

Michael Fröhlich

Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder?

Über guten Unterricht

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk
lernen

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
ISBN Print: 9783525702475 — ISBN E-Book: 9783504770246

zur Vollversion

Inhalt

1	Alles Beispiele oder was? – Einleitung	7
2	Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder? – Problemlagen	18
Fundamente und Gerüste		
3	Sind sie zu laut, bist du zu nachgiebig! – Eine Lernatmosphäre aufbauen	33
4	Planen Sie einfach mit einem guten Thema! – Lerngegenstände formen	49
5	Wo ist die Selbstständigkeit? Du Schuft! – Steuern, Aufgaben stellen und begleiten	69
6	Üben. Und der Input ist gegessen – Lernphasen akzentuieren	91
7	Viele, viele bunte Lernplakate! – Unterricht phasieren	117
Tragende Balken, Wände, Fenster und Decken		
8	It's not a trick, it's a Problem – Problemorientierung: mehr als Leitfragen	145
9	Wissen heißt jetzt Können! – Kompetenzorientierung: mehr als Zweckrationalität	157
10	Alles, außer gleich – Individualisierung: mehr als Differenzierung	178
11	Außen Teilhabe, innen Differenzierungsraum – Inklusion: mehr als Umgang mit gesteigener Heterogenität	198

Dachterrassen und Ausblicke

Eine vorläufige Bilanz	219
12 Sie baden gerade Ihre Hände darin – Gemeinsam lernen: mehr als Lernfortschritt für Einzelne	223
13 Genau meine Welt – Bildung: mehr als Verstehen	238
14 Wahrnehmung macht den Meister! – Können: mehr als Struktur	259
Danksagung	267
Literatur	268

VORSCHAU

1 Alles Beispiele oder was? – Einleitung

Was guten Unterricht auszeichnet, bildet den Mittelpunkt dieses Buchs. Warum noch ein Buch dazu, wo es bereits so viele gibt? Zum einen pendeln Überlegungen zur Qualität schulischen Unterrichts bisweilen zwischen Extremen. Mal liegt dieser große Begriff im Zentrum, mal jener, dann gilt wieder eine Variation des ersten als Maß der Dinge: Schülerorientierung, Projektunterricht, Kompetenzorientierung, Differenzierung, Individualisierung. Gemeinsames Lernen, Kanon, Fachlichkeit, Steuerung, Lehren, Instruktion. Konstruktion, Lernbegleitung, entdeckendes Lernen. Feedback, Evaluation, Inklusion, Verstehen, Bildung. Die pädagogische Landschaft ist gesegnet mit normativen Ansprüchen. Die Vielfalt der Meinungen in den Diskursen um guten Unterricht scheint mir davon geprägt, welchen Begriffen der Vorrang gebührt, welche als veraltet oder als einzig richtig anzusehen seien.

Zum anderen scheint mir das Verständnis dessen, was Unterricht als ›gut‹ qualifiziert, in den vergangenen Jahren zugenommen zu haben. War es spätestens ab den 1980er-Jahren bereichernd, vielfältige Methoden einsetzen zu können und Unterricht zu öffnen, so wurden ab dem PISA-Schock seit der Jahrtausendwende Individualisierung und Differenzierung, Kompetenzorientierung und kooperatives Lernen ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Die Lehrkraft sollte dabei einen Wandel hin zum Lernbegleiter vollziehen. Seit Bekanntwerden der Hattie-Studie wurde ab ca. 2012 der Lehrkraft wieder größere Aufmerksamkeit gewidmet.¹ Und schließlich wurden alle diese Diskurse durch das Themenfeld der Inklusion überlagert, das wahlweise wieder die Differenzierung, gemeinsames Lernen oder schulsystemische Fragen in den Mittelpunkt rückte. An allen diesen Ausrichtungen und Fokussierungen unterrichtlichen Geschehens ist

1 Vgl. John Hattie: Lernen sichtbar machen (*visible learning*). Baltmannsweiler 2013.

etwas Gutes; man darf sie nicht gegeneinander ausspielen. Es wäre aber gefährlich, würde beispielsweise in der Betonung einer aktiven Rolle der Lehrkraft geschlussfolgert, nun sei Förderung von Selbstständigkeit nicht mehr wichtig, oder es würde wegen der im Rahmen inklusiver Schulen gestiegenen Heterogenität keine zentralen Unterrichtsphasen und gemeinsames Lernen mehr geben können und sollen. Es ist heute ein Stand erreicht, bei dem verschiedene Annahmen darüber, was guten Unterricht auszeichnet, nebeneinander bestehen und in einem Zusammenhang entfaltet werden können. Einen solchen Strukturzusammenhang versuche ich in diesem Buch darzustellen. Mich leitet dabei die Erfahrung, dass viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter das Gefühl entwickelt haben, dies sei ihnen hilfreich. Und die Befürchtung, das Pendel könnte im didaktischen Diskurs bald erneut in eine Richtung schwenken, die alle anderen ignoriert.

Was die Inhalte des Buchs betrifft, so wird es nur kurz um pädagogische Grundlagen wie das Menschenbild gehen, und es werden Fragen nach der Schule als System ausgeklammert. Das geschieht nicht in der Annahme, dies seien unwichtige Themen, sondern schlicht aus methodischer Begrenzung des Gegenstandsfeldes und deshalb, weil es hierzu bereits qualitativ hochwertige und konkret ausgearbeitete Grundlagen gibt.²

Ich stelle mir als Lesende interessierte Menschen vor – seien es Referendare, erfahrene Lehrerinnen, Seminarleiterinnen, Studenten, neugierige Laien oder mit schulischen Fragen befasste Bildungspoli-

2 Vgl. Quellen zur Gestaltung der Lernatmosphäre siehe Kapitel 3; zu schulsystemischen Aspekten u. a. Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien 1998; Silvia-Iris Beutel/Katrin Höhmann/Hans Anand Pant/Michael Schratz (Hg.): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze 2016, S. 114 ff.; Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber 2009, S. 304 ff.; Leonhard Horster/Hans-Günter Rolff: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001; Hans-Günter Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2007; Annemarie von der Groeben: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin 2008, S. 168 ff.; Annemarie von der Groeben/Ingrid Kaiser: Werkstatt Individualisierung. Hamburg 2012, S. 120 ff.

tiker –, die sich fragen: Wenn ich jetzt eine Schulklasse unterrichten soll, worauf kommt es dabei an? Wie könnte ich vorgehen, was sollte ich berücksichtigen, wie sollte ich mich vorbereiten, welche Ziele gelten, und wie kann ich dazu beitragen, dass die mir anvertrauten Kinder oder Jugendlichen sie erreichen?

Das Buch folgt einem systematischen Ansatz, daher kann es selbstverständlich in der Abfolge der Kapitel gelesen werden. Da ich einen weiten Adressatenkreis mit unterschiedlichen Praxiserfahrungen ansprechen möchte, könnten sich unterschiedliche Einstiege in das Buch als hilfreich erweisen; mit Blick auf das Inhaltsverzeichnis seien Hinweise formuliert, wie unterschiedliche Leserinnen und Leser mit der Lektüre beginnen könnten. (Darüber hinaus habe ich durch eine Reihe von Vor- und Querverweisen versucht, Zusammenhänge zu verdeutlichen.) Mit wenig Unterrichtserfahrungen mag es anregend sein, mit Kapitel 3 *Eine Lernatmosphäre aufbauen* zu beginnen. Wer Unterricht planerisch durchdenken will, sollte mit den Kapiteln 4, 5 und 6 beginnen. Eher pragmatisch lässt sich zum Zweck der Organisation von Unterricht ein Einstieg mit Hilfe des Kapitels 7 finden. Einen konzeptionell entfalteten Zusammenhang für Lerneinheiten findet man als Leser in den Kapiteln 8 und 9. Wer eigene Erfahrungen nicht nur in gegenwärtigen Diskussionen, sondern darüber hinaus auch historisch und kulturell verorten will, mag mit dem Kapitel 2 *Problemlagen*, dem Kapitel 10 *Individualisierung* oder dem Kapitel 13 *Verstehen* beginnen. Individualisierung zielt auf *Selbstbestimmung* oder *Selbstständigkeit*, die in Kapitel 13 von *Bildung* ›überwölbt‹ wird. Derjenige, der sich damit auseinandersetzen will, was Bildung heutzutage bedeuten kann, könnte auch mit den Kapiteln 11 und 12 beginnen, in denen es um Inklusion und Gemeinsamkeit geht. Schließlich bietet es sich zur Orientierung über derzeitige Problemlagen bezüglich guten Unterrichts an, zunächst mit Kapitel 2 zu beginnen. Eine kursorische Lektüre der vielen Unterrichtsbeispiele, die ich in diesem Buch nenne und beschreibe, kann dabei unterstützen, sich für einen individuellen Einstieg in die Lektüre zu entscheiden.

Was erwartet Lesende in den einzelnen Kapiteln des Buchs? In Kapitel 2 gebe ich einen kurzen Überblick über unterschiedliche Ansätze zur Gestaltung von Unterricht. In diesem Kapitel entfalte ich die Annahme, zur Gestaltung guten Unterrichts sei hauptsächlich auf

die in ihm stattfindenden *Lernprozesse* zu blicken. In Kapitel 3 werden Modelle zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Lerngruppe vorgestellt. Verbindlichkeit herzustellen wird als zentrale personale, zwischenmenschliche, pädagogische und didaktische Aufgabe dargestellt; genauer werde ich auf ein Modell zur Beförderung der Entwicklung durch eine bestimmte Gestaltung der Interaktion eingehen.

In den Kapiteln 4 bis 6 werden Modelle zum Verständnis des Lernens dargestellt und beleuchtet: in Kapitel 4 das Didaktische Dreieck, Ebenen der Didaktisierung und die Formung von Lerngegenständen; die Berücksichtigung von Denkebenen und Anforderungsbereichen in Kapitel 5; Lernphasen gemäß der Didaktischen Route und des Modells von Hans Aebli in Kapitel 6. Weil es sich für eine beginnende Lehrkraft anbietet, Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit der eigenen Sachanalyse und der Didaktischen Analyse zu entwickeln, werden in Kapitel 5 verschiedene Möglichkeiten der Aufgabenstellung erläutert und diskutiert, beispielsweise operatoren-gestützte und komplexe; damit verbunden stelle ich die Berücksichtigung unterschiedlicher Arten dar, in denen Lernen gesteuert werden kann. In Kapitel 6 zeige ich im Zusammenhang mit Lernphasen Möglichkeiten, wie Lernende sich etwas verständlich machen können, handelnd, bildlich, symbolisch-operational, begrifflich, reflexiv. Die Kapitel 4 bis 7 entfalten den gesamten Zusammenhang dessen, was jemand braucht, der beginnen möchte, gut zu unterrichten. Um diesen Zusammenhang konkret sichtbar zu machen, wird (in Kapitel 7 im Rahmen der Gestaltung von Unterrichtsphasen) bereits die Darstellung kooperativer Lernformen eingeflochten; die Gestaltung von Einstiegen, Arbeitsphasen und Schlussphasen – Auswertung, Weiterverarbeitung, Sicherung, Reflexion und ihr Zusammenhang – werden hier entfaltet und diskutiert.

In den Kapiteln 8 bis 11 werden gängige prinzipielle Rahmungen der Gestaltung von Unterricht beleuchtet und geprüft, Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Individualisierung und Inklusion.³ Das zuvor entfaltete Verständnis wird so vertieft, und Schattensei-

3 Dabei werden in den Kapiteln 3 bis 9 vorwiegend gängige Strukturierungen betrachtet, entfaltet und diskutiert, ab dem Kapitel 10 eher eigene Gedanken und Reflexionen in den Mittelpunkt gerückt.

mich abgrenze, um meine eigenen Gedanken zu illustrieren. Solche Beispiele habe ich oft beobachtet, an anderen und an mir. Praxis ist komplex, und jeder Praktiker begeht Fehler oder kann sich dabei ertappen, eigenen Annahmen auf den Leim zu gehen, die er erst nach jahrelanger Praxis erkennt. (Wobei das Wort ›Fehler‹ bereits suggeriert, man solle sich an genau einer richtigen Lösung orientieren, dabei ist die Fähigkeit, zu unterrichten, stilgebunden; sie lässt sich eher in einem künstlerischen als in einem wissenschaftlichen Modell beschreiben.) Schließlich dienen solche Beispiele lediglich der Illustration: Was hier in einzelnen Sätzen der Verdeutlichung halber möglicherweise kritisch herausgegriffen wird, kann in einem anderen Kontext lernförderlich und hilfreich sein; eben das ist die Tücke aller Versuche, jenseits geteilter Praxiserfahrungen über Praxis zu sprechen.

Neben eher instruktiven Partien enthält das Buch Abschnitte, in denen ich reflektiere, bisweilen darüber, was gerade zuvor als nützlich dargestellt wurde. Dies soll das Gegengewicht gegen allzu große Vereinfachungen sein, und es soll Leser und Leserinnen selbst zur Reflexion animieren. Die Nachdenklichkeit, die bisweilen und wiederkehrend im Buch auftaucht, ist auch aus meinem Nachdenken über solche Aspekte guten Unterrichts erwachsen, in denen sich Bezüge zu unserer gesellschaftlichen Situation auffinden lassen. Einige Annahmen darüber, was zu tun in der Schule gut sei, sind von allgemeinerer, schulübergreifender Relevanz. Schule ist teils Ausdruck oder sogar Vorbote gesellschaftlicher Tendenzen, teils deren verspätete Realisierung. Bei der Inklusion ist das offensichtlich, bei anderen Annahmen weniger. Es wäre jedoch bedauerlich, an diesen Stellen den Rahmen, in dem man denkt und in dem man handelt, nicht mit zu reflektieren, denn dann bestünde die Gefahr, gesellschaftliche Trends unbewusst und sozusagen blind zu tradieren.

Einige Modeglaubenssätze will ich nennen und damit einen Ausblick auf Problemlagen geben, die im nächsten Kapitel behandelt werden:

- Die in Lernentwicklungsgesprächen gut gemeinte partizipative Idee, Schülerinnen und Schüler sollten selbstständig über ihren weiteren Weg mitentscheiden, läuft Gefahr, eine subtile Praxis

Unterricht, es würde darüber hinaus neben dem freien und perspektivreichen Handeln und neben dem nutzlosen kontemplativen Wahrnehmen das Nichtverstehen (bzw. ein parallel mitlaufendes Wissen des Nichtverstehens) kultiviert: im Prozess, als Haltung und der Sache, d. h. der Erkenntnis wegen (vgl. Kapitel 13). Wie viel rätselhafter ist doch unsere Wirklichkeit als in Schulbüchern mit aller Sicherheit und ihr zuliebe erschlossen, und wie viel stärker dient die Kultivierung des Nichtverstehens dem Fortschritt.

VORSCHAU

2 Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder? – Problemlagen

Um einige gängige und teils bereits wieder als überholt geltende Grundannahmen zu konkretisieren, wird einleitend leicht humoristisch verfahren – daran anschließend seien grob die Gedanken entfaltet, um die es in den folgenden Kapiteln geht. Viele der Appelle, die Lehrkräfte an sich selber und andere richten, werden so allgemeingültig formuliert, dass ein Außenstehender quasi automatisch schmunzelt; Interne jedoch, also Lehrerinnen und Lehrer, erkennen im Bedürfnis nach schneller Umsetzung all dieser Appelle ihren humoristischen Charakter möglicherweise nicht mehr. Distanz zu den eigenen Annahmen und zu kämpferischer Umsetzung dessen, was man für richtig erachtet, tut schlussendlich aber pädagogischen Diskursen und Schülerinnen und Schülern gut.

Begleitest du noch oder lehrst du schon (wieder)? Warum aller Jubel über allgemeingültige Methoden im Unterricht gegenstands- oder subjektlos ist – so könnte ich die folgenden Gedanken überschreiben.⁸ Jede Zeit hat nämlich ihre Giftschränke. In ihnen wird aufbewahrt, was gängigen Anschauungen zufolge gerade nicht gilt, was verpönt und gebrandmarkt ist. Was hierin enthalten ist, ist quasi automatisch schlecht. In der Pädagogik gehören dazu derzeit etwa das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, der so genannte Frontalunterricht, bis vor kurzem der Lehrervortrag, lehrerzentrierte Wissensvermittlung und alle Verfahren, in denen alle Schüler *gleich* behandelt werden – dann werde schließlich ja nicht differenziert. Wer Worte aus dem pädagogischen Giftschränk benutzt, darf, genau genommen, gar nicht mitreden.

Jede Zeit hat auch ihre bevorzugten Arzneien, Erste-Hilfe-Koffer und Patentrezepte. Bestimmte Auffassungen und Worte gelten als

8 In Anlehnung an einen Essay von Hans Magnus Enzensberger: Das Nullmedium oder Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Der SPIEGEL 20/1988. Mittelmaß und Wahn. Frankfurt/M. 1988, S. 89–103.

Fundamente und Gerüste

VORSCHAU

3 Sind sie zu laut, bist du zu nachgiebig! – Eine Lernatmosphäre aufbauen

In diesem Kapitel möchte ich Aspekte vor oder bei Lernbeginn beschreiben, die eine unverzichtbare Grundlage für jeden gelungenen Unterricht darstellen. Manche Lehrkräfte beherrschen sie intuitiv. Eine konstruktive Lernatmosphäre herzustellen bedeutet, auf drei Ebenen zu handeln: auf der *Beziehungsebene* – Kontakt herstellen, ein Arbeitsbündnis und Vertrauen aufbauen und pflegen –, auf der (eher technischen) Ebene der Disziplin und des *Managements* – klare und verlässliche Strukturen etablieren und aufrechterhalten (oft auch als ›classroom management‹ beschrieben) –, und schließlich auf der Ebene des *Unterrichtsinhalts* – für Verbindlichkeit und Struktur zu sorgen.¹⁵

John Hattie¹⁶ ermittelt für die Auswirkungen einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung eine Effektstärke von $d = 0,72$ (das ist ein hoher Effekt). Er unterteilt die Effekte noch einmal nach Aspekten: Der Lehrer ist nondirektiv (0,74), ist empathisch (0,68), ist warmherzig (0,68), fördert abstraktes Denken (0,60); er ist lernermutigend (0,48) und passt sich Unterschieden an (0,41). Respekt und emotionaler Kontakt sind für Hattie zentral.

»In Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen gibt es mehr Engagement und mehr Respekt untereinander, sodass seltener aufsässiges Verhalten auftritt. Zudem lassen sich vermehrt offene Lernsituationen (von Lernenden angeregt und reguliert) feststellen, ebenso wie höhere Leistungs-Outcomes.«¹⁷

Respekt kann unterstützt und eingeübt werden durch konsequenzenreiches Handeln sowie durch *Regeln und Rituale*. Insbesondere

15 Vgl. Gert Lohmann: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin 2003, S. 66–75.

16 Hattie, a. a. O., S. 142.

17 Ebd., S. 143.

- Schüler und Schülerinnen begründen, warum der Unterricht sinnvoll ist.
- Arbeitsergebnisse werden gewürdigt, ausgewertet und weiterverarbeitet.
- Im Unterricht werden Zwischensicherungen eingebaut, die Sicherheits- und Erfolgserlebnisse erzeugen.

Mit Verbindlichkeit geht einher, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, *Verantwortung* zu übernehmen. Dazu wird in den Kapiteln 8 und 9 noch einiges gesagt werden. Es kann beispielsweise dadurch gefördert werden,

- dass der Unterricht herausfordernd ist,
- dass Schülerinnen und Schüler Ideen äußern,
- dass *sie* sagen, wie es weitergehen soll,
- dass *sie* Einfluss auf die Gruppengemeinschaft nehmen,
- dass sie zunehmend Gelegenheit erhalten, selbstständig zu arbeiten,
- dass sie *einander* erklären, was sie verstanden und gelernt haben,
- dass Lernende in Planungen eingebunden sind,
- dass sie partizipieren und offene Denkräume, Reflexionsspielräume und Handlungsmöglichkeiten erhalten.

Ebenso sinnvoll ist,

- dass sie etwas zum Thema mitbringen, das ihnen begegnet,
- dass sie Produkte erstellen, Leistungsrückmeldungen erhalten und sich auf dieser Grundlage vornehmen, bestimmte Ziele zu erreichen,
- dass sie etwas für andere Lernende und Lerngruppen vorbereiten und
- dass es (schul)öffentliche Präsentationen und Würdigungen gibt.

Die Tatsache, dass in diesem Kapitel von *Lernatmosphäre* gesprochen wird, macht deutlich, dass es sich hier um ein *Klima* handelt, das man nicht genau fassen kann, das aber wahrscheinlich fundamental für gelingendes Lernen ist; Lachen reduziert Stress, Wohlwollen erzeugt Vertrauen, mit Angst kann kaum jemand lernen, Bestätigungen führen zum Gefühl, etwas zu sagen zu haben. Damit ist

4 Planen Sie einfach mit einem guten Thema! – Lerngegenstände formen

›Sie haben keine tragfähige Didaktische Analyse vorgelegt.‹ Eine solche Kritik habe ich des Öfteren von Lehrerausbildern gehört, und zwar dann, wenn beobachteter Unterricht nicht recht ›durchdrungen‹ wirkte, wenn die unterrichtende Person das Lerngeschehen nicht durch Impulse voranbringen oder steuern konnte, wenn zwar etwas unter Umständen Gehaltvolles ›behandelt‹ wurde, aber das, womit man sich beschäftigte, nicht tiefer untersucht wurde. Auch wenn der Unterricht, wie man heute sagt, ›kompetenzorientiert‹ stattfand, wurde solche Kritik bisweilen sichtbar. In einem solchen Fall standen zwar Kompetenzen im Mittelpunkt, diese waren aber teils unabhängig vom behandelten Thema, teils blieb unklar, wie die Erarbeitung des konkreten Inhalts auf die zu erreichende Kompetenz bezogen werden sollte – mit anderen Worten, die Lernenden konnten deshalb nicht zu einer fachlichen Kompetenz gelangen, weil schon das Verständnis des konkreten Inhalts oberflächlich blieb.

Was aber *ist* eine Didaktische Analyse? Die Person, die sich solche Kritik anhört, wird durch die steile Formulierung wahrscheinlich nicht schlauer, sondern eher verunsichert: Sie hat die Grundlagen des Unterrichts nicht berücksichtigt. Ich möchte die Frage pragmatisch beantworten. Ich lege mir die Frage so vor, wie ein Lehrer, der seinen Unterricht plant – von seinem Verständnishorizont aus. Das ist eine gewaltige Einschränkung, denn bisweilen liegt natürlich der Fall vor, dass jemand den Unterricht ›der Sache nach‹ nicht durchdrungen oder sich über wichtige Bildungsdimensionen keine Klarheit verschafft hat. Daher will ich ein paar grundlegende Bemerkungen vorwegstellen, erneut zum Didaktischen Dreieck und zur zentralen Frage: Was wird unter Lernen verstanden, wenn Didaktisierung als Fähigkeit begriffen wird, Unterrichtsthemen für Lernvorgänge auszurichten?

Im Anschluss an die pragmatische und exemplarische Darstellung einer Didaktischen Analyse bestimme ich die zugrunde geleg-

ten und zunächst nur vage erklärten Begriffe des ›Lerngegenstands‹ und des ›Verstehens‹ genauer. Außerdem werde ich (kurz und vorläufig) die Frage stellen: Was gehört alles zum Bildungswert eines Themas (gründlicher dazu in den Kapiteln 11 bis 13)?

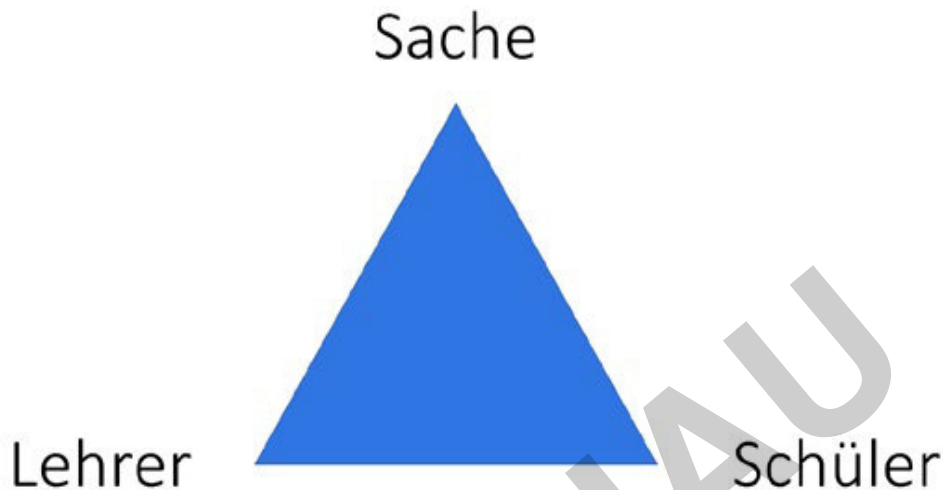


Abb. 1: Das klassische didaktische Dreieck

Klassischerweise wird das Didaktische Dreieck – *die* Grundfigur für Unterricht, die Grundlage des Verständnisses für Lehr- und Lernvorgänge – als Verhältnis zwischen der ›Sache‹ (bzw. bei Herbart, von dem diese bildliche Darstellung stammt, dem ›Stoff‹), der ›Lehrkraft‹ und den ›Lernenden‹ bestimmt. Ich konzentriere mich auf die Verhältnisse ›Lehrkraft‹ – ›Sache‹ und ›Lernende‹ – ›Sache‹. Wenn eine Lehrkraft erfolgreich unterrichten will, dann liegt ihr hauptsächlich das Verhältnis zwischen ›Schüler‹ und ›Sache‹ am Herzen. Denn dieses Verhältnis markiert, welche Einstellung zur ›Sache‹ die Schülerinnen und Schüler haben, und zwar vor dem Unterricht und nach dem Unterricht. Mit Einstellungen sind wiederum Emotionen, Vorerfahrungen, Konstruktionen, Konzipierungen und Bewertungen verbunden. Schülerinnen und Schüler denken *so* über eine ›Sache‹, sie legen sie sich *so* zurecht, sie deuten sie *so*, sie gehen *so* mit ihr um. Der Bezug zur ›Sache‹ wird, das muss das Ziel des Unterrichts sein, nach einer Unterrichtsstunde anders sein. Diesen Unterschied, diese Bewegung von einer vorigen zu einer späteren Einstellung, sei sie handelnd, bildlich, begrifflich, emotional, reflexiv oder rein kognitiv, können wir ›Lernen‹ nennen. Lernen ist der Prozess der Weiterentwicklung des Schüler-Sach-Verhältnisses.

an den Bergen hängen bleiben und sich dort abregnen. Zu Osthängen gelangen Wolken selten. Denn vorwiegend herrscht Westwind.

Hilfreich ist, wenn Frau Grademacher sich die Struktur visuell vor Augen führt; sie nähert sich dann den Repräsentationen der Struktur, die Schülerinnen und Schülern helfen (können), die Struktur zu verstehen. Vielleicht so wie in dem Schaubild.

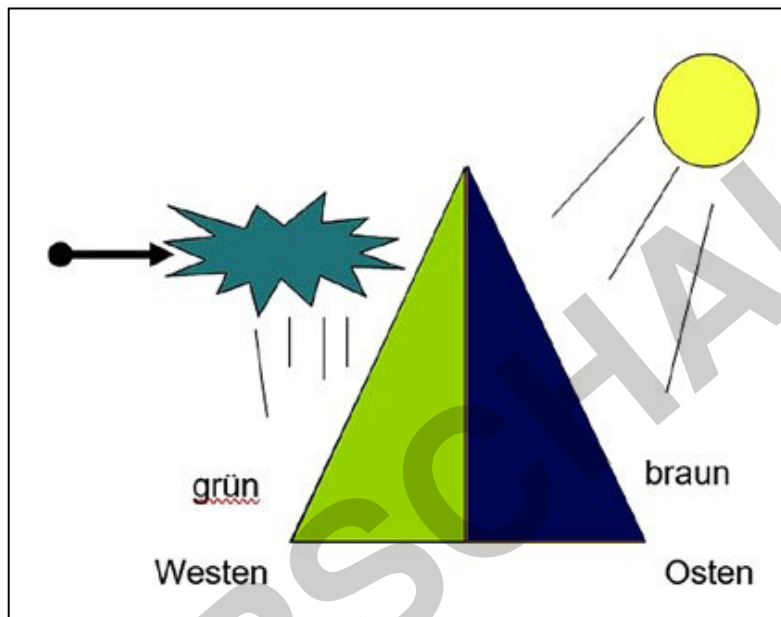


Abb. 2: Sonne und Regen in den Rocky Mountains

Zur Struktur eines Lerngegenstands gehören *kritische Merkmale*. Kritische Merkmale sind oft definierende Merkmale eines Phänomens. Sie sind deshalb kritisch, weil es gilt, genau sie zu durchdringen: im Beispiel die Merkmale ›Windrichtung‹, ›Wolken- und Berghöhe‹ sowie ›Bedingungen für eine fruchtbare Vegetation‹; der *Zusammenhang der Merkmale* ergibt die Struktur des Lerngegenstands, der wiederum der kritische (ausgewählte, entscheidende) Aspekt eines Themas ist.

Merkmale sind außerdem kritisch, weil Lernende möglicherweise Probleme mit ihnen haben. (Der Begriff ›kritisches Merkmal‹ ist doppeldeutig, er bezieht sich sowohl auf den Lerngegenstand selbst als auch – daher – auf das Verhältnis der Lerner zum Lerngegenstand.) Durch die Analyse kritischer Merkmale benennt man mögliche Lernhürden. Man weiß, was möglicherweise die Knackpunkte beim Lernvorgang sein können.

11 Außen Teilhabe, innen Differenzierungsraum – Inklusion: mehr als Umgang mit gesteigener Heterogenität

Inklusion (Einschluss, Einbeziehung) bedeutet, dass alle Menschen in die Gesellschaft eingebunden werden, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Einstellungen oder Einschränkungen. Die Aufgabe, eine inklusive *Schule* zu gestalten, ist durch mehrere normative Vorgaben entstanden.¹²² Auch hier sollen alle Menschen gleichermaßen berücksichtigt, integriert sowie gleichgestellt werden. Die wichtigste durch die Inklusion neu hinzukommende Aufgabe für Lehrkräfte besteht im Umgang mit einer gestiegenen *Heterogenität*. Allgemeinbildende Lehrkräfte unterrichten inzwischen Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen sowie mit und ohne Behinderungen. Zwar lässt sich formal gesehen leicht urteilen, dass Lehrer immer schon verschiedene Menschen unterrichteten und es auch nicht zu einer neuen Pädago-

122 Sie ist inzwischen zur gesetzlich geregelten Anforderung geworden. Als historische Hintergründe können die Salamanca-Erklärung auf der UNESCO-Weltkonferenz 1994 genannt werden, die UNO-Menschenrechtskonvention (Art. 24) über die Rechte behinderter Menschen von 2006 und deren Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 sowie die Aufnahme in Schulgesetze ab 2012. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben demzufolge das Recht, allgemeinbildende Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist. Außerdem wird im so genannten ›Index für Inklusion‹ beschrieben, wie eine inklusive pädagogische Arbeit gekennzeichnet und aufgebaut werden kann; im ›Profil einer inklusiv denkenden und handelnden Lehrkraft‹ werden Kompetenzen von Lehrkräften formuliert. Das *Recht* auf Beschulung in allgemeinbildenden Schulen führt nicht zu einer *Verpflichtung*. Vgl. Tony Booth/Mel Ainscow: Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol 2011, und European Agency for Development in Special Needs Education (Hg.): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense 2012, http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (letzter Aufruf: 30.03.2017).