

Susanne Herker

# Jenaplan-Pädagogik – ein zeitloser Anspruch, Kindern gerecht zu werden

## 1. Vorspann: Zeitlose Bildungsaufträge an Kinder und Jugendliche

Bei aller Diskussionen um pädagogische Konzepte, Bildungsideologien, Lehrpläne oder gesellschaftliche Meinungen haben Kinder ungeachtet ihrer kulturbeflussenden Umgebung Entwicklungsbedürfnisse, die Pädagogen nicht laut genug geduldig verbreiten und somit bewusstmachen sollten.

Die Entwicklung eines Menschen ist ein lebenslanger Prozess, mehrdimensional und eingebettet in unterschiedliche epochale, strukturelle und räumliche Entwicklungskontexte. Dieser Prozess verläuft manchmal mehr oder weniger kontinuierlich bzw. diskontinuierlich. Auf jeden Fall ganz individuell und ad personam. Die Entwicklung ist immer ein ENT-WICKELN in einer Zwiesprache von persönlichem Potential und vielen Umweltfaktoren.<sup>1</sup> Geplästert ist dieser Weg von Herausforderungen, stetem Agieren und Reagieren in veränderten Gegebenheiten. Unumgänglich ist für eine gedeihliche menschliche Entwicklung das MITEINANDER, denn der Mensch ist ein soziales Wesen, was ein gedeihliches ALLEINE ausschließt. Für ein Heranwachsen in gefühlter Sicherheit ist Beziehung durch Bindung mittlerweile unwidersprochen die Basis aller Bewältigungsstrategien für ein erfülltes Leben.

Die dazu notwendige Kommunikationsfähigkeit, verbal als auch nonverbal, ist wiederum unumgänglicher Bildungsauftrag.

Die Entwicklungsaufgaben für kind- bzw. jugendorientierte Begleitpersonen nach Hurrelmann/Quenzel (2020)<sup>2</sup> setzen sich aus „Binden“, „Qualifizieren“, „Konsumieren“ und „Partizipieren“ zusammen. Wobei an dieser Stelle vor allem das „Qualifizieren“ herausgestrichen werden soll. Die Schulung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen sowie das Erlangen eines Bewusstseins für das Wohl einer Gemeinschaft stehen im Zentrum dieses Qualifizierungsauftrages. Dabei soll das „Partizipieren“ innerhalb eines Werte- und Normensystems keinesfalls vergessen werden.

Als summatives Ziel aller Entwicklungs- und Bildungsaufträge steht die „Lebensstüchtigkeit“, welche sich wiederum aus verschiedenen *skills* zusammensetzt. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat die sogenannten Lebenskompetenzen des 21. Jahrhunderts<sup>3</sup> festgeschrieben: kognitive, kollaborative, soziale, kreative, emotionale und leadership skills sowie die Fähigkeit, sich im öffentlichen Raum zu engagieren. Lebenskompetenzen befähigen also Menschen, ihr Leben auszurichten und zu steuern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen bewirken zu können.

Bricht man diese Lebensskills noch weiter in die einzelnen Handlungsebenen als Zielformulierung herunter, wird der komplexe und gleichzeitig enorm herausfordernde Auftrag an die Begleitpersonen und Bildungsinstitutionen umso deutlicher: Selbstwahrnehmung, kritisches und kreatives Denken, Entscheidungsfähigkeit, Selbstmanagement, Leistungswille, Problemlösefähigkeit, effektive Kommunikationsfähigkeit, Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung und nicht zuletzt der Wille und die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit.

Keine Gesellschaft und ihr Bildungssystem dürfte es daher zulassen, dass nicht jede Anstrengung zur Aufbereitung gedeihlicher Gegebenheiten und somit Voraussetzungen für die Ausbildung dieser Lebensskills für jeden jungen Menschen unternommen wird.

Dies sollte die Überleitung zu Peter Petersen und seiner Jenaplan-Pädagogik sein. Denn er hat schon vor 100 Jahren als engagierter Erziehungswissenschaftler und nicht zuletzt Lehrer die Bedürfnisse von Kindern erkannt und die Notwendigkeiten für ein erfülltes Leben den Heranwachsenden zukommen lassen wollen. Er hat seine „Führungslehre des Unterrichts“<sup>4</sup> als „Einheit von Forschungsergebnissen, wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Erprobung“, die „für eine humane Schule kaum zu überschätzen“<sup>5</sup> sind, geschrieben.

## 2. Potential des Pädagogischen Konzepts durch inklusive Strukturen

Eine klare Struktur erleichtert nicht nur das Verständnis eines pädagogischen Konzeptes, sondern auch die Vermittlung an die Praktiker und Praktikerinnen. Das pädagogische Konzept Jenaplan kommt mit wenigen Strukturmerkmalen aus: den

Bildungsgrundformen Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier, der Unterscheidung von Kurs- und Kernunterricht, der Weltorientierung und der Planarbeit. Die pädagogische Kraft liegt in der Abstimmung dieser Elemente aufeinander, sofern die Lehrperson die pädagogischen Grundsätze für sich durchdrungen hat.

Der wichtigste Selbstauftrag des pädagogischen Leitprogramms ist die Orientierung am Kind und seinen Bedürfnissen, gefolgt vom Anspruch, aktuelle Gegebenheiten in Schule und Gesellschaft zu berücksichtigen. Daraus ergibt sich folglich ein inspirierendes Gesamtkonzept von Schule und Schulentwicklung. Doppelt unterstrichen wird die Teamarbeit und somit auch der Anspruch der gemeinsamen Verantwortung von Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern. Nur ein gemeinsamer Konsens über die individuelle Stärkung jedes Kindes vor dem Hintergrund einer gedeihlichen Lernraumgestaltung, pädagogisch wertvollen Umgangsformen, gedeihlichen Lernumgebungen und einer Lernatmosphäre, die Vertiefung, Interessenorientierung und individuelles Tempo mit einem hohen Grad der gemeinschaftlichen Rücksichtnahme betont, lässt den Jenaplan in seinem ursprünglichsten pädagogischen Wert leben.

Da es das „6-Jährige Kind“ in einer Treffsicherheit entwicklungspsychologischer Festschreibung nicht gibt, ergibt sich nur logisch der Anspruch der jahrgangsgemischten Lerngruppen. Nur wenn ein ständiger Vergleich von Arbeitsergebnissen von Kindern vermieden wird, ist Individualisierung ehrlich gemeint. Und so wie Lernprozesse vonseiten der Zielfestlegung zu planen wären, ist auch hier das Ziel der lebensnahen Kompetenzorientierung für jedes Kind stets im Blick zu halten. Eine Isolierung ist aber durch das Hochhalten einer Lerngemeinschaft auf das vehementeste auszuschließen.

Petersen sieht den Wert der *Gemeinschaft*, die durch die Individualität eines jeden Mitglieds erst gestärkt wird, als Voraussetzung zur Bildung von *Persönlichkeit*. Ist die Individualität eine Einheit von Fühlen, Denken und Wollen, als deren Träger der Wille erscheint,<sup>6</sup> ist die Persönlichkeit die Vollendung dieser Individualität. Die mögliche Ausprägung einer Persönlichkeit ermöglicht erst die funktionierende Gemeinschaft. Deswegen legt Petersen seinen Gedanken zur Gestaltung einer freien Volksschule das unumgängliche Prinzip einer *Lebens- und Gemeinschaftsschule* zugrunde. Die Durchformung des Gemeinschaftslebens ist für Petersen das Entscheidende als Quelle und Antrieb für Charakterbildung und Lernerbeit.<sup>7</sup> Das offene, d.h. von Schulstandort zu Schulstandort individuell zu gestaltende Konzept der Jenaplan-Pädagogik findet seine vollendete Wirkung erst in einer alters- wie begabungsheterogenen Lerngemeinschaft.

Petersen deutet die inklusive Schule im ehrlichsten, ursprünglichsten, reinsten Ursprung – nämlich „der Schule des Helfens“.<sup>8</sup> Deswegen ist jede wahre Schule eine Hilfsschule, „[...] denn das Miteinanderleben verschieden weit entwickelter Schüler steigert die allgemeine Bildungshöhe und die bildende Energie in der Gemeinschaft und fördert zugleich auf die natürlichste Weise das gegenseitige Helfen...“<sup>9</sup>

Die Bildungsgrundformen bzw. Basisaktivitäten *Gespräch*, *Arbeit*, *Spiel* und *Feier* werden an jeder Bildungseinrichtung mehr oder weniger qualitativ gelebt. Es kann ihnen sozusagen gar nicht ausgewichen werden. Die Kraft jeder einzelnen Form liegt in der Ausdifferenziertheit der Umsetzung. *Gespräch* ist mehr als ein Lehrer-Schüler-Gespräch quer durch den Schulalltag. Ein Gespräch wird nicht nur durch einen Inhalt, sondern vor allem durch den Anlass desselben zur lehr- bzw. lernreichen Situation. Ob Gruppenpalaver,

Erfahrungsaustausch, Planungs-, Reflektions- oder Feedbackgespräch – jedes Mal werden Intention, Stimmungslage, Inhalt, Wortwahl und vor allem die Empathie gegenüber dem Gesprächspartner in dessen Differenziertheit gefordert. Nur die Gesprächsanlässe, die eine Lehrperson bewusst differenziert, werden zur Bildungsgrundform, nicht das Austauschen von Wörtern per se.

*Arbeit* im allgemeinen Sinn bedeutet jede Tätigkeit: für manchen mehr, für andere weniger davon. In einem wertvollen pädagogischen Konzept, wie sich die Jenaplan-Pädagogik darstellt, muss zwischen der Arbeitsintention, dem Arbeitsinhalt, dem Prozess und dem Arbeitsergebnis unterschieden werden, bevor eine Beurteilung erfolgen kann. Für Schüler ist es vorrangig, im Arbeitsprozess Grundfertigkeiten und -fähigkeiten zu erwerben, welche auf weitere Arbeitsprozesse, deren zukünftige Relevanz für die Lernenden die Lehrkraft noch gar nicht erahnen kann, zu transferieren sind. Viele Jahre nach Petersen spricht Klipfert<sup>10</sup> von „Methodentraining“. D.h. neben den lehrplangeforderten Inhalten lebt der Anspruch bei Petersen, Kindern Fertigkeiten wie Organisation am Arbeitsplatz, Recherchieren, Clustern, Plakate gestalten, Zusammenfassungen erstellen, Redekarten schreiben, freies Sprechen und Erläutern vor Mitschülern etc. bewusst näherzubringen, damit ein lebenslanges Lernen und Arbeiten gedeihlich gesichert ist. Das macht das jenaplan-pädagogische Konzept geradezu revolutionär zeitgemäß, da höhere Schulen im 21. Jahrhundert (zumindest in Österreich) noch nicht erkannt haben, dass diese Fertigkeiten nicht nur verlangt, ja man könnte sagen: abgeholt werden können, sondern in einem Sachzusammenhang den Schülern vermittelt gehören. Kinder aus Jenaplanschulen im Primarbereich gehen aus diesen damit gestärkt in Sekundarschulen. Das spricht

sich allmählich in der Steiermark/Österreich herum.

Was wäre die Kindheit ohne *Spiel*? Noch besser gefragt: Was könnten Schulanfänger alles nicht, wenn sie nicht die sechs Jahre davor gespielt hätten? Wäre allen Erwachsenen diese gewichtige Frage bewusst, würden sich sinnbefreite Aussagen, wie „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“ selbst richten. Im (freien) *Spiel* liegt die Kraft des Probierens, des Wiederholens, des lustvollen freien Gestaltens, des Aneignens von Grob- und Feinmotorik, von Raumorientierung, Frustrationstoleranz und nicht zuletzt Resilienz. Denn Resilienz – Robustheit der Seele – erwirkt man erfahrungsgemäß am leichtesten, wenn man nach kurzer Zeit „wieder gut sein“ kann mit seinen Freunden. Das *Spiel* als „die Spielform des Lernens“<sup>11</sup> erhält bei Petersen einen gleichwertigen Platz wie *die Arbeit*. Durch das *Spiel*, im speziellen im Rollenspiel, verbinden sich kognitive Bewusstseinsakte mit emotionalem Erleben. Damit werden sonst nur diffuse Vorstellungen zu klaren Empfindungen. In andere Rollen zu schlüpfen, bedeutet andere Menschen nicht nur anders wahr zu nehmen, sondern einfach besser zu verstehen (können). Dies sind für einen inklusiven Schulauftrag unumgängliche Erfahrungsprozesse. Nicht nur, aber besonders Kinder mit speziellen Bedürfnissen finden hier einen Ort der Begegnung mit anderen, wobei sie sich ihren Fähigkeiten entsprechend einbringen. Jegliche Spielformen (Lernspiel, Zweckspiel, freies Spiel, etc.) eröffnen dem Kind im schulischen Alltag vielfache Möglichkeiten der Betätigung und zum Entwickeln vielfacher Kompetenzen.

Eine *Feier* ist das ureigenste emotionale Erlebnis einer Gemeinschaft. So auch für die Lerngemeinschaft von Petersen. Es wäre nicht eine Bildungsgrundform, wenn das „Halali“ im Vordergrund stehen würde. Es ist die feierliche Präsentation

von Arbeitsergebnissen, die in arbeitsteiligen Schritten in der Gemeinschaft erarbeitet wurden. Berücksichtigend der möglichen Schwierigkeiten dahin, der ggf. gemeinschaftlichen Zerwürfnisse, der divergierenden Diskussionen und Ansichten im Laufe der Fertigstellung, ist das Zeigen der Produkte dieser Prozesse nicht nur ein Abschluss, sondern ein emotionales Geschafft-Haben, ein Zusammenschweißen und gleichzeitig ein positiver Ausblick auf neue Herausforderungen, die da noch warten – und zwar unabhängig von Begabungen und Beeinträchtigungen der Kinder. Man kann auch sagen, es ist eine *sozial-emotionale Bildungsgrundform*, welche in traditionellen Schulen viel zu kurz kommt. Dass sehr oft auch Eltern diesen Feiern beiwohnen dürfen, verstärkt nicht nur elterlichen Stolz, sondern fördert die Identifikation mit der Bildungseinrichtung ihrer Kinder.

Dass kein unstrukturierter Arbeitsprozess glücklich macht oder befriedigend verläuft, ist vielerorts bekannt. Allerdings erfahren Schüler traditionell nur eine Strukturierung ihres Arbeitstages durch ihren Stundenplan. Diese kleinteilige Zerrissenheit von Konzentration (z.B. Mathematik), Spiritualität (Religionsunterricht), Leichtigkeit (Musik) oder Kreativität (Bildnerische Gestaltung) etc. im 45-Minuten-Takt ist neurophysiologischer Nonsens.<sup>12</sup> Jeder Erwachsener, der mit Aufgabenstellungen konfrontiert ist, die eine vertiefte Auseinandersetzung verlangen, weiß, dass man möglichst seinen Terminkalender frei hält zur Erledigung derselben. Ein sogenannter *Flow*<sup>13</sup> stellt sich nach Csikszentmihalyi nur dann ein, wenn die Aktionen im Bereich der Leistungsfähigkeit des Ausführenden liegen, dort allerdings bis an die Grenzen gehen. Das wiederum bedeutet, dass sie volle Konzentration erfordern. Dann geht man im *Flow* auf. Diesem *Flow*-Zustand soll man sich hingeben können, nicht gedrängt sein und schon gar nicht von Angst

begleitet. Diese Vertiefung, Montessori würde von „Polarisierung der Aufmerksamkeit“ sprechen, widerspricht dem „Fetzenstundenplan“<sup>14</sup>, der, kaum hat man mit einer Sache begonnen, schon wieder durch eine Glocke den Wechsel einläutet. Dass Flow-Erlebnisse für die Person stabilisierend wirken und die Leistungsbereitschaft generell erhöhen, sei an dieser Stelle hervorgestrichen erwähnt.<sup>15</sup> Dass dieser „Fetzenstundenplan“ seit 100 Jahren von Petersen bekräftelt, inzwischen neurowissenschaftlich unterspült ist und noch immer die gängigste Organisationsform an unseren Schulen ist, ist mehr als überdenkenswert.

Auch die Lehrpräsenz der Lehrperson muss nach Petersen klar strukturiert sein. Diesem Gedanken entspringt die Unterscheidung zwischen *Kurs-* und *Kernunterricht*. Der Kursunterricht erhält seine Legitimation durch klare lehrerzentrierte Instruktionen, Neubearbeitungen von Stoffeinheiten und Erklärungen durch die Lehrperson. Ist dies absolviert, werden die Schüler wieder in das eigenverantwortliche Umsetzen der vorgetragenen Inhalte oder ins Ausprobieren der Erklärungen oder in die Umsetzung des Erfahrenen oder Übens sozusagen entlassen. Wesentlich ist die präzise Unterscheidung von Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- oder Wahlkursen.<sup>16</sup> Diese Präzisierung prägt – wie schon bei der Bildungsgrundform Gespräch – den Auftrag an die Lehrperson. Es geht nicht allein um „Lehren“, sondern um einen ausdifferenzierten Bildungsauftrag, der dadurch immer wieder von Neuem ins Bewusstsein treten soll.

Spätestens an dieser Stelle ist die Selbstaktivität, die Eigenverantwortung für das Tun und nicht zuletzt das Selbstmanagement der Schüler und Schülerinnen gefordert. Das ist dann die Kraft des sogenannten *Kernunterrichts*.

Die vielerorts vorgetragene Aufforderung, das schulische Geschehen fächerübergreifend zu gestalten, um eine vertiefte Sicht auf Sachthemen zu bewirken, hat Petersen vor 100 Jahren mit *Weltorientierung* als Herzstück seiner pädagogischen Überlegungen titulierte. „Orientierung“ ist unvergleichlich mehr als „Wissen“. Sich in einem größer abgesteckten Themenbereich inhaltlich, fachlich orientieren zu können, bedeutet nach einer vielseitigen – heute multimedialen – Auseinandersetzung eine Vernetzung von Fakten, Querverbindungen und auch Ursache-Wirkung-Prinzipien erläutern zu können, in weiterer Folge weiterführende Fragen stellen zu können.<sup>17</sup> Methodisch-didaktisch wird eine solche Auseinandersetzung mit einem Thema durch die sogenannte *Pädagogische Situation* durch die Lehrperson eingeleitet: „Die pädagogische Situation fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.“<sup>18</sup> Dafür werden mit Bildern, Objekten, Texten, Exkursionen impulsgebende Ausgangssituationen zu einem Sachthema gestaltet. Anhand der Fragen der Schüler(!) – dazu an anderer Stelle nähere Ausführungen – vertiefen diese sich in einem *Rechercheprozess*, welcher vielseitige Kompetenzebenen herausfordern kann. Nach der *Bloom'schen Taxonomie* (1956)<sup>19</sup> wären dies: Wiedergeben von Fakten und Informationen, Verstehen und Erläutern von Informationen und Ideen, Lösen von Problemen in einem neuen Zusammenhang durch Anwenden des erworbenen Wissens, Analyse, Prüfen und Gliedern von Informationen, Schlussfolgerungen ziehen, Beweise finden, Verallgemeinerungen treffen, Verbinden von Informationen zu einem neuen Zusammenhang, Formulierung alternativer Lösungen, Darstellen und Verteidigen einer Meinung durch Beurteilung von Informationen oder der Qualität einer Arbeit auf der Grundlage eines Kriterienkataloges. Dieses

Potential der Weltorientierung ist dahingehend zu bewerten, dass jedes Kind auf seiner Stufe des Wirkungsgrades arbeitet und selbstverständlich auch entwicklungs- und begabungsabhängig gelebt wird. Dabei wird auch nicht bei jedem Thema jedes Kind auf der gleichen Kompetenzstufe arbeiten. Dieses Potential kann nur durch das Loslassen der Lehrperson von der Frontalsituation ausgeschöpft werden. Die Rolle der Lehrperson ist die einer wachsam Begleitperson, kundig bei der Hilfestellung, um den Rechercheprozess aus Printmedien oder kindgerechten digitalen Medien am Laufen zu halten. Die Rechercheergebnisse jedes Kindes bzw. einzelner, nach Teilthemen zusammengeführter Arbeitsgruppen von Kindern werden gesammelt und in verschiedenen Präsentationsformen wie Plakaten, Ausstellungen, Lapbooks, Power Points etc. der gesamten Lerngemeinschaft nahegebracht. Dieses arbeitsteilige Gruppenverfahren ermöglicht auf wunderbare Art eine Interessens- und Begabungsförderung.

Es wäre dieses pädagogische Konzept nicht in sich schlüssig, wenn kompetenzorientiertes Arbeiten der Anspruch ist, die Arbeitseinheiten aber in einem 45-Minuten Takt gedacht werden würden. Das trägt sich nämlich nicht. Lernenden muss es erlaubt sein, sich zu vertiefen, bei einer Sache zu bleiben, bis Teilthemen geklärt sind bzw. Aufträge gut abgerundet beendet werden können. „Wochenarbeitsplan – nicht Stundenplan!“<sup>20</sup>, schreibt Petersen und setzt noch eines drauf: Dieser Wochenplan soll rhythmisiert gelebt werden, sodass die Kinder einen rhythmischen Wechsel von Spannung und Entspannung, Kurs- und Kernarbeit und zugleich eine sinnvolle, auf die Aufgaben abgestimmte Gestaltung der Arbeitswoche erfahren.<sup>21</sup> Der Wochenstart birgt wiederum andere Herausforderungen als die Ab- und Rundung einer Arbeitswoche. So gelangt das Arbeitsjahr durch Strukturierung zu

individualisierten vertieften Erarbeitungs- und Festigungsperioden, zu Epochen des Resümierens von Ergebnissen und sozialen Gemeinschaftserlebnissen.

### 3. Ohne Fragen der Kinder kein kindgerechtes, interessenorientiertes Lernen

Kinder kommen mit vielen Fragen auf Erwachsene zu. Es ist entwicklungspsychologisch fest-geschrieben, dass Kinder die Welt durch Fragen erkunden und sich damit stetig erweitern und sich eigene Wissens- und Lernstrukturen aneignen. Die vielerorts vorfindbare Gestaltung unterrichtlicher Situationen, in denen Fragen vonseiten der Schüler und Schülerinnen gar nicht eingeplant sind, hat nachhaltige Folgen für das Lern- und nicht zuletzt Denkverhalten von Generationen von Jugendlichen. Ein gewolltes kritisches Herangehen an Neues, ein forschender Drang, ein Hinterfragen von Vorgegebenem – all das verlangt eine langfristige Begegnung mit einer Fragekultur. Der laute Aufruf, forschendes Verhalten von Beginn der Schulzeit an intensiver in den Fokus zu stellen, wird meist mit einem naturwissenschaftlichen Unterricht in Zusammenhang gebracht. Dazu gibt es staatlich geförderte Initiativen (z.B. Wissensfabrik, Leonardo, Mint 2020), um dem vielerorts bedauerlichen Schwund an Interesse für naturwissenschaftlich-technische Studien zu begegnen.<sup>22</sup>

Reitinger<sup>23</sup> verschmilzt in seiner Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA) Deweys<sup>24</sup> Positionen zu Forschendem Lernen mit aktuellen Studien aus der Motivationspsychologie von Reeve<sup>25</sup> und Klafkis<sup>26</sup> bildungstheoretischer Didaktik und kommt zu folgender Definition Forschenden Lernens:

„... ein Prozess der selbstbestimmten Suche und der Entdeckung einer für die Lernenden neuen Erkenntnis. Forschendes Lernen läuft dabei in einem autonomen und zugleich strukturierten Prozess ab, welcher von einer sinnlich erfahrbaren Entdeckung über eine systematische Exploration bis hin zu einer für wissenschaftliches Arbeiten charakteristischen Vorgehensweise reichen kann. Der Prozess des Forschenden Lernens wird von einem generellen Entdeckungsinteresse der Lernenden (Neugierde) und einer affirmativen Haltung der Lernenden zur Methode getragen. Für den Prozess des Forschenden Lernens selber sind die forschungsbezogenen Handlungsdomänen a) erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, b) authentisches Explorieren, c) kritischer Diskurs und d) conclusio-basierter Transfer kennzeichnend.“<sup>27</sup>

Die Jenaplan-Pädagogik setzt beim generellen Entdeckungsinteresse der Lernenden an und bietet dazu konsequente Möglichkeiten, die persönlichen Fragestellungen stets in das Zentrum des Lerngeschehens zu stellen. Petersen unterscheidet explizit zwischen „die Frage“ und „das Fragen“<sup>28</sup> und hebt damit hervor, dass es nicht um Einzelfragen geht, sondern um ein lernimmanentes *Fragen*, wodurch Wissen erworben, Interesse erhalten und Zusammenhänge erfahren werden. Fragen und Antworten sind geistige Suchhandlungen, also sprachliche und geistige Aktivitäten, die eine ständige Neuordnung von Nicht-Wissen und Schon-Wissen bedingen. Das gilt für die Kleinkind-Frage gleichsam wie für Alltagsfragen Erwachsener und Forscherfragen. „Fragen spielen als Ausdruck geistiger Aktivitäten damit im ‚kognitiven Haushalt‘ des Menschen eine entscheidende Rolle.“<sup>29</sup> Noch deutlicher drückt es Gadamer aus,

wenn er sagt: „Wissen kann nur haben, wer Fragen hat.“<sup>30</sup>

Jede *pädagogische Situation* im Sinne Peter Petersens bietet u.a. Impulse für eine „Schule des Fragens“, welche unumgänglich für einen zeitgemäßen kompetenzorientierten Bildungsauftrag steht. Petersen spricht explizit von einem „absichtsvollen Aufforderungscharakter: Bitte frag mich! Tu dies oder das mit mir! Was bin ich? Was kannst du mit mir tun? Wie heiße ich? ...und hunderte Fragen dieser Art.“<sup>31</sup>

Die Pädagogische Situation gestaltet der Lehrer als Gedanken- und nicht zuletzt als Frageimpuls. Petersen schließt keineswegs die Pädagogen-Frage aus. Er erhebt allerdings den Anspruch einer Kunst der „pädagogischen Frage“<sup>32</sup>, welche darin besteht, die Lehrerfrage in das „bewegte, vielseitige Unterrichtsleben oder das Gespräch der Schüler richtig einzuordnen, daß sie wie in ihm und aus ihm geboren erscheinen. Solches Fragen ist dann Energien erregende Kraft, ein Funkenschlag, ein Saugheber... zum nur undeutlich oder noch nicht ganz gesehenen und erfaßten Ziele.“<sup>33</sup>

Somit bekommt jedes Kind die Möglichkeit, seine brennenden Fragen zu artikulieren und in einer, aus den Fragen der Mitschüler thematisch konstruierten Arbeitsgruppe, interessengeleitet auszuarbeiten. Das erhöht die Eigenmotivation, am Ende des Rechercheprozesses ein Ergebnis liefern zu können. Dabei wird nicht zuletzt die Basis einer lebenslangen Wertschätzung für Fragen und Lernen gelegt. Kein anderes pädagogisches Konzept stellt *das Fragen der Kinder* auf solch einen Bedeutungssockel. Damit verändert sich nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern das gesamte Selbstverständnis einer inhaltlichen Orientierung schulischer Vorgänge. Nicht ein Schulbuchautor gibt Fragen und Antworten vor, sondern Interessen, Entwicklungsstufen verschiedener

Schüler blicken in ein Sachgebiet, um es differenziert zu durchleuchten.<sup>34</sup>

#### 4. Zeitgemäße bildungswissenschaftliche Potentiale

Das mancherorts im Raum stehende Vorurteil, dass ein hundertjähriges Konzept nicht zeitgemäß eingesetzt werden könnte, kann mit Folgendem leicht und sachgerecht erläutert und vor allem widerlegt werden; auch vor dem Hintergrund der folgenden Aussage von Siegfried Bernfeld von 1925: „Jede Erziehung ist in Bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ organisiert.“<sup>35</sup> Aktuelle bildungswissenschaftliche Diskurse, Aufrufe zur Schulentwicklung<sup>36</sup> und auch die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne aller Schularten fordern in deren umfassend formulierten Bildungsauftrag die Förderung der Individualität der Schüler und Schülerinnen, die Vermittlung von Fähigkeiten für einen selbsttätigen Bildungserwerb, die Befähigung zu einem eigenständigen Urteilsvermögen und weltanschaulichem Denken sowie zu einer Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben der Welt und soziales Verständnis. Als zentrale Forderung ist die Befähigung zur kritischen, kommunikativen, kreativen und teamfähigen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu lesen. Das oben erläuterte und ausdifferenzierte pädagogisch-didaktische Verständnis der Bildungsgrundformen nach Petersen inkludiert die Erwartungshaltung an die hohe dynamische Beteiligung und Gestaltung vonseiten der Kinder. Das Lernen von Arbeitsmethoden, um die Möglichkeiten für einen selbstständigen Bildungserwerb stetig zu steigern, ist eine permanente Begleitforderung aller Arbeitsschritte. Die verschiedenen Gesprächsanlässe lassen sowohl eine kritische Auseinandersetzung

mit unterschiedlichen Meinungen sowie das Erlernen einer rücksichtsvollen Kommunikationskultur nicht nur zu, sondern fordern diese Aneignung für jedes einzelne Kind unumgänglich heraus. Kreative Teilhabe und Gestaltung versteht sich aus den Definitionen der Bildungsgrundformen *Feiern* und *Spiel*. Die Eigendynamik der Kinder sowie die Erwartungshaltung zur ernsthaften Verantwortungsübernahme für verschiedene Lern- und Gemeinschaftserlebnisse derselben verdeutlicht sich durch den hohen Partizipationsgrad der Gestaltung vonseiten der Kinder. Sogar sogenannte *Arbeitsverträge* werden von den Lernenden z.B. für die verbindliche Beantwortung der Sachfragen im Rahmen der Weltorientierung festgeschrieben. Erziehung zur *Eigenverantwortung* ist ein zentrales, hohes Gut in der pädagogischen Zielsetzung. Dass diese weitgesteckten Zielvorgaben nur – und wirklich nur – durch eine Rollenveränderung der Lehrenden angesteuert werden können, wusste Petersen schon, wenn er schreibt: „Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe“<sup>37</sup>. Der gegenwärtige Gesetzgeber fordert ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrenden, sodass diese die jungen Menschen bei der Suche nach Antworten auf ihre – die der Kinder (!) – Fragen moderierend unterstützen und bei der Entwicklung und Festigung von Kompetenzen lernbegleitend agieren können. Die Sicht auf ein individualisiertes Lerntempo und eine kontinuierliche Lernentwicklung wird gleichsam als selbstverständlich formuliert.<sup>38</sup> Bülow schreibt von einer Lehrerrolle als Potenzialentwickler.<sup>39</sup>

In aktuellen Lehrplänen<sup>40</sup> und Verordnungen für nationale Bildungsstandards<sup>41</sup> werden der Kompetenzorientierung eigene Kapitel als Grundlage für allgemeine didaktische Grundsätze und fächerorientierte Bildungsziele gewidmet. Die Bewusstmachung, dass hinter einem Kompetenzerwerb, in welchem Bereich auch immer,



ein mehrstufiger Erwerbsprozess liegt und dafür unterschiedliche Durchdringungsstufen des Denkens und Handelns erlebt werden müssen, wird vielerorts vergessen. Das bedarf eines darauf ausgerichteten grundlegenden methodisch-didaktischen Planungsprozesses. *Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilen* wären die gewollten Durchdringungsstufen der Lerntaxonomie.<sup>42</sup> Im schulischen Kontext verharrt mehrheitlich die kognitive Herausforderung bzw. Durchdringung bei Aufgabenstellungen auf den Stufen *Wissen* und *Verständnis*. Alltägliche Arbeitsblätter haben die Erwartungshaltung, dass Schüler gelerntes Wissen wiedergeben und bestenfalls ein Verständnis durch einen inhaltlichen Zusammenhang bekunden müssen. Jenaplan-pädagogisches Arbeiten inkludiert für alle Bildungsgrundformen *Arbeit, Gespräch, Spiel* und *Feier* ein altersadäquates Erfahren von Bereicherung durch Wissen und Handlungen, ein Verständnis, diese in variablen Kontexten einzusetzen, neu zu synthetisieren und in passenden Zeitpunkten dieses kritisch zu beurteilen, zu hinterfragen und ggf. auch neu zu formieren. Zusätzlich wird all dies in einer alters- als auch sozialheterogenen Gruppe angedacht, was nochmals zu einer erweiterten Wahrnehmung von Seiten der Kinder führt.

## 5. „Zeitgemäß“ bedeutet dynamisch hinterfragen – digital reagieren

Dem nachweislichen Erfolg einer zeitgemäßen Befassung mit einem hundert Jahre „jungen“ Konzept und dessen erfolgreicher Implementierung im Bildungssystem liegt der Anspruch zugrunde, humanwissenschaftlich als auch bildungswissenschaftlich das pädagogische Konzept von Peter Petersen, seriös geprüft und vielseitig

beleuchtet, in die gegenwärtige Schul-landschaft zu implementieren. Nach zwei Jahren Pandemie sind schließlich auch hartnäckige Gegner der digitalen Medien im schulischen Setting davon überzeugt, dass technische Errungenschaften unterstützend und nutzbringend eingesetzt werden können. „Jenaplan-Schulen wollen mitten in der Welt stehen“<sup>43</sup>. Voraussetzung dafür ist – wie in einem konservativ gestalteten Lerngeschehen auch –, eine umsichtige didaktisch- methodische Kenntnis über den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und eine umfassende Kenntnis über Lernsoftware andererseits. Digitalen Medien sagt man nach, dass diese vor allem den selbsttätigen Lernweg unterstützen können, dass sie individuelle Arbeitstempi und nicht zuletzt unterschiedliche Kompetenzstufen der Lernenden durch sorgsam ausgewählte Tools berücksichtigen lassen. Die Lehrkraft muss gezielt den Fragen nachgehen: In welchen Lernsituationen? Innerhalb welcher Bildungsgrundformen eignet es sich wie am ehesten? Und vor allem: Wie unterstützen die digitalen Medien bei der Themenarbeit die Kinder bei der Beantwortung ihrer eigenen Fragen? Die Einsatzmöglichkeiten lassen sich bei Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Textiles Werken, Technisches Werken, Musik und Tanz sowie Bildnerisches Gestalten – jede Art von kreativem Schaffen – festmachen. Wesentlich wird von allen Kolleginnen die ernsthafte Erläuterung der Verwendung, die Verantwortungsübernahme jedes Kindes gegenüber der aus dem Netz entnommenen Inhalte, aber vor allem die vorbereitende Gedanken- und Planungsarbeit der Lehrperson hervorgehoben. Der Fokus liegt insbesondere auf dem digitalen Untersuchen, Üben, Kommunizieren, Präsentieren, Bearbeiten und Verwalten von Daten.<sup>44</sup> Das Medium per se hat nur die Kraft der Anziehung, die pädagogische sowie methodisch-gestaltende Kraft ergibt sich erst

durch die ernsthafte Durchdringung, Auswahl und Planung sowie deren pädagogische Begründung durch die Lehrperson. Mit diesem Hintergrund allerdings wird eine vertiefende Wissensaneignung, ein kollaboratives Arbeiten (z.B. mit Padlet), ein rasches Eintauchen in fächerübergreifende Darstellungen möglich und nicht zuletzt sind digitale Medien ein Pool für Förderunterricht und der Schaffung von Voraussetzungen für zeitlich individuelle Lernfortschritte. Für den permanente Anspruch des jenaplan-pädagogischen Konzepts, die Eigenaktivität, die Selbstverantwortung, das Selbstmanagement und die dazu notwendigen Skills beim Kind zu fördern, bieten die digitale Medien im 21. Jahrhundert wertvolle Unterstützung. Laut einer Befragung von jenaplan-pädagogischen Lehrkräften und Schülern im Rahmen einer Masterarbeit<sup>45</sup> werden digitale Medien als wertvoller Nutzen im Unterrichtsgeschehen und als wertvoller Beitrag zum (selbst-)organisierten Lernen festgeschrieben, wengleich der Freiheitsgrad der Nutzungsmöglichkeiten vonseiten der Lehrkräfte noch wesentlich erhöht werden sollte, um eine 360-Grad-Entfaltung zu ermöglichen.

## 6. Qualitätsmerkmale – Schulentwicklung – Staatsschulpreise

Selbstverständlich muss ein hundertjähriges Konzept immer wieder zeitgemäß angepasst werden bzw. müssen die arbeitenden Schulen den Anspruch haben, sich zeitadäquat zu entwickeln. Aber die Grundbedürfnisse von Kindern und deren entwicklungspsychologische Grundlagen zum Lernen bleiben relativ konstant. Wir wissen heute durch die neurowissenschaftlichen Studien nur einfach mehr über Lernen und dessen Prozesse im

menschlichen Gehirn. Dass Lernen ein subjektives Verfahren ist, welches nicht wirklich mit dem Zeigefinger angeleitet werden kann, schon eher durch ein ehrliches Modelllernen, ist evident. Dass jedes Kind sich seine Welt konstruktivistisch zurechtsetzt, dazu viele Eigenerfahrungen mit allen Sinnen notwendig sind und dies in einem individuellen Tempo vonstatten geht, ist nachzulesen.<sup>46</sup> D. h. Lernen wird nicht durch die äußere Umwelt oder andere Personen herbeigeführt, sondern erfolgt demnach erst in der eigenen Auseinandersetzung mit der Umwelt und den daraus hervorgehenden Fragen und Problemen. Umso mehr ist die Institution Schule gefordert, eine Lernumgebung, Strukturen und Anreize für diese Eigenerfahrungen bereit zu stellen, sodass diese darauffolgenden Fragestellungen weiterführende Erkenntnisse und Verknüpfungen ermöglichen. Die vorangestellten Ausführungen über pädagogische Strukturelemente und über die spannungsgeladenen pädagogischen Situationen als Ausgangssituationen für Fragen und Arbeitsprozesse belegen dies deutlich.

Die sechs Qualitätsbereiche einer guten Schule, *Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima und Schulleben und Schule als lernende Institution* entspringen aus vielseitigen, bildungswissenschaftlichen Überlegungen.<sup>47</sup>

*Leistung* ist für jeden Schüler mehr als gute Noten vorweisen zu können. Der Leistungsbegriff ist ein mehrdimensionaler, kontextabhängig und nicht zuletzt von Lehrkräften abhängig, welche ein kindgerechtes situationsabhängiges Verständnis von Leistung mitbringen und auch selbst vorleben. Leistung sollte mehr als Prozess bewertet werden denn als eine punktuelle Festschreibung. Das Arbeiten mit Kompetenzrastern hat diese Beobachtungen auf einer Zeitleiste nachhaltig verändert.

Petersen sah *Leistung* in den Schulen als Ursache einer Vergiftung des Lehrer-Schüler-

Verhältnisses. Er sieht als Grundlage allen Schulerfolgs „die Leistungsbereitschaft“ und „den Leistungshunger“ von Kindern, sowie den „Drang zur Selbsttätigkeit“<sup>48</sup>, welche durch das pädagogische Geschick der Lehrkraft erhalten werden muss. D.h. Leistung zeigt sich in Anerkennung von Selbstaktivität, Selbstverantwortung und Initiative, verknüpft mit den angebotenen Bildungsinhalten und Bildungszielen. Qualitätsvolle (Jenaplan-)Schulen ermöglichen Heranwachsenden, die eigenen Kompetenzen zu erleben, zu erweitern und aus einem Portfolio an Angeboten interessenorientiert auszuwählen. Leistung zeigen darf Spaß machen, muss Spaß machen dürfen. Leistung ist nichts anderes als das Lernen unter Beweis stellen. Damit wird die unabdingbare Verschränkung von Handlungsebene und ehrlichen Herausforderungen um Kompetenznachweise liefern zu können, noch klarer. Dies wiederum bringt einen Ausschluss von Abfragen und frontaler Vermittlung mit sich. Dass leistungsstarke Eigeninitiative wächst, wenn die Verplanung des Schülers durch eine Lehrperson stark reduziert wird, sei extra herausgestrichen. Die Qualität des jenaplan-pädagogischen Konzepts zeichnet sich gerade dadurch aus, dass einerseits die Lehrperson unumgänglich die Gesamtverantwortung aller Teil- und somit des Gesamtprozesses trägt, *aber* andererseits diese sich täglich bewusst ist, dass ohne Ermöglichung und Zulassen, ja sogar Herausfordern von differenzierten Handlungs- und Gesprächsanlässen, das erwartete breite Lernspektrum jedem einzelnen Kind nicht ermöglicht wird. In der darüber hinaus stark individuellen Begleitung und Reflexion dieser Lernprozesse liegt die Kraft der *Individualisierung* innerhalb eines wertvollen gruppenspezifischen Geschehens.

Ein weiterer Qualitätsaspekt soll noch aufgegriffen werden: Der vielerorts gebrauchte Begriff *Verantwortung* erhält seine wahre Kraft erst im Kontext

verschiedener gesellschaftlicher Erwartungen und an dieser Stelle nicht zuletzt in der pädagogischen Erläuterung. Verantwortungsübernahme und Eigenverantwortung wird vielerorts gefordert. Eine konsequente Verantwortungsübernahme für das eigene Tun und damit letztendlich für den eigenen Erfolg oder Nicht-Erfolg ist nicht einmal für Erwachsene immer eine Selbstverständlichkeit. Das jenaplan-pädagogische Konzept erzieht Menschen dazu, sich für das eigenes Tun aber auch für die Gruppe verantwortlich zu fühlen. Verantwortung muss übertragen werden, damit sich diese Haltung ausprägt. Verantwortung zeigt sich im schulischen Alltag etwa in Selbsterklärungen der Schüler, warum sie etwas tun, in der Auswahl und Sorgsamkeit von und für Arbeitsmaterialien, in der Hilfestellung anderer Gruppenmitglieder, in der notwendigen Zusammenarbeit, um Teilergebnisse zu einem Ganzen werden zu lassen, in der Reflexion von selbstgeplanten Arbeitsprozessen, aber auch in der Erläuterung von nicht Erledigtem oder halbherzigen Arbeitsprodukten. Dieser Anspruch an die *Eigenverantwortung* stärkt nicht zuletzt die Persönlichkeit jedes Kindes und das Bewusstsein eines individuellen Stärke- und Schwäche-Profiles.

Zahlreiche Publikationen zum Jenaplan im 21. Jahrhundert verdeutlichen den Anspruch, aber vor allem die Möglichkeit, mit den von Petersen einst herausgearbeiteten pädagogischen Ansprüchen und Entwicklungszielsetzungen eines jeden Kindes zeitgemäße Schule zu gestalten und den bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen gerecht zu werden. Waren zu seiner Zeit viele lernpsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse noch nicht gegeben, hat er dennoch aus der Verschränkung von pädagogischer Leidenschaft als Lehrkraft, der Fähigkeit ernsthafter Beobachtung von kindgerechten gruppenspezifischen Prozessen und nicht zuletzt eines wissenschaftlichen

Anspruchs (er gilt als Vater der Tatsachenforschung) eine scheinbar zeitlose, dynamisch zu gestaltende Pädagogik verfasst. Diese Pädagogik lebt von pädagogischen Leitlinien quer durch den pädagogischen Alltag, immer gemessen an den sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnissen der Kinder.

Die Dichte an Initiativen zu Schulentwicklung wie „Schule im Aufbruch“, an privaten Bildungsstiftungen sowie Auslobungen von Staatsschulpreisen nimmt zu. Bildungssysteme sind in Anbetracht der zeitgeistigen Herausforderungen der immer größer werdenden Diversität der Schulkinder in großer Bedrängnis. Die Kriterien des deutschen Staatsschulpreises wurde vom österreichischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung übernommen. Die Jenaplan-Pädagogik hat nachweislich die Durchleuchtung nach den sechs Qualitätskriterien des Schulpreises positiv bestanden. 2006 wurde die Jenaplan-Schule in Jena (Deutschland), 2023 die Volksschule St. Oswald bei Plankenwarth (Österreich) ausgezeichnet.

Ursula Carle spricht von einer „guten Schule als gesellschaftliche[m] Jahrhundertwerk.“<sup>49</sup> Dazu räumt sie ein, dass Schulen nur dann erfolgreich erscheinen, wenn sie die Schul- und Unterrichtsentwicklung professionell angehen, indem sie sich an den Erfordernissen des Schulalltags wie an den neuen didaktischen Entwicklungen orientieren und die schulischen Ressourcen in Schule und deren Umfeld berücksichtigen. Schule arbeitet immer unter sich verändernden Umständen, an allgemein gültigen pädagogischen Orientierungspunkten und unumgänglichen Festschreibungen wie *zum Wohle der Entwicklung des Kindes und der Lerngemeinschaft*. Dabei findet sich Peter Petersen wieder.

## 7. Reflexion von Jung-Lehrpersonen im 21. Jahrhundert

1999 wurde in Graz (Österreich) von einem kleinen Team eine Jenaplan-Initiative gegründet.<sup>50</sup> Bis dahin gab es keine Jenaplan-Tradition in Österreich. An der Privaten Pädagogischen Hochschule werden im Rahmen eines Hochschullehrganges seit 25 Jahren engagierte Pädagoginnen und Pädagogen ausgebildet. Alle müssen ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für Primar- bzw. Sekundarstufe vorweisen. Alle eint die Sehnsucht, den Bedürfnissen der Kinder, mit denen sie täglich arbeiten, methodisch-didaktisch gerecht zu werden. Inzwischen wurden ca. 400 Lehrkräfte ausgebildet. Aus deren Abschlussarbeiten lassen sich wie folgt ambitionierte Zeilen lesen:

„Das Konzept der Jenaplan-Pädagogik bietet mit seiner Offenheit und Ganzheitlichkeit für mich ideale Voraussetzungen zum Erreichen der gesetzlich im österreichischen Lehrplan verankerten Bildungsziele und dies auf eine Art und Weise, die dem Wesen und der Entwicklung eines Kindes gerecht werde [...] Meine Begeisterung ist auch auf meine Schüler\*innen ‚übergeschwappt‘.“<sup>51</sup>

„Ich habe mit der Jenaplanpädagogik ein Konzept gefunden, dass mir als Person sehr entspricht und in dem ich mich verwirklichen kann. Das Beste daran ist – es ist ein Konzept, dass dem kindlichen Lernen gerecht wird. Die Begeisterung meiner SchülerInnen hat mich berührt. Im Gegenzug hat meine Freude die Kinder angesteckt. All das setzt Energie frei und beflügelt. Dieses Gefühl möchte ich den Kindern vermitteln, damit lebenslanges Lernen selbstverständlich wird.“<sup>52</sup>

Frei nach Sokrates verdreht: Mit solchen engagierten Junglehrpersonen und einem kindgerechten Konzept ist auch in herausfordernden Zeiten ein Bildungssystem zu stemmen.

### Anmerkungen

- 1 Berk, L. (2005): Entwicklungspsychologie. München.
- 2 Quenzel G./Hurrelmann, K. (2020): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14. Aufl., Weinheim.
- 3 WHO (1994): lifeskills, Quelle, <https://leitbegriffe.bzga.de/>
- 4 Petersen, P. (1937/1984): Führungslehre des Unterrichts. 10. Aufl., Weinheim.
- 5 Mieskes, 1984, Vorwort zu Petersen 1984.
- 6 Petersen, P. (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. I. Teil. Berlin, S. 37.
- 7 Petersen, P. (Hrsg.) (1934): Jena-Plan III. Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar, S. 5.
- 8 Petersen, U.-K. (1991): Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens. Frankfurt a.M., S. 48 ff.
- 9 Petersen, P. (1927/2001): Der Kleine Jena-plan. 62. Aufl., Weinheim, S. 24
- 10 Klippert H. (2022): Methodentraining. 22. Aufl., Weinheim/Basel.
- 11 Petersen 1927/2001, S. 99
- 12 Spitzer M. (2007): Lernen. 11. Aufl., Heidelberg.
- 13 Csikszentmihalyi, M. (1987): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart.
- 14 Petersen 1927/2001.
- 15 Von Cube, F. (1986): Fordern statt verwöhnen. München.
- 16 Petersen 1937/1984.
- 17 Karner, K. (2018): Weltorientierung aus dem Blickwinkel des Sachunterrichts. In: Jacobs, T./Herker, S. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Baltmannsweiler, S. 169–184.
- 18 Petersen 1937/1984, S. 31.
- 19 Bloom, B. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Boston
- 20 Petersen 1937/1984, S. 108.
- 21 Both, K. (2001): Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Baltmannsweiler.
- 22 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2016) (Hrsg.): GDSU-Journal, Heft 5.
- 23 Reitinger, J. (2013): Forschendes Lernen. Theorie, Evaluierung und Praxis. Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“ (12), Immenhausen bei Kassel.
- 24 Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.
- 25 Reeve, J. (2015): Understanding motivation and emotion. 6. Aufl., New York.
- 26 Klafki, W. (1971): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- 27 Reitinger 2013, S. 45.
- 28 Petersen 1937/1984, S. 90.
- 29 Ritz-Fröhlich, G. (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 11.
- 30 Gadamer, H. G. (2011): Wahrheit und Methode. Berlin, S. 347
- 31 Ebd., S. 21.
- 32 Petersen 1937/1984, S. 90.
- 33 Ebd.
- 34 Herker, S. (2018): Ich habe so viele Fragen – aber wen soll ich fragen? Die Bedeutung der Frage für die Weltorientierung in der Jenaplan-Pädagogik. In: Jacobs T. und Herker, S. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Baltmannsweiler, S. 185–196
- 35 Bernfeld S. (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M., S. 122.
- 36 Burow, O.-A./Gallenkamp, Ch. (2017) (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim/Basel.
- 37 Petersen 1937/1984, S. 87.
- 38 Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. Wien
- 39 Burow/Gallenkamp 2017, S. 14
- 40 BMBWF 2023.
- 41 BMBWF (2009) Bildungsstandardverordnung. BGBl. II Nr. 1/2009. Wien
- 42 Bloom 1956.
- 43 Velthausz, F./Winters, H. (2020): Jenaplan-schule. Zusammenleben lernen. Rekladruk. Gytsjerk, S. 157.
- 44 Scherr, N. (2022): Digitalisierung im Jenaplan. Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan Pädagogik 46.

- 45 Garger, K. (2022): Der Einsatz digitaler Medien in der Jenaplan-Pädagogik – eine Design-Based-Research-Studie. Masterarbeit FH Burgenland.
- 46 Spitzer 2007.
- 47 Beutel, S.-I./Höhmann, K./Pant, H./Schratz, M. (2017) (Hrsg): Handbuch Gute Schule. Seelze.
- 48 Petersen 1937/1984, S. 140.
- 49 Carle, U. (2021): Was ist eine gute Grundschule? Kriterien und Beispiele. In: Fokus Grundschule. Band 2. Waxmann S. 21–29.
- 50 [www.jenaplan.at](http://www.jenaplan.at).
- 51 Karner, M. (2022): Projektarbeit. Abschlussarbeit HLG der PPH-Augustinum. Unveröffentlicht.
- 52 Niederl, B. (2023): Projektarbeit. Abschlussarbeit HLG der PPH-Augustinum. Unveröffentlicht.