

Bausteine inklusiver Didaktik

Die Behörde will die Lehrerkollegien antreiben, LSE-Diagnostik gezielt einzusetzen. Unser Autor hingegen beschreibt in seinem Beitrag den sinnvollen Einsatz einer Förderdiagnostik. Kooperation statt Aussonderung. Ein Überblick

Anfang Januar hatte Senator Rabe eingestehen müssen, dass die Zahl der sonderpädagogisch förderbedürftigen SuS mit 6,7% in der Grundschule deutlich höher liegt als die von ihm behaupteten 4% und dass daraus eine entsprechend höhere Zahl von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtteilschule resultiert. Noch vor den Bürgerschaftswahlen im Februar hatte der Schulsenator dann

„... mit einem buchhalterischen Denkansatz nicht zu verwirklichen“

für die nächsten vier Jahre 120 neue Lehrerstellen versprochen, wohl um die Wogen zu glätten. Dabei würden mit Blick auf die Anmeldungen für den künftigen Jahrgang 5 (s. Bürgerschaftsdrucksache 21/225) allein für die 5. Klassen der Stadtteilschulen durchschnittlich 35 zusätzliche Stellen benötigt, die Grundschulen und höheren Stadtteilschuljahrgänge blieben weiterhin unterversorgt. So weit so schlecht bzw. sozialdemokratisch und grün.

Diagnostik und Didaktik in der Kritik

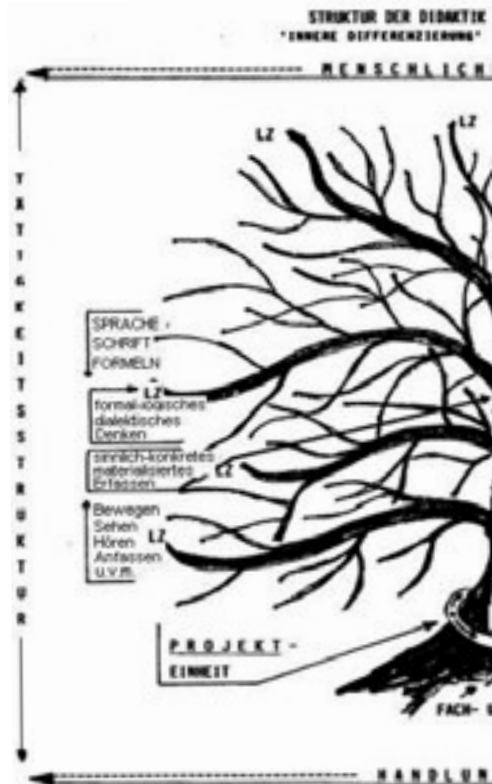
I. Im Juni 2014 hatten die Professoren Rauer und Schuck ihren Abschlussbericht veröffentlicht (Karl Dieter Schuck/Wulf Rauer: Abschlussbericht ... (2014)). Im Herbst vergangenen Jahres stellte sich Schulsenator Rabe auf

der GEW-Veranstaltung „Immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?“ einer Podiumsdiskussion mit den beiden Autoren und der GEW-Vorsitzenden Anja Bensing-Stolze. Zwei Aspekte dieser Diskussion sollen hier zunächst herausgegriffen werden, um die Richtung zu skizzieren, in die sich die schulische Inklusion unter sozialdemokratischer Federführung bislang 'weiter' entwickelt hat.

Während Rauer und Schuck in ihrem Abschlussbericht und in der Podiumsdiskussion grundsätzlich in Frage gestellt haben („Wozu braucht ihr die Kategorie von LSE-Kindern?“, Schuck), inwieweit die Kategorisierung der (Grund)Schüler_innen pädagogisch gerechtfertigt und hilfreich ist, verdeutlicht das Schreiben des inzwischen in den Ruhestand verabschiedeten Landeschulrates Rosenboom vom 1. April 2015, dass die BSB die fragwürdige Kategorisierung der SuS durch die LSE-Diagnostik vorantreibt. Die LSE-Diagnostik werde durchgeführt „zum einen für die gute Übergangsbegleitung der Schülerinnen und Schüler sowie die Schulorganisation Klasse 5 und zum anderen zukünftig auch für die

Ressourcenzuweisung an die Stadtteilschulen herangezogen“ („Weiterentwicklung des Verfahrens zur Diagnostik in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Soziale und emotionale Entwicklung“).

LSE-Diagnostik zu verwaltungstechnischen Zwecken, 'Sonderpädagogischer Förderbedarf' als „eine vorwiegend verwaltungstechnische Kategorie zur Vergabe von Ressourcen“ (Schuck und Rauer, S. XXI) –



deutlicher kann man nicht formulieren, dass diese Diagnostik nicht für die betreffenden Kinder durchgeführt wird.

Dieser Feststellungs- und Zuschreibungsdiagnostik wäre die maßgeblich von Prof. Schuck mitentwickelte und vertretene Förderdiagnostik für die Kinder entgegenzusetzen. Diese ist aber mit einem auskömmlichen, buchhalterischen Denkanatz nicht zu verwirklichen.

„Erforderlich sind ... geeignete Strategien zur Bestimmung der individuellen pädagogischen Notwendigkeiten und Entscheidungskriterien dafür, welche professionellen, pädagogischen wie sonderpädagogischen Kompetenzen zur Lösung der konkreten Lern- bzw. Entwicklungsprobleme bereitgestellt werden müssen.“ (Abschlussbericht, S. XXI.)

Didaktik

II. Ein weiterer Aspekt der Diskussion nimmt Bezug auf die Didaktik und ist von den beiden Professoren im Abschlussbericht wohl formuliert, aber meines Erachtens noch nicht hinreichend diskutiert worden: das Konzept einer 'adaptiven Förderung', in dem es im Rahmen einer inklusiven Schule "zu allererst um die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum" (S. XXI) geht – oder mit den Worten von Prof. Schuck: „Nicht die Diagnostik ist das Problem ... sondern die Didaktik!“

Die vom LI initiierte Fachtagung „Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Professionswissen für eine inklusive Bildung“ (10.4.-11.4.2015) hat mit der Einladung an Professorin Karin Terfloth (Heidelberg) Akzente gesetzt. Prof. Terfloth hat auf der Grundlage der Didaktik des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung „inklusive“ didaktische "Bausteine“ vorgetragen und zusammengesetzt, die selbst zu einer tragenden Mauer inklusiver Bildung für alle werden können. Fundament ihrer Ausführungen sind dabei zum einen die bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafkis und zum anderen die entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers.

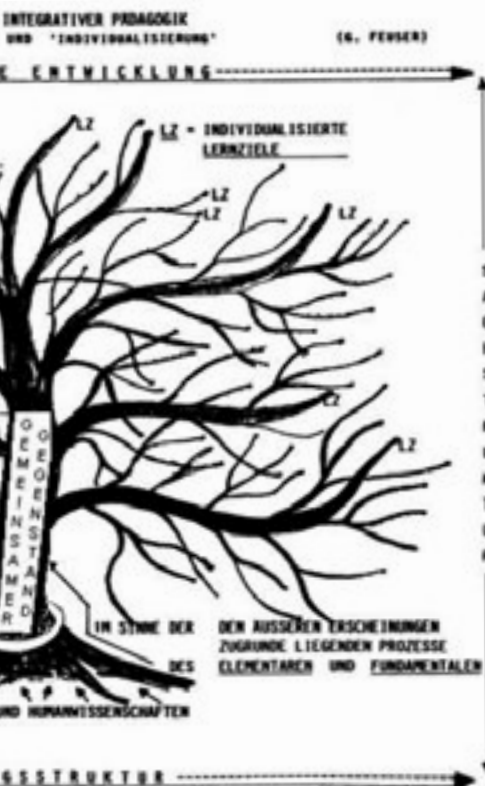
Im Folgenden soll versucht werden, die entwicklungslogische Didaktik zu skizzieren, unter Zuhilfenahme einiger Überlegungen Prof. Terfloths aus ihrem Vortrag bzw. ihrer Veröffentlichung (Ter-

floth / Bauersfeld 2015). In dieser referieren Terfloth und Bauersfeld den Behinderungsbegriff der ‚International Classification of functioning, Disability and Health‘ der WHO, demzufolge Behinderung als biopsychosoziales Phänomen zu begreifen ist, das sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Komponenten ergibt, d.h. situationsabhängig, mit Blick auf die gesamte Lebenssituation des Individuums und nicht als persönliches Merkmal.

Während Bauersfeld und Terfloth an dem Begriff ‚Behinderung‘ zumindest als Arbeitsbegriff festhalten, kann nach Jantzen, auf den Feuser sich bezieht (2013), Behinderung als „Ausdruck der Kompetenz“ bezeichnet werden, „unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen. Damit wird der Begriff Behinderung als eine Menschen beschreibende Kategorie obsolet und was wir als „pathologisch“ klassifizieren verstehbar als entwicklungslogisch unter den für einen Menschen bestehenden Ausgangs- und Randbedingungen seiner Austauschmöglichkeiten.“

Zentral ist und bleibt in diesem Verständnis mit Blick auf die Austauschmöglichkeiten des Einzelnen die Tätigkeit des konkreten Individuums.

Die „Entwicklungslogische Didaktik“ Georg Feusers (1989/2008/2011), fußend ebenfalls auf Klafki's „kritisch-konstruktiver Didaktik“ sowie auf der „Kulturhistorischen Schule“ (Leontjew u.a.), entfaltet eine dreidimensionale Struktur, die neben der Sachstrukturanalyse (nach Klafki u.a.), die Analyse der Tätigkeitsstruktur (der ‚aktuellen Zone der Entwicklung eines Schülers‘ wie seiner ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski)) einfordert wie eine Analyse der Handlungsstruktur, des



Prozesses der Interiorisation.

Zentrale Kategorie integrativer Pädagogik und entwicklungslogischer Didaktik ist dabei die Kooperation als Gegenkraft jeglicher Segregation, Be- oder Aussonderung. „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“ (Feuser, 2011)

Die Struktur der Didaktik integrativer Pädagogik hat Feuser (1989) mithilfe des didaktischen Baumes veranschaulicht (s. unten).

Der Stamm des didaktischen Baumes ist als äußere thematische Struktur eines Unterrichtsprojektes der gemeinsame Gegenstand, die Verästelungen und Verzweigungen sind die Wissenschaftsbereiche (Sachstruktur), die entsprechend der je individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (aktuelle Zone der Entwicklung, vgl. Wygotski) Lernmöglichkeiten auf allen Entwicklungsniveaus (Stufen der ‚dominierenden Tätigkeit‘, s. Leontjew, Piaget und Jantzen) / Tätigkeitsstruktur) bieten, am Astansatz sinnlich-konkret, an der Astspitze in abstrakt-logisch symbolischer Weise durch Sprache, Schrift und Formeln (...), mit dem Ziel, mittels pädagogischer und/oder therapeutischer Hilfen die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski) zu strukturieren.

Wesentlich ist dabei die individuelle, sinnstiftende und bedeutungstragende tätige Auseinandersetzung des Lernenden mit den sachstrukturellen Aspekten, ist die sinnlich-praktische Tätigkeit in der Aneignung von Welt im Prozess der Ausbildung geistiger Operationen. Die Möglichkeiten innerer Differenzierung und Individualisierung folgen den Verästelungen und Verzweigungen des Baumes je nach Wissenschaftsbereichen und Entwicklungsniveaus bzw. mo-

mentaner Handlungskompetenz.

„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.“ (Feuser 2011)

Sich einen Begriff von entwicklungslogischer Didaktik bzw. inklusiver Didaktik machen bedeutet, inklusive Unterrichtsprojekte zu entwickeln, durchzuführen (zu „begreifen“) und zu reflektieren.

Beispiel 1

Als „gemeinsamen Gegenstand“ integrativer Pädagogik formuliert Feuser exemplarisch den zentralen Prozess, der, an einem Beispiel veranschaulicht, den Hintergrund des Unterrichtsprojektes ‚Ernährung‘ bildet, die Aneignung der Gesetze der Thermodynamik:

„Die im Vorgang des Kochens durch die einwirkende Wärme entstehenden Veränderungen sind der gemeinsame Gegenstand des Unterrichts. Aber die Repräsentation und das Ziel des Unterrichts liegen für den einen Schüler auf der Ebene der sinnlich-konkreten Erfahrung dieses Vorganges durch Wärmeabstrahlung, Isolierung, Düfte, Geräusche u.v.m., für den anderen auf der Ebene der mathematischen Bewältigung der physikalischen und chemischen Vorgänge oder der dazu bestehenden Theoriebildung.“ (Feuser, 1989)

Beispiel 2

In ihrem Vortrag (s.o.) hat Prof. Terfloth als Beispiel das Unterrichtsprojekt „Die Römer“ angeführt. Die Analyse der Sachstruktur ‚Römische Gesellschaft‘ lässt die Aneignung eines Verständnisses von ‚Hierarchie‘ als elementar erscheinen. Hierarchie kann verdeutlicht werden in der Auseinandersetzung mit ‚Brot & Spielen‘ im Kolosseum (s. Sitzordnung), der Stellung und Macht von Kaiser Augustus (Entscheidung über Leben und Tod), der Grenzsicherung durch den Limes (Ausgrenzung und Integration), dem Gründungsmythos wie der familiären Hierarchie – und Hierarchie wird erfahren und gelebt in der eigenen Familie, in Schule, Sportverein und Gesellschaft. Damit kann Hierarchie auf unterschiedlichen Niveaustufen dominierender Tätigkeit angeeignet werden und kann über den Lebensweltbezug handelnd begriffen, veranschaulicht und versprachlicht werden.

Hierarchie kann, z.B. in einem Rollenspiel, gestisch durch den kaiserlichen Daumen dokumentiert werden, Hierarchie kann veranschaulicht oder sprachlich beschrieben werden, Hierarchie kann aber auch, z.B. auf die Gegenwart bezogen, problematisiert werden. In diesem Projekt machen alle das Gleiche, aber nicht jeder dasselbe: Innerhalb der gemeinsamen thematischen Rahmung des Projektes ‚Römische Gesellschaft‘ bedeutet Kooperation dann, dass das Tun des einen Schülers/Schülerin das Tun des anderen Schülers/Schülerin beeinflusst (vgl. Feuser).

Somit erscheint Inklusion als das Einfache, das schwer zu verwirklichen ist: Integration ist der Weg und Inklusion bleibt das Ziel. Aber beginnen können wir im Sinne von Rauer&Schuck mit der Erarbeitung von Konzepten adaptiver Förderung.

STEPHAN STÖCKER
Goethe-Schule-Harburg