

Michael Fröhlich



# Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder?

Über guten Unterricht



Michael Fröhlich: Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder?

Michael Fröhlich

# **Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder?**

Über guten Unterricht

Vandenhoeck & Ruprecht

## Mit 9 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-70247-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Umschlagabbildung: © Michael Fröhlich, Gebilde mit Kind

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,

Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

## Inhalt

- |   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | Alles Beispiele oder was? – Einleitung .....                            | 7  |
| 2 | Begleitest du noch oder lehrst du schon wieder? –<br>Problemlagen ..... | 18 |

### Fundamente und Gerüste

- |   |   |     |
|---|---|-----|
| 3 | Sind sie zu laut, bist du zu nachgiebig! –<br>Eine Lernatmosphäre aufbauen .....            | 33  |
| 4 | Planen Sie einfach mit einem guten Thema! –<br>Lerngegenstände formen .....                 | 49  |
| 5 | Wo ist die Selbstständigkeit? Du Schuft! –<br>Steuern, Aufgaben stellen und begleiten ..... | 69  |
| 6 | Üben. Und der Input ist gegessen –<br>Lernphasen akzentuieren .....                         | 91  |
| 7 | Viele, viele bunte Lernplakate! –<br>Unterricht phasieren .....                             | 117 |

### Tragende Balken, Wände, Fenster und Decken

- |    |  |     |
|----|--|-----|
| 8  | It's not a trick, it's a Problem – Problemorientierung:<br>mehr als Leitfragen .....                           | 145 |
| 9  | Wissen heißt jetzt Können! – Kompetenzorientierung:<br>mehr als Zweckrationalität .....                        | 157 |
| 10 | Alles, außer gleich – Individualisierung:<br>mehr als Differenzierung .....                                    | 178 |
| 11 | Außen Teilhabe, innen Differenzierungsraum – Inklusion:<br>mehr als Umgang mit gestiegener 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

## 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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-Günther 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.<sup>3</sup> 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.

ten bzw. Fallstricke dieser wertvollen Prinzipien werden untersucht. Die Kapitel 4 bis 7 und die Kapitel 8 bis 11 verweisen wechselseitig aufeinander: Die Prinzipien guten Unterrichts stellen eine Bedingung für Didaktisierung, Lernphasen und Unterrichtsgestaltung dar. Daher ist es merkwürdig, sie nicht zuerst zu behandeln. Aber die Art der Realisierung der Prinzipien und ihre Begrenztheit zeigen sich erst, wenn man eine Praxis- und Strukturierungsfolie im Kopf hat, vor deren Hintergrund verallgemeinernde Prinzipien auf ihre Tauglichkeit und auf Chancen und Fallstricke ihrer Umsetzung hin geprüft werden können. Man kann eine gute Sache durch ihre Realisierung ›verschandeln‹, Unterricht lässt sich nicht am Reißbrett entwerfen. Das gilt für das Wissen und Können eines guten Lehrers, und es gilt ebenso für Theorien guten Unterrichts.

Abschließend widme ich mich exemplarisch einigen Aspekten guten Unterrichts, in denen das Herzstück einer guten Lehrkraft, nämlich ihr flexibles Können und facettenreiches situatives Urteilsvermögen im Mittelpunkt steht. Dabei erweitere ich die zuvor etablierten Rahmungen erneut. Ich diskutiere die Bedeutung gemeinsamen Lernens und die Rolle von Gemeinschaften in der Schule, nehme Reflexion als Ergänzung zu verstehensorientiertem Lernen in den Blick und beleuchte die ästhetische Seite jeden Unterrichts. Damit ist allerdings nicht primär eine künstlerische Betrachtung intendiert, sondern die Beachtung der einzelnen unterrichtlichen Situation und damit die Schulung von Wahrnehmung. *Verstehen* als Kern des Lehrens und Lernens herauszustellen, zeichnet in Ablösung von der Orientierung an Kompetenzen einige derzeitige Diskurse über guten Unterricht aus. Was Verstehen ist, wird dabei oft nicht präzise benannt; Rückkehr zur Fachlichkeit und zu konkreten Lerngegenständen scheinen ebenso im Mittelpunkt zu liegen wie Reorganisation, d. h. die Verinnerlichung von Deutungen, und gemeinsames Lernen (vgl. zur Bedeutung für die Art der Didaktisierung Kapitel 4).

Zum Schluss dieser Einleitung möchte ich auf zwei Spezifika eingehen. Zum einen ist dieses Buch keineswegs meine originelle Leistung. Es ist vielmehr aus unzähligen Diskussionen entstanden, im Kollegenkreis, mit schulischen Ausbildungspartnern, durch Lektüeranregungen und nicht zuletzt mit vielen, vielen Lehramtsanwärtern.

Die verwendeten Modelle stammen auch nicht alle aus der Referendarsausbildung, in der ich tätig bin. Einige sind lang bewährte und manchmal wieder vergessene universitär verwendete Konzipierungen wie die von Hans Aebli, die bereits in den 1960er-Jahren verfasst wurde, einige sind von Lehrerausbildern der zweiten Phase strukturiert worden wie das der Didaktischen Route von Vreugdenhil, andere entstammen dem so genannten Didaktischen Training, einer systemischen Lehrerfortbildung, die seit vielen Jahren in Hamburg praktiziert wird.<sup>4</sup>

Zum anderen betreffen sie den Stil der Untersuchung. Meiner Einschätzung nach benötigen angehende Lehrerinnen und Lehrer konkrete, klare und handhabbare Strukturierungen, die es ihnen erlauben, Erfahrungen zu machen und ein inneres Strukturgerüst aufzubauen. Sind solche Strukturen verinnerlicht, können sie im Nachhinein als zu begrenzt aufgefasst werden. Ich halte es für nützlich, bisweilen zu vereinfachen, zu reduzieren, auch erfahrungsnah zu schreiben und nicht immer jede Möglichkeit zu nennen, die eine Struktur zwar adäquater, aber noch komplexer und daher verwirrender und weniger leicht merkbar macht. Ich schreibe also in gewisser Weise instruktiv und begeben mich damit in die Gefahr, ein Modell zu etablieren, das später erweiterungsbedürftig ist. Ich hoffe dabei auf das Urteilsvermögen der Leserinnen und Leser und auf ihre verstehende Nachsicht: Es geht mir darum, zu gutem Unterricht zu befähigen.

Warum so viele Beispiele in diesem Buch? Um das Allgemeine verstehbar, d. h. Begriffe induktiv erwerbbar zu machen? Benötigen Lehrerinnen und Lehrer mehr Beispiele, um zu verstehen, als andere Berufsgruppen? Ganz entschieden nicht! Sondern, weil es zum erfolgreichen Ausüben des Lehrerberufs gehört, Bilder und Erfahrungen je neu zu justieren und zu ändern, und weil Lehrerinnen und Lehrer *Urteilsvermögen*, nicht nur *Urteilkraft* aufbauen sollen, d. h. differenzierte Bilder und Entscheidungsgründe, die je nach

---

4 Das Didaktische Training ist aus dem so genannten »Regionalprojekt Schulentwicklung im System« erwachsen, für das Kerstin Tschekan und Joachim Herrmann mitverantwortlich waren/sind. Vgl. [http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/blk\\_set.html?Id=360](http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/blk_set.html?Id=360) von 2003 (letzter Aufruf: 08.06.2017).

Situation variieren und einen Reichtum an Möglichkeiten ergeben. Unterrichten zu können, erfolgt nicht *nach Maßgabe* von Modellen, sondern in einem komplexen Entwicklungszusammenhang, in dem Modelle, ihre Reflexion, Bilder, Erfahrungen, Beispiele, Vorbilder, Gesehenes und Praktiziertes verwoben werden, gerade ohne feste Maßstäbe, aber *an ihnen entlang*.

Handlungsleitende Theorien sind Annahmen darüber, ob ein Modell zu realen Situationen passt, sie behaupten eine Ähnlichkeit zwischen einem Modell und der Wirklichkeit. Wer ihnen folgt, nimmt an, die Wirklichkeit sei nicht nur so ähnlich wie das Modell, sondern, sich am Modell auszurichten, verbessere die Wirklichkeit, diene mit anderen Worten ihrer Gestaltung. In solcher Urteilskraft, in der Modelle angewendet werden, wird ein Ausschnitt der Wirklichkeit zwar begrifflich analysiert und also differenziert in den Blick genommen. Situationen aber können auch einen Eigensinn aufweisen, möglicherweise bleibt etwas in ihnen unbeachtet, beleuchtet man sie nur mit Hilfe bestimmter Modelle. Ich habe wiederholt die Erfahrung gemacht, bei mir und anderen, dass sich die Wahrnehmung für eine konkrete Situation verringert, dass sozusagen der Blickwinkel zusammenschnurrt, wenn man das vor einem liegende Ereignis nur intentional gemäß vorab festgelegter Modelle zu gestalten sucht – und in der Verwendung zentraler, normativ aufgeladener Begriffe liegt die Gefahr, dass jeder höchst Unterschiedliches begreift.

Ich stelle mir vor, dass jemand, der eine so komplexe Tätigkeit wie Unterrichten lernen will, Zugang zu unterrichtlicher Wirklichkeit auf unterschiedlichen Sprachebenen und in unterschiedlichen Graden der abstrahierenden Beschreibung von Unterricht benötigt: erfahrungsnah bebildern, analytisch mit Hilfe von Strukturierungen modellierend, Zusammenhänge zwischen vereinfachenden Modellen und Realitätsbeschreibungen untersuchend und reflektierend.

Dass ich gewissermaßen dialogisch, bisweilen pointiert-verkürzend, dann wieder Gedanken reflexiv abwägend schreibe, hängt auch mit meiner Auffassung darüber zusammen, was Lernen und Denken ist, kurzgefasst: ein Gespräch. Das wird sich besonders in den Kapiteln 12 bis 14 eröffnen.

Es ist schwer, instruktiv zu schreiben, ohne unzulässig zu verallgemeinern. Die All-Sätze scheinen mir ein zentrales Problem in der

Pädagogik zu sein: ›Immer‹ sei das und das so und so. Empfehlungen sind als Stützen notwendig. Es scheint hier aber so zu sein wie bei Wittgensteins Leiter: Man muss erst auf ihr hinaufgestiegen sein, um sie dann wegwerfen zu können.<sup>5</sup> Daher ist neben einigen Modellen und Empfehlungen auf das Prinzip der Funktionalität der eigenen Handlungen zu setzen. Funktionalität und Reflexion ermöglichen einer Lehrkraft, situative Entscheidungen auf der Basis handlungsleitender Modelle durchzuführen, die jedoch je neu angewendet und reflektiert werden müssen. Das Wissen erfolgreicher Lehrkräfte ist zwar theoriebasiert, aber es übersteigt das schematische Anwenden und wird schließlich zur impliziten Könnerschaft, in der Regeln bisweilen munter durchbrochen werden.<sup>6</sup>

Den Kern des Buches bilden Unterrichtspraxis und allgemeine Didaktik, jedoch nicht als deren Theorie verstanden; das Buch ist praxisreflexiv, -anleitend und strukturierend. Ich versuche, eine Struktur gelingender Praxis zu beschreiben, ohne im engeren Sinn wissenschaftlich vorzugehen – beispielsweise sind längst nicht alle Publikationen zu allgemeiner Didaktik aufgenommen. Es wird auch keine fertige und durchgearbeitete Theorie begründet oder expliziert, sondern ein Strukturzusammenhang mit Bildern und Erfahrungen erläutert.

Auf keinen Fall möchte ich bestehende Praxis oder ihre Theorie diskreditieren. Auf Einseitigkeiten in theoretischen Konzeptionen und auf Fallstricke der Gestaltung von Praxis, die Einseitigkeiten folgt, möchte ich allerdings aufmerksam machen. Die Prüfung des Gesagten möge Leserinnen und Lesern überlassen bleiben; niemand möge sich durch hier Geschriebenes agitiert oder in seiner Praxis entwertet finden. Ich verwende allerdings Beispiele, von denen ich

5 Vgl. Ludwig Wittgenstein: *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921). London 1922, Satz 6.54. »Meine Sätze erläutern dadurch, dass sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt, wenn er durch sie – auf ihnen – über sie hinausgestiegen ist. (Er muss sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.)/Er muss diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig.«

6 Vgl. Georg Hans Neuweg: *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster 1999, S. 263 ff., S. 376 ff.

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



- der bisweilen verschleiert manipulativen Steuerung des Willens zu etablieren, wie etwa Foucault sie bereits kritisierte.<sup>7</sup>
- Die Idee der Passung von Lerngegenständen läuft Gefahr, Schülerinnen und Schülern nicht mehr abzuverlangen, sich mit ihrer Umgebung auseinanderzusetzen und Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln.
  - Die Idee der Entfaltung der Individualität als Bildungsziel und die Konkretisierung der Differenzierung in der Sozialform ›Einzelarbeit‹ kann dazu führen, den Trend zur Atomisierung und Auflösung jeglicher Gemeinschaften weiter voran zu treiben, statt ihm etwas entgegenzusetzen.
  - Die Idee der Kompetenzorientierung kann dazu führen, den Vorrang von Zweckrationalität in unserer Gesellschaft unreflektiert mit zu befördern, denn es ist die Idee der Ausrichtung aller Aktivitäten auf die Zukunft. Die Gegenwart wird als Mittel, als Baustelle angesehen, während der ursprüngliche lateinische Wortsinn von Schule ›Muße‹ ist, und die ursprüngliche Idee von humanistischer Bildung Zweckfreiheit und Wahrnehmung, Versenkung in Betrachtungen, Handlungen und Denken. Es ist mindestens erstaunlich, dass es noch vor 30 Jahren als hohes Gut in einer Unterrichtsstunde galt, wenn alle Beteiligten die Zeit vergessen, während heute Wecker, Minutenangaben und Countdowns den Takt vorgeben.
  - Schließlich wird in unseren effizienzorientierten Zeiten Lernen als gewissermaßen abhakbare Sache angesehen; es wird ständig gefragt, was jemand kann, was er versteht, was er erklären kann. Es ist höchst nützlich, sich darüber als Lehrkraft Rechenschaft abzulegen, zweifelsohne; aber der Unterricht ist dadurch eher dem Modell des Herstellens einer Sache als dem des Handelns verpflichtet. Ich wünsche mir manchmal beim Beobachten von

---

7 Vgl. Roswitha Lehmann-Rommel: Reflexion und Kritik – eine professionstheoretische Bilanzierung. In: BAK (Hg.): Reflexion und Kritik in der 2. Phase der Lehrerbildung. Hohengehren 2016, S. 32–45, hier 41. Vgl. Michel Foucault: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität. Band 2. Frankfurt/M. 2004, S. 150; vgl. Michel Foucault: Ist es also wichtig zu denken? (1981) In: Ders.: Schriften in vier Bänden, Bd. 4. Frankfurt/M. 2005, S. 219 ff. (Nr. 296).

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.

## 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.<sup>8</sup> 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.

automatisch gut, sie tragen ihre Bewertung schon in sich, ohne dass noch über sie gestritten werden muss. *Sozial* war in den 1980er-Jahren von dieser Art, ebenso wie *marktwirtschaftlich* in den 1990ern. Heute gehören in der Pädagogik zu diesen Patentrezepten beispielsweise *Feedback*, *Individualisierung*, *Kompetenzorientierung*, *Lernbegleitung*, *Konstruktivismus*, *Aktivierung* und *Inklusion*.

Giftschranke und Medikamente spiegeln unsere Auffassungen wider, und sie bestimmen und leiten unsere Praxis in Gestalt von Selbstappellen und Handlungsanweisungen. Das kann ebenso normal wie fatal sein, dann nämlich, wenn übersteigerte Fehlvorstellungen ganze Generationen prägen und wenn Argumente nicht mehr ins Spiel kommen dürfen. Irgendwann stellt sich bisweilen heraus, dass eine ganze Generation an ihren Arzneien erkrankt ist – worauf sie zu Giften erklärt werden. Dafür muss natürlich der Giftschrank wieder entleert werden ... Entweder entstehen so extreme Pendelbewegungen oder jemand entdeckt, dass es sich bei all diesem Hin und Her um des Kaisers neue Kleider handelt.

Ein paar der gängigen Sätze aus dem Arzneischrank möchte ich anschauen.

- Wenn alle Schülerinnen und Schüler aktiviert werden, ist der Unterricht gut.
- Das Zeitmanagement muss stimmen.
- Jeder braucht eine für ihn passende Aufgabe.
- Immer die Selbstständigkeit fördern!
- Der Lehrer soll Lernbegleiter sein.
- Kompetenzrasterarbeit führt zur Selbststeuerung.
- An Kompetenzen muss gearbeitet werden, nicht an Inhalten.
- Eine bunte Präsentationsphase, in der alle Beiträge gewürdigt werden, zeugt von Erfolg.
- Immer den Lernprozess reflektieren.

Nicht nur, dass solche Sätze überfordern können. So häufig sie formuliert werden, so klar ist: Sie können gar nicht allgemein stimmen. Ich argumentiere dafür einmal aus dem Giftschrank und formuliere um:

- Hauptsache beschäftigt?
- Eine bloß organisatorische Struktur zwingt ein und lenkt ab.

- Einzelarbeit ist soziale Verwahrlosung. Und muss alles mündgerecht dargeboten werden?
- Viele Schülerinnen und Schüler brauchen Strukturen und prä-sente Menschen, vor allem dann, wenn sie sie zu Hause nicht erleben dürfen.
- Wenn es auf einer Safari (so wie beim Vorankommen im Lernen) schwierig wird, will ich keinen Begleiter, sondern einen Reise-führer haben!
- Nur an Rastern zu arbeiten, hilft bloß zu Trainingszwecken und technisiert Unterricht.
- Manche Inhalte sind für sich genommen wichtig.
- Auch der letzte Unfug wird beklatscht (»toll!«).
- Was hilft eine Daumenprobe für den weiteren Unterricht?

Unkenrufe aus dem, was bis vor wenigen Jahren noch als Giftschränk galt, lassen sich so zusammenfassen:

- Wo bleibt die Lehrkraft?
- Wo bleibt die Steuerung des Lerngeschehens?
- Wo bleibt das gemeinsame Lernen statt Struktur und Technik?
- Wo bleibt die Fachlichkeit?

Es ist das Verdienst von John Hattie, die drei Aspekte der Lehrperson, der Lernprozesssteuerung sowie der Beziehung und Kommunikation wieder in den Fokus gerückt zu haben. Aber es steht zu fürchten, dass nun der Ruf nach »den guten alten Zeiten« unverbunden neben der Verteidigung »moderner« Pädagogik steht.

Betrachtet man die in solchen verkürzten Imperativen verborgenen Spannungsfelder, so sind sie letztlich rückführbar auf unterschiedliche Auffassungen über das sinnvolle Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft und auf die Rolle der Gemeinschaft und Erfahrener bei der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Die Förderung der Selbstständigkeit steht im spannungsvollen Bezug zur Steuerung des Unterrichts durch eine Lehrkraft, Differenzierung in Form von Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben muss mit gemeinsamem Lernen ausgemittelt werden, Instruktion mit Konstruktion und die Entfaltung der Individualität darf nicht gegen die Inkulturalisation stehen, die Schulbesuch auch darstellt. Bildungs-

ziele sollen Kompetenzen abbilden; das darf aber nicht dazu führen, dass Bildungsinhalte austauschbar oder irrelevant werden. Jedenfalls so lange nicht, wie man noch davon ausgeht, dass es in der Schule darum geht, unsere Wirklichkeit besser wahrzunehmen, zu verstehen und zu gestalten.

Will man keine unfruchtbaren Gegensätze etablieren und kein »Zurück!« zu alten Zeiten (die auch nicht besser waren), dann kann man sich dem, was guten Unterricht auszeichnet, argumentativer und genauer auf drei Arten nähern. Zum einen durch entscheidende Prinzipien, von denen aus das überhaupt entscheidbar ist. Zum anderen lassen sich einige richtige Intentionen zu den genannten Sätzen (und zu solchen aus dem Giftschränk) markieren, aber auch Gefahren, die mit einer übersteigerten Handhabung einhergehen. Und schließlich können ein paar Modelle und Methoden genannt werden, die geeignet sind, Ankerpunkte für Diskussionen um guten Unterricht darzustellen.

Schule mag unter anderem ein Hort der Vorbereitung auf die Arbeitswelt oder gar der Weltverbesserung sein, aber im Kern geht es in allen Schulen darum, dass Schülerinnen und Schüler: *lernen*. Daher sei hier einmal kurz der Zweck des Lernens eingeklammert und nicht die Frage gestellt, ob es bei allem Lernen um Berufsvorbereitung, um humanistische Bildung, Mündigkeit oder um Schlüsselqualifikationen gehe. Damit werden sich die Kapitel 8 bis 13 beschäftigen, es wird unter anderem bei den Diskussionen um Inklusion und um die Rolle der Beförderung von ›Verstehensprozessen‹ im Unterricht eine Rolle spielen.<sup>9</sup>

Lernen – dazu gehören stets zwei Seiten: die Seite des *Lernsubjekts*, des Lernenden, und die Seite des *Lerngegenstands*. Denn es gilt: Immer lernt jemand *etwas*, und immer ist es *jemand*, der lernt. Das gilt auch dann, wenn eine Person etwas über sich selber lernt oder über Methoden.

Lernen kann als Weiterentwicklung der gedanklichen, emotionalen oder der Handlungs-Strukturen von Menschen verstanden wer-

9 Die Unterschiede zwischen verschiedenen ausgesprochen oder unausgesprochen leitenden Bildungszielen spielen natürlich gleichwohl eine Rolle bei der Auswahl von Lerninhalten und Lernmethoden.

den.<sup>10</sup> (Solche Strukturen können sich auf Wahrnehmungen oder auf Handlungen beziehen und auf Fragen der Beurteilung von Handlungen.) Das ist in seiner Einfachheit höchst folgenreich. Denn um verstehen zu können, wie guter Unterricht aussieht, kann ich fragen: In welcher Weise wird hier gelernt? In welcher Weise spielt hier das Lernsubjekt (auch für die jeweils Lehrenden) eine Rolle? In welcher Weise taucht der Lerngegenstand auf? Die Funktionalität des Unterrichts und jede Art des Lehrens, der Lernbegleitung und Lernprozesssteuerung erweisen sich dann als gut, wenn sie Lernen zur Folge haben und wenn Lernen Bildung fördert. Unterricht dient darüber hinaus natürlich faktisch noch weiteren Zielen, aber diese machen ihn nicht zu gutem Unterricht *für die Beteiligten*. Selektion, Disziplin und Aufbewahrung mögen wichtig sein; für die beteiligten Schülerinnen und Schüler sind sie wertvoll, wenn sie etwas dabei lernen, sei es Teilhabe, Auseinandersetzung, Konzentration, Wahrnehmung der Interessen anderer oder sinnvolle Zeitgestaltung. Hier wird eine weitere methodische Begrenzung des vorliegenden Buchs deutlich: Guter Unterricht wird nur soweit beleuchtet, wie er für die beteiligten lernenden Subjekte gut ist.

Lernen erfordert, so kann für schulische Zusammenhänge pointiert werden, Aufmerksamkeit auf den Schüler/die Schülerin als Lernende und Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand. Wird eine dieser beiden Seiten zu wenig berücksichtigt, so ist der Unterricht subjektlos oder gegenstandslos.

Diese beiden Aspekte des Lernens sind zwei Seiten des so genannten Didaktischen Dreiecks, in dem ›Schüler‹, ›Sache‹ und ›Lehrer‹ aufeinander bezogen sind.<sup>11</sup> Was eine Lehrerin bzw. ein Lehrer in diesem Dreiecksverhältnis zu suchen hat, erschließt sich zunächst

10 Vgl. Christian Fischer: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin 2015, S. 25; vgl. Hauptseminarleitungen LIA2 Hamburg, Lernen und lernförderlicher Unterricht (2015). In: <http://li.hamburg.de/content-blob/4566800/89ba3e1cc4d806c723d9d0ea87fa5b66/data/pdf-lernen-und-lernfoerderlicher-unterricht.pdf>. (letzter Aufruf: 29.06.2017); vgl. Helmke, a. a. O., S. 68 ff.; vgl. Michael Schratz: Guter Unterricht ermöglicht einzigartige Lernwege. Die Perspektive der Wissenschaft. In: Beutel, a. a. O., S. 78.

11 Das Didaktische Dreieck geht auf Herbart zurück. Vgl. Dietrich Benner/Jo-hann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Weinheim 1997, S. 49.

über die Beziehung zwischen der ›Sache‹ und dem ›Schüler‹ – durch die die ›Sache‹ zum Lerngegenstand wird. Denn die Lehrkraft sorgt dafür, dass eine solche Beziehung zustande kommt. Damit ist klar: Eine Lehrkraft gestaltet, steuert und ermöglicht die Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit Lerngegenständen.

Blicke ich auf die Beziehungen zwischen jeweils zwei Elementen des Didaktischen Dreiecks, so kann deutlich werden: Lernen erfordert – im Bezug vom Subjekt zum Lerngegenstand – Konstruktion und Wahrnehmung (Aufnahme), es bedarf – im Bezug der Lehrkraft auf einen Lerngegenstand – der Fachkompetenz und Strukturierungsfähigkeit, und schließlich sind – im Bezug der Lehrkraft zu Schülerinnen und Schülern – Kommunikation und Unterstützung sowie die Herstellung einer lernförderlichen Atmosphäre zentral.<sup>12</sup>

Insgesamt lässt sich, fokussiert man Unterricht vom Lernen aus, folgern: Unterricht ist eine zu steuernde Angelegenheit. Dabei lasse ich eine grundsätzliche Frage hier bewusst offen, nämlich die, wie im Lernvorgang eine Erkenntnis der Wirklichkeit zustande kommt. Sie lässt sich nämlich weder allein als Konstruktion begreifen – dann wäre jede Art des Sichausdenkens von Zusammenhängen schon eine Erkenntnis – noch kann sie als bloße Aufnahme von Wissen gedacht werden – dann würden alle Menschen alle Lerngegenstände gleich denken, wohingegen Erkenntnis immer auch Interpretation ist.

Eine naiv realistische Erkenntnistheorie betont wohl, wird sie der Art der Gestaltung schulischen Lernens zugrunde gelegt, über

---

12 Genauer lässt sich ergänzen: Das Didaktische Dreieck wäre kein Dreieck, wenn die Beziehung zwischen zwei Elementen nicht auch mittels des dritten Elements eine Rolle spielte. Die Beziehung zwischen Lerngegenstand und Lerner – vermittelt der Lehrkraft – kann beispielsweise in Fragen und Erklärungen oder der methodischen Gestaltung eines entdeckenden Lernzusammenhangs gestaltet werden, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lerngegenstand – ausgerichtet auf die Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler – wird beschränkt, indem die Lehrkraft antizipiert, wie Lernende sich den Lerngegenstand strukturieren und welche Wege zum Verstehen, zur Auseinandersetzung oder Wahrnehmung führen können – hier ist Didaktische Analyse gefragt –, und schließlich wird die Beziehung zwischen Lerner und Lehrkraft – vermittelt der Sache, d.h. dem Lerngegenstand – gestaltet, indem beispielsweise die Gesprächsführung die Sachausinandersetzung in Gesprächen fördert.



die Maßen und allein den Lerngegenstand, und eine radikal konstruktivistische Erkenntnistheorie betont in übertriebener Weise das Lernsubjekt. Wenn Lernen aber Konstruktion ist, dann bedarf es der Qualitätsmerkmale, die anzeigen, dass eine Konstruktion gut oder angemessen ist. Lernen kann Konstruktionserweiterung und Ko-Konstruktion sein, nicht aber ist jede Konstruktion Lernen.

Ich betrachte auf dieser Grundlage – dass ein konstruktivistisches Lernverständnis Missverständnisse und Fehlvorstellungen begünstigen kann – Vor- und Nachteile einzelner Rezepte für schulischen Unterricht und beginne mit der *Aktivierung*. (Gedankliche und handelnde) Aktivierung ist, soweit die Vorteile, eine höchst wichtige Grundlage für Lernen, denn Lernen selbst ist ein aktiver Vorgang. Alle Maßnahmen, die Schülerinnen und Schüler aktivieren, bereiten also Lernen sinnvoll vor. Daraus folgt aber nicht, dass jede Art Aktivität schon Lernen beinhaltet. Das wäre ein konstruktivistischer Fehlschluss: Nicht jede Konstruktion ist Lernen und führt zu ihm. Außerdem muss natürlich bei höchst aktiven Schülerinnen und Schülern noch nicht einmal etwas konstruiert werden. Daher zeigt Aktivierung allein keinen guten Unterricht an; sie ist nur ein erster hilfreicher Schritt, und Unterricht darf nicht enden, wenn Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler bunt und vielfältig präsentiert werden.

*Würdigung* als Grundprinzip von Unterricht, beispielsweise in Präsentationsphasen, kann der Beziehung der beteiligten Personen zuträglich sein und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden stärken. »Ressourcenorientiert« gedacht ist die Vergewisserung der eigenen Stärken eine Grundlage des Erwerbs neuer Fähigkeiten. Dennoch ist bisweilen eine geradezu menschlich und sachlich falsche Würdigung im Schulunterricht festzustellen. In ihr wird alles gelobt, gleichgültig, ob sachlich berechtigt oder nicht, gleichgültig, ob die jeweilige Lehrperson wirklich der Auffassung ist, dieses Ergebnis sei »toll«. Als inhaltsleere Geste wirkt solche Würdigung beinahe verlogen und entwertet das, was (richtigerweise) intendiert ist. Und schließlich bleibt solches Lob folgenlos, wenn nach langen redundanten Präsentationen entweder die Zeit fehlt oder wenn eine Auswertung und Weiterentwicklung von Arbeitsergebnissen und aktiver Äußerungen gar nicht geplant wurde. Wertschätzung zeigt

sich aber vor allem in der Weiterverarbeitung, im Aufbauen auf solchen Zwischenergebnissen und ihrer Korrektur. Erst dann werden sie in Wert gesetzt und wird ihr Wert erlebbar.

Ist die *Struktur* des Unterrichts in einem Rahmen setzenden und organisatorischen Sinn erfolgt, so dient dies sicherlich der Orientierung der Lernenden und schafft eine gewisse Verbindlichkeit. Darüber hinaus sollte jede Struktur nicht nur einen schematischen und organisatorischen Rahmen setzen, sondern in erster Linie für das Lernen funktional sein. Das heißt beispielsweise, dass Phasen aufeinander aufbauen und dass alle sich auf ein gemeinsames (oder für jeden individuell klares) Lernergebnis konzentrieren. Die Struktur muss außerdem zum Lerngegenstand passen.

*Individualisierung* scheint derzeit das höchste Gut in Klassenzimmern zu sein. Und sie muss auch im Zentrum der Anstrengungen von Lehrkräften liegen, weil jedes Individuum möglichst viel lernen soll und dafür ein Lernarrangement benötigt, das ihm Lernfortschritte ermöglicht. Dieses Prinzip von Unterricht ist daher eng mit dem der Kompetenzorientierung verbunden. Und auch als Ziel kann Individualisierung verstanden werden, nämlich beispielsweise als Förderung der Mündigkeit oder der Selbstständigkeit und Verantwortung. Aber es wird in gedanklichen Kurzschlüssen bisweilen mit konkreten Methoden gleichgesetzt. Individualisierung meint dann nur noch die Sozialform »Einzelarbeit«.<sup>13</sup> Das ist besonders bei Kindern gefährlich, die Strukturen und verlässliche Ansprechpartner benötigen. Es gibt in diesem Feld weitere Kurzschlüsse. Wird die Freiheit von Raum und Zeit ermöglicht, d. h. suchen sich Schülerinnen und Schüler aus, wann sie wo arbeiten, dann ist dies nur allzu oft eine Scheinfreiheit. Denn die inhaltliche Freiheit kann fehlen, wenn Lernende nur vorgefertigte algorithmisch zu erledigende Baukas-

---

13 Vgl. Wolfhard Schweiker (2012: Wie kann's gehen? – Inklusive Didaktik, [http://www.calwer.com/media/39/ZM\\_4212\\_Inklusive\\_Didaktik\\_AHR\\_inklusive\\_Kap\\_3.pdf](http://www.calwer.com/media/39/ZM_4212_Inklusive_Didaktik_AHR_inklusive_Kap_3.pdf) (letzter Aufruf: 03.04.2017). Vgl. zu Konsequenzen integrativer Pädagogik und zum Lernen an gemeinsamen Gegenständen: Georg Feuser: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Erschienen in: BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 28. Jg., Heft 1/1989, S. 4–48. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html?hls=Allgemeine> (Kapitel 2.1, zuletzt besucht am 03.04.2017).