

Kleinbach, Karlheinz

## Die Mühen der Ebene. Ein Essay am Leitfaden des Unbehagens

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

*Behinderte Menschen : Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 39 (2016) 4/5, S. 18-23



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /  
Please use the following URN for citation:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-125780

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Karlheinz Kleinbach

## Die Mühen der Ebene

### Ein Essay am Leitfaden des Unbehagens

*Gehe von deinen Beständen aus,*

*nicht von deinen Parolen.*

*Gottfried Benn*

Zuerst erschienen:

Behinderte Menschen 4/5(2016) 18-23

*Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf zeigten sich über lange Zeit eher abstinert bezüglich Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktiken. Umgekehrt sahen sich Fachdidaktiken und deren Vertreter nicht sonderlich aufgefordert, Bildungsangebote zu formulieren, die diesen Personenkreis berücksichtigen. Unter dem Druck eines sich verändernden Bildungsverständnisses und eines damit einhergehenden Umbaus schulischer und außerschulischer Bildungseinrichtungen müssen Sonderpädagogik und Fachdidaktiken sehr viel intensiver als bisher miteinander kooperieren. Dies ist die Ausgangsthese des nachfolgenden Textes.*

Hochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und Schulverwaltung ist dieser unterrichtliche Nachholbedarf nicht entgangen. Sie reagieren mit umfänglichen Katalogen, in denen unter dem Titel *Methodenvielfalt* Arbeits-, Lern-, Vermittlungsformen versammelt werden. Lernspiralen, Wochenplan- und Freiarbeit, Lernpakete, Lernlandschaften, Lernmanagement-Systeme wie Lerntagebücher und Lernportfolio gelten dabei als probate Mittel der Verarbeitung unterschiedlicher Lernbedarfe (Akoda et al. 2015). Dabei geht der Trend zum selbstgestalteten Lernen einher mit einer zunehmenden *Gameifizierung* und *Edutainment* und führt zu einem neuen (Selbst-)Verständnis pädagogischer Professionalität (Türcke 2016:93; Gruschka 2015).

#### 1. Hohlkörperdidaktik

Der prominenteste Lehrmittel-Vertreter ist Heinz Klippert. Sein Vademecum *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* liegt 2016 in der 20. Auflage vor. Aus- und Fortbildung der pädagogischen Profession ohne Klippert scheint gegenwärtig in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg undenkbar. Klippert formuliert eine Art allgemeiner Basismethodik, die von der Annahme ausgeht, dass die Methode unabhängig ist vom Inhalt. Alles und jedes lässt sich ins Klippert-Format konvertieren und per Trainingsspirale, Silbenrätsel, Multiple-Choice usw. traktieren. Bei dieser Methode der hohlen Form lernen Schüler tatsächlich etwas, nämlich ‚Klippert-Bausteine‘. Das immer wieder angeführte Entlastungsargument, dafür gewinne ich Zeit, mich mit dem einzelnen Schüler gezielt zu beschäftigen, illustriert deshalb treffend das Cover eines weiteren Methoden-Buchs von Klippert (siehe Abb. 1).

Das Cover illustriert unfreiwillig die neue Orientierungslosigkeit der Profession. Mit den Klippert-Containern lässt man nicht nur domänentypische Rationalitätsmuster fahren. Ebenso rückt die Lehrperson an den Rand, wird zum Protokollanten des Geschehens in einem Setting zwischen Cafeteria



Abbildung mit freundlicher Genehmigung des Verlags Beltz

und Großraumbüro. Hier schnurrt die pädagogische Agenda für alle Beteiligten zusammen einerseits auf eine Frage („What’s next?“) und andererseits eine Aufforderung („Deal with it!“). Die Auswirkungen dieses Sende-Formats lassen sich übrigens gut beobachten am Abschluss einer solchen Freiarbeitsphase. Alle Schüler dürfen/sollen/müssen dann ihre Arbeitsergebnisse der Gruppe vorstellen (Mattes 2011:37; Akoda 2015:21). Ein notwendiges Übel vor meinem eigenen Auftritt („Präsentation“) ist, dass ich stillhalten muss, bis ich tatsächlich an der Reihe bin. Wir konnten im Rahmen der schulpraktischen Seminare in zahlreichen Schüler-Gruppen beobachten und dokumentieren, dass dieses *Stillhalten im Standby* überwiegend ziemlich interesselos ist. Der Preis *meiner eigenen* Präsentation ist, dass sich meine Mitschüler dafür wenig interessieren. Man muss kein Pädagoge sein, um zu verstehen, dass die Ursache dieser *Selfishness* viel früher angelegt ist. Sie liegt in den disparaten Arbeitsaufträgen und selbstgewählten Aufgabenstellungen. Es braucht nicht zu wundern, dass es Kindern und Jugendlichen überaus schwer fällt, dabei einen allgemeinen thematischen Zusammenhang

herzustellen. Dieser pädagogische Fasching funktioniert nach dem Modell einer TV-Verkaufsschau. Das Credo dieser pädagogischen Unterhaltungsmaschine heißt: Kinder sollen sich in meinem Unterricht nicht langweilen (Meyer-Drawe 2008:133; Metz/Seeßlen 2011:23). Selbstverständlich ist hier jeder untragbar, der sich mit kritischen Fragen nach dem Sinn solcher Umtriebe erkundigt. Auch überzeugte Arbeitsblatt- und Lernpaket-Pädagogen werden zugestehen, dass diese Bürokratisierung von Unterricht einer hausgemachten Deprofessionalisierung gleichkommt. Dieser Trend wird übrigens noch unterstützt durch *Spread blue*. 16 der 20 umsatzstärksten Unternehmen bieten derzeit kostenlose Unterrichtsmaterialien an. Diese kostenlose Unterstützung kommt angesichts klammer Schulhaushalte und chronischer Unterfinanzierung in Schulen und deren Verwaltungen unter dem Programmtitel ‚Öffnung der Schule‘ gut an<sup>1</sup>. Gemeinsam mit dem Drift ins pädagogische Management als neues Merkmal unserer Profession<sup>2</sup> hat dies für unterrichtliche Bildungsangebote fatale Folgen: In

<sup>1</sup> Die neuesten Avancen der Unterstützer votieren für *ökonomische Bildung* als Unterrichtsfach. Entsprechend ihre *spread blue* Titel: *Business@school*, *Schüler im Chfesssel*, *Gründerwoche*, *Gründerkids*, *Geldlehrer Deutschland e.V.* (ein Zusammenschluss von 100 Vermögensberatern; zertifizierte Ausbildung zum Geldlehrer 3-Tages-Kurs € 2900.- <http://www.geldlehrer.de/leistungsbilanz/>), *My finance coach* (Evaluation durch Dr. Melanie Lührmann LMU München), *Neue Soziale Marktwirtschaft*, *Fair, fit und schlau* (Nestlé, Dr.Oetker, Kellogg’s) *Ritter Sport*, *Capri-Sonne*. Dabei wird eine deutliche Schiefelage gegenüber solchen Interessensgruppen sichtbar, die nicht über die finanziellen und personellen Ressourcen verfügen: Wohlfahrt, Umwelt, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Gewerkschaften, NGOs.

<sup>2</sup> Die Umbenennung der Berufsrolle ist deshalb nur konsequent: *Partner* (Burger 1987:57), *Lernberater* (Larcher (1998:114), *Helper* (Hentig 1999:33), *Facilator* (Benz 1998:19), *Moderator* (Decker 1998:119; Dannhäuser 2003:93), „Der Pauker ist tot, es lebe der *Tutor*, der *Coach*“ (Beerli 2004:40), *Navigator* (Dannhäuser 2003:93), *Prozessmanager* (Decker 1998:129), *Beziehungsarbeiter* (Klemm/Tillmann/Rolf 1986:56), *Organisator* (Husche-Rein 1998:69), *Lerncoach* (Müller 2014). Ob sich als Folge dieses Perspektivwechsels ein Reputationszuwachs einstellt, mag glauben, wer will.

der zweiten und dritten Generation – so meine Wahrnehmung – finden sich fast ausschließlich Lehramts-Studierende, die in Praktika die Selbstbezüglichkeit des Unterrichts zelebrieren. Für sie scheint zu gelten: Ich bringe euch in eine Lage, die ich zwar verursacht habe, für die ich aber keinerlei Verantwortung übernehme. Vor unseren Augen entsteht ein neuer Typus von Schule – eine softe Institution, die irgendwo zwischen Tagesklinik, städtischem Jugendclub und Vergnügungssalon anzusiedeln ist. Mit dem Verlust eines klaren Methodenbegriffs ist auch für sie ein Zustand eingetreten, in dem die Schule nur noch ein einziges Hauptfach kennt, das ‚Schule‘ heißt. So lässt sich der Vermittlungskult soweit ausbauen und vorantreiben, dass eigentlich nichts zu Vermittelndes mehr übrig bleibt außer der Vermittlungsweise selbst. Dies firmiert dann als Methodenlernen. Dass damit ein substantieller Verlust des Methoden-Begriffs einhergeht, entzieht sich entweder der pädagogischen Aufmerksamkeit oder wird billigend in Kauf genommen zugunsten eines ebenso inhaltsleeren Professionsverständnisses von Management und der Eventisierung von Bildungsprozessen<sup>3</sup>. Es darf füglich bezweifelt werden, ob die Hoffungsbotschaft der Selbstsozialisation qua Freiarbeit mit Lerntagebuch tatsächlich zum „Aufbau des Selbstvertrauens sowie zum Abbau von Angst und Stress in der Schule (beiträgt)“ (Green/Green 2007:63f). Dies gilt m.E. ganz besonders für Schüler mit besonderem Lernbedarf in inklusionspädagogischen Settings. Die Erkennungsmelodie dieser Individualisierungskampagne heißt *Heterogenität als Chance*. Das funktioniert auch prima. Denn so verstandene schulische Inklusion steht unter dem Generalregime einer Ethik des Privaten, d.h. sie bezieht sich auf eine individualisierte Gesellschaft. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass das hinter diesen Methoden stehende Selbstständigkeits-Ideal für manche Kinder und Jugendliche eine weitere Lernbehinderung darstellt (Hiller 2012).

## 2. Inklusive Didaktik und Individualisierung

„Eine inklusive Didaktik ist immer auch Einzelfalldidaktik“ (Reich 2014:28). Passend dazu formuliert Wolfhard Schweiker programmatisch die Speisekarte: „Büfett statt Eintopf“ (Schweiker 2012:34). „Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfettspesen sind nicht nur ein Catering-Service der LuL, sondern auch der SuS selbst. Die SuS helfen bei der Zubereitung und Dekoration des »Lernbüfetts«. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien“ (ebd.).

Abgesehen von dieser eher schrägen gustatorischen Metapher ist hier in knapper Form das Credo inklusiver Didaktik ausgesprochen. Wohl nur Insidern zugänglich ist der sich bei Schweiker anschließende Rekurs auf Feusers gemeinsamen Gegenstand (Schweiker 2012:36).

Dabei gilt Mangel an Unterrichtsbeispielen als Tugend. Denn Inklusive Didaktik geht aus von einer gegenteilslosen Programmatik: „Inklusion ist der absichtslose Dienst am Nächsten. Wir fühlen uns füreinander verantwortlich und erwarten keine Gegenleistung“ (Wilhelm 2006:14). Die individuelle Bedürfnislage und daraus gefolgerte Konsequenzen gilt es operativ zu formulieren durch „erstellen individueller Erziehungspläne“ (a.a.O. 68) und umfangreicher Listen, die stets als Vorschläge „mögliche Wege (beschreiben), den Unterricht zu verändern“ (a.a.O. 76). Ein solches Vademekum liefert die Praxisabstinenz gleich mit: Das für die Realisierung notwendige Kontextwissen hat nur und ausschließlich die einzelne Lehrkraft. „Es ist die Entscheidung des einzelnen Lehrers (....) aus diesen Beispielen passende zu wählen“ (a.a.O. 76). Man muss sich auf programmatischer Ebene bezüglich

---

<sup>3</sup> Das Credo dieser pädagogischen Unterhaltungsmaschine heißt „Kinder sollen sich nicht langweilen“ (Meyer-Drawe 2008:133).

Details der praktischen Implementierung bedeckt halten. Deshalb lassen sich auftretende Fragen oder ausbleibende Erfolge nicht der Programmatik sondern stets der Handlungsseite zurechnen und anlasten. Denn wäre es anders, würde man die eigene Programmatik konterkarieren. Für möglicherweise verunsicherte Lehrkräfte springt an dieser Stelle Heinz Klippert in die Bresche (siehe oben)

### 3. „Wie inklusiver Unterricht gelingen kann“ – ein Beispiel dafür

Johannes Hennies und Michael Ritter dokumentieren in ihrem Beitrag zur inklusiven Didaktik, wie auch Schüler mit individuellem Lernbedarf am Deutschunterricht der Grundschule teilhaben können – und zwar sowohl „fachdidaktisch sinnvoll als auch fachwissenschaftlich abgesichert“ (2014b:171). Ihren Ausführungen legen sie eine studentische Arbeit zugrunde. Dabei sollten drei Kinder eine Geschichte „zu einem Thema seiner/ihrer Wahl“ notieren. Um den so entstandenen Text angemessen zu würdigen, d.h. auszuwerten arbeitete die Studentin anschließend das gesammelte Datenmaterial mit dem Züricher Analyseraster ab. So recht will sich dem Leser die Produktivität dieser Individualdiagnostik für ein inklusives Bildungsangebot nicht erschließen, weil der gutgemeinte Impuls weder Interessensbezug hat noch Orientierungswissen vermitteln möchte. „Auch wenn nicht alle drei Kinder in einer gemeinsamen Gruppe lernen, entstehen die Texte doch nach dem gleichen Unterrichtsszenario, das in den beiden Klassen identisch umgesetzt wird. Insofern könnten alle diese Kinder Teil einer inklusiven Schulklasse sein“ (Hennies 2014b:178). Diese im Konditional formulierte Übung im Trockenschwimmen befeuert vielleicht die Glaubensnachfrage der Inklusionspädagogischen Gemeinde. Sie lässt sich jedoch nicht ein auf eine notwendige Reflexion und Vermittlung der unterschiedlichen Theorietraditionen der Fachdidaktik Deutsch/Sprache und den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Daran anschließend referieren die Autoren ein weiteres Unterrichtsangebot. Erlbruchs Bilderbuch „Die große Frage“ (2008) dient dabei als Mustervorlage für eine Assoziationsaufgabe. Einer solch harmlosen Verdinglichung bleibt weit unterhalb der Intentionen von Erlbruch. Durch eine Sachanalyse hätte sich ihnen der Drift ins Ungemütliche und Abgründige mit den Figuren Soldat, Boxer und Tod schnell erschlossen. Stattdessen ziehen sie aus dem Buch die schöne Beschränktheit einiger Protagonisten als Vorlage und treiben damit die Schüler in ein albernes Vervielfältigungsspiel, in dem Schüler nur monolinear reagieren sollen und können. Offen bleibt, was daran fachdidaktisch sinnvoll ist<sup>4</sup>. Das Adjektiv ‚inklusiv‘ ändert nichts an der Geltung allgemeiner didaktischer und fachdidaktischer Ansprüche, die an jede unterrichtliche Planung und Reflexion zu stellen sind. Der Verdacht liegt nahe, dass Kinder hier um die Sache betrogen werden. Doch was ist Sache?

### 4. Was ist Sache?

Seit ich Kinder und Jugendliche unterrichte, bin ich misstrauisch gegenüber dem pädagogischen Mantra ‚Lehrer unterrichten Kinder und kein Fach‘. Mein Misstrauen ist nach vierzig Jahren nicht geringer geworden. Warum ließen und lassen Lehrpersonen sich auf diesen falsche Opposition überhaupt ein? Falsch ist dieses apodiktische Entweder-Oder deswegen, weil dabei aussagelogisch unterschiedliche Funktionen aufeinander bezogen werden, nämlich das subjektbezogene ‚Kinder unterrichten‘ und das objektbezogene ‚Fächer unterrichten‘. Die Formel suggeriert eine ausschließende Disjunktion (Kontravalenz)<sup>5</sup>. Diesem forschen Verständnis von Unterricht als

<sup>4</sup> Vielleicht durch diese Albernheit eines Besseren belehrt, erkennen die Autoren durchaus selbstkritisch an anderer Stelle: „Dennoch ist die konzeptionelle Umsetzung inklusiver Ansprüche in der Deutschdidaktik losgelöst von der fachwissenschaftlichen Weiterentwicklung des Deutschunterrichts nicht denkbar“ (Hennies/Ritter 2014a:13).

<sup>5</sup> Ein solch disjunktives Argument würde sich kein Arzt oder Jurist zu eigen machen. Die dem Verb ‚unterrichten‘ tatsächlich zugrunde liegende ditransitive Valenz lässt sich verdeutlichen, ersetzt man es durch ‚zeigen‘: A zeigt B ein Objekt C. So im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm Bd. 31, Sp. 501 bis 509:

Alternativ-Falle ist zu entgehen durch Rückbesinnung an den Auftragsstatus unserer Profession, nämlich „Verantwortung dafür zu übernehmen, was man von sich aus als erwachsenem Menschen zeigt, und wie man die Welt und die Aufgaben und Tätigkeiten in ihr angemessen darstellt und zugänglich macht“ (Girmes 1997, 219). Welt, Aufgaben, Tätigkeiten angemessen darstellen erfordert fachliche Kenntnisse und Praxis. Dazu ist eine zugewandte Haltung der Lehrperson ebenso erforderlich wie ihre Fachlichkeit<sup>6</sup>.

Was brauchen Kinder und Jugendliche, die uns anvertraut sind und für die wir deshalb verantwortlich sind? Sicherlich keine Betroffenheits- und Empörungsschwätzer. Sondern Menschen, die in Vorleistung gehen, die ein Sensorium haben für Angemessenheit aber auch ein Instrumentarium haben für Unterstützung, Abhilfe, Kompensation und Zurechtkommen. Die Sprache ist klüger als ihre Sprecher: *Zurechtkommen* heißt nämlich auch *zu ihrem Recht kommen (tua res agitur)* und dieses Recht auf einen auskömmlichen Alltag wahrnehmen können. Das ist nur als tätiges Einmischen mit Sachverstand zu haben. Häufig genug haben die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen jedoch solche Erfahrungen mit uns (der Institution und der Profession) gemacht, dass sie nicht (mehr) sehr viel von uns erwarten, dass sie uns gar als Zumutung empfinden, anstatt als Mut- und Mitmacher ihrer *Sache*. Stattdessen manifestiert sich die Abwesenheit von Didaktik darin, „dass es mit einer Sache zu tun haben, die ihnen im Grundsatz gleich fremd ist“ (Gruschka 1988:52). In Vorleistung gehen heißt aber, Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass wir nicht mit leeren Händen dastehen – oder wie Korczak formulierte: die weißen Handschuhe ausziehen. Dazu muss man sich weder einer betriebsamen Arbeitsblatt-Industrie noch den einschlägigen Open-Access-Silos anvertrauen und auch nicht dem individuellen Arbeiten im Großraumbüro Klassenzimmer („Frei-Arbeit“!). Bildungswirkungen erhöhen sich übrigens nicht, wenn solche Umtriebe mit dem Adjektiv ‚handlungsorientiert‘ deklariert werden. Denn der „um Erkenntnis betrogene Kopf kann dann nur noch zur falschen Sinnlichkeit regredieren“ (Gruschka 1988:52). Zu fragen ist nicht nur nach der Funktion solcher Settings für die Reproduktion des autopoetischen Systems Unterricht. Viel entscheidender ist: ob wir tatsächlich Kinder mit individuellem Förderbedarf einer so zugeschnittenen didaktischen Inszenierung anvertrauen möchten und dürfen.

Stattdessen wäre es höchste Zeit vorhandene domänenspezifische Rationalitätsmuster unter sonderpädagogischen Auspizien praxistauglich zu machen statt am exklusiven Ausbau einer inklusiven Didaktik zu werkeln. Denn es ist nicht neu ist, dass jedes Fach einen je spezifischen Weltzugang eröffnet, also seine ihm eigene Grammatik enthält. Sein Aufbau bestimmt sich eher durch „Paradigmen der Behandlung als durch erworbene Wissensinhalte“ (Giel 1976:33). Methoden sind blickbildend, erschließen die Sache, um die es geht, mit Mitteln und Werkzeugen aus ihren Beständen. Denn Wirklichkeit lässt sich nur als Gestalt erkennen und dieses Erkennen ist stets geleitet von Interesse. Solches Interesse (*inter esse*) kann unmittelbar sein als elementares Bedürfnis. Oder auch orientierend i.S. ‚wo bin ich‘ oder widerfahrend ‚mir stellt sich etwas in den Weg, etwas ‚geht mich an‘ und fordert mein Reaktion, mein Engagement. Ludvik Fleck bezeichnet dies mit *Denkstil*. Der Ausdruck erinnert daran, dass Erkennen keinesfalls ein individueller Prozess ist, sondern Ergebnis einer sozialen Tätigkeit (vgl. Fleck 1980:54).

---

<http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GZ03301#XGZ03301>  
<http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GZ03301#XGZ03301> (entn. 18.08.2016).

<sup>6</sup> Kinder und Jugendliche sind uns durch den Bildungsauftrag anvertraut und nicht durch irgendwelche persönlichen Überzeugungen und Gemütsverfassungen. „Nichts finde ich schrecklicher, (...) als wenn ein Lehrer mir als entscheidende Legitimation seiner beruflichen Tätigkeit sagt, er liebe seine Kinder“ (Heydorn cit. Meyer-Drawe 2008:137). Ein solcher Hinweis auf unsere wichtigste Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer scheint gegenwärtig im Ganzheitlichkeits- und Integrationslärm besonders dringlich. Der Text des Soziologen Peter Fuchs aus dem Jahr 2004 *Vom Selbstverständlichen im Umgang mit Menschen* scheint mir deshalb so aktuell denn je.

Alle Kinder und Jugendliche haben qua Bildungsauftrag einen Anspruch der Teilhabe an unterschiedlichen Denkstilen, damit sie problemangemessen entscheiden können, welche Wege, Verfahren, Werkzeuge für die Wahrnehmung, Orientierung, Bearbeitung und Gestaltung ihrer Sache taugt. Wer nur einen Hammer hat für den besteht die Welt aus Nägeln. Ein Denkstil „besteht aus einer bestimmten Stimmung und der sie realisierenden Ausführung“ (Fleck 1980:130). Dies wäre m.E. durchaus vermittelbar mit Feusers Impuls des *gemeinsamen Gegenstandes*.

Die Frage danach, ob ein Werkzeug angemessen und ausreichend ist, enthält auch deren Negation, also das was nicht durch dieses Werkzeug darzustellen und zu bearbeiten ist. Dies ist der eigentliche pädagogische Grund dafür, dass Fachdisziplinen nur im Plural vorkommen dürfen. Fachdidaktiken sollten – so mein Vorschlag – sehr viel mehr wie bisher ihren spezifischen Denkstil didaktisch reflektieren und damit auch aufzeigen wie sie damit ihre Gegenstandsbereiche konstituieren (Prange 2005:45). Erst durch eine solch entschiedene Hinwendung und Aufmerksamkeit auf ihre eigenen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen werden für Studierende einerseits Alleinstellungsmerkmale ebenso wie die Grenzen des Geltungsbereichs einer Fachdisziplin plausibel. Keinesfalls führt dies zwangsläufig zu einem naiven Gesamtunterricht, sondern buchstabiert Kooperation zunächst auf der Ebene didaktischer Konzeption.

Gedichte, Tomaten, Musikstücke, Tiere, Handyverträge, Bilder, Krankheit oder Trauer lassen sich nicht gleichsinnig bearbeiten. Das weiß eigentlich jedes Kind. Auch für die meisten Erwachsenen ist dies Common Sense. Lediglich ein Teil der professionellen Pädagogen ist davon überzeugt, das ihnen anvertraute Klientel mit eine leeren Methodenarsenal bedienen zu müssen. Nicht ganz eindeutig lässt sich klären, ob Kinder und Jugendliche aus Verzweiflung oder Zeitvertreib dieses ‚Schule spielen‘ mitmachen. Als Voraussetzung für gelingenden Unterricht wird gebetsmühlenartig das einschlägige Methodenarsenal beworben. Geht man dem auf den Grund, dann erweist sich dieses scheinbar ideologiefreie und interessenlose Arsenal als hochtourige Leerlauf-Maschine<sup>7</sup>. Allerdings wird diese Erkenntnispolitik gegenwärtig weder von den Fachdidaktiken, den Bildungswissenschaften noch der Sonder-/Inklusionspädagogik formuliert und kritisch reflektiert.

## 5. Tua res agitur

Sachen, Dinge und Ereignisse, die uns widerfahren oder an denen wir ein Interesse haben, haben zu tun mit unserer Biographie, Weltverständnis, Lebenslage, aber eben auch mit Verteilungsgerechtigkeit und vorhandenen Ressourcen. Der passende Zugriff auf eine angemessene Weise des Umgangs damit darf weder Glückssache sein noch abhängig von den Vorlieben einzelner Professioneller. Häufig genug dient dies Teilen des sonderpädagogischen Personals als Alibi für die Schaffung und Pflege esoterischer Freihandelszonen (Fuchs 2004, Langner 2009). Uns vor einseitigen Wahrheiten zu bewahren, ist mithin ein starkes Argument für das dringend notwendige Gespräch der Fachdidaktiken miteinander und mit der Sonderpädagogik. Dies fällt ihnen nicht zu, sondern ist ein zähes Geschäft, eben die Mühen der Ebene. Tua res agitur ist ein Rechtstitel und keine Gemütsstümelei: Es geht um Deine und unsere Sache!

Unter dem Druck einer sich schnell verändernden Organisation schulischer Bildungsangebote sollten also die Fachdidaktiken neue Impulse setzen. Keinesfalls ist es damit getan, vorhandene Inhalts-Bestände unter dem Deckmantel der Differenzierung um ‚light-and-easy‘-Versionen zu erweitern und im Übrigen alles so zu belassen wie bisher. Was hier gemeint ist geht sehr viel weiter. Domänenspezifische Rationalitätsmuster und ihre Differenz zueinander bleiben bisher den meisten Lehramtsstudierenden entweder verborgen oder werden durch einschlägige Studien- und

---

<sup>7</sup> Dazu Hilbert Meyer, einst prominenter Missionar dieser arsenalbasierten Lernformen (u.a. Unterrichtsmethoden. Cornelsen 1987): „Ich muss auf meine alten Tage umlernen .... Über positive Effekte von Freiarbeit, offenem Unterricht und Präsentation findet sich in den vorliegenden Studien eher wenig. Und das wenige führt zu keinen eindeutigen Ergebnissen“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung 08.07.2010 Nr.155, 8).

Prüfungsordnungen weit unter Preis gehandelt. Diese Differenzen zu beschreiben und ihre Bedeutung für die alltäglichen Bildungsangebote zu erweisen wäre Aufgabe einer Allgemeinen Didaktik wie dies u.a. von Georg Feuser vorgeschlagen wurde<sup>8</sup>.

Die hier formulierten Überlegungen berühren nicht die Frage der tatsächlichen Unterrichtsversorgung mit fachkompetenten Lehrkräften bzw. dem Anteil von Unterricht der fachfremd unterrichtet wird (Korff 2015). Ihre Beantwortung durch die Schulverwaltungen ist eher peinlich und erinnert an das bekannte Drei-Affen-Motiv: „Dem Kultusministerium liegen zum schulart- und fachscharfen Anteil des fachfremden Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik und zu dessen Veränderung in den vergangenen zehn Jahren keine Erkenntnisse vor. Es wurde und wird hierzu keine landesbezogene Erhebung durchgeführt“.<sup>9</sup> Dass fachfremd unterrichtende Lehrpersonen heterogene Lerngruppen als bedrohliche Zumutung oder als Himmelfahrtskommando empfinden, braucht nicht zu wundern (Schmoll 2016).

Weil meine Überlegungen sich eher am Leitfaden des Unbehagens entlang hangeln, ist meine eigene Wahrnehmung und Kenntnisnahme gegenwärtiger didaktischer Aufmerksamkeiten eher schmal<sup>10</sup>. Nicht zu übersehen ist die didaktische Naivität, mit der Heterogenität gegenwärtig unterrichtlich prozessiert wird. Die Selbstbeteuerungssemantik großer Teile der Inklusionspädagogik ersetzt nicht die Kunst, „Lernprozesse im Medium fachlicher Inhalte und Formen anzuregen und zu inszenieren“ (Dressler 2010:9). Fachdidaktiken arbeiten gleichsam mit fungierenden Ontologien (Fuchs 2004). Deshalb ist der sachliche Kern, von dem auch Simone Seitz (2006) spricht, nur zu haben in domänenspezifischen Rationalitätsmustern.

*Mein Versuch ist keineswegs immun gegen Einwände. Nicht zuletzt betrifft dies seinen unkorrekten Titel. Den Zitierfehler habe ich erst nach Fertigstellung des Textes bemerkt. Darin liegt unfreiwillig etwas Ironisches. Denn die entsprechende Zeile des Brecht-Gedichtes heißt nämlich „Die Mühen der Ebenen liegen vor uns“. Der doppelte Plural der Gedichtzeile von Brecht wäre somit ein passender Ausgang für ein weiteres Nach- und Vorausdenken über unser kompliziertes Verhältnis zu den Fachdidaktiken.*

---

<sup>8</sup> Dass Feuser mit seinen Überlegungen von großen Teilen des sonderpädagogischen Denkkollektivs abgestraft wurde, verwundert nicht. Die didaktische Herausforderung des *gemeinsamen Gegenstands* ist gerade in der Hoch-Zeit des Individuellen von größter Dringlichkeit.

<sup>9</sup> Landtag von Baden-Württemberg 15. Wahlperiode Drucksache 15 / 4308, 08. 11. 2013. Dazu auch: Landtag von Baden-Württemberg 15. Wahlperiode Drucksache 15 / 5746 19. 09. 2014; Bayerischer Landtag. 16. Wahlperiode Drucksache 16/10817; Niedersächsischer Landtag 14. Wahlperiode Drucksache 14/370.

<sup>10</sup> Meine eigenen Unterrichtsversuche und Überlegungen zur Fachdidaktik Mathematik, Deutsch, Geografie sind als Volltexte zugänglich über das Fachportal Pädagogik: <http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html>.



Akoda, Melanie; Kocherscheidt, Janine; Kosciuk, Kamila; Kroepel-Eiting, Stephanie; Molkentien, Thorsten; Rekauszke, Katja et al. (2015)	Offener Unterricht im heterogenen Klassenzimmer. Best-Practice-Beispiele zur effektiven Unterrichtsorganisation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr (Ratgeber Inklusion)
Baumgartner, Peter (2007)	Didaktische Arrangements und Lerninhalte – Zum Verhältnis von Inhalt und Didaktik im E-Learning. In: P. Baumgartner und G. Reinmann (Hrsg.), Überwindung von Schranken durch E-Learning. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, 149-176
Fleck, Ludwik (1980)	Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt: Suhrkamp
Fuchs, Peter (2004)	Vom Selbstverständlichen im Umgang mit Menschen. In: H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), Zeichen und Gesten – Heilpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag
Giel, Klaus (1997)	Zur Philosophie der Schulfächer. In: L. Duncker/W. Popp (Hrsg.), Über Fachgrenzen hinaus – Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen, Heinsberg: Agentur Dieck, 31-71
Girmes, Renate (1997)	[Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Seelze: Kallmeyer
Green, Norm; Green, Kathy (2007)	Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze: Kallmeyer
Gruschka, Andreas (1988)	Negative Pädagogik – Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora
Gruschka, Andreas (2014)	Lehren. Stuttgart: Kohlhammer
Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hrsg.) (2014a)	Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett
Hennies, Johannes und Ritter, Michael (2014b)	Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: S. Trumpp; S. Seifried; E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 170-185
Hiller, Gotthilf Gerhard (2012)	Heterogenität. Ärgernis und Chance für die Schule. Sonderpädagogische Förderung heute, (2012) 3, 233-252
Korff, Natascha (2015)	Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen (Basiswissen Grundschule, 31). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
Langner; Anke (2009)	Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Fallrekonstruktionen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag
Mattes, Wolfgang (2011)	Methoden für den Unterricht: Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Schöningh Verlag
Metz, Markus und Seeßlen, Georg (2011)	Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität. Berlin: Suhrkamp

Meyer-Drawe, Käte (2009)	Der Mensch: eine ‚schlichte Natur mit Jugendstilornament‘. Heydorns Kritik an der Verherrlichung des Kindes. In: C. Bünger et al. (Hrsg.), Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, 137-146
Prange, Klaus (2005)	Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh
Reich, Kersten (2014)	Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim und Basel: Beltz
Ritter, Michael; Ritter, Alexandra; Rönicke, Nadine; Zielinski, Sascha (2016)	Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz
Schmoll, Heike (2016)	Lehrer wie Dompteure im Zirkus, FAZ 27.02.2016. online: <a href="http://www.faz.net/aktuell/politik/wahl-in-baden-wuerttemberg/baden-wuerttemberg-lehrer-kritisieren-gemeinschaftsschulen-14062812.html">http://www.faz.net/aktuell/politik/wahl-in-baden-wuerttemberg/baden-wuerttemberg-lehrer-kritisieren-gemeinschaftsschulen-14062812.html</a> (entn. 20.06.2016)
Schweiker, Wolfhard (2012)	Inklusive Didaktik Kapitel 3. In: ders., Arbeitshilfe Religion inklusiv, Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Hartmut Rupp und Stefan Herrmann (Hrsg.). Stuttgart: Calwer Verlag, 30-44
Seitz, Simone (2006)	Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. Zeitschrift für Inklusion, 1, online: <a href="http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184/15">http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184/15</a> (entn. 20.08.2016)
Wilhelm, Marianne; Eggertsdottir, Rosa & Marinossou, Gretar (2006)	Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim/Basel: Beltz

28-08-2016/Ω