

Verweis auf Buch	Seite 24, Impuls 1: Individuum und Gemeinschaft respektieren und stärken
Titel	Didaktische Konzepte
Quelle	Ausschnitt aus: «Möglichkeiten und Grenzen des integrativen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerperspektive». Examenarbeit von Laura Wimmer, Institut für Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; 7. April 2008 In: Achermann, Edwin & Gehrig, Heidi (2011). Altersdurchmisches Lernen – Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Bern: Schulverlag plus
Kurzbeschreibung	Der Ausschnitt aus der Examensarbeit beschreibt zwei didaktische Konzepte für den Unterricht an integrativen Klassen: Feusers Konzept der «Kooperation am gemeinsamen Gegenstand» und Wockens «Theorie der gemeinsamen Lernsituationen».
Weiterführende Materialien	Achermann, Edwin & Gehrig, Heidi (2011). Altersdurchmisches Lernen – Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Bern: Schulverlag plus

DIDAKTISCHE KONZEPTE

In der Integrationsliteratur finden sich an vielen Stellen Hinweise auf einen Forschungsmangel im Hinblick auf didaktische Fragestellungen zum gemeinsamen Unterricht (vgl. Wocken 1998, S. 37; Feuser 2002, S. 282). Die wenigsten Integrationsforscher haben sich damit beschäftigt, ein konkretes didaktisches Konzept für den Unterricht in integrativen Klassen zu entwickeln. Dieses Defizit hat möglicherweise damit zu tun, dass integrative Pädagogik häufig gleichgesetzt wird mit „guter“ Pädagogik, was offensichtlich die Entwicklung neuer, spezifischer Konzepte für viele überflüssig erscheinen lässt (vgl. Wocken 1998, S. 37). Zwei integrationsdidaktische Konzeptionen gibt es allerdings. Ihnen wird deswegen in der einschlägigen Literatur größere Bedeutung beigemessen: Die Entwürfe Feusers und Wockens, welche im Folgenden vorgestellt werden sollen. Im Anschluss daran wird die Frage aufgeworfen, inwieweit die Konzepte von unterrichtspraktischer Relevanz sind, ob also die vorgeschlagenen Möglichkeiten einer Organisation integrativen Unterrichts realisierbar sind oder Grenzen festgestellt werden können.

Feuser: Kooperation am gemeinsamen Gegenstand

Georg Feuser hat Pionierarbeit geleistet mit seinem Versuch, bisherige Didaktiken qualitativ zu verbessern und sie durch die Einbeziehung der psychologischen Tätigkeitstheorie auf integrative Unterrichtssituationen zuzuschneiden (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 128). Folgendes Zitat verdeutlicht nicht nur, was Integration für ihn bedeutet, sondern enthält auch einige wesentliche Begriffe seiner Didaktik, die in den folgenden Abschnitten genauer zu erläutern sein werden: *„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) 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 „nächste Zone der Entwicklung“ an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“* (Feuser 1995, S. 168). Feuser bezeichnet das von ihm entwickelte Konzept als „Entwicklungslogische Didaktik“. Grundlage seiner Ausführungen ist die Erkenntnis, dass sich Entwicklung nicht zufällig vollzieht, sondern einer bestimmten Systematik folgt, die für alle Schüler – unabhängig von Beeinträchtigungen – auf unterschiedlichem Niveau gleichermaßen gilt und von der Lehrkraft durch gezielte didaktische Maßnahmen optimal zu unterstützen ist. Den theoretischen Hintergrund seines Entwurfs bilden das Konzept der Entwicklungszonen (Leontew/Piaget/Spitz/Vygotskij) und die entwicklungspsychologische Tätigkeitstheorie (Galperin) (vgl. Feuser 2002, S. 177). Daraus leitet er Implikationen für das Lehrerhandeln und den integrativen Unterricht ab: Der Lehrer sollte das Wissen zur genauen Sach-, Tätigkeits- und Handlungsstruktur einer Aufgabe haben und dementsprechend den aktuellen Entwicklungsstand eines Schülers diagnostizieren sowie die Zone der nächsten Entwicklung vorwegnehmen können, um den Schüler auf seinem individuellen Niveau durch die gezielte Auswahl individuell angepasster Lernangebote „im Sinne der didaktischen Analyse“ (Feuser 2002, S. 177) optimal zu fördern.

Feusers Auffassung nach kann hierbei nur dann von Integration gesprochen werden, wenn alle Schüler in einem individualisierten und differenzierten Unterricht an einem gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten. Nur so könne verhindert werden, dass „[...] Maßnahmen der Individualisierung [...] zum inhaltlichen und sozialen Ausschluss und zur Abspeisung mit anderen, vom Gemeinsamen Lerngegenstand völlig abgekoppelten, fremden aber individuellen Inhalten führen“ (Markowetz 2004, S. 183). Nicht einmal Therapiemaßnahmen dürfen seiner Meinung nach losgelöst vom gemeinsamen Gegenstand durchgeführt werden.

Demnach lassen sich die Prinzipien der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und der „Inneren Differenzierung durch Individualisierung“ als die didaktische Basis und somit Mindestvoraussetzung zur Realisierung der Integration im Sinne Feusers erkennen (Feuser 1995, S. 171). Umzusetzen ist dies, laut Feuser, in einem vorhaben- und projektorientierten Unterricht (vgl. Kap. 6.2.2), während das Festhalten an Fächern, wie es in traditionellem Unterricht geschieht, vermieden werden soll (vgl. Feuser/Meyer 1987, S. 22). Innere Differenzierung sei, so Feuser, ausschließlich in Kombination mit der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand möglich, da seines Erachtens nur dadurch Formen der äußeren Differenzierung vermieden würden und Kommunikation zustande käme. Eine zusätzliche Differenzierung der Lerninhalte würde dies verhindern. „Damit aber verliert Pädagogik ihre integrative

Funktion und erschöpft sich im segregierenden Nebeneinander in einer räumlichen Einheit“ (Feuser 1989, S. 32, zit. nach Demmer-Dieckmann 1991, S. 33).

Wie aus der oben genannten Definition hervorgeht, charakterisiert Feuser die von ihm abgesteckte Pädagogik ferner als „*basal, allgemein und kindzentriert*“. *Basal* deswegen, weil sie von elementaren zu komplexen Formen reicht, also der Unterricht „von unten nach oben“ (Feuser 2002, S. 290) geplant werden soll, und infolgedessen alle Kinder angesprochen werden, unabhängig davon, auf welchem Entwicklungsniveau sie sich befinden und über welche „Handlungs- und Denkkompetenzen“ (Wilhelm/Bintinger/Eichelberger 2002, S. 78) sie verfügen. Als *allgemein* wird sie bezeichnet, da jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden soll, alles zu lernen, denn Feuser sieht keine Reduzierung der Curricula vor. Die Tatsache, dass seines Erachtens in einer heterogenen Gruppe auf jedes Individuum als solches eingegangen werden soll, indem die jeweils benötigten materiellen und personellen Hilfen zur Verfügung gestellt werden, führt Feuser dazu, seine Didaktik ferner als *kindzentriert* zu charakterisieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006., S. 128).

Einschränkend muss drauf hingewiesen werden, dass Feusers Konzept als sehr idealistisch einzuschätzen ist. Seine Theorie wird sich nicht ohne weiteres so wie von ihm formuliert umsetzen lassen, sondern ist vielmehr als Orientierungsmuster zu verstehen, das einen Idealzustand beschreibt und somit eher richtungsweisenden Charakter hat.

Wocken: Theorie der gemeinsamen Lernsituationen

Wocken beanstandet den Ausschließlichkeitsanspruch von Feusers Forderung nach einem Lernen am gemeinsamen Gegenstand in Form von projektorientiertem Unterricht. Er vertritt den Standpunkt, dass es „[...] einer dynamischen Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen [bedürfe]“ (Wocken 1998, S. 40). Neben den „gemeinsamen Lernangeboten“ muss es seiner Auffassung nach also auch „individuelle Lernangebote“ geben, damit eine bestmögliche Förderung aller Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen gewährleistet werden kann.

Bedeutung des Inhalts- und Beziehungsaspektes

Laut Wocken muss Unterricht immer unter dem Inhaltsaspekt (individuelle Ziele der Schüler) und dem Beziehungsaspekt (Kommunikation zwischen den Schülern) betrachtet werden. Dabei führt er im Rahmen seiner Ausführungen zum gemeinsamen Unterricht (vgl. ebd., S. 37ff.) exemplarisch mehrere Lernsituationen an (koexistente, kommunikative, subsidäre, kooperative), die an dieser Stelle erläutert werden sollen, um die „unendliche Vielfalt“ (ebd., S. 40) der Lern- und Lebenssituationen des Schulalltags zu verdeutlichen:

Während „*koexistenter* Lernsituationen“, die laut Schwerdt (2005, S. 103) einen besonders großen Anteil der Praxis des gemeinsamen Unterrichts ausmachen, gehen die Schüler inhaltlich den eigenen Aufgabenstellungen nach. Auf der Beziehungsebene findet währenddessen mehr beiläufig ein Austausch statt. Da sich jeder Schüler auf den eigenen Handlungsplan konzentriert, ist lediglich eine „raumzeitliche Gemeinsamkeit“ (Wocken 1998, S. 42) festzustellen. Wocken weist auf die Bedeutung solcher Unterrichts-Settings hin, die seiner Meinung nach notwendig sind, damit jeder Schüler seine individuellen „Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen“ (ebd., S. 43) entfalten kann. Weiterhin macht er darauf aufmerksam, dass in der Integrationspraxis bewährte Unterrichtsformen wie Freiarbeit oder Wochenplanunterricht hier einzuordnen sind.

„*Kommunikative* Lernsituationen“ sind im Prinzip das Gegenteil der zuvor beschriebenen koexistenten Lernsituationen. Hierbei steht nicht die Sache im Vordergrund, sondern die Interaktion ist von entscheidender Bedeutung. Unterrichtsmomente dieser Art werden von Lehrern vielfach als verlorene, ungenutzte Unterrichtszeit angesehen, weil sie nicht lernzielfokussiert sind. Dem setzt Wocken entgegen, dass sich gerade durch kommunikative Lernsituationen, also „Zeiten, in denen die Kinder privatisieren [...] [und] nicht direkt im Sinn der Schule lernen und arbeiten“ (Meier 1995, S. 114, zit. nach Wocken 1998, S. 45), Gemeinsamkeiten entwickeln. Dies, so Wocken, hat außerdem unmittelbaren Einfluss auf das Schul- und Klassenklima sowie die Atmosphäre, was die Bedeutsamkeit kommunikativer Lernsituationen unterstreicht (vgl. Wocken 1998, S. 43f.).

Während in den beiden eingangs erläuterten Lernsituationen jeweils entweder der Inhalts- oder der Beziehungsaspekt von geringerer Bedeutung war, sind „*subsidäre* Lernsituationen“ dadurch kenn-

zeichnet, dass hier beide Komponenten eine Rolle spielen. An einem Beispiel soll dies erklärt werden: Schüler A verfolgt seinen Handlungsplan, kommt jedoch nicht zum Ziel und benötigt deswegen die Unterstützung eines Schülers B. In einem solchen Fall ergeben sich zwei mögliche Lernsituationen: Entweder Schüler B leistet Hilfe, während er seine eigene Arbeit weiterverfolgt (unterstützende Lernsituationen), oder aber die Intensität der benötigten Unterstützung ist so groß, dass die eigenen Anwesenheiten in Verzug geraten (prosoziale Lernsituationen). Wocken weist darauf hin, dass der letzt genannten Form in integrativem Unterricht oftmals ein zu großer Stellenwert eingeräumt wird, denn seiner Meinung nach dürfen prosoziale Lernsituationen nur einen geringen zeitlichen Anteil ausmachen (vgl. ebd., S. 45f).

Als viertes Beispiel nennt Wocken so genannte „*kooperative* Lernsituationen“. Diese unterscheidet er hinsichtlich der Zielsetzung des Arbeitsprozesses. Es kann demzufolge entweder auf das gleiche Ziel hingearbeitet werden (solidarische Lernsituationen), was der Idee kooperativer Lernsituationen ganz besonders) entspricht. Der Arbeit beteiligter Schüler können jedoch auch unterschiedliche Ziele zugrunde liegen. In diesem Fall wird von komplementären Lernsituationen gesprochen (vgl. ebd., S. 48).

Die Aufgabe des Lehrers ist es, eine ausgewogene Balance zwischen den verschiedenen Elementen eines integrativen Unterrichts zu schaffen.

Unterrichtspraktische Relevanz der Konzepte von Feuser und Wocken

Grundsätzlich ergeben die Aussagen **Feusers** ein stimmiges Bild. Seine theoretische Konzeption einer integrativen Erziehung ist logisch aufgebaut, wenngleich meiner Meinung nach aber auch äußerst rigide. Gleichzeitig lassen sich stark ausgeprägte ideologische Züge erkennen. Beim genaueren Hinsehen können Grenzen erkannt werden, die eine Umsetzung seiner Forderungen im Unterricht deutlich erschweren. Diese beziehen sich auf den gemeinsamen Gegenstand und auf die Forderung nach konsequenter Projektorientierung.

Grenzen der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand

Ein Lerngegenstand kann für Schüler von unterschiedlicher Relevanz sein, was eine durchgehende Orientierung an einem gemeinsamen Gegenstand abwegig erscheinen lässt. Es ist durchaus möglich, dass bestimmte Unterrichtsinhalte für einige Kinder nicht von Bedeutung sind (hier nennen Werning/Lütje-Klose 2006 als Beispiel das Erlernen von Schreibschrift von einem körperlich behinderten Kind, das mit der Schreibmaschine schreibt), andere jedoch nur für einzelne Schüler sinnvoll erscheinen (beispielsweise das Erlernen von Blindenschrift für ein blindes Kind). In einem solchen Fall muss es laut Werning/Lütje-Klose möglich sein, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu reagieren, indem auch der Zugang zu „*exklusiven* Gegenständen“ ermöglicht wird, die nur für bestimmte Schüler bedeutsam sind (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 136). Demnach stellt das Theorem eines gemeinsamen Gegenstandes in dem Moment, wo dieser nicht mehr für alle wichtig ist, eine Grenze dar.

Grenzen ausschließlicher Projektarbeit

Auch Feusers Forderung nach einer Unterrichtsgestaltung, die ausschließlich auf Vorhaben oder Projekten basiert, ist in der Praxis kaum zu realisieren. Zum einen erfordert dies von den betroffenen Lehrern ein beständig hohes Maß an Unterrichtsvorbereitung, zum anderen ist fraglich, inwiefern es dauerhaft möglich ist, einen Lerngegenstand so zu strukturieren, dass tatsächlich alle Schüler daran arbeiten und lernen können (vgl. Biewer 2001, S. 239). Biewer (ebd., S. 239) beklagt weiterhin, dass der „[...] lehrgangsmäßige Charakter von Lernprozessen des Lesens, Schreibens und Rechnens“ (ebd., S. 239) in Feusers Forderung nach konsequenter Umsetzung der Projektmethode keine Beachtung finde.

Die eben beschriebenen Grenzen, an die ein Lehrer bei dem Versuch einer Umsetzung von Feusers Konzept unweigerlich stoßen würde, werden in ähnlicher Weise von Pädagogen der Uckermark-Grundschule (einer der ersten integrativ arbeitenden Regelschulen in Berlin) bestätigt (vgl. Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990, S. 65f): Die Forderung, alle Kinder einer Klasse sollten in Form von Unterrichtsprojekten an einem gemeinsamen Gegenstand lernen, wird von ihnen als nicht realisierbar dargestellt. Sie sind der Meinung, dass Unterricht „[...] nicht ausschließlich in Projektform organi-

siert werden [kann]“ (ebd., S. 65), sondern vertreten den Standpunkt, dass manche Aufgaben anderer Methoden bedürfen. Nach Aussage der Lehrer wird gemeinsames Lernen durch solche alternativen Organisationsformen nicht verhindert, da es hierfür nicht zwingend notwendig ist, dass alle Kinder „[...] zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand lernen“ (ebd., S. 65). Stattdessen betonen sie, das „Recht auf eigene Lernentwicklung“ (ebd., S. 65) erfordere teilweise eine Arbeit an verschiedenen Lerninhalten, damit jedem Schüler als Individuum die jeweils notwendige Unterstützung zukomme. Ferner wird darauf hingewiesen, dass die Gemeinsamkeit nicht gefährdet werde, solange die Schüler kontinuierlich ihre Erfahrungen gegenseitig austauschen und der Kommunikationsfluss aufrechterhalten bleibe. Unter dieser Prämisse, so die Lehrer der Uckermark-Schule, entstehe in einer Klasse Gemeinsamkeit, auch ohne dass durchgängig in Projekten gearbeitet wird. Vielmehr werden eigene Erfahrungen, die in der Klassengemeinschaft ausgetauscht werden, als Bereicherung angesehen (vgl. ebd., S. 66).

Geteilt wird diese Auffassung auch von Jaumman und Riedinger, wenn sie schreiben: „*Ein dogmatisches Klammern an dem Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand, wie es Feuser zu vertreten scheint [...], verunsichert und erweckt den Eindruck, als könnte integrativer Unterricht unabhängig von den jeweiligen Kindern und von der jeweiligen Situation nur so und nicht anders gemacht werden. Oft ist es wichtig, vor Ort dafür zu entscheiden, ein Kind aus dem Gesamtunterricht herauszunehmen [...]*“ (Jaumann/Riedinger 1996, S. 44).

Auch für **Wocken** vereinigen kooperative Lernsituationen und ein gemeinsamer Gegenstand „[...] in höchster Form alle gemeinsamkeitsstiftenden, integrationsförderlichen Faktoren“ (Wocken 1998, S. 50). Er bringt jedoch sehr deutlich die Grenzen einer solchen Unterrichtspraxis zum Ausdruck, wenn er darauf hinweist, es sei „[...] verfehlt, eine didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts einzufordern“ (ebd., S. 50). Stattdessen plädiert er dafür, die strenge Fixierung auf einen Unterricht am gleichen Gegenstand und im gleichen Raum abzulösen durch die Theorie gemeinsamer Lernsituationen. Demnach sind seine Aussagen zum integrativen Unterricht deutlich realistischer einzuschätzen.

Die von Wocken beschriebenen Lernsituationen spiegeln laut Markowetz (2004, S. 175) die tatsächliche Unterrichtspraxis integrativ arbeitender Schulen wider, die scheinbar über das kooperative Lernen am gemeinsamen Gegenstand hinausgeht. Gemeinsamkeit kann also offensichtlich auch über ein weniger eng gefasstes Konzept realisiert werden, das dem Lehrer einen sehr viel größeren Spielraum lässt, weil weder an der Ausschließlichkeit der Integration durch Kooperation festgehalten wird, noch der gemeinsame Gegenstand als zwingend notwendig gilt, und weiterhin die alleinige Umsetzung integrativen Unterrichts in Form von Projekten gelockert wird (vgl. Wocken 1998, S. 40). Seine Darstellung scheint die Unterrichtspraxis integrativer Klassen deutlich wirklichkeitsnaher wiederzugeben und soll kontrastieren, wie idealisierend im Vergleich dazu Feusers Konzept einzuschätzen ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von Feuser geforderte Kooperation am gemeinsamen Gegenstand anhand von Vorhaben und Projekten durchaus eine geeignete Möglichkeit zur Gestaltung integrativen Unterrichts darstellt, allerdings lediglich als ein *Bestandteil* dessen sinnvoll erscheint (vgl. Markowetz 2004, S. 174). Denn, darauf wird in der Literatur an verschiedenen Stellen hingewiesen, „solche Sternstunden sind zweifelsfrei wichtig, können aber didaktisch weder dauerhaft produziert noch durchgängig geleistet werden“ (ebd., S. 174), da dies eine „kaum zu lösende Aufgabe“ wäre (Liebermeister/Hochhuth 1999, S. 134). Die von Wocken geschilderte Alternative stellt eine praxisnähere Möglichkeit dar, da sie auch segregierende Momente mit einbezieht und akzeptiert, dass diese zeitweilig notwendig sind, um nicht an einem illusorischen Bild von Unterricht festzuhalten, welches nicht umsetzbar ist (vgl. ebd., S. 134). In diesem Rahmen werden jedem Schüler durch das Recht auf besondere Förderung spezifische Fördermaßnahmen zugebilligt, wenn nötig auch in Form von äußerer Differenzierung (vgl. Lersch 2001, S. 94).