

Rainer Grubich

Gemeinsam statt einsam – Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Zusammenfassung

Das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand versteht sich als entwicklungsorientiertes Konzept, das die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und sie zugleich in gemeinsamen Erkenntnisprozessen verbindet. Feusers entwicklungslogische Didaktik bildet dafür den theoretischen Rahmen, indem sie die Analyse von Sach-, Handlungs- und Tätigkeitsstrukturen miteinander verknüpft. Der Gemeinsame Gegenstand dient dabei als zentraler Fokus, an dem alle Lernenden auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau arbeiten können und der eine doppelseitige Erschließung im Sinne Klafkis elementarer und fundamentaler Bildung ermöglicht. Kooperation gilt als zentrale Bedingung für Lern- und Entwicklungsprozesse, wie Wygotski und Feuser betonen. Modelle wie der Feuserbaum oder das Universal Design for Learning zeigen, wie gemeinsame Lernprozesse trotz Heterogenität gelingen können. Insgesamt erweist sich das Konzept als tragfähige Grundlage für inklusiven Unterricht, da es individuelles Lernen und gemeinsames Arbeiten produktiv verbindet.

Einleitung

Gemeinsamer Gegenstand: Füße hat (fast) jeder Mensch und haben auch viele Tiere. Füße unterscheiden sich in Größe und Aussehen. Füße tragen den Körper und lassen sich bewegen. Füße bestehen aus verschiedenen Teilen, Elementen, die in einer bestimmten Ordnung miteinander verbunden sind. Haben auch Engel Füße?

Lernen in einem universellen Design: Je nach motorischen Möglichkeiten der Lernenden werden mit den Füßen und den Zehen diverse Dinge ausprobiert: Sie werden in verschiedene Richtungen gedreht, mit ihnen wird etwas angestoßen, erfasst oder gehoben. Eventuell wird eine bestimmte Kompetenz geübt, auf einem Fuß zu stehen oder etwas zu berühren. Die Lernenden entwickeln Fragen zu den Füßen und bearbeiten diese in gemeinschaftlichen oder individuellen Projekten. Autonomie wird gewährt. Eventuell werden die Füße massiert, bemalt, oder Abdrücke werden hergestellt. Die Fußbilder werden zu Kunstbildern. In Design und Technik erfolgt der Bezug zu Kunstobjekten. Oder die Anordnung der einzelnen Elemente des Fußes wird am eigenen oder fremden Fuß untersucht, markiert, beschrieben oder gezeichnet und nachgebaut. Einige Kinder schreiben, andere legen die entsprechenden Begriffskarten dazu. Die Regel dieser anatomischen Anordnung kann in einem Sachbuch nachgeschlagen oder in einem Video angeschaut und erkannt werden. Thematisch steht die Biologie im Zentrum, genutzt wird dabei die (Fach-) Sprache, und die Sprachkompetenz wird aufgebaut. Das Erkunden und Erforschen des Fußes führt vom Konkreten zum Abstrakten, hin und zurück, je nach Erkenntnisinteresse, Ziel und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Ebenso lassen sich die Füße mit einer mathematischen Brille untersuchen: Messen der Länge und Breite und Analysieren der Form. Weiter

kann die physikalische Belastbarkeit getestet und berechnet werden. Ein oder mehrere Lernende entscheiden sich für ein Tier und gehen auf die Suche nach Antworten zu diesem Tier und seinen Füßen. Was finden sie heraus? Welche Funktionen haben die Füße? Was erkennen wir an diesen Füßen? Stellt sich die Frage nach den Engeln, sind wir im Bereich der Religionen, Kulturen und der Ethik. Jedes Kind macht im Laufe der Auseinandersetzung seine individuellen und gemeinschaftlichen Erfahrungen. Sie werden im Reisetagebuch oder im Forscherheft beschrieben oder in einer Audiodatei erklärt. Fotos, Skizzen, Bilder oder Grafiken begleiten den Prozess. Laufend wird ausgetauscht. Das Individuelle wird zum Gemeinsamen, das Gemeinsame hilft dem individuellen Verständnis. Fächerverbindender Unterricht lässt sich beim Lernen am Gemeinsamen Gegenstand besonders gut verwirklichen. (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 73)

Müller Bösch und Schaffner Menn skizzieren hier anhand des Themas „Füße“ sehr anschaulich, was auf der inhaltlichen Ebene unter „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ verstanden werden könnte. Um den Begriff „Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ umfassender zu verstehen, bedarf es jedoch einer tiefergehenden Betrachtung. So gilt es, auch die wissenschaftlichen Grundlagen, die dem Begriff zugrunde liegen, zu erörtern.

Allgemeine Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik – Grundlagen des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser)

In der Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1995) wird die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (und auch der Lehrenden, die zu Lernbegleiter*innen werden), in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gestellt (Grubich, 2009, S. 52-53). In einem Satz zusammengefasst entwirft Feuser „eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler (sic!) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser, 1995, S. 173-174)

Traditionell befasst sich die Pädagogik mit Aspekten der Sachstruktur, also mit Theorien und Modellen in Bezug auf den Lehrstoff und die zu vermittelnden Inhalte (Grubich, 2009, S. 54-58; Grubich, 2017, S. 278-279). In der Entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser wird dieser eindimensionale Ansatz zu einem dreidimensionalen Konzept erweitert (Feuser, 2011). In Orientierung an den Erkenntnissen der Selbstorganisation lebender Systeme im Allgemeinen, und jenen der menschlichen ontogenetischen Entwicklung im Speziellen, werden der Analyse der Sachstruktur jene der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur hinzugestellt, wobei der Analyse der Tätigkeitsstruktur die primäre Funktion zukommt. So ist in der pädagogischen Arbeit zunächst einmal entwicklungsdiagnostisch jeweils das aktuelle Niveau sowie die nächste Zone der Entwicklung (Wygotski, 2003) aller Lernenden abzuklären, aber auch Störfaktoren, die als Randbedingungen Lernen und Entwicklung beeinträchtigen können. Als zweite Dimension lässt sich die Analyse der Handlungsstruktur anführen. Mit ihr werden die Prozesse des Lernens im Sinne der Interiorisation (Galperin, 1980) als Verinnerlichung äußerer materialisierter Handlungen in interne Handlungsabläufe (Denkprozesse) anhand der Sachinhalte erörtert. Als Analyse der Sachstruktur gilt die Überlegung, welche inhaltlichen Momente auf der Sachebene sich den Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesen erschließen und ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau induzieren und festigen können. Der

Lerninhalt dient primär der Entwicklung der Lernenden, deren Emanzipation und einer fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle. Feusers Konzeption manifestiert in ihrer Dreidimensionalität den kulturhistorischen Zusammenhang von „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“. Dabei entspricht dem Moment des Subjekts das Pendant der Analyse der Tätigkeitsstruktur, jenem der Tätigkeit das der Analyse der Handlungsstruktur und jenem des Objektes das Gegenstück der Analyse der Sachstruktur. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen ergeben sich daraus die fundamentalen Aspekte einer entwicklungslogischen Didaktik: Für Lernen epochal entscheidend sind die dialektischen, sich wechselseitig bedingenden, Momente der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und der „Inneren Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene-biografische Individualisierung“ (Feuser, 2011, S. 91; Feuser, 2013, S. 282).

Der Gemeinsame Gegenstand

Beim „Gemeinsamen Gegenstand“ handelt es sich um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um eine Beifügung des Wortes „gemeinsam“ zu „Gegenstand“ (Feuser, 2013; S. 284-285). Unter Gegenstand werden im unterrichtlichen Kontext ja oft die Unterrichtsfächer verstanden. Mit dem Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ sind aber weder die traditionellen Unterrichtsfächer noch das materiell Fassbare gemeint, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und den beobachtbaren Erscheinungen steht und sie erzeugt. Es geht um die doppelseitige Erschließung des Gemeinsamen Gegenstandes im Sinne von Klafkis Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“. Hier gilt es wiederum diese Erschließung dialektisch zwischen der Objektseite und der Subjektseite aufzuzeigen. Auf der Objektseite kennzeichnet der Gemeinsame Gegenstand das innere Wesen einer äußeren Erscheinung einer Realität oder eines Ereignisses in Bezug auf ein Projekt oder ein Vorhaben. Subjektseitig lässt sich der Gemeinsame Gegenstand als vorerst erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über eine objektive Realität begreifen. Diese gilt es im Tätigkeitsprozess zu überprüfen, um so zu einer Bestätigung oder einer Neuordnung/-einstufung der erfahrenen objektiven Realität zu kommen (Grubich, 2009, S.56-57).

Müller Bösch und Schaffner Menn beschreiben den Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ als Erkenntnis, einen Kerngedanken, der zur Entwicklung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen beiträgt. Alle arbeiten an einer gleichen Fragestellung. Im gemeinsamen Tun konstituiert sich der Gemeinsame Gegenstand als Teil der Wirklichkeit in seiner Bedeutsamkeit für alle Beteiligten (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 70).

Rödler sieht (integrative) Bildung dem Gesamtzusammenhang von sachlicher Funktion, allgemeiner Bedeutung und persönlichem Sinn verpflichtet (Rödler, 2000, S. 89-90). Dabei kommt dem Gemeinsamen Gegenstand die Rolle eines Organisators zu. In diesem repräsentiert sich das letztlich nicht auflösbare Spannungsfeld zwischen der Realität sachlich gegebener Eigenschaften und Bedingungen sowie derer allgemeiner Bedeutung und der je individuellen Sinnhaftigkeiten. Dabei hebt aber gleichzeitig das Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand dieses Spannungsfeld in der Schaffung einer heterogenen und doch sozial-verbindlichen gemeinschaftlichen Lernkultur auf.

Exemplarische Beispiele für den Gemeinsamen Gegenstand

Zur Konkretisierung sollen hier noch Beispiele von möglichen Gemeinsamen Gegenständen erläutert werden. So stellt Feuser z. B. das gemeinsame Kochen einer Gemüsesuppe als Möglichkeit des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand dar:

... das Ziel dieses Unterrichts liegt für den einen Schüler [sic!] auf der Ebene der sinnlich-konkreten Erfahrung dieses Vorganges durch Wärmeausstrahlung, 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, zitiert nach Berger, 2018, S. 862)

Ernst Berger transponiert den Gedanken des Gemeinsamen Gegenstandes auf einen Ausflug in den Park:

... die Kinder [können] bei der Benützung der Schaukel unterschiedlichste Lernprozesse realisieren, die von den physikalischen Gesetzen der Schwerkraft am einen Ende der Skala bis zu den sinnlichen Erfahrungen der Rotationsbewegungen am anderen Ende reichen. Gleichzeitig können in diesem Rahmen Erfahrungen der Kooperation und gegenseitigen Unterstützung gemacht werden. (Berger 2018, S. 862)

Kerstin Ziemer führt ein Beispiel aus dem Literaturunterricht an:

Grundsätzlich können alle Akteur:innen Ideen für den Gemeinsamen Gegenstand entwickeln, zum einen die Lehrpersonen und das begleitende Team, welches mögliche Erkenntnisprozesse, die sich aus einem Thema ergeben, herausstellen. Zum anderen sind es die Schüler:innen selbst, die auf der Basis eines Themas in differenten Gruppen, in Kooperation miteinander Probleme aufwerfen, welche durch die Lehrpersonen im Vorfeld nicht bestimmt worden sind. So ist z. B. im Literaturunterricht im Rahmen eines Forschungsprojektes die Lektüre von 2084 – Noras Welt (Jostein Gaarder) in einer 7. / 8. Jahrgangsstufe einer inklusiv ausgerichteten Schule Thema. Die Lektüre zielte darauf ab, sich mit den Akteur:innen und der Handlung des Romans auseinanderzusetzen. Für die Schüler:innen waren Umweltfragen, der Klimawandel und insbesondere das damit einhergehende „Artensterben von Tieren“ von besonderem Interesse. In Kooperation miteinander und auf ihrem jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsniveau kamen die Schüler:innen zu Erkenntnissen, indem sie sich mit diesem selbst bestimmten „Gemeinsamen Gegenstand“ auseinandersetzten. Auf Basis der unterschiedlichen Tätigkeiten bzw. Handlungen kann die Auseinandersetzung ermöglicht werden. Beispiele dafür sind: das Recherchieren nach Quellen zum „Artensterben“; das Suchen und Betrachten von Bildern bestimmter Tiere; die Arbeit mit Nachbildungen (Tiere); die Recherche nach Lebensbedingungen der Tiere und Veränderungen über die Zeit; das Erstellen von Modellen zur Veränderung der Lebensbedingungen und die geographische Einordnung. An diesem Beispiel ist die gemeinsame Lektüre von 2084 – Noras Welt Ausgangspunkt für einen „Gemeinsamen Gegenstand“. (Ziemer, 2024, S. 16)

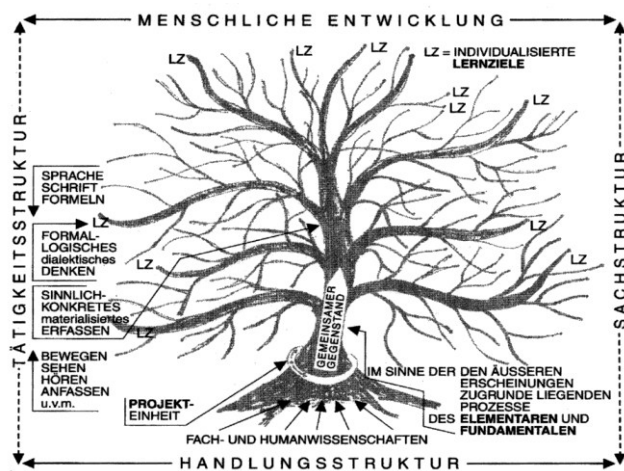
Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Die Bedeutung der Kooperation für die menschliche Entwicklung ist unbestritten. „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“ (Feuser, 2013, S. 286) Für die Entwicklung des Menschen sind drei Momente grundlegend, die wechselwirkend verknüpft sind (Feuser, 2013, S. 287). Dies ist

einerseits die Tätigkeit des Menschen auf der Basis seiner Sensibilität, die sich in motorischen Aktionen ausdrückt, die ermöglichen, dass psychische Neubildungen entstehen können. Dazu braucht es eine soziale Umwelt, die im wechselseitigen Austausch die Bedürfnisse eines Menschen befriedigt und psychischen Neubildungen vorausgeht. Diese Umwelt eröffnet ein Feld, in dem sich in handelnder Auseinandersetzung gesellschaftliche Bedeutungen ergeben, die wiederum Möglichkeiten der persönlichen Sinnbildung für den Menschen bieten. So beschreibt auch Wygotski den Prozess der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen beim Kind folgendermaßen: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (Wygotski, 2003, S. 302). Das Erfordernis der Kooperation als Abstimmung individueller Tätigkeiten auf ein gemeinsames Ziel hin hat somit essentielle Bedeutung für die wechselseitig Entwicklung von Kindern, und somit für das Lernen. Martin Buber drückt dies wunderbar mit dem folgenden Satz aus: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1965, zitiert nach Feuser, 2011, S. 92). Das oben zitierte Grundgesetz für die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Kindesalter gilt nach Wygotski auch vollinhaltlich für den Unterrichtsprozess beim Kind, und somit für das Lernen (Wygotski, 2003, S. 303). Durch Unterricht (sprich Schaffung von Lernmöglichkeiten) werden viele innere Entwicklungsprozesse initiiert, die aber zunächst nur im Austausch mit der Umwelt, nur in Kooperation, generiert werden können. So gilt es, einen gemeinsamen „Möglichkeitsraum“ (Feuser 2013, S. 289) zu schaffen, in dem Personen miteinander kooperieren können.

Der Feuserbaum als (Lern)Möglichkeitsraum für Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Die Kooperation zwischen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen ermöglicht es, arbeitsteilig an Problemen/Fragestellungen zu lernen, nach Lösungen zu suchen und dies anderen zu präsentieren oder diese zur Verfügung zu stellen (Ziemen, 2024, S. 14). Und wenn Lernen nicht nur in der Gerichtetheit auf die Gegenwart betrachtet wird, sondern vor allem mit dem Fokus auf die Zukunft, dann wird es immer bedeutsamer, Wissen nicht zu parzellieren, sondern an Lösungen von Problemen oder Fragestellungen zu arbeiten und diese auch auszuprobieren. „Damit ist Lernen ein aktiver, (ko)konstruktiver, sozialer und situativer, aber auch emotionaler Prozess, welcher handlungs- bzw. problemorientierte Lernumgebungen mit Bezug zur Lebenswelt erfordert“ (Ziemen, 2024, S. 14).



Das didaktische Feld der Allgemeinen Pädagogik (Feuser)

Das von Feuser entwickelte Baum-Modell bietet eine wissenschaftlich fundierte Grundlage einer Allgemeinen Pädagogik und Entwicklungslogischen Didaktik, in der dem Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand eine zentrale Rolle zukommt (Feuser, 1995, S. 178-181; Grubich, 2009, S. 56-58; Güttner, 2005, S.138-139).

Abb.: Das Baum-Modell (Feuser, 1995, zitiert nach Grubich, 2009, S. 56)

Dabei stellt der Stamm des Baums die äußere schematische Struktur eines Projekts dar, an dem alle Schüler*innen arbeiten. Das Innere des Stammes ist der Gemeinsame Gegenstand. Es geht um die doppelseitige Erschließung des Gemeinsamen Gegenstandes im Sinne von Klafkis Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“. Hier gilt es wiederum diese Erschließung dialektisch zwischen der Objektseite und der Subjektseite aufzuzeigen. Auf der Objektseite kennzeichnet der Gemeinsame Gegenstand das innere Wesen einer äußeren Erscheinung einer Realität oder eines Ereignisses in Bezug auf ein Projekt oder ein Vorhaben. Subjektseitig lässt sich der Gemeinsame Gegenstand als vorerst erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über eine objektive Realität begreifen. Diese gilt es im Tätigkeitsprozess zu überprüfen, um so zu einer Bestätigung oder einer Neuordnung/-einstufung der erfahrenen objektiven Realität zu kommen.

Die Äste und Zweige entsprechen den Handlungsmöglichkeiten, mit denen die Inhalte des Projekts von sinnlich konkret (am Astansatz) bis zu abstraktlogisch symbolisch (an der Astspitze) durch Sprache, Schrift, Formeln u. a. fassbar werden. Hilfen greifen dort, wo Schüler*innen, die auf den einzelnen Ästen arbeiten, sie zur Bewältigung von Übergängen in Richtung „Astspitze“ benötigen. Je nach der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz einer Schülerin/eines Schülers kann sie/er an „einem Ast oder mehreren Ästen entlang lernen“, muss dies aber nicht in jedem Projekt in Bezug auf jeden Ast und Zweig leisten. Jeder Ast enthält sowohl das Elementare als auch das Fundamentale des Gemeinsamen Gegenstandes. Die Fach- und Humanwissenschaften – als Wurzeln dargestellt – „nähren“ den Gemeinsamen Gegenstand.

Unter Berücksichtigung der aufgezeigten Faktoren ist es in dieser didaktischen Konzeption nun möglich, dass jede Schülerin/jeder Schüler trotz unterschiedlichster Entwicklungsniveaus mit jeder/jedem anderen kooperieren kann. Sie „ermöglicht jedem Kind und Schüler, (mit jedem anderen) (sic!) auch auf jedem Ast zu lernen, ohne in einem Projekt auf jedem Ast lernen zu müssen, denn in jedem der Äste ist in gleicher Weise, aber auf verschiedene Arten der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns – also auch mittels der unterschiedlichsten Kulturtechniken i.w.S. zugänglich – das Elementare und Fundamentale [des Gemeinsamen Gegenstandes] repräsentiert“ (Feuser, 1995, S. 182).

Weitere Konzeptionen des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

In Anlehnung an Feuser entwickelten Binting und Wilhelm das Konzept der „Arbeit am Gemeinsamen Vorhaben“ (Bintinger & Wilhelm, 2002, S. 77-84). Sie postulieren hierbei die Notwendigkeit, dass Lehrer*innen neben den didaktischen Kernkompetenzen der Binnendifferenzierung und Individualisierung auch über umfassende entwicklungs- und lernpsychologische Kenntnisse verfügen müssen, um Unterricht entsprechend gestalten zu können. Als mögliche Tätigkeitsformen des „Arbeitens am Gemeinsamen Vorhabens“ werden angeführt:

„.) *Arbeit* (lehrgangsorientierte Arbeit, freie Arbeit, Arbeit nach Plänen, Projektarbeit, Werkstattarbeit);

.) *Gespräch* (Morgenkreis, Klassenrat, Reflexionsrunde, Vortrag, Partnergespräch [sic!]);

.) *Spiel* (Rollenspiel, Freispiel, Regelspiel, Lernspiel);

.) *Feier* (Morgenfeier, Abschlussfeier, Feste und Feiern im Jahreskreis ...)“ (Petersen, 1996, zitiert nach Binting & Wilhelm, 2002, S. 82).

Wocken greift Feusers Konzeption des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand auf und entwickelt das Konzept der „Gemeinsamen Lernsituationen“ (Wocken, 1998, S. 37-52). Hierbei unterscheidet Wocken zwischen koexistenten, kommunikativen, subsidiären und kooperativen Lernsituationen. Die letztgenannten entsprechen am ehesten dem Prinzip der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Wocken unterscheidet bei den kooperativen Lernsituationen noch zwischen den komplementären Lernsituationen, bei denen die Protagonist*innen unterschiedliche Ziele verfolgen, aber zur Erfüllung dieser aufeinander angewiesen sind, und den solidarischen Lernsituationen. Hier geht es um arbeitsteilige Vorhaben, die dem Bearbeiten gemeinsamer Inhalte und dem Erreichen gemeinsamer Ziele dienen. Als Beispiele führt Wocken die Produktion einer Schüler*innen-Zeitung, das Anlegen eines ökologischen Teichs im Schulgarten oder das Einrichten einer Fahrradwerkstatt der Schule an. „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“ (Wocken, 1998, S. 50).

Interessant sind auch die Ausführungen von Müller Bösch und Schaffner Menn. Sie verknüpfen das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand mit dem „Universal Design for Learning“ (UDL) (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 70-92). Hierbei überlegt sich die Lehrperson ein universelles Design für die Unterrichtsdurchführung, um alle Schüler*innen am Lernen am Gemeinsamen Gegenstand teilhaben lassen zu können. Bei der Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht bewegt sich die Lehrperson sowohl auf der Oberflächen- als auch der Tiefenstruktur desselben. Die Oberflächenstruktur meint z. B. Methoden und Inszenierungsformen des Unterrichts. Unter Tiefenstruktur wird die erkenntnispsychologische Seite des Unterrichtsgeschehens verstanden. In der folgenden Tabelle sollen beispielhaft die Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Unterricht dargestellt werden.

Oberflächenstruktur von Unterricht	Tiefenstrukturen von Unterricht (Mikroebene des Unterrichts)
Organisationsformen von Lernprozessen	Verstehensprozess der Lernenden, individuelles Lernen am Gemeinsamen Gegenstand
Beispiele	
Gruppenarbeit, kooperativ organisierte Lernformen	Die Lernenden beteiligen sich aktiv an den Handlungen mit dem zur Verfügung gestellten Material und/oder am inhaltlichen Dialog. Individuelle Erkenntnisse und Kompetenzentwicklungen sowie Beiträge am Gemeinsamen sind wahrnehmbar.
Offene Lernformen: Werkstatt, Atelier, Projektunterricht	Arbeitsunterlagen sind gut strukturiert und verständlich. Vielfältiges und anregendes Material ist gut zugänglich. Es wird von den Schüler*innen lernunterstützend genutzt. Unterschiedliche Repräsentationen zeigen den Lernprozess auf. Qualitativ gute kompetenzorientierte Aufgaben werden gestellt, an denen die Kinder und Jugendlichen partizipieren und Erkenntnisse generieren können.
Aufgaben	Die Aufgaben sind gehaltvoll, bieten gute Qualität und angemessene Herausforderungen für die Lernenden. Sie ermöglichen individuelle Bearbeitungswege, an das Vorwissen der Lernenden angepasst ist.
Lernbegleitung	Die Lehrperson geht auf die Denkwege der Kinder ein. Sie gibt informatives Feedback. Lernstrategien werden besprochen und reflektiert. Adaptiver Einsatz von Hilfsmitteln. Die Lehrperson erwartet von allen Schülerinnen und Schülern positive Leistungen und Kompetenzaufbau. Die Lehrperson gibt aktivierende Inputs.
Freispiel	Die Rollen beim Spiel sind ausdifferenziert. Das Spiel wird über eine längere Zeit aufrechterhalten. Das Spielmaterial wird vielseitig genutzt.

Tabelle 1: Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 83), eigene Darstellung

Der Projektunterricht

Mit dem Projektunterricht liegt ein eigenständiges Unterrichtskonzept mit einer genuinen erziehungsphilosophischen Begründung vor (Heimlich, 2011, S. 193-197). Die Wurzeln der Projektbegriffs reichen bereits in das 18. Jahrhundert zurück. Im schulischen Bereich ist erstmals Ende des 19. Jahrhunderts, Anfang des 20. Jahrhunderts die Projektmethode zu finden. Die erstmalige Verwendung des Begriffes „Projekt“ wird Charles R. Richards, damals Direktor der Abteilung für Werkerziehung im Teachers College der Columbia Universität, zugeschrieben (Grubich & Karner, 1985, S. 5). Zu einem umfassenden Unterrichtskonzept wird das Projektlernen von John Dewey (1859-1952) und William Heard Kilpatrick (1871-1965) ausgearbeitet (Heimlich, 2011, S. 194). Entscheidend für den Projektunterricht ist für Kilpatrick die Qualität der Lerntätigkeit der Schüler*innen. Das Unterscheidungsmerkmal zu anderen Konzepten liegt grundsätzlich in der Lernmotivation, die im Projekt intrinsisch vorliegen soll. Ausgehend von einer problemhaltigen Sachlage oder einer Fragestellung sollen sich die Schüler*innen das nötige Wissen zur Lösung des Problems oder der Frage möglichst selbständig aneignen, eine Lösung des Problems oder der Fragestellung gemeinsam entwickeln und die gefundene Lösung an der Praxis überprüfen. Im Grundsatzerlass des Bundesministeriums für Bildung zum Projektunterricht werden folgende Zielsetzungen angeführt:

- Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-politisches Problembewusstsein entwickeln
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien erarbeiten
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie eine konstruktive Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten. (BMB, 2017, S. 2)

Im schulischen Zusammenhang darf die Projektmethode nicht bloß als eine andere Technik verstanden werden, die zur Vermittlung von Lerninhalten dient (Grubich & Karner, 1985, S.11-32). Es geht vielmehr um einen umfassenden Bildungsweg, der aus den Inhalten und den vorkommenden Tätigkeiten seinen spezifischen Ablauf herleitet. Karl Frey skizziert hier einen siebenteiligen Projektablauf, der nur ein Grundmuster für ein Projekt liefern soll (Frey, 1984, zitiert nach Grubich & Karner, 1985, S. 15-32). Bei den sieben Komponenten gibt es fünf, die in chronologischer Reihenfolge verlaufen. Diese sind die Projektinitiative, die Projektskizze, der Projektplan, die Projektdurchführung und die Beendigung des Projektes. die Komponenten „Fixpunkt“ und „Metainteraktion“ werden je nach Bedarf ein- oder mehrmals eingefügt. (Für eine intensivere Auseinandersetzung wird die Beschäftigung mit der Literatur zur Projektmethode empfohlen.)

In diesem Sinn bieten nur in Projekten angelegte Lernfelder die Chance, an den jeweiligen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler*innen anzuknüpfen, sie in kooperativen und offenen Lernformen zusammenzuführen und ihnen ein kooperatives Miteinander zu ermöglichen (Feuser, 1995, S. 178).

An dieser Stelle soll hier noch ein Erfahrungsbericht zum Thema „Einkaufen“ dargestellt werden (Bews, 1992, S. 81-82). Hier besuchen die Schüler*innen kleine Geschäfte, einen Supermarkt und den nahegelegenen Bauernmarkt. Zuvor werden die Kinder in kleinere Gruppen geteilt. Nach dem

Einkauf berichten die Schüler*innen von ihren Erfahrungen und Erkenntnissen. So fügen sich die Einzelthemen wieder zu einem Ganzen. Die Möglichkeit des Austausches der Informationen garantiert, dass die Erfahrungen der einen Gruppe auch zur Erfahrung der anderen Gruppen werden. Dieser Austausch erzeugt eine Gelegenheit des Voneinander-Lernens, wobei sich alle Kinder immer auch in der Rolle des Lehrens erleben können. Die gemachten Erfahrungen und Lernergebnisse werden mittels einer Ausstellung oder einer Projektmappe festgehalten. So wird Lernen zur Aneignung komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten wie z. B. das Erkennen von Zusammenhängen und das Entwickeln von Handlungsstrategien.

Resümee

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ein entwicklungsinduzierendes Konzept im pädagogischen Feld darstellt. Es ist ein sehr potentes Modell, speziell auf die Heterogenität von Lerngruppen einzugehen. Denn in der Konzeption des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand wird in wissenschaftlich fundierter Weise und in praktisch erprobten Anwendungen tiefgreifend auf das dialektische Verhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft eingegangen. So wird Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu einem Möglichkeitsraum, in dem Vielfalt nicht trennt, sondern zum Motor gemeinsamen Verstehens wird.

Literatur

- Berger, E. (2018). Mehrstufenklassen – warum brauchen wir die? Gedanken aus der Perspektive der Entwicklungsforschung. In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), *Theorie und Praxis in Korrespondenz – Jahrgangsübergreifendes Lernen-JÜL. Erziehung & Unterricht 9 – 10* (S. 860 – 863). ÖBV.
- Bews, S. (1992). *Integrativer Unterricht in der Praxis: Erfahrungen – Probleme – Analysen*. Österreichischer StudienVerlag.
- Bintinger, G., Wilhelm, M. (2002). Einführung in eine Inklusive Didaktik. In M. Wilhelm, G. Bintinger, H. Eichelberger u. a. (Hrsg.), *Eine Schule für dich und mich – Inklusive Unterricht, Inklusive Schule gestalten*. (S. 77-84). StudienVerlag.
- Bundesministerium für Bildung (2017). Grundsatzterlass zum Projektunterricht. *Rundschreiben Nr.: 32/2027*.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Wiss. Buchges.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86-100). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Bd. 7 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 282-293). Kohlhammer.

- Frey, K. (1984). *Die Projektmethode* (2. Aufl.). Beltz.
- Galperin, P. (1980). *Zu Grundfragen der Psychologie*. Pahl-Rugenstein.
- Grubich, R. & Karner, E. (1985). *Projektunterricht in der Grundschule*. Päd. Akad. d. Bundes Wien: Hausarbeit.
- Grubich, R. (2009). *Autismus und Integration – Die Quadratur des Kreises?! – Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I*. VDM.
- Grubich, R. (2017). Inklusiv unterrichten – was heißt das und wie geht das? In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), *Finanzierung in der Grundschule – Inklusiv gedacht-Inklusiv gemacht. Erziehung & Unterricht 3-4* (S. 273-284). ÖBV.
- Güttner, I. (2005). Entwicklungslogische Didaktik. In R. Grubich u. a. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik – Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (S. 133-139). edition innsalz.
- Heimlich, U. (2011). Projektunterricht. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86-100). Kohlhammer.
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2021). Inklusiver Unterricht: Lernen in einem universellen Design am gemeinsamen Gegenstand. In A. Kunz, R. Luder, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 70-92) (2. Aufl.). hep verlag, Ipswich : EBSCO Publishing.
- Rödler, P. (2000). Wie können alle Kinder lernen? Am gemeinsamen Gegenstand! In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *10 Jahre Integration in Oberösterreich – Ein Grund zum Feiern?* (S. 82-90). Trauner.
- Wocken (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (S. 37-52). Juventa.
- Wygotski; L. (2003). *Ausgewählte Schriften – Band II*. Lehmanns Media-LOB.de.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11-21). Julius Klinkhardt.

Zum Autor

HS.-Prof. Mag. Dr. Rainer GRUBICH: Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien; Leiter des Arbeitsbereiches Inklusive Bildung am Institut Urban Diversity Education, PH Wien; Lehramt für Volksschulen, Studium Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien