

Entwicklungslogische Didaktik

Georg Feuser

Der Begriff „Entwicklungslogische Didaktik“ ist ein synthetischer Begriff. Entgegen seiner in die Diskussion gekommenen Verwendung in der Theoriebildung und Praxis integrativer Pädagogik attribuiert er den erziehungswissenschaftlich zentralen Begriff der Didaktik nicht als „entwicklungslogisch“ vergleichbar den Kennzeichnungen von Didaktik in jenen Konzeptionen, mit denen didaktisches Handeln erklärt und verstanden werden soll. Kron (1993) listet diesbezüglich 30 Modelle auf, die den Anschein vermitteln, als repräsentieren sie die Didaktik als Ganzes, wie das z. B. in Zeichnungen wie „beziehungstheoretische Didaktik“, „interkulturelle Didaktik“ oder „step-tische Didaktik“ (117) zum Ausdruck kommt, nur eine zu nennen. Der Begriff beschreibt das didaktische Fundamentum einer „Allgemeinen Pädagogik“, wie sie von Feuser zu Beginn der 1980er-Jahre grundgelegt und im sogenannten „Bremer Modell“ integrativer Elementar-erziehung im Sinne der „Frühen Bildung“ sowie für den sich anschließenden und darauf aufbauenden integrativen Unterricht in der Primarstufe und der Orientierungsstufe der Sekundarstufe I praktiziert und evaluiert wurde.

Problemlage und Problemstellungen

Es muss vorausgeschickt werden, dass die gesamte Integrationsbewegung, soweit sie das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) betrifft, von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist, die heute, im vierten Jahrzehnt dieser Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, trotz einiger auf Didaktikfragen zentrierter jüngerer Arbei-

den, den sie hätten besuchen müssen, wären sie nicht in einer Integrationsklasse platziert worden. Auch gab es selbst im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Schulversuche solche Formen der Integrationspraxis, die Schüler einer bestimmten klassifizierten Behinderungsort in die Allgemeine Schule aufnahmen, während Schüler dieser Schule, die im Laufe der Primarstufenzeit mit Erschwernissen z. B. im Lernen auffällig wurden, aus der Allgemeinen Schule mit Integration ‚exkludiert‘ und in eine Sonderschule ‚inkludiert‘ wurden.

Diese wenigen, gleichwohl für das Schul- und Unterrichtssystem sehr zentralen Momente verdeutlichen u. a., dass ein formales Verständnis von Unterricht als Organisationsform von Lernen in einer schulischen Institution nicht infrage gestellt, ein Zusammenhang von Lehren und Lernen mit zu jedem Zeitpunkt fortschreitender Entwicklung der Schüler nicht erkannt wurde und den als behindert geltenden Schülern die Anerkennung verwehrt blieb, „sich (umfassend) bilden“ (v. Hentig 1996) zu können. (→ Unterricht und Lernen) Nach Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eines Schülers wird er auch in als integrativ oder inklusiv bezeichneten Unterrichtsformen „gefördert“; von „Bildung“ im Sinne der »Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« ist nicht die Rede. Dahinter verdeutlicht sich nicht nur eine mehr oder weniger verdeckte Beibehaltung einer defizitorientierten, am medizinisch-psychiatrischen Modell ausgerichteten Auffassung von Behinderung, sondern auch der Verlust allgemeindidaktischen Denkens. Es dominiert eine unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben, ob sich diese nun in facherspezifischen Curricula oder in Lehr- und Lernmitteln ausdrücken, die z. B. vorgeben, in welcher Abfolge Mathematik, eine Fremdsprache oder Geografie zu erlernen sei. Die Verpflichtung der Lehrer auf solche fachdidaktischen Vorgaben, was infolge des bildungspolitischen Diskurses um die Ergebnisse der OECD-Studien wie TIMSS, PISA, IGLU u. a. durch die Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards noch

verstärkt wird, fungiert als Legitimierung der besagten didaktischen Abstinenz. (→ Bildungsstandards und Kompetenzmodelle) Sie fixieren weiterhin eine Unterrichtsorganisationsform nach Maßgabe inhaltlich nicht miteinander verflochtener Fächerabfolgen, die bereits in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts durch die vor allem in der Informatik, Kybernetik und Kognitionspsychologie erreichten Fortschritte eine deutliche Verstärkung gefunden und die Illusion von der ‚Machbarkeit‘ der Bildung als nutzwertorientierter Kompetenzaufbau und Akkumulation von Anwendungswissen genährt haben. Infolgedessen blieben die Entkoppelung des Verhaltensmisses menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und menschlichen Lernens und ein Verständnis von Unterricht als ausschließlich schulisch-institutionelle Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen erhalten.

Es hat sich in den letzten Jahren eine Tendenz entwickelt, Problemlagen in der Realisierung der Integration diesem Begriff anzulasten und ihn durch den der Inklusion zu ersetzen (Hinze 2002). Dieser Begriff wird mit der Illusion aufgeladen, dass allein durch seine Verwendung und die Etikettierung von Prozessen als inklusive die im EBU tief verankerten Probleme und Widersprüche nicht mehr existieren würden oder aufgehoben werden könnten, ohne dass entsprechende gesellschaftliche Prozesse stattfinden, die primär politischer und nicht erziehungswissenschaftlicher Natur sind. Es muss für die letzten zwei Jahrzehnte festgestellt werden, dass in dem Maße, wie sich die gesellschaftlichen Widersprüche in die Entwicklung der Integration eingeschrieben haben, sich die Integrationsbewegung entpolitisierte und sich sogar die diesbezüglich größte Bewegung im deutschsprachigen Raum, »Integration : Österreich«, auflöste (1993–2006), die die Integration im Feld der Pädagogik am weitesten vorangetrieben hat und gesetzlich in der Pflichtschule Österreichs verankert konnte. Die Integrations-Inklusions-Debatte negiert ferner weitgehend den in der Soziologie geführten Diskurs um Exklusions-Inklusions-

Verhältnisse in funktional hoch differenzier- ten Gesellschaften (Baumann 2005; Schroer 2001; Stichweh 2005). Sie wird überwiegend ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch. Ferner wird nicht hinreichend zwischen zwei Sachverhalten unterschieden: Zum einen geht es um die Tatsache, ein in höchstem Maße normwertorientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes und ständisch gegliedertes institutionalisiertes Bildungssystem in ein am individuellen Erkenntnisvermögen und an der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Schülers orientiertes zu überführen, das per se eine je spezifische Individuation und Sozialisation seiner Klientel zur Voraussetzung hat. Dieses ist primär eine pädagogische Aufgabe, die human- und erziehungswissenschaftlich fundiert und didaktisch bewältigt werden muss. Sie entspricht einem reformpädagogischen Prozess, der als „Integration“ beschrieben werden kann, der nur von seinem Gegenteil her begonnen werden kann. Zum anderen geht es um globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter Teilhabe aller an Kultur und Bildung (eingeschlossen die Felder Arbeit, Wohnen, Freizeit) ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der „Inklusion“ operieren müssen. Wo Maßnahmen der Integration zu inklusiven Sozialräumen führen, heben sie sich in diesen auf. [→ II Isolation und Partizipation]

Erziehungswissenschaftliche Verortung

Integration kann im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis-

stands in die pädagogische Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik“ verstanden werden, die durch eine „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser) konstituiert und realisiert wird. Dieser Transformationsprozess ist Voraussetzung dafür, dass Möglichkeitsräume im Sinne inklusiver Lernfelder überhaupt erst entstehen können. Zusammenfassend skizziert Integration das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen, arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich ‚allgemeine‘, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen –, eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen. Fachinmanent erfordert das die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der als „Regelpädagogik“ zu bezeichnenden sogenannten „Allgemeinen Pädagogik“, die bislang nicht erfolgt ist und institutionell die Schaffung eines Kindergartens und einer Schule für alle. Die Parallelität beider Systeme ist, seit im 16. Jh. heil- und sonderpädagogische Bildungsbemühungen um behinderte Menschen begannen, ungebrochen. Seit sich die Heil- und Sonderpädagogik vor rund 150 Jahren als wissenschaftliche Disziplin (1931 in Zürich erstmals universitär) etablierte, verstärkte sich diese Parallelität noch. Lose gekoppelt sind beide Systeme nur durch die Exklusionsprozesse des Regelsystems und die Inklusionsprozesse der aus dem Regelsystem Exkludierten in das Sondersystem. Ein für die Synthese beider erziehungswissenschaftlicher Domänen hinreichendes Denkniveau im Sinne eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen Bewusstseins entstand durch die Entwicklung der (kritischen und materialistischen) „Behindertenpädagogik“ auf der Basis der „Kulturhistorischen Schule“, wie sie durch

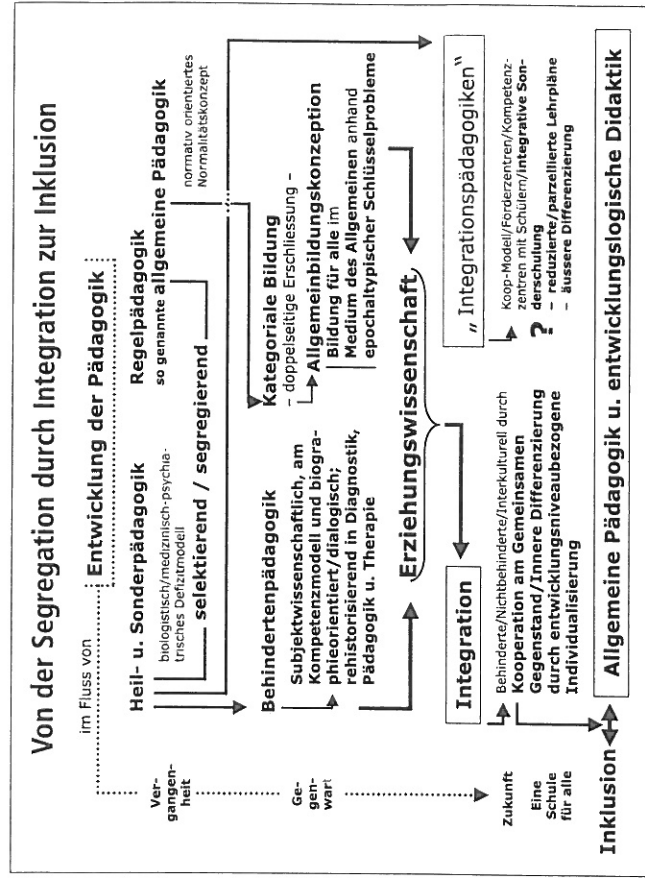


Abb. 1: Von der Segregation durch Integration zur Inklusion

Jantzen (2007) in den 1970er-Jahren grundgelegt wurde und durch die auf der „kategorialen Bildungstheorie“ seit den 1950er-Jahren aufbauenden „kritisch-konstruktiven Didaktik“ und „Allgemeinbildungskonzeption“ Klafkis (1963; 1995) – nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Anzumerken ist, dass der Begriff „Behindertenpädagogik“ mithin kein Synonym für Heil- und Sonderpädagogik ist, was bis heute noch nicht hinreichend rezipiert wurde. Abbildung 1 verdeutlicht diese Zusammenhänge. [→ I Allgemeine Behindertenpädagogik]

„Allgemeine Pädagogik“ bedeutet, dass 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 ihrer Entwicklung“ (Vygotskij) an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können, impliziert dies, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jedes Kind und jeder Schüler auf seine Weise lernen darf und alle die erforderlichen Hilfen bekommen, derer sie bedürfen. [→ VII Kooperation und der Gemeinsame Gegenstand]

Im Sinne einer programmatischen Analyse der Funktionszusammenhänge im selektierenden und segregierenden EBU kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den

Integration kann, ausgehend von der Faktizität eines ausschließlich segregierenden EBU, bezogen auf die deutlich gewordene Zielsetzung unbeschränkter Teilhabe aller an Bildung für alle als eine reformpädagogische Konzeption verstanden werden, die, der Aufklärung verpflichtet, sich durch die Demokratisierung und Humanisierung des EBU als solche qualifiziert. Wenn nach Feuser (1984;

regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung bzw. ihres angenommenen Leistungsvermögens entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im allgemeinen Schulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt – sie sind, bildlich ausgedrückt, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. [→ II Isolation] Den Schülern werden, unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und was von individuellem wie gesellschaftlichem Nutzen sein könnte, entsprechend reduzierte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußeren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden

Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Behinderung einleiten. [→ Naturalistische Dogmen] Die konzeptionelle Umsetzung integrativer Bemühungen mittels der (vor allem didaktischen) Momente des selektierenden und segregierenden EBU ist eine Fehlentwicklung, die allenfalls in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems segregierender Regel- und Sonderbeschulung mündet und weiterhin ein humanes, am Subjekt orientiertes Lernen verunmöglicht, demokratische Grundsätze und Menschenrechte verletzt und durch einen Eitenkettenwechsel von ‚Integration‘ durch ‚Inklusion‘ eher verdeckt wird, denn im Sinne der Zielsetzung effizient korrigiert. Bleibt in integrativen Ansätzen nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade. Im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik wäre gegen jedes dieser Momente ein ‚Gegenmoment‘ zu setzen, d.h. eine ‚Gegenkraft‘ zu entfalten, die Integration ermöglicht, wie es die nachfolgende Tabelle 1 verdeutlicht.

Auf der Ebene des zugrunde liegenden Menschenbilds wäre gegen die defekt- und

Tab. 1: „Gegenargumente“, die Integration ermöglichen

<p>Pädagogik Heute (Regel- und Sonderpädagogik)</p>	<p>Allgemeine Pädagogik (Inklusion)</p>
<p><i>Menschenbild:</i> Defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen</p>	<p><i>Menschenbild:</i> Mensch als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit</p>
<p><i>Sozialform:</i> größtmögliche Homogenität Selektion nach Leistungskriterien und Didaktisches Fundamentum:</p>	<p><i>Sozialform:</i> größtmögliche Heterogenität Kooperation aller miteinander am Didaktisches Fundamentum:</p>
<p>reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte (pädagogischer Reduktionismus)</p>	<p>Gemeinsamen Gegenstand (Projekte, Vorhaben, offene Lernformen u.a.m.)</p>
<p>Segregierung durch äußere Differenzierung (auch in Sonderinstitutionen)</p>	<p>innere Differenzierung (interkulturell, jahrgangsübergreifend)</p>
<p>und individuelle Curricula (für Behinderte und Nichtbehinderte, Schul-/Sonderschultypen, Schul- und Altersstufen u.a.)</p>	<p>durch entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands)</p>

abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschlichen als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelehrt und gelernt werden könnte. Die das „didaktische Fundamentum“ bildenden gepaarten und dialektisch vermittelten Momente der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand richten sich gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mittels reduzierter und parzellierter Bildungsinhalte, also gegen den pädagogischen Reduktionismus des gesamten Bildungssystems, der in der Heil- und Sonderpädagogik über alle Altersbereiche hinweg seine deutlichste Entsprechung findet. Die innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografisch orientierte Individualisierung richtet sich gegen die Segregation mittels äußerer Differenzierung und die schulform-, sonderschultypen-, schul- und altersstufenbezogenen individuellen Curricula.

Kurz gefasst: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografische Individualisierung“ konstituieren das didaktische Fundamentum einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik als Basis einer „entwicklungslogischen Didaktik“; sie repräsentiert den dialektischen Zusammenhang der vier sie konstituierenden Momente der Kooperation, des Gemeinsamen Gegenstands, der inneren Differenzierung und der Individualisierung.

Die dreidimensionale Struktur entwicklungslogischer Didaktik

Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten integriert der Begriff folglich den hu-

manwissenschaftlichen Erkenntnisstand z.B. hinsichtlich tätigkeitstheoretischer und systemtheoretischer Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens in das Feld der Pädagogik, impliziert ein diesem Erkenntnisstand angemessenes Verständnis von Beeinträchtigungen, Störungen und Behinderungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung und führt zu einer subjektwissenschaftlich stringenten Neubestimmung des Verständnisses pädagogischer Prozesse als dialektische, was erziehungswissenschaftlich erstmals mit der Theorie der „Kategorialen Bildung“ von Klafki (1963) aufscheint. Grundlegend für die Konzeption „entwicklungslogischer Didaktik“ ist eine tätigkeitstheoretische, in der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij 1985/1987; Leontjev 1973/1982; Lurija 1982; Galperin 1980, u.a.) gründende und mit der „kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik“ (Jantzen 2007) spezifisch weiterentwickelte Persönlichkeitstheorie und Theorie der „Be-Hinderung“ (menschlicher Persönlichkeitsentwicklung). Unter Aspekten postrelativistischen Denkens einer naturphilosophischen Betrachtungsweise beschreiben, begründen und erklären systemtheoretische Zugänge, die Selbstorganisationstheorie und Aspekte eines kritischen Konstruktivismus sowie weitere Erklärungsmodelle dieser Ansätze die Logik der strukturellen und funktionalen Zusammenhänge evolvierender lebender Systeme. Dies kann zusammenfassend gesagt werden: Was wir an Menschen als „Behinderung“ etikettieren, ist ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich nach Maßgabe der Ausgangs- und Randbedingungen der Systemevolution in der Biografie akkumulativ vermitteln und der Entwicklungslinie eine bestimmte Drift geben. [→ VII Geistige Behinderung als Konstruktion] Bedingung interner und/oder (allein auch) externer (sozialer) Isolation (erstmal von René Spitz filmisch dokumentiert und als „psychischer Hospitalismus“ begrifflich gefasst) führen in gattungsspezifisch definierte Grenzbereiche, in denen die

Aufrechterhaltung der Kohärenz des Systems und seiner zentral nervalen und psychischen Regulationen extrem bedroht sind (Spitz 1963; 1972; Mantell 1991). Was in Folge als Produkte einer für den Selbsterhalt erforderlichen Tätigkeit, die das sozial-kooperative Defizit durch autokompensatorische und gegenregulatorische Prozesse ausgleichen versucht, sichtbar, aber unter der Betrachtungsweise eines „äußeren Beobachters“ als „pathologisch“ bewertet wird, ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter seinen jeweils spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen ein menschliches Leben zu führen. [→ I Systemtheorie] Jeder menschliche Zustand ist ein Resultat der aus kooperativen Phänomenen resultierenden synergetischen Effekte (auch die Bedingung „Isolation“ definiert einen sozialen Raum) und hinsichtlich ihrer beobachtbaren bio-psycho-sozialen Erscheinungen (in der Perspektive des „inneren Beobachters“) „entwicklungslogisch“ (Feuser 1995, 84–132; Feuser 2004).

Das der „entwicklungslogischen Didaktik“ zugrunde liegende Verständnis von Entwicklung ist wie folgt definiert: Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen (durch vorgenannte Zusammenhänge) seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie er im Moment gerade ist (Feuser 1995). Martin Buber drückt diese Sachverhalte auf sozial-psycho-logischer Ebene schon 1932 in dem Satz aus: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1965, 32), der, pädagogisch weitreichend, die Le-seweise impliziert, dass er zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind. Der Begriff der „Behinderung“ als Kennzeichnung einer intrinsischen Eigenschaft eines Individuums, an dem sie vermeintlich in Erscheinung tritt und jede darauf aufbauende essentialistische (und nicht relativistische) theoretische Konzeption kann heute keine wissenschaftliche Gül-

tigkeit mehr in Anspruch nehmen. Er bleibt nur als soziale und gesellschaftliche Kategorie der schon angedeuteten „Be-Hinderung“ menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung bedeutend – wie sie auch seitens der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik praktiziert wird –, wenn Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Bewegung und des Verhaltens, der Sprache, des Denkens und Lernens mit einer der Art der vermeintlichen Behinderung entsprechenden Segregation der Betroffenen und der Reduzierung der Komplexität ihrer Kooperations- und Lernfelder beantwortet werden. Im Sinne normwertorientierter diagnostischer Entscheidungskriterien wird die „Pathologie“ eines Phänomens konstruiert und entsprechend normativer Bewertungen individuellen Vermögens in Relation zu gesellschaftlicher Verwertbarkeit, als Kosten-Nutzen-Verhältnis, letztlich auch der „Lebenswert“ bestimmt – und im Rückgriff auf die vermeintliche Pathologie wiederum wissenschaftlich alibisiert. [→ II Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie]

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der Sachstrukturanalyse der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. Klafki (1963) versteht Bildung als „Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit“ (43). Dabei weist die Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden darauf hin, „[...] dass das Bildende solcher Aneignung darin besteht, dass ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auf-tut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt“ (122) während das Fundamentale in Referenz zu Flitner mit jenen „umfassenden Grunder-

fahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (123), beschrieben werden kann. Auch in der Fort-schreibung der kategorialen Bildungstheorie geisteswissenschaftlicher Pädagogik über die „kritisch-konstruktive Didaktik“ bis hin zur „Allgemeinbildungskonzeption“ – für Klafki (1996) ein „Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung oder Reform unseres Bildungswesens“ (53) – die heute als elaborierteste erziehungswissenschaftlich-didaktische Konzeption wertzuschätzen, als „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (53) zu verstehen ist und die in ihrer Zielperspektive die Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ erfolgen soll, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ sind, „gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (60), bleiben die zentralen Kategorien der Bildung und Erkenntnisse bewirkenden Prozesse der letztlich inhaltlich-stofflichen Seite verhaftet. [→ Schlüsselprobleme; III Bildung als Prozess]

Auf der Basis humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm im kooperativ-handelnden Umgang mit den Menschen und Dingen der Welt hervor-gebracht wird, sind Schule und Unterricht noch immer so verfasst, als läge das Wesen des Lehrens und Lernens auf der sachstrukturellen Seite und dass eine rein fachdidaktische Orientierung für einen entsprechenden Unterricht ausreichend sei. Ausgehend von den skizzierten zentralen Momenten der „Behindertenpädagogik“ und der erkannten Relationalität von Bildung in der „Allgemeinbildungskonzeption“ wird der Blick auf die Tätigkeitsstruktur des Menschen als Leit-orientierung im EBU gelenkt. Durch sie gewinnt Didaktik ihre entwicklungslogische

Dimension. Ihr muss die führende Rolle zugestanden werden. Unter Beachtung neuro-, lern- und entwicklungspsychologischer Sachverhalte, diese, der ihnen zugrunde liegenden erklärungsstüchtigen Entwicklungstheorien wegen, besonders orientiert an den Arbeiten von Leont'ev (1973; 1982), Piaget (1969), Spitz (1972) und Vygot'skij (1987), kann die Erkenntnis von Welt nur durch eine für den Lernenden sinnstiftende und bedeutungsstragende Tätigkeit konstituiert werden. In Bezug auf diese findet Lernen stets in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygot'skij 1987, 209) statt. Damit dieses erfolgen kann, müssen die dialogischen, interaktiven und kommunikativen Prozesse auf der Basis der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (eingedenk blockierter Zonen der Entwicklung) in einer gegenstandsbezogenen Kooperation zugänglich sein. Das orientiert auf eine weitere didaktische Dimension, die zwischen der den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierenden Tätigkeit und der realen Wirklichkeit vermittelt – die Handlung. Sie ist durch bedürfnisrelevante Motive initiiert, Zielen unterworfen und auf die objektive Seite des Gegenstands bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte im Sinne der Handlungsstrukturanalyse mit Bezug auf die Tätigkeitsstrukturanalyse die Frage zu beantworten, welche sachstrukturellen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann. Damit „dienen“ die Sachverhalte, Inhalte und Gegenstände der Auseinandersetzung (in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse, dass das Sachstrukturelle bildend sei) der Persönlichkeitsentwicklung, der fortschreitenden Realitätskontrolle und sozial verantwortungsbewussten Emanzipation der Lernenden. Es geht, wie schon betont, über alle Lebensalters- und Entwicklungsstufen hinweg, um das Primat des Erkenntnisgewinns vor der Kenntnisvermittlung – einfachst ge-

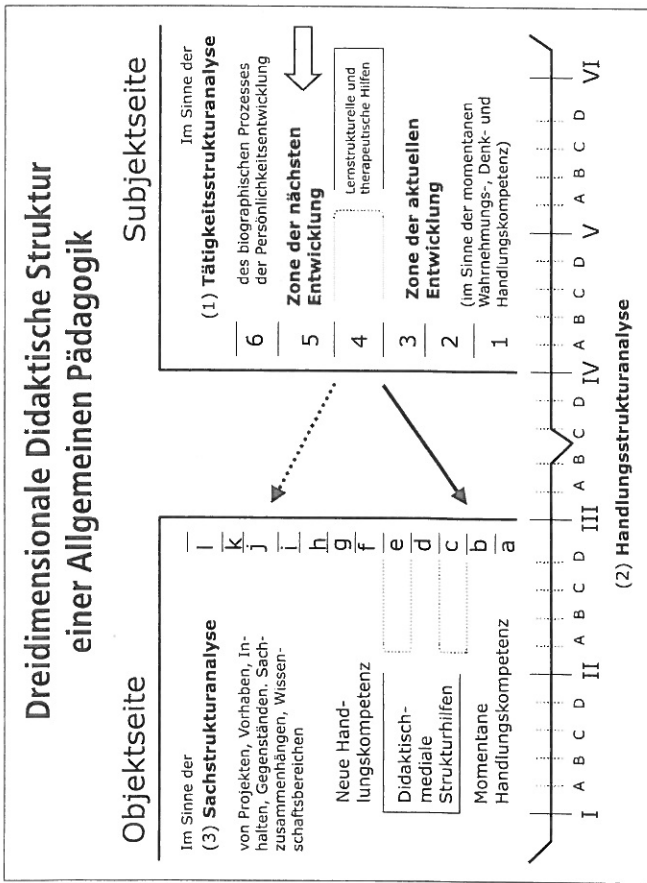
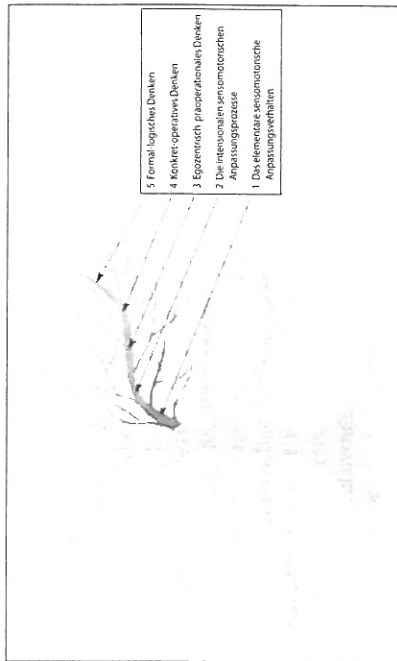


Abb. 2: (1) *Tätigkeitsstrukturanalyse*: 1–6 Entwicklungsstufen i.S. der Leont'evschen Kategorisierung; hier können auch die nach Piaget und Vygotskij in Kombination miteinander eingetragenen werden. (2) *Handlungsstrukturanalyse*: I–VI Prozess der Interiorisation modifiziert nach Galperin i.S. der Etappen (I) Orientierungsgrundlage, (II) der materialisierten Handlung, (III) lautsprachliche Handlung, (IV) äußere Sprache für sich, (V) innere Sprache, (VI) Denken; Parameter, die auf jeder Stufe die Qualität der handelnden Aneignung bestimmen: (A) Entfaltung, (B) Verallgemeinerung, (C) Beherrschung, (D) Verkürzung. (3) *Sachstrukturanalyse*: a–I Aufgliederung des Stoffs in vermeintlich kleinste zu erlernende Schritte in der traditionellen eindimensionalen Didaktik. Diesbezüglich verdeutlicht, einen Sachverhalt zu begreifen und zu bewältigen, der weit über dem Niveau liegt, das mit der aktuellen Zone der Entwicklung 'bewältigbar' ist. Die 'nächste Zone der Entwicklung' wurde aber durch das Erlernen der Schritte von c nach j, wie im traditionellen Unterricht vorgegangen wird, nicht erreicht werden können; möglicherweise würde ein Schüler auf diese Weise sich den Stoff auch gar nicht aneignen können.

sagt – um das Lernen des Lernens – hier schwerpunktmäßig in Orientierung an der Interiorisationstheorie Galperins und deren Weiterentwicklung (Ferrari & Kurpiers 2001; Galperin 1980; Jantzen 2004; Lompscher 2006). [→ VII Die ZdnE und die Schule Galperins] Die Dreidimensionalität der didaktischen Struktur einer Allgemeinen Pädagogik kann wie oben in Abb. 2 skizziert werden.

Die Übersetzung der dreidimensionalen Struktur entwicklungslogischer Didaktik in ein didaktisches Feld öffnet (inklusive) soziale Räume im Sinne von Lern-Handlungsfeldern, in denen Menschen unterschiedlichster Biografie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten in Kooperation miteinander an



verschiedenen erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit (die den „Gemeinsamen Gegenstand“ kennzeichnen) im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens zieldifferenter arbeiten können, wie das im Baum-Modell (Feuser) (hier unter Bezugnahme auf Piaget dem E-Learning-Programm „ODL-Inclusive“ entnommen) verdeutlicht werden kann. Der Stamm repräsentiert die äußere thematische Struktur, die Wurzeln den jeweils möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hinsichtlich der einzelnen erkenntnisrelevanten Dimensionen, die in den Ästen entsprechend der subjektiven Erkenntnistätigkeit von Welt auf unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus aufscheinen, wie es die Skizze verdeutlicht. Mithin entsprechen die Äste nicht den traditionellen Unterrichtsfächern (!), sondern (unterrichtsorganisatorisch in einem Projekt gefasst) der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, mittels derer die Gegenstandsseite – entwicklungspsychologisch gesehen – (am Astantz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z. B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau – subjektiv erfahrbar und fassbar werden. Das Innere des Stamms kennzeichnet den „Gemeinsamen Gegenstand“ hinsichtlich seiner erkenntnisrelevanten Dimensionen, die

in den Handlungsfeldern sichtbar werden, die ihrerseits nur dialektisch zu erschließen sind. In der bildungstheoretischen Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird mit den Begriffen des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ das doppelseitig Erschließende von Welt und Mensch, mithin das Bildende beschrieben. Aber erst durch die subjektwissenschaftlich-tätigkeitstheoretische Erweiterung dieser pädagogischen Begriffe kann aufgezeigt werden, dass es im individuell-erkenntnisbildenden Prozess durch die kooperativ-handelnde, aneignende Tätigkeit einerseits um deren Sinn stiftende und andererseits um deren Bedeutung konstituierende Seite geht. Beide Prozesse sind dialektisch vermittelte und, in ein Bild gebracht, zwei Seiten einer Medaille. Sie sind in jedem Ast und auf diesem in jedem menschlicher Erkenntnistätigkeit zugänglichen Komplexitätsgrad repräsentiert, weshalb kein Schüler in allen Handlungsfeldern (auf allen Ästen) tätig zu werden braucht, um sich im Sinne der hier beschriebenen Begriffe bilden zu können. Die Arbeit in einem solchen didaktischen Feld entlang der didaktischen Struktur der drei aufgezogenen Analysefelder einer ‚entwicklungslogischen Didaktik‘ ermöglicht jedem Kind und Schüler das Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand mit jedem anderen – selbst in Anbetracht schwerer entwicklungsmaßiger Beeinträchtigungen oder

sogenannter Hochbegabung (diese sind Bedingungen menschlicher Lebens- und Lernfähigkeit und nicht diese selbst).

Zurückverweisend auf die doppelte Vermittlung des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht sich die Kooperation als die funktionale Einheit, die für jeden Lernenden seine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen vermag; sie ist eine strukturbildende Funktion, die sozusagen idealtypisch in einem Unterricht wirksam werden kann, der auf Differenz und Vielfalt, auf Anerkennung und Kompetenz, uneingeschränkte Teilhabe (wie umfassend sie auch immer hinsichtlich der Orientierungsleistungen und Handlungen personal oder auch advokatorisch assistiert sein muss) und Abgabe von Macht basiert, was die Lehrpersonen als Mitlernende antizipiert und einschließt und ein Kollektiv konstituiert. Kooperation schließt folglich reziproke Kommunikation, interaktive Prozesse und – auf basalster Ebene – den Dialog ein. Dies stets bezogen auf ein Drittes, das z. B. ein arbeitsteilig zu realisierendes Produkt sein kann, aber auch eine Kommunikation über die Art und Weise der geführten Kommunikation, also ein metakommunikatives Moment. Assistenz verändert das Grundverhältnis der Kooperation nicht, wenngleich sie ihrerseits ein kooperatives Verhältnis in der Kooperation ist. Sie geht als interpsychischer Prozess dem intrapsychischen weiterer Komplexitätssteigerung und Diversifikation psychischer Strukturbildung voraus und ermöglicht Entwicklung. Entsprechend kann die „Zone der nächsten Entwicklung“ als ein „Möglichkeitsraum“ (Feuser 2009) beschrieben werden, der in Realisierung der genannten Grundverhältnisse entsteht, die als Unterricht gefasst werden können. Entwicklung und Unterricht sind sich wechselseitig bedingender Natur (Chaiiklin 2003; Davydov 1998; El'konin 1980; Siebert 2006; van der Veer 2007) und Unterricht ist, so gesehen, weder auf eine institutionalisierte Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen noch als solche auf Schule zu reduzieren. „Geht man

von dieser Theorie aus, wonach der Unterricht ideale Formen der Entwicklung vermittelt und damit eine Zone der nächsten Entwicklung schafft, dann wird deutlich, dass er keineswegs an ein bestimmtes Alter noch eine institutionelle Organisation gebunden ist“ (Siebert 2006, 113). [→ Unterricht und Lernen] Vygotskij (1987) schrieb: „Unterricht und Entwicklung treten also nicht erstmals im Schulalter auf, sondern sind praktisch vom ersten Lebensstag des Kindes an miteinander verbunden“ (297). Dies impliziert in Bezug auf die Frage der Entwicklung eines inklusiven EBU, dass es auch keine dem Kindergarten oder Schulformen bzw. Schultypen zuzuordnende Integrationsformen geben kann, was auf die vorgenannten Bestimmungsstücke „entwicklungslogischer Didaktik“ zurückverweist, ja sie als solche konstituiert. Für sie zentral ist die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“, die, um die „Möglichkeitsräume“ der Entwicklung für alle als Zonen der nächsten Entwicklung entstehen zu lassen, eben einer am Entwicklungs- (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-Niveau orientierten inneren Differenzierung des Unterrichts bedarf. Dies, bezogen auf integrativen Unterricht, im Sinne einer den Wandel der kindlichen Persönlichkeit über mehrere Entwicklungsperioden hinweg berücksichtigenden Weise, ohne dass die Lerngemeinschaft sozial zerfällt. Folglich sind affektiv-emotionale Orientierungen in der Handlung ebenso zu berücksichtigen wie solche, bei denen das Lernen und die Aneignung kultureller Bedeutungen als solche bereits zum Motiv geworden sind und sich die Entwicklung theoretischen Denkens im Sinne seiner Semantisierung anbahnt und entfaltet.

In seinem Versuch einer Neubetrachtung der „Zone der nächsten Entwicklung“ fasst Jantzen (2008) diese Zusammenhänge in Analyse der Entwicklungsgeschichte dieses Konzepts bei Vygotskij unter zwei sich vermittelnden Gesichtspunkten in einer Topologie der Zone der nächsten Entwicklung zusammen. Unter Aspekten des Zusammenreffens idealer und rudimentärer bzw. vorhandener Formen psychischer Tätigkeit verweist er auf die Zone

der nächsten Entwicklung als eine Feldstruktur, innerhalb derer sich in Rückwirkung auf das Hervorbringen von Entwicklung Individuum und Gesellschaft lebenslang vermitteln und die sich von Kindheit an über das Jugendalter ins Erwachsenenalter hinein zunehmend nach innen verlagert, von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen wird. Bezogen auf das Hervorbringen von Entwicklung muss dieser Prozess „im je gegebenen Augenblick [...] sowohl eine Öffnung des Erlebens in emotionaler Hinsicht wie im Hinblick auf die Aneignung von Bedeutungen vorhanden sein“ (239). Dies ermöglicht, den in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindenden Transformationsprozess als zwei Differentiale *Sinnbildender* und *Bedeutung* konstituierender Funktionen zu verstehen, deren Einheit in der Kategorie Unterricht gefasst werden kann, zu dem Vygotskij feststellt: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung voraussetzt“ (1987, 302). In sinnfälliger Weise beschreibt Vygotskij die skizzierten Sachverhalte wie folgt: „Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbstständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbstständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (300). [→ III Zone der nächsten Entwicklung] Hinsichtlich der weiteren Differenzierung dieser Sachverhalte unter dem Aspekt Unterricht ist hier vor allem auf die Arbeiten von Siebert (2006) zum entwickelnden Unterricht und von Lompscher (2004, 2006) zur Lernfähigkeit und Lernkultur zu verweisen. Ebenso wäre unter Aspekten der Ausbildung menschlicher Intersubjektivität u. a. auf die neurowissenschaftlich fundierten Forschungen von Aitken & Trevarthen (1997) und Trevarthen & Aitken (2001) zu verweisen, die erlauben, die hier skizzierten Zusammenhänge in der frühesten pränatalen Entwicklung im Zusammenhang mit einem emotional-motorischen System in einer „Intrinsic MotivFormation (IMF)“ grundgelegt zu sehen.

Pädagogische Perspektiven

Die Bedeutung der auf der Kulturhistorischen Schule basierenden Behindertenpädagogik und der auf der kategorialen Bildung basierenden Allgemeinbildungskonzeption werden im didaktischen Diskurs heute in Ansätzen erkannt, können aber nicht als rezipiert angesehen werden. So ist der Diskurs zur interkulturellen Pädagogik, zu Fragen des Unterrichts in heterogenen Gruppen (Platte 2005) oder die Hinwendung zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) zwar damit verbunden, Fragen des Unterrichts und der Didaktik nicht mehr ausschließlich auf Lerngruppen oder Klassen vermeintlich homogener Zusammensetzung zu richten, sie bleiben aber selbst in weitreichenden Konzepten Spezifizierungen wie z. B. Fragen sozialisations- oder behinderungsbedingter Lernaussgangslagen (Gudjons 2001) verpflichtet. Es dürfte schwierig sein, von solchen Positionen aus die aufgezeigten, eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momente unterrichtlich zu realisieren, wenngleich zu sehen ist, dass diese Orientierungen deutlich auf die Notwendigkeit verweisen, auch Kinder mit Behinderungen in Allgemeinen Schulen zu unterrichten, wie das auch in den Empfehlungen der KMK von 1994 zum Ausdruck kommt, wenn gefordert wird, dass die Bildung junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe aller Schulen anzustreben ist und sich die Sonderpädagogik als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der Allgemeinen Pädagogik zu verstehen habe (26). Auch werden die impliziten Ziele solcher Orientierungen und Forderungen weder durch Formen Offenen Unterrichts, durch einen Projektunterricht als methodische Konzeption oder durch Handlungskonzepte für einen Gemeinsamen Unterricht (Heimlich 2003) zu erreichen sein. Sie kreieren in der Gesamtsicht der Entwicklung der Integration im EBU „Integrationspädagogiken“ (siehe Abb. 1), die mehr oder weniger den Mechanismen eines sich selbst reproduzierenden selektierenden und segregierenden

Systems verpflichtet bleiben. Eine Lösung von sonderanthropologischen Positionierungen kann im Diskurs der Didaktik noch nicht als erkannt bewertet werden. Die von Séve (1973) betonte Problematik, dass „die Theorie der Individualitätsformen [...] ganz und gar noch nicht die Theorie der Persönlichkeit“ ist (238), ist noch nicht im kollektiven Bewusstsein der Pädagogik verankert. [→ Modelle innerer Differenzierung]

Mit seinen Hinweisen zur Begründung und Umsetzung innerer Differenzierung hat Klafki (zusammen mit Stöcker), weit deutlicher als dies in vielen Konzeptionen integrativen Unterrichts der Fall ist, die auf Unterrichtsphasen bezogenen Aneignungs- und Handlungsebenen neben quantitativen Aspekten, die den Stoff- und Zeitumfang betreffen, als zentrale Momente einer inneren Differenzierung markiert (1996, 188). Sie bleiben aber, wie die Bestimmung des „Elementaren“ als das „doppelseitig Erschließende“ und das „Fundamentale“ als „Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (Klafki 1963, 122f.), der Objektseite, dem Stoff, den Inhalten, verpflichteter. Es geht, den eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momenten folgend, nicht um das (passive) „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und um das Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“ (43), sondern um die (aktive) Erschließung der Welt im Sinne ihrer *Aneignung*, die nur in kooperativen Prozessen erfolgen kann, was in nahezu allen didaktischen Konzeptionen kaum Beachtung findet.

Die integrale Einheit (im Individuellen wie im Sozialen) des mit der menschlichen Existenz immanent bestehenden Bedürfnisses nach der Spiegelung seiner selbst im anderen Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe ist die reziprok-kooperative Tätigkeit im Kollektiv, als die Unterricht aufgefasset und Integration beschrieben werden kann (Feuser 1989; 1995). Bezogen auf die zwischen Subjekt(en) und

Objekt(en) im Sinne der „doppelseitigen Erschließung“ vermittelnde Tätigkeit wäre – die von Klafki dafür bemühten Kategorien nun subjektwissenschaftlich gefasst – das „Elementare“ als die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das „Fundamentale“ als die Sinn stiftende Seite dieses Prozesses zu begreifen. Oder: Das „Elementare“ und „Fundamentale“ sind aus der Sicht der Biografie des Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) kategoriale Produkte der Bedeutungskonstitution auf der Basis des persönlichen Sinns.

Bezogen auf die Anerkennung des Menschlichen als in aktiv-handelnder Auseinandersetzung mit der Welt erkennendes und diese sich aneignendes Subjekt und einer sich strukturell als dreidimensional erweisenden entwicklungslogischen Didaktik wäre zusammenfassend festzuhalten: „Der persönliche Sinn erschließt die ‚Welt‘ hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die ‚Welt‘, wo sie durch andere Menschen (gattungsspezifisch) kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt“ (Feuser 1989, 35–36). Oder: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.

Séve (1973) schreibt: „Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (237).

Literatur

- Aitken, Kenneth & Trevarthen, Colwyn (1997): *Self/other organization in human psychological development*. In: *Development and Psychopathology* 9, 653–677
- Bauman, Zygmunt (2005): *Verworrenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg

- Buber, Martin (1965): *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg
- Chaikim, Seth (2003): *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. In: Kozulin, Alex et al. (Hrsg.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge
- Davydov, Vasili V. (1998): *The Concept of Developmental Teaching*. In: *Journal of Russian and East European Psychology* 36, 4, 3–102
- Ei'konin, Daniil B. (1980): *Psychologie des Spiels*. Köln
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): *P.J. Galperin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel
- Feuser, Georg (1987): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. 3. Aufl., Bremen (1. Aufl. 1984)
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt
- Feuser, Georg (2004): *Erkennen und Handeln. Integration – eine conditio sine qua non humaner menschlicher Existenz*. In: *Behindertenpädagogik* 43, 2, 115–135
- Feuser, Georg (2009): *Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume*. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 17, 3
- Galperin, Pjotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln
- Giest, Hartmut & Lompscher, Joachim (2006): *Lern-tätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin
- Gudjons, Herbert (2001): *Lehr- und Lernplanung*. In: Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart, 35–38
- Heimlich, Ulrich (2003): *Integrative Pädagogik*. Stuttgart
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung*. München
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 9, 354–361
- Jantzen, Wolfgang (2004) (Hrsg.): *Die Schule Galperins*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2008): *Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet*. In: Jantzen, Wolfgang & Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, 231–244
- Jantzen, Wolfgang (2008): *Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 171–195
- Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Weinheim
- KMK (1994): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Drauve, Wolfgang, Rumpfer, Franz & Wachtel, Peter (2000) (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*. Würzburg, 25–39
- Kron, Friedrich (1993): *Grundwissen Didaktik*. München
- Leont'ev, Aleksej (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.
- Leont'ev, Aleksej (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln
- Lompscher, Joachim (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin
- Lurija, Alexander Romanowitsch (1982): *Sprache und Bewusstsein*. Köln
- Mantell, Peter (1991): *René Spitz 1887–1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme*. Köln
- ODL-Inclusive (2000–2004): *Sokrates II/Minerva Projekt. Open and Distance e-Learning Projekt zur Einführung in die Inklusive Pädagogik*. <http://www.odlinclusive.org>
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart
- Platte, Andrea (2005): *Schulische Lebens- und Lernwelten*. Münster
- Prenzel, Annsdore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Opladen*
- Schroer, Markus (2001): *Die im Dunkeln sieht man doch*. In: *Mittelweg* 36, 5, 33–46
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren*
- Séve, Lucien (1973): *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.
- Siebert, Birger (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin
- Spitz, René (1963): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart
- Spitz, René (1972): *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt a.M.
- Stichweh, Rudolf (2005): *Einleitung 2: Inklusion und Exklusion*. In: Gusy, Christoph & Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation*. Frankfurt a.M., 35–48
- Trevarthen, Colwyn & Aitken, Kenneth (2001): *Inferant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clin-*

- nical Application. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 1, 3–48
- Veer, René van der (2007): Lev Vygotsky. Norfolk
- Vygotskij, Lew (1985): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1. 2. Aufl., Köln
- Vygotskij, Lew (1987): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2. 2. Aufl., Köln
- Ziemen, Kerstin (2008) (Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen

Astrid Kaiser/Ditmar Schmetz/Peter Wachtel/Birgit Werner (Hrsg.)

Didaktik und Unterricht

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik

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

Gesamtherausgeber:
Wolfgang Jantzen

Redaktion:
Birger Siebert

Band 4

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Alle Rechte vorbehalten
© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019634-0