

Susanne Herker und Christine Woger

Jenaplanpädagogik – Inklusive Lern- und Lebensgemeinschaft konkret

1 Individualität als Teil der Gemeinschaft

„Wie muss diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann“ (Petersen 1924, S. 107)?

Peter Petersen (1884–1952) knüpft sein pädagogisches Lebenswerk aus tiefster Überzeugung an die persönlichen Erfahrungen seiner eigenen biografischen Herkunft, nämlich das Kind einer Großfamilie und somit einer sehr heterogenen Gemeinschaft zu sein. In seinen Vorlesungen (1921–1923) zur „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ an der Universität in Jena setzte sich Petersen detailliert mit den Polarisierungen Gesellschaft – Gemeinschaft – Individuum auseinander und kommt zu dem Schluss: „Als einen Einzelnen erlebt sich nun jeder Mensch durch das Erlebnis des Gegensatzes zum anderen. Und dieser Gegensatz kann selbst nicht durch die innigste seelische und geistige Gemeinschaft mit einem andern oder mehreren anderen aufgehoben werden. [...] Jedem anderen wird er anders erscheinen, nie aber ganz der, der er ist. [...] Eigene Art hat jeder, Eigenart. Selbst sogenannte einfache, schlichte, wenig oder scheinbar gar nicht komplizierte Naturen sind das alles nur äußerlich und haben im Innersten ebenso gut wie jeder andere, der mehr hervortritt und „auffällt“, ihre unausschöpfbare Eigenart. [...] Somit wird für uns j e d e r Mensch wie ein mehr oder minder scharf geschliffener Kristall, der viel Licht aufblitzen lässt, und diese Lichter sind die Bilder, die von ihm unter den Menschen umgehen“ (Petersen 1924, S. 35).

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 (Petersen 1924, S. 37), 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 Lernarbeit (Petersen 1934, S. 5). Er wäre nur inkonsequent in seinen humanwissenschaftlichen und ethischen Ausführungen, würde er den „Hilfsschülern“ (Petersen 1927/2001, S. 35), wie sie zu seiner Zeit genannt wurden, nicht auch diesen wertvollen Beitrag einer heterogenen Gemeinschaftskultur zuweisen. Jeder, jede soll lernen, sich in der menschlichen Gesellschaft zu bewegen. Das offene, d. h. von Schulstandort zu Schulstandort individuell zu gestaltende Konzept der Jenaplanpädagogik findet erst seine vollendete Wirkung in einer alters- wie begabungsheterogenen Lerngemeinschaft. Es ist dabei deutlich anzumerken, dass nicht die Frage der Begabung dazu im Vordergrund steht, sondern der unermessliche Wert des gemeinschaftlichen Erlebens und die dadurch mögliche Stärkung des Individuums und in weiterer Folge der Persönlichkeit.

Petersen verwendet das Wort „Hilfsschule“ im ehrlichsten, ursprünglichsten, reinsten Ursprung nämlich „der Schule des Helfens“ (Petersen 1991, S. 48ff.). 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 ...“ (Petersen 1927/2001, S. 24). Darauf baut sich Petersens Schulwirklichkeit auf. Wie strukturiert sich nun dieses pädagogische Konzept?

2 Das offene Jenaplankonzept – Lernen durch gegenseitiges Helfen

„Offen“, weil jede Jenaplanschule sich von der anderen unterscheidet. Der Jenaplan ist eine Ausgangsform (Petersen 1937/1984, S. 107). Dahinter steckt eine ganzheitliche Erziehungsidee, die die Stärkung einer jeden Persönlichkeit mit der gehörigen Basis für eine individuelle Kompetenz der Lebensbewältigung einschließt. Vorgegeben ist ein Grundgerüst eines „Haus des Lernens“, welches individuell, je nach Schulstandort und örtlichen Bedürfnissen, gestaltet werden kann. Der „Plan“ ist ein humanwissenschaftlich belegbares (Petersen 1924) Instrumentarium, welches schrittweise an der „Freien

allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung“ (Petersen 1930) als Universitätsschule in Jena kindgerecht entwickelt und erprobt wurde.

Dieses „Haus des Lernens“ erfüllt seinen Auftrag nur, wenn keiner/keine ausgeschlossen wird, soziale, kognitive und personale Stärkung durch ein Miteinander zu erfahren.

Damit ist das Prinzip der inklusiven Pädagogik, die Teilhabe eines jeden Kindes an der Gemeinschaft zu ermöglichen, auch im Jenaplan oberstes Gebot. Es gibt keine Klassen, sondern *Stammgruppen* sind die Gliederungsstruktur dieses Schulbetriebs, innerhalb derer in so genannten *Kurs- und Kerneinheiten* gearbeitet wird. In den Kursphasen werden mehr oder weniger lehrerzentriert neues Wissen oder Fertigkeiten angeregt bzw. mitgeteilt, im Kernunterricht werden diese Fertigkeiten (Kulturtechniken, Methodenkompetenz etc.) an themenbezogenen ganzheitlichen Fragestellungen quasi erprobt und angewendet. Das heißt, das Arbeiten mit dem Sachbuch oder Lexikon wird im Kurs erarbeitet und an der Fragestellung „Welchen Lebensraum brauchen Schmetterlinge?“ angewendet. Lesen und Schreiben wird dazu natürlich auch in Kursform Jahr für Jahr erweitert. Kurse können leistungshomogen oder interessenshomogen geführt werden. Diese Organisationsstruktur kommt jedem inklusiven Auftrag auf ganz natürliche Weise entgegen. Die heterogene Stammgruppe unterstützt als lernendes System ganz selbstverständlich diese Arbeitsweise.

Im deutschen Sprachraum leben Jenaplanschulen mit bis zu 16 Stammgruppen zu je vier Jahrgängen und ehrlich gelebter Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie z. B. in der seit mehr als 60 Jahren bestehenden Rosenmaar-Schule in Köln (Gawert 2018, S. 397ff.).

Die Sozialform der *Gruppe* bildet den Kern der erzieherischen Gemeinschaft. Petersen ist von der pädagogischen Wirksamkeit einer natürlichen alters- und begabungsheterogenen Gruppe überzeugt, in welcher die Gewohnheiten, Gepflogenheiten, Rituale, der Ordnungsrahmen und die Regeln ganz selbstverständlich auf neu eintretende Mitglieder übertragen werden. Bei der Zusammensetzung der Gruppe ist darauf zu achten, dass diese eine repräsentative Widerspiegelung gesellschaftlicher Strukturen darstellt.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die gebrauchten Begrifflichkeiten des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts (z. B. „Hilfsschüler“ etc.) nicht den fortschrittlichen inklusiven Ansatz Peter Petersens schmälern. Es ist nachweislich nur der

Sprachgebrauch befremdend, nicht der dahinterstehende, humanwissenschaftliche Ansatz.

„Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sogenannte Hilfsschüler, in unseren Gruppen behalten und betreuen, und wollen und können das als unsere Pflicht betrachten, solange die Gruppe denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besondere Klassen zusammenzufassen [...]“ (Petersen 1927/2001, S. 36).

Dadurch passiert neben einer enormen Entlastung der Lehrer*innen das noch wesentlich stärker herauszustreichende Lernen voneinander und zwar jeder von jedem. Hilfe annehmen von Jüngeren ist dabei genauso Selbstverständlichkeit wie das Anerkennen von Spezialistentum, je nach Könnenslage und Interesse. Rücksichtnahme und Respekt werden nicht in eigens initiierten „sozialen Stunden“ gepredigt, sondern natürlich gelebt als Folge der Herausforderung der Heterogenität der Mitglieder.

Petersen legt in seinem „Kleinen Jenaplan“ größten Wert auf ein gemeinsames „natürliches Lernen“ aller „Normalkinder“, „Hilfsschüler“ (sic !) und „Begabten“ und verweist nachdrücklich auf den „Bankrott der Jahrgangsklassen“ (Petersen 1927/2001, S. 32ff.). Daraus ergibt sich eine natürliche Sozialform, in der allgemeine menschliche Anregungen und Förderung durch ein „fruchtbares Bildungsgefälle“ (Petersen 1927/2001, S. 69) erfolgen können. Für Petersen ist kein Kind von spezieller Begabung entbehrlich. Damit lassen sich auch Petersens grundsätzliche Gestaltung einer Schule als „Lebensraum“ bzw. der „Schulwohnstube“ erklären (Petersen 1927/2001, S. 60).

Petersens Forderungen nach einem „rhythmisierten Wochenplan“ (Petersen 1937/1984, S. 108ff.), nach Auflösung des „Fetzenstundenplans“ (Petersen 1937/1984, S. 124) und einer Pflege des „äußeren und inneren Schullebens“ (Petersen 1937/1984, S. 80ff.) ist eine logische Konsequenz einer ganzheitlichen pädagogischen Sichtweise. Der „rhythmisierte Wochenplan“ berücksichtigt natürliche geistige Aufwärmphasen in Form von Planungsgesprächen in der Gruppe und/oder Spannung gebenden Themenrecherchen, Phasen der vertiefenden Auseinandersetzung mit den Themen, bis gegen Ende der Woche aufgelegte Pläne erfüllt und gemeinsam eine arbeitsreiche Woche im gemeinschaftlichen Leben der Stammgruppe „gefeiert“ werden sollen. Anspannung und Entspannung, Arbeit und Freizeit, kognitive und emotionale Herausforderungen sollen entsprechend den natürlichen Bedürfnissen der Kinder

angeboten werden. Kurz angerissene Arbeitsphasen im 45-Minuten Takt lehnt Petersen zutiefst ab, weil darin weder gruppensdynamische Prozesse ausgelebt werden können, noch eine fachliche Vertiefung stattfinden kann. Die Forderung nach einer betroffenen fachlichen Auseinandersetzung findet sich im Begriff der „Pädagogischen Situation“ (Petersen 1937/1984, S. 20) wieder und birgt wesentlich gewichtigere Forderungen in sich als der einfache Begriff des Unterrichts. Darin sollte ein „problemhaltiger Lebenskreis von Kindern“ in „pädagogischer Absicht“ geordnet werden, sodass die ganze Person zur Tätigkeit herausgefordert wird. Kinder sollten in ihrer Tätigkeit als ganze Person „betroffen“ gemacht werden. Der Lehrer muss dabei imstande sein, authentische Interaktionsanlässe und Gelegenheiten zu selbständiger Begegnung mit alters-, interessens- und leistungsgerechten Gegenständen zu initiieren. Ziel ist es, ein positives Spannungsverhältnis zwischen Natur- und Menschenwelt zu erzeugen, in dem fruchtbare Problemlösestrategien gelebt werden. Dass dies nur in ganzheitlichen, fächerübergreifenden Fragestellungen zu finden ist, versteht sich von selbst. Lernen als ganzheitlicher Begegnungsprozess – darin liegt der inhaltliche Anspruch (Petersen 1937/1984, S. 20ff.).

„In pädagogischen Situationen voll solcher Spannungen ist es für den Leiter, den Lehrer des Kurses, immer das Beste, wenn er wirklich den Stoff möglichst allein sprechen lässt und nur als Vertreter dieses Anspruches vom Stoffe aus unter seinen Schülern steht. [...] Niemals überspannen! Auch im Sinne von: Niemals verwirren! [...] Mit Überspannungen haben wir es überall zu tun, wo sich die Schüler fragen [...] Was meint er eigentlich? Was will er eigentlich von uns? Was sollen diese Sachen hier“ (Petersen 1937/1984, S. 31)?

Beispiele einer „Pädagogischen Situation“ finden sich im schulischen Umfeld täglich.

Grundsätzlich kann eine Orientierung am Jahreskreis stattfinden. Dies ist aber keinesfalls Vorgabe. Schon zu Beginn des Schuljahres, im Herbst, bietet sich eine Vielfalt an Themen an. Ein Lehrausflug in die Natur kann mit einem Forscherauftrag einhergehen, und die Kinder haben die Möglichkeit, Naturgegebenes zu entdecken, zu beobachten und zu sammeln. In der „Schulwohnstube“ (Petersen 1927/2001, S. 60) können die mitgebrachten Exponate beispielsweise in Form eines Berichtskreises präsentiert und geordnet werden. Naturgemäß stellen die Kinder differenzierte Fragen gemäß ihrer Entwicklungs- und Leistungsstände, welche alsbald in eine Ordnung in Form des „Clusters“ gebracht werden. Die vom Kind gestellte(n) Frage(n) wird (werden) dem Gegenstand zugeordnet. Dadurch ergibt sich automatisch eine Einteilung

in Themenbereiche. Die Schüler*innen arbeiten alsbald in ihren Gruppen selbstständig, interessengeleitet und entsprechend ihres Leistungsniveaus.

Die „Pädagogische Situation“ in ihren vielfältigen Ausprägungsformen spricht in diesem Fall jede Schüler*innenpersönlichkeit an, wobei in der Ausarbeitungsphase des Projektthemas jeder/jede nach seinen/ihren Möglichkeiten entsprechend tätig wird (Karner 2018, S. 169 ff.).

„Weltorientierung“ des Kindes findet in jeglichen Bereichen des Sachunterrichts statt. Der österreichische Lehrplan als Rahmenlehrplan lässt hier viel Freiheit. So wird das Fach in Erfahrungs- und Lernbereiche geteilt: Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft und Technik. Ebendiese bieten vielfache Möglichkeiten des differenzierten Zugangs (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 84).

Gerade im historischen Kontext bietet sich ein „Ideenbuch“ (Woger 2011) mit Orientierung an der historischen Entwicklung des jeweiligen Bundeslandes an. Anschauung und vielfache Umsetzungsmöglichkeiten ergänzen einfach und logisch nachvollziehbar einen kompetenzorientierten und individuellen (Projekt-) Unterricht.

2.1 Vier Bildungsgrundformen zur Stärkung der Persönlichkeit

Darüber hinaus basiert das pädagogische Konzept Peter Petersens auf vier Bildungsgrundformen: Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier. Diese Säulen, welche an sich als Selbstverständlichkeiten mehr oder weniger in jeder Grundschulklasse gelebt werden, werden in der Jenaplanpädagogik nicht nur kultiviert, sondern auch konsequent strukturiert, und beeinflussen daher auch systematisch positiv die Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes. Das Gespräch z. B. entwickelt sich in der Stammgruppe (= Klasse) mit der Zeit zum Medium des Gedankenaustausches, zum Instrument der Meinungsbildung, zum Übungsplatz gelebter Demokratie, zum Erzählforum, zur Klagemauer unbewältigter Problemstellungen, zur Erarbeitungsmethode etc. Die Säule Gespräch trägt somit konsequent zur Erweiterung und Förderung von kommunikativen, sozialen, methodischen und Selbst-Kompetenzen bei – gleich wie die drei weiteren Säulen des Unterrichtsgeschehens.

Vielfache Gesprächsformen unterstützen die jeweilige Gesprächskultur der Gruppe. Hierzu ist es vom ersten Tag der Begegnung in jeglichen Settings von großer Bedeutung, für ebendiese Gruppe und gemeinsam mit diesen Regeln für das tägliche Miteinander zu

arbeiten. An dieser Stelle ist nicht nur das konsequente Einfordern dieser Regelkultur vonseiten der Lehrperson von Wichtigkeit, sondern auch ein Miteinbeziehen aller Beteiligten. Mithilfe von Ritualen sowie nonverbaler und visueller Unterstützung gelingt es schnell, eine stammgruppenspezifische Vorgehensweise umzusetzen. Im Vordergrund und als wichtigste Gesprächsform ist das Kreisgespräch zu nennen, das inzwischen in jeder sich entwickelnden und lernenden Schule zu finden ist. Die Stammgruppe findet sich in dieser Form ein, um gemeinsam den Tag, die Woche, ein Projekt etc. zu planen, gemeinsam zu feiern und zu reflektieren, sich gegenseitiges Feedback zu geben oder auch zu philosophieren. Auch vor und nach Projektarbeitsphasen in der Themenarbeit trifft sich die Gruppe, um zu besprechen und zu reflektieren, was an diesem Tag getan werden soll/was gearbeitet wurde, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen aufgetreten sind und welche Ziele im weiteren Vorgehen wichtig sind. Nach dem Präsentieren der Gruppenarbeit findet sich das Kreisgespräch als Ritual einer gelernten Feedbackkultur in der Stammgruppe wieder. Wenn es im „Index für Inklusion 2003“ heißt: „Inklusion zielt darauf, Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für ihre Schüler*innen, Mitarbeiter*innen und Eltern zu machen. Es geht darum, intern Gemeinschaften zu bilden, die zu Leistungen anspornen und sie auch feiern, ...“ (Booth/Ainscow 2003, S. 11), könnten dies auch Worte von Peter Petersen sein, der die Bildungsgrundform „Feiern“ nicht ausschließlich für Feste im Jahres- und Lebenskreis vorsieht, sondern den Wert des Geschaffenen, des Erarbeiteten und somit alle Produkte schulischer Arbeit eines jeden (!) und jeder(!) Schülers*in als möglichen Ausgangspunkt einer Feier am Ende der Arbeitswoche bzw. der Arbeitsphase heranzieht. Durch die gemeinsame Reflexion der Arbeitsschritte bzw. der „pädagogischen Rückschau“ (Petersen 1930, S. 84) und der Präsentation innerhalb der Gruppe erhalten die Ergebnisse die gehörige Wertschätzung, und jeder Schüler und jede Schülerin findet sich in seinem/ihrer Beitrag wieder. Damit erhöht sich der soziale Wert des Lernens in der Schule. Jede Bildungsgrundform vermittelt spezielle Werte und Werthaltungen. Dem Feiern wird hier spezielle Bedeutung zugemessen. Tägliche bzw. wöchentliche Feiermomente innerhalb der Stammgruppe stärken das „Wir-Gefühl“ der Gemeinschaft und unterstreichen positive gruppendynamische Prozesse.

„Innerhalb der Gruppen bedeutet die tatsächlich geleistete und in den Arbeiten verschiedensten Art auch vorzuweisende Leistung an sich auch Anreiz zu einer starken Kritik, zur Selbst- und Gruppenbeurteilung [...] Dann bedarf es keines Wortes seitens

des Lehrers; die Schar beginnt zu sprechen, zu begutachten, zu wissen, worum es geht“ (Petersen 1930, S. 84).

Die „Arbeit“ wird erst zu einer Bildungsgrundform, wenn es ein Prozess ist, in dem jedes Menschenkind seinen individuellen Arbeitsweg beschreiten kann, aber gleichzeitig immer wieder konfrontiert wird mit der möglichen Vielfalt der Arbeitsschritte durch vielfältigen Zugang anderer Kinder, um zu einem Ergebnis zu kommen. Damit wird der Anspruch einer Schule der Vielfalt ehrlich umgesetzt. Petersen hat es 1927 geschrieben, im Index für Inklusion 2017 heißt es dann:

„Vielfalt meint die Unterschiedlichkeit des gemeinsamen Menschseins. [...] Ein inklusives Verständnis von Vielfalt begrüßt es, wenn Gruppen vielfältig zusammengesetzt sind. [...] In diesem Verständnis ist Vielfalt eine kostbare Ressource für das Leben und Lernen [...]“ (Booth/Ainscow 2017, S. 36f.).

Die Arbeit am Thema unterstützt diese Forderung ebenso wie das individualisierte Lernen in Form von Arbeits- bzw. Wochenplänen. Individualisierung stellt hohe Ansprüche an die Lehrperson, da Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen, die es ermöglichen, die vorhandenen Kompetenzen der Schüler*innen zu erweitern bzw. zu ergänzen. Es können Freiräume geschaffen werden und die individuelle Ausgangslage jeder/jedes Einzelnen kann berücksichtigt werden. Zusätzlich bietet dieses Vorgehen viele Differenzierungsmöglichkeiten (Vaupel 2014, S. 7f.).

Um die eben genannte Differenzierung effektiv durchführen zu können, bedarf es einiger Basiskompetenzen, die im Rahmen des Kursunterrichts und/oder im Methodentraining vermittelt werden. Arbeitshaltung, Einordnen in Zeit und Raum, Beachten der Regeln zum selbstständigen Arbeiten etc. sind nur einige Ziele, die hier genannt werden sollen. Das heißt, eine stete Erweiterung von Kernkompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand von neuen inhaltlichen Impulsen ist stetes Bildungsziel für jeden/jede Schüler*in.

„Das Spiel“ als „die Spielform des Lernens“ (Petersen 1927/2001, S. 99) 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 verstehen zu 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.

2.2 Individuelle fragende Begegnung mit der Welt

Der Begriff „Schule des Fragens“ ist eine methodisch-didaktische Herausforderung für den/die Lehrer*in. Die echte Frage als Ausgangspunkt des Lern- und Erweiterungsprozesses ist gefordert, nicht die rhetorische Frage à la „Wer hat schon einmal gesehen ...?“ (Herker, 2018, S. 185ff.).

Ein Umdenken hinsichtlich der Rolle der/des Lehrenden ist dabei unumgänglich. Gesprächsleitung, Moderation, Vermittlung, Klärung und Hilfestellungen stehen im Vordergrund, wobei der Anspruch auf Allwissenheit ad acta gelegt werden muss. „... von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewusstmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, dass Tatsachen problematisch, d. h. auf Deutsch ‚fraglich‘, gleich einer Frage, werden [...]“ (Petersen 1927/2001, S. 66).

In der fragenden Begegnung mit der Welt findet sich auch die überzeugte Einstellung Petersens zur inklusiven Schule. Denn jedes Kind bildet mit seiner persönlichen Fragestellung an die Welt gleichzeitig seine Wahrnehmung derselben ab und gibt gleichzeitig den Anreiz, diese Welt aus unterschiedlichster Perspektive zu betrachten. Wenn dies auch ehrlich angenommen wird, bereichert diese vielfältige Fragestellung einer inklusiven Gruppe markant den Bildungszugang aller.

„Zur Teilhabe gehört der gleichberechtigte Dialog mit anderen. [...] Die Teilhabe wächst, wenn das Zusammenwirken mit anderen uns in der Wahrnehmung unserer eigenen Identität bestärkt, wenn wir um unserer selbst willen akzeptiert und geschätzt werden“ (Booth/Ainscow 2017, S. 36).

3 Schule des individuellen Leistens

Dieses Konzept eignet sich nicht zuletzt wegen seines Auftrags zur „Leistungskultur statt Leistungskult“ (Petersen 1937/1984, S. 140) als pädagogisches Konzept einer inklusiven Schule. Einzig allein der individuell bestrittene Leistungsweg eines jeden Kindes zählt und wird durch den altersheterogenen Gruppenverband und dem daraus resultierenden ausbleibenden schulstufenscharfen Leistungsvergleich ehrlich gegangen. Die Leistungskultur wird ausdrücklich vor dem Hintergrund der Feststellung „Jedes Kind will etwas leisten“ gepflegt und wird damit ein Garant für die Förderung individueller Anlagen. Die Grundlage „[...] aber auch sichere Hoffnung [...] jeder Lehrerarbeit bildet demnach [...] die *Leistungsbereitschaft*, ja der Leistungshunger von Kindern und Jugendlichen“ (Petersen 1937/1984, S. 140). Es steht nicht die Leistungsmessung anhand von objektiven Kriterien und der damit verbundene permanente Vergleich eines jeden Kindes mit einer fiktiven Leistungsmarke im Vordergrund, sondern das Steigern, Verbessern oder Erweitern von Kompetenzen oder auch Wissensbereichen anhand von persönlichen Lernwegdokumentationen. Petersen spricht von „subjektiven“ und „objektiven Berichten“ – von „Charakteristik eines jeden Kindes“ (Petersen 1927/2001, S. 109). Der Index für Inklusion 2003 stellt den Anspruch, dass Schüler*innen „Subjekte ihres eigenen Lernens“ (Booth/Ainscow 2003, S. 84) sein sollen. Der Auftrag an Schule ist klar: Das Kind hat das Recht, individuelle Unterstützung seiner Aktivitäten zu erhalten und gemäß seiner individuellen Ressourcen gefördert zu werden und dementsprechende Rückmeldungen über das Erreichte zu erhalten. Dabei ist Petersen der Gedanke einer Überforderung oder Unterforderung fern. Er geht von „zwei Maxima rein individueller Art“ aus: „a. das Maximum dessen, *was* einer lernen kann, und b. das Maximum dessen, *wie* es einer lernen kann“ (Petersen 1937/1984, S. 139). Petersen fordert von jedem Lehrer, der pädagogisch wertvoll arbeiten will, Individualdiagnostik „[...] in des Wortes vollster Bedeutung [...]“ (Petersen, 1937/1984, S. 139).

Dies setzt voraus, dass Lernstandserhebungen bzw. Lernstandsdiagnostik als ein essentieller Bereich im Schuleingangsbereich gesehen wird. Auch die Gruppenzusammensetzung hat eine bedeutende Rolle, wie Lernarrangements gestaltet werden. Umfassende Beobachtungen und eine Lernprozessbegleitung unterstützen die individuelle Förderung in dieser heterogenen Gruppe. Individuelle Lernprozesse werden in der Jenaplanpädagogik in den Vordergrund gerückt, in dem jedes Kind in seinem jeweiligen Entwicklungsstand gesehen und abgebildet wird.

„Immer leichter und schneller wird er dann herausfinden, wie stark die Sonderbegabung seiner Schüler und wie hoch die allgemeine Intelligenz ist, und dementsprechend wird er fördern, Aufgaben stellen und alles dosieren“ (Petersen 1937/1984, S. 139).

Diese als Ausgangspunkt angenommene individuelle Lernbereitschaft kann nur in der natürlichen heterogenen Kindergemeinschaft erhalten und gepflegt werden, weil das Nicht-Wissen oder Noch-Nicht-Können Orientierung geben, Ansporn sein oder Einblick in unterschiedlichste Zugänge von Problemstellungen des Lebens gewähren kann, aber niemals objektiver Maßstab oder sogar selbstverständlicher Anspruch für jeden/jede sein darf. Im Index für Inklusion 2003 heißt dazu die Forderung: „Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden (Booth/Ainscow 2003, S. 83), bzw. „Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt“ (Booth/Ainscow 2003, S. 92). Der „Bankrott der Jahrgangsklassen“ (Petersen 1927/2001, S. 32) wird in diesem Zusammenhang im Jenaplan-Konzept als pädagogischer Grundsatz ausgerufen.

4 Schule als Lebensgemeinschaft

Ein Konzept mit ganzheitlichem Erziehungsanspruch gestaltet Schule als Lebensraum, als Lebensstätte. Eine Reduktion auf „Lernraum“ würde zu kurz greifen und weder der Persönlichkeitsstärkung gerecht werden noch eine echte Gemeinschaftsbildung ermöglichen. Petersen geht sogar noch weiter, wenn er von „Lebensgemeinschaftsschule“ spricht. „Es soll eine Schulgemeinde gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet“ (Petersen 1927/2001, S. 21). Die Charakterbildung des für einander da zu sein kann sich nur in einer vielseitigen Gemeinschaft ausprägen, in der sich das unterschiedliche Gebrauchtwerden aber auch das differenzierte Wahrnehmen der persönlichen Stärken treffen. Diese Art der Gemeinschaft ist Ausgangslage für die Verwirklichung und Gestaltung des Jenaplankonzeptes und macht es zu einem Prototyp für aktuelle Schulentwicklung. Die mehr als dreihundert Jenaplanschulen in Europa beweisen die Strahlkraft dieses Konzepts.

Die Schulwirklichkeit ist geprägt von Schüler*innen, die eine im zunehmenden Maß heterogene Gruppe bilden, wobei kein Kind aufgrund spezieller Begabungen entbehrlich ist. Ebendiese Voraussetzungen werden im schulischen Alltag als Herausforderungen für

das pädagogische Personal gesehen. Letzteres hat die Aufgabe, in unterstützender, fordernder und fördernder Art und Weise tätig zu werden, um auch den aktuellen Ansprüchen von Schule, sowie Erziehung und Bildung gerecht zu werden. „Gemeinschaft entsteht durch Kulturen, die zur Zusammenarbeit anregen“ (Booth/Ainscow 2017, S. 37).

Die Verantwortlichen für die österreichische Schul- und nicht zuletzt für die Bildungsdiskussion, welche im 21. Jahrhundert Individualisierung, Begabten- und Begabungsförderung sowie Potentialentfaltung und nicht zuletzt die Inklusion als Arbeitsschwerpunkte festgeschrieben haben, sind gut beraten, die Jenaplan-Pädagogik als ernsthafte Grundlage für eine zeitgemäße Schulentwicklung heranzuziehen. Der „Plan“ ist nämlich **k e i n e** starre Vorgabe, sondern eine Ausgangslage mit höchstem humanwissenschaftlichem Anspruch.

5 Stimmungsbild aus der Volksschule zum Thema Inklusion und Jenaplanpädagogik

Die Prinzipien der Jenaplanpädagogik sind klar und für jede pädagogische Lehrkraft in jeglichem Setting umsetzbar. Eben diese Feststellung wird von vielen Kolleg*innen, welche nach diesem reformpädagogischen Konzept unterrichten, geteilt. Besonders ist an jenen Pädagog*innen, dass sie nicht nur das Konzept in seiner Offenheit und Vielfalt schätzen, sondern dass sie gewillt und bereit sind, ihren pädagogischen Alltag danach zu gestalten. Aufgrund der obigen Ausführungen ist es für sie selbstverständlich, alle Kinder in ihrer Vielfalt, mit all ihren speziellen Bedürfnissen und Begabungen zu unterstützen, zu fordern und zu fördern. Der Jenaplan bietet nachweislich alle Voraussetzungen dafür.

Trotz vielfacher Hindernisse systemischer und/oder struktureller Art und Weise verfolgen sie ihre Vorstellungen einer Lern- und Lebensgemeinschaft mit all ihren positiven und negativen Konsequenzen. Vielfach scheitert es an Ressourcen personeller oder auch struktureller Natur. Dennoch verfolgen sie ihre Ziele und multiplizieren den inklusiven Gedanken durch ihre tägliche Arbeit in der Wertschätzung jedem Kind gegenüber. Das Ergebnis ist eine hohe Qualität an Unterricht, permanente Unterrichtsentwicklung, vermehrte Teamarbeit und Organisationsentwicklung.

Literatur

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Halle: Wittenberg.

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): Lehrplan der Volksschule BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr.303/2012 vom 13. September 2012.

Gawert, Marietta (2018): Ist das wirklich schon Inklusion? Ein Beispiel für inklusive Schulentwicklung, Rosenmaarschule Köln. In: Jacobs, Timo/ Herker, Susanne (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Baltmannsweiler: Schneider.

Herker, Susanne (2018): Ich habe so viele Fragen – aber wen soll ich fragen? Die Bedeutung der Frage für die Weltorientierung in der Jenaplan-Pädagogik. In: Jacobs, Timo/Herker, Susanne (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Baltmannsweiler: Schneider.

Karner, Klemens (2018): Weltorientierung aus dem Blickwinkel des Sachunterrichts. In: Jacobs, Timo/ Herker, Susanne (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Baltmannsweiler: Schneider.

Petersen, Peter (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. I. Teil. Berlin: W. de Gruyter.

Petersen, Peter (1930): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar: Böhlau.

Petersen, Peter (1984): Führungslehre des Unterrichts. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

Petersen, Peter (2001): Der Kleine Jenaplan. 62. Auflage. Weinheim: Beltz.

Petersen, Peter (Hrsg.) (1934): Jena-Plan III. Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar: Böhlau.

Petersen, Uwe-Karsten (1991): Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens. Frankfurt: Lang.

Vaupel, Dieter (2014): Individualisiertes Lernen. Zum Beispiel mit Wochenplänen. In: Schulmagazin 5–10 (2014). Oldenbourg.

Woger, Christine (2011): Ideenbuch für den Sachunterricht. Länderteil Steiermark. Wien: Jugend & Volk.

