

# Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“<sup>1</sup>

GEORG FEUSER

Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen  
und sich den Menschen über die Dinge  
- in gemeinsamer Kooperation.

## 1. Eine (begriffliche) Annäherung

Wenn Sie die Überschrift meiner Ausführungen genau betrachten, können Sie feststellen, dass dort das Thema, zu dem ich vorzutragen gebeten wurde, nämlich »Lernen am Gemeinsamen Gegenstand« die Wörter 'Gemeinsamen' und 'Gegenstand' zum einen in Anführungszeichen setzt und zum anderen 'Gemeinsam' groß geschrieben ist. Es geht mithin - und darauf möchte ich Sie schon zu Beginn aufmerksam machen - mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“

- um einen feststehenden Begriff und
- insofern nicht um eine Attribuierung von 'Gegenstand' durch das Wort 'gemeinsam', wie ich das häufig geschrieben finde, wenn darauf Bezug genommen wird.

Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“ hat als Begrifflichkeit in den Diskurs zur Integration im Bereich Erziehung, Bildung und Unterricht Einzug gehalten, aber, wie angedeutet, überwiegend in einer dem Kontext, in dem ich diesen Begriff entwickelt habe, entfremdeten Weise.

Ferner möchte ich die Aussage »Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation« meinen Ausführungen nicht nur als Motto voranstellen. Diese mir im Kontext der Thematik sehr wichtige Aussage, die ich im Grunde auch als abschliessendes Resumé an das Ende meiner Ausführungen stellen könnte, reflektiert das Phänomen »Lernen« als

- einen aktiven Prozess des sich Erschliessens von Welt und (anderen) Menschen, der vom Lernenden zu leisten ist und nicht für ihn geleistet werden kann,
- der triangulärer Art insofern ist, als es um ein relationales Verhältnis von Menschen und Dingen - sagen wir jetzt einfach von Menschen und Welt - geht und der
- in einer gemeinsamen Kooperation (der Menschen miteinander bezogen auf eine Sache) grundgelegt - oder, erkenntnistheoretisch formuliert, dialektischer Natur ist.

Der Begriff der Kooperation schließt folglich reziproke Kommunikation, interaktive Prozesse und - auf basalster Ebene - den Dialog ein. Dies stets bezogen auf ein Drittes, das z.B. ein arbeitsteilig zu realisierendes Produkt sein kann, aber auch eine Kommunikation über die Art und Weise der geführten Kommunikation, also ein metakommunikatives Moment. Dabei können Orientierungsleistungen und Handlungen für z.B. schwerer beeinträchtigte Personen in der Kooperation assistiert sein, ohne dass das Grundverhältnis dadurch verändert würde. Gleichwohl ist das Assistenzverhältnis ein kooperatives in der Kooperation.<sup>2</sup>

Anmerken möchte ich schliesslich noch, dass ich in meiner Aussage den Begriff des „Erschliessens“ in Referenz zur „Kategorialen Bildungstheorie“ von WOLFGANG KLAFKI gewählt habe, die von ihm, ausgehend von der Mitte des letzten Jahrhunderts, kontinuierlich weiterentwickelt wurde und heute in seiner „Allgemeinbildungskonzeption“ aufgehoben, d.h. integriert ist. Diese Konzeption ist, was kaum nachvollzogen werden kann, zumal sie in den fortlaufend

---

1 Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe »Offener Unterricht - Antwort auf Heterogenität« der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz am 11.01.2007 in Luzern

2 Dies wird vor allem in der Konzeption der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ deutlich - dort bezogen auf das Verhältnis von Klient und Person 1 sowie Klient und Person 2, die ein gemeinsames kooperatives Feld konstituieren, das einen sozialen Raum definiert. Das ermöglicht u.a. auch die Integration von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und schwersten Formen sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen. Siehe hierzu FEUSER 2001/2002

überarbeiteten „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Klafki 1996) sehr gut zugänglich ist, in der Lehrerschaft wenig bekannt. Folglich steht sie den Lehrerinnen und Lehrern weder für die Unterrichtsplanung im Sinne der »Didaktischen Analyse« noch für die Unterrichtsforschung und Evaluation zur Verfügung. Würde sie im Lehramtsstudium und in vergleichbaren Ausbildungsgängen den zentralen Schritten ihrer Entwicklung folgend aufgearbeitet und bearbeitet, wäre sie auch leichter zugänglich. Vielmehr werden in einer weitgehenden Verwässerung dessen, was Didaktik in der Erziehungswissenschaft meint, verschiedene, im Grunde methodische Verfahrensweisen mit dem Begriff der Didaktik assoziiert und eine didaktische Inflation kreiert, die sie als »allgemeine Didaktik« ihrem Zweck entfremdet. So gibt es, wird die Beziehung in den Mittelpunkt gestellt eine »Beziehungstheoretische Didaktik«, ist es die Kommunikation, eine »kommunikative Didaktik« etc. pp. Derweil ist die »Allgemeinbildungskonzeption« im Feld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik - auch unter dem Aspekt »kritisch-konstruktiver Didaktik« - heute der weitreichendste erziehungswissenschaftlichen Ansatz gerade auch unter der Perspektive, Unterricht in heterogenen Klassen zu bewältigen. Ausgehend von meiner erkenntnistheoretischen Position würde ich an Stelle von »erschliessen« den tätigkeitstheoretisch fundierten Begriff der „Aneignung“ verwenden, der in Theoriebildung und Praxis deutlich auf die aktive Tätigkeit des lernenden Subjekts verweist.

Als drittes Moment können Sie noch lesen, dass diese »Erschliessung« in gemeinsamer Kooperation zustande kommt, weshalb ich in meinen Ausführungen zur „entwicklungslogischen Didaktik“ begrifflich von „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ spreche. In diesem Verständnis bezeichnet dieser Begriff eine von zwei Dimensionen des didaktischen Fundamentums eines Unterrichts in heterogenen Klassen. Im Laufe meiner Ausführungen wird die zweite Dimension noch dargestellt werden, denn nur beide Dimensionen konstituieren eine „Allgemeine Pädagogik“, die sich mittels einer „entwicklungslogische Didaktik“ realisiert, wie sie ein Unterricht in heterogenen Klassen verlangt, aus denen kein Ausschluss von Schülern mehr erfolgt, die bestimmte Merkmale auf sich vereinen, seien es nun die eines Migrationshintergrundes, einer Behinderung oder auch Hochbegabung.

Damit sind wir bei der einleitend vorletzten begrifflichen Dimension, die es zu verdeutlichen gilt. Dass wir heute von »Unterricht in heterogenen Klassen« sprechen, ist im Grunde lachhaft, denn wie immer wir einen kategorial geordneten und geschichteten Katalog der Merkmale erstellen, die wir an Schülern beobachten können, hat es noch nie in der Menschheitsgeschichte eine nicht heterogene Lerngemeinschaft oder Schulklasse gegeben und es wird sie nie geben können. Schlussendlich ist jeder Mensch ein einmaliges und unverwechselbares Individuum - und dieses lernt - welche Gesellschaft diese Menschen auch immer bilden und welche Kultur sie begründen, durch die sie ihre Persönlichkeit in sozialisatorischen Prozessen ausbilden. LUCIEN SÈVE hat dies in seiner Abhandlung zur Theorie der Persönlichkeit von 1973 in einer noch heute für die Pädagogik beachtlichen Weise in einem Satz zusammengefasst, wenn er schreibt: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 237). Sie wurde und konnte von einer normwertorientierten Pädagogik, die in Folge dem Dogma der Homogenität von Lerngruppen geradezu verklavt war, weder erkannt noch bewältigt werden. Ohne Erkenntnis des Zusammenhanges der wechselseitigen Bedingtheit von Individualität und Gesellschaftlichkeit und deren Übernahme in ihr pädagogisches Grundverständnis wird Integration in der Praxis scheitern und in der Theorie zu einem Euphemismus verkommen. In diesem Verhältnis wird Behinderung als soziales Phänomen konstituiert und als individuelle Kategorie obsolet.

Dass ich meinerseits mit dem Begriff des Unterrichts in heterogenen Klassen operiere, begründe ich mit dem heute zu verzeichnenden Zuwachs an Bewusstheit darüber, dass fortgesetzte

Ausgrenzungsprozesse und die Errichtung von Bildungssystemen für die Ausgeschlossenen, in die sie dann eingeschlossen werden, pädagogisch keine wirkliche Lösung für die Schaffung geeigneter Lernfelder sind, um die individuelle Vielfalt, in der Kinder und Schüler zum Lernen zusammentreffen, zu bewältigen. Im Gegenteil: Aus- und Einschluss im Bildungssystem sind wesentlicher Hintergrund dessen, was in Referenz zu den OECD-Studien wie IGLU und PISA als »Bildungsmisere« in Erscheinung tritt. Dies ganz abgesehen davon, dass solche Ausgrenzungsprozesse, auch wenn sie der vermeintlich pädagogischen Vorgabe folgen, durch homogene Gruppierungen im Sektor Erziehung, Bildung und Unterricht Chancengleichheit zu schaffen, heute als Menschenrechtsverletzungen zu begreifen sind, die bestimmten Gruppierungen eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe am Bildungssystem verwehren. Im Vordergrund stehen dabei für demokratische Gesellschaften perverserweise die Zugehörigkeit von Kindern zu bestimmten gesellschaftlichen Schichten oder zu Familien mit Migrationshintergrund.

Entsprechend identifiziere ich mit Unterricht in heterogenen Klassen, dass alle Kinder und Schüler (und alle meint alle!) *in Kooperation miteinander* auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau - nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungskompetenz - in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« an und mit einem „Gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten. Das ist auch meine Definition für Integration, zu der Ausgrenzung und Separation in einem begrifflich-logischen wie soziologisch diametralen Widerspruch stehen, ganz gleich nach welchen Merkmalsgruppen oder diagnostischen Zuschreibungen ausgegrenzt wird. Das verlangt auf der didaktischen Ebene u.a. auch die Überwindung der Formen äußerer Differenzierung im Unterricht - durch die Individualisierung der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ mit Bezug auf die jeweils vorliegende Wahrnehmung-, Denk- und Handlungskompetenz der Schüler, was Anliegen einer „entwicklungslogischen Didaktik“ ist. Sie ermöglicht, wie schon betont wurde, die Realisierung einer „Allgemeine Pädagogik“, mit der es darum geht, *alle* Kinder und Jugendliche ohne sozialen Ausschluss gemeinsam zu unterrichten.

Mit der resultierenden Notwendigkeit, der Vielfalt der Lernenden also mittels innerer Differenzierung durch eine entwicklungsneuebezogenen Individualisierung der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu entsprechen, ist die zweite Dimension des didaktischen Fundamentums beschrieben, das Unterricht in heterogenen Klassen erfordert, der als integrativ bezeichnet werden kann. Dass dies schwerlich in einem im Stundentakt organisierten Fächerunterricht realisiert werden kann, bei dem, wie meist üblich, die Inhalte der Fächer völlig unvermittelt nebeneinander stehen und für die Schüler nichts miteinander zu tun haben, bedarf wohl kaum komplizierter Überzeugungsleistungen - und dass hier Formen Offenen Unterrichts angezeigt sind, wohl eben so wenig. Allerdings muss ich auf dem Hintergrund meiner Praxis- und Forschungserfahrungen betonen, dass es vor allem eines didaktisch fundierten Projektunterrichts bedarf, der vorhabenorientiert ist. Der gesamte Unterricht wäre in Projektform zu gestalten - dies in betontem Unterschied zur sogenannten 'Projektmethode', die dann und wann einmal in einem Unterrichtsfach zur Anwendung kommt oder einmal pro Schuljahr in einer Projektwoche, in der die Schüler Kursangebote wählen dürfen.

In gleicher Weise bedeutet das aber auch, Lernschwierigkeiten von Kindern und Schülern nicht mit reduktionistisch verengten Bildungsangeboten zu begegnen, die - vor allem in der Heil- und Sonderpädagogik - derart parzelliert sind, dass sich ihnen dessen Bedeutungsgehalt nicht mehr erschliessen kann, was ihr Lernen als sinnentleertes zusätzlich beeinträchtigt. Zudem wird hier meist auch der Bildungsbegriff eliminiert und durch den Fachjargon des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt, der auf diese Weise eingelöst werden soll. Durch Formen äußerer Differenzierung und den Verweis in eine Sonderschule oder Sonderklasse wird zusätzlich die Komplexität der Kooperationsfelder reduziert - auch bis hin zu hohen Graden der Deprivation

und Isolation und anderer kontraproduktiver Verfahrensweisen, wenn die Schüler bereits sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen kompensatorisch entwickelt haben.

Mit meinen Ausführungen möchte ich Ihnen also die innere Logik der Begrifflichkeiten begründen - wie es zu ihnen kommt, welche Struktur sie haben und welche Funktionen sie im Unterricht realisieren. Bleibt ein Letztes: Lernen. Ergänzend zu dem schon indirekt dazu Ausgeführten ist Lernen für mich die allgemeinste Lebenstätigkeit eines derart komplexen lebenden Systems, wie es der Mensch ist. Wir lernen immer - vielleicht, wenn Sie mir diesen Hinweis nicht als Sarkasmus nehmen - nicht immer am meisten dort, wo man Lernen für am Wahrscheinlichsten hält - im Unterricht, in der Schule. Ich möchte damit andeuten, dass die Schüler nicht lernen, weil wir es beabsichtigen und was wir beabsichtigen, ihnen beizubringen, sondern wie wir in unserer Lehrtätigkeit und das, was wir ihnen zu vermitteln suchen, bei ihnen ankommt, von ihnen rezipiert, in ihr System übersetzt, in dieses Wissen generierend und Erfahrung bildend integriert und schließlich wieder zur Handlungsregulation herangezogen wird. Das ist abhängig davon, ob das Angebotene ihre Motive und Bedürfnisse befriedigt und als subjektiv sinnhaft erfahren werden kann, was in besonderer Weise mit einem emotional und sozial stabilen Lernfeld und hohen Graden an Verlässlichkeit der Lehrpersonen und mit deren Authentizität korrespondiert. Lernen ist für mich Handeln, das Handlungen verändert - durch *Sinnbildung* und *Bedeutungskonstitution*. Damit stoßen wir auf zwei weitere zentrale Begriffe, die didaktisch repräsentiert sein müssen, wenn wir Handlungsfelder schaffen wollen (mehr können wir als Lehrer nicht), in denen Kinder und Schüler besonders gut lernen können.

## 2. Gegenwart vor 25 Jahren - Zukunft von Übermorgen?!

Mit dem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in Vorhabenorientierung und Projektform begannen wir bereits mit dem Kindergartenjahr 1982/83 in jahrgangsübergreifenden Gruppen von Drei- bis Sechsjährigen. Schon im Jahr darauf kam ein weiterer Kindergarten im Stadteil dazu und mit dem Schuljahr 1984/85 wechselten dies Kinder in die Grundschule ihres Stadtteils und Wohnbezirks. Dort besuchten sie dann vier Jahre die Grundschule und anschliessend, weiterhin integrativ, die Orientierungsstufe, die das 5. und 6. Schuljahr umfasst und schon der Sekundarstufe I zugehört. Nach wenigen Jahren arbeiteten sieben Stadteile integrativ, die Sonderkindertagesstätten waren reguläre Kindergärten geworden und die Kinder aller Arten und Schweregrade eier Behinderung besuchten dort den Kindergarten, wo sie wohnten. Um es nur kurz zu erwähnen: Die zugrunde liegende Organisationsprinzipien waren, was schon angeklungen ist, die *Regionalisierung*, die *Dezentralisierung* der Erfordernisse für Kinder und Schüler mit Lernproblemen, Behinderungen und therapeutischen Bedarfen an die regulären Orte ihres Lernens, die Realisierung der Elementar- und Schulpädagogik in multiprofessionellen Teams von Regel- und Sonderschullehrern, Therapeuten und Assistenten, die im Sinne des *Kompetenztransfer* sich wechselseitig in gemeinsamer Verantwortung vor den Kindern und Schülern kompetent machten und ihr Wissen an die jeweils anderen Teammitglieder transferierten und die *integrierte Therapie*; d.h. auch die therapeutischen Erfordernisse wurden in die curricular-didaktischen Vorhaben in Kindergarten und Schule integriert. So traf, was für die Kinder und ihre engagierten Pädagogen, Therapeuten und Assistenten neue Orientierungen und besondere Anstrengungen erforderte, auf eine hohe Motivationslage bezüglich der Bewältigung des eigenen Lebens- und Lernalltags. Was wir über mehr als ein Jahrzehnt der Begleitforschung immer wieder bestätigt fanden, ist, dass

- die Fähigkeit zur Team-Kooperation und zum Kompetenztransfer für das Gelingen und die Qualität der Erziehung und des Unterrichts an erster Stelle ausschlaggebend ist und
- die zentrale Ressource des Ganzen die Bereitschaft zur eigenen Veränderung ist, denn »Integration fängt in den Köpfen an« - in unseren!

Dabei spielt das Begreifen, dass Handlungen und Verhaltensweisen, die wir als Behinderung

wahrnehmen, Kompetenzen eines Menschen sind, die er unter seinen Lebens- und Lernbedingungen ausbildet, eine zentrale Rolle. Aber auf diese naturphilosophisch und humanwissenschaftlich begründbaren Zusammenhänge kann ich, so fundamental sie auch sind, hier nicht eingehen.

Was begründet also das Konzept des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand? Im Sinne einer programmatischen Analyse der Funktionszusammenhänge im selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im Regelschulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt - sie sind, wie ich bildlich sage, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. Entsprechend werden den Schülern unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und von individuellem wie gesellschaftlichen Nutzen sein könnte, entsprechend verengte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußeren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Be-Hinderung einleitet.

Je nach dem in welche Richtung die Selektion und Segregierung erfolgt, sichert die Schullaufbahn die Bildungsprivilegien in unserer Gesellschaft oder verhindert sukzessive den Zugang zu Bildung. Es ist eine Ungeheuerlichkeit, wenn heute im PISA-Folgecharakter von „bildungsfernen Schichten“ gesprochen wird. Gerade die OECD-Studien belegen eindeutig, dass Menschen bzw. soziale Gruppen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinigen, von (vor allem höherer) Bildung systematisch ferngehalten werden und nicht diese Menschen der Bildung fern sind. Das Prinzip von Selektion und Segregierung dominiert das gesamte Bildungssystem und betrifft alle Kinder und Schüler, aber dennoch sitzen eben nicht alle im gleichen Boot. Wie immer: In Fortsetzung der Konzeption eines gemeinsamen Lernens ohne Ausschluss war uns schon Ende der 70er Jahre klar geworden, dass gegen jedes der Momente, die das bestehende segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem hervorbringen und es reproduzieren, ein Gegenpart, eine Gegenkraft errichtet werden muss, wenn wir eine Allgemeine Pädagogik, die inklusiv ist, begründen und praktizieren wollen. Bleibt in integrativen Ansätzen nur eines der aufgezeigten sechs Momente übrig, die dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade.

Zur Verdeutlichung der angesprochenen »Gegenmomente«, die auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik Integration ermöglichen, wäre auf der Ebene des zu Grunde liegenden Menschenbildes gegen die defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschen als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelernt und gelehrt werden könnte. Gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mit reduzierten und parzellierten Bildungsangeboten wäre die Kooperation aller miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand in entsprechend organisierten Lernfeldern und Unterrichtsformen (Projekte, offene Lernformen) zu setzen und gegen die der Segregierung immanente äußere Differenzierung anhand

individueller Curricula eine innere Differenzierung (in interkulturellen, jahrgangsübergreifenden Zusammenhängen) durch eine entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung (gemeinsamer Bildungsinhalte, die aus dem Gemeinsamen Gegenstand resultieren). Kurz gefasst: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung“ konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik als Basis einer „entwicklungslogischen Diaktik“.

Was ich „entwicklungslogische Didaktik“ nenne, hat erziehungswissenschaftlich seinen Hintergrund in den Einflüssen einer subjektorientierten Humanwissenschaft auf die Erziehungswissenschaften im Sinne deren Humanisierung und Demokratisierung. Die Realisierung dieser beiden Momente begründen ihrerseits, was wir als Reformpädagogik beschreiben können. Ein Ausgangspunkt ist in den Arbeiten KLAFKIS zu sehen - ein weiterer in der (in der allgemeinen Pädagogik bis heute weitgehend verleugnet gebliebenen) Entwicklung einer »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik«, die von ihren Anfängen an sehr zentral auf einem neurowissenschaftlich, psychologisch und soziologisch fundierten Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen fußt. Ich erinnere hier nur an einige wenige Namen wie VYGOTSKIJ, LURIJ, LEONT'EV, GAL'PERIN, deren didaktisch hoch relevante Arbeiten zu Entwicklungsfragen in der deutschen Regel- und Sozialpädagogik noch immer weitgehend unbekannt sind. Mit dieser von WOLFGANG JANTZEN sehr zentral entwickelten und von uns gemeinsam getragenen Konzeption wurde es nicht nur möglich, eine traditionelle, defektorientierte und biologistisch medizinisch-psychiatrisch fundierte Heil- und Sonderpädagogik zu überwinden, sondern eine vom Subjekt ausgehende Sichtweise menschlicher Aneignungstätigkeit zu entfalten. Das bedeutet - wie schon angedeutet - Behinderung im wahrsten Sinne des Wortes als sozialen Sachverhalt der »Behinderung eines Menschen in seiner Lebenstätigkeit, in seinem Lernen und in seiner Entwicklung« zu verstehen und zu begreifen.

Ausgehend von einer heute möglichen erziehungswissenschaftlichen Synthese der humanwissenschaftlichen Erkenntnisse, der „Behindertenpädagogik“ und der „Allgemeinbildungskonzeption“ kann ein konsistent reformpädagogischer Ansatz theoretisch grundgelegt und in der Praxis realisiert werden, der das derzeit segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem in Richtung einer Allgemeinen Pädagogik entwickelt - und das ist die Integration. Sie kann beschrieben werden, als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer Allgemeinen Pädagogik. Ist sie - in wie viel Jahrzehnten oder Jahrhunderten auch immer - Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsstandard, ist im Bildungswesen Inklusion erreicht und Integration in dieser aufgehoben. So können die Begriffe »Integration« und »Inklusion«, die heute ahistorisch und unwissenschaftlich gebraucht werden (es drängt mich zu sagen, 'verhunzt' werden), klar bestimmt und im Prozess der Entwicklung der Pädagogik eindeutig verortet werden. Darin ist auch das 'Lernen am Gemeinsamen Gegenstand' aufgehoben. Dieses hat didaktisch gesehen zwei Dimensionen: Die der didaktischen Struktur und die des didaktischen Feldes. Auch hierzu wieder nur ein kurze programmatische Erklärung.

## 2.1 Die didaktische Struktur des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der *Sachstrukturanalyse* der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. Formen zielgleichen Lernens, bei dem die unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus der Schüler praktisch keine Berücksichtigung finden und deren Zusammenfassung in Jahrgangsklassen nach den normwertorientierten Homogenitätskriterien sind die Regel.

Auf der Basis der vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse und der heute

unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm oder ihr hervorgebracht wird, verhalten wir uns in der Pädagogik in extremer Weise anachronistisch. Wir tun so, als läge das Wesen des Unterrichtens und Lernens auf der sachstrukturellen Seite. Die Leistungen beurteilen wir weiterhin nach der Vollständigkeit der Rezeption der Unterrichtsinhalte i.S. des Wissensstandes und nicht am Erkenntnisprozess und -gewinn, d.h. nicht danach, unter welchen Bedingungen und in welcher Qualität der Lernende sie in seinem Inneren durch handelnde Auseinandersetzung mit den Menschen und der Welt hervorgebracht und in Form eines ständig ablaufenden Verstehens- und Interpretationsprozesses als Wissen repräsentiert hat, so, als gäbe es die Funktionen und Bedeutungen der Dinge für den Menschen an sich und nicht ausschließlich nur durch ihn selbst.

Das lenkt den Blick auf die *Tätigkeitsstruktur* des Menschen. Durch sie gewinnt Didaktik eine zweite, ihre entwicklungslogische Dimension. Ihr muss die führende Rolle in der Planung und Durchführung von Unterricht i.S. der „didaktischen Analyse“ zugestanden werden, da die Erkenntnis von Welt nur durch die Tätigkeit des Subjekts konstituiert werden kann. In Bezug auf diese findet Lernen stets in der „nächsten Zone der Entwicklung“ (Vygotskij) statt, während die Kooperations-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit den Schülern und unter diesen, gegenstandsbezogen, ihnen auf der Basis der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz zugänglich sein müssen. Das heißt, der Stoff hat dem Schüler und nicht dieser dem Stoff zu dienen - wenn Lernen entwicklungsinduzierend sein soll.

Das impliziert eine Entwicklungsniveau orientierte Diagnostik - auch im Sinne der Syndromanalyse und rehistorisierenden Diagnostik (Jantzen 2005) - als Basis didaktischer Entscheidungen, die wir vornehmlich an den Arbeiten von LEONT'EV, PIAGET, SPITZ und VYGOTSKIJ orientieren. Und es wird deutlich: Der Stoff des Unterrichts hat keinen Wert an sich, sondern nur dadurch, dass er für den einen wie den anderen Schüler durch dessen Auseinandersetzung mit ihm entwicklungsfördernd ist. Das aber kann die gleiche Sache zum gleichen Zeitpunkt für unterschiedliche Schüler nie sein. Damit ist im Grunde ein zielgleiches Lernen nach Maßgabe der vermeintlichen Sachlogik eines Faches im fächerorientierten Unterricht im Stundentakt schlicht und einfach obsolet.

Das orientiert auf eine weitere didaktische Dimension, die zwischen der den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierenden Tätigkeit und deren realen Wirklichkeit vermittelt - die *Handlung*. Sie ist durch bedürfnisrelevante Motive initiiert, Zielen unterworfen und damit auf die objektive Seite des Gegenstandes bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte im Sinne der *Handlungsstrukturanalyse* mit Bezug auf die *Tätigkeitsstrukturanalyse*, die Frage zu beantworten, welche inhaltlichen Momente sich ein Schüler in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann. Damit dient die Sache in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse - oder diese vom Kopf auf die Beine gestellt - primär der weiteren Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, seiner fortschreitenden Realitätskontrolle und sozial verantwortungsbewussten Emanzipation. Es geht, wie schon betont, um das Primat des Erkenntnisgewinns vor der Kenntnisvermittlung - einfachst gesagt - um das Lernen des Lernens. Hier ist unsere Orientierung grundlegend mit der »Interiorisationstheorie« GAL'PERINS verknüpft, auf die ich hier nur verweisen kann.

## 2.2 Das didaktische Feld des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand

Auch zu dessen Erklärung bedienen wir uns einer Modellvorstellung. Die entwicklungslogische Didaktik im Sinne der aufgezeigten dreidimensionalen Struktur bildet das didaktische Zentrum der pädagogischen Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik“, die sich bildungsinhaltlich an

„epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) zu orientieren hätte. Das sind Frage- und Problemstellungen von epochaler, regionaler und auch globaler Bedeutung, die sozusagen aktuelle Menschheitsfragen tangieren und in allen relevanten fachlichen und wissenschaftlichen Dimensionen zu entfalten wären. Diese - und das ist das Wesentliche - wären auf alle menschliche Entwicklungsniveaus hin abzubilden. Gelingt das in der didaktischen Umsetzung, können Menschen unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten an verschiedenen Dimensionen, die von einem „Gemeinsamer Gegenstand“ ausgehend zu entfalten sind, in Kooperation miteinander zieldifferent lernen und arbeiten, wie es das Baum-Modell verdeutlicht. Der *Stamm* stellt dabei die äußere thematische Struktur eines Projektes dar, an der alle Schüler - möglichst jahrgangübergreifend - arbeiten. Die *Wurzeln* kennzeichnen den jeweils möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu den einzelnen Sachgebieten und, darin eingeschlossen, die subjektive Erkenntnismöglichkeit der Welt. Die *Äste* und *Zweige* entsprechen *nicht* den traditionellen Unterrichtsfächern (!), sondern der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“, mittels deren die Inhalte des Projekts - entwicklungspsychologisch gesehen - (am Astansatz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z.B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau - subjektiv erfahrbar und fassbar werden. Das *Innere des Stammes* kennzeichnet den Gemeinsamen Gegenstand in seiner ontologischen Substanz, die nur dialektisch zu erschließen ist.

In der bildungstheoretischen Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird mit den Begriffen des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ das doppelseitig Erschließende von Welt und Mensch, mithin das Bildende beschrieben. Aber erst durch die subjektwissenschaftlich-tätigkeitstheoretische Erweiterung dieser pädagogischen Begriffe kann aufgezeigt werden, dass es im individuell-erkenntnisbildenden Prozess durch die kooperativ-handelnde, aneignende Tätigkeit einerseits um deren *Sinn* stiftende und andererseits um deren *Bedeutung* konstituierende Seite geht. Beide Prozesse sind dialektisch vermittelt und in ein Bild gebracht, zwei Seiten einer Medaille. Sie sind (a) in jedem Ast und (b) auf diesem in jedem menschlicher Erkenntnistätigkeit zugänglichen Komplexitätsgrad repräsentiert, weshalb kein Schüler in allen Handlungsfeldern (auf allen Ästen) tätig zu werden braucht, um sich im Sinne der hier beschriebenen Begriffes bilden zu können. Die Arbeit in einem solchen didaktischen Feld entlang der didaktischen Struktur der drei aufgezeigten Analysefelder einer ‘entwicklungslogischen Didaktik’ ermöglicht jedem Kind und Schüler das Lernen in Kooperation mit jedem anderen - selbst in Anbetracht schwerer entwicklungsmäßiger Beeinträchtigungen oder so genannter Hochbegabung (diese sind Bedingungen menschlicher Lebens- und Lerntätigkeit und nicht diese selbst).

Zusammengefasst wäre festzuhalten: Der **persönliche Sinn** *erschließt* die Welt hinsichtlich der auf ihn bezogenen **Bedeutungen**, die *er ihr verleiht*, wie die Welt, *wo sie* durch andere Menschen *kooperativ erschlossen* worden ist, *sich* dem Menschen *bedeutungsmäßig erschließen kann*, wenn sie sozusagen in *Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen* in Erscheinung tritt.

Das „Elementare“ und „Fundamentale“, das in der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie es KLAFFKI (1964) von PESTALOZZI ausgehend bis in Theorie der Kategorialen Bildung hinein fortschreibt, noch der Sache innewohnend verstanden wird, können im Kontext tätigkeitstheoretischer Betrachtungen als subjektwissenschaftliche Begriffe beschrieben und - in der Perspektive der Biographie des Subjekts - auf jedem Entwicklungsniveau als kategoriale Produkte der Bedeutungskonstitution auf der Basis des persönlichen Sinne verstanden werden. Dies, vereinfacht ausgedrückt, als erfahrungsbedingte Hypothesen des Subjekts über die objektive Realität. Die integrale Einheit (im Individuellen wie im Sozialen) des mit der menschlichen Existenz immanent bestehenden Bedürfnisses nach der Spiegelung seiner selbst im anderen



Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe ist die reziprok-kooperative Tätigkeit im Kollektiv. Bezogen auf die zwischen Subjekt(en) und Objekt(en) im Sinne der „doppelseitigen Erschließung (um auf diese Kategorie zurück zu kommen) vermittelnde Tätigkeit wäre (intrapsychisch) das „Elementare“ als die im Subjekt *Bedeutung* konstituierende und das „Fundamentale“ als die *Sinn* stiftende Seite dieses Prozesses zu begreifen. Die Anfangs gemachte Aussage, dass der Mensch sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge erschließt, deklariert die interpsychische Seite des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand, das, wie deutlich geworden sein dürfte, jenseits aller individuellen Merkmale von Menschen, die klassifiziert werden könnten, primär eine Frage der Didaktik ist, deren Lösung im aufgezeigten Sinne im Feld der Pädagogik „Integration“ ermöglicht.

### 3. Eine Schlussbemerkung

Welche Forschungsfragen in den Theorie- und Praxisfeldern hier noch auf Bearbeitung warten - siehe z.B. SIEBERT 2006 - dürfte deutlich geworden sein. Aber auch - so hoffe ich - was es unter diesen Gesichtspunkten und im Sinne eines humanen Überlebens und sozial verträglichen Zusammenlebens einer sich immer mehr globalisierenden Menschheit bedeutet, von Erziehung und Bildung nicht nur zu reden, sondern sie - auch im Unterricht - wieder zu praktizieren. Ich verstehe unter *Erziehung* die **Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen** und auf dieser Basis die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle und unter *Bildung* das **Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen** eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie.

Das aber ist nur durch ein Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand möglich und nicht in sozialer Separation. Ob wir zukünftig über den Weg der Integration zu einer nicht ausgrenzenden Allgemeinen Pädagogik kommen und das segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem wirklich überwinden können, oder nur alten Wein in neue Schläuche gießen und einen ungeheuren Etikettenschwindel betreiben, wenn wir das als »Inklusion« deklarieren, wird eine Frage der Bewältigung des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand durch eine entwicklungslogische Didaktik sein und bleiben.

#### Literaturhinweise:

ERZMANN, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd. 2 der Reihe »Behindertenpädagogik und Integration«, Hrsg. G. Feuser. Frankfurt/M. 2003

FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987<sup>3</sup>

ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48

ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18

ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995

ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: Luchterhand Verlag 2000, 20-44

ders.: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H. u. Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn: Klinghardt 2000/a, 141-165

ders.: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT.

- In: Behindertenpädagogik 40(2001)3, 268-350
- ders.: Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. u. Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, 349-378
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84
- ders.: Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. In: Landesverb. Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, 25-53
- ders.: Lernen, das Entwicklung induziert - Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Carle, Ursula u. Unkel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Wiesbaden 2004/a, 142-153
- ders.: Zum Menschenbild einer inklusiven Pädagogik. In: Tuschel, G. u. Felsleitner, R. (Hrsg.): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag 2005, 12-21
- ders.: Schulische Integration - quo vadis? In: Grubich, R. u.a.(Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach/Wien/Meran 2005, S. 325-349
- ders.: Integration - aus der Balance geraten? In: Erziehung & Unterricht 156(2006)1/2, 38-48
- ders.: Inklusion und Qualitätssicherung - oder: Der Tanz ums goldene Kalb. / Das provokative Essay. In: VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete) 75(2006)4, S. 278-284
- FEUSER, G. (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M./Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/ Wien: Lang Verlag 2003
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987
- FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien: Studienverlag 1998
- FEYERER, E. u. PRAMMER, W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003
- FERRARI, DANIELLE und KURPIERS, SONJA: P.J. Gal'perin - Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel 2001
- GAL'PERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u. 2., Weinheim/Basel 1987 u. 1990
- ders.: Es kommt darauf an, sich zu verändern ... Giessen 2005
- JANTZEN, W. (Hrsg.): Die Schule Gal'perins. Berlin: Lehmanns Media 2004
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz Verlag 1964
- ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996<sup>5</sup>
- LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973
- ders.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982
- LURIJA, A.R.: Sprache und Bewusstsein. Köln 1982
- MATURANA, H.R.: Biologie der Realität. Frankfurt/M. 1998
- MATURANA, H.R. u. VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1990
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1973
- SIEBERT, B.: Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin: Lehmanns Media 2006
- SPITZ, R.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- VARELA, F.J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990
- ders.: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern: Scherz Verlag 1992
- VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974<sup>5</sup>
- ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Köln 1987
- ders.: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster: Litt Verlag 1992

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. GEORG FEUSER  
Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik  
Hirschengraben 48  
CH - 8001 Zürich