



Thomas Häcker / Andreas Köpfer
Daniel Rühlw / Stefanie Granzow
(Hrsg.)

EIN Unterricht für Alle?

Zur Planbarkeit des Gemeinsamen
und Kooperativen im Inklusiven

Häcker / Köpfer / Rühlow / Granzow
EIN Unterricht für Alle?

Thomas Häcker
Andreas Köpfer
Daniel Rühl
Stefanie Granzow
(Hrsg.)

EIN Unterricht für Alle?

Zur Planbarkeit des Gemeinsamen
und Kooperativen im Inklusiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Der vorliegende Sammelband wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das den Artikeln von Marlen Grimm, Stefanie Granzow, Thomas Häcker, Franziska Heyden, Tom Kempke und Daniel Rühl zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1914A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Paul Klee, Hauptweg und Nebenwege, 1929, Öl auf Leinwand, 83,7 × 67,5 cm, Museum Ludwig, Köln, gemeinfrei.

Beim Korrektorat dieses Bandes unterstützten Verena Schmid und Julius Bandt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6078-9 digital

doi.org/10.35468/6078

ISBN 978-3-7815-2624-2 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
----------------------	----------

I Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zwischen didaktischer Grundorientierung und Vielfalt von Sozialformen

Kerstin Ziemer

Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik	11
---	----

Annedore Prengel

Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive	22
---	----

II Zwischen Planbarkeit und Umgang mit Ungewissheit

Ada Sasse

Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts	35
---	----

Silvia Greiten

Unterricht für inklusive Gruppen planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen	51
---	----

Katja Scheidt

Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost	65
---	----

Georg Feuser

Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst	78
--	----

III Zwischen Funktionalität und Bildung

Daniela A. Frickel

Literatur im Möglichkeitsraum – die entwicklungslogische Didaktik
als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur 107

Daniel Rühlw und Stefanie Granzow

Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen – literar- und
kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten 120

Marlen Grimm, Jochen Scheid, Barbara Winter und Sandra Frach

Das ILZ_{NAWI}-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen
Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am
Gemeinsamen Gegenstand 134

Tom Kempke

Erste Schritte für einen Chemieunterricht für alle – Planung und
Umsetzung zur Differenzierung von Experimenten 154

IV Zwischen programmatischer Planung und empirischer Fassbarkeit

Benjamin Badstieber, Andreas Köpfer und Bettina Amrhein

Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen
Schüler:innenpraktiken 169

Anja Hackbarth und Johannes Ludwig

Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der
Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer
Perspektive 193

Thomas Häcker und Franziska Heyden

Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen:
eine method(olog)ische Spurensuche 206

Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Stefanie Granzow und Daniel Rühlw

EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen 221

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 235

**I Kooperation am Gemeinsamen
Gegenstand zwischen didaktischer
Grundorientierung und Vielfalt
von Sozialformen**

Kerstin Ziemen

Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ (MRD) möglicherweise eine Weiterführung der „entwicklungslogischen Didaktik“ und damit auch der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ darstellen kann. Das Potential dafür kommt vor allem durch die fünf sich aufeinander beziehenden Dimensionen der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ zur Geltung. Die innere Differenzierung von Unterricht wird mit Blick auf die handlungspraktische Umsetzung durch die „führenden Tätigkeiten“ exemplifiziert.

1 Einleitung

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) und die in dem Kontext zu betrachtende „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser), sind mit der Frage verbunden, wie Bildung für alle Lernenden möglich werden kann. Im Kern geht es dabei um den Menschen und seine Kompetenzen und Potentiale. An Humboldts Bildungsideal anknüpfend wird Bildung um ihrer selbst willen verstanden (vgl. Lanwer 2014, 10). Mit Bezug auf die Konzeption der „Allgemeinbildung“ Wolfgang Klafkis und der Kritik am deutschen bestehenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem fokussiert Georg Feuser sowohl fachlich-pädagogische als auch gesellschaftlich-politische Aspekte (vgl. Feuser 2014, 25). Im Sinne eines Ernstnehmens der grundlegenden Veränderung mit Blick auf Inklusion wäre es notwendig,

„seitens der Gesellschaft eine Rück- und Neubesinnung auf ihre humanen Grundwerte [...] und der Möglichkeit zur freien Entwicklung eines jeden als Bedingung für die freie Entwicklung aller“ (ebd. 35) [und] seitens der Pädagogik [...] die Realisierung einer nicht mehr selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik, die im Sinne dieser Vorgaben die erforderlichen Differenzierungen und Spezifizierungen mittels einer entwicklungslogischen Didaktik [...] realisiert“ (ebd. 35f.).

Es zeigt sich, dass die durch Georg Feuser entwickelte „Allgemeine Pädagogik“ und die „entwicklungslogische Didaktik“, historisch, politisch und konkret didaktisch konzipiert ist. Sie nimmt die historische Dimension im Sinne eines Gewachsen- und Gewordenseins eines jeden, die gesellschaftliche und politische Situation in Deutschland bzw. dem deutschsprachigen Raum und die konkret didaktische Umsetzung im Unterricht in den Blick. Damit ist sie nicht nur als methodisches Werkzeug zu verstehen, sondern als Gesamtbetrachtung verschiedener Ebenen oder Felder. Daran knüpft die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ (Ziemer 2018) an, indem fünf Dimensionen aufgegriffen werden. Diese beziehen sich auf übergreifende gesellschaftliche, kulturelle, rechtliche und institutionelle Fragen (Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte); auf die Akteur:innen in einem Feld, (z. B. der Schule), deren Rollen und Beziehungen untereinander (Dimension II); auf die einzelnen Akteur:innen und ihre Kompetenzen, Ängste und Befindlichkeiten (Dimension III); auf das Verhältnis zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Lerngegenstand und Lernenden (Dimension IV) und die didaktische Gestaltung von Unterricht (Dimension V).

Dieser Buchbeitrag geht der Frage nach, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ die „entwicklungslogische Didaktik“ und damit auch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ weiterführen kann. Dazu wird zunächst der „entwicklungslogischen Didaktik“ und der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ Raum gegeben.

2 „Entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser)

Die „entwicklungslogische Didaktik“ Georg Feusers (u. a. 1989) steht als theoretisches Modell im Fokus der Gestaltung von Lern-Lehrprozessen für heterogene Lerngruppen (vgl. Behrendt/Heyden/Häcker 2019, 1).

Die Grundthese Georg Feusers ist aktueller denn je. Diese lautet wie folgt:

„Integrative Pädagogik ist eine Allgemeine Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die 'Zone der nächsten Entwicklung', an und mit einem 'gemeinsamen Gegenstand' spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, 168).

Dabei ist der Terminus „entwicklungslogisch“ nicht das Attribut von „Didaktik“, sondern versteht sich als „synthetischer Begriff“ (Feuser 2011, 86), der das „didaktische Fundamentum“ einer „Allgemeinen Pädagogik“ (ebd.) kennzeichnet, welche durch Georg Feuser seit den 1980er Jahren entwickelt wurde (ebd.).

Georg Feuser skizziert die Problemlagen, die sich im Kontext einer Pädagogik und Didaktik ohne Ausschluss darstellen. Zusammengefasst sind diese:

- ein „Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU), [welches] [...] von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist“ (ebd. 86);
- Konzepte und Ideen ohne grundsätzliche Kritik, In-Fragestellen der Institution Schule, mit den jeweiligen schulorganisatorischen Bedingungen, der „Integrationspraxis“ (vgl. ebd. 87);
- Praktiken des Aus- und Einschlusses, die sich von der Grundidee der Inklusion weit entfernen;
- eine „unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben“ (ebd. 87);
- wenig Kritik an der „Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards“ (ebd.), Bildungsstandards und
- eine Unterrichtsorganisation, welche wenig bis keine übergreifenden Probleme und Fragen zulässt.

Darüber hinaus, so Georg Feusers Kritik, wird die Inklusionsdebatte zumeist „ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch“ (ebd. 88). So zeigt sich, dass der Begriff Inklusion bis in die Gegenwart hinein in der Fachdebatte gebraucht wird ohne die Bedeutung von „Integration“, so wie vor allem von Georg Feuser verwendet, sichtbar werden zu lassen. Eine tiefergehende Debatte um die Fragen des Verhältnisses von Integration und Inklusion ist bislang ausgeblieben.

Bildung für alle ist von der Seite der Ausgrenzung und Exklusion zu denken. Zu analysieren wären die Exklusionsrisiken und –praktiken.

Zudem geht es um

„globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter Teilhabe aller an Kultur und Bildung... ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensanforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der `Inklusion` operieren müssen“ (Feuser 2011, 88).

Die „Allgemeine Pädagogik“ ist nur auf der Basis schul-, bildungs- und gesellschaftspolitischer Bedingungen zu denken. Diese Betrachtung ist in der „Multidimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ (Ziemen 2018) vor allem in Dimension I grundgelegt: Übergreifende rechtliche, kulturelle und gesellschaftliche Fragestellungen beeinflussen die Möglichkeiten der Entwicklungen mit Blick auf Inklusion maßgeblich. Das Individuum ist Spiegel der individuellen, gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Erfahrungen, welche sich schließlich im Habitus jeweiliger Akteur:innen niederschlagen und die Entwicklung bestimmen. Zwischen Gesellschaft und Individuum besteht ein sich gegenseitig bedingendes Verhältnis.

3 Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand als didaktische Grundorientierung

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) stellt ein zentrales Moment der „entwicklungslogischen Didaktik“ dar. Im grundlegenden und einführenden Beitrag von Georg Feuser im Anschluss an die Rostocker Tagung (2017) „Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser“ sind in verdichteter Form die wesentlichen Erkenntnisse im Kontext des Lernens durch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ dargelegt (vgl. Feuser 2019, 5ff.). Dabei wird der Bogen vom Problemaufriss bezüglich Integration, Inklusion und der Kritik am deutschen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (vgl. Feuser 2019, 6) über das Menschenbild als Voraussetzung einer Allgemeinen Pädagogik (vgl. Feuser 2019, 11ff.) einschließlich der Grundlage einer „entwicklungslogischen Didaktik“, welche als „Gegenkraft gegen das bestehende EBU (Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, Anmerkung der Autorin) zu verstehen“ (Feuser 2019, 23) ist, bis hin zu einer gelebten Allgemeinen Pädagogik gespannt. Folgendes ist zu berücksichtigen: Die Kooperationen ermöglichen eine Vielfalt von Kommunikationen zwischen den Lernenden, die dadurch „sozial füreinander bedeutsam“ (ebd. 25) werden. Durch einen in Projekten organisierten Unterricht, in dem somit fächerübergreifend gearbeitet werden kann, befassen sich die Lernenden mit „den großen Fragen der Menschheit, nach Klafki (1996) mit 'epochaltypischen Schlüsselproblemen'“ (ebd. 26). Die Kooperationen zwischen den Lernenden stehen der Isolation entgegen und unterstützen gemeinschaftliche, kollektive Prozesse. Dabei wird der „Gemeinsame Gegenstand“ bedeutsam, welcher mit der Kooperation, Kommunikation und dem Dialog verbunden ist und dem Bedürfnis im Rahmen der menschlichen Existenz nachkommt, sich selbst im anderen und in dem von „der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe“ (Feuser 2011, 98) zu spiegeln.

Die Kooperationen zwischen den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen ermöglichen es ihnen, sich zu begegnen und gemeinsam, zumeist arbeitsteilig an Problemen und Herausforderungen zu lernen, nach Lösungen zu suchen und diese anderen zu präsentieren bzw. auch zur Verfügung zu stellen. Betrachten wir das Lernen und Leben nicht nur in der Gegenwart bzw. in ihrem Gewordensein, sondern vor allem für die Zukunft, dann wird es immer bedeutsamer, Wissen nicht zu parzellieren, sondern gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten und diese in der Praxis zu erproben. Damit ist Lernen ein aktiver, (ko)konstruktiver, sozialer und situativer, aber auch emotionaler Prozess, welcher handlungs- bzw. problemorientierte Lernumgebungen mit Bezug zur Lebenswelt erfordert.

4 Der „Gemeinsame Gegenstand“

Vom Terminus „Gemeinsamer Gegenstand“ scheint eine gewisse Faszination auszugehen, wird dieser doch häufig in Debatten aufgenommen, sobald es um Inklusion in didaktischen Prozessen geht. Zunächst ist zu betonen, dass es sich bei diesem Begriff um einen feststehenden Terminus handelt (vgl. Feuser 2013, 285). Mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“, so wie dieser durch Georg Feuser grundgelegt ist, gehen verschiedene Herausforderungen einher. Er ist, so betont Georg Feuser, „nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand der Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1998, 174; Feuser 2013, 285).

Der Begriff beinhaltet

„zwei dialektisch sich vermittelnde Momente: nämlich (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnitts 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 erlebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt“ (Feuser 2013, 285).

„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“ (ebd. 285). Durch die Kooperation von Menschen mit unterschiedlichen Ausgangs- und Randbedingungen werden Erkenntnisse generiert. Die Tätigkeitsstrukturanalyse ermöglicht das Erkennen führender erkenntnisleitender entwicklungslogischer Bedingungen der Individuen, so das Erleben, das Wahrnehmen, das Handeln, das Kategorisieren, das Spielen und das Symbolisieren (Denken). Das bedeutet letztlich:

„Der Gemeinsame Gegenstand fasst das zu Erkennende. Pädagogisch intentional geht es um das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem 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“ (ebd. 286).

Erkenntnisse werden durch Mensch-Welt-Beziehungen, das Handeln in dieser und in gleicher Weise Mensch-Mensch-Beziehungen gewonnen (vgl. ebd. 286). „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2013, 286).

Immer wieder zeigt sich in der konkreten möglichen Anwendung, dass es Schwierigkeiten bereitet, den „Gemeinsamen Gegenstand“ herauszuarbeiten. Hier ist aus meiner Sicht, weitere Diskussion notwendig. Zunächst stellt sich die Frage danach, wer den Gemeinsamen Gegenstand bestimmt. Im Kontext der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ (Ziemer) ist der Gemeinsame Gegenstand im Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand (Dimension IV) zu verorten. Diese Dimension steht in enger Beziehung zu Akteur:innen im Team (Dimension II). Grundsätzlich können alle Akteur:innen Ideen für den Gemeinsamen Gegenstand entwickeln, zum einen die Lehrpersonen und das begleitende Team, welches mögliche Erkenntnisprozesse, die sich aus einem Thema ergeben, herausstellen. Zum anderen sind es die Schüler:innen selbst, die auf der Basis eines Themas in differenten Gruppen, in Kooperation miteinander Probleme aufwerfen, welche durch die Lehrpersonen im Vorfeld nicht bestimmt worden sind. So ist z. B. im Literaturunterricht im Rahmen eines Forschungsprojektes die Lektüre von *2084 - Noras Welt* (Jostein Gaarder) in einer 7./8. Jahrgangsstufe einer inklusiv ausgerichteten Schule Thema. Die Lektüre zielte darauf ab, sich mit den Akteur:innen und der Handlung des Romans auseinanderzusetzen. Für die Schüler:innen waren Umweltfragen, der Klimawandel und insbesondere das damit einhergehende „Artensterben von Tieren“ von besonderem Interesse. In Kooperation miteinander und auf ihrem jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsniveau kamen die Schüler:innen zu Erkenntnissen, indem sie sich mit diesem selbst bestimmten „Gemeinsamen Gegenstand“ auseinandersetzten. Auf Basis der unterschiedlichen Tätigkeiten bzw. Handlungen kann die Auseinandersetzung ermöglicht werden. Beispiele dafür sind: das Recherchieren nach Quellen zum „Artensterben“; das Suchen und Betrachten von Bildern bestimmter Tiere; die Arbeit mit Nachbildungen (Tiere); die Recherche nach Lebensbedingungen der Tiere und Veränderungen über die Zeit; das Erstellen von Modellen zur Veränderung der Lebensbedingungen und die geographische Einordnung. An diesem Beispiel ist die gemeinsame Lektüre von *2084 - Noras Welt* Ausgangspunkt für einen „Gemeinsamen Gegenstand“. Die Lernenden gewinnen Erkenntnisse, indem sie ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ (Klafki) bearbeiten. Nur in Kooperation miteinander entsteht schließlich als Ergebnis eine Gesamtpräsentation. Die von den Lehrpersonen gestellte Aufgabe, einen Trailer zum Roman zu erstellen, führte die Lernenden zu Ideen bezüglich des „Gemeinsamen Gegenstandes“. Damit kann das Stellen einer Aufgabe, die mehrere Optionen offen lässt, zum „Gemeinsamen Gegenstand“ führen, der durch die eigene Auswahl/Entscheidung von besonders hohem Interesse für die Schüler:innen wird.

Das Beispiel aus dem Literaturunterricht zeigt auch, wie aus einer Thematik eines Faches durch den „Gemeinsamen Gegenstand“ fächerübergreifendes Arbeiten ermöglicht werden kann. So setzten sich die Schüler:innen mit historischen, gesellschaftlichen, biologischen und physikalischen Erkenntnissen auseinander.

Insgesamt betrachtet ist zu konstatieren, dass die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ein Schlüsselmoment in der „entwicklungslogischen Didaktik“ darstellt. Diese wiederum ist in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ konsequent aufgenommen.

5 Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik (Ziemen)

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik versteht sich als einen forschenden Prozess, der die Logik des Feldes ebenso einbezieht wie die Rückwendung auf sich selbst (vgl. Ziemen 2008, 2013, 2018). Damit ist grundgelegt, dass Didaktik keineswegs auf Technik oder didaktisch-methodisches Geschick zu reduzieren ist (vgl. Ziemen 2008, 7). Die Reflexion bezieht sich auf alles das, was in die konkrete Umsetzung, die Didaktik einfließt, wie beispielsweise die Grundannahmen zum Menschsein, zu Entwicklung und Lernen, zu Prozessen der Bildung und Erziehung sowie zu Institutionen und Organisationen. Zudem werden die sozialen Akteure und deren Habitualisierungen auf der Basis sozialer Herkunft, der Erfahrungen und Erlebnisse mit Gesellschaft, Gemeinschaft, Kultur, Institution z. B. Schule; die Stellung der Akteur:innen in sozialen Feldern, das erworbene und zu erwerbende soziale und kulturelle Kapital u. a. einbezogen (vgl. Ziemen 2008, 7). Seit dem Jahr 2007 entwickelten sich auf dieser Basis die fünf Dimensionen einer Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik (Ziemen 2018). Als Gesamtkonstrukt dient diese a) zur konkreten Planung und Reflexion von Bildungsprozessen und b) zur Analyse und Reflexion von Prozessen in wissenschaftlichen Kontexten. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung kann die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ einen Theorierahmen bilden. Exemplarisch ist das erstmals zur Thematik der Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht (vgl. Ziemen et.al. 2021, 69ff.) erprobt worden. Da es sich hierbei nicht ausschließlich um didaktische Prozesse, sondern pädagogische Prozesse an sich handelt, wurde der Begriff der „Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik“ um den der Pädagogik erweitert (Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik).

An dieser Stelle soll die eingangs angeführte Fragestellung wiederholt aufgegriffen werden, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die „entwicklungslogische Didaktik“ weiterführen kann.

Die „entwicklungslogische Didaktik“ und die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand sind vor allem in der Dimension IV der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“, dem Verhältnis von Schüler:innen und Lerngegenstand verankert (Ziemen 2018, 93; 118ff.).

Zudem werden in der Dimension V (Ziemen 2018 93; 124ff.) „didaktische Gestaltung von Unterricht“ u. a. die im Kontext der „entwicklungslogischen Didaktik“

aufgeführten Möglichkeiten der Differenzierung diskutiert. Die Tätigkeitsstruktur in Georg Feusers Modell regt nicht nur zur Analyse der „führenden Tätigkeiten“ (Leon’ev) der Lernenden an, sondern ist in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ Konzept der inneren Differenzierung von Unterricht (vgl. Ziemer 2018, 126ff.). Die im Laufe der Ontogenese sich entwickelnden Tätigkeiten: von der perzeptiven Tätigkeit, über das Manipulieren, die gegenständliche Tätigkeit, das Spiel, das Lernen (im Sinne der operativen Aneignung von Welt) bis hin zur Arbeitstätigkeit, werden nach Möglichkeit alle in einem Unterricht zur Verfügung gestellt. Am Gemeinsamen Gegenstand des „Artensterbens“ in Anlehnung an „2084 – Noras Welt“ waren es filmische und bildhafte Darstellungen bedrohter Tierarten; Tiermodelle und Handlungen mit diesen; modellhafte Darstellungen der Klimaveränderungen; Recherche nach den Tierarten, Klimaveränderungen und Einflüsse durch den Menschen; Experimente zu Klimaveränderungen, z. B. Erderwärmung; Zuordnungsspiele (Tierarten) und die Erstellung der Gesamtpäsentation bzw. des Trailers (Arbeitstätigkeit). Die Differenzierung des Unterrichts nach den führenden Tätigkeiten kann für Lehrpersonen bzw. ganze Teams entlastende Wirkung haben, wenn sie als Grundstruktur für jeglichen Unterricht verstanden und routiniert von mehreren Teammitgliedern erarbeitet wird. Zudem können gegebenenfalls Schüler:innen in die Suche nach geeigneten Materialien für den Unterricht einbezogen werden. Die im Rahmen der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ angeführte Dimension II der Lehrpersonen und Teammitarbeitenden, die (in Kooperation miteinander) den Prozess des Unterrichts planen und durchführen, kommt bei der Differenzierung eine besondere Rolle zu.

Das führt unweigerlich zu Dimension III, den einzelnen Akteur:innen und deren Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen sowohl zum Unterricht in heterogenen Gruppen als auch zu den Lernenden. Als notwendige Ergänzung zu fachdidaktischer, allgemeindidaktischer und fachwissenschaftlicher Reflexion kommt der Selbstreflexivität (vor allem von Helmwart Hierdeis aus psychoanalytischer Perspektive herausgestellt) (vgl. ebd. 109) eine zentrale Bedeutung zu. Sie ermöglicht, eigene Kompetenzen und Grenzen, bestehende Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten (vgl. ebd.). Dazu müssen zukünftig sowohl in der Aus- als auch der Fort- und Weiterbildung Systeme entwickelt und etabliert werden, die über die bestehenden Angebote, sofern überhaupt als Supervision oder Coaching etabliert, hinausgehen. „Eine liebevolle Sicht auf sich und (s)ein pädagogisches Tun zu werfen, berührt die Identität im Kern, d. h. bei sich zu sein und dem eigenen Ich ein Leben lang entgegenzuwachsen“ (Stöger 2018, 36). Liebe, Ehrfurcht und Dankbarkeit werden in erziehungswissenschaftlichen Kontexten vernachlässigt, zumeist sogar abgelehnt (vgl. Ziemer 2020, 71). Es genügt ein Blick in Bildungsinstitutionen, um zu erkennen, wie diese sich als ökonomisch und steuerungsaffin darstellen, indem Berechnung, Beherrschung

und Kontrolle die Oberhand gewinnen und so die Beziehung zu Schüler:innen bestimmen. Damit gerät die inklusive Grundidee, ALLE in ihrer Differenz und dem Anspruch auf gleiches Recht nach Bildung wertzuschätzen, unabhängig von den jeweiligen Ausgangs-, Rand-, bzw. Umfeldbedingungen der Einzelnen massiv in Widersprüche zu einer auf Ökonomie und Effizienz gezielten Pädagogik (vgl. Ziemer 2020, 71f.). Die widersprüchlichen Situationen schlagen sich gegebenenfalls auch in den Ängsten und Distanzierungen der Lehrpersonen und Teammitarbeitenden nieder.

Die Selbstreflexion und Kommunikation in den Teams, bzw. darüber hinaus können eigene Verstrickungen in gesellschaftliche Prozesse und dadurch gesetzte Grenzen erkennen lassen. Damit verbunden ist die Chance, sich mit den eigenen biographischen und habituellen Bedingungen auseinanderzusetzen. Der Bezug zum eigenen Selbst schafft die Basis, eigene Potentiale und Grenzen zu erkennen und diese gegebenenfalls zu überwinden. Die Dimension III, welche den Fokus auf die Selbstreflexion legt ist bislang in der didaktischen und pädagogischen Literatur vernachlässigt, bestimmt jedoch entscheidend die Beziehungen der Akteur:innen untereinander und letztlich auch das Gelingen inklusiver Prozesse. Mit der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ wird damit in Dimension II und III der Blick auf alle Akteur:innen im Feld der Pädagogik (hier der Institution Schule) und auf jede:jeden Einzelnen gelegt. Die Beziehung zwischen den Akteur:innen bzw. den professionellen Akteur:innen und den Lernenden basiert aus humaner, wertschätzender, würdevoller Perspektive auf verschiedenen Theorien, wie beispielsweise Martin Bubers Dialogphilosophie; der Psychologie Carl Rogers bzw. der sogenannten „Gewaltfreien Kommunikation“ Marshall Rosenbergs (vgl. Ziemer 2018, 103). Die Lehrpersonen in der Rolle der Lernbegleiter:innen nehmen eine offene vorurteilsfreie bzw. vorurteilsbewusste Haltung allen Lernenden gegenüber ein (Ziemer 2018, 103; Ziemer 2019). Sie geben Lernenden Vorschuss bzw. „Kredit“ im Sinne symbolischen Kapitals (Bourdieu). Auch wenn sich gegenwärtig noch keine beobachtbaren Lernfortschritte zeigen, besteht die begründete Hoffnung, dass sich diese einstellen werden. Vorschuss bzw. „Kredit“ zu geben bedeutet, die Potentiale der Lernenden zu erkennen und wertzuschätzen.

Der gesamte Prozess der Planung, Gestaltung und Evaluation der Bildungssituationen in Institutionen wird durch die in diesen agierenden Akteur:innen bestimmt.

Die Reflexion des Gesamtprozesses bezieht sich auf alle Dimensionen, da sich Mechanismen der Ausgrenzung, Marginalisierung und Stigmatisierung auf allen Ebenen finden lassen, so auf der makrostrukturellen, gesellschaftlichen und organisatorisch institutionellen Dimension; der Dimension, die sich auf die Akteur:innen und ihre Beziehung zueinander, bezieht; auf den Unterricht und die didaktische Gestaltung, einschließlich der inneren Differenzierung.

6 Fazit

Mit der „Entwicklungslogischen Didaktik“ und der damit verbundenen „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ liegt ein didaktisches Modell vor, welches hohes Potential für einen Unterricht für alle in sich trägt und in der konkreten Praxis der Kindergärten, der Schulen, der Erwachsenenbildung, d. h. in allen Bildungskontexten, noch viel zu wenig Berücksichtigung findet.

Mit der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ werden die „entwicklungslogische Didaktik“ und die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ konsequent aufgegriffen und weitergeführt, wie im Kontext der inneren Differenzierung von Unterricht auf der Basis der führenden Tätigkeiten gezeigt werden konnte. Eine zukünftige Diskussion zur Umsetzung der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ auf der Basis empirischer Vorhaben könnte eine handlungspraktische Übersetzung ermöglichen. Die dazu erforderliche theoretische Durchdringung erfordert eine konsequentere Etablierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Literatur

- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, Th. (2019): Einleitung. In: dies.: „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 1–4.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle. München/Weinheim: Juventa, 10–35.
- Feuser, G. (2014): Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In: W. Lanwer (Hrsg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Prosozial-Verlag, 13–56.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: A. Behrendt, F. Heyden & Th. Häcker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 5–30.
- Gaarder, J. (2020): 2084 – Noras Welt. München: Dtv Verlagsgesellschaft.
- Lanwer, W. (2014): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Prosozial-Verlag.
- Marx, K. & Engels, F. (1983): Werke Band 4. Berlin: Dietz-Verlag.
- Ziemer, K. (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena.
- Ziemer, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ziemen, K. (2019): Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In: S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer.
- Ziemen, K. (2020a): Inklusion und Hybridität. In: R. Schneider-Reisinger & M. Kreiling (Hrsg.): Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Linz: Trauner Verlag, 41–48.
- Ziemen, K. (2020b): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In: R. Schneider-Reisinger & M. Kreiling (Hrsg.): Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Linz: Trauner Verlag, 67–80.
- Ziemen, K., Kupitz, C., Lux, H., Mischo, S., Müller, L., Schwarzenberg, P. & Tierbach, J. (2021): Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In: Menschen, 3 (4), 69–75.

Autorin

Ziemen, Kerstin, Prof.in Dr.in
Universität zu Köln / Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
kziemen@uni-koeln.de