

Vorwort

Bei dem von Karin Urmann hier vorgelegten Werk handelt es sich um den Versuch, pädagogisches Handeln im Elementarbereich psychologisch-didaktisch zu fundieren. Diese zwar nicht explizit im Text geäußerte Intention der Autorin ist als eine Reaktion auf die von ihr gekennzeichneten neuen Anforderungen an die Elementarpädagogik zu verstehen, die mit den Schlagworten Inklusion, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung u. a. verbunden sind. Sowohl in inhaltlich-konzeptioneller als auch praktisch-pädagogischer Hinsicht fehlen bislang ausgearbeitete und erprobte Ansätze weitgehend, die sich diesen Anforderungen konkret zuwenden. Daher ist jeder Versuch zu begrüßen, diese Lücke zu schließen.

Obwohl es an der Oberfläche gesellschaftlichen Handelns so erscheint, ist die Problematik der Inklusion nicht durch die Tatsache entstanden, dass Politiker die UN-Behindertenkonvention unterschrieben haben, sondern Inklusion ist eine nicht mehr zu leugnende gesellschaftliche Notwendigkeit. Einerseits verändern sich Lebensbedingungen und die Lebenssituation in der modernen Gesellschaft überaus dynamisch, wovon auch kindliche Lebenswelten betroffen sind. Andererseits besteht die Gefahr, dass die durch die moderne Gesellschaft bedingte wachsende Heterogenität der Lebensbedingungen ohne politische Reaktion dazu führen würde, dass gesellschaftlich notwendige Strukturen, die sozialen Zusammenhalt gewährleisten, zerfallen würden. Dies gilt vor allem für den westlichen Kulturkreis. In diesem finden seine Bürger materielle und kulturelle Lebensbedingungen vor, die genau den Bedingungen der diese Gesellschaft prägenden Marktwirtschaft entsprechen und dieser dienlich sind. Das ist einerseits mit relativ großen Freiheiten in der Ausgestaltung des individuellen Lebens verbunden. Das Ausleben der möglichen Freiheit ist allerdings andererseits an Voraussetzungen gebunden, die nicht allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen zugänglich sind. Ohne gesellschaftspolitische Reaktion würde sich die Gesellschaft auseinander leben und partialisieren: Schon jetzt ist ein Trend der Vertiefung der Unterschiede innerhalb der Gesellschaft zwischen Arm und Reich, zwischen an die Anforderungen Angepassten und Nicht-Angepassten, Oben und Unten, Arbeitenden und Arbeitslosen nicht zu übersehen.

Inklusion ist also eine gesellschaftliche Notwendigkeit und eine Reaktion auf diese Situation. Für den Erziehungs- und Bildungsbereich bedeutet das, der wachsenden Heterogenität innerhalb der Heranwachsenden nicht durch eine äußerlich differenzierende Separierung von Bildungsangeboten zu begegnen, sondern im Gegenteil solche Inklusionsangebote zu unterbreiten, dass Gemeinsamkeit in der Unterschiedlichkeit und Heterogenität gelebt werden kann. Es geht dabei um nichts weniger als um die Sicherung des Grundkonsenses innerhalb der Zivilgesellschaft, die ohne einen solchen in Parallelgesellschaften zerfallen würde. Das aber

bedeutet, dass die nun einmal existierende Heterogenität produktiv und fruchtbar gemacht werden muss, um den Wert der Unterschiedlichkeit in der Gemeinsamkeit erkennen und leben zu können. Dies kann dadurch erfolgen, dass das Prinzip der Arbeitsteilung, welches ja grundlegend für die menschliche gesellschaftliche Entwicklung ist, aufgegriffen und kultiviert wird. Gemeinsame Tätigkeit, arbeitsteilige, vielperspektivische Kooperation ist dem Wesen nach die gemeinsame Arbeit verschiedener Menschen an einem gemeinsamen Gegenstand, der in der Tätigkeit gestaltet und umso wertvoller für alle wird, je mehr unterschiedliche Seiten der Gestaltung individuell eingebracht und in ihm repräsentiert werden. Wenn sich alle im gemeinsamen Gegenstand vergegenständlichen können, wird dieser für alle auch subjektiv wertvoll und objektiv reich an Perspektiven und Facetten. Dies ist – sehr verkürzt – der Grundzug der kultur-historischen Theorie zum Problem der Inklusion. Daher kann es nicht verwundern, dass die Autorin sich gerade im Zusammenhang mit dem Inklusions-Problem der Attraktivität dieses Ansatzes nicht entziehen kann.

Und es gibt ein zweites Moment, welches hervorgehoben werden sollte. Mit Blick auf den Bildungsbereich/Didaktik lässt sich die kultur-historische Theorie als dem Wesen nach psychologisch-didaktisch kennzeichnen (Giest 2013, 2015, im Druck b). Dies ist bedeutungsvoll, da eine Brücke zwischen Bildung und Lernen (z.B. Bildungstheorie sensu Klafki vs. Lerntheorie sensu Aebli – vgl. Staub 2006, Giest im Druck a) geschlossen werden kann. Genau diese Brücke ist die Voraussetzung dafür, dass der mit der Inklusion bzw. Heterogenitätsproblematik zusammenhängende Bildungsanspruch, der ja dann gleichermaßen für alle Mitglieder der Gesellschaft gilt, eingelöst werden kann, indem der Grundvorgang – nämlich das Lernen – dem pädagogischen Zugriff zugänglich wird. Und genau diese Brücke betritt die Autorin, indem sie solche Konzepte wie Interiorisation – etappenweise Ausbildung geistiger Handlungen, entwickelnder Unterricht, Zone der nächsten Entwicklung eingebettet in den originären theoretischen Kontext der kultur-historischen Theorie auf die Elementarpädagogik – anwendet.

Im Praxisteil des Bandes stellt die Autorin vor allem Möglichkeiten vor, die mit kultur-historischer Theorie begründete Ausbildung geistiger Handlungen anzuwenden, um allen Kindern zu helfen, die Zone ihrer nächsten Entwicklung zu erreichen. Die Beispiele beziehen sich vor allem auf die Herausbildung verallgemeinernden Denkens, wobei – ohne dies konkret auszuführen – das Vorgehen an die Lehrstrategie des Aufstiegens vom Abstrakten zum Konkreten (Dawydow 1977, Giest im Druck a) erinnert. Vor allem die Orientierung auf (inhaltliche) Invarianten (in der Terminologie der Lehrstrategie Ausgangsabstraktionen) gestattet, ausgehend von verallgemeinerten begrifflichen Grundstrukturen im Lern- bzw. Tätigkeitsgegenstand, diesen konkretisierend, zu weiteren Anwendungsgebieten „aufzusteigen“. Dabei wirkt die als Invariante ausgegliederte begriffliche Struktur für das Lernen orientierend und wird immer konkreter, wobei das Kind zunehmend selbständiger

in die Lage versetzt wird, neue, diese Invariante konkretisierende Gegenstände (z.B. Feuerwehr, Polizei) zu erschließen. Durch die Grundmethode der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen ist auch ein theoretisch begründeter praktischer Zugang gegeben, das Lernen von Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen an einem gemeinsamen Gegenstand pädagogisch zu gestalten. Dieser Aspekt ist im Praxisteil nur implizit enthalten. Daher würden wir uns darüber freuen, wenn die Autorin ihr nächstes Werk genau diesem Aspekt explizit widmen würde.

Literatur

Dawydow, W.W. (1977): Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin.

Giest, H. (2013): Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, S. 32-42. Baltmannsweiler: Schneider.

Giest, H. (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, H.; Rittmeyer, Ch. (Hrsg.), Handbuch Inklusive Diagnostik. Beltz Verlag, Weinheim Basel, S. 214-229.

Giest, H. (im Druck a): Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten – eine Herausforderung für die didaktische Theoriebildung. Erscheint in: Riegert, J.; Musenberg, O. (Hrsg.): Wozu Didaktik? Perspektiven von Theoriebildung und empirischer Forschung. Bad Heilbrunn.

Giest, H. (im Druck b): Kulturhistorische Didaktik – zwischen Bildungstheorie und Lernpsychologien? Erscheint in: Köker, A.; Störtländer, J.CH.: Zur Relevanz von Bildungstheorie und kritisch-konstruktiver Didaktik für die Professionalität von LehrerInnen – Bilanz der Impulse des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki. Weinheim.

Staub, F.C. (2006): Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, H. Wyss (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage, S. 169-179. Bern: h.e.p.

Hartmut Giest

Potsdam, November 2016