

Entwicklung aus der Sicht einer entwicklungslogischen Didaktik ¹

GEORG FEUSER

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

1. Entwicklungszeiten

„Entwicklungszeiten“ - das Thema dieser Tagung - umschreibt einen Zusammenhang, der kosmische Dimensionen der Evolution begrifflich in gleicher Weise fasst, wie einen spezifischen Prozess interner Strukturbildung des psychischen Systems des Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Ontogenese. Diese Aussage will als Kompliment an Frau Kollegin CARLE verstanden sein, die Vielfalt der sehr bedeutenden Themen, die in dieser Tagung behandelt werden, unter einem Begriff zusammen zu führen. Sie will aber auch für Sie alle eine erste Orientierung auf die Dimensionen sein, die eine Reflexion des Zusammenhangs von Entwicklung und Didaktik zum Hintergrund und zur Grundlage hat und die ich als „entwicklungslogische Didaktik“ begrifflich gefasst habe. Ich möchte mit meinen Ausführungen versuchen, die humanwissenschaftliche Komplexität dieses Begriffes in seinen erziehungswissenschaftlichen Momenten transparent zu machen, um seine pädagogische Relevanz für jedweden Erziehungs- und Bildungsprozess - und damit selbstverständlich für Unterricht - aufzeigen zu können. Vielleicht mögen Sie mir auf diesem Weg folgen. Das Ziel dieses Impuls-Vortrags wäre für mich mehr als erreicht, wenn das für Sie zum Anlass werden könnte, sich in neuer Weise für didaktische Fragen zu interessieren und zu öffnen.

Mein Vorredner, Herr Kollege ROTH, hat eindringlich verdeutlicht, welche Bedeutung neurowissenschaftlich fundierten Sichtweisen menschlichen Lernens für die pädagogische Praxis zukommt. Neben neu gewonnenen Erkenntnissen finden dadurch auch viele schon seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Lerntheorie und Lernpsychologie relevante und pädagogisch bedeutsame, in der üblichen pädagogischen Praxis aber kaum beachtete Erkenntnisse, eine nachgängige Bestätigung oder erweiterte empirische Absicherung. Anderes gesagt: Wir öffnen uns heute unter Aspekten der modernen Neurowissenschaften vielleicht leichter als früher der Erkenntnis, dass es ein Lernen und daraus resultierende menschliche Entwicklung - bildlich gesprochen - vorbei am menschlichen Gehirn nicht gibt und wo das dem Zufall überlassen bleibt, eine erschreckende pädagogische Ineffizienz resultiert. Im Kontext pädagogischer Terminologie könnten wir sagen, dass es hier um Fragen geht, „**wie**“ wir zu lehren, zu unterrichten, Schüler anzusprechen, Sachverhalte und last not least uns selbst zu präsentieren haben u.v.a.m. - um Fragen also, die wir der Methodik zuordnen.

Ähnlich ignorant verhält sich die pädagogische Praxis gegenüber dem vergleichbar seit den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entfalteteten Verständnis von Didaktik. Die Begründung der neuzeitlichen Didaktik vor rund 400 Jahren geht auf das Wirken von WOLFGANG RATKE (1571-1635) und JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670) zurück. Die Begründung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet 1922 in der Gründung des „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster Ausdruck. Sie ist verbunden mit den Namen

¹ Impuls-Vortrag anlässlich der Eröffnung der DGfE-Jahrestagung Grundschulforschung mit der Thematik „Entwicklungszeiten“ am 29.09.2003 an der Universität Bremen

LITT, NOHL, FLITTNER und WENIGER, von denen eine Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft ausging, die heute - in direkter Linie - ihren Höhepunkt in WOLFGANG KLAFFKI und seiner Bestimmung von Didaktik wie Begründung von Pädagogik findet.

Was ich „entwicklungslogische Didaktik“ nenne, hat erziehungswissenschaftlich gesehen seinen Ausgangspunkt in den Arbeiten meines verehrten Lehrers Wolfgang KLAFFKI - allerdings unter Einbezug einer ebenso in der Pädagogik bis heute weitgehend verleugnet gebliebenen Entwicklung einer »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik«, die von ihren Anfängen an sehr zentral auf einem neurowissenschaftlich fundierten Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen fußt. Ich erinnere hier nur an Namen wie VYGOTSKIJ, LURIJ, LEONT'EV, GALPERIN und TALYZINA, deren didaktisch hoch relevante Arbeiten zu Entwicklungsfragen in der deutschen Regelpädagogik 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 fundierte Heil- und Sonderpädagogik zu überwinden, sondern eine vom Subjekt ausgehende Sichtweise menschlicher Aneignungstätigkeit zu entfalten. Das bedeutet, auch Behinderung im wahrsten Sinne des Wortes als sozialen Sachverhalt der »Behinderung eines Menschen in seiner Lebenstätigkeit, seinem Lernen und in seiner Entwicklung« zu verstehen und zu begreifen, dass, was wir als Behinderung an einem Menschen wahrnehmen, zum einen unsere Wahrnehmung des Anderen ist, die nicht als dessen Wirklichkeit verkannt werden darf und dass sie zum anderen Ausdruck der Kompetenz eines Menschen ist, unter den Anfangs- und Randbedingungen seines Lebens dieses entsprechend seiner Selbstorganisation kompetent zu bewältigen. Behinderung im allgemeinsten Sinn - oder auch Lern- und Entwicklungsstörungen im speziellen - sind folglich als Kompetenz eines lebenden Systems, in Referenz zu seiner Umwelt unter seinen für ihn gegebenen internen und externen Bedingungen zu erkennen.

»Entwicklungslogische Didaktik« integriert diese Erkenntnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und begründet, allein schon aus ihrer Logik heraus, eine „Allgemeine Pädagogik“, mit der es darum geht, *alle* Menschen

- ohne sozialen Ausschluss und Verweis z.B. in sonderpädagogische Felder und
- ohne reduktionistische und parzellierte Lernangebote

zu unterrichten. Dies selbstverständlich im Kontext interkultureller Erziehung und mit dem Ziel der Schaffung „*einer Schule für alle*“. Als solche ist sie eine integrative Pädagogik - im Gegensatz zu der von mir als „Regelpädagogik“ bezeichneten so genannten „allgemeinen Pädagogik“, die sich weitgehend nur um Erziehung, Bildung und Unterricht sog. nichtbehinderter Schüler kümmert, wodurch sie eine Sonderschule ist, ohne so bezeichnet zu werden. Die in Ansätzen auf den Grundlagen einer „entwicklungslogischen Didaktik“ entwickelte „Allgemeine Pädagogik“ ist nur so lange als integrativ zu attribuieren, wie Schüler aus regulären Unterrichtsangeboten ausgegrenzt oder erst gar nicht in diese aufgenommen werden, was leider als bildungspolitische Antwort auf die niederschmetternden OECD- und PISA-Studien wieder hoch favorisiert wird und genau die Sachverhalte zur Lösung der Probleme heranzieht, die sie verursacht haben - nur, und das ist für mich das eigentliche Problem, wir Fachleute für Pädagogik machen mit!

2. Grundlagen

Mit dieser auf den Kontext einer entwicklungslogischen Didaktik bezogenen Orientierung habe ich schon sehr weit vorgegriffen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass ich mit ihr die bestehenden didaktischen Traditionen nicht linear fortschreibe, sondern sie auf ein subjektwissenschaftliches Fundament stelle, dessen wissenschaftlicher Hintergrund und philosophische Orientierung - sehr allgemein formuliert - eine tätigkeitstheoretisch und systemtheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie ist, die sich sehr zentral auch auf die Selbstorganisationstheorie und einen kritischen Konstruktivismus bezieht, die ich hier aber nicht ausführen kann. Das auf dieser wissenschaftlichen Basis revidierte Menschen- und Behinderungsbild ist essentiell für das Verständnis des Ansatzes einer entwicklungslogischen Didaktik; aber das dürfte sich Ihnen aus den bisherigen Ausführungen schon verdeutlichen haben. Anders gesagt: Theorie und Praxis einer entwicklungslogischen Didaktik verlangen die Aneignung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der modernen Humanwissenschaften. Sie ist - wie es Didaktik nie war - nicht rezeptologisch zu konsumieren und zu praktizieren, sondern ein erziehungswissenschaftliches Instrument, Erklärungswissen zu generieren und Handlungswissen zu erzeugen.

2.1 Didaktik

Ein weiterer Schritt der Annäherung bedarf der Befassung mit dem in der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum entfaltenen Verständnis von Didaktik. Der Begriff selbst wird heute derart inflationär gebraucht, dass man letztlich alles darunter verstehen kann, was Lehrer planen und organisieren, was sie lehren, wie sie handeln und wann, wie, wo, womit, wodurch und in Bezug auf wen sie es tun.

Bezug muss ich hier zumindest auf die mit der „Kategoriale Bildungstheorie“ KLAFFKI (1963) beginnende Entwicklung nehmen und auf das ihr implizite Verständnis von Bildung als „Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (S. 43). In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muss sie nach KLAFFKI (1991) „*Bildung für alle*“ im „*Medium des Allgemeinen*“ (S. 53) sein, was bedeutet, den aus anthropologischer Sicht grundsätzlich zu erziehenden und zu bildenden Menschen auf jedem ihm möglichen individuellen Entwicklungsniveau mit „*epochaltypischen Schlüsselproblemen*“ zu befassen. Das kennzeichnet den Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftsfragen, weshalb ich Didaktik definiere als einen erziehungswissenschaftlichen Operator, der die Transformation der Dialektik von »Bildungs- und Gesellschaftsfragen« in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung zu leisten hätte.

Bei KLAFFKI scheinen drei Momente auf: Das Konzept der „doppelseitigen Erschließung“, die Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“ und die curriculare Konzentration auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“.

Mit der „doppelseitigen Erschließung“ vollzieht sich Bildung, indem sich dem Menschen Welt erschließt und der Mensch sich der Welt erschlossen hat. Sie geschieht als „*Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten*“ auf der objektiven

Seite und als *„Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen“* auf der Seite des Subjekts (S. 43). Bildung ist *„Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen [...] aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit“* (S. 43). Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten, Gesetzeserkenntnisse, erfassten Prinzipien, erfahrenen Motive, beherrschten Methoden ... erfahrenen Grenzen (S. 121). Derart ist der Bildungsbegriff auf der Ebene dialektischen Denkens gefasst und Lernen kann als ein Austauschprozess eines Individuums mit seiner Umwelt verstanden werden. Damit reiht sich die Erziehungswissenschaft erstmals in ein erkenntnistheoretisches Niveau ein, das bei MARTIN BUBER in der pädagogisch fundamentalen Aussage zum Ausdruck kommt: *„Der Mensch wird am Du zum Ich“* - in bezug auf die wir in Negation der dialektischen Struktur der Aussage aber immer noch nicht ihre soziologische und gesellschaftliche Dimension begriffen haben, dass der Mensch zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind. In PIAGET's Entwicklungstheorie und -psychologie drückt sich das in der Aussage aus: *„In dem sich das Denken den Dingen anpasst, strukturiert es sich selbst und in dem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge“* (1969, S. 18).

Was diesen grundlegenden Aussagen erkenntnismäßig implizit ist, hat die Erziehungswissenschaft trotz der Formel von der *„doppelseitigen Erschließung“* noch nicht rezipiert: Dass nämlich nicht die Welt als solche und damit die Inhaltsseite des Unterrichts die Führungsgröße ist, sondern das erkennende Subjekt, der Lernende.

Im nächsten Schritt fokussiert KLAFFKI in der *„kritisch-konstruktiven“* Didaktik mit dem Begriff »kritisch« die Pädagogik auf die Orientierung am Ziel der Befähigung aller Lernenden zu wachsender *Selbstbestimmung, Mitbestimmung* und *Solidaritätsfähigkeit* und mit dem Begriff »konstruktiv« verweist er auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist (1991, S. 89/90). Das schafft die Grundlagen für seine Allgemeinbildungskonzeption. Mit ihr geht es - kurz gefasst - um *Bildung für alle im Medium des Allgemeinen!*

Es dürfte sinnfällig geworden sein, dass eine solche didaktische Konzeption von Bildung ein selektierendes und dadurch segregierendes Bildungssystem nicht zu rechtfertigen vermag. Sie verbietet, Erschwernisse im Lernen der Schüler durch bildungsinhaltlichen Reduktionismus, Ausgrenzung und Ausdünnung der sozialen Verkehrsmöglichkeiten zu beantworten, was deutlich in Richtung der Integration weist - und über die Grenzen der so entfalteten Pädagogik hinaus auf eine *„Allgemeine Pädagogik“* und *„entwicklungslogische Didaktik“*.

2.2 Entwicklungslogische Didaktik

Was sie konstituiert lässt sich in Bezug auf die Kategorien des *„Elementaren“* und *„Fundamentalen“* verdeutlichen - gleichzeitig ist dies die schwierigste Seite der Angelegenheit. Nach KLAFFKI (1963) soll das »Elementare«, *„als Sach- und Sinnelementares ... die verschiedenen Bestimmungselemente integrieren, die einen Inhalt zum Bildungsinhalt machen“*, und es kennzeichnet *„die Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden“* ... (S. 122). Das »Fundamentale« meint den *„Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“* (S. 123).

Wenngleich hier die subjektive Erfahrung angesprochen wird, bleiben beide Kategorien der Objektseite des Bildungsprozesses verhaftet. Didaktisch resultiert, bis heute noch weitgehend ungebrochen, eine eindimensionalen Orientierung der Pädagogik an der Inhaltsseite des Unterrichts, die im Sinne der *Sachstrukturanalyse* aufzuschlüsseln und zu präsentieren zentrale Aufgabe der Lehrer und ihrer Unterrichtsvorbereitung ist.

Auf der Basis der hier angedeuteten erkenntnistheoretischen Grundlagen, zu denen ich auf meine Schriften (Feuser 1995) verweisen muss, und auf Basis 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 Unterrichts 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 Handelnd erzeugt, hervorgebracht und in Form eines ständig ablaufenden Verstehens- und Interpretationsprozesses als Wissen repräsentiert hat (Varela 1990, S. 96), so, als gäbe es die Funktionen und Bedeutungen der Dinge für den Menschen an sich und nicht ausschließlich nur durch ihn selbst.

In Berücksichtigung dessen resultieren Konsequenzen für das Verständnis von menschlicher Entwicklung (Feuser 1992) und die Notwendigkeit einer subjektwissenschaftlichen Neubestimmung der Kategorien des Elementaren und Fundamentalen, wie ich sie 1989 erstmals ausführlicher dargestellt habe (Feuser 1989).

Entwicklung kann allgemein als eine prozesshafte, dynamisch organisierte, strukturelle interne Systemveränderung in Richtung auf zunehmende Komplexität und Diversifikation des Systems verstanden werden, die durch Umweltereignisse induziert wird. Das heißt:

Entwicklung ist - für den einen wie den anderen Menschen -

- primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und
- primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen (durch vorgenannte Zusammenhänge) seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie sie/er im Moment gerade ist.

GEORG FEUSER

Bezogen auf eine Bildungskonzeption ermöglicht das die Realisierung einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik, die auf Erkenntnisgewinn und nicht auf Wissensakkumulation orientiert ist und sich aus dem um Erkenntnis bemühten kooperativen Miteinander einer heterogenen menschlichen Gemeinschaft speist - die Lehrenden eingeschlossen. Es kann also nicht angenommen werden, dass die Welt in ihrer dinglichen und geistigen Wirklichkeit einen Menschen erschließt, sondern dass er es ist, der sich diese in aktiven Austauschprozessen mit ihr erschließt. Wir könnten auch formulieren: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in der gemeinsamen Kooperation.

2.2.1 Das didaktische Feld

Das lenkt den Blick auf die *Tätigkeitsstruktur* des Menschen. Durch sie gewinnt Didaktik eine zweite, entwicklungslogische Dimension, der die führende Rolle in der Planung und Durchführung von Unterricht zugestanden werden muss, 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 Kommunikation und Interaktion mit dem Schüler, wie die Inhalte des Unterrichts, ihm auf der Basis seiner 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. Im Sinne der „Didaktischen Analyse“ wird also die *Tätigkeitsstrukturanalyse* gegenüber der *Sachstrukturanalyse* führend. Das impliziert eine entwicklungsstufe orientierte Diagnostik 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. Erst der (fächerübergreifende) Projektunterricht und, eingebettet in diesen, offene Unterrichtsformen vermögen dem Rechnung zu tragen.

Als der Umwelt gegenüber offene, sind lebende Systeme, wie MATURANA und VARELA (1987) nachweisen, auch autopoietische. Lebende Systeme, so auch der Mensch, sind demnach sich selbstorganisierende, selbstherstellende, selbsterhaltende und selbstreferentielle Systeme - sie sind sich selbst „das einzige Produkt ihrer Organisation“ (S. 56). Vermittelt sind die Systeme mit ihrer Umwelt wie mit anderen autopoietischen Systemen durch „strukturelle Koppelungen“, die ihrerseits zeitvermittelt sind und in den Emotionen wurzeln. Befriedigen diese Koppelungen (der Dialog und die Kooperation) das Bedürfnis nach Eingebundensein in die Gattung und nach Bestätigung durch diese und die darauf aufbauend zur Ausbildung gekommenen Bedürfnisse, generiert das im Sinne eines „nützlichen Endeffekts“ (Anochin) für das System auf emotionaler Basis Sinn, der sich in Form von Bedeutungen, die er den damit verbundenen Ereignissen zumisst, als Informationsbildung realisiert. Sinnbildung und Bedeutungszumessung sind für den Menschen die führenden motivbildenden Ebenen. Kein Pädagoge übermittelt Information. Sie entsteht im System, wenn äußere Ereignisse, die wir als Lernfelder zu konzeptionieren haben, das Gehirn zu Zustandänderungen veranlassen. Was KLAFKI als die „doppelseitige Erschließung“ beschreibt, können wir heute als Fluktuationen zwischen den beiden Wirklichkeiten Welt und Mensch fassen, die im System strukturbildend wirken. Das „Elementare“ und „Fundamentale“ sind - im Unterschied zur KLAFKISchen Bestimmung - nicht im Sinne der naturwissenschaftlich-empirisch überprüfbaren Sachverhalte und extrahierbaren Naturgesetze per se in den Objekten verankert, sondern sozusagen erfahrungsbedingte Hypothesen des Subjekts über seine Welt, die es im Tätigkeitsprozess zu verifizieren gilt. Oder: Das „Elementare“ und „Fundamentale“ sind aus der Sicht der Biographie des Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) kategoriale Produkte der

Bedeutungskonstituierung auf der Basis des persönlichen Sinns.

Als zusammenfassende Aussage ließe sich festhalten:

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.

(Feuser 1989, 1994, Feuser/Meyer 1987)

Bezogen auf die zwischen Subjekt und Objekt i.S. der „doppelseitigen Erschließung“ vermittelnde Tätigkeit kann das »Elementare« als die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das »Fundamentale« als die sinnstiftende Seite dieses Prozesses definiert werden.

Das orientiert auf eine dritte didaktische Dimension, die zwischen der den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierende Tätigkeit und deren realen Wirklichkeit vermittelt - die *Handlung*. Sie ist durch Motive initiiert, Zielen unterworfen und damit auf die objektive Seite des Gegenstandes bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte mit Bezug auf die *Tätigkeitsstrukturanalyse* im Sinne der *Handlungsstrukturanalyse*, die Frage zu beantworten, welche inhaltlichen Momente sich einem Schüler in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend erschließen können und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnt und absichert.

Die hervorgehobenen drei Dimensionen einer entwicklungslogischen Didaktik konstituieren das *didaktische Feld*. Damit dient die Sache in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse - oder diese vom Kopf auf die Beine gestellt - primär der weiteren Entwicklung 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.

2.2.2 Die didaktische Struktur

Bezogen auf die Praxis der Lehr- und Lernprozesse wird damit die „**Kooperative Tätigkeit am Gemeinsamen Gegenstand**“ der Lehrenden und Lernenden nach Maßgabe einer „**Inneren Differenzierung durch entwicklungsniveauorientierte Individualisierung**“ desselben zum didaktischen Zentrum der pädagogischen Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik“, die sich bildungsinhaltlich an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ zu orientieren hätte, die auf alle menschliche Entwicklungsniveaus hin abzubilden sind. Damit können Menschen unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten an verschiedenen Dimensionen, die ein „Gemeinsamer Gegenstand“ hat, 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 jahrgangsübergreifend 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, was wir mit den Begriffen des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ gefasst und in deren subjektwissenschaftlichen Bestimmung als Sinnbildung und Bedeutungskonstitution herausgearbeitet haben. Sie sind in jedem Ast repräsentiert, weshalb auch kein Schüler in allen Handlungsfeldern tätig zu werden braucht, um *sich* im Sinne der hier beschriebenen Begriffes *bilden* zu können. Das ermöglicht, was ich mit „Integration“ beschreibe, die jenseits aller individuellen Merkmale von Menschen, die klassifiziert werden könnten, primär eine Frage der Didaktik ist. Und das meint: Die Arbeit entlang einer solchen didaktischen Struktur auf der Basis der drei Analysefelder einer entwicklungslogischen Didaktik ermöglicht jedem Kind und Schüler das Lernen in Kooperation mit jedem anderen - selbst in Anbetracht schwerer entwicklungsmaßiger Beeinträchtigungen. Diese sind Bedingungen menschlicher Lebenstätigkeit und nicht diese selbst.

„Allgemeine Pädagogik“ meint, dass

- ☞ *alle* Kinder und Schüler 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.

3. Abschließende Bemerkung

Heute geht die Diskussion darum, ob solches Denken und die Praxis der Integration bereits zu einem Paradigmenwechsel geführt habe und dadurch die Heil- und Sonderpädagogik in einer Krise sei. Ich habe an anderer Stelle dazu gearbeitet und muss beides verneinen (Feuser 2000). Gerade das ist für mich die Krise der Pädagogik schlechthin, dass sowohl die Heil- und Sonderpädagogik wie die sog. »allgemeine Pädagogik« durch die Integrationsdebatte in keine solche geraten sind, ja, sich die »allgemeinen Pädagogik« der Entwicklung der Integration gegenüber noch weit ignoranter verhält als die Heil- und Sonderpädagogik. Spielt hier das Bewusstsein eine Rolle noch immer genügend Schüler zu haben, selbst wenn man 10-12% eines Jahrganges in die Verbesonderung schicken würde? Oder sieht man in solcher Ausgrenzungspraxis gar die einfachste und preisgünstigste Lösung der durch die PISA-Studie angezeigten Bildungskatastrophe?

Ich weiß, dass solche Fragen provozierend sind. Ich möchte provozieren! ... Das breite Feld der Regelpädagogik, ihre wissenschaftlichen Vertreter und die bildungspolitisch Verantwortlichen, die in Negation der immensen Errungenschaften unseres Faches weiterhin einen Selektionskurs und ineffiziente Unterrichtspraxen und -organisationsformen beibehalten und Kindern und Schülern selbst im gemeinsamen Unterricht und im Koop-Modell (was fälschlicherweise Integration genannt wird), reduktionistisch verengte und bildungsinhaltlich ausgedünnte Lehrpläne andienen und - folgen wir der Grafik von GUARINO - so ihre bildungsmäßige, soziale und gesellschaftliche Ausgrenzung beibehalten.

Welche Forschungsfragen in den Theorie- und Praxisfeldern hier noch auf Bearbeitung warten, dürfte deutlich geworden sein. Aber auch - so hoffe ich - was es unter diesen Gesichtspunkten und im Sinne eines 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 definiere:

Erziehung meint 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
Bildung meint das **Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen** eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie.

Lassen sie uns mit einem Zitat zurückgehen zu den Quellen der neuzeitlichen Didaktik. COMENIUS (1985) beschreibt in seiner *didactica magna* Didaktik als „die vollständige Kunst, **alle Menschen alles zu lehren**, so dass der Erfolg nicht ausbleiben kann; und rasch zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruss für Lehrer oder Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen; und gründlich zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, dass echte Wissenschaft, reine Sitten und innerste Frömmigkeit vermittelt werden“ (S. 11). Ferner betont er: „Folglich gibt es nichts in der Welt, das der Mensch, der mit Sinnen und Vernunft begabt ist, nicht zu erfassen vermöchte“ (S. 38). „Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte ...“ (S. 56), denn:

„... **alle Menschen ... haben doch die gleiche Natur**“ (S. 73).

Bleibt die Frage: Wo denn, liebe Kolleginnen und Kollegen, sind wir heute angekommen?