck zu erliegen.

Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.

Boettcher, I.: Lebenswelt sprachlich unterschiedlich begabter Kinder. Empirische Untersuchung in der Grundschule. Frankfurt 1994.

Buber, M.: Werke, Band 1: Schriften zur Philosophie. München/Heidelberg 1962, 787-808.

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.: Bildungspolitische Forderungen der DGhK. «Frankfurter Papier». Ohne Angaben.

Dietrich, T.: Lernen als individueller und kooperativer Prozeß in der Jenaplan-Pädagogik. In: Retter, H. (Hg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis als Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn 1993, 65-74.

Eickhorst, A.: Der Zusammenhang von Menschenbild und Entwicklungslehre mit didaktisch-methodischem Vorgehen in reformpädagogischen Konzepten. In: Pädagogik und Schulalltag 50(1995)3, 387-396.
Faust-Siehl, G. et al.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt 1996.
Flitner, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 31(1985)1, 1-26.
Freudenreich, D./ Sperth, F.: Rollenspiele im Literaturunterricht Sekundarstufe I. Stundenblätter. Stuttgart 1982.
Gardner, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1994.
Heller, K.: Begabtenförderung – (k)ein Thema in der Grundschule? In: Grundschule 28(1996)5, 12-14.
Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20(1988)1, 45-76.
Hentig, H. v.: Vorwort. In: Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975.
Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München/Wien 1976.
Ingenkamp, K.: Zur Problematik der Jahrgangsklassen. Weinheim 1969.
Jenaplan-Schule: Die Jenaplan-Schule Jena. Dokumentation aus Anlaß des fünfjährigen Bestehens eines Thüringer Schulversuchs. Bad Berka 1997.
Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Werke Band IV. Frankfurt 1968.
Keim, W.: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept – Das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule 78(1986)3, 363-372.
Klaßen, T. F.: Die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jena-Plan Peter Petersens. Dissertation Münster 1968.
Klaßen, T. F.: Individuell lernen und gemeinsam leben – Jena-Plan-Schulen. In: Lichtenstein-Rother, I. (Hg.): Jedem Kind seine Chance. Freiburg 1980, 47-63.
Knab, D.: Adam und Eva in der Schule. Vortrag vor dem Stuttgarter Lehrerinnentag, März 1996. Unveröffentlichtes Manuskript.
Kohtz, K.: Richtig fordern – richtig fördern. In: Grundschule 28(1996)5, 28f.
Kratochwil, L.: Das «Doppelkegel-Modell» der Begabungskomponenten. Grundlage für ein pädagogisch-didaktisches Konzept zur Begabungsförderung. In: Pädagogische Rundschau 48(1994)4, 419-436.
Krichbaum, G.: Kinder mit besonderen Begabungen. In: Grundschule 28(1996)5, 8f.
Laging, R.: Altersgemischtes Lernen. In: Die Grundschulzeitschrift 9(1995)84, 7-13.
Lichtenstein-Rother, I.: Das Problem der Leistung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 56(1964)9, 469-485.
Mönks, F.: Hochbegabung. Ein Mehrfaktorenmodell. In: Grundschule 28(1996)5, 15-17.
Petersen, P.: Der kleine Jenaplan. 42.- 46. Auflage Weinheim 1965.
Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. 10. Auflage. Weinheim 1971.
Piaget, J.: Die Entstehung des Spiels. In: Röhrs, H. (Hg.): Das Spiel, ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981, 23-39.
Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1987_.
Prell, S./ Schiefele, H./ Ulich, D.: Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung. München 1972.
Prengel, A.: Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In: Die Deutsche Schule 87(1995)4, 408-420.
Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart 1968.

Scheuerl, H.: Zur Begriffsbestimmung von «Spiel» und «spielen». In: Röhrs, H. (Hg.): Das Spiel, ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981, 41-50.
Schlichte-Hirsemenzel, B.: Zur psycho-sozialen Situation hochbegabter Kinder. In: Beispiel 14(1996)1, 58-63.
Schirp, H.: Differentielle Begabungsförderung durch Öffnung von Schule. In: Grundschule 28(1996)5, 21-23.
Schlömerkemper, J.: Lernen zwischen Dissens und Konsens – Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. In: Holtappels, H.-G. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied 1995, 102-112.
Schönig, W.: Notengebung in der Schule: Lebenslüge oder Notwendigkeit? In: Kunert. K. (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Auftrag-Aufgaben-Probleme. Baltmannsweiler 1993, 109-123.
Silberman, L.: Hochbegabung als asynchrone Entwicklung - ein kulturübergreifendes Phänomen. In: Labyrinth 18(1995)47, 5f.
Skiera, E.: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Beispiel einer pädagogisch fundierten Schulreform. Weinheim/Basel 1982.
Traub, T.: Der historische Jenaplan: Eine Synthese der Reformpädagogik als aktuelles Schulkonzept. In: Ders. (Hg.): Jenaplan – Aktuelle Konzepte. Gießen 1995.
Treinies, G./Einsiedler, W.: Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. Manuskript Universität Erlangen-Nürnberg 1996.
Wiese, J: Brauchen «Hochbegabte» Hilfe? Eine alte Frage, neu aufgeworfen. In: schul-management 27(1996)4, 4-7.
Wiezcerkowski, W.: Ungewissheiten und Schwierigkeiten im Umgang mit einem hochbegabten Kind. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 43(1996)3, 205-216.
Winkel, R.: Schule von heute für morgen. Oder: Was sollen unsere Schüler/innen auf welche Weise (nicht) lernen? In: Seibert, N./ Serve, H. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen und Perspektiven. München 1994, 1167-1192.

La pédagogie du Jena-Plan
Un modèle pour l'intégration d'élèves particulièrement doués? Bases théorique et anthropologique

Résumé

Dans cette contribution, nous discutons, de manière exemplaire et sous un angle particulier, un thème général de théorie et pratique scolaires: celui de la discrépance entre équité et différences en classe. Le dilemme de l'équité dans l'enseignement et plus généralement à l'école sera abordé dans la perspective des élèves particulièrement doués. Partant du postulat qu'une pédagogie intégrative peut offrir des solutions structurelles et éducatives adaptées aux différents niveaux d'aptitudes, nous ferons l'analyse critique des aspects de la «Pédagogie nouvelle» du Jena-Plan. Nous esquisserons le modèle d'une «maison commune d'apprentissage», en mesure de satisfaire toutes les demandes organisationnelles de l'école et de l'enseignement ainsi que les implications pédagogiques et éducatives qui leur sont liées.

La pedagogia secondo il progetto di Jena
Un modello per l'integrazione di allievi molto dotati? Una messa a fuoco dai punti di vista della teoria della scuola e dell'antropologia.

Riassunto

Questo contributo discute in maniera esemplare un problema generale della teoria e della pratica scolastica: la tensione tra uguaglianza e differenza. Il dilemma che ne deriva viene analizzato dal punto di vista degli allievi particolarmente dotati. Muovendo dalla premessa di una pedagogia integrativa capace di creare condizioni e strutture adeguate per allievi con attitudini diverse, si procede ad una valutazione della pedagogia secondo il progetto di Jena. Si tratta in definitiva di trovare un modello di «una casa comune per l'apprendimento», che sia in grado di rispondere tanto alle esigenze organizzative quanto a quelle pedagogiche.

Jenaplan – an educational concept
A model for the the integration of highly gifted pupils? Its theoretical and anthropological background

Summary

This article discusses a general aspect of educational theory and practice by considering the following specific question: How does school cope with the discrepancies between equality and difference in class? The dilemma of justice in school and teaching will be treated with respect to highly gifted pupils. We start from the premise that integrative education offers adequate structures and educational possibilities for different types of talents and abilities. On the basis of this premise the «Reform-Pädagogik» of the Jenaplan is closely examined. We try to outline the model of a «common house of learning». This model or concept is supposed to meet all the organizational requirements of school and teaching, as well as all the educational and pedagogical aspects which they imply.