

Niederschlag findet und im Sinne der »vorgreifenden Widerspiegelung« (Ano- chin 1978) antizipatorische und adaptative Einstellungen und Handlungen ermöglichen.

Diese auf den ersten Blick trival erscheinenden Zusammenhänge, deren vielfältigen Dimensionen ich mit Bezug auf die Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme im Sinne der für Leben nicht unterschreitbaren Funktionen der Referentialität zu sich selbst im Sinne der Autopoiese und der Referentialität zur Welt im Sinne der Dissipativität (Maturana 2000; Maturana & Varela 1990) mit diesem »Austausch-Struktur-Modell (ASM)« zur Darstellung bringe, sind selbst in ihren einfachsten bio-psycho-sozialen Dimensionen von äußerster Komplexität. Dies in der Spanne von einfachen reizbaren und zur Empfindung fähigen Zellfunktionen bis hin zur Bewusstheit eines Systems über sich selbst und seine Mensch-Welt-Verhältnisse. Mittels der Fähigkeit, sich mit der Welt in Beziehung setzen und diese in Form interner Abbildfunktionen rekonstruieren und dadurch seine Komplexität hinsichtlich der Erkenntnisse über Mensch und Welt und seine Diversität im Umgang mit ihr steigern zu können, was als Beziehungs- und Sacherfahrung, zu Wissen verdichtet, in den nächsten Zyklus seiner Tätigkeit der Welt gegenüber einfließt, kann man begrifflich als das Verhältnis von *Lernen* und *Persönlichkeitsentwicklung* kennzeichnen. *Lernen* ist ein vom Subjekt ausgehender, mittels der *sinnlich gegenständlichen Tätigkeit* (vgl. Leont'ev 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf die (Objekt-)Welt gerichteter Prozess. Er verläuft vom Subjekt über dessen Tätigkeit zum Objekt (S→T→O) und nicht umgekehrt, wie es die von Bildungsplänen ausgehende und in Fächern auf die Schüler*innen hin orientierte eindimensionale, vom Objekt auf das Subjekt gerichtete Didaktik bearbeitet. Die Führungsgröße in diesen Prozessen ist das sich auf seinen Erlebens- und Erfahrungshintergründen aktiv mit Natur und Gesellschaft handelnd auseinander setzende Subjekt, das sich aufgrund seiner Instinktgebundenheit des Lernens bedienen muss, um sich selbst erhalten zu können. Entsprechend – und von grundlegender didaktischer Bedeutung – ist Lernen ausgehend von der Biografie des Subjekts, von seinen Bedürfnissen, Interessen, Motiven und Erfahrungen zu ermöglichen und nicht von den normativen Vorgaben und der damit verbundenen, heute als Kompetenzen schön geredeten Leistungskomplexe, wie das in unserem Kulturkreis für das institutionalisierte Schulsystem ausschließlich zutrifft. Damit zielt die entwicklungslogische Didaktik auch auf die Entmachtung der Lehrplanlogistik, hier verstanden als Steuerung und Kontrolle der Wertschöpfungskette von Humanressourcen der Schüler*innen durch Schule und Unterricht zu in Produktions- und Konsumtionsprozessen vernutzbarem Humankapital. Ich stelle damit das Recht einer Gesellschaft nicht in Abrede, Ansprüche an die Pädagogik hinsichtlich der Tradierung und Weiterentwicklung ihrer Kultur zu stellen, was als Bildungskanon festgehalten werden kann, wohl aber einen auf Schulformen, Schulstufen und in diesen auf Jahrgangsklassen und Fächer ausgerichteten und verbindlich abzuarbeitenden Lehrplan.

3. Das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik

Der Begriff »entwicklungslogische Didaktik« bezeichnet das *didaktische Fundamentum* einer »Allgemeinen Pädagogik«, die im Sinne eines universalen Verständnisses der seitens eines lebenden Systems auch für den Menschen nicht unterschreitbaren Wechselwirkungsverhältnisse von Mensch und Mensch und Welt² i.S. der Inklusion ermöglicht, dass *alle* Kinder und Schüler*innen in kommunikationsbasierten Kooperationen miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotskij 1987, S. 298 ff.) an und mit einem *Gemeinsamen Gegenstand* spielen, lernen und

2 Mit dem Begriff »Mensch und Welt« fasse ich das Gesamt dessen, was das Erkenntnisinteresse eines Menschen im Sinne seiner Bildungsbedürfnisse umfassen und darauf bezogen dem Anspruch einer *universalen Bildung* genügen kann.

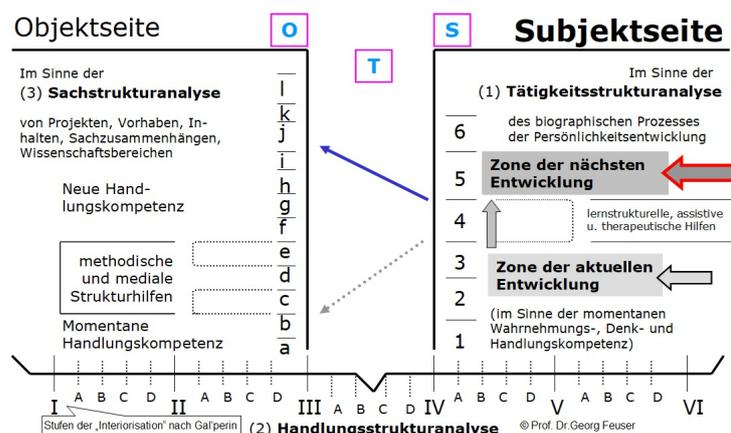
arbeiten können. Eine solche Allgemeine Pädagogik impliziert, dass *alle* Kindergartenkinder und Schüler*innen *alles* lernen dürfen, sie alle auf ihre Weise lernen dürfen und alle die erforderlichen Hilfen bzw. Assistenzen bekommen, derer sie bedürfen.

Eine solche Didaktik verweist auf vier grundlegende, aufs Engste miteinander verwobene und nicht aufzuspaltende didaktische Erfordernisse, die im *Unterricht* mit zentralem Fokus auf die zwei zentralen Anliegen der Pädagogik, nämlich auf *Erziehung* und *Bildung* zu realisieren sind.

Unterricht wird in dieser pädagogischen Konzeption nicht in der traditionellen Weise als Organisationsform des Lernens in Schulen verstanden. Im Sinne Vygotskijs (1987) geht es mit Unterricht über alle Altersstufen hinweg um ein Lernen, das Entwicklung induziert und die »Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)« schafft. Dies unabhängig von Gegebenheiten und Orten, an denen es stattfindet oder von Personen, die es ermöglichen. Damit ist ein Zusammenhang von *Lernen*, *Unterricht* und *Entwicklung* konstituiert, der seinen Ausgangspunkt eindeutig auf der Subjektseite der Lernenden und nicht in Lehrplänen hat, den Lernenden die führende Position einräumt und auf die Lern- und Aneignungsprozesse von Mensch und Welt und nicht auf die Input-Output-Verhältnisse der Wissensvermittlung fokussiert.

Ein Entwicklung induzierendes Lernen ist, ausgehend von der »Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE)« eines Menschen im Sinne des Voranschreitens der Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, auf die »Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)« orientiert. Sie ist ihrerseits aber keine im Individuum vorhandene Eigenschaft, nicht als solche zu diagnostizieren oder gar testdiagnostisch zu erheben. Sie entsteht erst in und durch die Kooperationen in einer Lerngemeinschaft. Das wird mit folgender Aussage Vygotskijs deutlich: „Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener [und der MitschülerInnen; GF] viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (Vygotskij 1987, S. 300). Das verdeutlicht, noch einmal Vygotskij folgendend: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (ebd., S. 302) und verweist damit u.a. auf jahrgangsübergreifende Lerngemeinschaften, deren kollektiv-kooperativesTätigsein nun als in besonderer Weise entwicklungsrelevant erkannt werden kann. Das erfordert inklusive soziale Räume und Lern-Handlungsfelder, in denen sich Menschen unterschiedlichster Biographie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus arbeitsteilig und zieldifferent mit verschiedenen

erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit befassen, die die Gesamtheit ihrer psychischen Funktionen in Anspruch nimmt. Das charakterisiert, was ich mit dem Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ beschreibe. Unterricht im hier verstandenen Sinn, hat folglich hinsichtlich seiner didaktischen Struktur drei Prozessdimensionen, also eine dreidimensionale Didaktik.



Mit dem Begriff *Gemeinsamer Gegenstand* geht es nicht, wie meist fälschlicherweise rezipiert, um die Attribuierung von »Gegenstand« durch das Wort »gemeinsam«, also nicht um das materiell Fassbare in der Hand der Lernenden und nicht um den Gegenstand im Sinne der didaktischen Struktur. Gemeint sind damit die zentralen Prozesse, die hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen von Mensch und Welt stehen und sie hervorbringen. Der Begriff beschreibt und verknüpft zwei dialektisch sich vermittelnde Momente: nämlich (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt und (b) die Erkenntnis bildende Seite der erlebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt. Das bedeutet, dass es um Erkenntnisse über die Welt geht, die im Prozess tätig handelnder Auseinandersetzung mit ihr zur Bewusstheit kommen und sich in Wissen verdichten, das dann selbst wieder ein Werkzeug für das Gewinnen neuer Erkenntnisse werden kann. Insofern steht nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund des Unterrichts, die für die Persönlichkeitsentwicklung meist tot bleibt, sondern das Gewinnen von Wissen als eine Art Destilat der in Kooperationen gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse. Allein ein aus dem Erkennen von Welt resultierendes Wissen führt zu intrinsischen Motivstrukturen für das weitere Lernen, während vermitteltes Wissen meist unverstanden bleibt und allenfalls extrinsische Motivationen generiert, wie z.B. nicht einer Sache wegen zu lernen, sondern um eine schlechte Zensur, daraus resultierende Strafen u.a.m. zu vermeiden. Das kennzeichnet leider das gesamte gegenwärtige Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU).

Führen wir das nun im Sinne der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* zusammen, wird unmittelbar deutlich, dass ein solches Lernen vielfältiger *Kommunikationen* bedarf, der Abstimmungen über die zu gewinnenden Erkenntnisse, die zu erzielenden Produkte, der Organisation eines arbeitsteiligen Handelns u.v.a.m. Kommunikation verstehe ich hier in der gesamten Spanne eines »somatischen Dialogs« mit Menschen im Koma oder Wachkoma oder anderen schwersten, komplexen und intensiven Beeinträchtigungen bis hin zu höchst entfalteten Formen des (schrift-)sprachlichen Ausdrucks dialektischen Denkens. Kommunizieren lernen kann man aber nur durch Kommunikation, wofür durch Kooperationen ein bedeutendes Motiv entsteht. Kein Schweregrad einer Beeinträchtigung ist Anlass oder Grund eines Ausschlusses aus einer Lerngemeinschaft oder gar des Verweises in eine Sonderinstitution.

Wir können zusammenfassend festhalten, dass Basis und Voraussetzung der Erkenntnisbildung die Mensch-Mensch-Beziehungen und die Mensch-Welt-Beziehungen sind, die das Subjekt in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt eingeht, wie das im Sinne der Formel *Subjekt → Tätigkeit → Objekt* dargestellt, als »sinnlich gegenständliche Tätigkeit« bezeichnet werden kann und sich in Form von *Handlungen* vollzieht, wie sie ein Mensch in der Spanne seiner ZdaE hin zu den ZdnE entfalten kann. Das verweist auf den Zusammenhang der entwicklungsneiveaurelevanten *Tätigkeitsstruktur* mit den entsprechenden Möglichkeiten, in Mensch-Mensch und Mensch-Welt-Zusammenhängen zu *Handeln* und sich entsprechend auf die *Objektseite* der Welt als solcher zu beziehen. Anders gesagt: Sach- und Personwelt *und* die darauf bezogenen Bedürfnisse und Motivationen des Subjekts kulminieren auf diese Weise in einer erlebensbezogenen Einheit, wie sie sich sowohl in Affekten und Emotionen als auch kognitiv ausdrückt, wobei erstere die Wahrnehmung fokussieren, steuern und modifizieren und in einem dominierenden Motiv ihren Anlass finden, in handelnde Auseinandersetzungen mit der Sach- und Personwelt einzutreten, die dann auch ermöglichen, im kognitiven Sinne Mensch und Welt zu erfassen.³

3 Dieses prozessuale Geschehen in der Auseinandersetzung mit der Mensch- und Dingwelt vollzieht sich in der aufgezeigten Weise über alle Entwicklungsniveaus hinweg und kann z.B. mit dem Prozess des Stillens eines Neugeborenen oder eines mit Hilfe seiner Assistenz auf einem Brett sitzenden Schülers, der es dadurch so fixiert, (Fortsetzung...)

Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4. Stuttgart: Kohlhammer Stuttgart: Kohlhammer, S. 86-100

Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282-293

Feuser, Georg (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang

Klafki, Wolfgang (1996⁵): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz

Leont'ev, Alexej N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl Rugenstein

Vygotskij, Lew (1987). Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein

Anschrift des Verfassers:

gfeuser@swissonline.ch