

Hans Wocken

## **Gemeinsame Lernsituationen.**

Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts

### **1. Das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes**

Innerhalb der Integrativen Pädagogik führt die didaktische Diskussion um einen integrativen Unterricht eher ein stiefmütterliches Dasein. In der umfangreichen integrationspädagogischen Literatur lassen sich nur relativ wenige Beiträge ausfindig machen, die sich in gehaltvoller Weise der didaktischen Theoriebildung annehmen. Als Ursache für dieses Defizit ist zum einen anzuführen, daß die Integrationsbewegung in ihren Anfängen mit Problemen der Rechtfertigung und politischen Durchsetzung in einem solchen Maße beschäftigt war, daß für eine grundlegende Erörterung von Fragen des Unterrichts einfach keine Zeit übrigblieb. Zum anderen wurde in der wissenschaftlichen Diskussion die Frage nach einer speziellen integrativen Didaktik über weite Strecken so beantwortet, es handele sich dabei "nicht um eine neue andere Pädagogik, sondern um eine gute, allgemeine Pädagogik" (Hinz 1993, 117). Integrativer Unterricht wurde schlichtweg gleichgesetzt mit gutem Unterricht - und diese Auskunft wurde auch weithin so als eine erschöpfende Antwort akzeptiert (Maikowski/Podlesch 1988; Meier/Heyer 1988; Schwarz 1994), kritische Stimmen waren eine Rarität (Ramseger 1992). Es fehlte also einerseits an der Zeit, andererseits an der Notwendigkeit, sich über eine Theorie integrativer Didaktik sonderlich Gedanken zu machen.

Aus der kargen Landschaft wissenschaftlicher Theorien zur integrativen Didaktik ragen um so mehr die Arbeiten von Georg Feuser (s. Literaturverzeichnis) hervor. 1982 hat Feuser zum ersten Mal seine Konzeption einer integrativen Pädagogik in einer programmatischen Arbeit vorgetragen. Die Definition der Integration wird - ungewöhnlicher- und bezeichnenderweise - schon als Titel des Beitrages gewählt. Nicht im Fließtext, sondern im Zeilenlayout werden die zentralen Momente eines integrativen Unterrichts mit kategorischer Bestimmtheit formuliert:

*"Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit)  
am gemeinsamen Gegenstand/Produkt  
in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen!"*

"Integrativer Unterricht verlangt eine 'Innere Differenzierung' von Zielen, Methoden und Medien bei gleichen Inhalten" (104). Es wird nicht von jedem Schüler erwartet, "daß er in kooperativer Teilnahme am und im Unterricht mit einem gemeinsamen Gegenstand (gleichen Inhalten) auch dieselben Fertigkeiten, Erkenntnisse und Qualifikationen gewinnt, also dieselben Ziele erreicht" (1987, 35). Das Erfordernis 'gleicher' Inhalte wird allerdings nachdrücklichst unterstrichen. Unter 'gleichen' Inhalten sei dabei nicht an im engeren Sinne wirklich 'gleiche' Unterrichtsinhalte zu denken, sondern an einen vielschichtigen, aber logisch zusammenhängenden Themenkomplex. Da "Integration nur durch Kooperation erreichbar ist (gemeinsamer handelnder Umgang mit- und füreinander), kann nur ein sinn- und bedeutungsvoller inhaltlicher Zusammenhang, der zwischen den einzelnen (jetzt: Teil-)Themen (Inhalten u.v.m.) besteht, auch zu gemeinsamen Aktivitäten und Ergebnissen (im Sinne von Lernergebnissen, aber auch zu 'sichtbaren Produkten') führen" (1987, 37). Die Innere Differenzierung des Unterrichts ist dabei ausschließlich durch eine entwicklungsbezogene, nicht aber durch eine stoffbezogene Individualisierung zu leisten. Individuelle Inhalte werden ausdrücklich als unangemessen und desintegrativ verworfen. Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand bedeute, "den Kindern und Schülern nicht durch individuelle Curricula (nach dem Motto: Jedem das Seine!), sondern durch individualisierte

Curricula (Jedem alles auf seinem Niveau!) zu entsprechen." (1982, 382). Dieser Inhaltzusammenhang, also die sinn- und bedeutungsvolle Kohärenz der Elemente eines Ganzen, werde durch eine durchgängige Projektorientierung des Unterrichts realisiert und gewährleistet.

In zahlreichen Folgearbeiten hat Feuser den Theorieentwurf weiter entfaltet und propagiert, das konzeptionelle Gebäude hat sich gleichwohl in seiner Substanz nicht grundlegend geändert und ist bis in einzelne Formulierungen hinein dem ersten Entwurf aus dem Jahre 1982 treu geblieben. In der scientific community wie in der integrationspädagogischen Praxis hat der Ansatz Feusers breite Beachtung erfahren. Der gemeinsame Gegenstand ist nahezu zu einem geflügelten Wort geworden. Landauf landab begegnet man in Wort und Schrift dieser didaktischen Formel. Ob das Theorem allerdings auch immer im Urhebersinn verstanden und werkgetreu in die Praxis umgesetzt wurde, darf mit Fug und Recht angezweifelt werden.

In einem knappen Exkurs sei der Frage nachgegangen, inwieweit das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes gerade in Anbetracht seiner Verbreitung auch wirklich ein gestaltgebendes Prinzip integrativer Unterrichtspraxis geworden ist. Die beiden Forschungsberichte, die hierzu Auskunft geben können, kommen gleichermaßen zu dem Befund, daß der gemeinsame Gegenstand allenfalls eine relative Größe ist und daß es jenseits des gemeinsamen Gegenstandes noch andere Elemente gibt, die gemeinschaftsstiftend sind.

1) In der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Hessischen Integrationsklassen widmete die Frankfurter Forschungsgruppe ein besonderes Augenmerk der Beobachtung und Analyse des Unterrichtsgeschehens im Verlaufe von vier Schuljahren. Den begleiteten Integrationsklassen wird generell bescheinigt, daß sie "auf hohem pädagogischen Niveau arbeiten" (1991, 328). Das positive Urteil über die Qualität der integrativen Arbeit gründet sich aber bezeichnenderweise gerade nicht darin, daß das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes in konkrete Unterrichtspraxis überführt worden wäre. Es erfährt im Gegenteil eine deutliche kritische Relativierung: "Die in der integrationsdidaktischen Literatur zumeist vertretene Ansicht, daß Projekte oder Vorhaben den Kern der integrativen Unterrichtsgestaltung ausmachen und so angelegt sein müssen, daß alle Kinder zu ihrer Durchführung etwas beitragen können oder gar an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten können, bestätigt sich in unseren Beobachtungsklassen nicht. Vielmehr stellt sich eine breite Palette von Situationen und Ereignissen heraus, die integrativ wirken, und entsprechend ein Spektrum an Gestaltungsmomenten" (Cowan u.a. 1991, 312).

2) Im ersten Forschungsbericht zum Schulversuch Integrationsklassen in Schleswig-Holstein (1986-1988) heißt es: "Für alle Klassen gilt, daß sich im Verlauf des untersuchten Zeitraumes eine Beschäftigung mit demselben Gegenstand immer deutlicher auseinanderentwickelt hat." Dabei sind unterschiedliche Abstufungen thematischer Gemeinsamkeit zu beobachten. Über die dritte Stufe wird ausgeführt: "Einen inhaltlich-thematisch gemeinsamen Gegenstand, der in einem umfassenden Sachbereich verankert ist, gibt es nicht mehr. Es gibt aber situative Anknüpfungen an den Gegenstand bzw. einen größeren Gegenstandsbereich. Das Gemeinsame basiert auf der vorfindlichen Situation, bei der sich zeitweilig das Aufmerksamkeitsfeld aller auf eine Sache richtet. ... Auf diese Weise entstand in der Klassengemeinschaft stets ein breites Assoziationsfeld um die unterrichtlichen Gegenstände herum. Sie erlaubten vielfältigste Ver- und Anknüpfungen an gemeinsame Themen- und Problemstellungen. Es muß allerdings gesehen werden, daß hier situative Vorgänge und assoziative Anbindungen an einen Gegenstand vorliegen. Ein gemeinsamer Unterricht im Sinne der engen Beschreibung ist dies nicht" (Sucharowski u. a. 1988, 236).

Es ist hier nicht der Ort, in eine gediegene Exegese der Definition einzutreten. Aufzuklären wären etwa die entgrenzende Überdehnung des Projektbegriffs oder die leerformelhafte Aushöhlung des Begriffs 'gleicher Inhalt'. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Kritik an dem Theorem des gemeinsamen Gegenstandes. Diese Kritik wird unbeschadet des Respekts vorgebracht, daß die Konzeption Feusers an theoretischer Stringenz, Geschlossenheit und Ausdifferenzierung ihresgleichen sucht und ihr fraglos ein historischer Stellenwert zukommt.

Die didaktische Theorie Feusers besteht im Kern aus den beiden Theoremen "Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" und "Individualisierung durch Innere Differenzierung". Im vorliegenden Beitrag steht nicht das gesamte theoretische Gefüge, sondern lediglich ein

Teilaspekt, ein Theorem des Gebäudes zur Diskussion. Das Theorem Kooperation am gemeinsamen Gegenstand unterstellt, daß einzig und allein einerseits die kooperative Tätigkeit und andererseits der gemeinsame Gegenstand diejenigen didaktischen Momente sind, die integrativ und gemeinschaftsstiftend wirken. Die kritische Antithese bezweifelt weniger die Richtigkeit der Theoreme, sondern stellt vielmehr den Ausschließlichkeitsanspruch in Frage. Die Antithese verneint,

1. daß "Integration *nur* durch Kooperation erreichbar ist" (1987, 37);
2. daß *nur* der gemeinsame Gegenstand integrativ wirkt;
3. daß *nur* über "Projektorientierung die erforderliche Vielschichtigkeit des Unterrichts erreicht wird" (1987, 105).

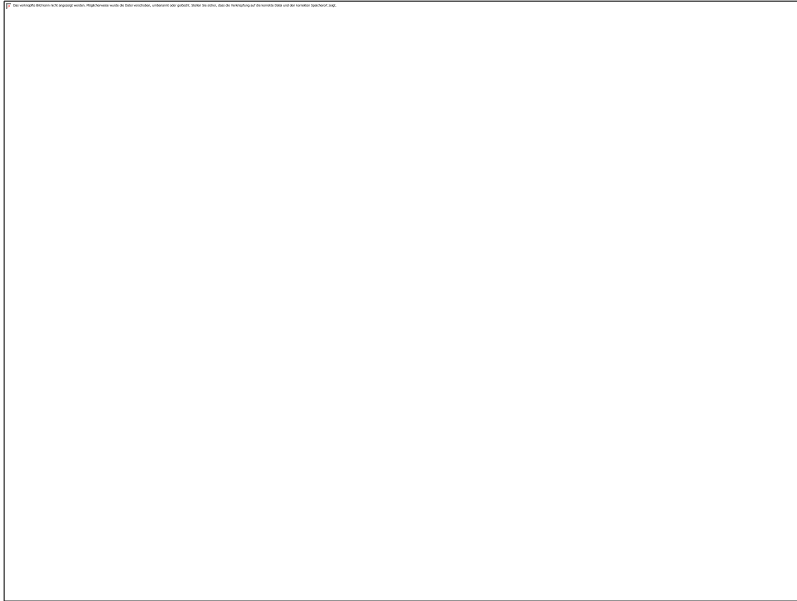
Als Alternative und Synthese wird eine Theorie gemeinsamer Lernsituationen skizziert. Grundlegend ist hierfür die anthropologische Annahme von der Gleichheit und Differenz aller Menschenkinder. Tutti uguali, tutti diversi - so lautet eine Losung in der italienischen Integrationsbewegung (Deppe-Wolfinger 1985). Auf der unterrichtlichen Ebene müßte sich die Dialektik menschlicher Gleichheit und Verschiedenheit in einer dynamischen Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen abbilden. "Integrativer Unterricht ist ein schwieriger Balanceakt. Es gilt die Balance zu wahren, zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Integration der Kindergruppe gefördert wird. Das Grundproblem eines integrativen Unterrichts besteht also darin, verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, daß sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen. Das dialektische Spannungsverhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen muß in ausgewogener Weise zur Geltung kommen" (Wocken 1987, 75). Der theoretische Entwurf schließt sich damit in Grundlegung und Ausgestaltung an die "Theorie integrativer Prozesse" der Frankfurter Arbeitsgruppe an (Cowan u.a. 1991; Reiser u.a. 1986; Hinz 1993).

## **2. Gemeinsame Lernsituationen**

Die Lern- und Lebenssituationen des schulischen Alltags sind durch eine schier unendliche Vielfalt gekennzeichnet. Sie alle ausnahmslos und ohne Rest aufzulisten, wäre gewiß mühselig. Zum einsichtigen Verstehen des komplexen, unübersichtlichen Alltags genügt es, aus der Vielfalt der realen Situationen die in besonderer Weise typischen und relevanten Situationen herauszudestillieren und sie in prägnanten Mustern zu beschreiben. Darum geht es im folgenden.

In den illustrierenden Grafiken sind jeweils der Inhaltsaspekt und der Beziehungsaspekt von Situationen besonders hervorgehoben. Mit Inhaltsaspekt sind die Ziele, Aufgaben, Pläne, Gegenstände, Themen usw. von Situationsteilnehmern gemeint. Mit Beziehungsaspekt sind die sozialen Prozesse, das konkrete Interaktionsverhalten und der kommunikative Austausch gemeint. Der Inhaltsaspekt wird immer durch die Waagerechte abgebildet; der Beziehungsaspekt wird immer durch die auf- und absteigenden Pfeile wiedergegeben. Die Pfeile bezeichnen in den Abbildungen eine Aktivität, die kleinen Kreise repräsentieren eine Station innerhalb einer Interaktionssequenz. Ein Pfeil mit einer durchgezogenen Linie weist auf eine gewisse Dominanz eines Situationsaspekts hin, wohingegen ein Pfeil mit einer unterbrochenen, gestrichelten Linienführung eine schwächere Ausprägung eines Situationsaspektes symbolisiert.

### **2.1 koexistente Lernsituationen**



Die koexistenten Situationen sind dadurch charakterisiert, daß das Verhalten der beteiligten Partner im wesentlichen durch ihre je eigenen Pläne bestimmt ist und der jeweils andere in die Realisierung der eigenen Handlungspläne nur partiell einbezogen wird. In einer koexistenten Situation dominieren also die individuellen Handlungspläne (Inhalts-aspekt), während die sozialen Austauschprozesse (Beziehungsaspekt) eher Beiwerk sind. Im schlimmsten

Falle handelt es sich nach soziologischer Wertung um "Pseudokontingenz" (Herkner 1981). Die Beteiligten sind in erster Linie auf sich selbst und ihre eigenen Handlungspläne konzentriert, ihre Aufmerksamkeit gilt nur am Rande dem Anderen.

Vergegenwärtigen wir uns koexistente Situationen durch einige Beispiele aus dem alltäglichen Leben. Eine typische "pseudokontingente" Situation ist der Straßenverkehr. Die Verkehrsteilnehmer stürzen sich mit ganz individuellen Fahrplänen in das Verkehrsgetümmel. Jeder hat eine eigene Fahrroute und ein eigenes Fahrziel im Kopf, und davon läßt man sich in aller Regel auch durch die anderen Verkehrsteilnehmer nicht abbringen. Zur Realisierung des eigenen Fahrplanes braucht man die anderen eigentlich nicht. Trotzdem ist es, will man das eigene Ziel nicht gefährden, sehr wohl angeraten, darauf zu achten, was die anderen Verkehrsteilnehmer tun. Wer etwa von der rechten auf die linke Fahrspur wechseln will, sollte um seiner selbst willen das Verhalten der Anderen beachten. Im allgemeinen sind aber die interaktiven und kommunikativen Akte zwischen den Verkehrsteilnehmern schwach ausgeprägt und beschränken sich auf den wortlosen Austausch von Hup- und Lichtsignalen.

Oder denken wir an ein Konzert. Das Verhalten der Zuhörer, ob sie nun mit leuchtenden Augen der Aufführung folgen oder friedvoll schlummern, wird die Musiker kaum veranlassen, von der einstudierten Partie auf dem Notenblatt abzuweichen und aus heiterem Himmel frei zu improvisieren beginnen. Die Interaktionen zwischen Orchester und Publikum sind pseudokontingent und gehen gegen Null. - Schließlich mag man an eine Weihnachtsfeier im familiären Kreis denken. Der Dreijährige ist in das Spiel mit den neuen Geschenken versunken, Vater genießt mit geschlossenen Augen das Weihnachtskonzert, und Mutter ist in den neuen Roman vertieft. Jeder ist gleichsam ganz bei der Sache und bei sich selbst - in Anwesenheit der anderen.

Gemeinsamkeit wird also in koexistenten Situationen im wesentlichen durch eine raumzeitliche Gemeinsamkeit der Beteiligten gestiftet. Man ist "dabei", hat aber wenig miteinander zu tun. Die Situationen sind durch "friedliche Koexistenz" gekennzeichnet, durch ein gemeinsames, symbiotisches Erleben der gleichen Lage. Bezüglich der sozialen Qualitäten von koexistenten Situationen verbleiben unter Umständen nicht viel mehr als Anmutungserlebnisse vom Anderen, die Gewißheit ihrer Gegenwart und das Gefühl des Dabeiseins - doch diese Gefühle sind nicht nur für Kleinkinder und Menschen mit schwersten Behinderungen von hoher Bedeutsamkeit! Ein gemeinsamer Gegenstand ist indes weit und

breit nicht in Sicht, und auch die wechselseitige Beziehungnahme in Wort und Tat ist sehr schwach ausgeprägt. Man weiß um die Anwesenheit des Anderen, aber die eigene Sache steht bei allen Beteiligten mehr im Vordergrund als die Beziehungnahme auf den Anderen. Man partizipiert als mehr oder minder passiver Teilnehmer an einer gemeinsamen Situation.

Auch das Unterrichts- und Schulleben kennt ein weites Feld koexistenter Situationen. Wenige Beispiele müssen genügen. In der Freien Arbeit oder im Wochenplanunterricht sind die Kinder im wesentlichen mit ihren eigenen Aufgaben beschäftigt. Gewiß sind Interaktionen zwischen den Kindern dabei möglich oder sogar erwünscht, gleichwohl ist die Erledigung der freigewählten oder gestellten Aufgaben zentral und hat letztlich Vorrang vor sozialen Austauschprozessen. Bei einem Diktat schließlich ist trotz gleichem Gegenstand und trotz gleicher Ziele jedwede soziale Interaktion nicht gestattet. Die Handlungspläne beim Diktat sind, wie es die Grafik wiedergibt, parallele Aktionen und weitestgehend ohne wechselseitige Bezugnahme. Zuguterletzt mag man an eine Unterrichtsstunde denken, in denen nach der Lehre der psychomotorischen Erziehung sogenannte Bewegungslandschaften aufgebaut sind. Heinz pritscht einen Ball an die Wand, Jennifer schaukelt in den Ringen, Ahmed kurvt mit dem Rollbrett durch die Halle, Yannick räkelt sich auf der Bodenmatte, und so fort. Jedem Kind ist seine Aktivität zunächst das Wichtigste, die anderen Kinder finden nur am Rande und im Bedarfsfalle Beachtung.

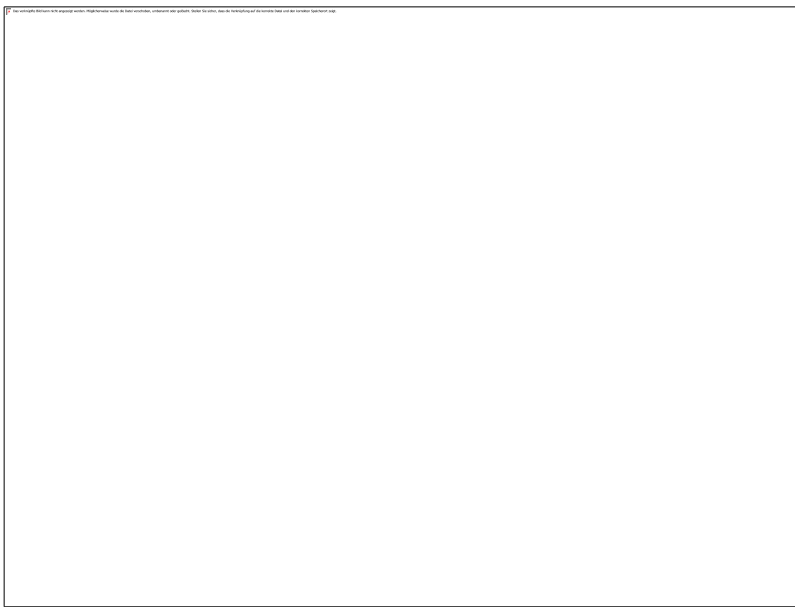
Aus pädagogischer Sicht ist es unangebracht, koexistente Lernsituationen als "pseudokontingent" zu schelten und mit Geringschätzung zu bedenken. Die didaktische Potenz koexistenter Situationen liegt in der Entfaltung individueller Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen. Alle Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts läuft zu wesentlichen Anteilen auf die Ermöglichung und Gestaltung koexistenter Lernsituationen hinaus. Wenn bei der gemeinsamen Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe die Verschiedenheit der Kinder zu ihrem Recht kommen soll, dann müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen nicht alle Kinder das Gleiche tun, sondern das Ihrige tun dürfen. Koexistente Lernsituationen geben vorrangig der Differenz der Kinder Raum und Zeit. Koexistente Lernsituationen akzeptieren passager ein Nebeneinander ohne Mitmachen und "ohne Verstehen" (Reiser 1991, 310).

Im gemeinsamen Unterricht Unterschiede zwischen den Kindern zu machen, ist weder etwas Anrühiges noch etwas Sträfliches noch eine Notlösung noch eine Integrationsünde, sondern eine notwendige und sinnvolle didaktische Maßnahme. Nach Meier sollte "ein großer Teil des Unterrichts auf Dauer differenziert" gestaltet werden: "So 60 bis 70 Prozent des Unterrichts sollten die Kinder differenziert und möglichst selbständig arbeiten" (Meier 1995, 106). Dieser "große Teil" eines integrativen Unterrichts wird durch das Theorem des gemeinsamen

Gegenstandes unzureichend einbezogen, wenn nicht gar als desintegrativ ausgeblendet.

## **2.2 kommunikative Lernsituationen**

Während bei den koexistenten Lernsituationen die Sache, die Ziele der Einzelnen im Vordergrund und über den Interaktionen stehen, ist es bei den kommunikativen



Situationen genau umgekehrt. Hier geht es um Interaktion pur, die Sache spielt kaum noch eine Rolle. Dieser Typus wird soziologisch als "reaktive Kontingenz" gefaßt. "Reaktive Kontingenz liegt dann vor, wenn A und B aufeinander reagieren und keine eigenen Pläne verfolgen. Beide Interaktionspartner handeln »spontan«. Sie haben keine Ziele, die sie während der gemeinsamen Interaktion erreichen wollen, sondern reagieren bloß auf das Verhalten des anderen" (Herkner 1981, 402).

Das Paradebeispiel für kommunikative Situationen aus dem Alltag ist das Gespräch. Im Intercity, bei der Kaffeetafel, auf einer Party oder am Biertisch sitzt man beisammen und plaudert. Das Thema der Unterhaltung wechselt sprunghaft, man redet über Gott und die Welt, jede Abschweifung ist zugelassen. Am Ende des Gesprächs ist kaum noch aufzuzählen, worüber man sich unterhalten hat, aber das ist auch relativ unwichtig. Es wurde kein Problem 'ausdiskutiert', keine Entscheidung getroffen und keine Sachfrage beantwortet. Die Gesprächsteilnehmer gehen auseinander mit dem Gefühl, daß man sich 'nett' unterhalten hat.

Die Pädagogik tut sich schwer, in kommunikativen Lernsituationen irgendeinen Sinn zu erkennen. Da das Gespräch nicht lernziel- oder gegenstandsbezogen, sondern nahezu gegenstandslos verläuft, hat es naturgemäß im Theorem des gemeinsamen Gegenstandes keinen ehrenvollen Platz. Es geht bei kommunikativen Situationen gleichsam um nichts, es herrscht inhaltlich "Leerlauf". Bei manchen Sportübertragungen ist es Mode geworden, die 'effektive' Spielzeit auszurechnen und anzugeben. Bei einem eineinhalb-stündigen Tennismatch haben die Kontrahenten gerademal 20 Minuten 'effektiv' gespielt. Bei kommunikativen Lernsituationen beträgt aus der Sichtweise schulischer Lernzielpädagogik die effektive Lernzeit gleich Null. Die interagierenden Schüler haben nichts gelernt, was sich mit Tests abprüfen und im Lehrplan als erreicht abhaken ließe.

Und dennoch: Die kommunikativen Situationen sind jene Momente im Schul- und Unterrichtsleben, wo die offizielle Pädagogik gleichsam Pause hat. Den kommunikativen Situationen ist eigen, daß sie vielfach pädagogisch nicht geplant, aber dennoch unausweichlich da sind. Die "intentionale" Pädagogik tritt zurück, und die allgegenwärtige "funktionale" Erziehung ist zur Stelle. Als förmliche Beispiele könnte man die Pausen, das Frühstück oder den offenen Unterrichtsbeginn anführen. Es geht aber quantitativ wie qualitativ um mehr. Aus der Unzahl kommunikativer, informeller Lernsituationen konstituiert sich die soziale Atmosphäre, das Schul- und Unterrichtsklima, der emotionale Kitt aller lernzielorientierten, sach- und gegenstandsbezogenen Lernsituationen. Der quantitative Anteil kommunikativer Lernsituationen läßt sich nicht in Prozenten angeben, sie sind untergründig immer gegenwärtig. Ob in einem integrativen Unterricht wirklich Gemeinsamkeit zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern entsteht, wird vermutlich weitaus weniger in gegenstandsbezogenen als in kommunikativen Lernsituationen entschieden. Das Wie des Lernens wirkt über die Schulzeit noch länger nach als das Was. Erwachsene vermögen weniger zu erinnern, *was* sie alles in der Schule gelernt haben, *wie* aber Schule war, daran haben sie eine bleibende Erinnerung. Die Wertschätzung der pädagogischen Pause ist dem Theorem des gemeinsamen Gegenstandes ebenso fremd wie der offiziellen Pädagogik überhaupt. Eine löbliche Ausnahme sei zitiert: "Ganz richtig, so eigenartig das klingt, die Pause und die Zeiten, in denen die Kinder privatisieren, also nicht direkt im Sinn der Schule lernen und arbeiten, diese informellen Zeiten auch mitten im Unterricht sind besonders wichtig". (Meier 1995, 114). Es wäre gut, wenn integrative Pädagogik auch die nutzlosen, inhaltsarmen, informellen Zeiten als pädagogisch fruchtbar zur Kenntnis nehmen könnte und theoretisch zu würdigen wüßte. Auf dem Schulweg kann sich zwischen einem nichtbehinderten und einem behinderten Schüler durch belanglose Unterhaltungen mehr Gemeinsamkeit entwickeln als in kunstvoll arrangierten Situationen.

Für die Wertschätzung informeller Situationen und Gespräche als den zentralen gemeinsamkeitsstiftenden Elementen eines integrativen Unterrichts lassen sich auch empirische Argumente ins Feld führen. Die Frankfurter Forschungsgruppe faßt ihre Unterrichtsanalysen so zusammen: "In den Berichten der Lehrkräfte wird deutlich, daß aus diesem Interaktionszusammenhang im Klassenzimmer, im Schulgebäude, auf dem Pausenhof und dem Schulweg Gesprächsthemen entstehen, die für das Thema Verschiedenheit und Gemeinsamkeit von hoher Bedeutung sind. Hier werden zwischen Kindern Themen wie Behinderung, Krankheit, soziale Auffälligkeit, Tüchtigkeit, Erfolg, Ansehen, Freundschaft, Ablehnung etc. verhandelt, die von den Lehrerinnen aufgegriffen werden. Zumeist geschieht dies in situativen Gesprächsanlässen 'nebenher', aber auch häufig in den Klassengesprächen. Selten werden derartige Themen auch zu Unterrichtsthemen erhoben und systematisch bearbeitet" (Reiser 1991, 313). Die 'gemeinsamen Themen' im Sinne der Frankfurter Forschungsgruppe sind etwas gänzlich anderes als der gemeinsame Gegenstand. Es geht gerade nicht um den veranstalteten Unterricht und die offiziellen Themen, sondern um die vor-, zwischen-, neben- und außerunterrichtliche Kommunikation. Die gemeinsamen Themen werden nicht didaktisch erzeugt, sondern "in der Interaktion selbst erst hervorgebracht" (Reiser 1991, 313)!

### 2.3 subsidiäre Lernsituationen

In kommunikativen Lernsituationen spielt der Inhaltsaspekt, in koexistenten Lernsituationen der Beziehungsaspekt eine nach- oder nebengeordnete Rolle. In den nun zu erörternden subsidiären Lernsituationen kommen sowohl der Inhalts- als auch der Beziehungsaspekt zum Tragen, allerdings mit einer ungleichgewichtigen Verteilung auf die beteiligten Interakteure. Subsidiäre Lernsituationen sind nämlich durch Asymmetrie gekennzeichnet. B geht eigenen Handlungsplänen nach, kann sie aber aus den verschiedensten Gründen nicht aus eigener Kraft realisieren. B ist zur Bewältigung seiner Aufgabe auf A angewiesen, A leistet subsidiäre Hilfe. Man kann zweierlei subsidiäre Situationen unterscheiden.

#### a. unterstützende Lernsituationen

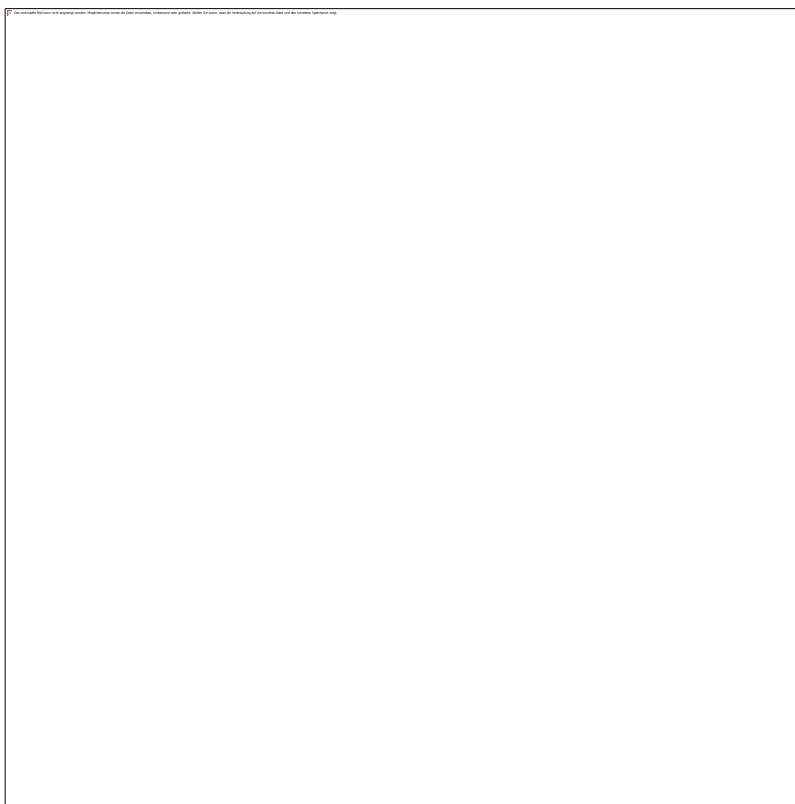
In unterstützenden Situationen leistet A Hilfe, ohne dabei die eigenen Ziele und Aufgaben aus dem Auge zu verlieren und hintanzustellen. Die Hilfe wird mehr oder minder nebenbei und vorübergehend gegeben. Paradigmatisch für alltägliche

Unterstützungssituationen sind Hilfsaktionen bei Katastrophen. Zur Beseitigung einer akuten Notlage werden finanzielle Hilfen gewährt oder Pakete mit Lebensmitteln und

Hilfsgütern versandt. Die Notleidenden werden dadurch in die Lage versetzt, sich selbst zu helfen und die bedrohliche Situation aus eigener Kraft zu meistern; das Leben der Unterstützer geht währenddessen seinen normalen Gang weiter.

Auch der alltägliche Unterricht ist durchsetzt mit vielen kleinen, unauffälligen Unterstützungssituationen. Eine Schülerin hat nicht genau mitbekommen, was sie in der Stillarbeit tun soll. Eine kurzer Hinweis vom Banknachbarn genügt, und beide können sich wieder der selbständigen Lösung der eigenen Aufgaben zuwenden. Unterstützende Leistungen werden eher episodisch gegeben; es sind vielfach nur flüchtige Gefälligkeiten: ein aufmunternder Arbeitsanstoß, das Vorsagen bei einer kleinen Gedächtnislücke, das Ausleihen eines Radiergummis, ein korrigierender Hinweis auf Fehler, ein hilfreicher Tip, und anderes mehr. In der Unterrichtsgestaltung werden die Unterstützungskompetenzen von Schülern systematisch als Tutorendienste genutzt, etwa indem bei Sitzordnungen, bei der Zusammenstellung von Lernpartnern, Tisch- und Arbeitsgruppen jeweils stärkere und schwächere Schülerinnen zusammengebracht werden.

## **b. prosoziale Lernsituationen**



In dem Maße, in dem die subsidiären Hilfen an Intensität und Umfang zunehmen, wird es für den Helfer zunehmend schwieriger, weiterhin den eigenen Angelegenheiten nachzugehen. Der Helfer läßt nun die eigenen Pläne links liegen und stellt sich nun voll und ganz auf den Hilfsbedürftigen ein. Hilfehandeln ist darauf ausgerichtet, das Wohlergehen und Vorankommen anderer zu fördern, gegebenenfalls in uneigennütziger, selbstloser Weise. Man denke etwa an einen Gebärdendolmetscher. Dieser klinkt sich selbst aus der Kommunikation aus und

steht ganz und gar im Dienste der kommunikativen Absichten eines gehörlosen Menschen. Oder ein kleines Beispiel aus dem Schulalltag: In einer Sportstunde nimmt ein Schüler nicht an den Spielen der anderen teil, um mit dem Rollstuhlkind eine Bewegungsaufgabe durchzuführen oder auch nur, um mit ihm die Zeit zu vertreiben. In prosozialen Situationen werden eigene Tätigkeitsabsichten und Wünsche zurückgestellt, private Bedürfnisse geopfert. Das Ziel des sozialen Prozesses ist gleichsam der Andere. Der 'gemeinsame' Gegenstand wird einseitig durch die Wünsche und Anforderungen eines Hilfsbedürftigen definiert. In prosozialen Situationen ist der gemeinsame Gegenstand vielfach auch ein einsamer Gegenstand. Eine bekannte Methode, die auf prosozialen Lernsituationen aufbaut, ist das "Sekretärsystem". Einem Schüler, der des Schreibens nicht mächtig ist, wird ein schreibgewandter Schüler zugeordnet. Dieser schreibt nun als sein Sekretär die mündlich erzählte Geschichte als schriftlich fixierten Aufsatz auf.

In der integrationspädagogischen Literatur wird dem Helfen, also den prosozialen Aspekten eines gemeinsamen Unterrichts, nicht selten ein zu großes Gewicht eingeräumt. Man gewinnt

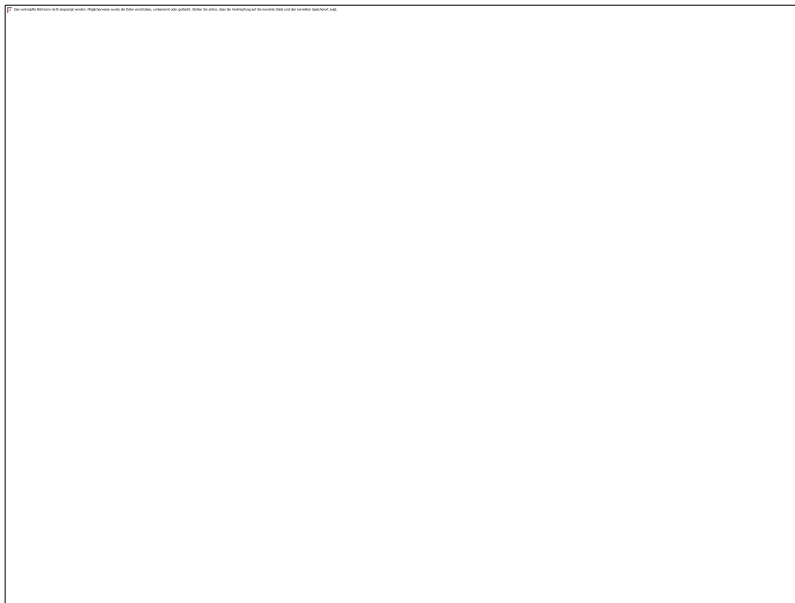


gelegentlich den Eindruck, als sei integrativer Unterricht eine caritative Veranstaltung, die sich durch eine rührende Mitmenschlichkeit auszeichnet. Assistenz und Hilfe unter Kindern machen aber nur einen Anteil eines gemeinsamen Unterrichts aus. Die Befunde von Krappmann und Oswald über die "Probleme des Helfens unter Kindern" (1995) können eine Warnung sein, den integrativen Unterricht allzusehr in die Nähe von Caritas zu rücken. Ein integrativer Unterricht ist allemal mehr als ein Sozialpraktikum für nichtbehinderte Schüler.

## 2.4 kooperative Lernsituationen

Die bekannteste Definition der Kooperation stammt von Karl Marx: "Die Form der Arbeit vieler, die in demselben Produktionsprozeß oder in verschiedenen, aber zusammenhängenden Produktionsprozessen planmäßig neben- und miteinander arbeiten, heißt Kooperation" (zit. nach Kreie 1985, 94). Konstitutiv für Kooperation ist, daß die Arbeitsinhalte und/oder die Arbeitsprozesse in einem verbindlichen Zusammenhang stehen. Dieser inhaltliche oder operative Zusammenhang kann dabei unterschiedlich eng sein. Entsprechend kann man kooperative Lernsituationen danach unterscheiden, ob eher unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden (komplementäre Lernsituationen) oder auf ein gemeinsames Ziel hingearbeitet wird (solidarische Lernsituationen = kooperative Lernsituationen im engeren Sinne).

### a. komplementäre Lernsituationen

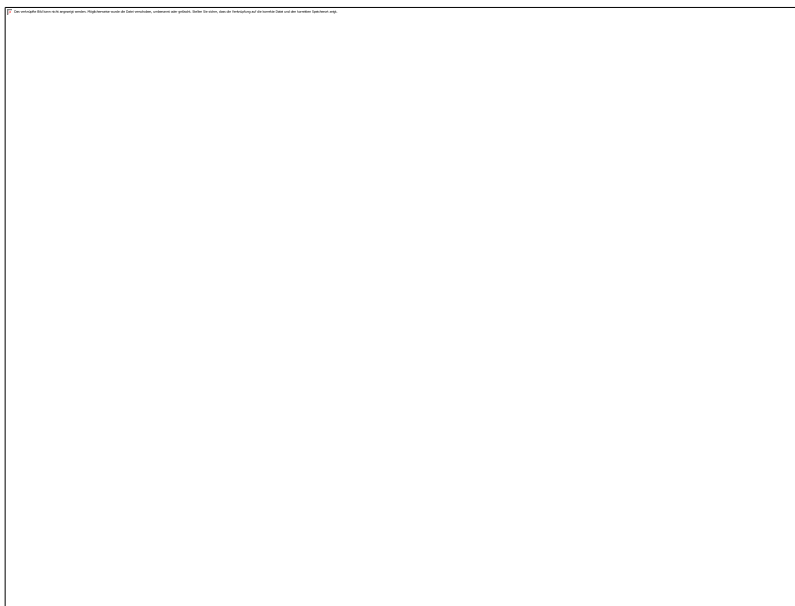


In komplementären Situationen verfolgen A und B unterschiedliche Ziele, aber: A und B können ihre Ziele nicht allein verwirklichen und sind auf die aktive Mitwirkung des anderen angewiesen. Der klassische Fall einer komplementären Situation ist der Kauf und Verkauf von Waren. Käufer und Verkäufer können ihre je individuellen Absichten nur verwirklichen, wenn sie zusammenwirken und jeder seinen Part spielt. Ähnlich verhält es sich bei vielen

Spielen. Eine Mannschaft kann allein nicht Fußball spielen. Eine Person kann alleine nicht Schach spielen. Für viele Spiele ist die reale Existenz von anderen Mitspielern und ihre tätige Mitwirkung unabdingbar. In Situationen, in denen die beteiligten Partner verschiedene Ziele verfolgen, können die Zielsetzungen sich nicht nur komplementär ergänzen, sondern sich sogar wechselseitig ausschließen und miteinander konkurrieren. Aber auch Konkurrenzsituationen haben "kooperative" Züge. Wenn zwei Schachspieler eine Partie miteinander austragen, verfolgen beide das gleiche (nicht das gemeinsame) Ziel: Beide wollen gewinnen, und sie können ihr Ziel doch nur erreichen auf Kosten des anderen. Beide Spieler haben schon vorher eigene Strategien und individuelle Pläne entwickelt, dennoch laufen die Spielzüge nicht stur nach Plan ab, sondern situationsangepaßt und in stetiger Abstimmung auf die Reaktionen des Mitspielers. Man "kooperiert" zwar nicht mit dem anderen Spieler, aber steht mit ihm in einem unausweichlichen Tätigkeitszusammenhang. Ähnlich verhält es sich

mit problemorientierten Diskussionen. Jeder Diskussionsteilnehmer versucht den anderen von seinen Auffassungen zu überzeugen, der Meinungsaustausch wird dabei in enger Abstimmung mit dem Argumentationsverhalten der Diskutanden geführt. Im Unterrichts- und Schulleben kommen komplementäre Lernsituationen immer dann zum Tragen, wenn mit verteilten Rollen gespielt wird: Der Leser liest dem Nichtleser eine Geschichte vor. Oder: Ein Text wird im Partnerdiktat geübt. Nicht zuletzt ist ein großer Teil der didaktischen Spiele, deren sich der Grundschulunterricht in großer Anzahl und Vielfalt bedient, dem Typus komplementärer Lernsituationen zuzuordnen. Wenn integrative Pädagogik sich wirklich zur Aufgabe macht, das 'Miteinander der Verschiedenen' (Adorno) einzuüben, dann gehören auch komplementäre Lernsituationen, dann gehören auch Wetteifer und Konkurrenz dazu; alles andere wäre frömmelnde Sozialromantik, die für eine menschliche Bewältigung kritischer Lebenssituationen nicht vorbereitet.

## **b. solidarische Lernsituationen**



Kooperative Lern- und Arbeitssituationen werden in ihrer höchsten und reinsten Form dann erreicht, wenn die Handlungsziele der Beteiligten sich weitestgehend angenähert haben oder gar ein gemeinsames Ziel angestrebt wird. Als konkrete Beispiele aus dem Alltag seien das gemeinsame Tragen eines schweren Möbelstücks, die gemeinsame Jagd oder die Abstimmung und Zusammenarbeit innerhalb einer Mannschaft genannt. Es handelt sich dabei immer um

eine konzertierte, solidarische Aktion. Der Erfolg des einen ist auch der Erfolg des anderen und ist ohne seine kooperative Mitwirkung gemindert oder gefährdet. Entscheidend für Kooperation sind gemeinsame Ziele und Inhalte, was weitaus mehr und grundsätzlich anderes ist als gleiche Ziele und Inhalte. Nur gemeinsame Ziele haben eine organisierende Funktion, sie lenken die Richtung aller Aktivitäten und entfalten eine steuernde, synergetische Kraft. Das didaktische Paradestück für kooperative Lernsituationen sind arbeitsteilige Vorhaben und Projekte. Eine Arbeitsgemeinschaft produziert für ein Schulfest eine Schülerzeitung, im Kunstunterricht werden für eine Collage an einzelne Schüler Teilaufträge vergeben, im Rahmen eines Gartenprojekts wird ein ökologischer Teich angelegt, in der Fahrradwerkstatt der Schule werden für einen Ausflug die Fahrräder aufgemöbelt, und so fort.

Kooperative, solidarische Lernsituationen vereinigen in höchster Form alle gemeinsamkeitsstiftenden, integrationsförderlichen Faktoren: Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen. Die hohe Wertschätzung kooperativer Lernsituationen darf nicht vergessen machen, daß sie nicht in beliebiger Menge didaktisch herstellbar sind und auch in einem guten Unterricht einen Anteil von etwa 10 Prozent selten überschreiten. Solidarische Lernsituationen sind Sternstunden. Es wäre bedenklich, wenn sie in einem integrativen Unterricht gänzlich fehlten. Es ist dagegen

verfehlt, eine didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts einzufordern.

### **3. Schluß**

Der Katalog gemeinsamer Lernsituationen mag unvollständig und ergänzungsbedürftig sein. Das Ziel der Ausführungen war in erster Linie der Aufweis, daß ein integrativer Unterricht mehr ist als die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand und eine Vielzahl von gemeinsamen Situationen beinhalten kann, darf und sollte. Das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes ist nicht falsch, aber doch nur die halbe Wahrheit. Es akzentuiert eine von vielen gemeinsamen Lernsituationen und erhebt sie in einer ausschließenden Weise zur alleingültigen Norm eines integrativen Unterrichts. Ein Integrativer Unterricht ist eine ausgewogene Balance zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen. "Die Lehrerinnen und Lehrer sind nach diesem Ansatz gehalten, die konkreten Möglichkeiten und das richtige Ausmaß von integrierenden und differenzierenden Maßnahmen in jedem einzelnen Unterrichtsvorhaben neu auszumitteln" (Ramseger 1992, 60). Meier(1995, 114) hat eine sehr anschauliche Beschreibung gegeben, wie man sich eine ausgemittelte Balance vorstellen kann:

"Also, die Kinder der integrativen Klasse sind den größten Teil der Zeit zusammen in einem oder mehreren Räumen. Sie leben so miteinander und werden auch miteinander erzogen. Sie arbeiten teilweise an einem gemeinsamen Gegenstand und da an einer gemeinsamen Aufgabe. Teilweise arbeiten sie auch an einem gemeinsamen Gegenstand, aber doch mit unterschiedlichen Beiträgen und vielleicht auch unterschiedlichen Aufgaben. Dann gibt es einen großen Teil der Zeit, in dem die Kinder an unterschiedlichen Aufgaben und in einer etwas unterschiedlichen Situation arbeiten. Weil sie miteinander Kontakt haben, können sie aber auch zusammenarbeiten. In einem kleinen Teil der Zeit können die Kinder, und nicht nur die behinderten Kinder, auch für sich oder mit Erwachsenen in einem anderen Raum arbeiten, das ist möglich."

Die beschreibende Definition Meiers bezieht die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand als wesentliches Bestimmungsstück eines integrativen Unterrichts ausdrücklich ein. Sie befreit indes von der verkrampften, angstmachenden Fixierung auf den gemeinsamen Gegenstand und den gleichen Raum. Zugleich relativiert sie die aspekthafte Focussierung und den exklusiven, normativen Geltungsanspruch des Theorems mit dem Verweis auf die Vielfalt unterrichtlicher Lernsituationen. Die Pädagogik der Vielfalt hat in einer Didaktik der Vielfalt ihr unterrichtliches Gegenstück. Das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes ist aufzuheben in einer Theorie gemeinsamer Lernsituationen.

Das Plädoyer für eine Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen soll abschließend durch ein Gleichnis illustriert werden. Eine sportliche Familie fährt gemeinsam in Urlaub. Vater ist ein passionierter Tennisspieler, Mutter hat sich dem Radsport verschrieben, die Tochter hat das Sporttauchen zu ihrem Hobby gemacht und der Sohn die ersten Kurse für Drachenfliegen absolviert. Nach dem Frühstück brechen alsbald alle auf und gehen bis zum Abend ihren individuellen sportlichen Interessen nach. Die "differenzierte" Urlaubsgestaltung der Familie veranlaßt zur skeptischen Anfrage, warum diese Familie überhaupt gemeinsam Urlaub macht? Wäre es zur Förderung der Gemeinsamkeit nicht besser, wenn anstelle der diversen Einzelinteressen eine gemeinsame Aktivität, etwa eine Tageswanderung durch die Berge, auf dem Programm stünde und auch für alle verbindlich wäre? Am Abend pflegt die Familie zu einem ausgiebigen Grillessen zusammenzukommen, wobei nicht allein die Tageserlebnisse, sondern auch manch anderes mehr Inhalt mußevoller, ausgiebiger Gespräche ist. Den Tag beschließt ein spannender Kriminalfilm, den alle gebannt und ohne Worte verfolgen. Ein »integrativer« Urlaub? Ein vielfältiger, gemeinsamer Urlaub!

### **Literatur:**

Cowlan, G. /Deppe-Wolfinger, H. /Kreie, G. /Kron, M. /Reiser, H.: Gemeinsame Förderung Behinderter und Nichtbehinderter in Kindergarten und Grundschule. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Frankfurt 1991

Deppe-Wolfinger, H.: Tutti uguali - tutti diversi. Oder: Die gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Italien. In: Demokratische Erziehung 11 (1985) 2, 16 - 19

Feuser, G.: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21 (1982), 86-105

Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

Feuser, G.: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Weinheim <sup>4</sup>1997, 215-226

Feuser, G. /Meyer, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987

Herkner, W.: Einführung in die Sozialpsychologie. Bern <sup>2</sup>1981

Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg 1993

Krappmann, L. /Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. (Kindheiten, Band 5) Weinheim 1995

Kreie, G.: Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim 1985

Maikowski, R. /Podlesch, W.: Bausteine für eine integrative Didaktik. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim 1988, 130 - 153

Meier, R.: Differenzierung - als Grundlage der Gemeinsamkeit in Schulleben und Unterricht. In: Evangelische Französisch-reformierte Gemeinde Frankfurt (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu 10 Jahren Integrative Schule Frankfurt. (Schriftenreihe Lernziel Integration, Nr. 15) Bonn 1995, 102-114

Meier, R. /Heyer, P.: Grundschule - Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 179 - 189

Ramseger, J.: Was heißt 'gemeinsame Schule für alle'? - oder: Die Grenzen der Integration. In: Lersch, R. /Vernooij, M. (Hrsg.): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderung an Schul- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 1992, 53-65

Reiser, H. /Klein, G. /Kreie, G. /Kron, M.: Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 16 (1986), 115 - 122 und 154 - 160

Schwarz, H.: Lebens- und Lernort Grundschule. Prinzipien und Formen der Grundschularbeit, Praxisbeispiele, Weiterentwicklungen. Frankfurt 1994

Sucharowski, W. /Lieb, B. /Kaak, S. /Nehlsen, L.: Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen. Kommunikationsanalysen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule. Kiel 1988

Wocken, H.: Integrationsklassen in Hamburg. In: Wocken, H. /Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Oberbiel 1987, 65-90