

RALF KOERRENZ

---

SCHULMODELL: JENA-PLAN



RALF KOERRENZ

---

# SCHULMODELL: JENA-PLAN

---

Grundlagen eines  
reformpädagogischen Programms

FERDINAND SCHÖNINGH  
PADERBORN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

*Umschlagabbildung:*  
Peter Petersen Archiv, Vechta

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem  
und alterungsbeständigem Papier ISO 9706

© 2012 Ferdinand Schöningh, Paderborn  
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG,  
Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn

Internet: [www.schoeningh.de](http://www.schoeningh.de)

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten.

Printed in Germany  
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co KG, Paderborn

E-Book ISBN 978-3-657-77228-5  
ISBN der Printausgabe 978-3-506-77228-2

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
1. Schulmodell: Jena-Plan – eine hermeneutische Annäherung....	11
2. Schule als Gegenöffentlichkeit – Grundlagen .....	27
3. Schule als Gegenöffentlichkeit – Illustrationen .....	47
4. Schule als Didaktik des Arrangements – Erziehung im Schulmodell Jena-Plan .....	63
5. Schule als Didaktik des Arrangements – Lehren und Lernen im Schulmodell Jena-Plan .....	81
6. Schule als gestaltete Philosophie – Erziehungsmetaphysik.....	103
7. Schule als gestaltete Philosophie – Religion .....	121
8. Schulmodell: Jena-Plan – eine Re-Vision.....	139
Literaturverzeichnis .....	165



# Vorwort

Das Schulmodell Jena-Plan zählt zum Kernbestand der Reformpädagogik. Neben den Landerziehungsheimen und den Waldorfschulen gehört der Jena-Plan zu den erfolgreichsten Alternativschulkonzeptionen, die in den pädagogischen Reformbestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt worden sind. Doch was ist eigentlich der Markenkern dieses Schulmodells? Was macht eine Schule zur Jena-Plan-Schule? Was ist das Besondere an dieser Schultradition? Worin besteht ein möglicher Mehrwert, Schule auf dieser Basis zu entwickeln?

Die nachfolgende Einführung in die Grundlagen dieses reformpädagogischen Programms versucht, diese Fragen zu beantworten. Dabei kommen Konturen von Schule zum Vorschein, die auf den ersten Blick unzeitgemäß wirken. „Schule als Gegenöffentlichkeit“ kann als der hermeneutische Schlüssel gelten, mit dem das schulpädagogische Reformmodell des Jena-Plans zu interpretieren ist. Dabei wird zurückgegangen auf die Ausgangsfassung des Jena-Plans aus dem Jahr 1927. In Verbindung mit den ersten beiden Teilen der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von Peter Petersen entsteht das Bild einer Schule, in deren Mittelpunkt die Entwicklung von „Gemeinschaft“ in bewusster Abgrenzung zur „Gesellschaft“ steht. Dies kann man mögen, muss es jedoch keineswegs. Nur: Das Schulmodell Jena-Plan steht und fällt mit der Orientierung an „Gemeinschaft“. Diese Orientierung aber entfaltet nicht zuletzt angesichts der weiteren Entwicklung der Wirtschafts- und Konsumwelt, gegen die sich der Protestant Peter Petersen auf seine Art mit dem Schulmodell Jena-Plan abgrenzen wollte, eine eigene Form der Zeitgemäßheit. Warum dies so ist und welche Ambivalenzen damit verbunden sind, wird in drei Teilen entfaltet, die jeweils in zwei Kapitel untergliedert sind.

Der *erste Teil* steht unter der Überschrift „*Schule als Gegenöffentlichkeit*“. Mit dieser Formel werden vom Jena-Plan aus Fragen beantwortet wie die: Wozu ist Schule da? Welche Funktion hat die Institution Schule für das Individuum und für die Entwicklung des Sozialen zu erfüllen? Hier geht es also um das Verständnis von Schule als Institution.

Der *zweite Teil* widmet sich der Frage, ob es eine spezielle Praxis gibt, die mit dem Jena-Plan verbunden werden kann. Was passiert in

der Schule? Wie wird in der Schule gehandelt? Die Antwort auf diese Fragen ist darin zu finden, dass im Schulmodell Jena-Plan eine Variante der „*Didaktik des Arrangements*“ ausgebildet wurde. Dieser Teil erklärt das Funktionieren des Schulalltags – zumindest dem Programm nach.

In welcher Beziehung steht die Gestaltung von Schule zu dem, was man traditionell als Weltanschauung bezeichnet hat? Dies ist die Frage, die im *dritten Teil* mit Blick auf Erziehungsmetaphysik und Religion entfaltet wird. Peter Petersen war der festen Überzeugung, dass Schule nie losgelöst von einem weltanschaulichen Rahmen verstanden werden kann. Dies gilt gleichermaßen für deren Theorie und deren Praxis. Schule ist immer auch „gestaltete Philosophie“ – und auch wenn man nicht darüber nachdenkt, folgt man doch einer Weltanschauung. Hier schließt sich der Kreis, denn der „*Jena-Plan als gestaltete Philosophie*“ äußert sich seinem Kern nach gleichermaßen in der Schaffung einer Gegenöffentlichkeit und in einer Didaktik des Arrangements.

Das vorliegende Buch ist eines über die Grundlagen eines reformpädagogischen Programms: das Schulmodell Jena-Plan. Es ist keine Abhandlung über die Person Peter Petersen, auch wenn diese natürlich nicht ausgeblendet werden kann. Insbesondere aber ist sie kein direkter Beitrag zur Debatte um die Rolle Petersens in der Zeit nach 1933. Indirekt spielt die Kontroverse um die Deutung von Person und Werk insofern eine Rolle, als die Ausgangskonzeption des Jena-Plans aus dem Jahre 1927 hier als ein unverfängliches Schulmodell (gerade mit der Wertschätzung von Gemeinschaft und der Abgrenzung von Gesellschaft) interpretiert wird. Über dieses Modell kann heute noch diskutiert werden und selbstverständlich kann es heute Grundlage für die zeitgemäße Gestaltung von Schule sein.

In der Re-Vision des letzten Kapitels wird die eigene Interpretation noch einmal auf den Prüfstand gestellt. Dieses Kapitel ist mir deswegen schwergefallen, weil ich dort eine kritische Diskussion mit jenen niederländischen Kollegen führen muss, von denen ich sehr viel gelernt habe und denen ich – nicht zuletzt durch deren Unterstützung des Aufbaus eines Netzwerks von Jena-Plan-Schulen in Thüringen – sehr verbunden bin.

Ich danke sehr herzlich Anna Högner, Berit Hilpert und Magdalena Steinhöfel, die sich sprachlich und zuweilen auch sachlich mit meinen Texten auseinandergesetzt haben.

Die Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer an den Thüringer Jena-Plan-Schulen, die ich gemeinsam mit meiner Kollegin Barbara Malich gestalten durfte, waren für mich der prakti-

sche Hintergrund, auf dem die nachfolgende Interpretation über nunmehr zwölf Jahre hinweg entstanden ist. Auf diesen Veranstaltungen wurde ich immer wieder gefragt, was denn nun eine Schule zur Jena-Plan-Schule mache. Meine Antworten auf diese Frage finden sich auf den nachfolgenden Seiten.

Jena, im Spätherbst 2011

Ralf Koerrenz



# 1. Schulmodell: Jena-Plan – eine hermeneutische Annäherung

## *Wahrnehmungsprobleme*

Was macht eigentlich das Besondere des Jena-Plans aus? Anders formuliert: Was macht eine Schule zu einer Jena-Plan-Schule? Dies ist die erste Fragerichtung, der die vorliegende Einführung in das Schulmodell Jena-Plan nachgehen möchte. Auf den ersten Blick scheint es eindeutige Antworten zu geben. „Stammgruppen“, „Wochenarbeitsplan“, „vier Grundformen des Lernens“ und „Schulwohnstube“ gehören zum Repertoire jener Merkmale, über die man eine Jena-Plan-Schule meint, identifizieren zu können. Diese Gesichtspunkte spielen ganz ohne Zweifel eine wichtige Rolle in der Praxis und der Theorie des Jena-Plans. Hinter der Oberfläche dieser Kennzeichnungen verbirgt sich jedoch gleichzeitig eine ganze Reihe von offenen Fragen.

Ein Problem ist, ob die heutigen Jena-Plan-Schulen diese Merkmale nicht mit einer ganzen Reihe anderer, „reformorientierter“ Schulen teilen. Dann ließe sich aber ein besonderes Profil des Jena-Plans nur noch sehr schwer über solche eher formal-didaktischen Aspekte bestimmen. Im Unterschied beispielsweise zur Montessori-Pädagogik mit ihren Materialien oder zur Waldorfpädagogik mit ihrer relativ klar umgrenzten weltanschaulichen Rahmenprägung erscheinen solche Merkmale als ein Kennzeichen eines gesonderten Schulmodells eher blass und allgemein. In letzter Konsequenz bräuchte man die Signatur „Jena-Plan“ schlicht nicht mehr, das Label hätte sich durch die Einsickerung in eine allgemeine Schulentwicklung verflüchtigt. Die Frage jedoch ist, ob hinter dem Schulmodell Jena-Plan nicht mehr steckt als jene oben angeführten Aspekte „Stammgruppen“, „Wochenarbeitsplan“, „vier Grundformen des Lernens“ und „Schulwohnstube“. Ist es vielleicht nicht nur möglich, sondern auch notwendig, so etwas wie programmatische Leitgedanken in diesem Schulmodell zu bestimmen – Leitgedanken, die dem gesamten Ansatz ein systematisches Fundament jenseits der konkreten Schulpraxis verleihen und zugleich die genannten Merkmale als Teil eines übergeordneten, „sinnvollen“ Ganzen erscheinen lassen? Die hier vorgelegte Einführung will genau diese Möglichkeit erörtern. Denn genau an diesem Punkt, der Frage nach dem tragenden Grund des Jena-Plans, wird die Zwickmühle gegenläufiger Rezeptionsmuster deutlich, in der dieses Modell heute unzweifelhaft steckt.

Auf der einen Seite gibt es den Versuch einer „Modernisierung“ des Jena-Plans, in der die Ausgangskonzeption des Modells quasi weltanschaulich entkernt wird. Die zur Chiffre geronnene Bezeichnung Jena-Plan steht dann nur noch für ein Gerüst formaler Prinzipien – befreit vom vermeintlichen Ballast jeglicher theoretischer Grundlagen der Ausgangskonzeption. Diese programmatischen Säuberungsstrategien ermöglichen dann zweierlei: einerseits eine Fokussierung auf die bereits genannten praktischen Merkmale, andererseits jedoch die individuelle Vereinnahmung des Modells für eigene weltanschauliche Rahmungen – seien diese anthropologisch („der flexible Schüler“) oder sozial („die demokratische Schule“) akzentuiert. All dies hat seine eigene Logik und Plausibilität, nur entsteht damit zugleich die Frage, warum man hierfür überhaupt noch die Bezeichnung „Jena-Plan“ verwenden muss. Eine Schule mit „Stammgruppen“, „Wochenarbeitsplan“, „vier Grundformen des Lernens“ und „Schulwohnstube“ kann es doch auch ohne dieses Label geben – und es gibt diese ja auch, wenn auch oft in Varianten mit anderem sprachlichen Gewand („altersgemischte Lerngruppen“, „Wochenplan“, „Flexibilisierung der Lernformen“, „gestaltete Umgebung“). Wozu also noch auf das Label „Jena-Plan“ Bezug nehmen? Die Problematik dieser Aspekte wird noch deutlicher, wenn wir uns die andere Seite der Zwickmühle näher anschauen.

Auf der anderen Seite gibt es jene Einsprüche, die das Schulmodell „Jena-Plan“ in doppelter Weise diskreditiert sehen: mit Blick auf die Person seines (Be)Gründers, Peter Petersen (vgl. Schwan 2011), und – darauf aufbauend – mit Blick auf die korrupte Geschichte des Jena-Plans sozialgeschichtlich und konzeptionell (vgl. Benner/Kemper 1991). Hier wird in letztlich noch folgenreicherer Form der Schluss nahegelegt, dass die genannten didaktischen Aspekte zumindest teilweise durchaus ihren Sinn haben mögen, die Bezeichnung „Jena-Plan“ aber z.B. gerade einem unbefangenen Umgang mit altersgemischten Lerngruppen etc. entgegensteht. Verwiesen wird dabei auf einer ersten Ebene auf die Person, die hinter dem Jena-Plan steht: Peter Petersen. Dabei wird aus der Perspektive der Gegenwart und mit dem Wissen um den weiteren Gang der Geschichte des 20. Jahrhunderts die Untauglichkeit der Person Petersen als akzeptabler Gesprächspartner für heutige schulpädagogische Debatten herausgestellt. Petersen habe mit seinem gesamten erziehungsphilosophischen Denken (spätestens seit Mitte der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts), durch sein akademisches Handeln (z. B. im Fall der Berufung von „Rasse-Günther“ an die Universität Jena im Jahr 1930) und vor allem durch sein variantenreiches Bekennen zum Nationalsozialismus nach 1933

insgesamt ein Erscheinungsbild geprägt, das ihn nicht nur als pädagogisches Vorbild grundsätzlich ausschließt, sondern auch sein Werk insgesamt diskreditiert. Zugespitzt werden die historisch motivierten Einwände dadurch, dass von dem persönlichen Versagen des Schulprogrammatikers und Schulpraktikers Petersen darauf geschlossen wird, dass auch sein Schulmodell Jena-Plan von Grund auf mit antidemokratischen und letztlich totalitären Tendenzen untrennbar verflochten ist. Mit der Person Petersen als historischem Vorbild sei danach zugleich der Jena-Plan als heute noch praktikables Schulmodell theoretisch wie praktisch zu entsorgen. Didaktische Vorstellungen wie die der „Stammgruppen“, eines „Wochenarbeitsplans“, von „Grundformen des Lernens“ und einer „Schulwohnstube“ würden dann gerade nur in dem Fall zu rechtfertigen sein, wenn sie ausdrücklich nicht mit einem Schulmodell Jena-Plan in Verbindung gebracht werden. An dieser Stelle schließt sich die Zwickmühle, denn allen Versuchen, den Jena-Plan letztlich gegen Petersens Erziehungsmetaphysik zu entkernen, auf reine Organisationselemente zu reduzieren und das gerippte Produkt als („neuen“) Jena-Plan zu proklamieren, wird damit der Boden entzogen. Denn die Frage wird dann von zwei Seiten aufgeworfen: Wofür steht die Bezeichnung Jena-Plan und wozu wird sie überhaupt noch benötigt? Was soll Jena-Plan als Signatur eines Schulmodells bedeuten, wenn damit nur noch Organisationsprinzipien mit einer letztlich beliebigen weltanschaulichen Aufladung (Zeiten können sich ändern) verbunden werden können – und seien sie noch so „demokratisch“? Warum die Marke „Jena-Plan“, wenn sich dahinter nichts anderes verbirgt als Organisationselemente, die man auch ohne eine solche verbale Klammer haben könnte und die an anderen Orten ohne eine solche Referenz auch munter und erfolgreich genutzt werden?

Ein der Annäherung an Antworten auf diese Fragen zugrunde liegender Gedanke lautet: Eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Schulmodell Jena-Plan kann nur bei dessen theoretischer Fundierung einsetzen. Die gern genutzte Gaukelei, als handle es sich beim Jena-Plan „lediglich“ um einen „Plan“ oder ein Organisationsmodell, das flexibel mit seinen Organisationselementen auf die Gegenwart bezogen und in entkernter Form mit anderen Leitideen zu Mensch und Sozialität kombiniert werden könnte, ist historisch falsch und systematisch folgenreich. Es ist – wie Dietrich Benner und Herwart Kemper bereits vor zwanzig Jahren festgehalten haben – historisch falsch, weil Petersen „den Jena-Plan keineswegs als ein bloßes Organisationsmodell konzipiert hat.“ (Benner/Kemper 1991, 45) Vielmehr habe Petersen durch seine erziehungsphilosophischen Anschauungen die

„offene Dialektik von Politik und Bildung [...] stillgestellt durch die Idylle einer Harmonie zwischen externer Kulturkritik einerseits und interner Gleichgestimmtheit andererseits.“ (Benner/Kemper 1991, 47) Inwieweit diese Zuschreibung inhaltlich voll zu teilen ist, wird zu überprüfen sein, doch ist die Beobachtung an sich zutreffend. Systematisch ist die Entkernung des Jena-Plans hin zu weltanschaulich passförmigen Organisationselementen insofern folgenreich, als damit das Label „Jena-Plan“ nichts Anderes als der Ausdruck für irgendetwas Unbestimmtes ist, das heute mal so, morgen aber anders verwendet werden kann.

In kritischer Aufnahme der Arbeiten von Dietrich Benner, Herwart Kemper, Jürgen Oelkers einerseits und der Debatten um die Rolle von Petersen nach 1933 sowie dem Jena-Plan als Teil des nationalsozialistischen Schulsystems andererseits wird hier der Versuch unternommen, gerade in der Ausgangsversion von 1927 und den erziehungsphilosophischen Grundlagen des Jena-Plans ein bedenkenswertes Fundament heutiger Debatten um Schule und Schulentwicklung zu erblicken. In einer Art Gedankenexperiment soll überprüft werden, ob nicht in dem Grundansatz des Jena-Plans ein systematisches Problem steckt, mit dem Schule prinzipiell konfrontiert ist und für das der Jena-Plan einen Lösungsvorschlag enthält, der höchst ambivalent und zugleich aktuell ist. Es geht um ein systematisches Problem und davon abgeleitete Handlungsprinzipien, die das Modell Jena-Plan kennzeichnen sollen. Das systematische Problem ist die Verhältnisbestimmung sowie inhaltliche Füllung von Gemeinschaft und Gesellschaft, von Drinnen und Draußen mit Blick auf das Verständnis von Schule. Die Person Petersen und ihr faktisches Fehlverhalten treten hinter dieser Vorstellung von Schule zurück. Trennen kann man Person und Werk nie vollständig. Doch scheint es im Fall des Jena-Plans nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, ein solches gedankliches Experiment zu wagen, könnte so doch eine Substanz dessen, was das Schulmodell Jena-Plan ausmacht, sichtbar werden, die mehr ist als austauschbare Organisationselemente.

### *Nützlichkeitserwägungen*

Eingangs waren die Fragen aufgeworfen worden: Was macht eigentlich das Besondere des Jena-Plans aus? Und: Was macht eine Schule zu einer Jena-Plan-Schule? Dies war als erste Fragerichtung bezeichnet worden, der die vorliegende Einführung in das Schulmodell Jena-Plan nachgehen soll. Diese erste Fragerichtung ist jetzt um eine zweite zu ergänzen. In dieser geht es um Perspektiven wie:

Was kann für die heutige schulpädagogische Debatte aus der Beschäftigung mit einem Schulmodell wie dem des Jena-Plans gewonnen werden?

Oder anders formuliert:

Welche Funktion und welchen Nutzen hat eine Beschäftigung mit solchen „Klassikern“ wie dem Schulmodell Jena-Plan?

Was überhaupt ein „Klassiker“ ist und welche Kriterien ein Text oder ein Werk zu erfüllen hat, um als solcher zu gelten, kann an dieser Stelle in den Hintergrund rücken. Die Frage ist für den vorliegenden Kontext relativ unwichtig, auch wenn festgehalten werden kann, dass weder Heinz-Elmar Tenorth in der zweibändigen Neuauflage der „Klassiker der Pädagogik“ (Tenorth 2003) noch Klaus Zierer und Wolf-Thorsten Saalfrank in ihrer Auswahl „Zeitgemäße(r) Klassiker der Pädagogik“ (Zierer/Saalfrank 2010) Petersen überhaupt berücksichtigen. Es reicht aus, auf die relative Wirkmächtigkeit des Schulmodells „Jena-Plan“ zu verweisen, um die Bedeutung der Frage nach Funktion und Nutzen einer Beschäftigung mit dem Jena-Plan als relevant auszuweisen. Diese Wirkmächtigkeit zeigt sich nicht nur in den historischen Debatten um die Positionierung von Werk und Leben Peter Petersens in der Erinnerungskultur. Diese Wirkmächtigkeit erschöpft sich ebenfalls nicht in den oben skizzierten Entkernungsstrategien, die den Jena-Plan zum reinen „Organisationsmodell“ stilisieren und das dann mehr oder weniger hohle Gerüst mit eigenen, „zeitgemäßen“ Vorstellungen des Schönen und Guten füllen. Diese Wirkmächtigkeit zeigt sich vor allem auch darin, dass es ganz praktisch Lehrerinnen und Lehrer gibt, die Tag für Tag in einem schulischen Kontext arbeiten, der sich über das Label „Jena-Plan“ definiert. Die genannten Entkernungs- und Umdefinierungsstrategien helfen im Schulalltag nur teilweise. Scheinbar produzieren diese Strategien Entlastung, indem sie als überholt geltende weltanschauliche Prämissen zu verabschieden suchen. Faktisch aber führen sie eine indirekte Stigmatisierung der Grundlagen des Schulmodells als problematisch mit sich. Wenn eine solche Entkernung für notwendig erachtet wird, geraten die Grundlagen des Schulmodells zwangsläufig in den Geruch des Verdächtigen und Verwerflichen. Was bleibt, sind dann eben nur Organisationsprinzipien und die Füllung mit der vermeintlich unverdächtigen Gegenwart. Reichen diese aber angesichts der öffentlichen Ansprüche, die nahezu zwangsläufig auch ein nachvollziehbares Leitbild für pädagogische Prozesse einfordern, aus, um ein tragfähiges Selbstbild der in einem solchen System Handelnden unter dem Label „Jena-Plan“ auszubilden? Meine Erfahrungen in den über mehrere Jahre hinweg mitverantworteten Weiterbildungsveranstaltungen für Jena-Plan-Pädagog(inn)en lassen mich gerade an diesem Punkt zweifeln.

Im Netzwerk der Thüringer Jena-Plan-Schulen haben Lehrerinnen und Lehrer in einem sehr viel fundamentaleren Sinne nach der Bedeutung vor allem auch der theoretischen Grundlagen des Schulmodells gefragt, als dies von den Entkernungsstrategien beantwortet werden kann. Ist die Verhältnisbestimmung von Schule und Gesellschaft im Ursprungsmodell wirklich vollständig obsolet? Kann das didaktische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer losgelöst von dem im Jena-Plan angelegten Verständnis von Emotionalität und Rationalität betrachtet werden? Inwieweit ist die Vorstellung des Lernens beispielsweise an den schillernden Gedanken der „Gemeinschaft“ gekoppelt? Wie verhält sich die Gestaltung der Schule zu der Sinnsuche der Kinder und Jugendlichen? Und nicht zuletzt: Inwieweit ist das Schulmodell Jena-Plan untrennbar in eine umfassende pädagogische Theoriebildung verflochten bzw. – zugespitzt formuliert – von dieser abhängig? Es sind Fragen wie diese, die mir unter dem Aspekt der Selbstvergewisserung neben allen Fragen nach Strategien der praktischen Alltagsgestaltung in den Weiterbildungen immer wieder begegnet sind. Die auf Vergegenwärtigungen zielenden Vorstellungen eines „neuen“ Jena-Plans lassen Zweifel aufkommen, ob man sich von den Ursprüngen des Modells so mühelos und weitreichend distanzieren kann, wie es manchmal den Anschein hat. In der scheinbaren Entlastung durch die offensive Entkernung wird eben unweigerlich eine Stigmatisierung der Ursprungsidee als problematisch mitgeführt. Dies weckt Unbehagen.

Die vorliegende Einführung in das Schulmodell wagt ein Gedankenexperiment unter jenen Vorzeichen, die Michael Winkler für eine konstruktive Auseinandersetzung mit „Klassikern“ (bei ihm im Sinne von Texten) formuliert hatte. Danach gehe es bei der Auseinandersetzung mit grundlegenden Texten und Modellen um die Klärung, ob diese Gegenstände „Aussagen über Sachverhalte, über Strukturen, Elemente und Prozesse mach[en], in welchen die pädagogischen Phänomene gegenständlich erfasst werden können.“ In letzter Konsequenz geht es um die Frage, „was als Sache der Erziehung zu denken ist“ (Winkler 2010, 31). Es ist somit die Suche nach den elementaren Ausdrucksformen in Bereichen des Pädagogischen oder – um es etwas quer auszudrücken – um das Modellhafte in Modellen. Um diese Frage in den Blick zu nehmen, wird vor allem der Ausgangstext des Jena-Plans aus dem Jahr 1927 in Verbindung mit anderen zentralen Schriften Peter Petersens wie den Bänden der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit dem Ziel herangezogen, die Grundlagen des Modells zu beschreiben.

### *Vor-Urteile*

Aber wie? Mit welchen Vorannahmen, mit welchem Vorverständnis? Unter welchen Vorzeichen geschieht die Annäherung an den Jena-Plan und – dahinter stehend – an Peter Petersen? Orientierung gebende Gesprächspartner sind vonnöten. Bert Brecht und Theodor W. Adorno sollen es sein. Von Brecht und Adorno sind Vor-Urteile zu gewinnen in der Beantwortung der grundlegenden Fragen: Welche Funktion kommt der geschichtlichen Erinnerung zu? Welchen Nutzen können wir von dieser Erinnerung erwarten? Eine doppelte Antwortperspektive zeichnet sich ab: Historische Erinnerung bedarf einer Stimmung der Verfremdung und zielt zugleich auf die Bestimmung des je eigenen Scheiterns in der Geschichte und an der Geschichte. Mehr und Anderes ist weder möglich noch sinnvoll. Diese Vor-Urteile streben auseinander und bilden zugleich im gewissen Sinne eine Einheit, mit der Wirklichkeit nicht nur gedeutet, sondern auch gestaltet werden kann: Das erstgenannte Motiv geht auf Distanz, die letztgenannte Perspektive zielt auf Vergegenwärtigung, auf Nähe.

Die wesentliche Leistung der historischen Erinnerung vor allem auch für die Lehrerbildung besteht darin, Fremdheit zu produzieren und Distanz zu der eigenen Wirklichkeit aufzubauen. Traditionelle Gegenpositionen – einst und jetzt – stimmen das Lied von der Identitätsbildung durch Geschichte an. Man solle und könne sich mit historischen Programmen und deren Realisierung an was für einem Punkt auch immer (und sei er noch so klein) identifizieren, ist ein gängiger Grundton, mit dem die Hinwendung zu überlieferten, vorbildhaften Schulmodellen motiviert wird. Das Gegenteil ist vielleicht nicht der Fall, aber notwendig. Die These lautet: Gerade nicht Identität und Identifizierung, sondern Differenz und Distanzierung vermögen über den Umweg der Irritation Elemente eines Selbst aufzubauen, das ja für sich immer nur in den Brechungen des Alltags existieren kann.

Die eine Hintergrundtheorie, von der aus diese vielleicht kryptisch wirkenden Vor-Sätze verständlich werden, ist das Verfremdungsmotiv in der *Theatertheorie Bert Brechts* (vgl. hierzu Brecht 1957). Ein näherer Blick hierauf ist hilfreich: Methodisch setzte Brecht auf eine in seinen Stücken angelegte Lehrhaftigkeit durch Fremdmachung, durch Irritation des Erwarteten und Erwartbaren. Diese Dimension der Lehre soll die Aufführung des Theaterstückes mit dem Alltag der Zuschauer verbinden. Durch Verfremdung kann die (Be)Deutung einer Inszenierung über die Dauer des Theaterabends und die Geschlossenheit des Bühnenraums bedacht werden und in die Selbstreflexion