

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen

Georg Feuser

1 Erziehungswissenschaftliche Verortung

Die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* und eine *Innere Differenzierung durch Entwicklungsniveau-/biografiebezogene Individualisierung* konstituieren das didaktische Fundamentum einer *Allgemeinen Pädagogik*, wie sie von Feuser (1989; 1995) begründet und im sogenannten *Bremer Modell* (Feuser 2008) einer inklusiven Frühen Bildung in den Kindertagesheimen der Bremischen Evangelischen Kirche (Feuser 1987) und im *Schulversuch Integration* (Feuser/Meyer 1987) seit Beginn der 1980er Jahre praktiziert und evaluiert wurde. Beide Momente wie ihre sie jeweils konstituierenden Komponenten, die *Kooperation*, der *Gemeinsamen Gegenstand*, die *Innere Differenzierung durch eine Entwicklungsniveau- und biografiebezogene Individualisierung*, bilden eine dialektisch vermittelte Einheit, die ihrerseits mit dem Begriff *Entwicklungslogische Didaktik* (→ IV Entwicklungslogische Didaktik) gefasst wird.

Sie reflektiert Erkenntnisse der Humanwissenschaften, wie sie vor allem im Kontext der Aufarbeitung der Kulturhistorischen Schule in der kritischen und materialistischen *Behindertpädagogik* ausformuliert wurden (Janzen 2007) und wie sie unter subjektwissenschaftlicher Perspektive besonders seitens der Neurowissenschaften und im Kontext naturphilosophisch begründeter und empirisch gesicherter Annahmen zur Selbstorganisation lebender Systeme, durch die Systemtheorie und Synergetik und partiell auch durch einen kritischen Konstruktivismus gewonnen werden konnten (Feuser 1995). Dies in Orientierung auf die Transformation dieser Er-

Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (Vygotskij 1987, 300).

Damit ist eine erziehungswissenschaftliche Bestimmung der Thematik in das Feld der Pädagogik hinein skizziert. Sie verdeutlicht, dass ein auf Erkenntnisgewinn hin angelegtes Lernen Wissen (über die Welt) zu generieren und vorhandenes Wissen hinsichtlich dessen, was es konstituiert, aufzuschliessen und transparent und erfahrbar zu machen vermag – und ermöglicht, das Lernen zu lernen. (→ IV Das Lernen des Lernens) Das findet für das lernende Individuum in der „Zone seiner nächsten Entwicklung“ statt, die ihrerseits nur durch Kooperationen entstehen kann. Sie gründet im sinngebenden Motiv eines durch arbeitsteilige gegenständliche Tätigkeit im Rahmen komplexer Handlungsverläufe und differentieller Operationen zu befriedigenden Erlebnis- und Erkenntnisinteresses, wie den erforderlichen (Lern-)Handlungen auch in der Biografie herausgebildete kulturelle Bedürfnisse zugrunde liegen.

Aus philosophisch-ethischer, sozial- und kulturwissenschaftlicher und juristischer Perspektive, die in sich vielschichtig miteinander verwoben sind, werden damit vor allem drei Ebenen des gesellschaftlichen Phänomens von Integration und Inklusion in die Pädagogik transformiert und realisiert:

- Die *uneingeschränkte Anerkennung* der Identität und eines jeden Menschen und die Erfahrung der *Selbstwirksamkeit* mit der Konsequenz der Reziprozität der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Prozess unter Berücksichtigung einer diesbezüglich kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit diesen zentralen und fundamentalen Begriffen z. B. auch unter Aspekten advoka-

torischer Assistenz (Brumlik 1992; Feuser 2011b) für schwer beeinträchtigte bzw. tiefgreifend entwicklungsgestörte Menschen. (→ II Anerkennung) Dieses Moment konstituiert das *Humanum* einer „Allgemeinen Pädagogik“.

- Die in der *Behindertpädagogik* grundgelegte und mit den Disability Studies durch die Betroffenen selbst erfolgende Dekonstruktion des traditionellen Verständnisses von Behinderung als einer Person innewohnende, biologisch manifestierte Eigenschaft im Sinne der Umwandlung des Begriffes in seine aktive Form der „*Be-Hinderung*“ von Menschen hinsichtlich der bedürfnis- und motivbasierten Realisierung ihrer Lebensperspektive durch Ausgrenzung und segregierende Prekarisierung in Randzonen der Gesellschaft. Dies mit der Konsequenz der Aufhebung der Sonderinstitutionen und der strukturellen Neuorganisation des gesamten institutionalisierten Bildungssystems. Dieses Moment realisiert das *Demokratische Gebot* einer „Allgemeinen Pädagogik“, das sie mit vorgenanntem Humanum als Reformpädagogik qualifiziert. (→ IV Reformpädagogik und entwicklungsfördernder Unterricht; X Reformpädagogische Konzeptionen)

- Das politische Erfordernis eines „eingreifenden Begreifens der Polis, d. h. der Gesellschaft in ihren staatlichen, bürgerschaftlichen Formen der Organisation menschlichen Gemeinschaftslebens“ (Holz 2010, 7), wie es sich u. a. in dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (auch UN-Behindertenrechtskonvention/UN-BRK) ausdrückt und juristisch *Bildungsgerechtigkeit* für als behindert geltende Menschen begründet (Brenner 2010). Es verdeutlicht die mit dem Begriff der „Integration“ zu beschreibende gesellschaftspolitische und zivilgesellschaftliche Durchsetzung einer für alle zugänglichen, gleichberechtigten und gleichwertigen *Teilhabe aller an Bildung* für alle, deren vollzogene pädagogische Praxis mit dem Begriff der „Inklusion“ bezeichnet werden kann.

Mit Rousseaus zweitem Buch des „Emile oder Über die Erziehung“ ist das Humanitätsgebot eindeutig in der Pädagogik verankert, was sich vor allem in der Forderung widerspiegelt: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist“ (Rousseau 2009, 185). Ergänzt durch seine Ausführungen zum Gesellschaftsvertrag im „Contract Social“, mit dem er aufruft, eine Form des Zusammenschlusses zu finden, „[...] die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt, wie zuvor“ (Rousseau 2008, 17), ist skizziert, was in der Pädagogik als Demokratiegebot verstanden werden kann. Ein beide Momente vereinigendes menschliches Miteinander impliziert nicht nur die mit dem ersten Punkt bezeichnete „uneingeschränkte Anerkennung“ eines jeden Menschen, sondern lässt sie durch uneingeschränkte Teilhabe im reziproken kooperativen Miteinander erst praktizierte Wirklichkeit werden und Quelle der Erfahrung kollektiver Selbstwirksamkeit. Die Forderung von Jantzen (2008 c), dass eine entwicklungslogische Didaktik „[...] zugleich für jedes Kind, jeden Jugendlichen und natürlich für jeden Erwachsenen eine Situation der Anerkennung zu realisieren“ hat (a. a. O., 27), geht nicht – wie er bekundet – über den bisher publizierten Ansatz von Feuerer hinaus, sondern ist von Anfang an dessen immanente Grundlage. Lernen, auch wenn es in Gemeinschaft stattfindet, kann ohne Situationen eines anerkennungs-basierten Miteinanders nicht als Kooperation verstanden werden, die, um sich realisieren zu können, einer übergeordneten Ziel- bzw. Produktorientierung bedarf, wie sie Voraussetzung dafür ist, dass sich den Lernenden die Räume ihrer je „nächsten Zone der Entwicklung“ öffnen. Die „lernende Gemeinschaft“ bedarf der höchst entfalteten Sozialform, des *Kollektivs*, in dem die inter-personalen Beziehungen durch subjektiv sinnhafte und gesellschaftlich-kulturell bedeut-

same Kooperationsprozesse gekennzeichnet sind und jedes Mitglied Anleitungs- und Führungsfunktionen übernehmen und den Prozess vorantreiben kann (Korczak 1979; 1987; Petrowski 1983; Suchomlinski 1984). In pädagogischen Domänen kann Integration/Inklusion darauf bezogen als kooperative (Lern-)Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv beschrieben werden – die Lehrpersonen und andere Fachkräfte eingeschlossen.

2 Der Gemeinsame Gegenstand

Der Begriff *Gemeinsamer Gegenstand*, wie er von Feuerer grundgelegt wurde, hat in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend Eingang in die Diskurse und in das Schrifttum zu Fragen der Integration bzw. der Inklusion gefunden. Dies, wie die Verwendung des Begriffes zeigt oder auch aus den inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Konzept der „entwicklungslogischen Didaktik“ zu entnehmen ist, mit erheblichen Fehldeutungen des damit Gemeinten. Dies dürfte einerseits der bis heute in der Integrations-/Inklusionsentwicklung im Feld der Pädagogik nur marginalen Befassung mit Fragen der allgemeinen Didaktik geschuldet sein, obwohl Didaktik *das* zentrale erkenntnistheoretische wie methodologische Werkzeug der Transformation von Bildungs- und Gesellschaftsfragen in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und der dort entstehenden empirischen Erfahrung in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung ist. Andererseits steht eine Befassung mit Fragen der „entwicklungslogischen Didaktik“ in Form einer Monographie durch Feuerer noch aus, während die zu diesem Komplex vorliegenden Publikationen kaum, und wenn, nur sehr selektiv berücksichtigt werden bzw. negiert bleiben.

Es erscheint erforderlich, darauf aufmerksam zu machen, dass es sich mit dem Begriff des *Gemeinsamen Gegenstandes* um einen feststehenden synthetischen und symbol-

haften Begriff und nicht um die Attribuierung von „Gegenstand“ durch das Wort „gemeinsam“ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem „Unterrichtsgegenstand“, dem „Bildungsinhalt“ oder den „Themen des Unterrichts“ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt. Solche Orientierungen sind nicht zutreffend und nicht weiter zu verfolgen. Schon 1989 wird in Bezug auf den Gemeinsamen Gegenstand eindeutig festgehalten, er „ist nicht *das* materiell Fafßbare, 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). Unter Aspekten einer objektiven Wirklichkeit, deren Existenz im Sinne eines kritischen Konstruktivismus auch außerhalb menschlicher Erkenntnistätigkeit postuliert, aber nur in Abhängigkeit von dieser – einfachst gesagt – beschrieben, d. h. begrifflich unterschieden und handelnd erfahren werden kann, verknüpft der Begriff zwei dialektisch sich vermittelnde Momente: nämlich (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt im Sinne einer insofern als ontologisch zu bezeichnenden Dimension, als die Wahrnehmungsorgane im Prozess der Evolution selbst aus dieser hervorgegangen sind und ihr zugeordnet werden können, und (b) die Erkenntnis bildende Seite der er-lebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt, durch das es diese bewusstseinsmäßig und sich selbst als davon abgrenzbare Entität, als Ich-Selbst und auf höheren psychischen Ebenen als bewusstseinsbasierte *Bewusstheit* konstituiert. Sie ermöglicht, das eigene Bewusstsein mit dem Mittel der Bewusstheit als „Objekt“ derselben zu erforschen.

Als epistemologische Kategorie ist der Begriff *Gemeinsamer Gegenstand* eine über alle Niveaus menschlicher Entwicklung, die bezeichnet werden können, hinweg gültige Kategorie und keine durch verschiedene Bildungsinstitutionen zu modifizierende. An-

ders gesagt: Er kennzeichnet Erlebensweisen und Erkenntnisse, die durch das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlichster Entwicklungsniveaus (z. B. in Jahrgangsstufenübergreifenden Mehrstufenklassen/altersgemischtes Lernen) in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten in vergleichbarer Weise gewonnen werden können, so wie z. B. im Erkenntnisfeld der sichtbaren Welt die Ausweitung bzw. Verbesserung des menschlichen Sehvermögens in Relation zu der optisch mit dem Auge erfassbaren Wirklichkeit durch ein Mikroskop, ein Fernglas, ein Teleskop oder eine Brille erreicht werden kann. Die Tätigkeitsstrukturanalytische Seite als eine Dimension der dreidimensionalen dialektischen Struktur bezieht sich auf für diese Analyse relevante entwicklungspsychologische Theorien (Feuser 2011 a, 94), wie sie vor allem Leont'ev, Piaget, Spitz und Vygotskij entwickelt haben und hinsichtlich der Handlungsstrukturanalyse vorrangig auf Galperin (1967; 1969; 1980; Jantzen 2004; Ferrari & Kurpiers 2001) und Lompscher (2004) sowie auf andere, kulturhistorisch orientierte Konzeptionen (Jantzen 2012). Dass die „entwicklungslogische Didaktik“ von Feuerer, wie Hoffmann (2008) schreibt, ihre theoretische wie praktische Relevanz verliert, weil sie „sich nicht auf eine klar bestimmbare Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte beziehen läßt“ (a. a. O., 178) ist hinsichtlich ihres Begründungsansatzes falsch. Auch wäre zu klären, was hier unter einer klar bestimmbaren Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte verstanden wird.

Die skizzierten Prozesse schlagen sich in den verschiedensten Erscheinungen nieder, die ihrerseits wahrnehmbar, beobachtbar, klassifizierbar und beschreibbar sind und systematisch (wissenschaftlich) erfasst, analysiert und interpretiert werden können – das in der gesamten Spanne erlebens- und verhaltensdeskriptiver Erkennensvorgänge. Die in der Evolution herausgebildeten und in der Ontogenese sich diversifizierenden Erkenntniswerkzeuge, die in Bezug auf jedes menschliche Entwicklungsniveau als Wahrnehmen,

Erfahren (Erleben und Empfinden), kategorisieren und symbolisieren, d.h. als Denken beschrieben werden können und als deponierte Information Wissen bedeuten, modifizieren die bisherige Erfahrung und so auch das zukünftige Handeln. [→ Gedächtnis- und Gedächtnistheorien] Dies z.B. nicht nur im Sinne genauer Messung unter Anwendung bestimmter Methoden, sondern auch im Sinne spekulativer Ideen, wie etwas sei, wie das in einem Gespräch von Piaget (1994) mit einem sechsjährigen Jungen (Hub, 6; 6) zum Ausdruck kommt:

Ist der Mond immer rund?

Nein.

Wie ist er denn?

Wie ein Hörnchen. Er ist stark abgenutzt.

Warum?

Weil er hell gegeben hat.

Wie wird er wieder rund?

Weil man ihn neu macht.

Wie?

Mit Himmel. (a. a. O., 249)

Mit der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* ist die Ausbildung einer die erfahrene Welt hinsichtlich ihrer struktur-funktionalen (und nicht nur hinsichtlich ihrer kausalen) Zusammenhänge im Bewusstsein rekonstruierenden Widerspiegelung intendiert, die als *Erkenntnis* zur Bewusstheit kommen kann und in Wissen resultiert. Mit der „erfahrenen Welt“ sind die distinktiv unterscheidbare, begrifflich beschreibbare, symbolisierbare Ding-, Sach- und Personwelt *und* die darauf bezogenen Bedürfnisse und Motivationen seitens des Subjekts in ihren erlebungsbezogenen Zusammenhang gebracht, wie sie sich auch in Affekten und Emotionen ausdrücken. Es sind Letztere, die die Wahrnehmung fokussieren, steuern und modifizieren, aber im dominierenden Motiv ihren Anlass haben, in eine handelnde Auseinandersetzung mit der Sach- und Personwelt einzutreten. Da im Prozess der Phylogenese nicht ein bestimmtes Ereignis eine Art erste Erfahrung bildet, sondern mit der Herausbildung des zentralen Nervensystems dessen diskriminierende, assoziierende und integrierende Tätigkeit von Anfang an

nicht nur mittels Signalen, sondern immer auch mittels Symbolen erfolgt (Black 1993), gibt es eine Art von Nullpunkt in der Erfahrung des Menschen nicht. Damit ist – für den Unterricht in besonderer Weise bedeutend – immer schon „Wissen“ dem Erkenntnisprozess und dessen Materialisierung in Wissen (im Sinne dessen gedächtnismäßiger Verankerung) vorausgesetzt vorhanden. Das ist eine didaktisch relevante Seite hinsichtlich der Möglichkeit des Einstiegs in ein Entwicklung induzierendes Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand.

Es bleibt festzuhalten: Der *Gemeinsame Gegenstand* fasst das zu Erkennende. Pädagogisch intentional geht es um das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann, und nicht um die Sachverhalte bzw. Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist. Sie sind sozusagen der Hintergrund, auf dem das zu Erkennende wahrgenommen, erlebt und damit handelnd erfahren werden kann. Die gegenständliche Tätigkeit (hier bezogen auf die hinreichend bekannte Formel *Subjekt – Tätigkeit – Objekt*, die sowohl die Mensch-Mensch-Beziehungen wie die Mensch-Welt-Beziehungen einschließt) ist Basis und Voraussetzung der Erkenntnisbildung. Vereinfacht ausgedrückt setzt Erkenntnisbildung in gleicher Weise handelndes Wirken in der Welt wie wirkende zwischenmenschliche Beziehungen voraus. [→ X Bindung und Dialog] Ohne beide Momente wäre der Sachverhalt totaler (materieller und sozialer) Isolation gegeben, die in kürzester Zeit zum Zusammenbruch einer höher strukturierten lebenden Organisation führt *und/oder* zu massiven, Lernen wiederum sehr erschwerenden kompensatorischen Handlungen. [→ X Isolation und Entwicklungspsychopathologie; → II Isolation und Partizipation] Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.

Das Moment der Kooperation und der Entwicklung

Wie deutlich wurde, sind drei Momente in ihrer sie verknüpfenden Dialektik grundlegend für die Entwicklung von evolutionär höher organisierten Lebensprozessen, die durch ein zentrales Nervensystem aufrechterhalten und reguliert werden:

1. Die Tätigkeit des lebenden Systems auf der Basis seiner Sensibilität, die sich in motorischen Aktionen ausdrückt, die als natürliche Prozesse notwendige Grundlage und subjektive Bedingung sind, dass psychische Neubildungen entstehen können, die durch diese aber in ihrer Entwicklung nicht determiniert werden.
2. Eine spezifische soziale Umwelt, die in reziproker Korrespondenz zu den vitalen und psychischen Bedürfnissen diese nicht nur befriedigt und sichert, sondern den zu anzupazierenden psychischen Neubildungen voraussetzt und ein Feld eröffnet, das
3. als kulturelle Umwelt in handelnder Auseinandersetzung mit ihr gesellschaftliche Bedeutungen offeriert, in und durch die sich der persönliche Sinn ausdrücken kann.

In exemplarischer Weise und für alle Entwicklungsniveaus relevant ist dies in folgender Aussage von Vygotskij ausgedrückt: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkwelt des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (1987, 302). Das Erfordernis der Kooperation i.S. „funktionsteiliger Abstimmung individueller Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ ist nicht nur eine Bedingung menschlicher Entwicklung, sondern drückt zwei Wesenseigenschaften des Menschen in ihrer elementarsten Weise aus, nämlich „den gesellschaftlichen Charakter des menschlichen Wesens“ und „die Arbeit als die wesentliche Lebenstätigkeit der Menschen“, worauf Clauß et al. (1983, 339) unter Bezugnahme auf Hiebsch-

und Vorweg verweisen. Kooperationsprozesse sind deshalb auch ihrer ökonomischen Dimension im Sinne des Marx'schen Arbeitsbegriffes nicht zu entheben, zumal Arbeit im Sinne der Leont'ev'schen Theorie der „dominierenden Tätigkeit“ (Leont'ev 1973, 402) mit Erreichen des Niveaus der „gegenständlichen Tätigkeit“ und mit der Möglichkeit zu gegenständlichen Handlungen entwicklungspsychologisch grundgelegt ist.

Zwei Richtungen der Kooperation sind zu verzeichnen: zum einen hinsichtlich der sich in Affekten und Emotionen ausdrückenden Bedürfnisse nach Anerkennung, die durch soziale Einbettung und Teilhabe im Sinne von *Bindung* auf basalster Ebene reziproke Kommunikation in Form des Dialogs ermöglicht und diese Bedürfnisse befriedigt, was bis auf die biologische Ebene reicht und im Entwicklungsprozess von ihr ausgehend im Sinne von Leont'ev Sinn generiert. Er schreibt: „Wir wollen die Beziehung einer einwirkenden Eigenschaft zur Befriedigung eines organischen Bedürfnisses als biologischen Sinn der gegebenen Einwirkung bezeichnen“ (Leont'ev 1973, 156). Zum anderen – begrifflich unter Aspekten des Klafki'schen Ansatzes der „doppelseitigen Erschließung“ gesehen, da es ja um die Übertragung dieses allgemein Menschlichen in den Bereich der Pädagogik geht – *erschließen* kooperative Prozesse den Menschen für diese seine Welt als Voraussetzung, sich dieser unter Aspekten kognitiver Dimensionen von Wahrnehmen, Denken und Handeln annähern und Hindernisse durch willensgeleitetes Handeln überwinden zu können. „Die gegenständliche Wirklichkeit erschließt sich dem Individuum demnach schon in der ersten Etappe seiner Entwicklung über die Beziehung zu seinen Mitmenschen; *deshalb* offenbart sie sich ihm nicht nur in ihren sachlichen Eigenschaften und in ihrem biologischen Sinn, sondern auch als eine Welt von Gegenständen, die dem Kinde in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung durch seine menschliche Tätigkeit allmählich zugänglich wird“ (Leont'ev 1973, 285).

Vom Standpunkt eines „äußeren Beobachters“ aus und bezogen auf die verhaltensmäßi-

gen Erscheinungen, wurde die Einheit beider Momente in der Ethologie mit dem Konzept des „angeborenen Auslösemechanismus (AAM)“ beschrieben.

„Der AAM ist ein rezeptorisches Analysatorsystem. Seine Informationsverarbeitungsleistung besteht in einer Ausfilterung verhaltensrelevanter Merkmale und in deren Zuordnung zu einem angeborenen Schema dieser Merkmalskonfiguration. Der AAM klinkt bei Übereinstimmung der gefilterten und typisierten Eingangsinformation mit der dem Artgedächtnis entstammenden und in einer neuronalen rezeptorischen Schaltung manifestierten Information eine reizbezogene Verhaltensweise aus“ (Sinz 1976, 40).

Schon diese Sichtweise verdeutlicht, dass die Aktivierung dieser als „funktionelles System“ zu betrachtenden Funktionen im Gegensatz zu einer aus der Einheit von Erbkoordination und Taxis sich generierenden Instinkthandlung einer Auslösung bedürfen, sie also ein aus einem kooperativen Verhältnis resultierendes Produkt sind; von Spitz (1972) mit seinen Maskenversuchen zur Auslösung der Lächelreaktion bei Kleinkindern umfassend filmisch dokumentiert und analysiert. Unter modernen entwicklungsneuropsychologischen Gesichtspunkten mit der Perspektive eines „inneren Beobachters“ findet die Einheit beider Momente in dem von Trevarthen und Aitken (2001) beschriebenen Modell primärer und sekundärer Intersubjektivität ihre Erklärung. Aitken und Trevarthen (1997) schreiben:

„The dependence of the child on cooperative understanding and cultural learning is part of human genetic inheritance. It is a persisting need in the child's brain and is motivated by a powerful appetite for human company and effectively regulated interaction. This need must have its origin in development and integration of extensive systems of brain structures, receptors, and bodily effectors that are formed before birth“ (Aitken & Trevarthen 1997, 672).

Die Autoren verorten diese Funktionen strukturell in „coherent mechanisms of motives“ in „an Intrinsic Motive Formation (IMF)

[...] ready at birth to engage with the expressed emotions of adult companions“ (a. a. O., 655), eine Art Möglichkeit der Suche nach anderen Gattungsmitgliedern, eine Grundlage soziokulturellen Lernens. Ausdrücklich findet die IMF im System des ESM. „Their output in dynamic displays of emotion and changing moods involves a great Emotional Motor System (EMS) [...] reaching from the spinal cord to the relatively ancient ‚limbic‘ regions of the cerebral cortex [...]“ (Trevarthen et al. 1998, 67). Damit und unter Aspekten der Funktion der Spiegelneuronen (Gallese 2001) sind von Seiten beider Partner im Sinne primärer Intersubjektivität eine reziproke Kommunikation und dieser übergeordnet Bindung und Dialog abgesichert. Dies in Form rhythmischer Kopplungen mit einer bestimmten zeitlichen Struktur (Frank 2011). Da diese ihrerseits in Kontexten kultureller Umwelt mit ihren Sachverhalten und Objekten stattfinden, werden diese im Sinne kooperativer Intersubjektivität in gemeinsame Aktionen integriert. Die Beziehung vermittelt sich über den handelnden Umgang mit den Objekten und konstituieren, was Trevarthen als „sekundäre Intersubjektivität“ fasst. Er schreibt mit Bezug auf Hubble: „Thus an infant becomes capable, before the development of symbolic, linguistic communications, of joint interest in objects on a joint task performance, in the person-person-object fluency of Secondary Intersubjectivity“ (Trevarthen 1997, 656). Ausgehend davon wie darauf aufbauend führt das Kontinuum der Entwicklung zur weiteren Differenzierung von Affekten und Emotionen im Erleben und über Sprachhandlungen zur Fähigkeit zu sprachlich-symbolischer Abstraktion, wie dies in verschiedenen entwicklungspsychologischen gefasst ist. [→ Entwicklungspsychologie: Vereinheitlichte Theorien] Jantzen verdeutlicht den zentralen Sachverhalt knapp wie folgt: „Das auf Sozialität gerichtete Erleben ist Basis jeglicher Form von Entwicklung.“ [→ Neuropsychologie der Entwicklung]

Die Störungen dieser Prozesse haben, wie das Trevarthen und Aitken aufzeigen, weitgehende Folgen für die Entwicklung des Men-

schen über alle Entwicklungsstufen hinweg, bezogen aber auf ihre Diversifikation und hinsichtlich der Steigerung ihres Komplexitätsgrades, die Entwicklung kennzeichnen, wie oben schon angedeutet, ständige Veränderungen erfahren, sind nicht auf die unmittelbar funktionalen Zusammenhänge ihrer immmanenten strukturellen Gegebenheiten begrenzt, sondern, indem sie sich realisieren, emergenter Natur. Systemtheoretisch gesehen konstituieren sie aufgrund synergetischer Prozesse der in einem gemeinsamen Möglichkeitsraum miteinander kooperierenden Personen einen überindividuellen Phasenraum (Feuser 2009). Dieser konstituiert und umfasst im Kooperationsprozess das der gegenständlichen Tätigkeit und den einzelnen Handlungen übergeordnete Gemeinsame, das mehr ist als die Summe

Der „Gemeinsame Gegenstand“ als Erfordernis eines Entwicklung induzierenden Lernens

Die aufgezeigten Zusammenhänge, die in ihren grundlegenden Funktionen der Regula-

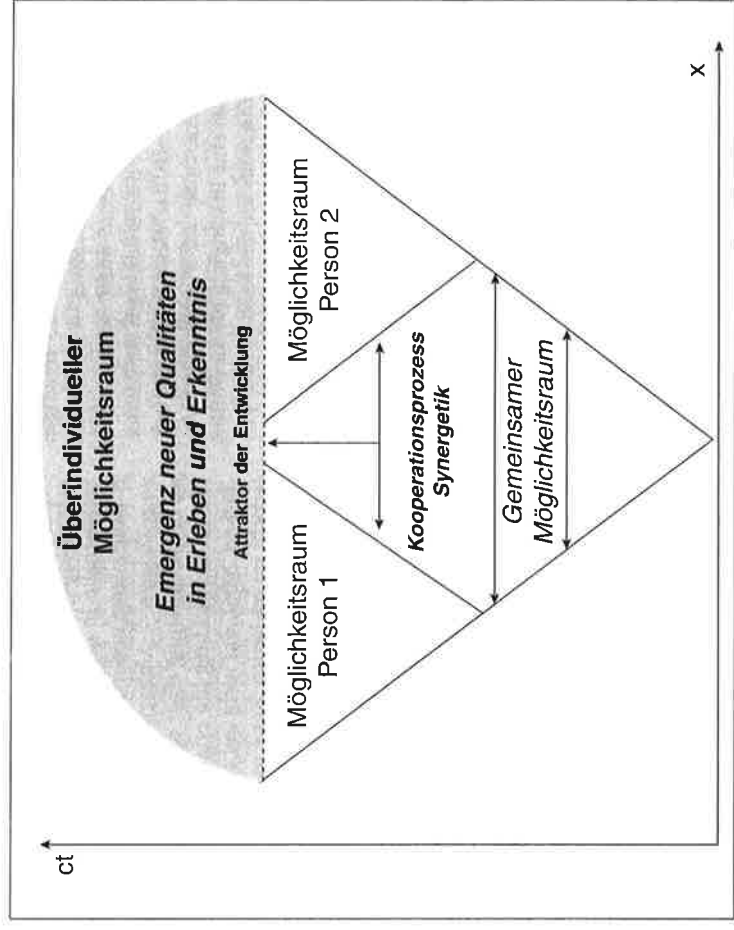


Abb. 1: Auf eine flächige Darstellung reduziertes Raum-Zeit-Modell eines gemeinsamen, überindividuellen Möglichkeitsraumes als emergente Qualität in Erleben und Erkenntnis durch die Synergetik von Kooperationsprozessen, die als Attraktor der Entwicklung ihre Richtung verleiht

der Elemente der zum Handeln bewegenden dominierenden Motive, die sie hervorbringen. Den Bedürfnissen und die emotionalen Tönungen hinsichtlich der Möglichkeit, diese in der gegebenen Situation befriedigen zu können (s. Abb. 1).

Ein Bild: Das Wickeln des Säuglings durch die Mutter hat das Ziel, mittels entsprechender hygienischer Standards und Maßnahmen die Gesundheit ihres Babys zu sichern und für das Wohlergehen des Kindes Sorge zu tragen. Das Baby hat durch ein für die Mutter lesbares Schreiben seine durch die nasse und riechende Windel unangenehmen Empfindungen mitgeteilt. Im Prozesse des Wickelns verschwinden seine negativen Emotionen. Die Nähe der Mutter, ihre Stimme, ihr Geruch u. v. a. m. schaffen Vertrautheit und ermöglichen dem Baby, sich wohlfühlen zu können. Differentielle positive Emotionen stellen sich ein. Das Baby drückt das in Lachen und freudigen Lauten aus (kommunikativer Aspekt) und unterstützt zunehmend durch seine Verhaltensweisen aktiv die Handlungen der Mutter, das Hochnehmen, das Waschen, das Abtrocknen, das Eincremen z. B. (interaktiver Aspekt). Das ist eine Bestätigung für die Mutter, die diese ihrerseits an das Kind zurückspielt, was das Baby bestätigt und zu weiteren Aktivitäten ermuntert (ein zeitsynchronisierter Prozess). In dessen Folge entwickelt sich ein freudiges gemeinsames Spiel, das räumlich und zeitlich über die „eigentliche“ Zielsetzung hinausreicht und eine neue, bisher in dieser Form noch nicht mögliche Qualität ausdrucksstarken Beziehungsgeschehens ermöglicht. Dieses ermöglicht seitens der Mutter und des Babys eine grundlegend neue Erfahrung im wechselseitigen Austausch, die sich emergent im gemeinsamen, überindividuellen Phasenraum gebildet hat. Diese Erfahrung und die damit verknüpfte Erkenntnis auf beiden Seiten – auf der einen auf Niveaus der Bewusstheit, auf der anderen auf Niveaus der Bewusstseinsbildender und -erweiternder, aber noch nicht in Bewusstheit sich ausdrückender perzeptiver Tätigkeit – sind sozusagen der Attraktor, der der Entwicklung beider

im Kooperationsprozess seine Drift verleiht, ihre Richtung. Es ist der (den Sachverhalten, den Gegenständen der Handlung übergeordnete, immaterielle) Gemeinsame Gegenstand. Bezogen auf intentionale, professionelle pädagogische Sachverhalte kann die vorstehende Betrachtung verdeutlichen, dass es einen gemeinsamen Gegenstandes bedarf, um dem Kooperationsprozess eine Drift zu geben, der die Zone der nächsten Entwicklung aller in diesem Prozess Handelnden zu öffnen und ein Entwicklung induzierendes Lernen zu ermöglichen vermag – für Lehrende wie für Lernende.

3 Ausblick

Im Feld der Pädagogik sind diese für die menschliche Entwicklung grundlegenden Sachverhalte in didaktische Dimensionen zu transformieren und in Formen des Unterrichts zu realisieren – „Unterricht“ hier verstanden als die Realisierung einer optimalen Form eines auf Entwicklung hin orientierten Lernens (Siebert 2006), das nicht auf schulischen Unterricht im tradierten Sinne reduziert werden kann. Im Zusammenhang der Entwicklung der Integration/Inklusion in den vergangenen vier Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum ist dieser Transformationsprozess nicht gelungen, obwohl die Realisierung der Integration/Inklusion unmittelbar davon abhängig ist. In besonderer Weise ursächlich dafür sind unter anderen folgende Momente:

- Das Festhalten an der Auffassung von Begabung, Leistungswillen und Behinderung als inhärente Eigenschaft der Person, an der die dafür kodierenden Merkmale beobachtbar sind bzw. das Fortwirken dieser Orientierungen im gesellschaftlichen Habitat. Vygotskij kommt schon 1935 zu dem Schluss, „[...] dass der intellektuelle Akt der Strukturveränderungen an und für sich bei einem schwachsinnigen Kind in allen grundlegenden Eigenschaften eben die sel-

be Natur zeigt, wie auch bei einem normalen Menschen“ (2001, 138). Sehen wir die Frage nicht mehr darin gründend, dass es eine defektive und eine normale Entwicklung gäbe, sondern dass es sich bei behinderten wie nichtbehinderten Lernenden um je unterschiedliche Ausgangs- und Randbedingungen ein und desselben Prozesses handelt, nämlich um Entwicklung, wären schon erste, nicht nur das Denken, sondern auch die Praxis bzw. den Unterricht betreffende Probleme mit in den Blick genommen.

- Der im professionellen Feld der Pädagogik äußerst defizitäre Informations- und Wissensstand bezüglich der naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen der Evolution lebender Systeme und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen vor allem unter Aspekten entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse von Lernen und Entwicklung. Im Rahmen eines Vortrages bei der Weltorganisation für Gesundheitsschutz 1959 in Mailand führt Leontëv aus: „Man vertritt falsche theoretische Ansichten über die psychische Entwicklung des Kindes und erklärt demzufolge auch das Wesen des ‚Subnormalen‘ nicht richtig“ (Leontëv 1973, 447). Hier ist besonders eine antiquierte, an Stoff- und Lehrplänen sowie an den Unterrichtsmitteln orientierte und in Folge auf das Nebeneinander eines Fächerunterrichts ohne inhaltliche Querverbindungen fixierte Lehrerbildung als ordnungspolitische Vollzug der gesellschaftlichen Orientierungen auf ein hierarchisch und ständisch gegliedertes, auf Privilegiensicherung orientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes Erziehung-, Bildungs- und Unterrichtssystem zu nennen, die ihrerseits den Stand der Bildungstheorie und Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie ihn die Arbeiten von Klafki (1996) repräsentieren, noch nicht in ihr Denken integriert hat. Damit fehlt eine weitere zentrale Voraussetzung, eine „entwicklungslogische Didaktik“

(Feuser), bezogen auf deren humanwissenschaftliche Grundlagen zu verstehen und sie als Operator der erforderlichen Transformationen zu praktizieren.

- Eine Pädagogik, die den je individuellen Biografien, Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotentialen, die die Kinder und Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen einbringen, gerecht zu werden trachtet, erfordert (a) den Umbau des Regelschulsystems, das in seiner derzeitigen Struktur (hierarchische Gliederung ständischen Gepräges) und diesbezüglichen Funktionsweise (Jahrgangsklassen, Fächerunterricht, schulform- und schulstufenspezifische Curricula, Leistungsstandards, Ziffernbenennung und Abschlüsse) nur die Funktion der Selektion nach individuellen Merkmalen, vor allem hinsichtlich eines normativ vorgegebenen Leistungsprofils erfüllen kann, (b) die Auflösung aller sonderpädagogischer Institutionen für alle Altersstufen und Funktionsbereiche (Sonderkindergärten, Sonderschule/Förderzentren mit Schülern/Spezialförderzentren, Wohnheime, Werkstätten für Behinderte u. a. m.) und (c), dem vorausgehend, die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik. Dieses ist nicht erfolgt.

Allein unter den vorgenannten Kriterien ist eine adäquate Befassung mit den didaktischen Grundfragen eines Entwicklung induzierenden Lernens in und durch „Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“ und deren Realisierung weitgehend verunmöglicht. Die angesprochenen Fehldeutungen des Konzepts können auch als Artefakte eines Denkens und einer Praxis gesehen werden, die die *Inklusion aller in einer Schule für alle* realisieren möchte, das totale Gegenteil des existierenden Bildungs- und Schulsystems, ohne dieses politisch, fachlich und strukturell in vergleichbarer Totalität in Frage zu stellen und umzubauen. Exemplarisch scheint das in den Fragen auf, die Hoffmann (2008) in seiner Arbeit vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik auf-

wirft, wenn er schreibt: „Folgt man der (sonder-)pädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre, so erscheint allerdings umstritten, was dieser ‚gemeinsame Gegenstand‘ genau ist und welcher didaktische Stellenwert ihm beigemessen werden soll: Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff“ (a. a. O., 176)?

Es bleibt zu hoffen, dass die mit Beginn der 1990er Jahre sehr starke Entpolitisierung der Integrationsbewegung durch die nationale Rechtskraft, die die UN-BRK durch ihre Ratifizierung z. B. 2009 in Deutschland und 2008 in Österreich gewonnen hat, wieder umgekehrt werden kann und viele Kräfte in Politik und vor allem der Zivilgesellschaft an den erforderlichen bildungs- und schulpolitischen Veränderungen arbeiten. Die Pädagogik selbst hat keine Expertise zur Lösung der gesellschaftspolitischen Fragen. Sie kann nur deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es politisch gewollt ist und ermöglicht wird.

Literatur

- Aitken, Kenneth & Trevarthen, Colwyn (1997): *Self/other organization in human psychological development*. In: *Development and Psychopathology* 9, 653–677
- Anochin, Piotr Kusmitsch (1978): *Beiträge zur allgemeinen Theorie des Funktionellen Systems*. Jena Heidelberg
- Black, Ira (1993): *Symbole, Synapsen und Systeme*. Heidelberg
- Brenner, Peter (2012): *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart Brumkik, Micha (1992): *Advokatorische Ethik*. Bielefeld
- Claue, Günter (Hrsg.) (1983): *Wörterbuch der Psychologie*. Köln
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): *P. J. Gal'perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel

- Feuser, Georg (1987): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. Bremen
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt
- Feuser, Georg (2008): *Bremer Modell*. In: *Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik*, Bd 1. Bochum, 27–33
- Feuser, Georg (2009): *Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog – Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. In: *Behinderte Menschen* 6, 19–35
- Feuser, Georg (2011a): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Kaiser, Astrid et al.: *Didaktik und Unterricht*. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: *Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart, 86–100
- Feuser, Georg (2011b): *Advokatorische Assistenz*. In: Erzmänn, Tobias & Feuser, Georg (Hrsg.): *„Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main, 203–218
- Feuser, Georg & Meyer, Heike (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Solms-Oberbel
- Frank, Bodo (2011): *Zeitliche Struktur, Komplexität und psychische Entwicklung*. Zürich (unveröff. Dissertation)
- Gallese, Vittorio (2001): *The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity*. In: *Psychopathology* 36, 171–180
- Gal'perin, Piotr (1967): *Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen*. In: Budilowa, E.A. (Hrsg.): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin, 81–119
- Gal'perin, Piotr (1969): *Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen*. In: Hiebsch, Hans (Hrsg.): *Erkenntnisse der sowjetischen Psychologie*. Stuttgart, 367–405
- Gal'perin, Piotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln
- Hoffmann, Thomas (2008): *Gegenstand und Motiv – Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik*. In: Ziemien, Kerstin (Hrsg.): *Reflexive Didaktik*. Oberhausen, 173–194
- Holz, Hans Heinz (2010): *Von Hegel zu Marx. Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie*, Bd. 1. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2004): *Die Schule Gal'perins*. Berlin

Literatur

- Jantzen, Wolfgang (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2008a): *Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 231–244
- Jantzen, Wolfgang (2008b): *Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 171–195
- Jantzen, Wolfgang (2008c): *Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. In: Ziemien, Kerstin (Hrsg.): *Reflexive Didaktik*. Oberhausen, 15–33
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Kulturhistorische Didaktik*. Berlin
- Korczak, Janusz (1978): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen
- Korczak, Janusz (1979): *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim
- Leont'ev, Alexejew Nikolajew (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main
- Lompscher, Joachim (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin
- Petrowski, Artur (1983): *Psychologische Theorie des Kollektivs*. Berlin
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart
- Rousseau, Jean-Jaques (2008): *Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart
- Rousseau, Jean-Jaques (2009): *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart
- Siebert, Birger (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin
- Sinz, Rainer (1976): *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart
- Spitz, René (1972): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart
- Suchomlinski, Wassili (1984): *Die weise Macht des Kollektivs*. Berlin
- Trevarthen, Colwyn & Aitken, Kenneth (2001): *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications*. In: *J. Child Psychol. Psychiat.* 42, 1, 3–48
- Trevarthen, Colwyn, Aitken, Kenneth, Papoudi, Despina & Robarts, Jaqueline (1998): *Children with autism*. London/Philadelphia: Jessica Kinglsey Publishers
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1985): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1. Köln
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1987): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2. Köln
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (2001): *Das Problem des geistigen Zurückbleibens*. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied
- Ziemien, Kerstin (Hrsg.) (2008): *Reflexive Didaktik Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik

Georg Feuser/Joachim Kutscher (Hrsg.)

Herausgegeben von
Iris Beck, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Peter Wachtel

Gesamtherausgeber:
Wolfgang Jantzen

Entwicklung und Lernen

Band 7

5. August 2013

Verlag W. Kohlhammer