
DIE SCHULE ALS LEBENS- UND ARBEITSGEMEINSCHAFT

Zur Diskussion um die Wertebildung durch Schule

In der Diskussion über 'die pädagogischen Aufgaben der Schule' geht es meist um das 'Beibringen' von Normen und Werten. Aber über die Art und Weise, auf die dies geschehen könnte, gehen die Meinungen weit auseinander. Der Begriff 'Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' kommt aus der Reformpädagogik und taucht immer öfter auf. Vielleicht liegt hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Gestaltung der pädagogischen Aufgabe der Schule, für die Vermittlung von Partizipation, von demokratischen Handlungsweisen, für das Sich-kümmern umeinander. Dabei ist

zugleich eine kritische Besinnung über 'Gemeinschaft' angebracht.

Bilder

Wenn ich den obenstehenden Titel lese, rüft das alles bei mir wach: Bilder von Situationen in Schulen (Situationen, die ich selber mitgemacht habe oder über die ich etwas gehört oder gelesen habe); Begriffe, die damit zusammenhängen. Namen von Schulen, die ich damit assoziiere: die 'Werkstatt Kindergemeinschaft' ('Werkplaats Kindergemeenschap') von

Kees Boeke in Bilthoven; die 'Alfrink-Kindergemeinschaft', eine Jenaplan-Schule; die 'Lebens- und Arbeitsschule' ('Leefwerkschool') in Amsterdam und schließlich die 'Lebensgemeinschaftsschulen' in Hamburg (und anderswo in Deutschland) der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts. Weiter: John Dewey und Janusz Korczak.

Auch kommen mir Bilder von Kindern vor Augen: Ein Kleinkind, das mit allerhand Lehrkräften zu tun hat, sich durch die Organisation verwirrt fühlt, weinend im Gang steht und, als der Schulleiter fragt, was los ist, schluchzend antwortet: 'Ich

weiß nicht, welche Lehrerin ich lieben soll!' Oder das Schulfrühstück nach einer frühen Vogel-Exkursion, um das sich die Kinder ganz alleine kümmern. Die Art und Weise, auf die die Kinder, welche es organisiert hatten, da herumliefen und die selbstverständliche Autorität, die sie ausstrahlten. Oder das Mädchen, das einer mühsam lernenden Mitschülerin mit unglaublich viel Geduld beim Uhrenlesen-Lernen hilft. Oder das Gespräch über das Aufräumen des Klassenzimmers: Aufgabenverteilung oder gemeinschaftliche Verantwortlichkeit? Oder die Art und Weise, auf die eine Schule - Kinder, Lehrkräfte und Eltern - auf das Verunglücken eines der Kinder reagiert: beim Begräbnis und seiner Vorbereitung, bei dem respektvollen Sich-Kümmern um die Eltern des Kindes, bei dem Trauerprozeß (die Jacke ihres umgekommenen kleinen Freundes blieb noch eine Zeitlang an seinem Stuhl im Klassenzimmer hängen), bei der Nachsorge. Ich könnte noch eine Weile so weiter machen. Es geht in allen Fällen um Formen von 'Gemeinschaft', von Zueinandergehören, von Mitbestimmung, um Einander-Wahrnehmen und Aufeinanderhören, um Trösten und Feste-Feiern.

Die Schule hat dieses Gemeinschaftselement immer schon mehr

oder weniger in sich enthalten. Aber in den Erneuerungsschulen am Beginn dieses Jahrhunderts, die wir unter dem Namen 'Reformpädagogik' zusammenfassen, wurde es mit Nachdruck thematisiert.

Gemeinschaftsschulen

Zu den radikalsten unter diesen Erneuerungsschulen gehörten die Lebensgemeinschaftsschulen, namentlich die in Hamburg (Lamszus, 1924a/1924b; Petersen, 1925; Both, 1983). Diese entstanden nach der Revolution von 1918. Die Initiativen gingen von Eltern und/oder Lehrkräften aus. Es ging darum, sich von auferlegten Normen zu befreien. Dies betraf sowohl die Lehrer als Person, die Schule (Befreiung von bürokratischer Bevormundung, Schulautonomie) als auch die Kinder und ihre Eltern. Die Schule soll eine Gemeinschaft von Kindern, Eltern und Lehrer sein, ein sich selbst organisierendes System, würden wir heute sagen. Ohne Raum für die Kreativität der Lehrern zu schaffen, ist es nicht möglich, für die Kreativität der Kinder Raum zu schaffen. Die Schulen bekamen das Recht auf Selbstverwaltung, wobei der 'Schulrat', bestehend aus Eltern und Lehrern, das höchste beschließende Organ wurde und der Schulleiter für drei Jahre gewählt wurde. Die Eltern hatten die Freiheit, ihre Kinder zu einer dieser Schulen zu schicken oder zu einer traditionelleren Schule.

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

Situation zu beruhigen, brachten selbst wieder Ruhe zustande.

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

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

Neben den 'Lebensgemeinschaften' entstanden auch 'Arbeitsgemeinschaften': Kursusgruppen von Kindern mit

demgleichen Interesse oder von solchen, die (in Wahlkursen) dasselbe lernen wollten. Lehrer, danach Schulleiter an einer dieser Schulen war Peter Petersen, später Hochschullehrer in Jena. Auf eine viel weniger radikale Weise (er war wesentlich konservativer als die Hamburger Reformer, aber sah auch, wie entsetzlich viel es von den Lehrern forderte), aber doch auch in einer gewissen Kontinuität mit seinen Hamburger Erfahrungen, entwickelte er einige Jahre später in Jena eine Schule, die er als 'Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule'

(Petersen/Wolff, 1985) betitelte. Suus Freudenthal gab ihrer ersten Jenaplanbroschüre nicht umsonst den Titel mit: 'Die Jenaplan-schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft' (Freudenthal-Lutter, 1970). Das hamburger Experiment ging an Erschöpfungserscheinungen zugrunde, aber auch an der Veränderung des politischen Klimas in den dreißiger Jahren. Selbst schrieben sie über 'die Wiederentdeckung der Grenze'. Und doch bilden sie spannende und inspirierende Beispiele dafür, was wir heute 'Partizipation von Kindern' nennen. Menschen wie Kees Boeke gingen in den Niederlanden später auf diesen Spuren weiter.

Die radikalen Hamburger sahen ihre Arbeit in der Schule als Teil eines viel umfassenderen Prozesses einer gesellschaftlichen und kulturellen Erneuerung. Die Schule war 'eine Schule der werdenden Gesellschaft', eine Gesellschaft, die sie auftauchen sahen, mit befreiten Menschen. Die Schule stand auch im Dienst dieser neuen Gesellschaft, war Übungsplatz für Humanisierung. Wir sind mittlerweile viel vorsichtiger mit derart großen Worten, sind skeptisch geworden, manchmal selbst zynisch. Derartigen 'großen Sprüchen' wird mißtraut. Aber es ist die Frage, ob wir ohne Ideale auskommen, Visionen von einer humanen Gesellschaft, von einer Gesellschaft als 'Gemeinschaft von Gemeinschaften', von der Erneuerung der Gesellschaft durch 'Erneuerung ihres Gewebes' (Buber, 1985).

Ideale, die alles mit der Art und Weise zu tun haben, wie man in der Schule miteinander umgeht: Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

Modernisierung

Die Erneuerungsbewegung am Anfang dieses Jahrhunderts ist als Reaktion auf die Modernisierung der Gesellschaft zu betrachten. Die schnelle Verstädterung und Industrialisierung führte zu Streß, zu Gefühlen von Entwurzelung und Entfremdung. Traditionelle Gemeinschaften zerfielen, und dies führte zu verschiedenen Arten von Reaktionen: sich abschließen in dem, was noch von den alten Zusammenhängen übrigblieb, nostalgisch zurückverlangen nach einer 'idealen' Gesellschaft, die niemals so bestanden haben kann, aber mit rückwirkender Kraft so gesehen wird, versuchen, Gegengas zu geben durch das Arbeiten an einem neuen Gemeinschaftsbewußtsein, unter anderem durch die Schule. Wir in unserer Situation - jetzt, wo die Modernisierung der Gesellschaft, besonders in der Form von Individualisierung und weiterer Pluralisierung, immer weiter gegangen ist - stehen in der Tat vor derselben Aufgabe: Wie ist Gemeinschaft in einer hypermodernen Gesellschaft zu stiften, in der es zum Beispiel in Familien (Lea Dasberg wies darauf hin, Dasberg 1993) immer schwieriger wird, zusammen das Essen einzunehmen (und dabei miteinander zu sprechen) infolge der verschiedensten Verabredungen außerhalb des Hauses. Eine Gesellschaft, in der Menschen nicht verkümmern können und in der wir auf eine demokratische Weise zusammenleben sollen.

Gemeinschaft

Der Begriff 'Gemeinschaft' der Unterrichtserneuerer wurde nach dem

Vorgang des deutschen Soziologen Tönnies in Gegensatz zum Begriff 'Gesellschaft' definiert: die unterstützenden Beziehungen zwischen Menschen, die einander kennen - solidarisch sein, die Wärme der Verbindungen zwischen Menschen (Martin Buber: Ich und Du) - gegenüber den sachlichen, formellen, funktionalen, ökonomischen und bürokratischen Beziehungen in der 'Gesellschaft', die eher als 'kalt' zu bezeichnen sind. Die Erneuerer sahen die Aushöhlung der Gemeinschaften in der Arbeit, in den Wohnvierteln, in den Familien. Das Ergebnis war: 'Entfremdung', Einsamkeit, moralische 'Verwilderung' (übermäßiges Trinken, Vandalismus, usw). Hier ist schon zu merken, wie ambivalent der Begriff 'Gemeinschaft' ist und welche verschiedenen Schlußfolgerungen man daraus ziehen kann. Die Hamburger Erneuerer sahen die Ursachen vor allem in ungerechten ökonomischen Verhältnissen, die Menschen zunehmend zu auswechselbaren Rädchen im Getriebe machten, in der Anonymität der Unüberschaubarkeit und Unermeßlichkeit der Verhältnisse und so weiter, aber sie kämpften zugleich für die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Männern und Frauen, Kindern und Erwachsenen. Wenn man den Nachdruck auf 'Gemeinschaft' legt, können aber auch 'konservative' Konsequenzen gezogen werden: Die Wiederherstellung früherer hierarchischer Verhältnisse und traditioneller Männer- und Frauenrollen usw. Wir sehen das von neuem in unserer Zeit. Während die Modernisierung noch viel weiter fortgeschritten ist, wird vor der Auflösung des Zusammenlebens, Vereinsamung, Aufspaltung und dergleichen gewarnt. Der amerikanische Kulturkritiker Christopher Lasch hat in diesem Zusammenhang auf die Tragik vieler Kulturkritiker, namentlich der von 'rechts', hingewiesen. Sie sehen nicht ein, daß die Kräfte, die sie einerseits stark fördern (besonders die Konkurrenz des 'freien Marktes' auf allen Gebieten) zu gleicher Zeit in vielen Fällen die Werte, die

sie so hoch schätzen, unterminieren, und sie sollten sich nicht wundern über zunehmenden 'Egoismus', 'Egozentrismus', 'Narzismus', 'Hedonismus', 'Konsumentismus', um mal einige Begriffe zu nennen, mit denen diese Tendenzen gedeutet werden.

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

Boeke

In den Niederlanden ist Kees Boeke (1884-1966) der Pionier der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Er begann seine 'Werkstatt Kindergemeinschaft' aus seiner radikal pazifistischen Überzeugung heraus, als Protest gegen den Staat (Kuipers, 1992). Er wollte mit der Anwendung der Lehren Jesu ernst machen, anzufangen 'im kleinen Kreis vor Ort' als 'Brutstätte' für eine neue soziale Ordnung, Salz und Licht

der Welt. Die Werkstatt war ein Kreis, in dem Kinder und Erwachsene an ihrer Entfaltung als Mensch *und* an einer besseren Welt arbeiten konnten. Gemeinsame produktive Arbeit (in einem Garten zum Beispiel) stand bei Boeke hoch im Kurs. Dadurch wurde an den ganzen Menschen appelliert. Auch wurden die Kinder ('Arbeiter' genannt; die Lehrer waren die 'Mitarbeiter') eingesetzt beim Instandhalten ('beheer', wörtlich: Verwaltung) von Schulräumen und mußten sie zum Beispiel am Samstagmorgen gründlich saubermachen. Es war schließlich *ihr* Raum, für den sie mitverantwortlich waren. (In anderen Reformschulen, in Hamburg, bei Petersen in Jena, bei Freinet und anderen geschah dies auch.) Für Boeke war die Entwicklung 'innerlicher Zucht' (Selbstdisziplin) sehr wichtig. Dafür waren besonders die wöchentlichen 'Besprechungen' innerhalb der (altersgemischt zusammengestellten) Gruppen wichtig: Gemeinschaftsbildung durch gemeinschaftliche Überlegung, in denen versucht wurde, sowohl einer größtmöglichen freien Entfaltung als auch einer Ordnung durch gemeinsam getroffene Verabredungen zu ihrem Recht zu verhelfen. Bei diesen Besprechungen hatte ein Kind den Vorsitz, und es wurden auch Berichte von den gefaßten Beschlüssen angefertigt. Es gab eine Tagesordnung mit immer wiederkehrenden Punkten: die Regeln, die Verteilung von Aufgaben (auch haushalterische Aufgaben wie Kochen, Abwaschen und so weiter), die Ausführung. Dabei strebte Boeke nach einer maximalen Übereinstimmung zwischen allen Betroffenen. Er hatte Probleme mit dem demokratischen System der 'Hälfte plus eins', denn was macht man dann mit Minderheiten? Er versuchte, die Kinder auf radikalere Weise demokratisch ('soziokratisch') denken zu lehren, wobei das übliche Abstimmen eine Notlösung darstellt für den Fall, daß man soziokratisch nicht mehr zurechtkommt und doch ein Beschluß fallen muß. Bei einer soziokratischen Beschlußfassung wird mit

'Einwilligung' (*consent*) gearbeitet: Wenn nach einer langen Vorbereitungszeit Konzeptbeschlüsse vorliegen, wird danach gefragt, ob jeder seine 'Einwilligung geben will', das heißt keine Einwände hat (dies ist etwas anderes als das Konsensprinzip [*consensus*]!). Von großer Wichtigkeit ist es, daß man es lernt, Argumente für die eigene Meinung zu liefern. Die Diskussionen in der Werkstatt standen dann auch auf einem hohen Niveau. Man mußte gut auf den anderen hören und seine Meinung so gut wie möglich in Worten ausdrücken. Boekes Quaker-Hintergrund spielte hier eine wichtige Rolle, denn dieser Vorgehensweise bedient man sich auch in den Versammlungen der Quaker. Aus diesem Quaker-Hintergrund heraus legte Boeke auch großen Wert auf die Stille in der Schule: zusammen still sein, Stille in einem Gespräch, sich einstellen auf Hören und Empfangen. Auch mit Worten sparsam sein, denn diese sind kostbar. Zusammen still sein (können) ist von einem großen gemeinschaftsbildenden Wert (Both, 1987). Praxis und Theorie der 'Werkplaats Kindergemeenschap' haben das niederländische Jenaplankonzept beeinflusst. Jenaplanpioniere wie Suus Freudenthal waren enge Mitarbeiter von Kees Boeke.

Teilhabe (*participatie*)

Was die älteren und neueren Reformer wollten, kehrt in neuer Gestalt zurück, nämlich unter dem Titel 'Teilhabe' (*'participatie'*, De Winter, 1995). Die vorher bevormundende Obrigkeit überläßt den Bürgern mehr und mehr Spielraum, sich selbst zu organisieren, regt die Bürger zugleich zur Teilhabe an der Beschlußfassung auf vielerlei Ebenen an. So versucht man, von den Vorteilen der Modernisierung ('der mündige Bürger') Gebrauch zu machen und den Nachteilen (Entfremdung, Egoismus und Egozentrismus) entgegenzuwirken. Man kann Partizipation als Mittel ansehen, eine

'Tragfläche für Beschlüsse zu schaffen, um Elend vorzubeugen, aber auch als ein demokratisches Grundrecht. Die präventive Bedeutung ist von Belang, aber noch wichtiger ist die zweite: die eines Grundrechtes mündiger Bürger. Und Kinder sind Bürger-im-Werden, die schon praktisch partizipieren lernen können und sollen, und zwar bei der Beschlußfassung und ihrer Ausführung, zunächst mit Bezug auf ihre eigene Lebens- und Arbeitsumgebung. Die Schule bietet dafür im Prinzip hervorragende Möglichkeiten. Es sind verschiedene Niveaus von Partizipation möglich, von Manipulation (Schein-Partizipation), über das Informieren von Kindern über Motive, Konsultation der Kinder von Erwachsenen, Initiativen, die von Erwachsenen ausgehen bis hin zu Initiativen des Kindes selbst. Wichtig ist dabei, daß es um einen pädagogischen Kontext geht, daß die Kinder mit ihren Optionen begleitet werden, daß (immer weiter gezogene) Grenzen gesetzt werden. Die Schulen können zur Entwicklung von Gemeinschaftssinn beitragen, zur Abwägung der eigenen Interessen gegenüber denen von anderen in der Gruppe, zum Entstehen von Mitgefühl und Solidarität mit verletzlichen Mitmenschen und Kinder müssen auf ihre potentiellen Fähigkeiten angesprochen werden, auf das, was sie können, und nicht, wie es jetzt meistens geschieht, auf ihre Defizite (Carini, 1986). Im Unterricht bekommt die Prävention von Schwierigkeiten häufig eine überstarke Betonung und trägt dadurch manchmal selbst zur Vergrößerung des Problems bei.

Gerechtigkeit und Sorge

Das Lernen von Zusammenleben und demokratischem Handeln ist in einer komplexen, modernen Gesellschaft wie der unsrigen ein ziemlich unvermeidliches Ziel des Unterrichts. Das Lernen 'einschließend' (*inklusiv*) zu denken, das Lernen, mit

Unterschieden, mit Gegensätzen, mit Konflikten umzugehen, kann dort tagtäglich geübt werden. Es fällt auf, daß Kohlberg, der intensiv mit der moralischen Entwicklung von Kindern beschäftigt gewesen ist, schließlich beim Experimentieren mit Schulen als 'just communities' (Kohlberg) landete. Dabei konnten Kinder verschiedene moralische Standpunkte einüben und lernten zugleich, auf gerechte Weise miteinander umzugehen. Das Umgehenlernen mit einem Wert wie Gerechtigkeit geht hierbei zusammen mit dem Nachdenkenlernen über Gerechtigkeit. 'Leben mit...' ist Konkretisierung der Werte ('practice what you preach'), das 'Lernen über...' liefert den Stoff, um eben Abstand zu nehmen und kritisch über das Leben in der Schule nachzudenken. Beides ist nötig - in dialektischer Verbundenheit.

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

Das Sorge-Prinzip fragt nach einer ganz anderen Einstellung von Personen hinsichtlich eines moralischen Problems: Das Wohlbefinden des anderen fördern und vorbeugen oder bekämpfen, was dem Wohlbefinden des anderen schadet: Leid lindern, trösten, keinen Schmerz zufügen, Beziehungen aufrechterhalten oder wiederherstellen, das Leben im Stande erhalten und so weiter. Es geht um die Entwicklung einer positiven Betroffenheit von dem Wohl und Wehe des anderen, um

Empathie und Sympathie, die auch den andern einlädt zu Sorge, Behilflichkeit, Freundlichkeit. Hier geht es nicht um universale Prinzipien, sondern um konkrete Menschen und Situationen, die man von innen her begreifen lernen muß.

Für die Erziehung und den Unterricht liegen hier wichtige Anknüpfungspunkte. Beide Perspektiven - die der Gerechtigkeit und die der Sorge - schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander. Für-einander-Sorgen setzt eine Gemeinschaft voraus und vertieft die Gemeinschaft.

Die amerikanische Pädagogin Nel Noddings radikalisiert die Sorge-Perspektive, indem sie diese nicht allein als Kennzeichen des pädagogischen Klimas ansieht, sondern indem sie 'Sorge' als Zentralbegriff in einem Lehrplan für Unterricht mit Vier- bis Fünfzehnjährigen beschreibt. Dieser Begriff liefert Ziele und Inhalte an recht verschiedene Kristallisationspunkte von Sorge:

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

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

Die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft

Es wird klar sein, daß ich mit denjenigen sympatisiere, die die Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ansehen und entwickeln wollen. Ich möchte auch vor

einem leichtfertigen und abstrakten Gebrauch dieses Begriffes warnen. Wir müssen ihn inhaltlich füllen. Jeder soll das aus seinem eigenen Hintergrund heraus tun und führt zu Unterschieden in der Ausgestaltung. Ich selbst denke bei der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zum Beispiel an:

- Partizipation der Kinder bei der Einrichtung und dem Instandhalten ihres Raumes; nicht umsonst heißt dieser Raum in den Jenaplan-Schulen 'Schulwohnstube' (Petersen, 1963; Both/Schermer, 1983); dies kann bereits mit Kleinkindern beginnen;
- Teilhabe der Kinder beim Formulieren der Lebensregeln in der eigenen Gruppe und in der Schule;
- Evaluation mit Kindern über die Regeln und wie diese wirken;
- Gegenseitigkeit bei den Lebensregeln für Kinder und Erwachsene;
- das Üben in soziokratischer (und wenn nötig demokratischer, mit Abstimmung verbundener) Beschlußfassung über Dinge, die die Kinder direkt angehen;
- das Stimulieren gegenseitiger Hilfe, 'peer-tutoring' (Vosse, 1995);
- das Entwickeln einer Gesprächskultur in der Schule (siehe das neue Einführungsprogramm, um jenen Prozeß wieder einmal Schritt für Schritt zu durchdenken und zu durchleuchten: Boes, 1995); die Klasse als 'eine Forschungsgemeinschaft';
- Aufmerksamkeit für Stille, für Expression, für Spiel (de Boer, 1996) und Kunst (Both, 1992);
- Kontinuität von Lehrkraft und Gruppe, - mehr als *ein* Jahr mit der Gruppe mitgehen;
- altersgemischte Gruppen, die mehrere Jahre zusammenbleiben, wodurch eine Kultur des Zusammenarbeitens- und -lebens entstehen kann;
- Teilhabe von Eltern beim Nachdenken darüber, was in den Klassen geschieht;
- Sorge füreinander und für andere Dinge (siehe Noddings) zu wichtigen Unterrichtsthemen machen - mit Augenmerk dafür, was man unmittelbar tun

kann, unter anderem Mitleben in Liebe und Leid;

- beim Feiern Teilen von Gefühlen und Werten, von Erfahrungen, -in der Klasse und auf Schulebene; Feiern als wichtiges Prinzip der Schule (Haverkort, 1993).

Es wird auch nicht in Erstaunen versetzen, wenn ich namentlich Freinet- und Jenaplan-Schulen als Brutplätze ansehe, dies weiter auszuarbeiten, als fruchtbare Kader für die Entwicklung von Schulen als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.

Literatur

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

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

A.Boes, *Gesprekken in de kring; Een invoeringsprogramma* (Gespräche im Kreis: ein Einführungsprogramm), CPS, Hoevelaken, 1995.

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

K. Both, *Op zoek naar stilte in de school* (Auf die suche nach Stille in der Schule), in *Mensen-kinderen* 3 (1987) 1.

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

K. Both, *Een oriëntatie op Jenaplan voor p.-c. en r.-k. basisscholen* (Eine Orientierung auf Jenaplan für evangelische- und katholische Basisschulen), CPS, Hoevelaken, 1995.

K. Both/D. Schermer, *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer* (Vom Klassenzimmer

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

Kees Both

Aus: 'School en Godsdienst' (Schule und Religion, niederländische Zeitschrift) Juli 1995, S.93-98. Übersetzung: Hartmut Draeger, Berlin.

Kees Both ist inhaltliche Koordinator sämtlicher Jenaplanschulen der Niederlande beim CPS in Amersfoort, zugleich Herausgeber von 'Mensenkinderen', Zeitschrift für und über Jenaplan-Unterricht in den Niederlanden.