K 7585 E
€ 8,50 Einzelbezug

ISSN 0513-9066

ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK

Eine Chance für alle Kinder und Jugendlichen – die „Vermittlung“

Mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zum Schriftspracherwerb

Jüngere Behinderte in Einrichtungen der stationären Altenhilfe

Üben und Festigen abgeleiteter Brüche an Stationen

Schwarzlichttheater für Menschen mit geistiger Behinderung

als Einhefter: Memorandum 2002

Fachverband für Behindertenpädagogik

4 2002

53. JAHRGANG

vds

Eine Chance für alle Kinder und Jugendlichen – die „Vermittlung"

Grundproblem der Didaktik

Kerstin Ziemen

„Leider ist … das Unterrichtswesen für gewöhnlich ein Ort der Vermittlung kodifizierten, routinisierten Wissens und die Unbeweglichkeit wissenschaftlicher Felder beruht nicht zuletzt auf der strukturalen Verspätung, die sich aus der Tatsache ergibt, dass die Lehrenden in der Regel von der Forschungstätigkeit abgeschnitten sind." *BOURDIEU* 1998, 62

Einleitende Bemerkungen

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, vor allem mit schweren bzw. mehrfachen Beeinträchtigungen, stellen die Pädagogik und Didaktik bis heute auf eine harte Probe. Als anerkannt gilt, dass, je schwerer die Behinderung, eine umso stärker subjektbezogene pädagogisch-didaktische Arbeit erforderlich ist. Neben der Favorisierung von handlungs- oder projektorientiertem Lernen bezieht sich das didaktisch-methodische Repertoire auf spezifische Konzepte, die in der Spannbreite von Snoezelen über Pränatalraum bis hin zu basaler Stimulation reichen. Zuletzt aufgeführte pädagogische Arbeit genießt Legitimation durch den Tenor des Pädagogisch-Therapeutischen. Diese Konzepte stehen für sich.

Andererseits wird anerkannt, dass sich pädagogisch-didaktische Arbeit zumeist in Gruppen und Klassen bewähren muss. Das stellt den Pädagogen vor das Problem, die beiden anerkannten Kriterien gleichermaßen zu berücksichtigen, d. h. einerseits subjektzentriert und andererseits gruppenorientiert zu arbeiten. In Differenzierung zum behinderten- oder rehabilitationspädagogischen Vorgehen scheint sich das Allgemein- oder Regelpädagogische nur am zweiten Kriterium zu orientieren, indem von einer relativ homogenen Gruppe von Kindern und Jugendlichen ausgegangen wird. Die Frage nach subjektzentriertem Arbeiten stellt sich somit erst gar nicht (die Gründe hierfür sind an dieser Stelle nicht zu erörtern). Zugleich ist zu reflektieren, dass dem deutschen Schulsystem insgesamt nun seit einiger Zeit erhebliche Mängel bescheinigt werden (vgl. *SCHMOLL* 2000; mit Bezug auf die internationale Vergleichstudie *TIMSS*; *BAUMERT/KLIEME* 2000, PISA-Studie), so dass von den Universitäten „mehr Forschung über das Lernen in der Schule" (*SCHAVAN* 2001), u. a. die Ermittlung von „Lernstrategien zur Aneignung und Verarbeitung von grundlegendem Wissen" (ebd.) gefordert wird. Ob nun das vernachlässigte subjektzentrierte Arbeiten daran Anteil hat, soll hier nicht diskutiert werden. Anstelle dessen muss gefragt werden, welches nun das innerhalb pädagogischen bzw. didaktischen Arbeitens zentrale Problemfeld darstellt. Auf der Basis der skizzierten Probleme der sich herausgebildeten Felder (das behindertenpädagogische und das regelpädagogische Feld genießen strikt getrennte Existenz) verbirgt sich jeweils die Frage nach der „Vermittlung".

Die „Vermittlung" – Grundproblem der Didaktik

Die Didaktik wird als Terminus im pädagogischen Zusammenhang in der Form von „Didactica" erstmals 1613 von *RATKE* (1571-1635) gebraucht. In der Bedeutung von „Lehrkunst" und „Lehrart" wies sie insbesondere auf die Methodik hin (*RITTER/GRÜNDER* 1976, 233). Umfassendere Bedeutung erhält „Didaktik" dann in der „Didactica magna" (*COMENIUS* 1657). Letztere wird zur Möglichkeit, zur „allgemein gültigen Kunst, alle alles zu lehren". Dieses ist der Ausgangspunkt *FEUSERs* für die von ihm entwickelte „entwicklungslogische Didaktik" (1995). Eine wahrhaft allgemeine Pädagogik und Didaktik zu entwickeln, dabei den Personenkreis von Menschen mit schwersten Behinderungen oder Menschen, die am „Rande des Lebens" stehen (so z. B. Komatöse) im Blick zu haben, scheint ein Prüfstein zu sein, an dem sich Pädagogik und Didaktik messen können.

Im Folgenden sollen nun Aspekte einer Theorie rekonstruiert werden, die es perspektivisch weiterzuentwickeln gilt.

Das Didaktikkonzept, welches als Basis die tätigkeitstheoretische Perspektive nimmt und somit die in dem Kontext gewonnenen Erkenntnisse um Tätigkeit, Handeln, Aneignung aufgreift und in diesem umsetzt, führt uns auf den Weg, die „Vermittlung" nicht ausschließlich im Sinne des Anwendens von „Methoden, Medien, schulorganisatorischen Hilfen" (vgl. *SCHULZ* 1981) zu betrachten. Zu häufig wird die „Vermittlung" noch als rein technischer Aspekt verstanden, der ähnlich einem Input-Output-Modell zu funktionieren hat. Auf dieser Basis kann das Vertrauen in (wenn auch noch so triviale) Methoden und Konzepte wachsen.

Andererseits wiederum scheinen selbst die Methoden und Konzepte, die für die pädagogisch-didaktische Arbeit unter schwierigsten Bedingungen (z. B. für die Arbeit mit Schwerstbehinderten, für geistig Behinderte mit Verhaltensauffälligkeiten) „entwickelt" worden sind, nicht Erfolg versprechend anwendbar, denn je schwieriger die Situation, umso deutlicher die Hilflosigkeit der Pädagogen (auch wenn ein ganzes Methodenrepertoire zur Verfügung steht). So zeigt u. a. eine Untersuchung von *BRINKMANN/BRANDENBUSCH* 2001, bezogen auf geistig Behinderte (6-90 Jahre) der Regionen Delmenhorst und Oldenburg, zum einen die schwierige Situation (bei 42,3 % der Population waren psychische Auffälligkeiten/Störungen, die in der Breite von „Sozialem Rückzug" [16 %], „Angst/Depressivität" [8 %] bis hin zu „Aufmerksamkeitsstörungen" [21 %] und „Aggressivem Verhalten" [12 %] auftraten). Zum anderen wurde die Hilflosigkeit

innerhalb pädagogischen Arbeitens deutlich. In 73 % waren die Interventionen der Pädagogen durch Isolierungen (z. B. Ausschluss der Betroffenen aus der Gruppe) bestimmt. Betrachtet man „geistige Behinderung" als Entwicklung unter isolierenden Bedingungen (*JANTZEN 1992*) und wird daraufhin mit weiteren Isolierungen (Ausschluss aus der Gruppe) reagiert, dann kann einerseits nur die Potenzierung des Problems erwartet werden, andererseits müssen die so häufig in dem Zusammenhang favorisierten pädagogisch-therapeutischen Ansätze (wie oben benannt) in ihrer Wirksamkeit hinterfragt werden. Das Problem zeigt, dass die weitere Verfeinerung und Differenzierung der pädagogisch-therapeutischen Konzepte nicht Erfolg versprechend sein wird. Anstelle dessen muss das dem Pädagogisch-Didaktischen Inhärente stärker in den Blick kommen. Auch in schwierigen Situationen kann der Pädagoge nicht von seiner Pflicht der „Vermittlung" befreit werden.

Wenn die Didaktik als „Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen" (vgl. *DOLCH* 1965; *HAUSMANN* 1959) Geltung beanspruchen will, dann ist der Lehr- und Lernprozess und damit der Prozess der Aneignung und der Gestaltung hinsichtlich aller möglichen Bedingungen menschlichen Lebens zu hinterfragen. Bereits bei *WILLMANN* wird die Didaktik in ihrer doppelseitigen Erschließung „als die Lehre vom Bildungswesen und als die Lehre vom Bildungserwerbe" (1903, Erster Band, 40) betrachtet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bildung überall dort geschieht, „wo sich geistige Bedürfnisse und Interessen regen und Gestaltung suchen und erhalten" (ebd.).

„Wohl kann man die Beziehung zwischen zwei Individuen das Grundverhältnis der Bildung und Erziehung nennen, aber nur, wenn man darüber nicht vergisst, dass die Beziehung zwischen zwei Generationen ein ebenso grundlegendes Verhältnis" (ebd.) darstellt. Damit ist bereits grundgelegt, dass als Bezugspunkte der Didaktik das Objekt (zu erwerbender Gegenstand), ein Subjekt/mehrere Subjekte (Heranwachsende) und ein Subjekt (Pädagoge, Mutter etc.) zu betrachten sind. Die Bedeutung von „Vermittlung" im Sinne von „sich ins Mittel legen" und dieses in der Rolle einer „Mittelsperson" (*GÖRNER/KEMPCKE* 1976, 577) zu realisieren, kennzeichnet das Verhältnis. Diese Position muss im „pädagogischen Feld" (der Feldbegriff wird hier im Sinne *BOURDIEUs* gebraucht) der „Pädagoge", „Lehrer", „Erzieher" etc. ausfüllen. So steht dieser vor der Aufgabe, einerseits über seine Person das Verhältnis zu analysieren und zu reflektieren, welches dann wiederum das Kind oder den Heranwachsenden und sein Verhältnis zu anderen, zur Welt und zu sich selbst einschließt. Das ist innerhalb des didaktischen Prozesses stets im Hinblick auf das zu vermittelnde Objekt zu diskutieren, welches wiederum als „gemeinsamer Gegenstand" (vgl. *FEUSER* 1995) erscheinen soll.

Im Folgenden sollen nun einige zentrale Aspekte der Didaktik für alle Kinder und Jugendliche aufgegriffen werden. Im Kontext tätigkeitstheoretischen Denkens erfolgen dazu zunächst einige zusammenfassende Bemerkungen.

Grundlegende Aspekte der „Tätigkeitstheorie"

Die „Tätigkeitstheorie" stellt ein „allgemeines humanwissenschaftliches Konzept über das Verhältnis von Subjekt und gegenständlicher/sozialer Realität in seiner Dynamik, Struktur und Geschichtlichkeit (dar, d. V.), das aus der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie… hervorgegangen ist. Der Begriff der 'gegenständlichen Tätigkeit' fungiert dabei als Zentralglied" (*SCHRÖDER* 1990, 60). Missverstanden wäre die Tätigkeitstheorie, wenn sie ausschließlich auf die Analyse konkreter menschlicher Tätigkeit oder Aktivität beschränkt bliebe. Dieses Konzept nimmt das Verhältnis von Mensch und realer Welt in den Blick, welches gleichzeitig bedeutet, Bedürfnisse, Motivation, Sinnerleben und Gegenstandsbedeutung in diesem nicht als isolierte Erscheinungen wahrzunehmen, sondern stets in Beziehung zueinander (vgl. *ZIEMEN* 2002, 45). Insofern „setzt (die Tätigkeitstheorie, d. V.) an der 'Berührungsstelle' von Individuum und Umwelt an und versucht eine … Theorie der Vermittlung dieses Verhältnisses in Form einer relativ eigenständigen prozessualen (Zwischen-) Struktureinheit 'Tätigkeit' zu begründen" (*SCHRÖDER* 1990, 61). Die Kategorie der Tätigkeit als eine den Dualismus von Subjekt und Objekt zu überwindende Kategorie weist auf die grundlegenden Aspekte von „Sinn" und „Bedeutung" hin, so „können gesellschaftliche Bedeutungen vermittelt über das Werkzeug oder das sprachliche Zeichen als Werkzeug nur dann zu Bedeutungen für das Individuum werden, wenn es im Prozess ihrer Anwendung ihre Adäquatheit für die Entwicklung seiner Lebensprozesse erfährt. Die Bedeutungen existieren daher im Subjekt selbst nur im Medium des Sinns, also der integrierten affektiven Bewertung seiner eigenen gegenwärtigen Lebensprozesse wie den Dimensionen seiner Zukunft. Dieser Sinn ist aber Resultat des Erwerbs der Bedeutungen" (*JANTZEN* 1992, 119 f.). Für den Erwerb von Bedeutungen ist demnach der Prozess der „Aneignung" unerlässlich, wobei dadurch Entwicklung möglich wird. „Soziale Werkzeuge und Mittel (werden, d. V.) zu individuellen Werkzeugen und Mitteln. Indem diese Mittel erworben werden, werden interpsychische Prozesse zu intrapsychischen" (123). Dieses Moment weist auf den in der Didaktik so zentralen Stellenwert der „Kooperation". Nur in Kooperation miteinander, zunächst mit einem anderen (z. B. der Mutter oder einer anderen Bezugsperson), später kooperativ in der Gruppe, wobei dann u. a. nach arbeitsteiligem Prinzip der kooperative und kollektive Prozess erlebt wird und neue Bedeutungen erschlossen werden können. Das Erschließen von Bedeutungen wird innerhalb der Didaktik zum Dreh- und Angelpunkt der Diskussion.

Das Konzept der „Tätigkeitstheorie" repräsentiert sich als Ansatz oder Verhältnis, welches auf die Art und Weise, wie ein Subjekt sich mit der realen Welt vermittelt (so *LEONTJEWs* Ansatz der „dominierenden Tätigkeit"), zum Ausdruck bringt, dass sich ein Mensch in seinem Leben u. a. zunächst perzeptiv vermittelt, später im Spiel, durch Lernen und schließlich mittels Arbeit (vgl. auch *JANTZEN* 1992, 198 ff.). Das stellt zunächst eine grobe Orientierung innerhalb des pädagogisch-didaktischen, auch diagnostischen Prozesses dar. Als konkrete Analyseeinheit fungiert „Tätigkeit" jedoch nur begrenzt. So ist mit *TALYZINA* die „Handlung" als konkrete Analyseeinheit zu kennzeichnen (vgl. 2001, 205).

Das führt uns zu der von *GALPERIN* in den 50/60er Jahren entwickelten „Interiorisationstheorie", d. h. der „Theorie der planmäßigen Herausbildung der geistigen Handlungen und der Begriffe" (*TALYZINA* mit Verweis auf *GALPERIN* 1965), wobei die dabei zu unterscheidenden Handlungsphasen, wie Schaffung einer Orientierungsgrundlage, der eigentliche Handlungsverlauf (Arbeitshandlung), die Kontrollhandlung (vgl. *GALPERIN* 1979, 29) zu berücksichtigen sind. Damit wird die konkrete Subjektseite berührt und es ergeben sich Analysemöglichkeiten, die Bestandteil des didaktischen Prozesses sind.

Subjektseite (Heranwachsende) – „Zone der aktuellen und nächsten Entwicklung"

Betrachtet man die Subjektseite (und im didaktischen Prozess damit den Heranwachsenden), dann ist stets von einem „sozialen Subjekt" (*JANTZEN* 2001, 108) auszugehen. Das bedeutet, die Subjektseite nicht auf das Individuelle im Sinne von Eigenschaften, Eigenheiten einer Person zu beschränken, sondern zu berücksichtigen, dass in die individuelle gleichzeitig die gesellschaftliche Erfahrung eingeflossen ist,

bspw. im Sinne der Struktur des Feldes, der Beziehungen zwischen Akteuren in Feldern, der jeweilig favorisierten „Kapitalsorten" (vgl. *BOURDIEU/WAQUANT* 1996). In dem Zusammenhang ist entsprechend *BOURDIEUs* Konstruktion der Habitus des sozialen Akteurs zu berücksichtigen. Dieser weist die momentanen Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs-, Bewertungsmöglichkeiten eines Menschen (sozialen Akteurs) aus und kennzeichnet gleichzeitig die Beziehung zum jeweiligen Feld, d. h. das Eingehen des Sozialen in den Körper. Der Habitus ist demnach „kollektiviertes ... Individuum" (39). Die Analyse der Denk-, Wahrnehmungs-, Handlungsmöglichkeiten kann über die Tätigkeits- oder Handlungsstrukturanalyse vorgenommen werden (vgl. *FEUSER* 1995), dies führt schließlich dazu, die „Zone der aktuellen Entwicklung" (*WYGOTSKI*) zu analysieren, schließt aber gleichzeitig die Erkenntnis ein, dass die wahrgenommenen Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungsmöglichkeiten auf der Basis biographischer Erfahrungen erworben worden sind. Diese sind stets als Erfahrungen in sozialen Feldern, zu denen der Akteur Zugang hatte, zu kennzeichnen.
Insofern ist die Analyse im Kontext einer pädagogischen Diagnostik nicht ausschließlich auf die „Zone der aktuellen Entwicklung" zu beschränken, sondern um *WYGOTSKIs* Terminologie zu modifizieren, die „Zone der vergangenen Entwicklung" (Rehistorisierung) zu berücksichtigen.
Für pädagogisches und didaktisches Arbeiten ist vor allem die „Zone der nächsten Entwicklung" (*WYGOTSKI*), welche der momentanen Entwicklung vorauseilt, entscheidend. Im didaktischen Prozess besteht demnach die Schwierigkeit, ausgehend von der „Zone der aktuellen Entwicklung" die mögliche „Zone der nächsten Entwicklung" zu bestimmen. „Die Zone der nächsten Entwicklung bezeichnet ... den Unterschied zwischen dem, was das Kind selbstständig zu tun vermag, und dem, wozu es mit Hilfe eines Lehrers imstande ist" (1985, 48). So darf der angebotene „Gegenstand" nicht völlig bekannt sein und gleichzeitig auch nicht völlig neu. Ähnlich wie es *ELKONIN* für das Spiel herausstellte, müssen die angebotenen „Objekte" sowohl bekannte als auch neue Aspekte beinhalten, um zum einen die Motivation zu sichern und zum anderen eine wahrhafte Chance für Entwicklung darzustellen. Für den Prozess der „Vermittlung" ist in dem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass zunächst durch gemeinsame kooperative Handlungen die „Zone der nächsten Entwicklung" erzielt werden kann (in Beziehung Pädagoge und Kind; Kind-Kind; Mutter-Kind), ehe diese selbstständig ausgeführt und damit interiorisiert werden.
Die dabei erforderlichen Möglichkeiten der Unterstützung können zum Teil aus *GALPERINs* Modell der „Theorie der planmäßigen Herausbildung der geistigen Handlungen und der Begriffe" abgeleitet werden.
Möglichkeiten der Unterstützung (in Anlehnung an *GALPERIN* 1965; *FEUSER* 1995; *PITSCH* 1998):

- Schaffung einer Orientierungsgrundlage – nach drei Typen
- eigentlicher Handlungsverlauf (Arbeitshandlung)
  - materielle Handlung (vollständig oder teilweise am konkreten Objekt ausgeführt, Unterstützung durch Sprache)
  - materialisierte Handlung (gleichzeitige Orientierung am Modell, bildhaften Darstellungen, mit oder ohne sprachliche Begleitung)
  - lautsprachliche Handlung (eigene sprachliche Begleitung der Handlung)
  - Handlung und äußere Sprache für sich (Zwischenschritte, Ergebnisse)
  - innere Sprache/Denken
- Kontrollhandlung
  - Vergleich Ergebnis der Handlung und Aufgabe (Unterstützung durch Modell/bildhafte Darstellung)
  - Reflexion des Ergebnisses auf der Basis der jeweiligen Orientierungsgrundlage.

Objektseite – Wesen des Gegenstandes

Die Objektseite ist wiederum nicht nur „Sache", „Gegenstand" in reiner Form, sondern schon dadurch verändert, dass diese als solche ausgewählt und für den Prozess der Aneignung zugänglich gemacht werden soll. Insofern ist in dem Zusammenhang von „sozialem Objekt" zu sprechen, welches durch die Auswahl, die Differenzierung im Hinblick auf den Unterricht oder die pädagogisch-didaktische Sequenz Veränderungen erfahren hat. Der Aspekt der Vermittlung bezieht sich auf die „Objekte", die es anzueignen gilt. Im Sinne einer kritisch-konstruktiven Betrachtung sind die „Objekte" in strikter Beziehung zu den von *KLAFKI* herauskristallisierten sog. „Schlüsselproblemen" zu betrachten, welche gleichzeitig bildenden und erzieherischen Wert haben können, wenn diese wechselseitig erschlossen werden, so die „Erschließung der Sache für das Subjekt und des Subjekts für die Sache stattfindet" (vgl. auch *JANTZEN* 2000, 51). Die sorgfältige Auswahl der Gegenstände (Kennzeichnung des Exemplarischen) ist dazu prädestiniert, dem Subjekt (Kind) die Möglichkeit zu geben, an einem konkreten Objekt zu lernen und spezifisches Wissen, Fähig-, Fertigkeiten zu erwerben. Gleichzeitig soll jedoch die Übertragung auf andere Sachverhalte und Zusammenhänge gelingen, so muss auch allgemeines Wissen (um z. B. das „Lernen zu lernen") erworben werden.
Anknüpfend an die Ausführungen zum „sozialen Subjekt" ist nun insbesondere die „Orientierungsgrundlage der Handlung" (*TALYZINA* 2001) zu betrachten. (*N. F. TALYZINA* führt *GALPERINs* begonnene Forschungen fort, war dessen Schülerin und später Mitarbeiterin, arbeitet heute als Leiterin des Institutes für pädagogische Psychologie an der Universität Moskau und forscht weiter an der „Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Operationen und deren konkreter Umsetzung in die schulische Praxis" – vgl. auch *FERRARI/KURPIERS* 2001, 109).
Jede menschliche Handlung schließt die Orientierungsgrundlage der Handlung ein. Diese stellt die Information, das Wissen dar, worauf sich das Subjekt bei seiner Ausführung der Handlung stützt (vgl. *TALYZINA* 2001). Drei Typen der Orientierungsgrundlage werden unterschieden:

- „Der erste Typ ist durch die Unvollständigkeit der Orientierungsgrundlage gekennzeichnet" (3)
  - „blinde Versuche"
  - „Herausbildung der Handlung ... vollzieht sich sehr langsam, mit zahlreichen Fehlern"
- „Der zweite Typ der Orientierungsgrundlage der Handlung ist gekennzeichnet durch das Vorhandensein aller zur richtigen Ausführung der Handlung notwendigen Bedingungen"
  - „Bedingungen ... in fertiger Gestalt gegeben"
  - „Herausbildung der Handlung erfolgt ... schnell und fehlerfrei"
  - „ist beständiger als beim ersten Typ"
  - „Übertragung der Handlung ist ... eingeschränkt"
- „Die Orientierungsgrundlage vom dritten Typ ist vollständig, die Orientierungen sind in verallgemeinerter Gestalt dargestellt ... In jedem konkreten Fall wird die Orientierungsgrundlage der Handlung vom Subjekt selbst zusammengestellt, mit Hilfe einer allgemeinen Methode, die ihm gegeben wird"
  - „Schnelligkeit und Fehlerlosigkeit des Herausbildungsprozesses"
  - „Beständigkeit und Breite der Übertragung" (*TALYZINA* 2001, 207).

So weist *TALYZINA* (auch bei Kindern mit geistigen Behinderungen und Lernbehinderungen) nach, dass insbesondere dann, wenn Unterricht nach der Orientierungsgrundlage dritten Typs verläuft, die Aneignung des Gegenstandes beständiger

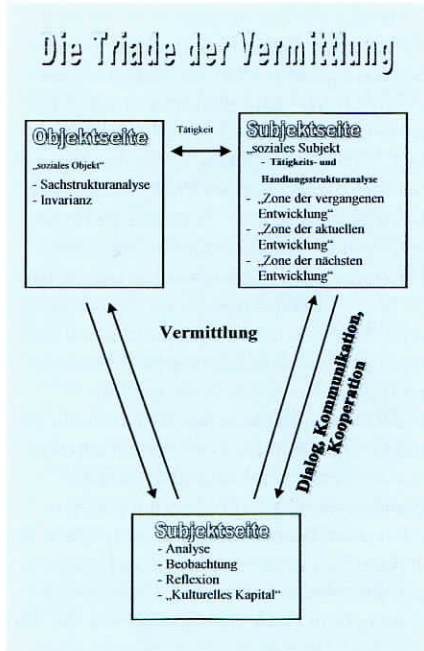
ist und die Übertragung auf andere Handlungen gelingt. So z. B. wurde die Handlung des Schreibens herausgebildet, indem die Kinder nicht nach einer fertigen Orientierungsgrundlage arbeiten sollten. Es wurden keine detaillierten Anweisungen gegeben, wie jeder einzelne Buchstabe zu schreiben ist (Typ I). Auch wurde kein System von Punkten (Kontur der Buchstaben) vorgegeben, an denen man sich orientieren sollte (Typ II). Das „Prinzip der Ermittlung" wird den Kindern erklärt. Beispiel: „Die unterstützenden Punkte muss man an den Stellen des Buchstabens anbringen, wo die ihn bildende Linie die Richtung ändert. Dem Kind wird dies an einem Buchstaben gezeigt, und im Weiteren lernt es, das anhand einiger typisierter Buchstaben des Alphabets zu tun" (209). So wird das sich hinter dem Prozess des Schreibens von Buchstaben zu Ermittelnde als „verallgemeinertes Prinzip" zur Verfügung gestellt, wonach das Kind schnell lernte zu reproduzieren und dies zu übertragen. „...Für das richtige Schreiben des ersten Buchstabens (waren, d. V.) 14 Wiederholungen erforderlich (anstelle von 174 in der ersten Gruppe), für den zweiten acht Wiederholungen, vom achten Buchstaben an schrieben die Schüler jeden beliebigen Buchstaben schon beim ersten Versuch richtig. Die Schüler dieser Gruppe konnten faktisch jede beliebige Kontur reproduzieren: Buchstaben des lateinischen, arabischen und georgischen Alphabets, Zeichnungen von Gegenständen usw. Wichtig ist auch etwas anderes: Die angeeignete Handlung wurde erfolgreich unter neuen Bedingungen angewendet – beim Schreiben auf einer Linie und ohne Linien" (209).
Neben diesem Beispiel weisen auch andere Untersuchungsergebnisse darauf hin, so ist bereits bspw. bei der Aneignung des Schachspiels im Anfangsunterricht, im Kurs der Planimetrie – Geometrie, bei der Aneignung von Fremdsprachen und der Elementarmathematik der Nachweis erbracht.
Dieses schließlich hat Bedeutung für die Objektseite und damit die Analyse des Wesens des Gegenstandes. Das heißt für den Pädagogen, die sich hinter den Erscheinungen, Handlungen verbergenden Invarianzen herauszuarbeiten. *TALYZINA* belegt dies anhand der Vermittlung geometrischen Wissens, der Winkel, wie folgt: Die Invariante des Winkels besteht aus drei Elementen: Größe, die Seiten, ihre Lage im Raum. Variiert man die Lage der Seiten im Raum, erhält man alle Arten von Winkeln nach der Größe (spitze, rechtwinklige, stumpfe usw.). Variiert man die räumliche Lage der Größen und der Seiten zweier Winkel, erhält man alle Arten von Winkeln, die zwei Winkel einschließen (Scheitelwinkel, Nebenwinkel etc.) (2001, 211 f.). Durch diese gegebene Orientierungsgrundlage gelangen die Kinder selbst handelnd und experimentierend dazu, die unterschiedlichsten Winkel zu konstruieren.
Gleichzeitig muss bedacht werden, dass Kinder (mit Behinderungen) auf basale Angebote angewiesen sind. Das erfordert ebenfalls, dem „Wesen des Gegenstandes" zu entsprechen. So werden Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten erforderlich, die der jeweiligen „dominierenden Tätigkeit" des Subjektes entsprechen.
Bezogen auf die Vermittlung und Aneignung von Winkeln ergeben sich exemplarisch folgende Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten:

- orales und taktiles Erkunden von verschiedenen eckigen Gegenständen, u. a. Würfeln, Tetrapacks ...
- spielerisches Bauen und Konstruieren von Gebäuden (u. a. Wände stehen im rechten Winkel zueinander, verschiedene Dachformen – verschieden spitze Winkel)
- Bewegen einer Tür – Durchgehen, Durchschauen u. a.
- Betrachten und Nachbauen von Kreuzungen, Verhältnisse der Straßen zueinander
- Spielen mit einem Kran (Mast und Ausleger, verschiedene Winkel)
- Ganz- oder teilkörperliche Darstellungen von Winkeln (u. a. seitliches Heben eines Armes oder Beines, Grätschen der Beine, Spagat, Beugen des Oberkörpers etc.)
- Wahrnehmen von Mund- und Augenwinkeln am eigenen Körper und an anderen etc.

Dieser unmittelbare Bezug zum „Objekt" ermöglicht ein Erleben und stetes Überprüfen der erworbenen Kenntnisse, gibt jedoch gleichzeitig eine Möglichkeit, basale Lernangebote zu unterbreiten, die u. U. zunächst auf die perzeptive Ebene orientiert sind, z. B. durch einen sich verändernden Türspalt sehen bzw. die Tür in einem bestimmten Winkel zu halten – Letzteres jedoch in Prozesse eingebunden, die in Kooperation mit anderen Kindern den Sinn der Handlung sichern (z. B. Tür halten, so dass andere Kinder durchgehen können, oder den entstandenen Winkel nachzeichnen etc.).
Da verschiedene Untersuchungsergebnisse zeigen, dass z. B. geistig behinderte Kinder und Jugendliche höhere kognitive Anforderungen bewältigen können (z. B. Erhaltungsaufgaben lösen), wenn die „Umwandlung in eine dramatisierte Form" (*JANTZEN* 2000, 51 mit Verweis auf *BELOPOLSKAJA*) gelingt, so muss diese Ebene des Spielens, Experimentierens, Darstellens und Dramatisierens in größerem Maße Berücksichtigung finden.

Subjektseite (Pädagoge etc.) – Analyse, Beobachtung, Reflexion

Grundsätzlich ist das bereits Ausgeführte (bezogen auf die Subjekt- und Objektseite des Prozesses) nur durch die Analyse, Beobachtung und Reflexion des Pädagogen möglich.
Fragt man nach der Beziehung zwischen Subjekt und Subjekt, so muss diese durch „sichere Bindung" gekennzeichnet sein. Der Dialog stellt die Basis für die „Zone der nächsten Entwicklung" dar (vgl. *JANTZEN* 2001, 115). So orientiert sich der Pädagoge wechselseitig auf soziales Subjekt (Kind) und soziales Objekt. Bezogen auf das „soziale Subjekt" reflektiert der Pädagoge u. a. die Möglichkeiten der Unterstützung in Abhängigkeit zum Objekt, gleichzeitig jedoch die Möglichkeiten der Kommunikation des Kindes. Sehr viel stärker als bisher ist die augmentative und alternative Kommunikation (vor allem bei Kindern, die nicht oder noch nicht sprechen) in Betracht zu ziehen. Erst wenn das „soziale Subjekt" eine Möglichkeit bekommt, sich auch selbst über Zeichen zu vermitteln (z. B. durch Sprache, durch Gesten, Gebärden ...), wird es innerhalb „sozialer Räume" eine Position einnehmen können, die sich vom „Pol der Ohn-Macht" wegbewegen kann. Außerdem ist dies für den „Aufbau eines reflexiven Selbst erforderlich" (*JANTZEN* 2001, 109).
Zugleich ist die Reflexion auf das „Objekt" (den Gegenstand) zu richten, der zum ei-



nen ein „gemeinsamer Gegenstand" (*FEUSER* 1998) der Gruppe ist und zum anderen „individueller Gegenstand" in dem Sinne wird, wie er für den Einzelnen bedeutsam werden kann. Insofern sind Objekt- und Subjektseite in einem Verhältnis zueinander, welches gleichzeitig durch den Pädagogen vermittelt ist. Dabei erfährt sich der Pädagoge selbst, gewinnt Erfahrungen und eignet sich selbst Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten an. Damit ist *FREIREs* Anspruch realisiert, indem die „Bildungsarbeit ... bei der Lösung des Lehrer-Schülerwiderspruchs (einsetzt, d. V.), ..., dass beide gleichzeitig Schüler und Lehrer werden" (1973, 58) können.

Konsequenzen und Perspektiven

Die oben angeführte Betrachtung von Subjekt-, Objekt-, Subjektseite, die jeweils bereits Momente der je anderen Seiten eingeschlossen hat, führt uns zwangsläufig dazu, das Verhältnis von Subjekt – Objekt – Subjekt als Vermittlung zu betrachten, welches den Kern allen didaktischen Arbeitens darstellt. Über die Kategorie der „Vermittlung" wird gleichzeitig die „Verantwortung des Intellektuellen" (vgl. *BOURDIEU*; *GRAMSCI*) für die Gesamtheit des pädagogischen Prozesses deutlich. Der Pädagoge schafft demnach Bedingungen für Entwicklung und für Begegnung. Das kann nun bezogen werden auf die frühe Mutter-Kind-Interaktion, die pädagogische Arbeit in der Frühförderung, auf weitere vorschulische, schulische oder nachschulische Kontexte. Stets wird für pädagogisch-didaktisches Arbeiten die Kategorie der „Vermittlung" bedeutsam werden müssen. Dabei verändert sich das grundsätzliche Verständnis um pädagogisch-didaktisches Arbeiten nicht (so z. B. dialogische, kommunikative und kooperative Prozesse zu initiieren). Lediglich ändern sich im Laufe der Ontogenese die Art und der Umfang bzw. die Differenzierung der „Objekte".

Ich plädiere dafür, innerhalb pädagogisch-didaktischen Arbeitens die Reflexion der (oben ausgeführten) Triade verstärkt zu berücksichtigen. Dann erst kann gesichert werden, dass die „Vermittlung" nicht als reine „Technik" oder bloße „Methode" verstanden wird.

Anders ausgedrückt: Wenn wir in der Lage sein werden, allen Menschen dialogisch zu begegnen, ihnen ein Angebot für ihre Entwicklung zu unterbreiten und gleichzeitig stets über unsere eigene Situation, Stellung und Position zu reflektieren, damit unsere Verantwortung nicht aus dem Auge verlieren, dann werden wir von einer für alle Kinder und Jugendlichen gültigen Pädagogik und Didaktik sprechen können, die niemanden ausschließt.

Literatur

BAUMERT, J./KLIEME, E.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

BELOPOLSKAJA, N. L.: Assessment of cognitive emotional components of the zone of proximal development in mentally retarded children. In: Journal of Russian and East European psychology 34 (1996) 46-56

BOURDIEU, P./WAQUANT, L. J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main 1996

BOURDIEU, P.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz 1998

DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Nürnberg 1965

Wenn wir in der Lage sein werden, allen Menschen dialogisch zu begegnen, ihnen ein Angebot für ihre Entwicklung zu unterbreiten und gleichzeitig stets über unsere eigene Situation, Stellung und Position zu reflektieren, damit unsere Verantwortung nicht aus dem Auge verlieren, dann werden wir von einer für alle Kinder und Jugendlichen gültigen Pädagogik und Didaktik sprechen können, die niemanden ausschließt.

ELKONIN, D.: Psychologie des Spiels. Berlin 1980

FERRARI, D./KURPIERS, S.: P. J. Galperin. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel 2001

FEUSER, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I.: Integrationspädagogik. Weinheim 1998, 19-36

FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

FEUSER, G.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion? In: Albrecht, F./Hinz, A./Moser, V.: Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied 2000

FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973

GALPERIN, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, P. J./Leontjew, A. N.: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1979

GALPERIN, P. J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980

GÖRNER, H./KEMPCKE, G.: Synonymwörterbuch. Leipzig 1976

HAUSMANN, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. 1959

JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Band 1. Weinheim 1992

JANTZEN, W.: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundlagen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000) 46-55

JANTZEN, W.: Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung". In: Rödler/Berger/Jantzen a. a. O., 102-126

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1996

KLINGBERG, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990

PITSCH, H.-J.: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen 1998

RITTER, J./GRÜNDER, K.: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel 1995

RÖDLER, P./BERGER, E./JANTZEN, W.: Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied 2001

SCHRÖDER, H.: Persönlichkeitstheoretische Reflexionen über psychische Erkrankungen. In: Thom, A./Wulff, E.: Psychiatrie im Wandel: Erfahrungen und Perspektiven in Ost und West. Bonn 1990

TALYZINA, N. F.: Die Tätigkeitstheorie des Lernens als Grundlage einer neuen Didaktik. In: Jantzen, W.: Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. (im Druck)

USSOWA, A. P.: Unterricht im Kindergarten. Berlin 1974

WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Erster Band. Braunschweig 1903

WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Zweiter Band. Braunschweig 1903

WYGOTSKI, L. S.: Ausgewählte Schriften. Bd. 1. Berlin 1985

ZIEMEN, K.: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Butzbach-Griedel 2002

Anschrift der Verfasserin:

PD Dr. Kerstin Ziemen
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Abteilung Geistigbehindertenpädagogik
Georgenstraße 36, 10099 Berlin
E-Mail: competens@aol.com