

Feuser, Georg

Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 78-103*



Quellenangabe/ Reference:

Feuser, Georg: Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 78-103* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-291114 - DOI: 10.25656/01:29111; 10.35468/6078-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-291114>

<https://doi.org/10.25656/01:29111>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Georg Feuser

Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts

Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst¹

„Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber ...“

(Heydorn 1980, S. 162 f.)

„Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur
nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“

(Adorno 1998a, S. 94)

Abstract

Seit wir uns im Mai 2017 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ das erste Mal zu vergleichbaren Thematiken in Rostock zusammengefunden, Berichte gehört und Diskussionen geführt hatten und viele Beiträge und ein Interview mit mir veröffentlicht worden war (Behrendt, Heyden & Häcker 2019), haben sich die Arbeiten und Diskurse zu Fragen um einen Unterricht für alle weiter intensiviert und vertieft. Für diese Tagung ist die Thematik um die Frage erweitert, ob ein solcher Unterricht planbar sei oder eben unplanbar? Bezogen auf das, was mir dazu zur Kenntnis zu nehmen möglich war, bin ich geneigt, den Schluss zu ziehen, dass die Frage der Planbarkeit inklusiven Unterrichts generell als bejaht angesehen werden kann.

1 Dilemmata der Pädagogik und Didaktik

Außerhalb meiner Lehrveranstaltungen habe ich hinsichtlich meiner „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ wenig zu dieser Frage geäußert, was erstaunen dürfte, wenn man, wie ich das Glück hatte, das Studium der Erziehungswissenschaften einschließlich der Promotion bei Wolfgang Klafki absolvieren zu dürfen. Das hat, wie Sie sich sicher denken können, auf dem Hin-

¹ Ungekürzte Fassung des Vortrags am 07.05.2021 im Rahmen der durch die Universität Rostock am 06. und 07. Mai 2021 durchgeführten Online-Tagung mit dem Thema „Ein Unterricht für alle – (un)planbar? Konzepte für einen inklusiven Unterricht im Diskurs mit Georg Feuser“.

tergrund meines Verständnisses der Inklusion im Feld der Pädagogik und bezogen auf eine adäquate Didaktik seine Gründe. Ich möchte das so beschreiben: Für die Quadratur des Kreises fehlt mir die Genialität und für die Lösung des gordischen Knotens das Schwert. Damit bezeichne ich die Dilemmata, in denen nicht nur die Diskurse, sondern vor allem auch die Praxis der Inklusion im gegenwärtigen institutionalisierten, *selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten* Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) auch im fünften Jahrzehnt der Entwicklung der Integration resp. Inklusion stecken; vor allem hinsichtlich der theoretisch teils bejahten und praktisch ausschließlich existierenden „selektierenden Inklusion“. Darauf bezogen spreche ich von „Inklusionismus“ (Feuser 2012), um diesem in der Geschichte der Pädagogik einmaligen Paradoxon und für mich unauflösbaren Widerspruch einen Namen zu geben.

Die vorgenommenen Attribuierungen des gegenwärtigen sEBU muss ich hier in aller Deutlichkeit benennen, um zu verdeutlichen, dass ich jedwede akademische oder praktische Orientierung der Inklusion, die sich mit diesen verknüpft, nicht als solche anerkenne, sondern die Verwendung des Begriffes der Inklusion dafür als Etikettenschwindel enttarnen muss. Darauf bezogen hat sich seit der Tagung von 2017 das Exklusions-Inklusions-Verhältnis vielleicht ein wenig weiter in Richtung des Anliegens der Inklusion verschoben. Für diesen begrenzten Optimismus kann ich aber keine Nachweise anführen.

Das schmälert die Bemühungen derer nicht, die sich intensiv mit diesen Fragestellungen befassen. So lange eine „revolutionäre Transformation“ des sEBU (vgl. Dussel 2013, S. 135 ff.) in ein inklusives EBU (iEBU) nicht stattfindet – einen anderen Weg der ungeteilten Umsetzung der Inklusion sehe ich derzeit nicht – muss das bestehende sEBU hinsichtlich aller Möglichkeiten einen subjektorientierten Unterricht zu realisieren, bis an seine Grenzen ausgelotet werden. Dass dieses umfanglicher und weitergehender möglich ist, als man sich vorzustellen erlaubt, zeigen viele Schulen, die auch ohne Schulversuchsstatus im Sinne eines jahrgangübergreifenden und vorhabenorientierten Unterrichts zunehmend heterogenen Lerngruppen, die viele Diversitätsdimensionen repräsentieren, gerecht zu werden versuchen (siehe z. B. Stähling & Wenders 2021). Viele der heute meist üblichen Schleichwege auf schmalen Graden von Kompromiss und Korruption in Sachen Inklusion dürften in Sackgassen ohne Umkehrmöglichkeiten enden. Eine vermeintliche Lösung des Inklusionsparadoxons scheint man hinsichtlich der Umsetzung der UN-BRK in der 80 bzw. 90:100 Regel zu sehen, wie sie im Gutachten von Poscher, Rux und Langer (2008) mit Bezug auf den § 24 der UN-BRK vertreten wird, auch wenn das nicht als eine pädagogische, sondern rein politische Strategie anzusehen ist, auf der sich die Pädagogik allerdings gut ausruhen kann. Das heißt, die Auflagen der UN-BRK gelten auch dann als erfüllt, wenn 20%

bzw. 10% der Schüler:innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“² auch in inklusiven Settings unterschiedliche curriculare Angebote erfahren oder sie in Maßnahmen ihrer pädagogischen Verbesonderung verbleiben. Das betrifft den Personenkreis, den wir schon vor bald 60 Jahren als „harten Kern“ bezeichnet, aus der Anstaltsverwahrung und aus den „Zucht-Häusern der Fürsorge“ befreit und in die bestehenden bzw. mit den „Schulen für Geistigbehinderte“ neu zu schaffenden Unterrichtsmöglichkeiten (einen anderen Weg gab es damals nicht) bzw. in das tertiäre System oder Lehrbetriebe und in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren versucht haben. Sie sind heute die Vergessenen der Inklusion, jene, für die, wie Girogio Agamben (2004) herausarbeitet, mit der 80-90:100 Regel *Recht „ent-setzt“* und das Recht, Rechte zu haben (vgl. Arendt 2014) in Frage gestellt wird; damit auch ihre Freiheit frei zu sein (vgl. Arendt 2018). Für mich wird Inklusion im pädagogischen Sinne erst mit dieser Population gesellschafts- und bildungspolitisch relevant und zur zentralen Aufgabe der Pädagogik, die didaktisch zu analysieren und zu Lösungen zu bringen ist, was auch in diesen Zusammenhängen besagt „[...] dass das Recht auf Rechte oder das Recht jedes Menschen, zur Menschheit zu gehören, von der Menschheit selbst garantiert werden müsste“ (Arendt 2014, S. 617) – in Feldern der institutionalisierten Pädagogik und vor allem in der Schule von den Lehrpersonen. Wer, wenn nicht wir, hätten die mit der UN-BRK garantierten Rechte im EBU auch für Personen des so genannten „harten Kerns“ wahrzunehmen?

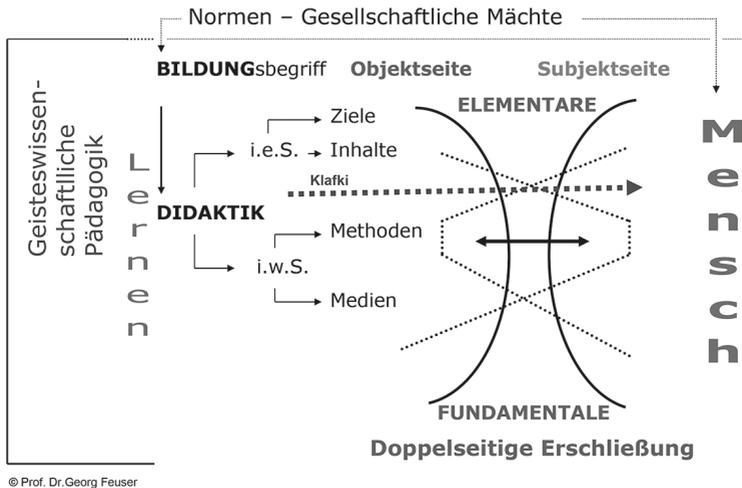


Abb. 1: Geisteswissenschaftliche Pädagogik

2 Zur Problematik der Feststellung eines Förderbedarfs z. B. im Bereich „Lernen“ siehe Koßmann 2020.

Dennoch meine ich, dass der diese Sachverhalte zusammenbindende gordische Knoten zu lösen und eine des Begriffs würdige Inklusion in Schule und Unterricht zu erreichen ist (vgl. Feuser 2017a, 2017b). Dies wird, so meine zentrale These, nicht durch weitere Ausdifferenzierungen der traditionellen, curricular basierten, auf Unterrichtsfächer bezogenen und auf das Phänomen Lernen fixierte didaktische Ansätze in den verordneten Organisationsstrukturen des EBU möglich sein. Erforderlich ist ein grundlegender Positionswechsel der Pädagogik von der materialen und formalen „Objektseite“ – von Wolfgang Klafki (2013) schon in den 1960er Jahren in der Theorie der „kategorialen Bildung“ vereinheitlicht – zur „Subjektseite“, die ich von Edouard Séguin schon vor 160 Jahren unter pädagogischer Zielsetzung als Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ (vgl. Séguin 1912) beschrieben sehe und mir als die schönste Definition der Inklusion aufscheint. So weit ist auch die kritisch-konstruktive Didaktik und Allgemeinbildungskonzeption Klafkis (1996) letztlich nicht vorgedrungen.

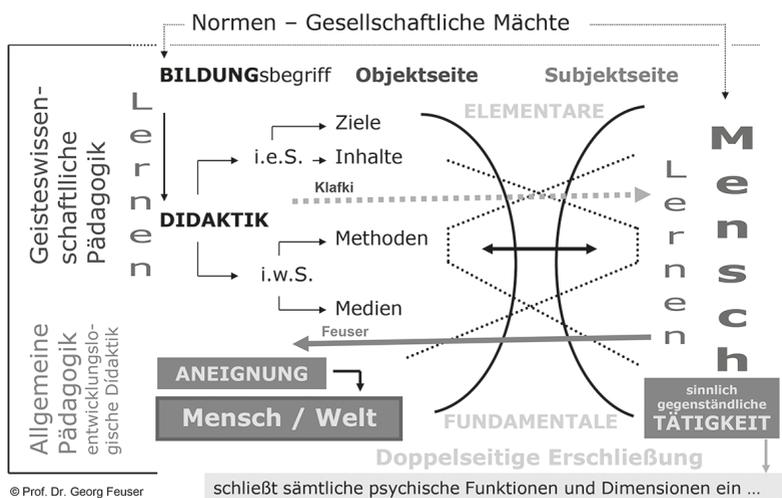


Abb. 2: Allgemeine Pädagogik

Ausgangspunkt didaktischen Denkens – und damit der Klafkischen „doppelseitigen Erschließung“ von Objekt und Subjekt – ist für mich ausschließlich die Subjektseite, der real existierende Mensch in seiner je einmaligen historischen Situation. Diese Wirklichkeit liegt jenseits einer Grenze, die seitens der Geschichte der Pädagogik und der Inklusion bis heute nur in extrem wenigen Fällen theoretisch und ansatzweise praktisch überschritten wurde. Das widerspricht der unauflösbaren

dialektischen Verknüpfung von „*Mensch und Welt*“³ nicht, kennzeichnet aber gegenüber der traditionellen eindimensionalen Didaktik sachstruktureller Art den Standort didaktischer Reflexionen und Analysen eindeutig auf der Subjektseite. Die Erweiterung einer objektseitig-fächerbezogenen Didaktik durch den Einbezug auch mehrdimensionaler entwicklungspsychologisch relevanter Stufenkonzepte, wie das der Kollege Reinhard Kutzer (1979) schon in den 1970er Jahren mit der Entwicklung des Lernstrukturgitters geleistet hat, mag den Anschein haben, dass didaktisches Denken vom Subjekt ausgehen würde, was es aber definitiv nicht tut, sondern versucht, die Subjektseite aus der Perspektive der Objektseite zu berücksichtigen. Ohne das hier weiter ausführen zu können, ist deutlich zu sehen, dass das Lernstrukturgitter ein taxonomisch operationalisiertes Curriculum ist, wie es mit dem Aufblühen der Fachdidaktiken in Folge des so genannten Sputnik-Schocks⁴ vor allem unter Aspekten der Einflüsse der ins Bewusstsein der Pädagogik dringenden Informationstheorie und Kybernetik (Möller, B. 1966, Möller, Chr. 1971, Möller & Möller 1966) in Richtung der Programmierung von Unterrichtssequenzen, wie es Werner Correll (1967) schon in den 1960er Jahren versucht hat, zum Fokus der damals in Gang gekommenen Welle der Curriculumreform geworden ist (vgl. Blankertz 1971), weil man der allgemeinen Didaktik das Bildungs- und Technologieversagen der westlichen Welt angelastet hat. Ich wage es, zur Vorsicht zu mahnen, dass die auf dem Kutzerschen Lernstrukturgitter aufbauenden Differenzierungsmatrixen in Form der Materialboxen (Sasse & Schulzeck 2021a, 2021b) nicht zu einer Art Inklusionskoffer werden, mit denen man durch die Schulen zieht. Ich habe von solchen schon gehört.

Eine Pädagogik, die sich wissenschaftlich an den Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen orientiert, soweit sie heute humanwissenschaftlich erkannt sind – ich nenne sie deshalb subjektwissenschaftlich – und entsprechend eine Didaktik, die Lernen und damit selbstverständlich auch den Unterricht dem Fortgang der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zuordnet – ich nenne sie deshalb entwicklungslogisch – resultiert in einer völlig anderen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswelt als sie heute das institutionalisierte Schulsystem repräsentiert. Die Dialektik des Verhältnisses „Mensch und Welt“, in das ich die Mensch-Mensch-Verhältnisse eingebunden sehe, ist kein Kitt, der die Subjektseite an die Objektseite bindet und dieser ermöglicht, das Subjekt durch Lernen zu manipulieren, sondern Ausdruck der stattfindenden Wechselwirkungen, die stets durch das Subjekt, seine Entität und aktiv ausgedrückte Lebenswirklichkeit

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

4 Wider Erwartungen in der westlichen Welt brachte die Sowjetunion am 04. Okt. 1957 den ersten künstlichen Erdsatelliten in eine Umlaufbahn und leitete damit das Zeitalter der Raumfahrt ein.

geleitet sind. Es gilt zu versuchen, diesen scheinbar trivialen Positionswechsel nachvollziehbar zu machen, der keinem Wechsel des Spielfeldes bei einem Fußballspiel vergleichbar ist, sondern eher dem Spin eines Elementarteilchens. Auch wenn sich in vielen meiner Arbeiten relevante Begründungszusammenhänge finden lassen – vor allem auch in solchen, die im Titel nicht auf Inklusion verweisen und deshalb unter diesen Fragestellungen kaum rezipiert werden – werde ich, um hier weiter zu kommen, meine weiteren Ausführungen konsequent von jenseits der Grenze und damit vom Pol der Ohnmächtigen des „harten Kerns“ her denken, die für die Inklusion noch immer nur eine marginale bis vernachlässigte Frage sind. Dazu werde ich auf viele Interpretationen der von mir in Schriften und Diskursen verwendeten Begriffe, denen ich nicht oder nur begrenzt zustimmen kann, im Einzelnen nicht eingehen können. Sie führen insofern zu einem unterschiedlichen Verständnis und auch zu Missverständnissen, als sie vermeintlich, auf die Objekt- und Subjektseite bezogen, in gleicher Weise Gültigkeit beanspruchen können, was vielfältigen Interpretationen ein weites Feld eröffnet, wenngleich sie sich auf zu unterscheidende Programmatiken angewandter Philosophie in interdisziplinären Kontexten beziehen und entsprechend mit unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen werden. Einige mir diesbezüglich sehr grundlegende Momente in diesem Wirkgefüge sollen auf dem Hintergrund, dass ich grundsätzlich von einer ungeteilten Inklusion ausgehe, kurz skizziert werden.

2 Die Priorisierung der Persönlichkeitsentwicklung in Relation zum Lernen auf Basis postrelativistisch-materialistischer Theoriebildung

Für ein lebendes System existieren, bildlich gesprochen, zwei Wirklichkeiten: Die der uns umgebenden Umwelt, mit der wir uns ständig austauschen und die der in internen Prozessen der Selbstorganisation möglichen Erfahrungsbildung über sich selbst und die Welt, die gedächtnismäßigen Niederschlag finden und im Sinne der „vorgreifenden Widerspiegelung“ (Anochin 1978) antizipatorische und adaptative Einstellungen und Handlungen ermöglichen.

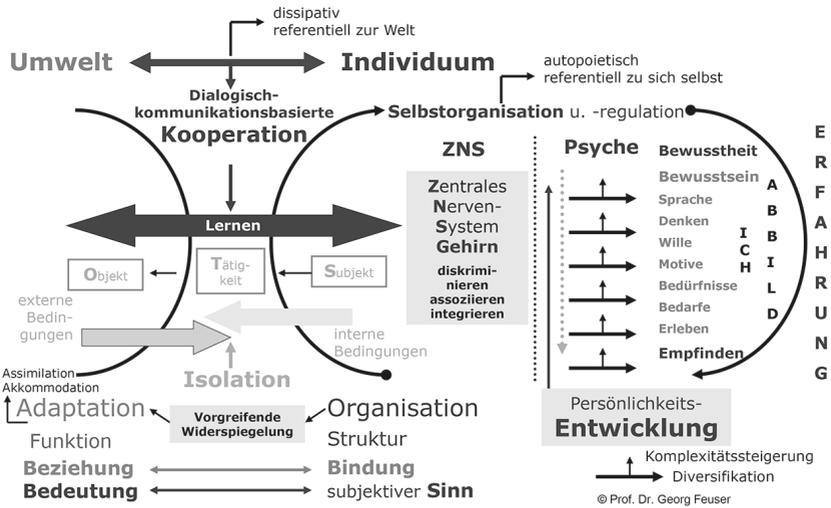


Abb. 3: Austausch-Struktur-Modell (ASM)

Diese auf den ersten Blick trival erscheinenden Zusammenhänge, deren vielfältigen Dimensionen ich mit Bezug auf die Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme im Sinne der für Leben nicht unterschreitbaren Funktionen der Referentialität zu sich selbst (Autopoiese) und der Referentialität zur Welt (Dissipativität) (Maturana 2000; Maturana & Varela 1990) im Austausch-Struktur-Modell (ASM) zur Darstellung bringe, sind selbst in ihren einfachsten bio-psycho-sozialen Dimensionen von äußerster Komplexität. Dies in der Spanne von einfachen reizbaren und zur Empfindung fähigen Zellfunktionen bis hin zur Bewusstheit eines Systems über sich selbst und seine Mensch-Welt-Verhältnisse. Mittels der Fähigkeit, sich mit der Welt in Beziehung setzen und dieses in Form interner Abbildfunktionen rekonstruieren und dadurch seine Komplexität hinsichtlich der Erkenntnisse über Mensch und Welt steigern zu können, was als Beziehungs- und Sacherfahrung, als Wissen verdichtet, in den nächsten Zyklus seiner Tätigkeit der Welt gegenüber einfließt, kann man begrifflich als das Verhältnis von *Persönlichkeitsentwicklung* und *Lernen* kennzeichnen. *Lernen* ist ein vom Subjekt ausgehender, mittels der *sinnlich gegenständlichen Tätigkeit* (vgl. Leont'ev 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf die (Objekt-) Welt gerichteter Prozess. Er verläuft vom Subjekt über dessen Tätigkeit zum Objekt und nicht umgekehrt, wie es die von Bildungsplänen ausgehende und in Fächern auf die Schüler:innen hin orientierte tradierte Didaktik bearbeitet und das schulische Lernen praktiziert.

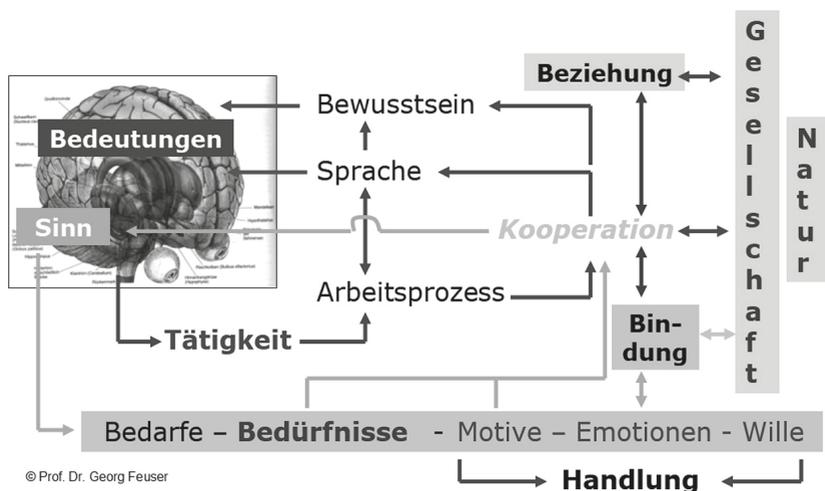


Abb. 4: Grundlagen der Kulturhistorischen Schule

Die Führungsgröße in diesen Prozessen ist das sich aktiv mit Natur und Gesellschaft auseinandersetzende Subjekt, das sich aufgrund seiner Instinktgebundenheit des Lernens bedienen muss, um sich selbst erhalten zu können. *Essentiell ist das menschliche Leben, das Lernen aber eine resultierende Funktion.* Entsprechend ist das Lernen aus der Perspektive des in seiner biografischen Spezifik je einmalig lebenden Systems, also vom Subjekt und seiner Biografie ausgehend zu betrachten und nicht aus der Perspektive der Anforderungen an das menschliche Lernen seitens der curricular-inhaltlichen und normativen Vorgaben und der damit verbundenen, heute als Kompetenzen schön geredeten Leistungskomplexe, wie das in unserem Kulturkreis für das institutionalisierte Schulsystem zutrifft. Diesem sind die Lernpsychologie und die Didaktik nach wie vor unbeirrt verhaftet, so differenziert sie auch ausgearbeitet sein mögen. Eine auf der Basis dissipativ autopoietischer Systeme skizzierte, subjektwissenschaftlich fundierte Sicht impliziert die Erkenntnis, dass das Subjekt auf dem Hintergrund seiner Erfahrungssakkumulation und der seinem Zeitpfeil folgenden Orientierung auf sein Weiterleben – und betreffe das nur die nächsten Minuten – Wissender seiner Bildungsbedürfnisse ist,⁵ deren Findung und Realisierung pädagogisch zu entsprechen ist. Selbst so weitgehende und bedeutende Konzepte wie Klaus Holzkamps Werk einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens (1993) sind darin nicht konsistent.

5 Diesem wird heute mit dem Begriff „Experte in eigener Sache“ zu entsprechen versucht, was ich aber hinsichtlich des Begriffes „Experte/in“ in diesem Kontext für keine angemessene Aussage halte.

Erforderlich ist die Entmachtung einer Lehrplan-, Schulform-, Schulstufen und Jahrgangsklassen bezogenen Spezifik verordneter Lernangebote, deren didaktisch fachwissenschaftlich aufgefächerten Struktur nicht mit der intrasystemischen Logik der Aneignung von Mensch und Welt kompatibel ist (vgl. Grüntgens 2000).⁶ Mit dem Verweis auf die Entmachtung der Lehrplanlogistik, hier verstanden als Kontrolle der Wertschöpfungskette von Humanressourcen der Kinder und Schüler:innen durch Unterricht und Schule zu vernutzbarem Humankapital, stelle ich das Recht einer Gesellschaft nicht in Abrede, Ansprüche an die Pädagogik hinsichtlich der Tradierung und Weiterentwicklung ihrer Kultur zu stellen. In Abrede stelle ich aber das Recht (in Deutschland personifiziert den Kultusminister:innen der Länder), mit einem in anderen Wissenschaftsbereichen nicht denkbaren Gesetzes- und Verordnungswerk in Form totalitärer Regulierung darüber zu bestimmen, wie in Feldern der Pädagogik zu arbeiten ist, um die berechtigten gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu realisieren.⁷ Es obliegt uns, dies in Feldern der Pädagogik in Übereinstimmung mit den Menschenrechten und der Würde des Menschen in humaner und demokratischer Weise, also unserer Verfassung gemäß, zu realisieren. Dass dem nicht so ist, sondern die hegemonialen Machtansprüche der Politik in herrschaftlicher Weise die Praxis der Schulpädagogik regulieren und steuern, macht Pädagogik als Wissenschaft zur Farce und degradiert Pädagog:innen und Lehrpersonen – wie das Franco Basaglia (1924-1980) und Franca Basaglia-Ongaro (1928-2005) in Kontexten der Demokratischen Psychiatrie mit der Öffnung der psychiatrischen Anstalten Italiens an verschiedenen Stellen ihrer Schrift zum Ausdruck gebracht haben – zu „Angestellten der Herrschaft“, „Technikern des Praktischen Wissens“ und zu „Zustimmungsfunktionären“, die „Befriedungsverbrechen“ begehen (vgl. 1980). Wann erreichen wir als Fachpersonen der Pädagogik in unserer eigenen Persönlichkeitsentwicklung das Niveau, uns unserer eigenen Würde bewusst zu werden und die Mündigkeit, pädagogisch professionell auf einem heute humanwissenschaftlich vorliegenden Erkenntnisstand zu arbeiten und damit unserer berufsethischen Verpflichtung gerecht zu werden?

6 Andreas Hinz sprach in einem digitalen Vortrag der Universität Aachen am 20.04. d.J. im Zusammenhang der Inklusion schwer beeinträchtigter Kinder berechtigt von einem „Angebotsterror“ seitens der Pädagogik. Dieser Sichtweise kann ich durchaus zustimmen. Der Druck der verordnet abzuhandelnden Inhalte verstellt den Blick auf die Kinder und Schüler:innen und lässt sie in einer Art Anonymität untergehen.

7 Eine andere Frage ist, ob die verordneten Curricula und ihre Inhalte und Themen zum einen überhaupt noch einer Welt entsprechen, in der die Kinder und Jugendlichen konkret leben und wie viel davon für die Persönlichkeitsentwicklung und Enkulturation einer nachwachsenden Generation als Schrott anzusehen sind. Um nicht falsch verstanden zu werden: Meine Aussage zielt nicht auf einen pädagogischen Aktualismus ab! Es geht um eine *Bildung*, die historisch fundiert die Gegenwart als Basis einer zu planenden und verwirklichenden Zukunft begreifbar macht – und das in Bezug auf die Wissenschaften, die Künste, die Politik, die Gesellschaft und das Gemeinwesen im Sinne der Schaffung einer Weltgesellschaft und des Erhalts der Erde als Lebensraum für den Menschen.

Es sind ergänzend noch weitere Vertiefungen erforderlich, um die didaktischen Grundlagen verdeutlichen zu können. Trevarthen (2012) betont, dass Kinder mit einer spezifischen menschlichen Fähigkeit geboren werden, emotionale und kognitive Zustände auszudrücken, *Bindung* herzustellen und *Sinn* und *Bedeutung* zu teilen wie auch die Initiative dazu ergreifen zu können. Diese zusammenhängende psycho-neuronale Organisation mit Spezialisierung auf Timing und Formen körperlicher Bewegung ist in der Entwicklungsneurobiologie des Säuglings fest verankert und schon wenige Stunden nach der Geburt als infant-direct-speech nachweisbar. Dies auf dem Hintergrund des Zusammenwirkens eines sich schon ab der 5.-8. Embryonalwoche entwickelnden *Emotional-Motorischen (Ausdruck-) Systems (EMS)* mit einem Intrinsic Motiv-System (*Intrinsic Motiv Formation, IMF*), das durch das Hineinwachsen der Gesichtsmuskulatur in diese Bereiche ermöglicht wird (vgl. Aitken & Trevarthen 1997). Damit ist das Gehirn schon zum Zeitpunkt der Geburt ein soziales Organ und der Mensch ein kompetent kommunikativ-kooperierendes soziales Wesen. Das wiederum ermöglicht postnatal den vom Gegenüber lesbaren Ausdruck dialogisch-sozial-kommunikativer und -interaktiver Bedürfnisse und begründet, so sie richtig erkannt, gelesen und beantwortet werden können, eine *reziproke Kommunikation*. Die Proto-Konversation in der Mutter-Kind-Dyade, verstanden als *primäre Intersubjektivität*, erfordert das Erkennen des Anderen durch dessen virtuelle Konstruktion im Sinne eines inneren Abbildes, was wiederum die Konstruktion eines virtuellen Selbst erfordert und voraussetzt. Im weiteren Entwicklungsverlauf kommt es durch die Wahrnehmung und den Gebrauch von Objekten in der Person-Person-Objekt-Kooperation zur *sekundären Intersubjektivität*. Ich fasse diese für menschliche Entwicklung basalen Prozesse, die nicht ohne die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigende Folgen eingeschränkt oder negiert werden können, wie folgt zusammen: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in dialog- bzw. kommunikationsbasierten Kooperationen.*

Um diese grundlegend didaktischen Dimensionen dialog- bzw. kommunikationsbasierter Kooperationen in ihrer Bedeutung für die Inklusion bewusst machen zu können, bedarf es einiger vertiefender Hinweise. Ich möchte diese in der frühen Kindheit verankern, um zwei Sachverhalte deutlich zu machen: Zum einen, dass die basalen Prozesse des Grundverhältnisses des Menschen zu Mensch und Welt von frühester Kindheit an über alle Systemebenen hinweg und für die gesamte Lebensspanne des Menschen Gültigkeit haben. Im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung nimmt nur deren Komplexität und Diversifikation zu (wir sprechen dann von Entwicklung) und entsprechend die Möglichkeiten zunehmender Erkenntnis von Welt und Mensch bis hin zu abstrakten Sprach-, Denk- und Bewusstseinsfunktionen, wie es das ASM veranschaulicht. Zum anderen soll damit in leichter zugänglicher Weise die Erkenntnis verbunden werden, dass kommuni-

kationsbasierte Kooperationen stets auf einen Gemeinsamen Gegenstand bezogen sind.

- Vielleicht ist zum Verständnis dieses Begriffs hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass schon das Stillen eines Neugeborenen eine kommunikationsbasierte Kooperation von Mutter und Säugling ist, mit dem es nicht um dessen materiale Seite, z. B. die Brust oder den Mund oder um die formale des senso-motorischen Berührens und Saugens geht, sondern um die gemeinsame Befriedigung der allen Teilhandlungen von Mutter und Kind übergeordneten Bedürfnisse der Fürsorge für das Kind durch Stillen und für das Kind die damit verbundene Balancierung seiner homöostatischen Bedarfe durch Saugen und Sättigung, was nur in Einheit der Kooperationspartner arbeitsteilig-kooperierend zu erreichen ist. Dies generiert dem Säugling subjektiv schon auf biologischer Ebene *Sinn* auf dessen Basis er diesem Objekt *Bedeutung* zuzumessen vermag, was u. a. zur Ausbildung des psychischen Bedürfnisses als Grundlage der intrinsischen Motivation nach Anwesenheit dieses als verlässlich und emotional stabilisierend erfahrenen Objekts führt, das es von sich zu unterscheiden und späterhin als Subjekt zu erkennen vermag, das ein Mensch ist, wie ich, aber nicht ich ist, sondern die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson. Zur Dialektik dieser Zusammenhänge fasse ich zusammen: *Der persönliche Sinn erschließt die Welt hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die Welt, wo sie durch andere Menschen kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt.*⁸ In diesen Zusammen-

8 Im Anhang zu seiner Arbeit über Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit setzt sich Leont'ev (1982) mit psychologischen Fragen der Bewusstheit des Lernprozesses auseinander und schreibt dort zu seinem Verständnis des Begriffes Bedeutung: „Bedeutung, das ist jene Verallgemeinerung der Wirklichkeit, die in ihrem sinnlichen Träger, gewöhnlich im Wort oder in der Wortverbindung kristallisiert, fixiert ist. Das ist eine ideelle, geistige Form der Kristallisierung der gesellschaftlichen Erfahrung, der gesellschaftlichen Praxis des Menschen“ (S. 257 f.). Und weiter: „Somit ist die Bedeutung jene Form, in der der einzelne Mensch sich die verallgemeinerte und widergespiegelte menschliche Erfahrung eigen macht“ (S. 258). Das ist letztlich das Anliegen dessen, was man schulische Bildung nennt, das aber weitgehend davon abstrahiert, dass Sinnbildungsprozesse deren Voraussetzung sind, d. h. der biologische Sinn, der aus der Befriedigung biologischer Bedürfnisse resultiert und sich in positiven Emotionen ausdrückt, ist Grundlage der Ausbildung des subjektiven Sinns. Dieser wiederum hängt davon ab, welchen Sinn die Bedeutungen für einen Menschen haben, die sich auf die objektiven Eigenschaften beziehen, d. h. in welcher Beziehung der Gegenstand der Tätigkeit zu den Bedürfnissen und Interessen des handelnden Menschen steht; er bezieht sich stets auf die bedürfnisrelevanten Eigenschaften der Gegenstände. Das ist in der Tradition des herkömmlich praktizierten Unterrichts bis heute den Lehrpersonen praktisch nicht bewusst. Deshalb das Hindurchqualen der Kinder und Schüler:innen durch die Lernstoffe, zu denen sie weitgehend ohne subjektiv bedeutende Beziehung bleiben, was das meritokratische Prinzip und die Fülle der Sanktionen auf den Plan rufen, um eine solche Schule überhaupt am Laufen halten zu können.

hängen entfalten sich die vielfältigen Zonen der nächsten Entwicklung (ZdnE),⁹ die nur in Prozessen dialog- und kommunikationsbasierter Kooperation zur Ausbildung kommen können und weder in Veranlagungen oder Begabungen zu suchen oder gar zu erresten sind.

- Die diesen komplexen Abläufen übergeordnete Einheit ist ein Integral und als solches mehr als die Summe ihrer einzelnen Funktionen; auf unsere Fragestellungen bezogen der Gemeinsame Gegenstand, von dem her die Teilhandlungen, die zur Erkenntnis von Mensch und Welt führen, erklärbar sind. Aber eine Teilhandlung, wie z. B. der vorgeburtlich erlernte und auslösbare Saugreflex erklärt nicht die durch reziproke Kommunikation geleitete Kooperation von Kind und Mutter, die Sinnbildungsprozesse und Bedeutungskonstitutionen im Vorgang des Stillens. Mathematik oder andere Unterrichtsfächer erklären nicht Mensch und Welt, aber wenn das Bildungsbedürfnis nach Erkenntnis von Mensch und Welt besteht, können Mathematik u. a. Disziplinen eine hilfreiche Anschauung, Sprache und Kulturtechnik, also ein Werkzeug sein, Mensch und Welt zu erfassen. Von Finnland ist mir bekannt geworden, dass dort Überlegungen im Gange sind, selbst Kernfächer als isolierte Einheiten zugunsten von Projekten aufzulösen, weil sie zu begrenzt sind, Mensch und Welt abzubilden und zu erklären.
- Würde die Mutter dem Kind in seinem Brust-Such-Verhalten dadurch behilflich sein, dass es seine Bemühungen durch das Anreichen der Brust oder der Flasche unterstützt, wäre das ein Verhältnis, das von anderen Autor:innen als „Kooperation“ bezeichnet wird und im tradierten Sinne einen „Lerngegenstand“¹⁰ hat; die Brust, die Flasche, die zu erreichen, mit dem Mund zu umfassen und an der zu Saugen ist. Dies könnte aus meiner Sicht auch mit der Holzkampschen Kategorie des *partizipativen Lernens* bezeichnet werden – kurz: Die Mutter (die Lehrperson) weiß und kann es, das Kind lernt es! (vgl. Holzkamp 1993, 501 f.)

Ausgangspunkt des skizzierten beispielhaften Prozesses sind nicht die Möglichkeiten der Mutter, das Kind zu stillen oder mit der Flasche zu ernähren, sondern

9 Es erscheint mir wichtig, hier deutlich in der Mehrzahl von Zonen dE zu sprechen. Dieser Begriff wird gerade in Feldern der Pädagogik meist nur in der Einzahl verwendet, als operiere ein Mensch stets nur im Bereich zwischen einer Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) und einer ZdnE. Die Differenziertheit der psychischen Funktionen des Menschen bildet sich entsprechend auch in vielfältigen ZdnE ab, die im Prozess des Lernens involviert sein können. Siehe auch Jantzen 2008.

10 Joachim Lompscher schreibt im Gegensatz dazu: „Betrachten wir den Gegenstand der Lernfähigkeit, also diese oder jene Ausschnitte der gesellschaftlichen Kultur (in Form von Lehrstoff in diesem oder jenem Fach oder Lehrgebiet), so gilt zunächst – wie bei jeder Tätigkeit –, dass nicht vorrangig der Gegenstand auf das Subjekt der Tätigkeit, hier also den Lernenden, einwirkt, sondern umgekehrt: Das Wesen der Tätigkeit besteht gerade darin, dass sich der Mensch mit dem jeweiligen Gegenstand aktiv auseinandersetzt, auf ihn einwirkt und ihn in dieser oder jener Hinsicht verändert [...] Tätigkeit ist immer Mensch-Welt-Wechselwirkung!“ (Giest & Lompscher 2006, S. 88).

das Ausdrucksverhalten des Kindes, z. B. eine bestimmte Nuance seines Weinens, das die Mutter als Bedürfnis des Kindes nach Nahrung zu lesen vermag. Lassen Sie es mich einfach so sagen: Ausgangspunkt pädagogischer Kooperationen sind die Bildungsbedürfnisse der Kinder und nicht die thematische Reichhaltigkeit der curricularen Vorgaben und unsere sich im Lehrzimmer stapelnden Lehr- und Lernmaterialien, mit denen wir die Kinder Stopfen wie zu mästende Gänse. Es gilt nach den Bildungsbedürfnissen der Kinder zu fahnden, sie zur Geltung kommen zu lassen und ihnen hilfreich und begleitend zur Seite zu sein, ihre Bildungsbedürfnisse in gemeinsamer Tätigkeit möglichst erfolgreich einlösen zu können.

Ein Einschub: Wie wir in Bremen erfahren konnten, machen die Kinder am Flughafen die Erfahrung, dass, was für sie Eisen ist, ein Flugzeug, fliegen kann und wenige Kilometer entfernt am Überseehafen, dass Eisen, ein Schiff schwimmen kann, der in die Luft geworfene Nagel aber auf die Erde zurückfällt und im Wasserbecken untergeht. Wie kann man den lokalen Grundschulen das gleiche Curriculum verordnen und die diesem zugeordneten Lehr- und Lernmittel, selbst wenn sie nur wenige Kilometer voneinander entfernt sind? Und was glauben Sie, was alles möglich wird, wenn an diesen Fragen in einem Projekt über Wochen auf vielen Ästen, von denen vielleicht auch einer zu einem neuen Gemeinsamen Gegenstand für ein weiteres Projekt führt, gearbeitet werden kann?

Von den Kindern ausgehend entwickelt sich, wie ich es mit dem Baum-Modell des didaktischen Feldes veranschauliche, ein Gemeinsamer Gegenstand; der Stamm birgt das übergeordnete Erkenntnisinteresse. Das kann, wie es die Äste repräsentieren, von denen jeder über alle Entwicklungsniveaus reicht, in unterschiedlichen, sich zusammenschließenden und für die Arbeit an einem anderen Ast wieder umstrukturierenden Lernkollektiven bearbeitet werden. Die Reziprozität der im Kollektiv stattfindenden Austauschprozesse, in das auch die Lehrpersonen, therapeutischen oder assistierenden Fachkräfte eingebunden sind, sind Prozesse wechselseitig anregender, synergetischer Energieflüsse mit positiven emergenten Konsequenzen, denen Übertragungsqualitäten zukommen. Es sind, wie René Spitz (1976, S. 72) schon für die frühen Objektbeziehungen erkennt „Echowirkungen“, die sich vor allem auch in den Emotionen abbilden. Sie sind der heute noch total unterschätzte Schlüssel für die Öffnung der kognitiven Potenziale oder, fallen sie negativ aus, die Schlösser, die sie verschließen und das potenziell Mögliche blockieren.

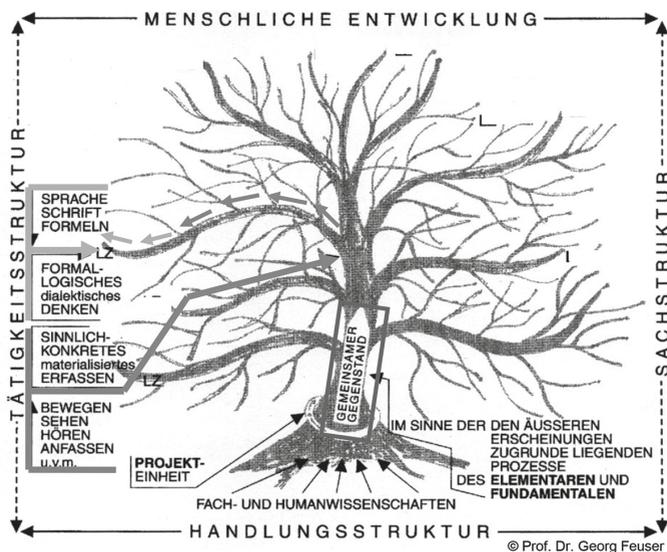


Abb. 5: Baum-Modell

Die mit dem Baummodell skizzierte Vielfalt an Möglichkeiten, den Gemeinsamen Gegenstand auf der Ebene sinnlich gegenständlicher Tätigkeit in Handlungsprozessen zu erarbeiten, weist weit über den im Stundentakt abzuhaltenden Fächerunterricht hinaus (vgl. Rumpf 1996) und bedarf der Projekte im didaktischen Sinne – nicht nur ab und an einer Projektwoche – was personal-autonomes Lernen, wie es Holzkamp (vgl. 1993, S. 512 ff.) schildert, und andere Lernformen nicht ausschließt und auf dieser Ebene eher dem entspricht, was er als *kooperatives Lernen* (vgl. S. 509) bezeichnet. Divergenzen in Bezug auf Lerninteressen und Lernprobleme werden im Projektplenum behandelt und über die Möglichkeit, in unterschiedlichen personalen Konstellationen an unterschiedlichen Ästen zu arbeiten, lösbar.

Mögen die hier nur skizzenhaft am Beispiel schon sehr früher menschlicher Persönlichkeitsentwicklung zutreffenden zentrale Begriffe auch ein wenig verdeutlichen, wie bedeutend die hinter den Stufentheorien stehenden Entwicklungstheorien sind, um die Stufentheorien verstehen und sie entwicklungsdiagnostisch und didaktisch pädagogisch sinnvoll adaptieren zu können. Das erfolgt meist begrenzt auf Piaget und bleibt dadurch auf kognitive Prozesse fixiert. Darüber hinaus sind für mich die Arbeiten der Kulturhistorischen Schule, vor allem der Troika Lev Vygotskij (1896-1934), Alexej Leont'ev (1903-1979) und Alexander Luria (1902-1977) und anderer ihre Werke weiterführenden Forscher:innen dieses Feldes, sowie die Arbeiten aus materialistischen Ansätzen der Psychoanalyse, wie z. B. René

Spitz (1887-1974), unverzichtbar. Ohne deren differenziellen Kenntnisse sind die in meiner Konzeption zentralen Begriffe nicht zu entschlüsseln und werden allzu leichtfüßig in Denksystemen wahrgenommen, aus denen sie nicht stammen oder aus denen andere Erklärungszusammenhänge resultieren würden.

3 Die Frage der Didaktik ist eine der *Persönlichkeitsentwicklung* und der *Bildungstheorie*

Heute erscheint mir keine Forderung bedeutender und weitreichender für die zukünftige Entwicklung unserer Gesellschaft, als die: *Unterricht muss wieder bildend werden!* Das hat zur Voraussetzung, didaktisches Denken von den mit dem ersten Punkt ausgewiesenen Grundlagen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung her zu leisten und es in ein Denkwerkzeug des Erkennens von Mensch und Welt aus der Perspektive des „inneren Beobachters“ auf unterschiedliche Erfahrungshorizonte und Entwicklungsniveaus der Kinder zu transformieren, wie es die dreidimensionale didaktische Struktur der Allgemeinen Pädagogik aufzeigt. Gegenstand der Didaktik haben entsprechend die essentiellen Grundlagen des Lebens eines Individuums und dessen Bildungsbedürfnisse zu sein, wie sie sich im Verlauf der Biografie in homöostatischen Bedarfen, psychischen Bedürfnissen, Affekten und Emotionen, Motiven und Willensfunktionen, Sprache und Denken und auf dieser Basis im aus Tätigkeit und Handeln als gesellschaftliche Praxis sich generierenden Bewusstsein ausdrücken.

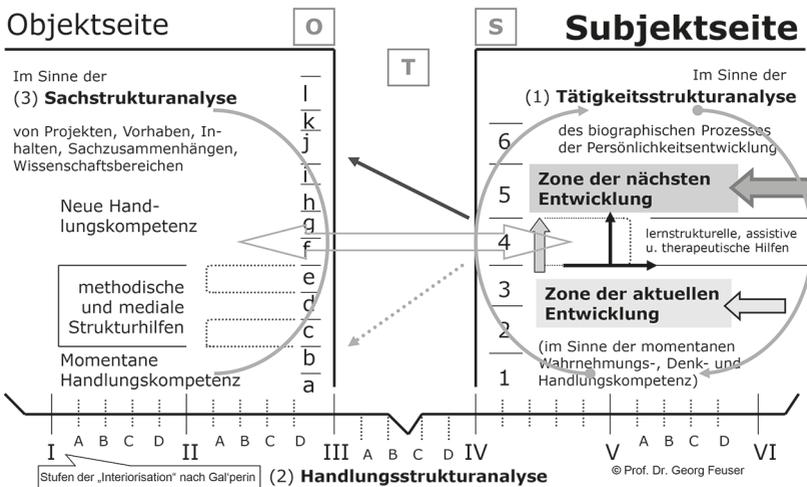


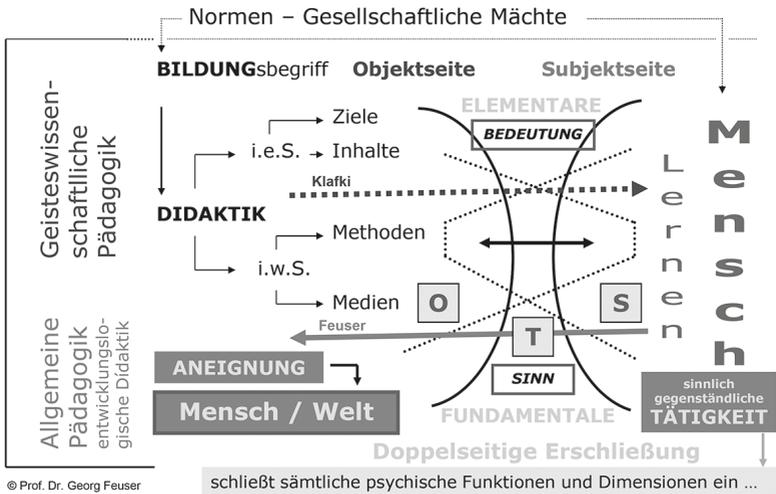
Abb. 6: Dreidimensionale didaktische Struktur

Das erfordert die Befreiung der didaktischen Analyse aus ihrer Fixierung auf die Objektseite traditionell eindimensionaler Didaktik, die sich aus den extrahierten Lerngegenständen und -inhalten des obligatorischen Curriculums speist. Lernen ist den Austauschprozessen des Menschen mit Mensch und Welt implizit und stets ein *autonomes Lernen*; niemanden kann für einen anderen Menschen lernen. Es realisiert sich in handelnder Auseinandersetzung mit den Inhalten, Gegenständen und Materialien, deren Bearbeitung die auf einem Ast des Baummodells miteinander Kooperierenden den mit dem Gemeinsamen Gegenstand aufgeworfenen Erkenntnisinteressen nahebringt. Ausgehend von einer am Beginn des Prozesses im Plenum und in den Kollektiven zu schaffenden „Orientierungsgrundlage“, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, vermag die Gal’perinsche Interiorisationstheorie die Struktur der Prozessfolge von der „materialisierten Handlung“ über die „lautsprachliche Handlung“, die „äußere Sprache an sich“ und die „innere Sprache“ bis hin zum „Verdampfen der Sprache“ ins „Denken“,¹¹ in ein Handeln mit Begriffen, ohne nach außen unmittelbar sichtbare Tätigkeit, zu verdeutlichen (Gal’perin 1967, 1968, 1980, Jantzen 2004, Ferrari & Kurpiers 2001).¹² Dieses Lernen ist stets binnendifferenziert, da jedes Kind im Kollektiv in Anregung durch andere Personen in der Spanne seiner ZdaE hin zu seinen ZdnE wahrnimmt, denkt und handelt. Die Arbeit im Kollektiv wiederum führt dazu, dass Sachverhalte nicht Schritchen für Schritchen von „a“ nach „l“ durchlaufen werden müssen, sondern durch die Impulse der ZdnE gleich auf ein höheres Komplexitätsniveau springen kann, z. B. von „b“ nach „j“.

11 Siehe in der vorstehenden Skizze die Prozessfolge der Handlungsstrukturanalyse von I bis VI.

12 Leont’ev (1982) definiert: „Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewußtseins verlaufen“ (S. 95).

Didaktische Analyse – aus der Perspektive der Subjektseite



© Prof. Dr. Georg Feuser

Abb. 7: Geisteswissenschaftliche und Allgemeine Pädagogik

Ich denke, dass nun didaktische Dimensionen deutlich werden, deren Kern nicht die Unterrichtsplanung ist, denn was die Kinder in Kollektiv als Gemeinsamen Gegenstand entwickeln, ist nicht planbar und die vielfältigen, dafür erforderlichen Arbeitsprozesse sind keine linearen Abläufe. Im Sinne der hier gemachten Ausführungen, die das Lernen als funktionale Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung und damit als eine Subjektkategorie betrachten, entstehen Erfordernisse didaktischer Analyse in konkreten Handlungs- und Aushandlungsprozessen und sind in der aktuellen Situation *mit* den Kindern und Schüler:innen (nicht für sie; die Lehrpersonen sind Mitglieder des Lernkollektivs) zu einer Lösung zu bringen. *Didaktik hätte Lernfelder als Möglichkeitsräume zu schaffen, die Kindern und Schüler:innen erlauben, von der eigenen Vernunft geleitet, erkenntnisbildende Erfahrungen machen und diese in Wissen verdichten zu können und eben nicht dem Diktat einer Vorauswahl der Inhalte und deren fachwissenschaftlichen Strukturierung verpflichtet zu werden, sondern der eigenen Denk- und Erkenntnislogik folgen zu dürfen.*

Ein Einschub: Ich erinnere an ein Gespräch, das Jean Piaget mit einem 6½-jährigen Buben über die Mondphasen führte:

„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“ (Piaget 1994, S. 249).

Was glauben Sie, was daraus in einem Projekt auf vielen Ästen des didaktischen Feldes in einem hoch altersgemischtem Lernkollektiv entstehen könnte und welcher Gemeinsamer Gegenstand von den Kindern als Erkenntnisinteresse als Kern des Projektes kreiert worden sein könnte?

Dazu bedarf es des Mutes, unsere pädagogischen Laufställe zu verlassen, auf die formal und technokratisch gegen die Kinder und ihre Interessen und Erfahrungen gerichteten Strategien und Sanktionen, mit denen wir wohl auch unsere Angst vor ihnen und ihren Eltern zu bewältigen versuchen, aufzugeben und das Wagnis der Pädagogik als Kunst einzugehen, d. h., in offenen Beziehungskonstellationen nicht subversiv, sondern vernunftgeleitet zu interagieren, wie sie schon bei Johann Amos Comenius (1592-1679) vor 364 Jahren in seiner *Didacta Magna* grundgelegt und über viele Epochen hinweg glücklicherweise nicht verloren gegangen ist (Feuser 2018b), auch wenn sie nie wirklich zum Tragen gekommen und eher verfolgt, denn gefördert wurde. Ihre Spuren scheinen über viele Epochen hinweg bei Wolfgang Klafki (1927-2016), Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) und Hans-Jochen Gamm (1925-2011) Mitte des 20. Jhd. wieder deutlich auf. Ein Zitat von Wolfgang Klafki aus den frühen 1960er Jahren mag genügen, um das zu verdeutlichen. In seiner Studie zum Problem der Didaktik, mit der er den Zusammenhang von Bildungstheorie und Didaktik herausarbeitet, schreibt er: „[...] jede didaktische Überlegung und Entscheidung stelle, sei es auch unausgesprochen, einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sein könne und sein solle, umgekehrt berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich“ (1965, S. 91). Das Feld didaktischen Denkens, Forschens und Handelns ist, darauf bezogen, neu zu öffnen, wie ich es mit der entwicklungslogischen Didaktik versucht habe. Die Frage einer heterogenitätsgerechten Individualisierung stellt sich nur seitens der Verabsolutierung der Objektseite, an deren Grenzen die Selektionen und Exklusionen Platz greifen und Inklusion zur Karikatur wird.

Zu erkennen wäre: Die didaktische Analyse in Kontexten der Allgemeinen Pädagogik ist kein Unterricht vorwegnehmend-planender, sondern ein ihn begleiten-

der Prozess. Was da als Unterrichtsvorbereitung aufscheinen mag – vielleicht in gemeinsamer Orientierung im Projektplenum auf die Weiterarbeit am nächsten Tag und was dafür zu organisieren oder vorzubereiten wäre – ist Gegenstand des Unterrichts selbst.¹³

Nur so kann Unterricht wieder bildend werden und eine Befreiung aus den formalen und technokratischen Zwängen geradezu wahnhaft diktatorischer Verordnung dessen erfolgen, was Kinder, wann, wie, in welcher Zeit und mit welchem Ergebnis, das wiederum in bestimmten Zeiteinheiten zu reproduzieren ist, zu lernen haben. Die Befreiung davon, nur Lernangebote zu dem zu machen, was man selbst schon weiß und einen Unterricht zu Fragestellungen zuzulassen, auf die die Lehrpersonen selbst noch keine Antwort haben, sondern sie gemeinsam mit den Kindern und Schüler:innen erarbeiten müssen, würde, so meine Erfahrung, schließlich in ein an einem Gemeinsamen Gegenstand orientiertes Projekt als Kern des Unterrichts führen. Auch für die Lehrpersonen selbst ist nur der Unterricht gut, der, wie Vygotskij (1987, S. 302) betont, der Entwicklung vorseilt; eben auch der der Lehrpersonen. Wir sollten endlich begreifen, dass wir als Lehrpersonen Träger einer wahrhaft paranoiden pädagogischen Pathologie sind; die eigentlich Kranken, die andere Menschen in einem Lernen *be*-hindern, das die Potenziale ihrer Persönlichkeitsentwicklung induzieren und zum Tragen bringen könnte – und in dem Freude am Lernen, am Beobachten, Forschen und Experimentieren, am Dokumentieren, Auswerten, und Diskutieren besteht und jedes Kind bzw. die Schüler:innen ihre Entwicklung in einem persönlichen Portfolio festhalten. Dies wiederum kann Grundlage der gemeinsam vorzunehmenden Einschätzung des Lernweges und -erfolges sein, der berichtsmäßig dokumentiert werden kann.

Das Gesamt dessen, was ich hier ausgeführt habe, fasse ich mit dem Begriff der *Bildung*, der für mich untrennbar mit so deutenden Begriffen in Zusammenhang steht wie *Gleichheit, Freiheit, Mündigkeit und Solidarität*. Gerne würde ich diesen für mich schönsten Begriff der Erziehungswissenschaften, ausgehend von der Aufklärung und französischen Revolution bis heute in seiner multi- und interdisziplinären Vielfalt und seitens der damit verbundenen didaktischen Seite, ausgehend von Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius, nachzeichnen (Feuser 2018b), was hier nicht weiterverfolgt werden kann. Nur, ohne das, was ich vorausgehend aufzuzeigen versucht habe, würde auch dieser Versuch einer alles verschlingenden pluralistischen Beliebigkeit der Pädagogik anheimfallen. Karl Marx (1818-1883)

13 Bezogen auf die Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand, wie es das Baummodell skizziert, entstehen in den verschiedenen Unterrichtssituationen (Arbeit an den Ästen) immer wieder Interessen und Ideen hinsichtlich eines neuen Gemeinsamen Gegenstandes als Teil des Unterrichts. So geht die weitere Planung und Vorbereitung selbst in den Unterricht über und geschieht in gleicher Weise in einem kollektiven Handlungsfeld (wiederum die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen zum Kollektiv gehörend).

weist mit seiner ersten Feuerbachthese in Kritik des bis dato entwickelten Materialismus schon 1845 darauf hin, „[...] daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit, nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als menschliche sinnliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv“, was er mit einer „revolutionären“ praktisch-kritischen Tätigkeit“ zu verändern sieht (vgl. 1969). Auch wir Pädagog:innen sollten uns aufgefordert fühlen, Schule, Unterricht und Inklusion nicht nur verschieden zu interpretieren, sondern sie wirksam zu verändern. Dazu ist, was Wolfgang Klafki schon 1959 fordert, nur eine Bildungsauffassung relevant, „[...] die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien [er meint hier die materiale und formale Bildung; GF] isolierten und verabsolutierten Ansätze als „Momente“ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d. h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung, so scheint es uns, hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das „Wesen der Bildung“ zureichend zu deuten [...]“ (1965, S. 39).

Wolfgang Klafki startet die Lernprozesse, wie bis heute durchgängig üblich, von der Objektseite her, aber die Auffassung der „doppelseitigen Erschließung“ als dialektischer Prozess kann auch ein Einstieg sein, Pädagogik und Didaktik vom Subjekt her zu denken und zu praktizieren, was ich mit dem Vorgetragenen auszudrücken versucht habe. Das wird andeutungsweise in der fünften Studie von Wolfgang Klafki zusammen mit Hermann Stöcker (1985, S. 119 ff.) zur Inneren Differenzierung des Unterrichts deutlich, wenn er in der dazu aufgeführten Skizze auf Aneignungs- bzw. Handlungsebenen zu sprechen kommt (S. 134) und auf S. 139 mit Bezug auf Erkenntnistheorien u. a. auf Arbeiten von Gal’perin, Leont’ev und Lompscher verweist, das aber nicht weiter ausführt. Deutlich wird das bei Heinz-Jochen Heydorn (1980), wenn er schreibt: „Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch“ (S. 179) (vgl. Schneider-Reisinger 2019, 2021), was mich die heute weitgehend vom Bildungsgeschehen abgetrennte *Erziehung* als *die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen* definieren lässt. Das spiegelt sich auch in der Definition von Bildung, wie sie Schneider-Reisinger (2021) in Bezug auf Inklusion versteht. „Bildung *beschreibt* folglich Bewegungen von Personalität bzw. Humanität in ihrer unendlichen Vielfalt und als Einheit“ (S. 36).

Schon für Giordano Bruno (1548-1600) ist der Mensch als Erkenntnissubjekt Teil des Kosmos, weshalb von ihm alle Bildung auszugehen hat und nicht von aus informierter Willkür entstandenen Lehrplänen, was mir Anlass ist, als fundamentales Bildungsbedürfnis des Menschen die *Erkenntnis von Mensch und Welt* anzusehen, damit die *Aufklärung* als Basis zur *Mündigkeit* und *Freiheit* des durch seine Geschichte erzeugten Menschen, die, wie Heydorn argumentiert (vgl. S. 180), wiederum Grundlage uneingeschränkter Selbstentfaltung ist, die in Anerkennung

der *Gleichheit* der Menschen in der Menschheit *Solidarität* ermöglicht. Wie Marx und Engels im „Manifest der kommunistischen Partei“ feststellen, sie leiten es mit der Aussage ein: „Ein Gespenst geht um in Europa ...“ (S. 19), dass an die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassegegensätzen eine Assoziation treten sollte, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (S. 43), so sollten wir bezogen auf das Gespenst der Inklusion heute in Feldern der Pädagogik an Stelle des sEBU eine Assoziation setzen, die diesem Leitspruch Rechnung trägt – der freien Entwicklung eines jeden als Bedingung für die freie Entwicklung aller!

„Bildung zur Universalität“ und nicht Abrichtung zur Ausübung von Funktionen, die Maschinen und andere Technologien noch nicht autonom ausführen können, ohne sich Menschen als biologisches Funktionsteil zu versklaven, ermöglicht, wie Heydorn betont, „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (S. 180) aufzuheben, damit auch die Exklusionen. Last but not least bringt Theodor W. Adorno (1903-1969) mit seiner „Theorie der Halbbildung“ von 1960 die Problematik auf den Punkt, wenn er schreibt: „Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (1998, S. 576). Sind wir als Lehrpersonen nicht ganz und gar in solcher Halbbildung gefangen? „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (S. 94), wie Adorno an anderer Stelle schreibt; für mich im Sinne der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ eingebettet in eine Pädagogik jenseits der Grenze.

Vielleicht können Sie spüren, wie sich die Frage der Inklusion im Grunde in Luft auflöst, wenn wir pädagogisch und bezogen auf den Unterricht vom Menschen her und nicht von geplanten Vorgaben auf ihn hin zu denken vermögen, dem ja die Annahme implizit ist, dass es den Menschen als solches gäbe. Auf die Spitze führt das Elisabeth Stern mit dem Hinweis darauf, dass gute Lehrer auch in einer ihnen völlig fremden Klasse individualisierten Unterricht machen können und man die Schüler nicht einmal vorher persönlich kennen muss. Dass Ada Sasse und Ursula Schulzeck ihrem grundlegenden Artikel zur Differenzierungsmatrix ein Zitat von Stern voranstellen, das diese Aussage quasi als Motto ihren Ausführungen voranstellt, vermag ich nicht nachzuvollziehen (vgl. Sasse & Schulzeck 2021, S. 11). Da werden die Kinder und Schüler:innen zur Ware der Pädagogik und die Lehrpersonen zu den Produktionsmittelbesitzer:innen zum Zweck deren personal anonymisierten, marktgerechten Abrichtung im Unternehmen Schule, das Humankapital zu schaffen und Mehrwert zu erbringen hat.¹⁴ Eigentlich

14 Auf dem Hintergrund des Plädoyers von Frau Kanzlerin Merkel für eine marktkonforme Gestaltung der parlamentarischen Mitbestimmung, d. h. unserer Demokratie (siehe: <https://www.nachdenkseiten.de/?p=10611> [16.05.2021]), liegt der Gedanke durchaus nahe, dass dieses Begehren auch ein marktkonformes Bildungssystem erfordert.

müsste uns allein die Tatsache, dass das gegenwärtige sEBU, das total mit Belohnungs- und Repressionsmechanismen aufgeladen, mithin ein inhumanes ist, die Frage aufwerfen, was tun wir da eigentlich? Es scheint, wie schon an anderer Stelle betont, in seinen humanen und demokratischen Dimensionen und pädagogisch derart schlecht zu sein, dass es nur durch Repressionen am Funktionieren gehalten werden kann. Wäre man nur ein wenig lernpsychologisch geschult, müsste es einen wie Schuppen von den Augen fallen, dass es für die Schüler:innen unmittelbar in die Sackgasse eines entfremdenden Lernens auf der Basis extrinsischer Motivationen und zu einer Verhaltensregulation durch Vermeidungsstrategien führt, so dass die Vermeidung negativer Sanktionen zum dominierenden Motiv wird, zu lernen. Frau Stern als Professorin für Lehr-Lern-Forschung und Kognitionspsychologie an der renommierten ETH Zürich sollte das nicht nur wissen, sondern auch bedenken. Aber in Abspaltung der beziehungs- und emotionspsychologischen Momente der Lernprozesse von den Kognitionen kann man schon zu solchen Auffassungen kommen.

Sich ‚jenseits der Grenze‘ auf eine subjektbasierte Pädagogik einzulassen, erfordert das Wagnis, Pädagogik als Kunst zu verstehen, der das gesamte wissenschaftliche Know How zu dienen hat. Dies, wie Friedrich Schiller (1759-1805) 1780 in der „Theosophie des Julius“ herausarbeitet, Kunst verstanden als Bildung zur Vernunft (vgl. Schiller 1955, S. 14-29), was er in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen der Jahre 1793 und 1794 weiterbearbeitet (ebd., S. 319-429). Er ist der Auffassung, wie Gethmann-Siefert (1995) herausarbeitet, dass nur die Kunst den Übergang von der Entfremdung in die Selbstrealisation ermöglichen kann und sie schreibt: „Allein die Kunst ist nämlich in der Lage, einen „ästhetischen Charakter“ zu erzeugen – die Fähigkeit zur Einsicht in Vernunft und Freiheit, die durch die bestehenden politischen Verhältnisse verhindert wird“ (S. 170). In seinen Schriften zur Dialektik verdeutlicht Hans Heinz Holz (1927-2011), was die Kunst zur Kunst macht, nämlich nicht die Tatsache, dass ihre Werke durch Arbeit geschaffene Artefakte sind, sondern dass sie Bilder von Weltgeschehen entwerfen, die ihren Inhalt durch die Auslegung der Welt bekommen und das wird, so meine ich, möglich durch die diskursiven und gestaltenden Prozessen in kommunikationsbasierten Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand, in denen Sinn erfahren und Bedeutung konstituiert werden kann. Was Holz in Bestimmung dessen, was Kunst zur Kunst macht, als die „Auslegung der Welt“ bezeichnet (vgl. 2011, Bd. 4, S. 131 ff.), dürfte hinreichend verdeutlichen, dass ich mit dem Hinweis auf das Wagnis, Pädagogik (wieder) als Kunst zu verstehen, weder der Abkehr von einer wissenschaftlichen Pädagogik das Wort rede, noch einer Rückkehr in die Dunstkreise mystizistischer Aufladung des Erziehungsgeschehens oder eines Ästhetizismus der Bildung. Würde ich das befürworten, müsste ich meine Promotionsurkunde Herrn Klafki aufs Grab legen. Vielmehr möchte ich es als Aufruf zur Befreiung seiner selbst und seiner pädagogischen

Tätigkeit von den formal-technokratischen Planungs-, Durchführungs-, Evaluations-, Leistungsmessungs- und Bewertungspraxen des Unterrichts und damit aus der Staats- und Herrschaftsförmigkeit heutigen Unterrichtsgeschehens verstanden wissen, um sich selbst die Freiheitsgrade zu ermöglichen, die nötig sind, um unterrichten zu können (und eben nicht abzurichten) und Voraussetzung dafür, die freie Entfaltung der Menschen, mit denen wir arbeiten, zu ermöglichen, „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1998b, S. 43) und dem vergleichbar gibt es keine Inklusion in Feldern und mittels der Techniken der pädagogischen Selektionen und Exklusionen. Ebenso wenig wie die Annahmen der Ökonomen, dass der unbegrenzte Reichtumszuwachs der Reichen auch die Armen reicher machen würde, führen Optimierungen und Modernisierungen einer objektbasierten Didaktik, der das Bemühen um Annäherungen an die Subjektseite in keiner Weise abgesprochen werden soll, nicht zu einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik und an der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung orientierten und von dieser ausgehenden Didaktik. Meine Schlussfolgerung: *Obwohl andauernd davon geredet wird, ist der Didaktik – auch durch die Verabsolutierung der Fachdidaktiken – das Zentralste verloren gegangen, mit dem sie sich zu befassen hat: der Mensch.*

Literatur:

- Adorno, T. W. (1998a). Theorie der Halbbildung und Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“. In: Ders.: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 93–121 und 574–577.
- Adorno T. W. (1998b): *Minima Moralia*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Agamben, G. (2004): *Ausnahmezustand*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1996): *Macht und Gewalt*. München/Zürich: Piper.
- Arendt H. (2014): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München/Zürich: Piper.
- Arendt, H. (2018): *Die Freiheit frei zu sein*. Frankfurt/Main: Büchergilde Gutenberg.
- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychology*, 9, 653–677.
- Anochin, P. K. (1978): *Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems*. Jena: VEB G. Fischer.
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): *Befriedungsverbrechen*. In: Dies. (Hrsg.): *Befriedungsverbrechen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 11–61.
- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, Th. (Hrsg.) (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“. *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser*. Düren: Shaker.
- Blankertz, H. (1971): *Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). München: Juventa.
- Correl, W. (1967): *Aspekte programmierten Lernens*. In: W. Correl, & B. F. Skinner: *Denken und Lernen*. Braunschweig: Westermann, 61–163.
- Dussel, E. (2013): *20 Thesen zu Politik*. Münster: LIT.
- Ferrari, D. & Kurpiers, S. (2001): P.J. Gal'perin. *Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.

- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4. Stuttgart: Kohlhammer Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51, 1, 5–34.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser, & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 7. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Feuser, G. (2017a): Inklusion - das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, 183–285.
- Feuser, G. (2017b): Wider den Ungeist selektierender Inklusion. In: behinderte menschen, 40 (4/5), 29–39.
- Feuser, G. (2018a): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang.
- Feuser, G. (2018b): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 111–125.
- Gamm, H.-J. (2012): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider.
- Gal'perin, P. J. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: E. A. Budilowa (Hrsg): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin/DDR: VEB Volk und Wissen, 81–119.
- Gal'perin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: H. Hiebsch (Hrsg): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett, 367–405.
- Gal'perin, Pjotr. J. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: Pahl Rugenstein.
- Gethmann-Stiefert, A. (1995): Einführung in die Ästhetik. München: Wilhelm Fink.
- Heilpädagogische Arbeitsgemeinschaft Marburg (Hrsg.) (o.J.): Zucht-Häuser der Fürsorge. Marburg: AST.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): Lerntätigkeit - Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmanns Media.
- Grütgens, W. J. (2000): Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien: Neuwied: Luchterhand.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. München/Wien: Hanser.
- Heydorn, H. J. (1980): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt/Main: Syndikat, 95–184.
- Holz, H.-H. (2011): Dialektik. Bände 1-5. Darmstadt: WBG.
- Holz kamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Humboldt, W. von (2017): Schriften zur Bildung. Stuttgart: Reclam.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): Die Schule Gal'perins. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1 u. 2. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2008): Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet. In: Ders.: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin: Lehmanns Media, 231–244.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2012): Kulturhistorische Didaktik. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2016): Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In: Zeitschrift für Behindertenpädagogik, 55 (2), 125–145.
- Klafki, W. (1965): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (5./7. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2013): Kategoriale Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koßmann, R. (2020): Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. In: *Behindertenpädagogik*, 59 (1), 47–72.
- Kutzer, R. (1979): Anmerkungen zum Struktur- und niveaurientierten Unterricht. In: H. Probst (Hrsg.): *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis*. Beiheft 7 der Vierteljahresschrift *Behindertenpädagogik*. Oberbiel: Jarick Verlag, 29–62.
- Leont'ev, A. N. (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Leont'ev, A. N. (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl Rugenstein.
- Lompscher, J. (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Marx, K. (1969; Original 1845). *Thesen über Feuerbach*. In MEW, Band 3, (5 ff.). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1969): *Manifest der Kommunistischen Partei*. Stuttgart: Reclam.
- Maturana, H. (2000): *Biologie der Realität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern/München: Goldmann.
- Messmann, A. & Rückriem, G. (1985): *Psychologie und individuelles Subjekt? Das Humanismusproblem im Entwicklungsprozess der Kritischen Psychologie*. In: G. Feuser & W. Jantzen (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, Band V. Köln: Pahl Rugenstein, 102–126.
- Möller, B. (1966): *Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Möller, C. (1971): *Technik der Lernplanung (4. Aufl.)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Möller, B. & Möller, C. (1966): *Perspektiven der didaktischen Forschung*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Piaget, J. (1994): *Das Weltbild des Kindes*. München: Klett-Cotta.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, Th. (2008). *Von der Integration zur Inklusion*. Baden-Baden: Nomos.
- Raino, A. & Siebert, B. (2008): *Narratives Lernen in einer entwicklungsorientierten Pädagogik – Ansatzpunkte und Möglichkeiten für den gemeinsamen Unterricht*. In: *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, 13 (2), 6–21.
- Rumpf, H. (1996): *Abschied vom Stundenhalten*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 472–500.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021a): *Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix*. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–50.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021b): *Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstandes – Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–77.
- Schiller, F. (1955): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. In: R. Netolitzky (Hrsg.): *Schiller, Gesammelte Werke, Bd.5, Schriften zur Kunst und zur Philosophie*. Berlin: Bertelsmann, 319–429.
- Siebert, B. (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Schneider-Reisinger, R. (2019): *Eine allgemeine inklusive Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, Robert (2021): *(Inklusive) Bildung als Versuch(e) des Beheimatens*. In: *Behindertenpädagogik*, 60 (1), 27–40.
- Séguin, E. (1912; Original 1866): *Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode*. Hrsg. von S. Krenberger. Wien: Verlag von Karl Graeser.
- Spitz, R. (1976). *Vom Dialog*. Stuttgart: Klett.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021): *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Trevarthen, C. (2012): *Intersubjektivität und Kommunikation*. In: O. Braun & U. Lütcke (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 82–157.

- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001): Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: J. Child Psychol. Psychiat., 42 (1), 3–48.
- Vygotskij, L. (1985). Ausgewählte Schriften, Band 1. Köln: Pahl Rugenstein.
- Vygotskij, L. (1987). Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2008): Reflexive Didaktik. Oberhauen: Athena.

Autor

Feuser, Georg, Prof. Dr. em

Universität Bremen / Fachbereich 12 Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
Behindertenpädagogik, Didaktik, Therapie und Integration bei geistiger Behinderung
und schweren Entwicklungsstörungen
gfeuser@swissonline.ch