

Die entwicklungslogische Didaktik (Feuser) - Entstehung / Modifikationen / Perspektiven

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für
Sonderpädagogik, dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter
an Schulen in Geschäftsstelle Köln vorgelegt von:

Andreas Köpfer

Köln, den 04.03.2008

Prof'in Dr. Ziemer

Department für Heilpädagogik und Rehabilitation

Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung

Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Einleitung	01
2. Schulische Integration und Inklusion im wissenschaftlichen Diskurs und in der Praxis	05
3. Die entwicklungslogische Didaktik	08
3.1 Georg Feusers Integrationsverständnis	09
3.2 Zentrale Momente der entwicklungslogischen Didaktik	10
3.2.1 Innere Differenzierung	13
3.2.2 Kooperation	15
3.2.3 Der Gemeinsame Gegenstand.....	17
3.3 Das Entwicklungsmodell	21
3.3.1 Handlungsstrukturanalyse	24
3.3.2 Sachstrukturanalyse	25
3.3.3 Tätigkeitsstrukturanalyse	28
3.4 Aktueller Stand der wissenschaftlichen Diskussion	30
4. Das Experteninterview mit Georg Feuser in Zürich	36
4.1 Theoretische Grundlagen / Wissenschaftlicher Zugang	37
4.2 Vorüberlegungen und Aufbau des Interviewleitfadens	39
4.3 Durchführung des Interviews	42
4.4 Auswertungsvorgehen	44

	Seite
5. Schwerpunktdiskussion der Ergebnisse aus dem Interview mit Georg Feuser über die entwicklungslogische Didaktik.....	46
5.1 Entstehung / Konzeption	47
5.2 Modifikationen	56
5.3 Umsetzung / Perspektiven / Praxis	62
6. Fazit	69
6.1 Resümee zu den bisherigen Ausführungen	69
6.2 Ausblick	71
6.3 Anregungen für weiteres wissenschaftliches Vorgehen	73
7. Literaturverzeichnis	IV
8. Anhang	VIII
8.1 Interviewleitfaden in Vorbereitung auf das Interview	X
8.2 Transkription des Experteninterviews mit Georg Feuser in Zürich	XIV
8.3 Auswertungsskizzen	LXVIII

<u>Abbildungsverzeichnis</u>	<u>Seite</u>
Abb.1: Das Baummodell	19
Abb.2: Das didaktische Feld	23
Abb.3: Vierdimensionales Modell.....	33

1 Einleitung

Didaktische Überlegungen stehen, nach Feuser (vgl. 1998, 19), im Zentrum jeder Unterrichtsplanung und befinden sich in einer langen historischen Tradition. Seit der Begründung einer modernen Didaktik durch Ratke und Comenius, ist die Didaktik der Kern unterrichtlicher Vorüberlegungen und kann definiert werden als „Bezugspunkt der Planung, Durchführung, Kontrolle und Revision fortlaufender Unterrichtsprozesse“ (Feuser 1998, 19).

Der Gegenstand, der durch die Verfassung dieser Examensarbeit eruiert wird, bezieht sich auf eine Didaktik, die in ihrer Perspektive auf einen integrativen Unterricht abzielt. Das heißt, sie versucht, ein didaktisches Fundamentum zu entwerfen, welches die Basis schafft, um jedem Kind, unabhängig von Entwicklungsstand, kognitiver und motorischer Fähigkeit, einen Lerngegenstand verständlich und angemessen zu vermitteln. Dieser Anspruch ist auch einzulösen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die nicht in den Klassen als integrierte Kinder angesehen werden sollen, denen eine besondere Haltung gegenüber gebracht wird, sondern als Schülerinnen und Schüler, die in einem differenzierten kooperativen Unterricht anerkannt sind – im Sinne eines Anerkennungsverhältnisses wie bei Fragner (vgl. 2001, 12).

Bevor auf die inneren Zusammenhänge und Gegenstände der integrativen Didaktik eingegangen werden kann, erscheint es sinnvoll, den Terminus „Behinderung“ näher zu definieren und in einen schulischen Zusammenhang zu bringen. „Behinderung“ wird offiziell durch die WHO definiert. Sie definiert Behinderung in ihrer aktuellsten Fassung, der so genannten ICDH-2, nicht mehr als defizit-orientiertes Phänomen im Sinne von Behinderung als psychischen bzw. physischen Schaden, als Fähigkeitsstörung und soziale Benachteiligung, sondern setzt einen möglichkeitsorientierten Schwerpunkt, welcher Behinderung in Bezug auf die Beeinträchtigung einer Körperfunktion, die Möglichkeit der Aktivität eines Menschen, das Maß der Teilhabe an öffentlichen gesellschaftlichen Angelegenheiten und die physikalische soziale Umwelt, betrachtet (vgl. Fornfeldt 2002, 47ff.). In Anlehnung an die ICDH-2 liegt für Sanders (2002, 102) Behinderung dann vor, „wenn ein Mensch mit einer

Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“.

Im Allgemeinen ist es schwierig, eine generelle Definition von Behinderung, auch im schulischen Kontext, aufzustellen, da diese in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen differieren. Der generelle Trend geht allerdings weg von einem medizinischen defektologischen Verständnis von „Behinderung“ hin zu einer Sichtweise, die als „dialogisch“ beschrieben werden kann, wie Hinz tabellarisch darstellt.¹ Um letztlich eine Definition von Behinderung aufzuwerfen, die in engem Zusammenhang steht mit der integrativen Didaktik, die in dieser Examensarbeit behandelt wird, lohnt es sich, Georg Feusers Umschreibung des Terminus’ „Behinderung“ heranzuziehen, der sie aus pädagogischer Sicht heraus definiert als

„Ausdruck dessen [...], was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteils-belastete Vorenthaltung an Inhalten und sozialen Bezügen nicht lernen durfte und als Ausdruck unserer Art und Weise, ihn wahrzunehmen, mit ihm umzugehen.“ (Feuser 2001, 26)

Das damit implizierte Integrationsverständnis von Georg Feuser wird in Kapitel 2.1 vertieft werden, lässt aber bereits darauf schließen, dass Behinderung mehr im Sinne eines „Be-hinderns“ verstanden wird, als eine soziale Dimension und weniger als eine psychisch-physische.

Als Resultat daraus entwirft Feuser die entwicklungslogische Didaktik, die in ihrem gesamten Spektrum Gegenstand dieser Examensarbeit ist. Sie stellt den Versuch dar, das „Be-hindertsein“ eines Kindes mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, welches es durch ungenügend differenzierte, segregierte bildungspolitische Maßnahmen und didaktische Praktiken erfährt, zu überwinden und erhebt sogleich den Anspruch, eine „Allgemeine (integrative) Didaktik“ (Feuser 1989, 4) zu sein. Aus Feusers Perspektive heraus ist Integration nur dann realisiert, wenn ohne ein selektives Schulsystem, das heißt, ohne die bildungsorganisatorische Einteilung in Gymnasien, Haupt-, Real- und Sonderschulen, eine entwicklungslogische Didaktik zum Tragen kommt, durch die den Schülerinnen und Schülern Lerngegenstände ihrem Entwicklungsniveau gemäß entgegengebracht werden, an denen sie kooperativ an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen (vgl. Jantzen, 2000, 47).

¹ <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html>

Die wissenschaftliche Fragestellung, die sich diese Examensarbeit also zum Ziel setzt, bezieht sich auf die umfassende Darstellung und Erläuterung der von Georg Feuser entworfenen entwicklungslogischen Didaktik. So werden nicht nur die einzelnen Bestandteile des Entwicklungsmodells vor dem Hintergrund ihrer Entstehung betrachtet; es soll auch auf die Modifikation und die Weiterarbeit anderer Autoren an Bestandteilen der entwicklungslogischen Didaktik eingegangen werden. So wird, wenngleich unter Schwerpunktsetzung, ein Überblick über einzelne Ansätze von Autoren zur Modifizierung und Weiterentwicklung des Modells und deren inhaltlichen Verflechtungen im wissenschaftlichen Diskurs gegeben werden. Im Allgemeinen versucht die Examensarbeit, einen differenzierten, kritischen und gleichzeitig aktuellen Überblick über den Aufbau, die Umsetzung und die Perspektiven der entwicklungslogischen Didaktik zu geben. Die Aktualität der Diskussion wird dabei durch ein Interview gewährleistet, welches im September 2007 mit Georg Feuser in Zürich geführt wurde. Die daraus evaluierten Ergebnisse fließen als eigener Teil in die Examensarbeit hinein und werden mit kritischen Stellungnahmen anderer Autoren, die sich zu Feusers entwicklungslogischem Modell geäußert haben, verglichen, was als Resultat eine möglichst aktuelle und überblickartige Darstellung der entwicklungslogischen Didaktik im wissenschaftlichen Kontext ergeben soll. Ein daraus resultierendes Ziel dieser Examensarbeit sollen neben dem aktuellen wissenschaftlichen Überblick auch mögliche Schlussfolgerungen bzw. Vorschläge zur Weiterarbeit und zur zukünftigen praktischen Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik in integrativen Schulen sein.

Auf motivationaler Ebene orientiert sich die Examensarbeit am aktuellen Bildungsdiskurs, in dem die integrative Idee, eine gemeinsame Schule für Kinder mit und ohne Behinderung aufbauen und umsetzen zu können, in die Defensive gedrängt scheint. Auf Grund von Globalisierung und dem damit verbundenen ökonomischen Druck, der sich auch auf die Bildungssysteme auswirkt, entfernt sich das deutsche Bildungswesen mehr und mehr von der Ansicht, dass Schule ein Lebens- und Entwicklungsraum für Kinder ist, in dem Heterogenität und gemeinsames solidarisches Lernen im Vordergrund steht. Vielmehr scheinen wirtschaftspolitische Standortdebatten Einfluss zu nehmen und utilitaristisches Gedankengut zu bestärken.

Dadurch wird zum einen die Frage aufgeworfen, welchen Platz im deutschen Schulsystem nun den Kindern mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, mit Entwicklungsretardierung oder psychosozialer Verhaltensstörung zugewiesen wird. Und folglich auch die Frage, ob sich die praktische Umsetzung integrativer Ideen auf bildungspolitischer Ebene endgültig auf dem Rückzug befindet.

Speziell aus letzterer Frage nährt sich die Motivation für diese Examensarbeit, indem sie das wohl umfassendste didaktische Modell für integrativen Unterricht diskutiert. Die Idee einer Schule für alle findet nämlich trotz fehlender politischer Umsetzung Nährboden und wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext vielfach diskutiert, beispielsweise bei Rödler (vgl. 2000). Dabei findet eine kontemplative Gegenbewegung zum allgemeinen politischen Trend der schulischen Segregation statt und die Institution Schule an sich wird in ihrer momentanen Konzeption und Organisation in Frage gestellt. Allgemeiner Unmut über die fehlende moralische und motivationale Instanz von Schule und die zunehmende Sichtweise, dass Schule einen ökonomisch funktionierenden, fachlich kompetenten Menschen ausbilden soll, erzeugen bisweilen zornige Äußerungen:

Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dieses wissen lässt, indem sie sie in Schulen genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, und die man nicht freiwillig besucht – eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt.“ (v. Hentig 1993, 195)

Das Denken über alternative Schulorganisation, über einen anderen Wert von Schule und über ihren übergeordneten Sinn, findet in aktuellen Diskursen Anklang. Die integrative Idee, die sich ohne weiteres in diesen Diskurs einfügt, wird, aus persönlichem Interesse wie auch auf Grund der Tatsache, dass eine Didaktik, wie bereits erwähnt, das unabdingbare Kernstück von Integration darstellt, Gegenstand dieser Arbeit sein und durch Georg Feusers entwicklungslogische Didaktik thematisiert.

Der Aufbau der Examensarbeit ist aufgeteilt in drei größere Bereiche. Zu Anfang wird Georg Feusers entwicklungslogische Didaktik dargestellt, ihre konzeptionelle Entstehung und die theoretischen Einflüsse, sowie die einzelnen Bestandteile des

Entwicklungsmodells. Daraufhin wird eine Überleitung geschaffen zum halbempirischen Teil, wobei die Konzeption und die Durchführung des Interviews mit Georg Feuser in Zürich erläutert werden. Der daraus resultierende dritte Teil der Examensarbeit diskutiert dann die zentralen Thesen des Interviews mit vorherrschenden wissenschaftlichen Positionen und endet mit einer, oben erwähnten, Einschätzung und Diskussion der entwicklungslogischen Didaktik im aktuellen wissenschaftlichen Kontext, woraus auch Vorschläge und weiterführende Ideen abgebracht werden sollen.

2 Schulische Integration und Inklusion im wissenschaftlichen Diskurs und in der Praxis

Die pädagogische Integration, also die schulische Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung, ist ein fester Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft. Sie hat in ihrer Ideologie Einzug gefunden in den wissenschaftlichen Diskurs und hat sich auch im praktischen Schulalltag als eine mögliche Form von Schule etabliert. Um es mit Annedore Prengel (vgl. 1995, 162) auszudrücken, die eine „Pädagogik der Vielfalt“ anstrebt, soll Integration nicht missverstanden werden als „gelegentliches Beisammensein, z.B. bei Festen und Feiern, oder als Begegnung mit ‚gruppenfähigen‘ Behinderten in Situationen, in denen Hilfeleistungen der Nichtbehinderten die Situation bestimmen würden“ (Prengel 1995, 139). Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung oder mit einer anderen Art von psychischer oder physischer Beeinträchtigung soll in einem gemeinsamen schulischen Rahmen ablaufen, da Integration durch den grundlegenden Auftrag der Erziehung aller gerechtfertigt ist (vgl. Antor/Bleidick 2001, 76 ff). Schulische Integration meint also den gemeinsamen Unterricht von Regelschulkindern und Kindern, die auf Grund ihrer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung einer Sonderschule zugewiesen werden würden. Das Recht auf Integration, also auf einer gleichen Chance auf Bildung, stützt sich im deutschen Rechtssystem auf den Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes: „Niemand darf wegen

seiner Behinderung benachteiligt werden.“² Dies bildet jedoch nur eine implizite Stütze für eine Forderung nach schulischer Integration. Die Gesetzeslage für die schulische Integration von Kindern mit Behinderung ist in Deutschland auf die Länder übertragen, woraus sich dann unterschiedliche Regelungen ergeben haben.³ Übergeordnet jedoch steht die Forderung, dass jede Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten die sonderpädagogische Förderung zu gewährleisten hat.⁴ Die Verteilung der Zuständigkeit auf die Bundesländer hat aber zur Folge, dass sich in der deutschen Bildungslandschaft gravierende zahlenmäßige Unterschiede ergeben, was die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung angeht, was bereits Cloerkes (vgl. 1997, 21) anmerkt. So hat die Kultusministerkonferenz der Länder im November 2005 (vgl. Hinz 2007, 12 f.) die aktuellen statistischen Daten vorgelegt, die eine Integrationsquote von ca. 2,8 % vorsehen. Darin sind sämtliche Formen amtlich geführter Schulen erfasst, die auch den kooperativen Unterricht von Sonder- mit Regelschulen mit einbezieht. Das erwähnte integrative Ungleichgewicht ergibt sich dabei aus einer prozentualen Spanne von 0,18% integrierter Kinder in Schulen des Bundeslandes Sachsen-Anhalt und 17,78 % in Hamburger Schulen (vgl. Hinz 2007, 13). Dieses Ungleichgewicht lässt Hinz (2007, 13) darauf schließen,

„dass in erster Linie nicht so sehr die individuellen Merkmale einer Behinderung, sondern insbesondere der bildungspolitische Gestaltungswille einer Landesregierung für das erreichte Maß integrativer Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf maßgeblich ist“.

In Bezug auf die praktische Umsetzung der integrativen Idee kann man im Allgemeinen behaupten, dass es zu einer Stagnation gekommen ist, was die Zahl der integrativ beschulten Kinder angeht. Auch in den Jahren zuvor hatte sich ein Prozentsatz von weit unter 5% integrativ beschulter Kinder ergeben (vgl. Ratz 2004, 197). Generell kann man einen bildungspolitischen Trend zu einer Stagnation, wenn nicht sogar zu einem Rückschritt der Integration von Kindern mit Behinderung und Regelklassen konstatieren. So hat sich zwar der Gemeinsame Unterricht als

² http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_01.html

³ Vgl. <http://www.behinderung.org/gesetze/intgestz.htm>

⁴ Vgl. <http://www.intakt.info/49-0-schulische-integration.html>

Bestandteil des deutschen Bildungswesens etabliert, fristet aber in den aktuellen bildungspolitischen und ökonomisch orientierten Rahmenbedingungen eher ein Randdasein.

Dieser aktuelle Trend und auch die Tatsache, dass ein System der integrativen Beschulung in Deutschland nur peripher ausgebildet ist, stehen, auch nach Ratz (vgl. 2004, 197), in starkem Widerspruch mit der Zahl der wissenschaftlichen Publikationen zum Thema „Integration“ und „Inklusion“. Der wissenschaftliche Diskurs ist also intakt und es werden neue Ideen über gemeinsame Beschulung formuliert, die sich bisweilen eng an das Integrationsverständnis von Georg Feuser knüpfen, welches im Folgekapitel vorgestellt wird. Im Allgemeinen findet sich, neben der Forderung der Gleichstellung und -behandlung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, auch der Grundgedanke, dass auf entwicklungspsychologischer Ebene das gemeinsame soziale Lernen in Gruppen unterschiedlicher Leistungsstärke dem lernenden Subjekt zuträglich ist. Der Gedanke basiert dabei auf dem „dialogischen Prinzip“ (vgl. Buber 1965), welches sich hauptsächlich auf das dialogische Auftreten und Weiterentwickeln lernender Subjekte bezieht. Landwer (in: Rödler 2001, 69) hebt dabei speziell die Reziprozität der gegenseitigen Beeinflussung der Subjekte heraus:

„Eine Wechselwirkung liegt vor, sofern zwei oder mehrere Gegenstände, Systeme und Prozesse wechselseitig so Einfluss aufeinander haben, dass ihre jeweilige Qualität durch diese gegenseitige Einwirkung bestimmt wird.“

Daraus entspringt die integrative Idee, dass Kinder und Jugendliche auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus aufeinander Einfluss nehmen können. Der Raum, der ihnen dafür bereit wird, kann als „Möglichkeitsraum“ (Fragner 2001, 12) bezeichnet werden, weil sich in ihm erst die Chance zu einer Einflussnahme aufeinander ergibt.

Die Debatte um „Integration“ und „Inklusion“

In jüngster Geschichte des sonderpädagogischen Diskurses hat sich zunehmend Verwirrung ausgebreitet, was die Begrifflichkeiten „Integration“ und „Inklusion“

und ihre jeweilige Programmatik betrifft. Der bisweilen inflationär gebrauchte Begriff „Integration“ scheint dabei dem Begriff „Inklusion“ zu weichen (vgl. Hinz 2002, 354). Oftmals werden die Begriffe auch synonym gebraucht, da sie im Kern den Gedanken der Förderung der Position von Menschen mit Behinderung meinen und Gleichbehandlung wollen. Der Unterschied, der sich für Andreas Hinz (vgl. 2002, 359, Tab.1) hinter der Terminologie verbirgt, bezieht sich auf den Gedanken, dass Integration eine Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in ein bestehendes (schulisches) System will, während der Inklusionsgedanke eher systemisch begründet liegt und eine Veränderung der Struktur dahingehend fordert, dass jedes gesellschaftliche Individuum in heterogenen Rahmenbedingungen nicht-diskriminiert leben und lernen kann. Dies würde auf die Schullandschaft bezogen bedeuten, dass nicht eine Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in die bestehende Schulstruktur vollzogen werden muss, sondern genau diese hin zu einer „Allgemeinen“ Schule verändert werden muss.

3 Die entwicklungslogische Didaktik

Georg Feuser entwickelte in den 80er Jahren das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, welches in seiner Schrift „Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989, 4) erstmals gänzlich vorgestellt wurde. Beginnend mit einer harschen Kritik am vorherrschenden deutschen Schulsystem stellt er sukzessive das Modell seiner integrativen Didaktik vor, welche sich in starkem Maße, betont durch die Benennung „entwicklungslogisch“, am individuellen Entwicklungsstand eines jeden Kindes orientieren soll. Damit aber eine schulische Integration im engeren Sinne erreicht werden kann, reicht eine bloße Differenzierung und Individualisierung des Curriculums nicht aus. Feuser sieht entwicklungslogisches Lernen nicht allein durch individuell aufbereiteten und differenzierten Unterricht realisiert, sondern es bedarf der Implementierung von kooperativem Lernen, damit Integration verwirklicht wird. Integration – bezogen auf das entwicklungslogische Modell – ist nach Feuser (1988, 177) also erst dann verwirklicht, wenn

„alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten.“

So entwirft Feuser ein Modell schulischer Integration, welches in seiner Konzeption jede Schülerin und jeden Schüler berücksichtigt, unabhängig davon, ob ein Kind nun in irgendeiner Form behindert, beeinträchtigt oder retardiert ist, oder ob es hochbegabt ist.

Bevor auf die Terminologie und auf die zentralen Momente der entwicklungslogischen Didaktik eingegangen wird, soll zunächst Feusers Integrationsverständnis vertieft werden, welches bedeutend ist für die Entstehung und Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik.

3.1 Georg Feusers Integrationsverständnis

Von der Theorie der Integration ausgehend, welche versucht, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in das vorherrschende Schulsystem einzugliedern, findet Feuser seine Kritikpunkte hauptsächlich darin, dass die Integrationsbewegung letztlich nur gekennzeichnet wird durch eine Kooperation der Lernenden und Lehrenden. Dies vernachlässigt aber eine didaktische Struktur, die jedem Schüler ein ihm angemessenes Lernangebot stellt, welches nicht unter sozialem Ausschluss erarbeitet wird.

Seine grundsätzliche Kritik setzt daran an, dass sich das deutsche Schulsystem in einem Zustand der Segregation befindet, in der eine künstliche Homogenität geschaffen werden will. Dabei wird jedoch die Heterogenität der Gesellschaft und das unterschiedliche Lern- und Entwicklungsniveau einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers missachtet. Entstanden ist also, laut Feuser, ein deutsches Schulsystem, welches in sich nur Sonderpädagogiken enthält. „Universität, Gymnasium, Realschule, Hauptschule – sie alle sind Sonderschulen, Schulen für Menschen ohne den jeweiligen anderen Menschen.“ (Feuser 1989, 6) Selbst das Konzept der Gesamtschulen sieht er nur als äußerlich differenziertes System an.

Die von ihm gestellte Forderung nach einer nicht selektierenden und segregierenden „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ bezieht sich besonders auf die Theorie einer

entwicklungslogischen Didaktik, die sowohl persönlichkeits-theoretisch als auch entwicklungspsychologisch fundiert ist und nur in einem inklusiven Schulsystem zur Geltung kommen kann (vgl. Feuser 1989, 40).

Um sich dem Integrationsverständnis Feusers definitorisch zu nähern, kann man seine von ihm formulierte Forderung für eine wissenschaftliche und praktische Basis für schulische Integration anführen:

„Deshalb ist es ein grundsätzliches erziehungswissenschaftliches Anliegen, Integration gesellschaftswissenschaftlich, erziehungswissenschaftlich und pädagogisch klar zu bestimmten und Kategorien zu gewinnen, die ein unverzichtbares didaktisches Fundamentum beschreiben, das im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik für Integration konstitutiv ist, und zwar vor allem auch unter dem Aspekt, dass unsere Forschungen eindeutig darauf verweisen, dass es keinen erziehungs-, schul- oder unterrichtsspezifischen Faktor für Integration derart gibt, dass er in der Tatsache der Behinderung bzw. Nichtbehinderung der in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen gemeinsam kooperierenden Kinder und Jugendlichen zu suchen ist.“ (Feuser 1995, 169f.)

Dies erklärt umfänglich den Gedanken Feusers, dass nicht das Integrieren von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in die vorherrschende Schul- und Klassenstruktur vollzogen werden soll, sondern eine Didaktik geschaffen werden, die allen Schülerinnen und Schülern gleichsam die Möglichkeit gibt, auf kooperative Weise zu lernen. Das ausgearbeitete integrative Fundament der entwicklungslogischen Didaktik sieht dabei verschiedene integrative Bausteine vor, die zusammen ein demokratisches, humanes und soziales Lernen ermöglichen sollen: Das Prinzip der inneren Differenzierung, die Kooperation und das Lernen und Arbeiten an einem Gemeinsamen Gegenstand. Diese werden in den Folgekapiteln thematisiert.

3.2 Zentrale Momente der entwicklungslogischen Didaktik

Um die Zentralität der „Entwicklung“ innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik zu konkretisieren, um daraus auf die einzelnen Bausteine der Didaktik schließen zu können, soll der Begriff „Entwicklung“ innerhalb des Feuserschen Systems näher erläutert werden. Feuser verleiht dem Begriff „Entwicklung“ zwei weite

Dimensionen. Zum einen sieht er „Entwicklung“ nicht primäre vom Subjekt ausgehend, sondern sieht sie als einen reziproken Verlauf, bei der in erster Linie der „Komplexitätsgrad des anderen und erst in zweiter Linie die eigenen Mittel und Fähigkeiten des eigenen Systems“ (Feuser 1995, 128f.) entscheidend sind. Dieser Gedankengang unterstützt die kommunikative Dimension von Entwicklung, nämlich dass diese nur in Zusammenhang mit anderen Systemen gedeihen kann, was erhebliche Implikationen für die Theorie der Integration hat. Die zweite Dimension von „Entwicklung“ bezieht sich darauf, dass nicht der momentane Stand der Entwicklung im Vordergrund stehen sollte, sondern dass sie in dem Sinne verstanden werden soll, was „aus einem System durch vorgenannte Zusammenhänge der Möglichkeit nach werden kann“ (Feuser 1995, 129). Diesen Gedankengang fügt Feuser durch die Implementierung der Theorie von Wigtoskis „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Jantzen 2001, 226) ins Entwicklungsmodell ein.

Zurückkommend auf die erste Dimension von Entwicklung lässt sich eine Didaktik, die die Entwicklung eines Kindes fördernd und unterstützen will, nur realisieren, wenn auf den nötigen Austauschprozess der Subjekte untereinander geachtet wird, ohne jedoch die Individualisierung des Unterrichts zu vernachlässigen. Dies erklärt die wichtigen Bausteine der entwicklungslogischen Didaktik, zum einen die „innere Differenzierung“, damit auf individualisierte Art und Weise an einem Lerngegenstand gelernt und gearbeitet werden kann, und zum anderen die „Kooperation“, die gewährleistet sein muss, damit die Schülerinnen und Schüler gemeinsam ohne sozialen Ausschluss an einem Lerngegenstand und voneinander lernen (vgl. Feuser 1989, 14). Der Lerngegenstand selbst, der allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam sein soll, wird als „Gemeinsamer Gegenstand“ bezeichnet. Was genau mit einem „Gemeinsamen Gegenstand“ gemeint ist, wird in Kapitel 3.2.3 erläutert; in diesem Zusammenhang steht er für einen Lernprojekt, an welchem alle Kinder gemeinsam, sowohl differenziert und individualisiert, aber dennoch in sozialer Kooperation lernen.

Diese Art zu lernen umfasst dabei alle Kinder, unabhängig ihres Entwicklungsstandes oder gegebener Beeinträchtigungen, und leitet sich aus der erkenntnistheoretischen Position ab, die ihren Standpunkt darin findet, dass „nicht angenommen werden [kann], 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“ (Feuser 1999, 44). Wie genau der Austauschprozess und die Erschließung von Wirklichkeit und Welt beim Subjekt ablaufen, kann durch die bis heute standhaften piagetschen Termini „Assimilation“ und „Akkommodation“, erklärt werden, wobei sich ersterer auf die handelnde Anpassung eines Subjekts an die Welt bezieht und zweiterer die Aneignung von Welt meint (vgl. Sodian 2008, 437f.).

Auf den Unterricht bezogen, kann dieser Austauschprozess und das Erschließen von Welt also nur stattfinden, wenn eine aktive und kommunikative Auseinandersetzung mit Lerninhalten gewährleistet ist. Die handelnden Subjekte entwickeln sich dann im Zuge eines kooperativen Prozesses, wobei also die eigene Entwicklung forciert wird. Dies vollzieht sich bis zu der Ebene der eigenen Identitätsbildung, und Buber fasst diesen Lern- und Entwicklungsprozess durch sein dialogisches Prinzip schlicht zusammen: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber 1965, 32) Das heißt, dass der Mensch sich nur durch Auseinandersetzung mit seinem gegenüber und seiner Umwelt weiterentwickeln kann, und Buber (1965, 36) führt weiter an: „(...); was da ist, erschließt sich ihm im Geschehen, und was da geschieht, widerfährt ihm als Sein; (...)“ Dadurch unterstreicht Buber die Prozesshaftigkeit der individuellen Identitätsbildung. Feuser nimmt dieses dialogische Prinzip auf und betont durch seine Umformulierung: „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!“ (Feuser 1995, 175) den identitätsbildenden Charakter von integrativem kooperativen Lernen.

Zusammenfassend kann also angeführt werden, dass Feuser als Basis für seine Grundprinzipien der entwicklungslogischen Didaktik auf entwicklungs- und erkenntnistheoretische Sachverhalte zurückgreift und diese in einem Modell umzusetzen versucht, das die Entwicklung eines jeden Kindes während des schulischen Lernens unterstützt. Die konkreten Begrifflichkeiten, welche in den Folgekapiteln näher erläutert werden, fügt Feuser wie folgt zusammen:

„Für die Lehr- und Lernprozesse wird damit die ‚kooperative Tätigkeit am Gemeinsamen Gegenstand‘ der Lehrenden und Lernenden nach Maßgabe einer ‚Inneren Differenzierung durch Individualisierung‘ desselben zum didaktischen Zentrum pädagogischer Praxis.“ (Feuser 1999, 46)

3.2.1 Innere Differenzierung

Die Forderung nach mehr Toleranz, mehr Demokratie, mehr Sinn für moralische Verantwortung und mehr Solidarität, tritt vielerorts auf und wird in bildungspolitischen Debatten so vertreten, dass Kinder unterschiedlicher Entwicklungsniveaus dieselbe Möglichkeit bekommen sollen, Lerngegenstände zu erfahren. Dies wird im Sinne einer integrativen Pädagogik vertreten. Andererseits betonen Befürworter einer speziellen Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, dass nur eine gesonderte Aufbereitung der Unterrichtsinhalte in speziellen Klassen und Schulen den geeigneten Zugang zu einem Unterrichtsgegenstand bieten kann. So befindet sich die Frage, inwiefern der Unterrichtsgegenstand individuell auf eine Schülerin bzw. einen Schüler zugeschnitten sein sollte, im Zentrum der Diskussion.

Die Art von Differenzierung, die Georg Feuser in seiner entwicklungslogischen Didaktik vertritt, befürwortet die spezielle Aufbereitung eines Unterrichtsgegenstandes für den individuellen Entwicklungsstand eines jeden Kindes. Allerdings entfernt sich Feuser von der Auffassung, dass spezielle individualisierte Curricula für jede Schülerin bzw. jeden Schüler aufgesetzt werden. Dies widerspricht der integrativen Idee, dass alle Kinder in der Klasse gemeinsam und kooperativ lernen. So entspräche eine Differenzierung, die jedem Kind unterschiedliche Unterrichtsinhalte durch verschiedene Medien und Methoden entgegenbrächte, lediglich einer äußeren Differenzierung und würde die integrative Idee obsolet machen. Denn „das bloße physische ‚Beieinanderhocken‘ ist für Feuser nämlich keine Integration, ‚also wenn z.B. in der einen Ecke der Klasse die behinderten Schüler(innen) mit den Sonderschullehrern arbeiten und in der anderen Ecke die nichtbehinderten Schüler(innen) mit der Grundschullehrerin, (...)‘“ (Lersch 2001, 81). So empfiehlt Feuser individualisierte Lernziele, nicht aber im Sinne individualisierter Curricula, sondern im Sinne einer inneren Differenzierung, die zwar differenziert im Hinblick auf Unterrichtsziele, Methoden und Medien, nicht aber auf die Inhalte des Unterrichts (vgl. Lersch 2001, 81). Das heißt, dass der Unterricht zieldifferent ist, dass jeder Schülerin und jedem Schüler individuelle

Lernziele aufgesetzt werden, die dann mit den für sie bzw. ihn geeigneten Methoden und Medien näher gebracht wird. Damit aber die kooperative Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand, im Sinne eines umfassenden Unterrichtsprojektes, gesichert ist, darf nicht hinsichtlich der Unterrichtsinhalte differenziert werden. Nur dann kann von einer echten Integration geredet werden.

Dass aber eine innere Differenzierung, ausgenommen der Unterrichtsinhalte, innerhalb des Gemeinsamen Unterrichts stattfindet, ist eine unveräußerliche These und ein wichtiger Bestandteil der entwicklungslogischen Didaktik, da ohne innere Differenzierung „eine kindzentrierte, basale allgemeine Pädagogik und damit auch eine integrative Erziehungs- und Bildungspraxis nicht realisierbar ist“ (Feuser 1989, 33). Darum gilt es, die individuelle Schülerin bzw. den individuellen Schüler ins Zentrum der pädagogischen Vorgehensweise, der Unterrichtsplanung und Methodenwahl zu rücken und an einem für alle Schülerinnen und Schüler Gemeinsamen Gegenstand das für sie bzw. ihn passende Lernziel zu finden. Die Findung dieses Lernziel soll dabei im Sinne des für die Schülerin bzw. den Schüler „Elementare und Fundamentale“ (vgl. Feuser 1989, 33) stattfinden, wobei sich Feuser an die Bildungstheorie von Klafki anlehnt. Schon Klafki betonte, dass Unterrichtsziele nur dann für ein Schülerin bzw. einen Schüler realisiert sind, wenn es ihr bzw. ihm möglich ist, das Elementare und das Fundamentale eines Unterrichtsgegenstandes zu erschließen (vgl. Klafki 1970, 38ff.). Dabei ist es die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, diesen Unterrichtsgegenstand so differenziert aufzubereiten, dass das Kind das Elementare und Fundamentale erschließen kann. Auf Klafkis Bildungsprinzipien wird dabei im Verlauf der Arbeit zurückgekommen werden.

Diese individuelle Aufbereitung und Zielsetzung des Unterrichtsgegenstandes in Bezug auf jede Schülerin und jeden Schüler stellt das „Humanum“ (vgl. Feuser 2001, 26) der entwicklungslogischen Didaktik dar. Sie ist insofern „human“, „als dies [die integrative Pädagogik, Anm. d. Verfassers] unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen Hilfen auf die einem/r jeden Kind/Schüler/in mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann“ (Feuser 2001, 28). Der soziale Ausschluss bezieht sich bei Feuser dabei nicht nur, wie bei Podlesch, auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen. Podlesch (2003, 47) sieht innere

Differenzierung bzw. „individualisierte Überlegungen als notwendig, die dem Nachteilsausgleich dienen“. Feuser ist der Ansicht, dass sozialer Ausschluss bei jedem Kind erfolgen kann, wenn die Unterrichtsgegenstände nicht auf den individuellen Entwicklungsstand zugeschnitten sind. Dies kann auch bei hochbegabten Schülerinnen oder Schüler der Fall sein, wo genauso eine innere Differenzierung von Nöten ist, um das Kind ihrem bzw. seinem Lernniveau gemäß zu fördern.

3.2.2 Kooperation

Ein weiteres Prinzip des didaktischen Fundamentums der entwicklungslogischen Didaktik stellt die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1989, 22) dar, die ein Bestandteil des „Humanums“ der entwicklungslogischen Didaktik ist, da sie den sozialen Anschluss einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers sichert. Dies ist insofern wichtig, als dass

„das Tun des einen das des anderen beeinflusst und mit bedingt, wodurch jedes/r Kind/Schüler für jedes/n andere/n Bedeutung gewinnen kann und sich alle Kinder/Schüler subjektiv als kompetent und wichtig für die Gemeinschaft erfahren können“ (Feuser 2001, 28).

Die Bedeutung des eigenen Tuns und die Wertschätzung des eigenen Handelns durch andere in Bezug auf einen Gemeinsamen Gegenstand bilden die Lernmotivation, die letztlich den Antrieb für Interesse und Lernen bietet. Es wäre falsch anzunehmen, dass in einem heterogenen Klassenzimmer, in dem Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsniveaus oder mit gegebenen Behinderungen und Beeinträchtigungen zusammen lernen, nicht jede bzw. jeder einzelne einen kooperativen Beitrag zum Unterrichtsgegenstand leisten kann. Durch die soziale Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand kommen die Qualitäten eines Kollektivs zum Tragen, was Jantzen (2000, 47) übersetzt als „die Schaffung von Strukturen gemeinsamer Wertorientierung, vermittelt ebenso über die Auseinandersetzung mit den Fragen des Bildungstoffs als auch über die wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung“. Die oder der einzelne erfährt sich also als Träger eines Beitrages zu einem Erkenntnisstruktur.

Um die Unterschiedlichkeit dieses kooperativen Lernprinzips zu traditionellen Lernmustern zu begreifen, gilt es, das Endprodukt, welches sich beim lernenden Subjekt manifestiert, nicht als „Wissensakkumulation“ zu verstehen, sondern in Anlehnung an erkenntnistheoretische Ansichten als „Erkenntnisgewinn“ (vgl. Feuser 1998, 30). Innerhalb einer entwicklungslogischen Didaktik kommt also das Prinzip der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zum Tragen, wenn die stattfindenden sozialen Begegnungen einem Lerngegenstand zugerichtet sind. Sie sind also zielorientiert, wobei jedes lernende Subjekt seinem Erkenntnis- und Entwicklungsniveau gemäß Beiträge leistet oder unterstützende Beiträge durch andere erhält. Daraus entsteht ein pädagogischer Raum, in dem nicht nur die finale Erschließung eines Unterrichtsgegenstandes das Ziel ist, sondern eine Qualität der sozialen Interaktion gefördert werden soll, die für sich selbst ein Lernziel des Unterrichts bildet. Es ist also nicht nur die pädagogische Absicht, die zählt, sondern die pädagogische Begegnung und das gemeinsame Suchen nach Erkenntnis. Die pädagogische Begegnung kann dabei auf die elementarste anthropologische Ebene herunterdividiert werden: „Menschentum und Menschsein werden in echten Begegnungen.“ (Buber 1965, 52). Damit diese Begegnungen aber auf pädagogisch gerichteten Bahnen verlaufen, gilt Feusers unveräußerliche These, dass alle Schülerinnen und Schüler in Kooperation miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen.

Die Gemeinsamkeit des Lernens und die durch Kooperation geförderte soziale Interaktion fördern dabei die Integration innerhalb eines Gemeinsamen Unterrichts. Dabei kann angenommen werden, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung von den Schülerinnen und Schüler lernen, die ein höheres Entwicklungsniveau besitzen. Es findet auch ein Lern- und Entwicklungsprozess bei letzteren statt, genau in Begegnungen mit Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Dadurch entsteht eine Reziprozität des gemeinsamen Lernens, welcher Feuser einen hohen Stellenwert einräumt, indem er anführt, dass nichts richtiger und wichtigster sein kann, „als das ‚Lernen zu lernen‘ und solidarisch untereinander, um einer gemeinsamen Sache willen, kooperieren zu können“ (Feuser, in: Fragner 2001, 17). Dies impliziert auch die Bedeutung des integrativen Lernens, das humane Prinzip des Nicht-Aussonderns, welches kooperatives Lernen

für Schülerinnen und Schüler durch einen integrativen Unterricht erst möglich macht. So ermöglicht die Natürlichkeit eines pädagogischen Raumes, in dem Kinder auf unterschiedlichstem Entwicklungsniveau in Kooperation miteinander lernen können, dass kein unnatürlicher Lernraum für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung entsteht. Nach Dreher (1987, 21) ist es wichtig zu erkennen, „dass Formierungsversuche der Umwelt und Akte der Gegenwehr den Geistigbehinderten und das geistigbehinderte Selbst produzieren“. Die Eröffnung der Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler mit geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung, das eigene Selbst in einem integrativen kooperativen Unterricht zu erfahren, bildet einen großen Bestandteil der entwicklungslogischen Didaktik und kann als mindesten Beitrag angesehen werden, einen humanen Unterricht zu realisieren. Denn nur so kann gegenseitige Anerkennung stattfinden, die für den eigenen Selbstwert und für die individuelle Entwicklung wichtig ist und durch Fischer (in: Fragner 2001, 17) in Bezug auf Integration ausgedrückt wird:

„Integriert ist jemand, der gebraucht wird. Dazu ist es notwendig, zu erfahren und zu entdecken, dass jeder Mensch ein ebenbürtiger und gleichwertiger Kultur-Träger wie Kultur-Schöpfer ist.“

3.2.3 Der Gemeinsame Gegenstand

Damit neben dem humanen Prinzip des Lernens innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik, welches durch die innere Differenzierung gegeben wird, auch das demokratische Prinzip erfüllt ist, bedarf es der Implementierung eines Unterrichtsgegenstandes, welcher allen Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und an dem sie in Kooperation miteinander lernen. In der entwicklungslogischen Didaktik wird dieser Unterrichtsgegenstand, an dem alle Kinder gemeinsam lernen, als „Gemeinsamer Gegenstand“ (vgl. Feuser 1989, 22) bezeichnet. Er konstituiert nach Feuser (1995, 173) deshalb das Moment des Demokratischen, weil „alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen“.

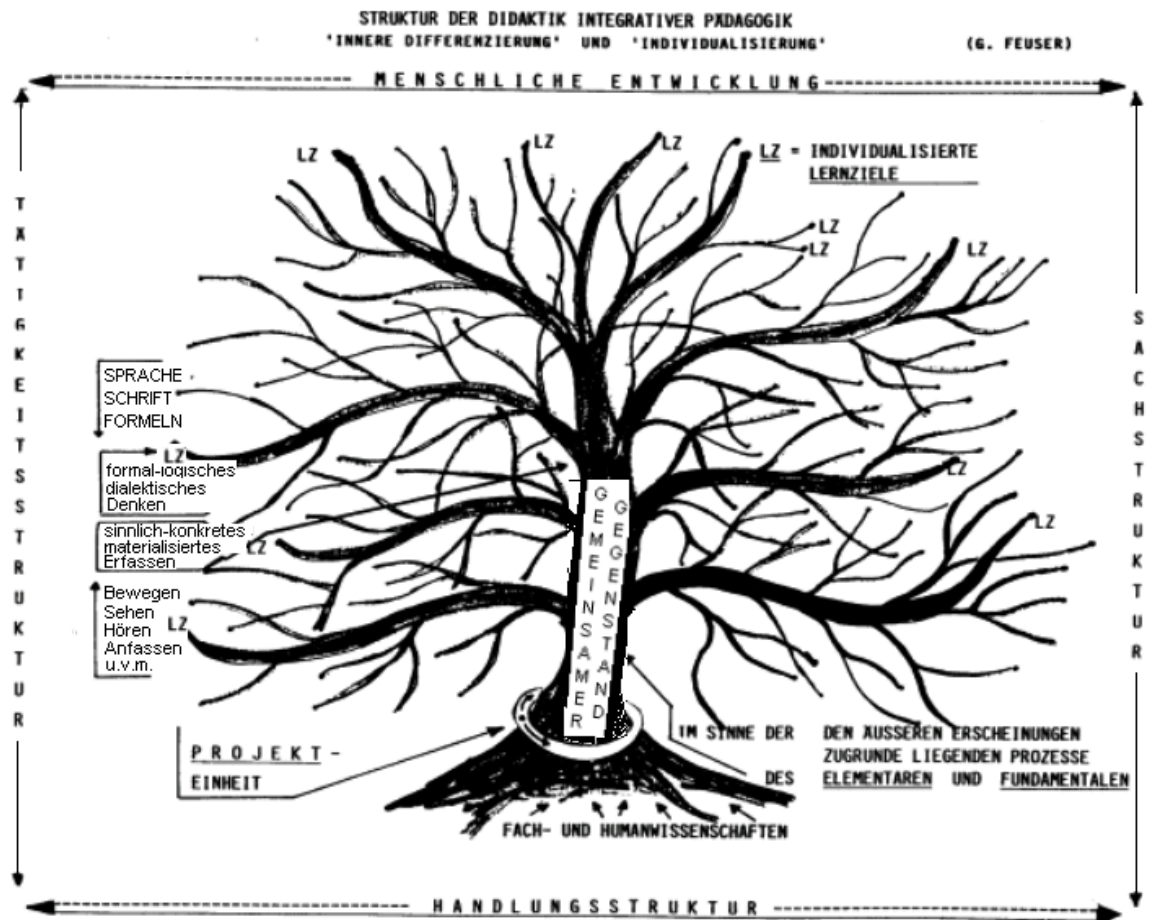
Dieses Prinzip des Zugangs für jede Schülerin und jeden Schüler zu gemeinsamen Unterrichtsgegenständen ist auf den zweiten Blick nicht selbstverständlich, zumal die integrative Praxis oftmals auch in Bezug auf die Unterrichtsinhalte differenziert; was zur Folge hat, dass sich zum einen die im Klassenzimmer vorherrschende Sozialform

zu einer separierten entwickelt, in der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung einen Unterrichtsinhalt gelehrt bekommen, der sich unterscheidet von dem der anderen Schülerinnen und Schüler. Diese Differenzierung kann man begründen durch die besondere Auswahl eines geeigneten Unterrichtsgegenstandes für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, kann aber auch, und eine entwicklungslogische Didaktik würde dies so sehen, als eine Vorenthaltung angesehen werden, durch die nicht allen Schülerinnen und Schülern ein demokratischer Zugang zu allen Unterrichtsinhalten ermöglicht wird. Georg Feuser (1995, 174) zufolge kann echter integrativer Unterricht nur an einem Gemeinsamen Gegenstand erfolgen, denn „Integration ist (...) schon der Logik, aber auch dem Prozeß nach unteilbar“.

Um nun die Wesensmerkmale des Gemeinsamen Gegenstandes näher zu bringen, ist es wichtig, dass der Gemeinsame Gegenstand nicht als etwas Gegenständliches angesehen wird:

„Der ‚gemeinsame Gegenstand‘ integrativer Pädagogik ist nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.“
(Feuser 1989, 32)

Die Zentralität des Gemeinsamen Gegenstandes für die entwicklungslogische Didaktik macht ihn auch zu einem schwierig zu erfassenden Moment in Bezug darauf, was als Gemeinsamer Gegenstand für den konkreten integrativen Unterricht auszuwählen ist. Auf theoretischer Grundlage lehnt sich Feuser dabei an den Sachverhalt der Klafkischen Allgemeinbildung. In der Klafkischen Auffassung kann



(Abb. 1: Das Baummodell. In: Feuser 1989, S. 31)

man die wichtigen Themen der Allgemeinbildung für Schülerinnen und Schüler in „epochaltypische Schlüsselprobleme“ fassen (Klafki 1994, 56), die für die Schülerin bzw. den Schüler von Bedeutung sind. Feuser nimmt sich dieser Auffassung der Auswahl an, denn „ ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ sind für den Menschen die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen seine Bedürfnisse und seine Emotionen stehen“ (Feuser 1999, 44).

Wenn nun ein Gemeinsamer Gegenstand ausgewählt ist, der bedeutend für die Schülerinnen und Schüler ist, dann stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern jedes Kind an diesem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten kann. Um die Prinzipien der Differenzierung und dem integrativen und kooperativen Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu verdeutlichen, hat Feuser dies durch das so genannte Baummodell (vgl. Abb.1, 19) visualisiert. Durch die Wurzeln, die die Erkenntnisse und das Wissen aus den Fach- und Humanwissenschaften darstellen, wird der Baum

genährt. Der Stamm symbolisiert dann die äußere Struktur des Gemeinsamen Gegenstandes, also das konkrete Unterrichtsprojekt in seiner Grobstruktur. An den Stamm anknüpfend kann dann auf die jeweilige individuelle Bedürfnislage einer Schülerin bzw. eines Schülers eingegangen werden, was auch die Differenzierung je nach Entwicklungsniveau inkludiert (vgl. Feuser 1989, 31). Die Äste und die Zweige symbolisieren dann die wissenschaftlichen Aufbereitungen, wie der Gemeinsame Gegenstand für jedes einzelne Kind zugänglich wird. Dies kann beispielsweise durch „sinnlich-konkretes materialisiertes Erfassen“ (vgl. Abb.1, 19), durch Schrift und Sprache oder durch andere sinnliche Kanäle wie beispielsweise dem auditiven, taktilen etc. geschehen. Dabei stellt die immer feiner werdende Verästelung die individualisierten Lernziele dar. So kann sich eine Schülerin bzw. ein Schüler je nach Entwicklungsstand und Zugang den Gemeinsamen Gegenstand erschließen, indem er bis zu dem ihm individualisierten Lernziel vordringt.

Das oft zitierte Beispiel für einen Gemeinsamen Gegenstand ist das von Feuser angeführte Projekt „Ernährung“ (Feuser 1989, 32). Hierbei ist zu erwähnen, dass Feuser für das kooperative Lernen am Gemeinsamen Gegenstand lediglich das Lernen in Projekten für sinnvoll erachtet. Im Projekt „Ernährung“ versucht Feuser die Grundprinzipien des Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand zu erläutern, wobei deutlich wird, dass der Gemeinsame Gegenstand in seiner Prozesshaftigkeit verstanden werden muss, nicht in seiner Gegenständlichkeit:

„Wenn im Projekt Ernährung sich Kinder und Schüler eine Mahlzeit zubereiten, ist der ‚gemeinsame Gegenstand‘ weder das (...) besorgte Rohgemüse, (...) und dann der fertige Gemüse Eintopf, sondern der Prozess, der vom ersten zum zweiten Zustand führt – das Kochen (...) ja die Gesetze der Thermodynamik.“ (Feuser 1989, 32)

Mit der angesprochenen Thermodynamik verdeutlicht Feuser, dass der eigentliche Gemeinsame Gegenstand weit hinter der sichtbar aktiven Handlung des Zubereitens eines Eintopfs liegt. Und doch wird ein Prozess ausgedrückt, nämlich die Veränderung vom unfertigen Rohgemüse zu einem Gemüse Eintopf. Wie jede einzelne Schülerin bzw. jeder einzelne Schüler sich das Projekt „Ernährung“ und die ihm individualisierten Lernziele erschließt, ist unterschiedlich in Bezug auf den

materialen oder sinnlich-abstrakten Zugang, wie es durch die verschiedenartigen Äste im Baummodell ausgedrückt wird.

3.3 Das Entwicklungsmodell

Mit der Ansicht, dass ein „Mensch in seiner Gegenwart nach das momentan Mögliche ist hinsichtlich der möglichen Veränderungen: also kompetent, wie behindert er uns auch erscheinen mag“ (Feuser 1999, 45), legt Feuser den ideellen Grundstein für seine Didaktik und speziell für den Aufbau des Entwicklungsmodells. Das Entwicklungsmodell innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik ist der Versuch, durch eine konkretisierende Transformation seiner integrativen Prinzipien hin zu einem Unterrichtsmodell zu gelangen, das eine subjektorientierte Vorgehensweise und Analyse unterstützt. Zurückkommend auf die eben zitierte möglichkeitsorientierte Ansicht Feusers, was Behinderung anbelangt, lohnt es sich speziell bei der Erklärung des Entwicklungsmodells darauf hinzuweisen, dass Feuser (1988, 177) seine Didaktik bisweilen auch als „basale“ Didaktik bezeichnet. Dies liegt daran, dass die Analyse und Planung eines Unterrichts im Sinne seiner entwicklungslogischen Didaktik immer von „unten nach oben“ (Feuser 1988, 177) gedacht wird, also von basalster Ebene zu komplexeren Sachverhalten bzw. Tätigkeiten.

Dieses basale subjektorientierte Denken, zusammen mit der Ansicht, dass in einem Unterricht jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein für sie bzw. ihn bedeutenden Gegenstand oder Sachverhalt erschließen kann und somit ein Sinnbildungsprozess stattfindet, führt also dazu, dass Feuser ein Entwicklungsmodell für die Unterrichtsplanung aufsetzt, welches diese Grundideen vereint. Das Entwicklungsmodell innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik erhält dafür drei Seiten; eine Lehrerin bzw. ein Lehrer muss also in drei verschiedenen Dimensionen denken, weshalb das Modell auch von Feuser selbst als „dreidimensionale Didaktik“ (Feuser 1999, 45) benannt wird. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die drei Dimensionen des Entwicklungsmodells gegeben, welche dann in den Folgekapiteln vertieft werden. Feuser nimmt für die verschiedenen Seiten des Entwicklungsmodells diverse, meist geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse und

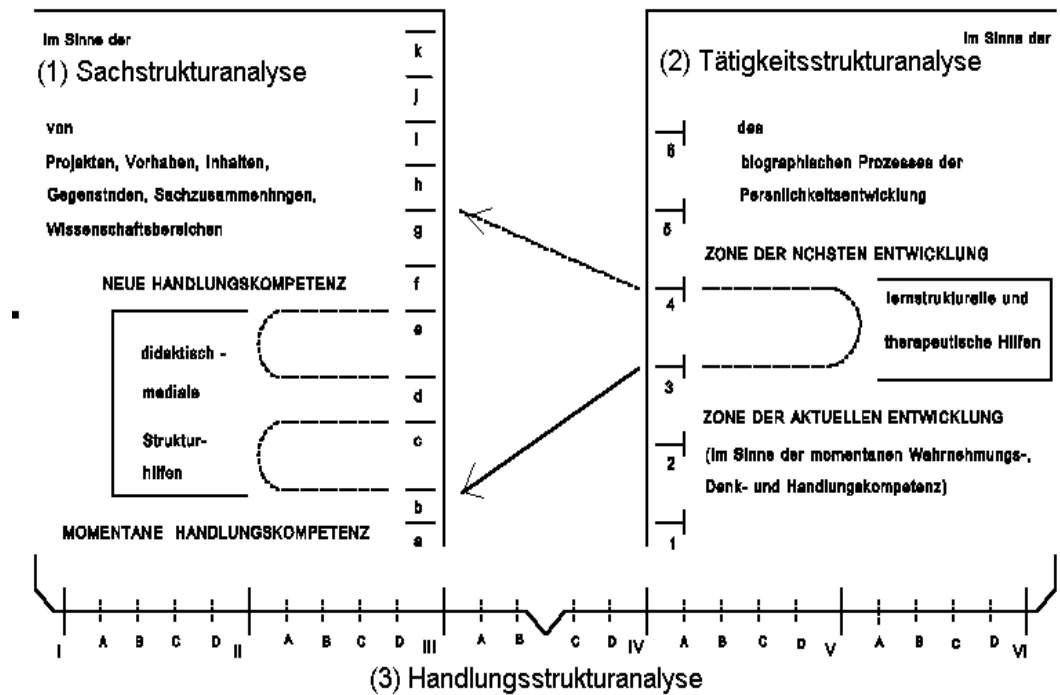
Gedanken auf und implementiert diese in die Struktur seines Modells, welches kurz skizziert wird (vgl. Feuser 1999, 45).

Bei der „Tätigkeitsstrukturanalyse“ geht es um die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen. Diese bilden die aktuelle Zone der Entwicklung. Von dort ausgehend ist es das Ziel, eine „nächste Zone der Entwicklung“ zu erreichen, wie sie bei Wygotski (1987, 83) beschrieben wird. Die individuelle Zielbildung konstituiert sich dabei aus der Objektseite, der Sachstruktur des Lerngegenstandes und der Subjektseite, dem individuellen Handlungsbereich des Schülers.

Die „Handlungsstrukturanalyse“ umschreibt die möglichen Handlungsfähigkeiten des Individuums und liegt dem Entwicklungsmodell als Basis zugrunde. Hier wird beispielsweise die durch eine Behinderung eingeschränkte körperliche Handlungsfähigkeit oder eine kognitive Retardierung mit einberechnet. Daraus ergibt sich das Lern- und Handlungsfeld, an dem die Lerninhalte ansetzen können.

Die „Sachstrukturanalyse“ des Modells bezieht sich konkret auf die aufbereiteten Bildungsinhalte, mit dem eine Schülerin bzw. ein Schüler konfrontiert wird. Hierbei sind Aufbau, Elemente und Beziehungsverhältnisse zu analysieren. Die Sachstrukturanalyse ist vertikal angeordnet, was bedeutet, dass mit den weniger komplexen Inhalten begonnen wird und sich die komplexen Themenbereiche am oberen Ende befinden (vgl. Pitsch 1999, 115).

Historisch - logische Strukturanalyse der OBJEKTSEITE SUBJEKTSEITE



(Abb. 2: Das Didaktische Feld, in: Feuser 1989, 34)

Die drei Bereiche, die zusammen die entwicklungslogische Didaktik konstituieren, werden durch die Abbildung des didaktischen Feldes (vgl. Abb.2, 23) veranschaulicht. Dabei wird ersichtlich, dass die Handlungsstrukturanalyse das Fundament des Modells ausmacht, auf dem sich dann Sachstruktur- und Tätigkeitsstrukturanalyse aufbauen. Alle drei Bereiche stehen in Wechselwirkung zueinander, wobei speziell die Objekt- und Subjektseite sich gegenseitig bedingen und zu einem Konstrukt führen, welches für jede Schülerin bzw. jeden Schüler eine Analyse vorsieht, die ihrer bzw. seiner Entwicklung gemäß ansetzt:

„Diese drei Momente konstituieren entsprechend dem Zusammenhang ‚Subjekt <-> Tätigkeit <-> Objekt‘ die Didaktik als entwicklungslogische und durch die wird eine ‚Allgemeine Pädagogik‘ mittels derer *allen alles in einer jedem adäquaten Weise* gelehrt werden kann, realisierbar.“ (Feuser 1998, 30)

Wie nun die einzelnen Dimensionen des didaktischen Feldes, die Sachstrukturanalyse, die Tätigkeitsstrukturanalyse und die

Handlungsstrukturanalyse, im Einzelnen ihre Berechtigung in der entwicklungslogischen Didaktik finden und welche theoretischen Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen zu knüpfen sind, wird in den Folgekapitel erläutert werden.

3.3.1 Die Handlungsstrukturanalyse

Die Handlungsstrukturanalyse, die dem Entwicklungsmodell als Basis dient, bezieht sich zum einen auf die momentane Handlungsfähigkeit einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers, wobei in einem zweiten Schritt der Prozess der Aneignung eines Sachverhaltes bei einer Schülerin bzw. einem Schüler analysiert wird. Die Analyse erforscht sozusagen die Etappen des Aneignungsprozesses eines Unterrichtsgegenstandes oder ähnlichem bei einem Kind. Dieser sukzessive Prozess der Aneignung kann auch als „Lernen des Lernens“ (Feuser 1995, 178) bezeichnet werden und tritt dann zutage, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler sich aktiv mit einer Lern- oder Lebensumwelt auseinandersetzt.

Feuser knüpft seine Analyse der Handlungsstruktur eng an die von Galperin, einem Vertreter der kulturhistorischen Schule, aufgestellte Theorie der „Interiorisation“. Diese Theorie, die schon vom lateinischen Ursprung ihrer Begrifflichkeit als „Verinnerlichung“ verstanden werden kann, bezieht sich auf den Verinnerlichungs- bzw. Handlungsprozess eines Subjekts bei der Aneignung eines Sachverhaltes durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Lebensumwelt. Dieser Prozess findet dabei in Wechselbeziehung statt und kann in kleinere Etappen eingeteilt werden, welche auch als Galperinsche Etappen (Pitsch 1999, 110) bezeichnet werden können. Dabei verläuft der Interiorisationsprozess vom Konkreten zum Abstrakten. Steht also, auf die Abbildung 2 (vgl. Abb.2, 23), anfänglich bei I noch die bloße Orientierungsgrundlage, so verläuft der Prozess der Verinnerlichung von I-VI über II, die Materielle/materialisierte Handlung, III, die Lautsprachliche Handlung, IV, die Äußere Sprache für sich, V, die Innere Sprache bis hin zur finalen Stufe, VI, dem Denken. Die Verinnerlichung ist also als lang angelegter Verlauf zu verstehen, der etappenweise erreicht wird und dessen prozessuale Lernhandlung auch in einem Verlaufsschema auszudrücken ist, nämlich in einem Prozess von A: der Entfaltung

über B: der Verallgemeinerung, C: der Beherrschung bis hin zu D: der Verkürzung (vgl. Abb.2, 23).

So hilft diese theoretische Aufschlüsselung des sukzessiven Aneignungs- und Handlungsprozesses, dass nicht nur die Prozesshaftigkeit des inneren Lernvorgangs beim Kind erkannt wird, sondern dass auch darauf eingegangen wird, wie dem Kind in diesem Verinnerlichungsprozess geholfen werden kann. So sieht Feuser in der Aufnahme der Theorie der Interiorisation von Galperin die Möglichkeit,

„die Lern-Handlungen der Kinder und Schüler in operationalisierter Weise unter Berücksichtigung der didaktisch-medialen und der lernstrukturellen bzw. therapeutischen Hilfen zu analysieren und im Unterricht zu unterstützen.“ (Feuser 1995, 178)

Dieser zugrunde liegende Gedanke bildet auch die Basis für eine individuelle Betrachtung eines jeden schulischen Subjekts in seiner Erschließung eines Objekts. Speziell in dieser Dimension des Entwicklungsmodells wird auch deutlich, welche unterschiedlichen Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu einem Verinnerlichungsprozess beitragen und wie differenziert eine lernstrukturelle Hilfe anzusetzen hat, damit sie den Handlungs- und Aneignungsprozess adäquat unterstützt. Die großen Teilbereiche des Entwicklungsmodells, die Sachstrukturanalyse, die die Objektseite darstellt, und die Tätigkeitsstrukturanalyse, die die Subjektseite ausmacht, müssen in ihrer Wechselwirkung immer unter Rücksichtnahme auf die Handlungsstruktur betrachtet werden.

3.3.2 Sachstrukturanalyse

Zurückgreifend auf die in Kapitel 2 angesprochenen Kategorien „Assimilation“ und „Akkommodation“, mit denen Piaget den Prozess des menschlichen Lernens und die Verarbeitungsprozesse eines Subjekts in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt beschreibt, kann also behauptet werden, dass mit Piaget 200 Jahre nach Rousseau ein weiterer Genfer entwicklungspsychologische Aussagen aufsetzt, die das Subjekt ins Zentrum rücken. Der Lernvorgang wird als Erschließung verstanden, die wechselseitig abläuft und nicht nur vom zu erschließenden Gegenstand ausgehen darf. So führt Piaget (1969, S.18) an: „Indem sich das Denken den Dingen anpaßt,

strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge.“ Der Einfluss des Denkens auf die Dinge wird also emphatisiert. In Überführung dieser entwicklungspsychologischen Annahme auf schulische und didaktische Vorgänge, kann dabei selbiges Prinzip in ähnlicher Weise bei Klafki wieder gefunden werden. Klafki spricht von einer „doppelseitigen Erschließung“ (1970, 43), durch die ein Bildungsvorgang beschrieben werden kann. In diesem Prozess der gegenseitigen Erschließung erschließt sich der Mensch seine Welt kategorial und wird damit selbst für diese Wirklichkeit erschlossen:

„Bildung ist Erschlossensein für einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive und materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinn.“ (Klafki 1970, 43)

Für Klafki gilt also Bildung als ein einheitlicher Prozess: Die Aufnahme und Aneignung von Inhalten ist stets verbunden mit der Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften. Somit vereint er die traditionell getrennt betrachteten bildungstheoretischen Zweige, die materiale und formale Bildungstheorie und beschreibt die Zusammenführung als „Kategoriale Bildung“ (vgl. Klafki 1970, 38), welche wie oben beschrieben in „doppelseitiger Erschließung“ stattfindet und als Kern seiner „Didaktik im engeren Sinne“ (Peterßen 2001, 71) bezeichnet wird.

In Bezug auf das Entwicklungsmodell der entwicklungslogischen Didaktik kann die „doppelseitige Erschließung“ von Klafki auch auf das reziproke Verhältnis von Sachstrukturanalyse und Tätigkeitsstrukturanalyse übertragen werden, was Feuser (1998, 32) auch direkt anführt:

„Im Sinne der Theorie der ‚Kategorialen Bildung‘ von Klafki (1963) können (...) die im Subjekt strukturbildenden, zwischen den beiden objektiven Realitäten von Objektseite und Subjektseite bestehenden Fluktuationen im Prozeß der ‚doppelseitigen Erschließung‘ gefaßt und in den Begriffen (...) des ‚Elementaren‘ und ‚Fundamentalen‘ repräsentiert angesehen werden.“

Das Elementare und Fundamentale, in Fortführung und Modifikation zu Klafkis Begriffsbestimmung, versteht Feuser (1998, 33) hier aus „Sicht der Biographie des

Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) kategoriale Produkte der Bedeutungskonstituierung auf der Basis des persönlichen Sinns“. Dies lässt eine sehr subjektbezogene Deutung von objektiver Realität erkennen, auf die dann auch die Analyse der Sachstruktur aufbaut.

So findet zwar die Sachstrukturanalyse eine nicht zu unterschätzende Bedeutung im Entwicklungsmodell und stellt, wie auch in den meistens Lern- und Bildungstheorien, eine zentrale Dimension dar, soll aber im Entwicklungsmodell der entwicklungslogischen Didaktik immer unter Einbezug des lernenden Subjekts analysiert werden. Dies wird allein schon daran deutlich, dass die Analyse der Sachstruktur für die Unterrichtsplanung hierarchisch aufgebaut ist und auf dem basalsten, untersten Entwicklungsniveau ansetzt. Sie sieht also die komplexen Komponenten am oberen Ende und beginnt mit den weniger komplexen Inhalten (vgl. Pitsch 1999, S.110). Sie gleicht also einer Tiefenstruktur, die als Basis und Kernstück „fundamentale Ideen und Schlüsselprobleme“ (Jantzen 2000, S.49) enthält, was sich wiederum an Klafki (vgl. Peterßen 2001, 81) und dessen „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ orientiert. Um also die Analyse der Sachstruktur vorzunehmen, die den Aufbau, die Elemente und Beziehungsverhältnisse der Lerninhalte und Lerngegenstände bezeichnet, muss zuerst auf die momentane Handlungskompetenz der Schülerin bzw. des Schülers eingegangen werden, von wo aus dann neue Handlungskompetenzen entworfen werden können, an welche dann auch die Lerngegenstände, Inhalte und Vorhaben anknüpfen (vgl. Pitsch 1999, 111, Abb. 17). Zur Einschätzung der momentanen und neuen Handlungskompetenz eines Kindes kann Wigtoskis Theorie der „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ (vgl. Jantzen 2001, 226) herangezogen werden, welche einen noch größeren Einfluss auf die im Entwicklungsmodell befindliche Tätigkeitsstrukturanalyse hat und dort erklärt wird.

Im Allgemeinen beschreibt Jantzen (2000, 49) die Notwendigkeit der zusammenhängenden Betrachtung von Objekt- und Subjektseite, denn „die Komplexität des Objekts und das Entwicklungsniveau des Subjekts (...) müssen in einem adäquaten Verhältnis stehen“. Hier befindet sich der kontaktierende Kern der Analyse von Objektseite und Subjektseite, da darauf geachtet werden muss, dass beispielsweise bei einem Kind mit Entwicklungsverzögerung die angebotenen

Lerngegenstände und Lerninhalte auf der Objektseite dem Entwicklungsniveau auf der Subjektseite angemessen sind und so eine wirkliche unterrichtliche Förderung der individuellen Handlungskompetenzen erfolgen kann.

3.3.3 Die Tätigkeitsstrukturanalyse

Mit der Analyse der Tätigkeitsstruktur kommt nun ein Gedanke explizit zum Tragen, den Feuser in bisherigen bildungs- und lerntheoretischen Ansätzen vermisste: die primäre Orientierung am Kind und die Loslösung vom Primat des Inhalts. Bisher, so Feuser (1995, 176) „dominiert in den Theorien und Modellen der Didaktik das Sachstrukturelle“ und der Primat des Inhalts konnte selbst durch die Neukonzeptionen der bildungs- und lerntheoretischen Bildungstheorien nicht überwunden werden. So prangert er an, dass im Grunde die Herangehensweise an ein Unterrichtsgeschehen die falsche ist, weil sie primär die Sach- und Dingwelt in den Fokus rückt und nur als gelernt beurteilt, was vollständig, im Sinne eines Wissensstandes, rezipiert werden kann. So ist der Ausgangspunkt also der falsche, weil alles in erster Linie am Sachstrukturellen festgemacht wird (vgl. Feuser 1995, 176).

Durch die Implementierung der Tätigkeitsstrukturanalyse in das Entwicklungsmodell der entwicklungslogischen Didaktik fügt Feuser eine Dimension hinzu, die sich auf die möglichen Tätigkeiten und auf das Entwicklungsniveau der Schülerin bzw. des Schülers konzentriert. Es wird also zuerst die individuelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (vgl. Abb.2, 23) bestimmt. Dabei wird die entwicklungspsychologisch gestützte These vertreten, dass jedes Kind, auch wenn es schwerstbehindert ist, lern- und entwicklungsfähig ist und dass auch bei diesem Kind das Lernen am individuellen momentanen Entwicklungsniveau ansetzen sollte (vgl. Jantzen 2000, 47).

Zur weiteren Bestimmung und zum Ansatz möglicher lernstrukturierender und therapeutischer Hilfen wird die Tätigkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers gemäß der Theorie der „dominierenden Tätigkeit“ (vgl. Jantzen 1994, 79ff.) von Leontjew eingeordnet. Leontjew, ein Vertreter der Kulturhistorischen Schule, die sich mit psychischen Funktionen und ihren Auswirkungen beschäftigt, stellt die Theorie auf,

dass die Entwicklung des Menschen „vertikal und auf immer höher organisierte und differenzierte Abbilder von Welt“ (Feuser 1989, 26) gerichtet verläuft. Somit kann also nach der Theorie der dominierenden Tätigkeit von Leontjew eine Tätigkeit ausgemacht werden, die in der Entwicklung eines Subjekts momentan dominierend ist (vgl. Jantzen 1987, 198ff.). Tätigkeitsniveaus, in die eingeordnet werden kann, sind beispielsweise auf basaler Ebene die „perzeptive Tätigkeit“ über die „gegenständliche Tätigkeit“ bis hin zum auf hoher Ebene angesiedelte „(schulische) Lernen“ (vgl. Pitsch 1999, 112). So ergibt sich ein Raster zur Bestimmung des momentanen Tätigkeitsniveaus.

Ein weiterer, bereits erwähnter, Vertreter der kulturhistorischen Schule findet mit seiner Theorie der „Zone der aktuellen und nächsten Entwicklung“ (vgl. Jantzen, 1987, 123) Eingang in die Dimension der Sachstrukturanalyse des Entwicklungsmodells. Wigotski, der seiner Theorie entwicklungspsychologische Forschung zu Grunde legt, sieht die Möglichkeit, das Niveau einer gegenwärtigen Handlungskompetenz beim Kind festzustellen, um dann, auf dieser aktuellen Zone der Entwicklung ansetzend, eine nächste Zone der Entwicklung ins Visier zu nehmen. Wie sich nun das individuelle Subjekt von einer Zone zur nächsten weiterentwickeln kann, beschreibt Jantzen in Anlehnung an Wigotski als Verbindung „psychischer Prozesse (der in ihr Tätigen) und sozialer Prozesse, die in ihr [der Zone der nächsten Entwicklung, Anm. d. Verf.] als kulturelle und historische Erfahrung von Anfang an, auf allen Entwicklungsniveaus präsent sind“ (Jantzen 2001, 226). Zur Erreichung der nächsten Zone der Entwicklung, die bei jedem Kind anders definiert und konzipiert ist, muss also der Unterricht so aufgebaut sein, dass er zum einen beim lernenden Subjekt selbst ansetzt, damit sich bei diesem Sinnbildungskategorien in Form psychischer Prozesse bilden. Zum zweiten müssen die soziale Interaktion und das soziale Lernen gesichert sein, damit soziale Prozesse eine Lern- und Weiterentwicklung beim Kind bedingen.

Die didaktische Frage, und darauf zielt die Analyse der Tätigkeitsstruktur hin, muss also bei der Schülerin bzw. beim Schüler ansetzen und wird von Feuser (1989, 29) wie folgt gestellt. Es muss gefragt werden,

„welche Aspekte im Rahmen der im ‚Projekt‘ kulminierenden Inhalte sich auf der Ebene seiner momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungskompetenz in der tätigen Auseinandersetzung mit diesen ‚erschließen‘ und im Sinne der Ausdifferenzierung des ‚inneren Abbildes ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern können“.

3.4 Aktueller Stand der wissenschaftlichen Diskussion

Die von Feuser 1989 erstmals als Ganzes vorgestellte „entwicklungslogische Didaktik“, hat sich als eine der wichtigsten integrativen Didaktiken in der wissenschaftlichen Diskussion etabliert. Die Prinzipien des „Gemeinsamen Gegenstandes“, der „Inneren Differenzierung“ im Sinne einer Individualisierung und die „Kooperation“ am Gemeinsamen Gegenstand als Sicherung des sozialen Lernens und somit einer wirklichen Integration im Sinne ihrer Begrifflichkeit, sind als Prinzipien integrativen Lernens und Unterrichtens weithin anerkannt. Auch war und ist Feusers Integrationsverständnis und seine vehemente Kritik am einem Gemeinsamen Unterricht, der lediglich eine äußere Integration darstellt und kein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung an den allen gemeinsamen Unterrichtsinhalten vorsieht, in den wissenschaftlichen Diskurs von Integration und Inklusion und in das Denken über Schule und Schulformen im Allgemeinen eingeflossen.

Das Modell als solches wurde bisher nicht wissenschaftlich widerlegt, wurde aber auch nicht als Ganzes weiterentwickelt. So haben verschiedene wissenschaftliche Vertreter zwar Bestandteile der entwicklungslogischen Didaktik kritisiert, modifiziert oder in Frage gestellt, eine generelle Neukonzeption oder eine Überarbeitung von Seiten Feusers fand aber auch nicht statt. Im Folgenden soll nun auf verschiedene Ansätze bzw. Modifikationen eingegangen werden, die forschende Pädagogen bei der Arbeit am theoretischen Modell der entwicklungslogischen Didaktik aufgestellt haben. Dabei ist zum einen Hans Wocken zu nennen, der sich mit dem Gemeinsamen Gegenstand, wie Feuser ihn konzipiert hat und versteht, auseinandergesetzt hat. Des Weiteren wird auf Hans-Jürgen Pitsch eingegangen, der dem dreidimensionalen Entwicklungsmodell eine weitere Ebene, die der Steuerungsformen, hinzugefügt hat. Und letztlich werden Jantzen und Ziemer aufgeführt. Ersterer setzt sich kritisch mit dem Gesamtkonzept der entwicklungslogischen Didaktik und deren theoretischen Bezüge auseinander,

während letztere versucht, innerhalb dieser integrativen Didaktik die Lehrerrolle zu betonen und herauszuarbeiten.

Die gemeinsame Lernsituation

Hans Wocken beschäftigte sich intensiv mit Feusers Theorem des Gemeinsamen Gegenstands und der kooperativen Projektarbeit daran. Dabei sieht Wocken den Gemeinsamen Gegenstand als den zentralen Kern von Feusers integrativer Didaktik an, würde aber keine strikte unabdingbare Projektarbeit daran fordern. Vielmehr untersucht er verschiedene Sozialformen, wie sie im Unterricht stattfinden können und spricht sich für eine Pluralität derer bei didaktischen Überlegungen aus. So bietet er ein breites Spektrum von Lernsituationen an, die in einem integrativen Unterricht angewendet werden können. Dabei beharrt er nicht auf die unbedingte gemeinsame Arbeit an einem Lerngegenstand bzw. Lerninhalt, sondern integrativen Unterricht am besten durch eine Mischform von differenzierter und integrativer Lernsituation realisiert. Die Lernsituation, die der von Feuser geforderten kooperativen Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand am nächsten kommt, ist die „Solidarische Lernsituation“ (Wocken 1998, 49). Dabei wird in kooperativer Arbeit ein gemeinsames Ziel verfolgt, wobei jede und jeder einen Teil zum Ganzen beiträgt. Wenngleich diese integrative Lernsituation ein wichtiger Bestandteil in einem Gemeinsamen Unterricht ist, so sieht Wocken sie dennoch nicht als „condicio sine qua non“ an. „Sie sollte nicht vernachlässigt werden, aber auch nicht als Dauerzustand in Minimalform auftreten.“ (Wocken 1998, 50) Die angesprochene Mischform von Lernsituationen in einem integrativen Unterricht kann durch Abwechslung mit anderen Lernsituationen erreicht werden. So kann beispielsweise auch eine „komplementäre Lernsituation“ (Wocken 1998, 48), welche auch zu den kooperativen Lernsituationen gehört, integrativen Unterricht bereichern. Eine komplementäre Lernsituation findet dann statt, wenn zwei Schülerinnen oder Schüler zwar unterschiedliche Ziele verfolgen, zum Erlangen ihrer Ziele jedoch in Kooperation mit einer anderen Schülerin bzw. einem anderen Schüler treten müssen, wie dies beispielsweise bei einem Partnerdiktat der Fall ist (vgl. Wocken 1998, 47). Im Allgemeinen sieht Wocken (1998, 51) also eine Diversität von Lernsituationen in einem integrativen Unterricht

als vorteilhaft an: „Generell sollte es um eine gemeinsame Lernsituation gehen und nicht mehr nur um einen gemeinsamen Gegenstand.“

Die Steuerungsformen nach Pitsch

Auch Hans-Jürgen Pitsch hat sich mit Feusers entwicklungslogischer Didaktik befasst und sich dabei verstärkt dem Entwicklungsmodell zugewandt. Dabei beschäftigt er sich mit einigen Komponenten des Modells, die er dann modifiziert und in vier Variationen beschreibt.

So strebt Pitsch in einer ersten Variation die Veränderung der Handlungsstrukturanalyse an und fordert dabei, dass diese um das Element der „materiellen Handlung“ ergänzt wird. Das Ursprungsmodell hatte nur das Element der „materialisierten Handlung“ Pitsch verweist aber darauf, dass durch materielles Handeln der Lebensbezug des Kindes zu Lerngegenständen unterstützt wird: „Die wirklichen Dinge des Lebens werden in ihrer wirklichen, üblichen Funktion gebraucht und dadurch in ihrer ‚gesellschaftlichen Bedeutung‘ erkannt.“ (Pitsch 1999, 116)

Die Handlungsstrukturanalyse wird in einer zweiten Variation von Pitsch nochmals einer Veränderung unterzogen, indem er an Feusers Darstellung kritisiert, dass diese den Anschein erwecke, dass Orientierungsgrundlage und die materielle/materialisierte Handlung ohne Sprache ablaufe (vgl. Pitsch 1999, 117). Er spricht sich deshalb für die Implementierung von „sprachlicher Begleitung“ im Modell aus, da letztlich, selbst wenn eine Schülerin oder ein Schüler nur die passive Rolle der bzw. der Zuhörenden einnimmt, sprachliche Bezeichnungen der Lerngegenstände und Aktivitäten eingesetzt werden.

Pitsch schließt die Veränderung der Darstellung der Handlungsstrukturanalyse des Entwicklungsmodells dahingehend ab, dass er das Element der „inneren Sprache“ und das „Denken“ zusammenfasst. Dies geschieht mit der Begründung, dass die „innere Sprache“ als solche nicht sichtbar und beobachtbar ist und somit eine ihre differenzierte und vom „Denken“ abgesonderte Betrachtung didaktisch nicht notwendig ist (vgl. Pitsch 1999, 118). Somit entsteht also die von Pitsch modifizierte Darstellung der Handlungsstrukturanalyse (vgl. Abb.3, 33).

Steuerungsform																								
interindividuelle (Fremd-)Steuerung				intraindividuelle (Selbst-)Steuerung																				
körperlich		Modell	Ikonisch	lautsprachlich	Schrift	ohne Hilfsmittel																		
vollst.	teilw.																							
1	2	3	4	5	6	7																		
Objektseite:				Subjektseite:																				
FEUSER (Tiefenstruktur)				Analyse des Tätigkeits-, Entwicklungs- bzw. Abbildungsniveaus, z. B.																				
Sachstrukturanalyse von Vorhaben, Inhalten, Gegenständen, Sachzusammenhängen, Wissenschaftsbereichen,				6 Arbeit																				
Schülerbezogen:				5 (schulisches) Lernen																				
Neue Handlungskompetenz				4 Spiel																				
Didaktisch-mediale Strukturhilfen				3 gegenständliche Tätigkeit																				
Momentane Handlungskompetenz				2 manipulierende Tätigkeit																				
				1 perzeptive Tätigkeit																				
Handlungsstruktur	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
	I				II				III				IV				V				VI			
	Orientierungsgrundlage				Materielle Handlung				Materialisierte Handlung				Lautsprachliche Handlung				Äußere Sprache für sich				Innere Sprache (und Denken)			
	unter sprachlicher Begleitung																							

Abb. 22: Vierdimensionales Modell

(Abb. 3, Vierdimensionales Modell, in: Pitsch 1999, 121)

Weiter wird das Entwicklungsmodell in seiner ursprünglichen Form von Pitsch durch eine weitere Dimension erweitert. Es setzt dem dreidimensionalen Entwicklungsmodell durch die Implementierung der Ebene der Steuerungsformen (vgl. Abb.3, 33) eine „Decke“ auf. Grund dafür sieht Pitsch in der bedeutenden Entscheidung, auf welchem Handlungsniveau eine Schülerin bzw. eine Schüler handeln kann und inwiefern sie bzw. er Hilfe dabei benötigt (vgl. Pitsch 1999, 188). So wird bei der Analyse der Steuerungsform entschieden, welches Maß an

Fremdsteuerung eine Schülerin bzw. ein Schüler benötigt, respektive zu welchen individuellen Handlungen sie bzw. er in der Lage ist.

Als Resultat aus Pitschs Modifikationen entsteht also ein verändertes Entwicklungsmodell; statt von einem dreidimensionalen Modell ist nun von einem vierdimensionalen Entwicklungsmodell die Rede (vgl. Pitsch 1999, 121). Pitsch stellt das modifizierte Modell wie in Abbildung 3 (vgl. Abb.3, 33) dar.

Kritische Bewertung der entwicklungslogischen Didaktik durch Wolfgang Jantzen

Ein weiterer Vertreter der pädagogischen Wissenschaft, der sich der entwicklungslogischen Didaktik kritisch näherte, ist Wolfgang Jantzen. Er befürwortet in vollem Maße die integrative Idee und den Aufbau der Didaktik, setzt aber an einigen Stellen kritisch an und bedauert, dass aktuellere entwicklungspsychologische Erkenntnisse nicht in den Aufbau der Didaktik mit eingeflossen sind. So bespricht er beispielsweise die Verbindung von Piagets entwicklungspsychologischen Theoremen und der Theorie der dominierenden Tätigkeit von Leontjew, welche in seinen Augen schwerlich zu vereinen sind (vgl. Jantzen 2000, 48). Dabei recurriert er auf Wallon, durch den diese theoretische Brücke zu schlagen gewesen wäre, indem dieser die „Dimensionen des Körperselbst und der Ich-Identität (Jantzen 2000, 48) weiter ausführt.

Auf die Objektseite beziehend erläutert Jantzen das Verhältnis von Lerngegenstand und dem Entwicklungsniveau des Kindes. Dabei stimmt er mit Feuser überein, dass die Komplexität des Objekts dabei in einer adäquaten Relation zum Entwicklungsniveau des Kindes stehen sollte (vgl. Jantzen 2000, S.49). Durch diese Zuweisung eines Objektes mit bestimmter Komplexität kann dann ein bestimmtes Lernniveau des Kindes angesprochen werden, was wiederum zur Folge hat, dass das System „Behinderung“ in den Hintergrund tritt, da jedes Kind ein unterschiedliches Lern- und Entwicklungsniveau hat. Jantzen bemängelt aber die didaktische Ausführung dieser Überlegung bei Feuser, der dieses Prinzip am praktischen Beispiel der Thermodynamik veranschaulicht hatte. Im Zentrum der Kritik steht dabei, dass Feuser die tätigkeitstheoretischen Strategien der Gruppe um Davydov nicht aufgenommen habe (vgl. Jantzen 2000, 49).

Ein letzter, aber zentraler Ansatzpunkt Jantzens als Kritik und als Anregung zur Weiterentwicklung des entwicklungslogischen Modells ist die Diskussion der so genannten Invarianten in Verbindung mit Ausgangsabstraktionen. Jantzen stimmt mit Feuser und der tätigkeitsorientierten Ansicht der kulturhistorischen Schule überein, was den tätigen Prozess des Lernens anbelangt. Allerdings muss das Experimentieren mit Lerninhalten nicht immer auf praktischer Ebene stattfinden, sondern kann auch ein „geistiges Experimentieren“ (Jantzen 2000, 54) sein. Dies bildet sozusagen die Basis für so genannte Ausgangsabstraktionen, welche Jantzen (2000, 50) als extrem wichtig für den Lernprozess erachtet:

„Ausgangsabstraktionen erweisen sich folglich als Keimzellen zur Erarbeitung des Systemzusammengangs in den Dingen der Welt, der sich dann nach Durchlaufen des Prozesses jeweils als Gedankenkonkretum, als reichhaltige begriffliche Widerspiegelung niederschlägt.“

So können Ausgangsabstraktionen durch verschiedene Invarianten verfolgt werden, die dann wiederum repräsentativ für die Ausgangsabstraktion stehen. Jantzen gibt dafür ein Beispiel innerhalb eines Geometrieunterrichts, wobei er das Phänomen der Invarianten exemplarisch verdeutlicht (vgl. Jantzen, 2000 S.50). Bezogen auf die entwicklungslogische Didaktik bemängelt Jantzen, dass dort in keiner Weise auf die für den Lernprozess bedeutenden Ausgangsabstraktionen eingegangen wird.

Die Betonung der Lehrerrolle durch Ziemer

Um die Gesamtheit des pädagogischen Prozesses im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik darzustellen, muss, laut Ziemer (2003, 76) speziell die „Kategorie der Vermittlung“ berücksichtigt werden. Sie zielt dabei auf den wichtigen Dialog von Kind und Pädagogin bzw. Pädagoge ab, der sich in Wechselwirkung von sozialem Subjekt, also dem Kind, und sozialem Objekt ergibt (vgl. Ziemer 2003, 74). So steht bei Feusers Entwicklungsmodell die Pädagogin bzw. der Pädagoge zumeist als (unterrichts-) planende, analysierende Instanz. Dem begegnet Ziemer durch die Forderung, dass die Funktion der lehrenden Instanz auch in die Analyse miteinbezogen werden sollte. Daraus resultiert eine „Triade der Vermittlung“ (Ziemer 2003, 78), in der sich die Pädagogin bzw. der Pädagoge der

Aufgabe bewusst werden sollte, den Kindern „ein Angebot für ihre Entwicklung zu unterbreiten und gleichzeitig stets über unsere eigene Situation, Stellung und Position reflektieren (...)“ (Ziemen 2003, 76). Dieser Prozess der Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Vorgehens ist dabei von zentraler Bedeutung.

4 Das Experteninterview mit Georg Feuser in Zürich

Das mit Georg Feuser am 28.09.2007 in Zürich geführte Experteninterview bildet den empirischen Teil dieser Examensarbeit. Verglichen mit anderen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in der empirischen Sozialforschung, ist das Experteninterview eine sehr randständige Erscheinung (vgl. Meuser/Nagel 1997, 481). Dennoch wurde im speziellen Fall dieser Examensarbeit ein Experteninterview angestrebt. Der Grund dafür lag zum größten Teil darin, dass Georg Feuser die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik entworfen hat und somit in Bezug auf das komplexe Theoriegebilde einen unterstützenden Zugang bieten kann. Weiter sind die entwicklungslogische Didaktik und die damit verbundenen Integrationsvorstellungen so eng mit der Person Georg Feuser verknüpft, dass sich allein aus wissenssoziologischen Gründen die Erhebungsform des Experteninterviews anbietet. Wenngleich das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik und die einzelnen Bausteine des Entwicklungsmodells vielfach im wissenschaftlichen Diskurs reflektiert und kritisiert wurden, so bietet sich durch eine gezielte Befragung doch die Möglichkeit, zum einen, die Aktualität des wissenschaftlichen Denkens an der entwicklungslogischen Didaktik zu gewährleisten und zum zweiten, dass die Beweggründe für das Modell und der Einfluss anderer theoretischer und praktischer Erkenntnisse offen gelegt werden. So können speziell in Bezug auf die Entstehung und auf die weitere Planung und mögliche Umgestaltung des Modells Daten erhoben und Erkenntnisse gewonnen werden. Das Experteninterview dient hierbei also zur „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser/Nagel 1997, 481), für deren Eruiierung nur Georg Feuser in Frage kommt. So soll das Interview als unterstützender Teil der Examensarbeit angesehen werden, aus dem sich aufgearbeitete Rückschlüsse ergeben können und

womöglich Ansatzpunkte zur weiteren wissenschaftlichen Vorgehensweise gefunden werden können.

4.1 Theoretische Grundlagen / Wissenschaftlicher Zugang

Bevor nun die Herangehensweise und der Aufbau des Experteninterviews mit Georg Feuser beschrieben wird, soll auf das Experteninterview als Bestandteil der empirischen Sozialforschung eingegangen werden. Dabei bietet sich zunächst an, den Begriff „Experte“ zu definieren. Ein „Experte“ ist, nach Meuser/Nagel (2005, 88),

„wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung, oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über relevante Personengruppen, Soziallagen und Entscheidungsprozesse verfügt.“

Dabei ist aber wichtig, zu erkennen, dass der Experte, aus methodologischer Betrachtung immer in Relation zu einem jeweiligen Forschungsinteresse steht (vgl. Meuser/Nagel 2005, 88). Bezüglich des Interviews mit Georg Feuser kann man also sagen, dass Georg Feuser der Expertenstatus aus methodologischer erst dann verliehen worden ist, als sich die Auswahl des Themenbereiches für die Examensarbeit genau auf die entwicklungslogische Didaktik als einziges und gesamtes Modell zuschnitt.

Da das Experteninterview in der Regel ein Einzelinterview darstellt, kann gezielt und differenziert in vorbereitender Arbeit auf die Interviewsituation und auf die zu eruierten Sachverhalte eingegangen werden. Zumeist wird dabei keine zu geschlossene Form der Befragung gewählt, da im Interview auf „den individuellen Informationsstand, die Äußerungsbereitschaft und die „Verbalisationsfähigkeit“ (Bortz/Döring 2002, 242) der bzw. des Befragten flexibel eingegangen werden sollte. Durch die Möglichkeit der gezielten Vorbereitung und der individuellen Gestaltung des Interviews, ergibt sich in Anbetracht der Tatsache, dass die zu befragende Person als Expertin bzw. Experte für einen bestimmten Bereich gilt, die Chance, Expertenwissen zu erheben und für die eigene Fragestellung nutzbar zu machen. Meuser und Nagel (1997, 481) beschreiben das Expertenwissen dabei als

„know how derjeniger, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, entaktieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben.“

Somit ergibt sich das Interesse an einem Interview mit Georg Feuser aus der Tatsache, dass er eine Innovation hervorgebracht hat und eine Didaktik konzipiert hat, die versucht, einem Integrationsverständnis wie dem seinen (vgl. Kapitel 3.1) gerecht zu werden, also eine Unterrichtsform, die keine Schülerin bzw. keinen Schüler benachteiligt, sondern Anregungen für Kinder unterschiedlichster Entwicklungsniveaus bietet.

Eine empirische Erhebungsform zu wählen, die qualitativ ist, begründet sich zum einen darin, dass Georg Feuser als der Begründer der entwicklungslogischen Didaktik schwerlich einer Vergleichbarkeit unterzogen werden könnte. Des Weiteren ist das Ziel des Interviews nicht eine objektive repräsentative Datenmenge, sondern eine der Aktualität entsprechende Subsummierung der von ihm entworfenen entwicklungslogischen Didaktik. Das Ziel entspringt also, wie es Lamnek (2005, 294) formuliert, einem „kritisch-emanzipatorischen und praktischen Erkenntnisinteresse“. Der Ablauf des Experteninterviews und die daraus resultierenden Erkenntnisse werden daraufhin, wie sich aus dem Methodenverständnis der qualitativen Sozialforschung ableitet, keiner Standardisierung und Vergleichen unterzogen, sondern stehen als subjektive Meinungen im Raum; „die wissenschaftlichen Aussagen sind nicht Abbildungen der Realität“ (Lamnek, 295).

Experteninterviews erfreuen sich dabei in der Sozialforschung großer Beliebtheit. Die Motivation zu einem Experteninterview ist vielfältig. Zum einen können Erkenntnisse direkt durch eine Person exploriert werden und führen somit zu einer relativ unproblematischen und schnellen Datenerhebung (vgl. Bogner 2005, 9). Des Weiteren ist durch ein Experteninterview zumeist ein gemeinsamer Forschungsdrang gegeben, wodurch Interviewpartner nicht zur nötigen Relevanz des zu führenden Interviews überzeugt werden müssen. (vgl. Bogner 2005, 8). Dennoch wirft die relativ junge Erhebungsform der qualitativen Sozialforschung als Methode einige Zweifel auf. Die größte Kritik findet sich dahingehend, dass ein Verkennungspotenzial für Pluralismus und Dissens besteht (vgl. Bogner 2005, 13).

So ist eine kritische Betrachtung der zu erörternden Sachverhalte oftmals ausgeblendet, was dazu führt, dass das Experteninterview im wissenschaftlichen Diskurs nicht als Erhebungsmethode objektiver Daten angesehen wird. So wird diese Sonderform der qualitativen Sozialforschung oftmals nur additiv zu anderen Erhebungsformen eingesetzt. Dennoch wird in dieser Examensarbeit auf das Experteninterview als Erhebungsform in der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen. Der Grund dafür liegt in der engen Verbindung der entwicklungslogischen Didaktik mit der Person Georg Feuser, der als Begründer Aufschluss über die theoretischen Zusammenhänge und die einfließenden Theorien geben kann. So sollen Eckpunkte der entwicklungslogischen Didaktik aufgegriffen und näher erläutert werden, wozu das Interview als Grundlage dient. Als Resultat daraus wird ein aktueller Überblick über die entwicklungslogische Didaktik entstehen, der daraufhin in den Stand des wissenschaftlichen Diskurses eingeordnet werden kann.

4.2 Vorüberlegungen und Aufbau des Interviewleitfadens

Das Experteninterview zeichnet sich, wie bereits angeführt, durch das Sonderwissen des zu Interviewenden aus. Um diese Wissensressourcen zu aktivieren und eine Erhebung der Daten zu sichern, die nicht zu sehr in ein Korsett von Antwortmöglichkeiten eingebunden ist, wird das Interview zumeist „auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens geführt“ (Meuser/Nagel 1997, 483). Es wurde also versucht, einen Leitfaden zu erstellen, der einerseits die wichtigen Eckpunkte der entwicklungslogischen Didaktik anspricht, sich jedoch nicht zu sehr auf Einzelheiten fokussiert. Auf diese sollte dann im gegebenen Fall im Gespräch flexibel reagiert und eingegangen werden. Die Art der Fragen wurde also allgemein gehalten, so dass ein erörterndes Gespräch entstehen kann, in dem dann flexibel auf auftretende Diskussionspunkte reagiert werden kann. So entsteht also ein Konstrukt von übergeordneten Fragen, aus denen sich dann bei der Beantwortung durch den Interviewten anknüpfende Fragen im Gesprächsverlauf ergeben (vgl. Lamnek 2005, 397).

Die Makroplanung (vgl. Bortz/Döring 2002, 244), also das äußere thematische Gerüst des Interviews, wurde im Aufbau des Interviewleitfadens an den Titel der Examensarbeit angelehnt. So wurde das Interview in drei übergeordnete Themenbereiche vorstrukturiert, welche im Folgenden kurz skizziert werden. Dabei wurde jeder der drei Themenbereiche durch einige wenige Leitfragen unterlegt, die wiederum durch einige Unterpunkte ergänzt sind, auf welche dann eventuell eingegangen wird. So entstand ein mindmap-artiges Schema. (vgl. Anhang, X ff.) welches zwar einige Unterpunkte vorsah, aber dennoch in seinem Aufbau eine flexible Interviewführung zuließ.

Im ersten Block werden die Entstehung und die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik und die Theorien und Einflüsse, die auf die Entstehung mit einwirkten, angesprochen. Innerhalb dieses Themenbereiches wurde dabei unterteilt in (vgl. Anhang, X f.):

- Direkte Einflüsse von Theorien und Theoremen auf die Entstehung der entwicklungslogischen Didaktik
- Wie sahen die Einflüsse genau aus bzw. wie entstand das Modell der entwicklungslogischen Didaktik sukzessive?
- Persönliche Motivation, Modellvorläufer und Beginn der Arbeit an der entwicklungslogischen Didaktik

Speziell der erste Unterpunkt, also die Befragung nach den direkten geisteswissenschaftlichen Einflüssen auf die Entstehung der entwicklungslogischen Didaktik ist dabei inhaltlich umfangreicher, da er insbesondere auf die Einflüsse der kulturhistorischen Schule, auf systemisch orientierte Theorien und auf bildungstheoretische Gedanken Klafkis Bezug nimmt.

Der zweite Block des Interviewleitfadens konzentriert sich dann mehr auf die inhaltlichen Bestandteile der entwicklungslogischen Didaktik und auf die von anderen Autoren vorgenommenen Modifikationen und Kritiken (vgl. Anhang, XII) Dabei bilden sich drei größere Unterbereiche aus:

- Möglichkeiten und Probleme beim kooperativen Lernen am Gemeinsamen Gegenstand
- Weiterentwicklung bzw. Modifikation am Modell der entwicklungslogischen Didaktik
- Allgemeine methodische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik in konzeptioneller Hinsicht

Ein Bestandteil dieses Interviewblocks bildet der Themenkomplex um die Modifikationen und Weiterentwicklungen des Modells, da auf die Modifikation Wockens eingegangen werden soll, der, wie in Kapitel 3.4 angeführt, die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand nur als Bestandteil eines integrativen Unterrichts in verschiedensten Sozialformen ansieht. Weiter wird die Modifikation des dreidimensionalen Entwicklungsmodells durch Pitsch angeführt und auch das Weiterdenken der entwicklungslogischen Didaktik in Bezug auf die Rolle des Lehrers durch Ziemer.

Der dritte Themenbereich des Interviews setzt schließlich seinen Schwerpunkt auf die praktische Umsetzung von Feusers entwicklungslogischer Didaktik in integrativen Schulen. Dabei soll speziell der Aktualitätsbezug dargestellt werden, das heißt auch auf die momentane Stellung der entwicklungslogischen Didaktik im deutschen Bildungssystem eingegangen werden, was zu Unterbereichen wie den folgenden geführt hat:

- Inwiefern und in welchem Maße wurde die entwicklungslogische Didaktik in Schulen umgesetzt?
- Ist eine persönliche Weiterarbeit an der entwicklungslogischen Didaktik im Gange oder geplant?
- Stellungnahmen zum bildungspolitischen Rahmen in Deutschland in Bezug auf die entwicklungslogische Didaktik und auf Integration im Allgemeinen

In diesem letzten Block des Interviews soll also die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik angesprochen werden, was besonders intensiv im ersten Unterbereich angeplant ist. Dort sieht das Mindmap (vgl. Anhang, XIII) auch eine intensive Befragung zu den Ergebnissen, die sich aus den Schulversuchen ergeben haben, vor. Des Weiteren soll auch auf Schwierigkeiten der Umsetzung und auf die Planung einer möglichen Ausweitung des integrativen Unterrichts mit entwicklungslogischer Didaktik eingegangen werden.

So entsteht in der Gesamtheit also ein Interviewleitfaden, der als Kern die Dreiteilung in Entstehung / Modifikationen / Perspektiven der entwicklungslogischen Didaktik wie sie im Titel aufgeführt ist, beibehält. Für die Einleitung in das Interview soll dabei eine kurze Einführung in das persönliche Vorhaben der Verfassung einer Examensarbeit als auch die Motivation angesprochen werden, welche dazu führte, sich intensiv mit dieser integrativen Didaktik auseinanderzusetzen. Für den Abschluss des Interviews sind dann gegebenenfalls Fragen vorgesehen, die sich nicht in das Schema einordnen ließen beziehungsweise für die Examensarbeit nur von peripherer Bedeutung sind.

4.3 Durchführung des Interviews

Ein Interview zur Erhebung von Daten innerhalb der qualitativen Sozialforschung wird von Roth (vgl. 1987, 163) als „soziale Situation“ beschrieben. Er betont dabei die Relevanz des Eigenverhaltens des Fragenstellers, der durch die Art seiner Fragen den Informationsfluss innerhalb des Interviews am Laufen halten muss. Bei einem nicht-standardisierten offenen Experteninterview, wie es mit Georg Feuser in Zürich stattgefunden hat, findet also der Informationsgewinn in diskursiver Art statt, also im kommunikativen Austausch. Das Experteninterview stellt bezüglich der Informationskonstellation dabei wiederum eine Sonderform dar, da davon ausgegangen werden kann, dass das Wissen über das zu explorierende Themenfeld asymmetrisch verteilt ist. Im Vergleich zu anderen Interviewarten ist bei einem Experteninterview zu erwarten, dass der Experte, in diesem Falle Georg Feuser, ein weitaus größeres Wissen über das Themenfeld besitzt. Diese gewollte Schieflage soll

letztlich dahin führen, dass für den Interviewer zu verwertende Informationen generiert werden. Dennoch sprechen Bortz/Döring (vgl. 2002, 246), von der Gefahr so genannter „Interviewereffekte“ die zur Verzerrungen der erworbenen Erkenntnisse und Informationen führen können. So wirken beispielsweise auch Alter und Erscheinung des Interviewers auf die Interviewsituation mit ein, wobei sich Interviews, die von älteren Interviewern durchgeführt werden, als verzerrungsfreier herausstellen (vgl. Bortz/Döring 2002, 247).

Die Durchführung der Befragung Georg Feusers zur entwicklungslogischen Didaktik in ihrer Gesamtheit (s. Kapitel 3.2) fand in seinem Arbeitszimmer im Institut für Sonderpädagogik in Zürich statt. Die Dauer des Interviews betrug in etwa zwei Stunden und zwanzig Minuten, woraus erkennbar ist, dass Georg Feuser sehr gezielt und ausführlich auf die gestellten Fragen und Themenbereiche eingegangen ist. Im Verlauf des Interviews wurde deutlich, dass die Art und der Umfang der Beantwortung der Fragen den Rahmen des vorbereiteten Interviewleitfadens sprengen würden. Dabei ist aber zu erwähnen, dass die ausführliche Beantwortung der Fragen bisweilen Antworten auf weiter im Detail vorbereitete Fragen vorwegnahm, was dazu führte, dass der Interviewer letztlich weniger Fragen stellte, dennoch aber die gewollten Informationen für die jeweiligen Themenbereiche bekam. Die Raffung der gestellten Fragen führte also nicht zu einer Minderung der gewünschten Informationen, sie machte sich lediglich in der Konstellation der sozialen Interaktion bemerkbar. Die oben angeführte Asymmetrie stellte sich zwar nicht durch die fehlende Wissensgrundlage des Interviewers ein, aber fand in der Art der einseitigen Kommunikation Einzug ins Interview. So konnten zwar die Informationen erlangt werden, jedoch konnte nicht so präzise auf manche Sachverhalte eingegangen werden. Außerdem war zu bemerken, dass durch die einseitige Gesprächsführung verstärkt Themenfelder angesprochen wurden, in welche der Interviewte einführte. Dies ist nach Meuser/Nagel (1997, 487) nicht als Nachteil anzusehen, sondern es kann sogar als Ziel des Interviews angesehen werden, „unerwartete Themendimensionierungen der Experten“ zu aktivieren.

Im Allgemeinen jedoch erwies sich das Interview mit Georg Feuser als erfolgreich. Es fand in angenehmer Umgebung statt und wurde ohne Störungen durchgeführt. Dokumentiert wurde der gesamte Interviewverlauf durch die

Sprachaufnahmefunktion einer Digitalkamera, aus welcher dann eine MP3-Datei mit sehr gut verständlicher Qualität hergestellt werden konnte.

4.4 Auswertungsvorgehen

Da Interviews der qualitativen Sozialforschung in ihrer Zielsetzung differieren und auch von der zur Verfügbarkeit an technischen und personellen Mitteln anhängen (vgl. Schmidt 2003, 447), gibt es kein generelles Auswertungsverfahren. Auch tragen die verschiedenen Interviewarten dazu bei, dass der Auswertungsansatz beispielsweise bei narrativen, fokussierten, problemzentrierten oder biographischen Interviews ein anderer ist.

In diesem speziellen Fall des Experteninterviews wird dabei auf das Auswertungsverfahren qualitativer Experteninterviews von Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488ff.) zurückgegriffen. Bei dieser Art von Auswertung steht die Analyse inhaltlicher Themenbereiche im Vordergrund. Dabei spielt das sequenzielle Auftreten von Äußerungen keine Rolle, sondern alle im Interview auftretenden Äußerungen bezüglich eines Themas auf ihre inhaltliche Zusammengehörigkeit überprüft und einem Themenbereich untergeordnet. So entsteht ein Raster, aus welchem sich einige bedeutende Themenkomplexe ergeben, welche dann auch schwerpunktmäßig in Kapitel 5 diskutiert werden. Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488) betonen dabei, dass es nicht von Bedeutung ist, wann Äußerungen im Interview fallen. Da es sich in dieser Examensarbeit um ein einzelnes Experteninterview handelt, wurden die übergeordneten Schwerpunkte zum Teil durch die Vorstrukturierung des Interviewleitfadens gewählt und wurden nach Abschluss des Interviews auch aus dem Interviewverlauf heraus bestimmt. Der Grund dafür liegt darin, dass kein übergeordnetes Raster an vergleichbaren Themenkategorien mit anderen Experteninterviews gefunden werden musste. Die Schwerpunktgenerierung und die inhaltliche Analyse als Auswertungsverfahren für das Experteninterview mit Georg Feuser dienen also dem Zwecke der Darstellung der Ergebnisse des Interviews, welche dann zwar nicht mit anderen Experteninterviews verglichen werden, aber in den Kontext der wissenschaftlichen Debatte um Integration und Inklusion und um eine integrative Didaktik innerhalb eines Gemeinsamen

Unterrichts eingebettet werden. Daraus können dann Schlussfolgerungen und Maßnahmen für die Weiterarbeit formuliert werden oder Anregungen dafür gegeben werden.

Der Auswertung geht, nach Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488), die Transkription des geführten und dokumentierten Interviews voraus. Das mit der Sprachaufnahmefunktion einer Digitalkamera aufgezeichnete Interview mit Georg Feuser wurde dabei nahezu vollständig transkribiert, wobei lediglich einzelne Passagen herausgelassen wurden. Die Transkription befindet sich im Anhang.(vgl. Anhang, XIV) Es wurde dabei eine mittlere Genauigkeit angestrebt, was bedeutet, dass eventuelle kurze Pausen und Störungen dokumentiert wurden, aber von einer Transkription von Dialekt und anderen soziolinguistischen Feinheiten Abstand genommen wurde. Auf ein Paraphrasieren von Aussagen, wie es nach Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488), auch erfolgen kann, wurde erst nach der Kodierung und inhaltlichen Kategorienbildung zurückgegriffen. Dabei wurden lediglich Interviewstellen paraphrasiert, die einer Umschreibung bedurften, in der Regel jedoch konnten die meisten Äußerungen Feusers für die Implementierung in die Diskussion in Kapitel 5 übernommen werden.

In einem weiteren Schritt erfolgt nach Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488) die Kodierung der Transkription in einzelne thematische Kategorien. Die im Interview mit Georg Feuser angestrebte thematische Teilung in „Entstehung“, „Modifikationen und „Perspektiven“ bildet dabei auch das Grundraster für die Auswertung. Die sich aus dem Interviewverlauf ergebenden Vertiefungen wurden daraufhin bei der Kategorienbildung berücksichtigt, so dass folgende Diskussionsschwerpunkte entstanden:

Entstehung /Konzeption:

- Didaktische Konzeption mit Einflüssen der kulturhistorischen Schule
- Systemisch-konstruktivistische Dimension der entwicklungslogischen Didaktik
- Der Einfluss von Klafkis Bildungstheorie auf die entwicklungslogische Didaktik

Umsetzung und Modifikationen:

- Die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand am Beispiel eines Gartenprojekts
- Feusers Bezugnahme zur Rezeption und Modifikation der entwicklungslogischen Didaktik

Perspektiven:

- Praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik
- Weiterarbeit und Vorstellungen zur zukünftigen Realisierung der entwicklungslogischen Didaktik
- Stellungnahmen zur aktuellen bildungspolitischen Situation von Integration und Inklusion

Die jeweilige Kodierung zu den Schwerpunkten befindet sich im Anhang (vgl. Anhang, LXVIII). Es wurde dabei darauf geachtet, dass eine textnahe Kodierung stattfindet, wie es Meuser/Nagel (vgl. 1997, 488) vorschlagen. Da Georg Feuser der Experte und Begründer der entwicklungslogischen Didaktik ist, konnte zum größten Teil der direkte Wortlaut übernommen werden. Unter den jeweiligen Schwerpunkten wurden dann Äußerungen und inhaltliche Bereiche des Interviews subsumiert, die dafür relevant sind, was Meuser/Nagel (1997, 489) als „Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff“ beschreiben. Somit ist eine Basis für eine anschließende theoretische Diskussion gegeben, welche dann Rückschlüsse auf das empirische Material zulässt. In diesem Fall eines Experteninterviews, welches für sich allein steht, können diese Rückschlüsse zu weiten Teilen aus dem originalen Wortlaut gezogen werden.

5 Schwerpunktdiskussion der Ergebnisse aus dem Interview mit Georg Feuser über die entwicklungslogischen Didaktik

Im Folgenden werden, wie in Kapitel 4.4 bereits thematisiert, einzelne Schwerpunkte des Experteninterviews mit Georg Feuser aufgegriffen und in den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Die Auswahl der diskutierten Schwerpunkte geschah dabei vor allem auf Grund der Vertiefung dieser im Interview, wobei diese auch in ihrer Darstellung im Umfang variieren.

5.1 Entstehung / Konzeption

Eingeleitet wird der erste Themenblock des Interviews mit den theoretischen Entstehungshintergründen, wie sie Georg Feuser aus seiner Auffassung von Didaktik und Integration und aus den Einflüssen der kulturhistorischen Schule ableitet. Im Weiteren wird dann das didaktische Konzept der entwicklungslogischen Didaktik mit seinen Implikationen für das Lernen und Arbeiten der Kinder in Bezug gesetzt zu den heutigen konstruktivistischen Unterrichtsvorstellungen. Abschließend werden dann noch die Bezüge hergestellt von einer bildungstheoretischen Didaktik, wie Wolfgang Klafki sie als kategoriale Bildung konzipiert hat, und der entwicklungslogischen Didaktik mit ihrem Bildungsverständnis.

Didaktische Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik mit Einflüssen der kulturhistorischen Schule

Georg Feuser sieht die didaktische Frage als die zentrale Frage der Realisierung schulischer Integration an. Ausgehend von seinem Integrationsverständnis (vgl. Kap. 3.1), welches jede Schülerin und jeden Schüler als bildbar erachtet und eine schulische Integration erst dann als realisiert betrachtet, wenn jedes Kind seinem Entwicklungsniveau gemäß gefördert wird, versucht Feuser also eine integrative Didaktik zu konzipieren. Dabei ist der Anspruch einzulösen, dass jedem Kind die Möglichkeit gegeben wird, das eigene Lernen in Kooperation mit anderen Schülerinnen und Schülern zu erfahren, unabhängig von Leistungsstärke,

Behinderung oder Hochbegabung (vgl. Feuser, Z.59-64). Die Heterogenität innerhalb des Klassenzimmers soll dabei also nicht vermieden werden, wie dies in einem segregierten Schulsystem der Fall ist, sondern soll als normaler Lebenszustand und -raum erfahren werden. Die kooperative Tätigkeit der Schüler findet dabei an einem Gemeinsamen Gegenstand statt, der gemeinsames Lernen sichert. Das Zusammenbringen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Lernniveaus in einen gemeinsamen Unterricht mit einem ihnen Gemeinsamen Gegenstand, den sie sich in Kooperation miteinander erschließen können, bildet den theoretischen Kern der entwicklungslogischen Didaktik und soll, nach Feuser, als Gegenkomponente zum segregierenden System gesetzt werden (vgl. Feuser, Z. 64-65).

Um diese Vorstellung eines integrativen Unterrichts zu realisieren, braucht es eine Didaktik, die sich sowohl aus theoretischen wissenschaftlichen Wurzeln nährt als auch empirische Erkenntnisse mit einbezieht, die sich aus den alltäglichen Erfahrungen des Lehrens und Lernens ergeben. So sieht Feuser die Didaktik also als zentrales Instrument, welches die Theorie und Empirie in der Planung und Konzeption vereint. Die Erkenntnisse, die für die Konzeption der Didaktik erworben werden, ergeben sich aus einem Transformationsprozess, der ein wechselseitiges Durchlaufen von Praxis und theoretischem Planen beschreibt. Somit ist für Feuser „Didaktik nichts anderes als ein Transformationsinstrument in der Pädagogik“ (Feuser, Z.83-84)

Auf theoretischer Basis orientiert sich die entwicklungslogische Didaktik stark an den Auffassungen der kulturhistorischen Schule um Wigotski und Galperin. Diese Gruppe russischer Psychologen erforschten insbesondere die Auseinandersetzung und Aneignung von Welt und Umwelt beim Menschen. Der Prozess der Aneignung wird dabei als stufenweise Interiorisation verstanden, woraus Galperin die Theorie der Interiorisation entwickelte (vgl. Kap.3.3.1). Dies impliziert die materialistische Weltauffassung der kulturhistorischen Schule. So bedient sich der Mensch gewissen Werkzeugen und Funktionen wie zum Beispiel der Sprache, um sich die Welt für seine Psyche zu erschließen. An diese kritisch-materialistischen Weltauffassung knüpft Feuser an und übersetzt sie für eine integrative didaktische Konzeption insofern, als dass jedem Kind die Fähigkeit zugeschrieben wird, sich Welt als solche

zu erschließen. Wie diese Erschließung umgesetzt wird, läuft bei jedem Individuum anders ab und hat letztlich mit den zur Verfügung stehenden „bordeigenen Mitteln“ (Feuser, Z.96) zu tun, welche je nach Entwicklungsniveau variieren. Die allgemeine Fähigkeit dazu wird also jedem Kind zugemessen, unabhängig von Behinderung oder Hochbegabung. Des Weiteren sieht Feuser die Auseinandersetzung mit der Welt bei jedem Kind als aktiven Prozess an. Dabei kann Tätigkeit auf der basalsten Ebene der Begrifflichkeit stattfinden:

„Allein wenn ein Kind im Wachkoma nur ein- und ausatmet oder auf Grund eines äußeren Eindruckes seine Atemfrequenz ändert, hat es bereits wieder eine andere Form der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt und dem Sauerstoff in der Luft, aus dem es den Sauerstoff entnimmt (...).“ (Feuser, Z.122-125)

Wie man an diesem Beispiel erkennen kann, ist die Art der Tätigkeit, ob sie nun psychisch, physisch oder sozial ausgeübt wird, zweitrangig. Jede Art von Tätigkeit, die psychische, physisch oder soziale, geht dabei auf den biologischen Kern des Menschsein zurück, nämlich dass der Mensch ein Wesen ist, das sich in seiner Physis, Psyche und Sozialität begründet.

Die entwicklungslogische Didaktik setzt also auf sehr basaler Ebene an den Grundprinzipien der menschlichen Erschließung von der Welt an und bezieht dabei in ihrer didaktischen Konzeption die Theorien der kulturhistorischen Schule mit ein. Feuser begründet dies damit, dass gerade die kulturhistorische Schule einen materialistischen Ansatz verfolge und dass sie einen Tätigkeitsbegriff formulieren, der sich mit seinen Ansichten deckt, nämlich „Tätigkeit (...) als basalste Form der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt im Sinne der internen Rekonstruktion oder Konstruktion von Welt im Sinne der psychischen Widerspiegelung“ (Feuser, Z.135-138).

Systemisch-konstruktivistische Dimension der entwicklungslogischen Didaktik

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich ein speziell erkenntnistheoretischer Paradigmenwechsel ergeben, der die Frage des Lernens und den Wissenserwerb neu zu definieren versucht (vgl. Peterßen 2001, 97). Dabei richtete sich das Augenmerk

hinsichtlich der didaktischen Konzeption von Unterricht weniger auf die zu unterrichtenden Inhalte, sondern viel mehr auf die Schülerinnen und Schüler selbst und ihre Lernvoraussetzungen. Wurde früher noch allen Schülerinnen und Schülern dieselben Unterrichtsinhalte auf die methodisch selbe Art und Weise vermittelt, so hat sich dieses Denken dahingehend verändert, dass jede und jeder Lernende als Individuum betrachtet wird, das sich Unterrichtsinhalte individuell verschieden erschließt. Die Lernvoraussetzungen und das Weltwissen sind bei jedem Kind unterschiedlich. So fand auf pädagogischer Ebene eine Neuorientierung statt, die die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte betrachtet, die sich das Konstrukt „Wirklichkeit“ auf unterschiedlichsten Wegen erschließen. Lernen ist deshalb „strukturdeterminiert“, das heißt, was und wie etwas verarbeitet wird, hängt weniger von der Qualität der Mitteilung ab als von dem internen kognitiv-emotionalen System und den momentanen körperlichen Empfindungen.“ (Siebert 2005, 31).

Die Implikationen, die sich daraus für den Schulunterricht ergeben, betreffen in erster Linie die Frage, wie beim Kind der Wissenserwerb abläuft, welche Rahmenbedingungen dafür gegeben sein müssen, dass das Kind Wissen erwirbt, und ob man generell von Wissen sprechen kann. Die Lernwirklichkeit wird dabei von jedem Kind unterschiedlich erfahren. Diese Sichtweise wird als konstruktivistisches Denken angesehen. Im Konstruktivismus wird angenommen, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern jeder Mensch sich seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Die Vorstellungen, inwieweit eine äußere Wirklichkeit, also eine Wirklichkeit außerhalb der eigen konstruierten, besteht, differieren in der Wissenschaft enorm. Die Neurobiologen Maturana und Varela (vgl. 1984, 55) beispielsweise sehen den Menschen als „autopoietisches“ System (von "auto-poiesis" (griech.): sich-selbsterschaffend), das sich seine Wirklichkeit in ständiger Wechselbeziehung mit der objektiven Realität erschafft. Somit wird eine Wirklichkeit außerhalb der selbst konstituierten angezweifelt:

„Sie [Erkenntnis, Anm. d. Verf.] verpflichtet uns einzusehen, dass unsere Gewissheiten keine Beweise der Wahrheit sind, dass die Welt, die jedermann sieht, nicht *die* Welt ist, sondern *eine* Welt, die wir mit anderen hervorbringen.“ (Maturana/Varela 1984, 263f.)

Desweiteren gibt es Vertreter des radikalen Konstruktivismus, beispielsweise Glaserfeld, die die äußere Wirklichkeit nicht nur in Frage stellen, sondern sie gänzlich verneinen. Glaserfeld (1997, 47) sieht die Wirklichkeit als „Netzwerk von Begriffen, die sich in der bisherigen Erfahrung des Erlebenden als angemessen, brauchbar oder ‚viabel‘ erwiesen haben (...)“. Eine etwas abgemilderte Position nimmt zum Beispiel Kersten Reich ein, der innerhalb seiner Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus annimmt, dass „es natürliche, genauer: vorfindliche und bewusstseinsunabhängig von uns existierende Welten gibt“ (Reich 2006, 114).

Feuser sieht in dem systemtheoretischen Denken auch Bezüge zur entwicklungslogischen Didaktik. Im Allgemeinen wird die Annahme aufgenommen, dass im schulischen Lernen jedes Kind ein eigenes Konstrukt der Wirklichkeit hat beziehungsweise eine individuelle Art des Wissenserwerbs und der Wissensspeicherung. Somit ist der das systemische Gedankengut, das aus der jüngeren Wissenschaft hervorgegangen ist, auch in Bezug zur entwicklungslogischen Didaktik zu vertreten. Dabei steht besonders der soziologische Aspekt der Systemtheorie im Vordergrund, der die Wechselwirkung der individuellen Systeme betont. Dabei wird angenommen, dass diese Wechselwirkung notwendig ist, damit die Systeme sich weiterentwickeln, und dieser These folgt Feuser (Z.146-148), indem er behauptet, dass jede „mit sich identische Struktur sich nur aufrechterhalten kann, wenn sie sich austauscht“.

Wird diese soziologische Sichtweise nun übertragen auf den schulischen Alltag, so bedeutet dies, dass Kinder nur dann lernen, wenn sie ihr eigenes Wissen und ihre eigene Welterfahrung in Kontakt bringen mit den Meinungen und Erfahrungen anderer. Nur im Austausch kann sich dann das eigene Wissen weiterentwickeln und formen. Der Unterricht selbst, wenn er eine konstruktivistische Sichtweise realisieren soll, ändert sich dahingehend, dass keine festgeschriebene Wahrheit vermittelt werden soll, sondern dass „bleibenden Dissens und unterschiedliche Wahrnehmungs- und Konstruktionsstandpunkte geben kann“ (Reich 1998, 43). Wissen wird dann also nicht mehr als Faktenwissen angesehen, sondern als ein in einem sozialen Rahmen erworbenes Konstrukt von Wahrheit. Reich (1998, 43) geht so weit, dass er die

Bedeutung des Inhalts im schulischen Kontext zurückstufte und dabei von einem „Primat der Beziehungen“ spricht, in der auch der Lehrer die Rolle eines „Mehrwissers statt Besserwissers“ einnimmt. Dies zeigt die soziale Dimension der konstruktivistischen Auffassung von Lernen.

Vergleicht man diese Auffassung mit den Grundprinzipien des Unterrichts einer entwicklungslogischen Didaktik, so sind also auf der soziologischen Ebene Übereinstimmungen und Einflüsse zu finden. Feuser betont dabei speziell die Ansichten von Maturana und Varela (vgl. 1984, 50), die den Menschen als autopoietisches Subjekt definiert haben, das sich selbst herstellt im Prozess der Erfahrungen mit der Welt (vgl. Feuser, Z. 151-153). Dies hat Implikationen auf die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik, da die Selbstorganisation eines jeden Kindes, die Fähigkeit und die Freiheit, sich zu entwickeln und zu entfalten durch die Betonung der „Entwicklungslogik“ in den Vordergrund gerückt wird. So bietet die soziale Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand die Möglichkeit zum sozialen Austausch der Subjekte, damit sie sich ihrem Entwicklungsniveau gemäß weiterentwickeln können.

Mit den Auffassungen eines radikaleren Konstruktivismus korreliert die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik jedoch nicht. Radikalere Positionen, wie oben angeführt, wurden speziell von Glaserfeld vertreten, der eine äußere Wirklichkeit in Frage stellt. Feuser lehnt jedoch diese Position des radikalen Konstruktivismus ab, da sie sich nicht mit der materialistischen Weltauffassung der entwicklungslogischen Didaktik decken kann, weil sie keine objektive Realität außerhalb des eigenen Selbst sieht (vgl. Feuser, Z.162-165). Davon, also von der Ansicht, dass es keine Wirklichkeit gibt, die ohne das eigene Bewusstsein existiert, grenzt sich Feuser (Z. 179-180) ab, weil diese Ansicht „dem tätigkeitstheoretischen Konzept (...) entgegengesetzt“ ist. Die Position der tätigkeitstheoretischen Auffassung liegt, wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.3.3), darin, dass das Bewusstsein sich durch die aktive Auseinandersetzung mit Welt ein interiorisiertes Abbild erschafft; wonach also eine äußere Wirklichkeit existieren muss. Feuser (Z.183-184) begründet die Sinnhaftigkeit der tätigkeitstheoretischen Position damit, dass „meine Systeme, mich mit der Welt auseinanderzusetzen, ein Produkt der Evolution dieser Welt sind“.

Die Vereinbarkeit des moderaten Konstruktivismus mit der entwicklungslogischen Didaktik ist jedoch bis zu einem gewissen Maß gegeben. Er gibt, nach Feuser (Z. 195), eine „Beschreibungsmöglichkeit (...), wie Systeme sozial agieren“. Dies beschränkt sich jedoch nur auf äußere Phänomene und hat keine Relevanz für das interne Phänomen der entwicklungslogischen Didaktik. So schwindet, Feuser (Z. 198-199) zufolge, dem moderaten Konstruktivismus und der systemisch orientierten Sichtweise die Erklärungskompetenz, „wo es ein Subjekt konstituiert“. Feuser bezieht sich dabei auf die Erklärungskompetenz des Konstruktivismus, was soziale Phänomene und Interaktionen anbelangt. Wenn es allerdings darum geht, innerpsychische Abbildungen eines Subjekts in seiner Auseinandersetzung mit Welt zu konstituieren, greifen konstruktivistische Erklärungen zu kurz. So kann abschließend also konstatiert werden, dass

„die drei Komponenten, der tätigkeitstheoretisch- materialistisch- orientierten Prozess, Aspekte des Konstruktivismus in seiner Begrenztheit und (...) das Verständnis des Menschen als autopoietisches System zusammen das konstituieren, was eine entwicklungslogische Didaktik letztlich aussagt, aber keines allein.“ (Feuser, Z.205-209)

Der Einfluss von Klafkis Bildungstheorie auf die entwicklungslogische Didaktik

Das bildungspolitische System der Schulorganisation war historisch gesehen nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen Schultypen segregiert angeordnet, sondern verfolgte auch wissenschaftlich unterschiedliche Ziele und Vorstellungen, so dass auch von einer Segregation der Systeme auf wissenschaftlicher Ebene gesprochen werden kann. Ziel der Konzeption einer entwicklungslogischen Didaktik war es nun, ein didaktisches Konzept zu entwerfen, welches diese beiden wissenschaftlichen Schienen miteinander vereint und eine Allgemeine Didaktik entwirft, die auch im Sinne der Begrifflichkeit von „allgemein“ bedeutend ist. (vgl. Feuser, Z.230-233). So war das unveräußerliche Ziel, dass diese „beiden, bisher getrennt laufenden pädagogischen Stränge wieder zu einer Einheit zusammenlaufen“ (Feuser, Z.259-260).

Auf der Schiene der so genannten Regelschulpädagogik hat sich im Laufe der 50er und 60er Jahre ein Paradigmenwechsel vollzogen, der in erster Linie mit den Weiterentwicklungen in Bereichen der Lern- und Bildungstheorie zurückzuführen ist. Die Lerntheorie wurde dabei speziell von Heimann geprägt, in der Bildungstheorie zeichnete sich Wolfgang Klafki als führender Vertreter ab. Georg Feuser sieht es besonders als Verdienst Klafkis an, dass der Bildungsbegriff Bestand hat und dass er durch Klafki eine Präzisierung erhalten hat. Dieser hat den Bildungsbegriff in das Zentrum gerückt, um ihn „zur zentralen Kategorie sozusagen des gesamten pädagogischen Geschehens zu machen“. (Feuser Z.271-272) Die Präzisierung des Bildungsbegriffs durch Klafki führte zur so genannten „kategorialen Bildung“ (vgl. Klafki 1970, 38). Durch die kategoriale Bildung werden sowohl die formalen als auch die materialen Bildungsaspekte erfasst. Das heißt, dass sowohl die Objektseite, also die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts, als auch die Subjektseite, die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen, berücksichtigt werden. Klafkis Bildungsverständnis fußt dabei auf der Annahme, dass der Bildungsprozess ein reziproker Erschließungsprozess ist, bei dem die Schülerin bzw. der Schüler sich Inhalte erschließt und gleichzeitig durch diese erschlossen wird. So spricht man von einer doppelseitigen Erschließung (vgl. Klafki 1970, 39), die in ihrer Prozesshaftigkeit das Lernen und den Unterricht ausmacht. Früher wurden die formalen und materialen Sichtweisen von Bildung gänzlich getrennt betrachtet und Feuser (Z.292-294) rechnet es Klafki an, dass die vereinte Betrachtung nun ein dialektisches Denken in die Pädagogik gebracht hat, auf dem neue didaktische Überlegungen basieren können:

„Man könnte sagen, Klafki ist es als erster gelungen, dialektisches Denken in der Erziehungswissenschaft als Basis der Betrachtung der pädagogischen Phänomene zu etablieren.“

Mit der Erkenntnis des dialektischen Bildungsprozesses ist es Klafki gelungen, beide Seiten, sowohl die formale als auch die materiale Bildung zu vereinen. Indem sich also eine Schülerin oder ein Schüler mit einem Unterrichtsinhalt auseinandersetzt, erweitert sich sein Denkspektrum, aus welchem er dann weitere Möglichkeiten entdecken kann, sich mit Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Aspekt, der sich nahtlos an kategoriale Bildung Klafkis anschließt, ist die Bedeutung von Unterrichtsinhalten in Bezug auf jedes einzelne Kind. Klafki hat sozusagen durch die Verbindung der materialen und formalen Bildung den Blick auf das Kind und auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes gelenkt und in einem zweiten Schritt ist nun zu erörtern, welche Bildungsinhalte für jedes Kind relevant sind. Der Bildungsbegriff wurde sozusagen „herausgenommen (...) aus der Betrachtung bestimmter Abschlüsse oder bestimmter Wissenskategorien (Feuser, Z. 324-325) und im Hinblick auf die individuell biografischen Interessen des Kindes neu formuliert. Und hier werden weitere Parallelen zur entwicklungslogischen Didaktik sichtbar, die eine auf das Entwicklungsniveau bezogene Bildung fordert. Klafki hat in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik „epochale Schlüsselprobleme“ (vgl. Klafki 1994, 56) formuliert, die aber nur einen Rahmen abstecken für Bildungsinhalte. Denn letztlich hat jeder Mensch die Aufgabe zur Bildung, „dementsprechend verbietet es sich, bestimmte Inhalte für alle Menschen verbindlich vorzugeben und als essenzielle Bildungsinhalte auszuweisen“ (Peterßen 2001, 81). Somit wird der Bildungsbegriff zwar in einen gesellschaftlich relevanten Rahmen gesetzt, gleichzeitig wird aber auch der aktive Prozess betont, den jeder einzelne vollziehen muss (vgl. Feuser, Z. 318-319).

Diese Annahme, dass der Bildungsprozess eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten ist, lässt sich verbinden mit der tätigkeitstheoretischen Vorstellung der kulturhistorischen Schule (vgl. Kapitel 3.3.3) und gleichzeitig auch mit der Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik. Klafki legte mit der kategorialen Bildung und mit der „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1963, 104) den Grundstein für den Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik, der dann wiederum unter Einflüssen der kulturhistorischen Schule eine integrative Didaktik formt, die allen Kindern auf ihren Entwicklungsstand bezogene relevante Bildungsinhalte bieten soll, die sie dann in Kooperation miteinander erschließen. Dabei tritt als wichtigstes Merkmal des Bildungsbegriffs hervor, was Klafki, laut Feuser (Z. 345-348), schon früh erkannt hat:

„Er [Klafki] erkennt also quasi, (...) dass der Mensch prinzipiell motiviert ist, das was ihn betrifft zu behandeln, wenn ihm die Möglichkeit gegeben wird,

das in entsprechenden übergeordneten Zusammenhängen sich aneignen zu können.“

So hat Klafki mit der Formulierung der kategorialen Bildung einen Paradigmenwechsel in der pädagogischen Wissenschaft evoziert, wodurch die Sichtweise auf Lernen und Unterricht verändert wurde und wodurch auch ein Ansatzpunkt gefunden wurde, die beiden Systeme, der Regelschule und der Sonderschule, konzeptionell auf einen Nenner zu bringen. So hat die entwicklungslogische Didaktik genau dort angesetzt und ein Konzept entwickelt, das jedes Kind mit einschließen soll, egal ob es schwerst-mehrfach behindert oder hochbegabt ist. Feuser geht sogar soweit, als dass er den von der kulturhistorischen Schule forcierten materialistisch-, gesellschaftskritisch-, gesellschaftshistorischen Zugang zum Lernen und den durch Klafki in der kategorialen Bildung vereinten subjektorientierten Zugang mit den Grundgedanken der Aufklärung vergleicht, weil dadurch die Möglichkeit entstanden ist, eine Pädagogik im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik zu konzipieren (vgl. Feuser, Z. 464-467).

5.2 Modifikationen

In diesem Teil des Interviews wurde ein zentraler Bestandteil der entwicklungslogischen Didaktik angesprochen, an welchen dann auch Fragen bezüglich der Modifikation anderer Vertreter geknüpft wurden: Die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand. Dieses Prinzip, das kooperative Lernen am Gemeinsamen Gegenstand, stellt das demokratische Prinzip der Didaktik dar (vgl. Kapitel 3.2.3) und bietet die Basis dafür, dass integratives Lernen ohne Ausschluss oder inhaltlicher Ausdifferenzierung stattfindet. Im diesem Kapitel wird darauf eingegangen, welchen Stellenwert der Gemeinsame Gegenstand für das integrative Lernen hat, woraufhin ein von Feuser aus der Praxis entnommenes Beispiel diskutiert wird. Im zweiten Teil wird auf die Modifikationen eingegangen, welche das Modell der entwicklungslogischen Didaktik erfahren hat und welche in Kapitel 3.4 bereits inhaltlich umrissen wurden.

Die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand am Beispiel eines Gartenprojekts

Ein Unterricht im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik hat als zentralen Bestandteil die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand. An diesem soll in sozialer Kooperation gelernt und gearbeitet werden, wobei also in Bezug auf den Inhalt keine Differenzierung gemacht wird, sondern nur hinsichtlich der Ziele, Methoden und Medien. Da in der Literatur und in der praktischen Anwendung der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand terminologische Missverständnisse auftreten können und aufgetreten sind, was die Formulierung „Gemeinsam“ betrifft, weist Feuser (Z. 875-878) darauf hin, dass es „einer der größten Fehler in Bezug auf den Gemeinsamen Gegenstand ist (...), das ‚Gemeinsam‘ zu attribuieren.“ Es soll also nicht ein gemeinsamer Gegenstand gemeint sein, der allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam ist in dem Sinne, dass ihn jeder hat (vgl. Feuser Z. 878-880).

Der Gemeinsame Gegenstand im Sinne Feusers ist ein terminologisch feststehender Begriff, welchem sich auf phänomenologischer und ontologischer Ebene angenähert werden kann. Es stellt sozusagen das ursächliche Phänomen dar, welches sich hinter den sichtbaren offensichtlichen verbirgt:

„Der Gemeinsame Gegenstand ist das Wesentliche, Substantielle, Essenzielle, was es zu erkennen gilt, um Erscheinungen der Welt verstehen und erklären zu können.“ (Feuser, Z.891-893)

Die phänomenologische Dimension des Gemeinsamen Gegenstandes wird durch Feuser (vgl. Z.885-890) am Beispiel der Zustandsformen von Wasser erläutert:

„Hinter Eis, hinter Wasserdampf, hinter fließendem Wasser – drei völlig verschiedenen Zustandsformen,(...) wo man erst denkt, Eis hat nichts mit Wasser, Wasser nichts mit Dampf und Dampf nichts mit Eis zu tun. Dennoch, was steckt dahinter? H₂O. Aber das ist sozusagen ein ursächliches Phänomen, das jetzt unter der Bedingung von Temperaturgradienten seine Zustandsform ändert.“

Der Gemeinsame Gegenstand ist also das Phänomen, welches verschiedenartige Erscheinungen in Zusammenhang bringt und sich hinter den sichtbaren Erscheinungen verbirgt. Er ist also auf phänomenologischer Ebene zu suchen, als

Gemeinsamkeit äußerer Erscheinungen, durch die dann auf den inneren Kern, den Gemeinsamen Gegenstand auf verschiedene Weise geschlossen werden kann. Die verschiedenen Wege, durch die man zur Erschließung eines vorgegebenen Gemeinsamen Gegenstandes gelangen kann, sind in Feusers Baummodell durch die Äste symbolisiert (vgl. Abb.1, 19) Sie stellen also verschiedene Zugangsformen dar, durch die die Kinder sich das ursächliche Phänomen, welches sich hinter dem ihnen bereiteten Unterrichtsgegenstand verbirgt.

Allerdings gibt es in der Praxis bisweilen Missverständnisse, was die Findung eines Gemeinsamen Gegenstandes betrifft. Zum einen wird der Gemeinsame Gegenstand oftmals als etwas Gegenständliches gesucht und definiert, woraufhin dann den Schülerinnen und Schülern ein Unterrichtsinhalt präsentiert wird, der von ihnen gemeinsam erschlossen werden kann, nicht jedoch einen Gemeinsamen Gegenstand im Sinne Feusers darstellt. Daran anknüpfend ergibt sich ein zweiter Fehler, der oft in Zusammenhang mit der Findung des Gemeinsamen Gegenstandes gemacht wird. Der Gemeinsame Gegenstand wird oftmals fehlerhaft definiert als Unterrichtsreihe, wie zum Beispiel „Wir behandeln Klimawandel“ (Feuser, Z. 899). Dabei wird der Gemeinsame Gegenstand als das übergeordnete, allen gemeinsame Thema formuliert, an welchem zu lernen und zu arbeiten ist. Das können, nach Feuser, „Projektthemen im Sinne des Gemeinsamen Gegenstandes sein“ (Feuser, Z. 900-901), was den Gemeinsamen Gegenstand repräsentiert, das wird jedoch durch diese thematische Beschreibung nicht ausgedrückt.

Die Sinnhaftigkeit der Findung eines Gemeinsamen Gegenstandes leitet Feuser zum einen, wie bereits erwähnt, von seinem Integrationsverständnis ab. Dabei gibt es zwei größere theoretische Ansatzpunkte, durch die er die Findung eines Gemeinsamen Gegenstandes für richtig und gerechtfertigt hält. Zum einen lehnt er sich bei der phänomenologischen Findung des Gemeinsamen Gegenstandes an die bildungstheoretischen Annahmen Klafkis, für den bildungsrelevante Unterrichtsinhalte etwas Elementares und Fundamentales enthalten müssen (vgl. Kapitel 3.2.2) So bezieht Feuser dies auch auf die Findung des Gemeinsamen Gegenstandes, um den Kindern im Unterricht ein thematisches Phänomen näher zu bringen, welches für diese etwas Elementares und Fundamentales darstellt. Bezogen auf das Entwicklungsmodell würde dies die Objektseite darstellen, in der ein

Unterrichtsgegenstand so ausgewählt und aufgearbeitet wird, damit er beim Kind ansetzend etwas Elementares und Fundamentales vermittelt. Die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand bedeutet daraufhin, „an einem essenziellen Bestandteil (...) etwas Grundlegendes zu erkennen, was viele Erscheinungen, in denen es sozusagen verborgen ist oder zutage tritt, erklärt“ (Feuser, Z. 928-931).

Eine zweite Komponente, die für das Lernen und Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand relevant ist, geht auf tätigkeitstheoretische Annahmen der kulturhistorischen Schule zurück, da sie den individuellen Antrieb beschreibt, den es braucht, um sich mit einem Unterrichtsgegenstand auseinander zu setzen. So ist es für die kooperative Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand wichtig, dass dieser Gemeinsame Gegenstand etwas ausdrückt, was dem Bedürfnis jedes einzelnen Kindes entspricht. Dies geht auf die Tätigkeitstheorie zurück, weil dabei ein aktives Auseinandersetzen mit einem Unterrichtsinhalt gemeint ist, was sich durch ein Bedürfnis ausdrückt:

„Damit das in eine Komponente der entwicklungslogischen Didaktik übertragen werden kann, an der dann am Gemeinsamen Gegenstand, wie er dann in Erscheinung tritt, kooperiert wird, bedarf es ja, individual gesehen, dass Kinder ein Bedürfnis haben, etwas kennen zu lernen und ein Motiv, (...) dieses Bedürfnis zu realisieren.“ (Feuser, Z. 935-939)

Durch die Bildung eines Bedürfnisses findet eine Verknüpfung statt zwischen der inneren Konstitution und eines äußeren Gegenstandes, woraus sich daraufhin ein Motiv bildet, dieses Bedürfnis zu befriedigen.

Überträgt man diese psychologische Annahme nun in das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, so ergibt sich daraus die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, einen Gemeinsamen Gegenstand zu finden, an welchem die Kinder ihre Bedürfnisse befriedigen können. Dabei gebietet es sich am meisten, direkt bei der Auswahl des Gemeinsamen Gegenstandes auf die Kinder einzugehen bzw. diese zu fragen, um die genaue Bedürfnislage der Kinder kennen zu lernen (vgl. Feuser, Z.1028-1029). Dabei ergibt sich oftmals ein uneinheitliches Bild, aber genau darin besteht die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers: Ein Unterrichtsprojekt aufzusetzen, das auf die Bedürfnisse vieler Kinder eingeht und das einen Gemeinsamen Gegenstand enthält, welchem sich die Kinder annähern können. Dabei

muss nur im Bedürfnis Übereinklang herrschen, die Motive der Kinder, die dieses Bedürfnis in ihnen erwecken, können durchaus unterschiedlicher Natur sein.

Dies zeigt sich auch speziell in einem von Feuser angeführten Beispiel aus einer Bremer Integrationsklasse Mitte der 80er Jahre. Die Kinder, die aus dem Kindergarten neu in der Schule waren, formulierten das Bedürfnis, einen Garten mit Tieren und Pflanzen zu erhalten. Daraufhin wurde ein Gartenprojekt entworfen, in welchem die Kinder ihre unterschiedlichsten Vorstellungen mit einbringen konnten. So hat sich dabei zwar ein gemeinsames Bedürfnis gebildet, einen Garten zu erhalten, die Motive jedoch differierten. Die einen wollten den Garten, um Gemüse anzubauen und zu ernten, die anderen, um Pflanzen zu säen, wiederum andere, um Hasen zu halten (vgl. Feuser, Z. 969-972).

Das gemeinsame Bedürfnis wurde also durch unterschiedliche Motive genährt, so dass die Kinder sich aktiv mit dem Projekt beschäftigten und daraufhin auch Lernziele und Differenzierungen angeknüpft werden konnten. Die unterschiedlichen Fächer wurden dabei mit dem Projekt verknüpft, beispielsweise Mathematik beim Ausmessen des Gartengeländes oder Deutsch beim Lesen von Beschreibungen. So entstand ein übergeordnetes Projekt, welches fächerübergreifend Lernziele formulieren ließ, welche den Kindern daraufhin in differenzierter Weise entgegengebracht wurden. So wurde die rigide Unterteilung in einzelne Fächer aufgebrochen und ein übergeordneter Unterrichtsgegenstand gefunden, an dem gelernt und gearbeitet werden konnte, was exemplarisch für die entwicklungslogische Didaktik mit ihrer kooperativen Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand steht.

Es gilt somit als Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, wie Feuser (Z.1033-1036) als Hilfestellung anführt, abzuwägen, „wie weit eben so ein bedürfnisbezogener Kontext da ist und welche verschiedenen motivationalen Strömungen – also wer interessiert sich an der Sache und mit welchem Bedürfnis in Bezug auf das Endprodukt“. Daran anknüpfend kann ein Projekt aufgesetzt werden, welches auf die formulierten Bedürfnisse der Kinder eingeht. Die Arbeit in Projektform gilt dabei als Grundvoraussetzung eines Unterrichts im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik,

wie Feuser (Z.1047) eindeutig formuliert: „Es geht nur so. De facto geht es nur in Projekten.“

Feusers Bezugnahme zur Rezeption und Modifikation der entwicklungslogischen Didaktik

Wie in Kapitel 3.4 angeführt, steht die entwicklungslogische Didaktik circa zwei Jahrzehnte nach ihrer Konzeption durch Georg Feuser weiterhin im Blickpunkt der wissenschaftlichen Diskussion um schulische Integration. Dabei haben sich einige pädagogische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Bausteine der entwicklungslogischen Didaktik, insbesondere des Entwicklungsmodells, näher analysiert, kritisiert und gegebenenfalls modifiziert. So hat beispielsweise Hans Wocken den Gemeinsamen Gegenstand näher in Betracht genommen, Hans-Jürgen Pitsch hat das Entwicklungsmodell um die Dimension der Steuerungsformen bereichert und Kerstin Ziemer hat die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers im Unterricht in einer entwicklungslogischen Didaktik neu konzipiert. Des Weiteren hat auch Wolfgang Janzen die allgemeinen Bestandteile der entwicklungslogischen Didaktik kritisch untersucht (vgl. Kapitel 3.4).

Bezogen auf die kritischen Auseinandersetzungen anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sieht Georg Feuser das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik als nicht widerlegt an. Seiner Meinung nach wurde die entwicklungslogische Didaktik dort aufgenommen, wo echte Integration betrieben wurde und wird. Dabei sieht er durchaus auch die Zukunft gesichert, da speziell in Wien und in weiteren Teilen Österreichs eine rege Aufnahme der integrativen Didaktik erfolgt.

„Dort, wo sie [Integration; Anm. d. Verf.] ernsthaft gedacht wird und wo eine Pädagogik heterogener Gruppen ohne Ausschluss konsequent gedacht wird, erlebe ich, dass die Leute mehr und mehr auf diese Konzeption zurückkommen.“ (Feuser, Z.1045-1048)

Er sieht also seine Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik nicht in Frage gestellt und beurteilt sie als eine der „wissenschaftlich fundiertesten Konzeptionen für Integration“ (Feuser, Z. 1050). Die kritischen Auseinandersetzungen und die

Weiterarbeit an seiner Konzeption sieht er als eine Notwendigkeit an, die auch von ihm gewollt ist (vgl. Feuser, Z. 1178-1181).

Bezogen auf die bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, urteilt Feuser, dass diese bisher Teile der entwicklungslogischen Didaktik missverstanden bzw. fehlinterpretiert haben. Feuser (Z.1167) fühlt sich insofern missverstanden, als dass die Auseinandersetzungen „den Kern des Gemeinten nicht rezipiert“ haben.

Diese Aussage bezieht sich zum einen auf Feusers Theorie vom kooperativen Lernen und Arbeiten an einem Gemeinsamen Gegenstand. Hans Wockens Arbeit, die sich mit dem Gemeinsamen Gegenstand und den unterschiedlichen Sozialformen, die in einem integrativen Unterricht eingesetzt werden können, beschäftigt, stellt dabei eine Reihe von unterschiedlichen Sozialformen vor, die das Spektrum erweitern sollen und so zu einem differenzierten und abwechslungsreichen Unterricht führen sollen. Die Terminologie „Gemeinsamer Gegenstand“ kann dabei erweitert bzw. modifiziert werden in „Gemeinsame Lernsituation“ (vgl. Kapitel 3.4). Feuser kritisiert diese Weiterarbeit Wockens jedoch, indem er die Rezeption der Phänomenologie des Gemeinsamen Gegenstandes durch Wocken in Frage stellt. Feuser zufolge versteht Wocken den Gemeinsamen Gegenstand im Sinne eines attribuierten „gemeinsamen“ Gegenstandes. Die Auffassung Wockens, den Gemeinsamen Gegenstand in eine Gemeinsame Lernsituation zu modifizieren, deutet Feuser als fehlende Anerkennung des Gemeinsamen Gegenstandes im essenziellen Sinne (vgl. Feuser, Z. 1175-1176).

Die in Kapitel 3.4 beschriebenen Modifikationen am Entwicklungsmodell durch Hans-Jürgen Pitsch, die eine Erweiterung des dreidimensionalen Entwicklungsmodells durch die Dimension der Steuerungsformen vorsieht, werden von Feuser nicht im Sinne einer Erweiterung des Modells anerkannt. Er sieht diese Modifikationen vielmehr im Sinne einer Seitenvariante oder einer Vertiefung (vgl. Feuser, Z.1164-1165). Das Grundmodell der entwicklungslogischen Didaktik, welches schon seit Mitte der 80er Jahre besteht, ist somit bisher nicht überarbeitet oder grundlegend modifiziert wurden.

So sieht es aber Feuser als seine eigene Aufgabe an, die eigenen Aussagen in Bezug auf die einzelnen funktionalen Bestandteile des entwicklungslogischen Didaktik in ihrer Terminologie erweitert zu beschreiben, um so Missverständnissen und eine

falsche Interpretation vorzubeugen, wie es beispielsweise auch bei Jantzen der Fall war (vgl. Feuser, Z.1157-1158).

5.2 Umsetzung / Perspektiven / Praxis

Der dritte Block des Interviews geht gezielt auf Fragen ein, die sich mit der Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik beschäftigen. Dabei wurden zuerst die bisherigen Umsetzungsversuche rekapituliert, wie sie in Bremer Integrationsklassen in den 80er Jahren stattgefunden haben. Darauf folgend werden die momentanen Planungen und die Perspektiven aufgeführt, die die entwicklungslogische Didaktik in ihrer zukünftigen Entwicklung haben könnte. In engem Zusammenhang damit stehen auch die bildungspolitischen Vorgaben und Tendenzen, die im Hinblick auf Integration diskutiert wurden.

Praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik

Wie im vorigen Kapitel angeklungen, wurde die entwicklungslogische Didaktik in der Wissenschaft rege aufgenommen und von pädagogischen Vertretern, die sich auch mit der integrativen Idee und mit deren didaktischer Umsetzung beschäftigen, kritisch weiterverarbeitet. Die entwicklungslogische Didaktik entfaltete sich dabei in ihrem theoretischen Einfluss bis nach Österreich. Blickt man auf die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik, so spricht Feuser speziell die Schulversuche zur gemeinsamen Unterrichtung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in einer Bremer Grundschulklasse an. Zuvor war die Konzeption in die Kindergartenlandschaft übertragen worden, woraufhin dann Schulversuche gestartet wurden, um zu deklarieren, ob das Konzept auch für die integrative Grundschule tragbar und sinnvoll ist.

Feusers (Z.1254-1255) Meinung zufolge ist der Schulversuch in der integrativen Bremer Grundschule ein Erfolg gewesen und hat sich über die praktizierten Jahre hinweg bewährt:

„Aber das wurde über 12 Jahre realisiert und in zum Teil hochstehenden Formen realisiert, die bis heute so nicht erreicht sind (...)“

Bei diesem Beispiel der integrativen Bremer Grundschule spricht Feuser den Schulversuch zur gemeinsamen Unterrichtung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Grundschule am Standort Robinsbalje an. Der zu Beginn des Schuljahres 1984/85 eingerichtete Schulversuch vertrat dabei die Denkweise und Lehrstruktur der entwicklungslogischen Didaktik im weitesten Sinne. Besonders in den Vordergrund gerückt wurde dabei die Sichtweise auf die Schule als Institution, die „ein Ermöglichungsfeld von Lehren und Lernen und nicht deren Bestimmungsfeld sein soll.“ (Feuser/Meyer 1987, 27) Auch wurde die Individualität eines jeden Kindes in den Vordergrund gerückt, wobei nicht die äußeren Merkmale wie beispielsweise eine körperlich-motorische Behinderung eine Rolle spielte, sondern die Tatsache, dass jedes Kind im Projektzusammenhang einen Beitrag leisten kann, ohne den das Ziel oder Vorhaben der Gruppe nicht erreicht werden kann (vgl. Feuser/Meyer 1987, 26). Die Projekte, die dabei innerhalb der Bremer Grundschulklassen durchgeführt wurden, entsprachen dem Aufbau und der Konzeption des „Gartenprojektes“, wie es im Zusammenhang mit dem Gemeinsamen Gegenstand in Kapitel 5.2 diskutiert wurde. Der Unterricht folgte also nicht dem schlichten Fächerkanon, sondern orientierte sich an einem übergeordneten Projekt, welches die institutionellen Strukturen auf organisatorische Weise herausforderte (vgl. Feuser/Meyer 1987, 28).

Feuser betont den Erfolg dieses Schulversuches, der sich über 12 Jahre auf hohem Niveau eingestellt hat. Die darauf folgende Einstellung des Schulversuches sieht er als „großes politisches Debakel“ (Feuser, Z.1253), das die Zurückdrängung von integrativen schulischen Maßnahmen auf gesetzlicher Ebene impliziert. Die Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik wurde also durch die politische Konstellation des Landes und deren bildungspolitische Linie gestört, da diese sich in eine konträre Richtung, also hin zu einem forcierten segregierten Schulsystem, entwickelte.

Was Feuser als weiteren bedauerlichen Punkt ansieht, ist die fehlende Dokumentation des Schulversuches, die in einem stärkeren Maße hätte stattfinden sollen. Er führt dies zurück auf fehlende Ressourcen, personeller wie zeitlicher, die eine Dokumentation, und somit eine Evaluation und eine kritische Reflexion des

Lehrvorgehens in der integrativen Grundschulklasse nicht zuließen. Dabei spricht er nicht nur die wissenschaftliche Dokumentation an, sondern insbesondere auch die durch Schülerinnen und Schüler entstandenen Ergebnisse und Arbeiten aus den Projekten. Feuser sieht es also als Notwendigkeit an, dass die Arbeit der Kinder gesichert wird und gegebenenfalls an anderen Schulen, wenn nötig durch Projektbörsen, zum Einsatz kommen (vgl. Feuser, Z. 1255-1259).

Weiterarbeit und Vorstellungen zur zukünftigen Realisierung der entwicklungslogischen Didaktik

Um die Vorstellungen zu formulieren, inwieweit und in welcher Richtung an der entwicklungslogischen Didaktik gearbeitet werden soll, gilt es, den Status Quo und die Perspektivität dieser integrativen Didaktik zu ermitteln. Feuser umreißt die Tragweite des Konzepts insofern, dass er den Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik als einen „vereinenden synthetisierenden Entwurf“ (vgl. Feuser, Z.1189) bezeichnet. Diese Formulierung bezieht sich auf die Tatsache, dass Feuser mit der entwicklungslogischen Didaktik das Fundament legen will für eine Allgemeine Pädagogik, welche die bildungstheoretisch gespeiste Regelschulpädagogik und die heil- und sonderpädagogischen Konzepte vereinen soll. Das Ziel ist somit eine Didaktik, die das vorherrschende segregierende Schulsystem überwindet. Feusers (Z. 1226-1229) eigenen Aussagen zufolge sieht er es durchaus im Bereich des Möglichen, dass die entwicklungslogische Didaktik diesem Anspruch gerecht werden kann:

„Dann würde ich schon sagen, dass diese Konzeption ein Schritt der theoretischen Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik ist,(...), die dann eine Überwindung der segregierten Regel- und Sonderpädagogik leisten kann.“

Die theoretische Grundlage bildet also einen ersten Schritt, der einen weiteren Schritt folgen lassen soll, der sich mehr auf der praktischen Ebene der Umsetzung befindet. So würde sich ein Hauptziel der Weiterarbeit an der entwicklungslogischen Didaktik darauf konzentrieren, das theoretische Konstrukt nun in mehreren Transformationsschritten auf die Ebene der unterrichtlichen Durchführung zu

bringen. Diese Transformationsschritte fehlen bisher, damit das Konzept in der Durchführung handhabbarer wird und der Lehrerin bzw. dem Lehrer praktischere Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung und –planung gibt (vgl. Feuser, Z.1189-1191). Feuser konkretisiert diese Vorstellungen dahingehend, dass es von Nöten wäre, eine Art Bildungsforschungszentrum einzurichten, welches genau diese Transformationsschritte in Angriff nimmt und durch empirische Forschung und durch Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort praxisnahe Schlüsse ziehen kann. So könnte dann das bisher überwiegend theoretisch genährte Entwicklungsmodell (vgl. Kapitel 5.1) auf praktischer Ebene konkretisiert werden. (vgl. Feuser, Z.1192-1199) So können spezielle Untersuchungen dahingehend gemacht werden, wie sich ein Unterricht mit der entwicklungslogischen Didaktik, also ein Unterricht, der jede Schülerin und jeden Schüler auf ihrem bzw. seinem Entwicklungsniveau bedienen will, ohne dabei die Kooperation zu vernachlässigen und ohne die Differenzierung mit Hilfe eines „inhaltlichen Reduktionismus“ (Feuser 1999, 40) zu leisten. Dies ist eine planungs- und durchführungstechnisch schwierige Aufgabe, die den Lehrerinnen und Lehrern mit dieser integrativen Didaktik aufgetragen ist, wie Feuser auch selbst bestätigt. (vgl. Z.1200-1202) Die bisherige Konzeption kann also nicht als eine praktisch anwendbare Ausarbeitung gelten, da dies zu einer Überforderung der Lehrerin bzw. des Lehrers führt. Die Problematik, die Feuser jedoch in Bezug auf die Weiterarbeit und die Perspektivität der entwicklungslogischen Didaktik sieht, ist das fehlende bildungspolitische Interesse an der schulischen Integration von Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Bisher wird an einem segregierten System festgehalten, und die letzten Jahre haben diesen Trend bisweilen auf politischer Ebene verstärkt. Auf die bildungspolitische Konstellation in Bezug auf Integration und Inklusion wird im nächsten Schwerpunkt eingegangen werden.

Den Bedarf der eigenen Weiterarbeit am Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik sieht Feuser besonders im Hinblick auf die Präzisierung des bisher aufgestellten Modells und deren Bausteine. So ist es sein Vorhaben, terminologische Missverständnisse auszuräumen und eine inhaltliche Präzisierung vorzunehmen, die weniger Spielraum für Fehlinterpretationen zulässt (vgl. Feuser, Z.1306-1308). Dabei wird die Präzisierung aber nicht zu einer praktischen Konkretisierung der

Bausteine der entwicklungslogischen Didaktik beitragen, sondern auf einem hohen abstrakten Niveau bleiben. Der von ihm geforderte Transformationsprozess, den die Didaktik auf eine praktischere Ebene durchlaufen muss, soll dabei durch andere Vertreter, die sich mit der entwicklungslogischen Didaktik befassen, vorgenommen werden.

Stellungnahme zur aktuellen bildungspolitischen Situation von Integration und Inklusion

Die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik ist auch von äußeren Determinanten geprägt, die nicht die theoretische Konzeption an sich betreffen, sondern die Rahmenbedingungen, um eine integrative Didaktik durchzusetzen. So müssen das bildungspolitische Interesse und auch die damit zusammenhängende Gesinnung der Gesellschaft vorhanden sein, damit die nötige finanzielle und personelle Unterstützung gewährleistet ist. Auf den vorigen Schwerpunkt bezogen, bedeutet dies insbesondere, dass das Interesse an der Weiterarbeit, am Transformationsprozess der entwicklungslogischen Didaktik hin zu einer praktikablen integrativen Didaktik, vorhanden sein muss, damit die weitere Arbeit und Forschung gesichert ist. Für Feuser zeichnet sich dabei in der momentanen bildungspolitischen Situation in Deutschland ein düsteres Bild ab, was die Umsetzung und Förderung integrativer Ideen anbelangt. Für ihn scheint in der momentanen politischen Konstellation die Etablierung einer integrativen Didaktik als Ganzes nicht möglich, da kein ausreichendes bildungspolitisches Interesse bestünde (vgl. Feuser, Z.1208-1209). Er sieht die momentanen Tendenzen eher in gegensätzlicher Richtung und schließt somit eine Unterstützung integrativer Projekte von politischer Seite derzeit aus.

Die Gründe dafür sieht Feuser speziell in der Tatsache, dass der Bildungssektor immer noch nicht den Stellenwert in der politischen Diskussion erlangt hat, der ihm eigentlich gebührt. So gehört der Sektor Bildung eher zu den Bereichen, die in der Suche nach Kompromissen, beispielsweise bei der Bildung einer großen Koalition, aufgegeben werden (vgl. Feuser, Z.1244ff.). Beispielhaft führt er dabei auf länderpolitischer Ebene die Regierungskonstellation in Hamburg Mitte der 90er

Jahre an, als die SPD „alle ihre politischen Grundüberzeugungen und Standards dem Koalitionspartner geopfert [hat], um an der Macht zu bleiben“ (Feuser, Z. 1248-1250).

Im Allgemeinen sieht Feuser also eher einen Abschwung, was die praktische Umsetzung integrativer Ideen, also implizit auch der entwicklungslogischen Didaktik, angeht:

„(...) der deutschen Entwicklung, die schon wieder auf einem dramatischen Abstiegsast ist, nicht nur weil Ressourcen entzogen werden, sondern ich denke, es ist auch ideell die Luft raus.“ (Feuser, Z.1363-1365)

Diese Einschätzung der heutigen Bedeutung von schulischer Integration in Gesellschaft und Wissenschaft vergleicht Feuser mit der Zeit, in der integrative Ideen in Deutschland entsprangen und sich ausbreiteten. In den 70er und 80er Jahren hat sich die Idee der gemeinsamen Beschulung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung verbreitet und wurde auch in der Gesellschaft durch deren ideeller Gesinnung genährt. So kristallisierten sich Berlin, Saarbrücken, Frankfurt und Bremen als zentrale Anlaufstätten für schulische Integration heraus, woraus sich eine „bildungspolitisch sehr bewegte Landschaft“ (Feuser, Z.1343) ergab.

Die kritische Haltung Feusers gegenüber der momentanen Situation von Integration und Inklusion beschränkt sich dabei nicht nur auf die bildungspolitisch schwierige Lage, um integrative Ideen zu realisieren, sondern drückt sich auch kritisch gegenüber der wissenschaftlichen Diskussion um Integration und Inklusion aus. Hauptkritikpunkt dabei ist zum einen die Tatsache, dass generell eine Debatte um die Begrifflichkeiten „Integration“ und „Inklusion“ entbrannt ist, die sich in den Vordergrund gerückt hat und somit die wahren drängenden Arbeits- und Forschungsfelder ins Hintertreffen geraten lässt. Des Weiteren bringt diese terminologische Debatte mit sich, dass die Begriffe selbst nicht in klaren Zusammenhängen verwendet werden.

„Es tut sich in Deutschland auf dem Integrationssektor derzeit nichts mehr, weil – im Gegenteil, sie zerfleddern sich in (...) aus meiner Sicht unsinnigen Integrations- und Inklusionsdebatten, wo begrifflich unsauber gearbeitet wird (...).“ (Feuser, Z. 1366-1370)

Als Beispiel für die andauernde Debatte um Integration und Inklusion und die, in Feusers Augen, unwissenschaftliche Abgrenzung der beiden Strömungen, führt Feuser die von Andreas Hinz aufgestellte Liste mit Integrations- und Inklusionsmerkmalen auf. Diese Auflistung versucht abzugleichen, inwiefern die Konzepte von Integration und Inklusion sich voneinander unterscheiden. Dabei wird beispielsweise unter Integration die „Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule“ aufgelistet, wohingegen „Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule“ unter Inklusion aufgeführt ist. Des Weiteren ist beispielsweise „Individuelle Curricula für einzelne“ unter Integration zu finden, was „Ein individualisiertes Curriculum“ bei Inklusion gegenübergestellt wird. (vgl. Hinz 2002, 359) Diese exemplarisch aufgeführten Gegenüberstellungen zeigen den Vergleichscharakter dieser Auflistung, welchen Feuser stark kritisiert.

Der Grund für Feusers Kritik daran liegt zum einen in der Unmöglichkeit der faktischen getrennten Gegenüberstellung von Integration und Inklusion, in diesem Falle auch so, dass „alles Negative unter Integration und was wünschenswert ist unter Inklusion“. (Feuser, Z.1371-1372) Ein weiterer Grund für das Unverständnis über diese Gegenüberstellung liegt darin, dass vieles, was jetzt unter dem Begriff „Inklusion“ subsumiert wird, genau die Integrationsvorstellungen sind, die Feuser in seinem Modell der entwicklungslogischen Didaktik verarbeitet hat (vgl. Feuser, Z. 1385-1389). So kritisiert er also, dass zwar versucht wird, eine neue Bezeichnung wie Inklusion in Mode zu bringen, jedoch dabei auf unwissenschaftliche Art die inhaltlichen Aspekte nicht korrekt aufgeführt werden. Das heißt, dass Elemente einer integrativen Didaktik wie der entwicklungslogischen Didaktik ignoriert werden und jetzt Ziel einer inklusiven Didaktik sind.

6 Fazit

Zum Abschluss der Arbeit wird der Aufbau, die Vorgehensweise und das Ergebnis der Examensarbeit subsumiert und reflektiert, worauf darauf folgend ein kritischer Ausblick gewagt wird, welcher die entwicklungslogische Didaktik in ihrer Perspektivität für die zukünftige schulische Praxis erörtert. Abschließend wird der Versuch unternommen, den Ausblick mit einer Empfehlung für weiteres

wissenschaftliches Vorgehen an der entwicklungslogischen Didaktik und ihrer Untersuchung zu verknüpfen.

6.1 Resümee zu den bisherigen Ausführungen

Der Anspruch, dem diese Arbeit entgegentrat, bezog sich darauf, einen umfassenden und aktuellen Einblick in die entwicklungslogische Didaktik zu geben. Dabei stand zum einen die inhaltliche Aufbereitung der einzelnen Bausteine, wie zum Beispiel der Gemeinsame Gegenstand als zentrales Element des kooperativen integrativen Lernens im Sinne einer entwicklungslogischen Didaktik. Auch wurde das dreidimensionale Entwicklungsmodell aufgeführt und deren Bestandteile auf ihre jeweiligen theoretischen Einflüsse hin überprüft. Die Ausführungen zu den bisherigen Modifikationen an der entwicklungslogischen Didaktik und insbesondere am Entwicklungsmodell komplettierten den Überblick, der den Status quo der entwicklungslogischen Didaktik vor dem Interview mit Georg Feuser darstellt.

Das Interview mit Georg Feuser war konzeptionell so angelegt, dass Informationen zu drei Hauptbereichen ermittelt werden sollten, zum einen zur Entstehung der entwicklungslogischen Didaktik und die dazugehörigen theoretischen und praktischen Einflüsse; des weiteren zu inhaltlichen Bestandteilen der Didaktik und zu den Modifikationen anderer pädagogischer Vertreter daran. Letzter Block des Interviews beinhaltete dann Fragen zum weiteren Vorgehen und zur Perspektivität der entwicklungslogischen Didaktik im wissenschaftlichen Diskurs und in der bildungspolitischen Praxis.

Die Informationen, die sich aus dem Experteninterview mit Georg Feuser ergaben, wurden daraufhin inhaltsanalytisch sondiert und nach Schwerpunkten, die sich wiederum an die Dreiteilung „Entstehung, Modifikationen, Perspektiven“ hielt, gruppiert. Die Schwerpunkte wurden dann im wissenschaftlichen Rahmen diskutiert, wobei Feusers Ausführungen den Schwerpunkt der Diskussion ausmachten.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die durch Georg Feuser erhaltenen Ausführungen zu den jeweiligen Themen sehr umfangreich und ergiebig waren, so dass speziell zur Entstehung und zur theoretischen Konzeption ein aktuelles umfassendes Bild dargestellt werden konnte, welches die Zusammenhänge zur

Entstehungsgeschichte der entwicklungslogischen Didaktik zeichnet. Auch im zweiten Auswertungsblock stützte sich die Diskussion weitestgehend auf Feusers Aussagen, wobei beispielsweise zum Lernen und Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand neue Impulse durch das von Feuser angeführte Beispiel „Gartenprojekt“ gegeben werden konnten. Im letzten Schwerpunkt wurden die Perspektiven der entwicklungslogischen Didaktik und die momentanen bildungspolitischen Tendenzen erörtert, wobei ersichtlich wurde, dass Georg Feuser das aktuelle politische und wissenschaftliche Bild in Bezug auf die Verwirklichung integrativer Ideen kritisch betrachtet. Dennoch macht er seinen Standpunkt klar, inwiefern mit der Konzeption und insbesondere mit der Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik fortzufahren wäre. Nachdem nun ein kritischer Ausblick versucht wird, werden daraufhin Feusers Anregungen aufgenommen und zu Empfehlungen fortgeführt werden.

6.2 Ausblick

Um eine für die Zukunft der Erziehungswissenschaft und der Heilpädagogik relevante Aussage treffen zu können, was den Stellenwert der entwicklungslogischen Didaktik anbelangt, muss diese aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden.

Betrachtet man die theoretische Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik in ihrer Relevanz für den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Pädagogik, so lässt sich konstatieren, dass sie durchaus, obwohl sie schon Mitte der 80er Jahre konzipiert wurde, im Sinne der momentanen Integrations- und Inklusionsbewegung in Betracht gezogen werden kann. Dabei wirkt sie sich nicht nur durch ihre Bedeutung als integrative Didaktik als Ganzes auf die Pädagogik aus, sondern kann auch auf inspirativer Ebene für andere Didaktiken oder integrative Ideen in Betracht gezogen werden. Dies hat damit zu tun, dass sich die entwicklungslogische Didaktik aus vielen verschiedenen theoretischen Komponenten zusammensetzt, welche zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Somit entsteht eine sehr komplexe

Didaktik, aus welcher verschiedene Momente aufgenommen und weiterverarbeitet werden, wie beispielsweise bei Wocken (vgl. Kapitel 3.4) geschehen.

Wenngleich die Idee einer Schule für alle, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem Entwicklungsniveau unabhängig von Behinderung und Hochbegabung gemeinsam lernen und arbeiten, auf bildungspolitischer Ebene zurückgedrängt scheint, so wird sie doch im wissenschaftlichen Diskurs, wie in der Einleitung erlebt, rege diskutiert (vgl. Kapitel 1) Wenn man nun von kurzfristigen Strömungen absieht, die auf den Zeitgeist einwirken, so könnte man behaupten, dass, historisch betrachtet, die integrative Idee in ihrer sozialen Funktion, ergo in ihrer Tendenz, niemanden auszuschließen, weiter auf dem Vormarsch ist. Gründe dafür sind beispielsweise in der erkenntnistheoretischen Einsicht zu finden, die den Lernenden als handelndes Subjekt definiert, welches sich die Welt aktiv und konstruktiv erschließt. Die Zeit, in der Wissensaufnahme als lediglich rezeptiver Vorgang verstanden wurde, gehört der Vergangenheit an. So kann auf schulischer Ebene ein Klassenbild geschaffen werden, das Heterogenität erlaubt, wenn nicht sogar, wie Feuser (Z.1688-1690), fordert:

„Es bedarf (...) höchstmöglicher Heterogenität und das im Sinne der Beschleunigung oder Ermöglichung, um Beschleunigung von Entwicklungsprozessen optimal zum Einsatz zu bringen.“

Die Forderung nach einer heterogenen Klasse steht dabei im Sinne der kognitiven Forschung, die eine Pluralität verlangt, damit sich jeder Mensch durch Eindrücke und Einflüsse auf das Selbstbild weiterentwickeln kann und sich die Welt, wie sie bzw. er sie wahrnimmt, konstruieren kann. Dies schließt sich nahtlos zusammen mit der in Mode gekommenen konstruktivistischen Sichtweise, die sich, ähnlich wie Feuser (vgl. Z.466ff.) die entwicklungslogische Didaktik, als anschlussfähig an die Tradition der Aufklärung ansieht, wenn „der Konstruktivismus als Theorie der Konstruktion von Wirklichkeit und der permanenten Kritik dieser Konstruktionen verstanden wird“. (Siebert 2005, 29) Im Allgemeinen hat die entwicklungslogische Didaktik also einen wissenschaftlichen Stellenwert, der sie konzeptionell vereinbar macht mit erkenntnistheoretischen Strömungen, die die Bedeutung des Lernenden betonen und einen Unterricht fordern, der mehr auf die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen

eines jeden Kindes eingeht. Diese Art von Unterricht wird höchstwahrscheinlich an Bedeutung gewinnen, wofür dann die entwicklungslogische Didaktik eine solide Basis theoretischer integrativer Vorstellungen bietet.

Die oben angesprochene zweite Perspektive bezieht sich auf die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik und die mögliche zukünftige Entwicklung, die die Umsetzung betrifft. Die bereits mehrfach aufgeführten bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland ergeben derzeit keine Anzeichen dafür, dass Integration und Inklusion in der deutschen Bildungs- und Schullandschaft vorangetrieben wird. Diese Entwicklung ist jedoch speziell in Deutschland zu betrachten, und im internationalen Vergleich scheinen integrative Schulmodelle durchaus en vogue zu sein. So gibt es in einer Vielzahl europäischer Länder eine weitaus höhere Anzahl integrierter Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel in den skandinavischen Ländern, in Italien oder Spanien. Dort sind die institutionellen Strukturen bisweilen so konzipiert, dass kein gesondertes Schulsystem parallel aufgebaut wurde. Die entwicklungslogische Didaktik, die in ihrer Planung eine Allgemeine integrative Didaktik fordert, die sich über die Grenzen von Regel- und Sonderschulwesen hinwegsetzt, könnte also in Anlehnung an internationale Vergleiche an Nährboden gewinnen. So wird, nach Aussage Feusers (Z. 1152f.), die entwicklungslogische Didaktik beispielsweise in Österreich rege aufgenommen und praktiziert. So erscheint die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik in zukünftiger Sicht keineswegs unwahrscheinlich, in aller Voraussicht nach wird aber viel Arbeit notwendig sein, um die auf eine konzeptionelle Ebene zu transformieren, in der sie handhabbar für Lehrerteam und die Institution Schule ist, worauf auch im nächsten Abschnitt nochmals eingegangen wird.

6.3 Anregungen für weiteres wissenschaftliches Vorgehen

Im Folgenden sollen Empfehlungen vorgestellt werden, die sich aus der theoretischen Arbeit mit der entwicklungslogischen Didaktik, aus dem Interview mit Georg Feuser und dessen Auswertung, und aus persönlichen Überlegungen heraus

ergeben haben. Diese werden nur rudimentär ausgeführt und sollen als Gedankenanstöße wahrgenommen werden, um weitere Arbeit und Überlegungen an der entwicklungslogischen Didaktik zu initiieren.

Ausgehend von der These, dass didaktisches Handeln und Überlegen beim Kind ansetzen sollte und dass speziell bei der Wahl des Inhalts die persönlichen Bedürfnisse eines jeden Kindes angesprochen werden sollte, rückt Feusers (Z.1028-1029) „Fragt die Kinder, was ihnen wichtig ist, was ihre Bedürfnisse sind, was sie wissen wollen, was sie lernen wollen!“ ins Zentrum weiterer Überlegungen. Der subjektorientierte Ansatz Feusers korreliert dabei mit systemisch-konstruktivistischen Ansichten und Methoden (vgl. Kapitel 5.1), die auch stark den kommunikativen Aspekt von Lernen betonen. In Zusammenhang mit dieser könnte die entwicklungslogische Didaktik weitergedacht werden. So sieht ein konstruktivistischer Ansatz vor, auch die Didaktik selbst im Dialog zu entwickeln:

„Didaktik ist dialogisch zu entwickeln, denn nur im Gespräch, in Auseinandersetzung mit- und gegeneinander, werden wir von der flüssigen, der flexiblen Grenze in unseren unterschiedlichen Perspektiven erfahren, werden wir situativ lernen (...). (Reich 2006, 65)

Dies betont folglich auch die Aufnahme der Lehrkraft in den Lern- und Entwicklungsprozess, was bisher in der entwicklungslogischen Didaktik unbetrachtet blieb und von Ziemer (vgl. 2003, 74 ff.) thematisiert wurde. So können in diesem Zusammenhang die Wirkkräfte von Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern und zwischen der lehrenden Instanz untersucht werden und speziell im Hinblick auf Kinder mit Beeinträchtigung weiter reflektiert werden.

Bezogen auf die unterrichtsorganisatorische und -planende Dimension, die bei der entwicklungslogischen Didaktik durch das Entwicklungsmodell repräsentiert ist, hat die Examensarbeit als Ergebnis, dass Feusers Gedanke einer nötigen Transformation in Betracht gezogen werden sollte (vgl. Kapitel 5.3) Diese Transformation bezieht sich auf die bisher überwiegend theoretisch-wissenschaftlichen Ausarbeitung der entwicklungslogischen Didaktik durch Georg Feuser, die, um sie für eine praktische Anwendung kompatibel zu machen, eine Transformation unterlaufen muss. Diese Transformation sollte nicht nur eine praktisch geformte Variante des Entwicklungsmodells sein, sondern beim Lehrerteam selbst ansetzen, die eine

Modifikation des Entwicklungsmodells im Bereich des Möglichen angehen könnten. Inwiefern dies der Implementierung eines didaktischen Leitfadens, wie beispielsweise der „didaktischen Analyse“ bei Klafki (vgl. Peterßen 2001, 80), gleichkäme, müsste in Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Forschung und praktischem Lehrbetrieb herausgearbeitet werden. Dabei sollte, wie oben angeführt, speziell die Sicht der praktizierenden Lehrkräfte in den Blick genommen werden, um eine didaktische Transformation zu schaffen, die keinem didaktischen Exerzitorium gleichkommt, welches nicht anwendbar ist.

Dabei sollte auch der Stellenwert der Fachwissenschaften für das Weiterdenken an der praktischen Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik in den Blick genommen werden. Die beispielhaften Ausführungen Feusers im Interview zur Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Kapitel 5.2) zeigten dabei auf, dass die Fachwissenschaften nicht als separierte Unterrichtsfächer gelehrt werden sollen, sondern als beitragende Bereiche zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand angesehen werden sollten. Ob und inwiefern die Lernziele der jeweiligen Fachwissenschaften in einem gewollt heterogenen, kooperativen Unterricht formuliert werden können, könnte auch Bestandteil weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen sein.

Weiter könnten neue Impulse für die Forschung an der entwicklungslogischen Didaktik gefunden werden, wenn, wie es für diese Examensarbeit der Fall war, wissenschaftliche Vertreter befragt werden, die sich zu Bestandteilen der entwicklungslogischen Didaktik oder zu den Modifikationen, an denen sie beteiligt waren, äußern und diese im Hinblick auf Feusers Standpunkte, beispielsweise der unabdinglichen These der Projektarbeit als einzige Sozialform für den integrativen Unterricht, formulieren. Dadurch könnten die Gegenpositionen herausgearbeitet werden und eine multiperspektivische Sicht auf die theoretische Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik erreicht werden.

Was die praktische Umsetzung der entwicklungslogischen Didaktik anbelangt, so hat sich im Interview mit Georg Feuser gezeigt, dass die Dokumentation und Evaluation der Schulversuche, wie sie in den 80er und 90er Jahren in Bremen stattgefunden haben, nicht ausreichend und zufrieden stellend stattgefunden haben. (vgl. Feuser, Z. 1254 ff.) So sollten Schulversuche angeregt werden, die unter Berücksichtigung

ausreichender Ressourcen und in interdisziplinärer Form durchgeführt werden, wobei auch eine Evaluation und Dokumentation der Schülermaterialien forciert werden sollte, um gegebenenfalls eine kooperative Arbeit mit anderen Schulen anzustreben (vgl. Feuser, Z.1257 ff.).

7 Literaturverzeichnis

- Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Bogner, A., Littig, B. (Hrsg.): *Das Experteninterview*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bortz, J., Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Buber, M. (1965): *Das dialogische Prinzip*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Cloerkes, G. (1997): *Soziologie der Behinderung*. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.
- Dreher, W. (1987): *Integration und Schule für Geistigbehinderte – Ein Reizwort oder realistische und notwendige Perspektive auf dem Weg zur Schule für alle Kinder und Jugendlichen?* In: *Sonderschule in Niedersachsen 2/1987*, S.21-24
- Feuser, G., Meyer, H. (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Jarick Oberbiel Verlag, Fulda.
- Feuser, G. (1988): *Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse*. In: Eberwein, H. (Hrsg): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Beltz, Weinheim, S.170-179
- Feuser, G. (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. *Behindertenpädagogik* 28, S.4-48

- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Feuser, G. (1998): *Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand*. In: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Juventa Verlag, Weinheim. S.19-35
- Feuser, G. (1999): *Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik*. In: *Behinderte* 1/99, S.39-48
- Feuser, G. (2001): *Prinzipien einer inklusiven Pädagogik*. In: *Behinderte* 2/2001, S.25-29
- Feuser, G. (2007): *Interview über die entwicklungslogische Didaktik vom 28.09.2007* (Transkription im Anhang, XII)
- Fornfeld, B. (2002): *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. UTB, Stuttgart.
- Fragner, J. (2001): *Von der Anerkennung zur Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2/2001, S.11-18
- Glaserfeld, E. (1997): *Fiktion und Realität aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus*. In: Glaserfeld, E. (Hrsg): *Wege des Wissens*. Carl Auer, Heidelberg, S.45-61
- Hentig v., H. (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. Carl Hanser Verlag, München.
- Hinz, A. (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S.354-361

- Hinz, A. (Hrsg.) (2007): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Athena Lebenshilfe-Verlag, Marburg.
- Ratz, Ch. (2004): *Planung von integrativem Unterricht*. In: Fischer, E. (Hrsg): *Welt verstehen, Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. Verlag modernes lernen, Dortmund, S.197-220
- Jantzen, W. (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Jantzen, W. (1994): *Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog*. Forum Wissenschaft Studien Bd. 23, Marburg.
- Jantzen, W. (2000): *Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2000, S.46-55
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2001): *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik*. Luchterhand Verlag. Neuwied.
- Klafki, W. (1959): *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1970): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 10. Auflage. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 4. Auflage. Beltz, Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4.Auflage. Beltz, Weinheim.

Lersch, R. (2001): *Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter*. Luchterhand, Neuwied.

Maturana, H., Varela, F. (1984): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Goldmann, Bern.

Meuser, M., Nagel, U. (1997): *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag, Weinheim. S.481-491

Meuser, M., Nagel, U. (2005): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, A., Littig, B. (Hrsg.): *Das Experteninterview*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.71-94

Sodian, B. (2008): *Entwicklung des Denkens*. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Beltz, Weinheim, S.436-479

Peterßen, W. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6. Auflage. Oldenbourg Schulbuchverlag, München.

Piaget, J. (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Klett, Stuttgart.

Pitsch, H.-J. (1999): *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten*. Athena, Oberhausen.

Podlesch, W. (2003): *Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): *Behinderungen und Lernprobleme überwinden*. Kohlhammer, Stuttgart, S.39-53

- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske + Budrich, Opladen.
- Reich, K. (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- Reich, K. (1998): *Thesen zur konstruktivistischen Didaktik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 7-8/1998, S.43-46
- Rödler, P., Berger, E., Jantzen, W. (Hrsg.) (2001): *Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*. Luchterhand Verlag, Darmstadt.
- Roth, E., Heidenreich, K. (1987): *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag, München.
- Sander, A. (2002): *Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz*. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Weinheim, S.99-108
- Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- Schmidt, Ch. (2003): *Analyse von Leitfadenterviews*. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek. S.447-462
- Wocken, H. (1998): *Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. In: Hillenschmidt, A., Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Juventa Verlag, Weinheim, S.37-52

Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften*. In: Lompscher (Hrsg.): *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Volk und Wissen, Berlin.

Ziemen, K. (2003): *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Shaker Verlag, Aachen.

Internetquellen

<http://www.behinderung.org/gesetze/intgestz.htm> (abgerufen am: 03.01.2008)

<http://www.intakt.info/49-0-schulische-integration.html> (abgerufen am: 03.01.2008)

<http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html> (abgerufen am: 05.02.2008)

http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_01.html

(abgerufen am: 05.02.2008)