

**Das Dialogische Prinzip  
– pädagogische Felder  
entwicklungsorientierten  
Handelns**

**Potsdamer Konferenz  
zur Pädagogik 2018**



\_\_Appetenz

\_\_Potenz

\_\_Performanz

\_\_Konsequenz

# I. Appetenz

---

Die Möglichkeit, etwas zu erlernen. Das Bewusstmachen der persönlichen Ausgangslage, die Wahrnehmung der zeitlichen und emotionalen Ressourcen und die Bereitschaft, sich auf das Lernen einzulassen und ihm Zeit und Raum zu geben.

## Neuanfang

Im Herbst 2018 gab es in Potsdam eine zweitägige Veranstaltung unter dem Thema „Das dialogische Prinzip“. Die drei Veranstalter, das ibe – Institut für Bildung und Entwicklung, die bakd – Bundesakademie für Kirche und Diakonie und die FHCHP – Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, hatten sich auf den Weg gemacht, mit einem neuen Format in den Dialog zu pädagogischen Fragen einzusteigen. Das Format war – nicht ganz ohne augenzwinkernden Blick zur Geschichte der Stadt Potsdam – die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik.

Schon im Verlauf der Konferenz kam die Frage auf, ob die Vorträge und Beiträge denn auch in einer Tagungsdokumentation zusammengefasst werden. Das war ursprünglich nicht vorgesehen, wurde aber aufgrund weiterer Nachfragen dann doch aufgegriffen. Es entstand eine zweite Idee, auch die Dokumentation in eine besondere Form zu bringen. Es sollte mehr als eine Dokumentation der Potsdamer Konferenz zur Pädagogik werden. Neben den Vorträgen sollte es auch einen Bereich geben, in dem sich die Teilnehmer mit eigenen Beiträgen zum Thema äußern können oder auch von den Konsequenzen, die die Konferenz für ihre tägliche Arbeit hatte, berichten. In dieser ersten Auflage der Dokumentation, die wir Potsdamer Report zur Pädagogik genannt haben, ist das noch nicht vollständig gelungen. Das hat vor allem damit zu tun, dass erst die Resonanz aus der Konferenz den Report auf den Weg gebracht hat. Die Verantwortlichen für die Potsdamer Konferenz wollen weitere Kon-

ferenzen abhalten und zwischen den Konferenzen sollen Reporte zum Thema der vorangegangenen Konferenz erscheinen. Mit dem Wissen um diesen Ablauf erhoffen wir uns künftig eine konsequentere Füllung des Rahmens, den wir dem Report gegeben haben.

Wir haben den Report in vier Kapitel gegliedert, die dem Kompetenzbildungsmodell entstammen, das am Ende des Reports beschrieben ist. Die vier Kapitel stehen für die vier Phasen der Kompetenzbildung, die mit Appetenz, Potenz, Performanz und Konsequenz überschrieben sind. Im Kapitel Appetenz finden sich die Voraussetzungen und die Absichten für die Konferenz, das Thema und auch für den Bericht. So gehört auch dieses Vorwort zum Kapitel Appetenz, die Überschrift Neuanfang schließt an den Gedanken an, dass am Ende der Kompetenzbildung eine „Revolution“ stattfindet, die neue Appetenz für weitere Kompetenzbildung begründet. Etwa so, wie wir hoffen, dass die Konferenz und der Report das Interesse wecken, eine neue Konferenz mit neuem Thema und einen neuen Report zu eben diesem Thema entstehen zu lassen.

Im Kapitel Potenz sind die Beiträge der Referenten der Potsdamer Konferenz gesammelt. Die Professoren Henning Schluß, Urs Ruf, Peter Gallin und Sandra Niebuhr-Siebert haben uns ihre Beiträge nach der Konferenz zur Verfügung gestellt, dafür an dieser Stelle vielen Dank.

Das Kapitel Performanz steht für die Umsetzung des Themas. Also das bei allem Praxisbezug Theoretische aus dem Kapitel Potenz in die konkrete Praxis übertragen. Hier wünschen wir uns für die Zukunft mehr Beiträge von Teilnehmern der Konferenz, freuen uns aber für diese erste Auflage umso mehr, dass wir von Markus Althoff, Friederike Bliss und Peter Gallin Beiträge erhalten haben. Auch dafür vielen Dank.

Das vierte Kapitel, Konsequenz, umfasst die Auswertung und die Reflexion der Thematik und der Konferenz. Auch in diesem Kapitel ist sicher künftig noch mehr Platz für Beiträge der Teilnehmer.

Leitend für die Potsdamer Konferenz und den Potsdamer Report ist das dialogische Prinzip. Deswegen freuen wir uns über Rückmeldungen und treten gerne in den Dialog zu den Formaten und den Themen, auch zu Themenvorschlägen für künftige Potsdamer Konferenzen zur Pädagogik.

Potsdam, im November 2019

Jürgen Franzen

# Das Dialogische Prinzip – pädagogische Felder entwicklungsorientierten Handelns

## Potsdamer Konferenz zur Pädagogik 2018

Mit der ersten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik wurde eine Tagungsreihe ins Leben gerufen, die sich als interdisziplinärer Begegnungs-, Kommunikations- und Denkraum relevanten aktuellen Themenfeldern stellt. Ein offener Dialog zwischen Forschenden, Lehrenden und praktisch Tätigen steht dabei im Mittelpunkt.

Der Konferenzort – die Insel Hermannswerder – lädt in besonderer Weise zum Verweilen, Begegnen, Denken, Erkennen und zum Dialog ein. Eingeladen sind Vertreter\*innen aus Wissenschaft, Forschung und Lehre, Lehrer\*innen und Pädagog\*innen aus den Arbeitsfeldern Bildung und Erziehung sowie Führungskräfte und Vertreter\*innen aus Wirtschaft, Verwaltung und Politik.

Die erste Potsdamer Konferenz zur Pädagogik stellte sich der Aufgabe, das dialogische Prinzip als entwicklungs-, wahrnehmungs- und beziehungsorientiertes Denk- und Handlungskonzept in den pädagogischen Mittelpunkt zu stellen. Es ging dabei im Kern nicht um den Wort- und Informationsaustausch, sondern den Dialog zwischen Menschen in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung, um Erkennen und Annahme, also den Dialog in einem zutiefst christlich-humanistischen Sinn.

Die Potsdamer Konferenz wurde gemeinsam von der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, der BAKD und der Hoffbauer Gesellschaft verantwortet.

Ich danke allen Beteiligten sehr herzlich für ihr Engagement, ihre Expertise und ganz besonders für die vielen guten und kollegial freundschaftlichen Dialoge und Begegnungen.

Es grüßt Sie sehr herzlich

Jürgen Kraetzig  
Geschäftsführer Hoffbauer gGmbH



## II. Potenz

---

Das Wissen und das Können, die Kern dessen sind, was gelernt werden soll bzw. möchte. Die theoretischen Grundlagen und -voraussetzungen, die für die Umsetzung des Erlernten unerlässlich sind.

Henning Schluß

### Das Dialogische Prinzip in der Pädagogik

#### Den Bogen spannen

##### 1. DEN BOGEN SPANNEN

Bei Vortragstiteln, die man sich nicht selbst gibt, sondern die vorgegeben sind, stellen sich mitunter interessante Bilder ein. Mir war der Titel „Den Bogen spannen“ vorgegeben. Und im Zusammenhang mit unserem Thema tauchten da bei mir zwei Bilder auf. Das erste war das des Spannens eines Flitzebogens.

Die Frage die dahinter steht ist, dass zumindest ich, aber vielleicht auch Sie, gespannt sind, ob es gelingt, einen Bogen zu diesem Thema zu spannen. Und vielleicht so, dass es spannend wird.

Das zweite Bild war das des Regen-Bogens, ein uraltes Symbol, der aufgespannt wird von Gott nach der Sintflut, als Zeichen des Bundes zwischen Gott und Mensch.

Die Begründung für das Ende der die nahezu gesamte Schöpfung vernichtenden Flut, das dieser gespannte Bogen markiert, war übrigens die gleiche wie die für ihr Kommen: „Ich will hinfort nicht mehr die Erde verfluchen um der Menschen willen; denn das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf. Und ich will hinfort nicht mehr schlagen alles, was da lebt, wie ich getan habe.“ (Gen. 8,21)

Auch wenn wir uns sagen können, dass wir nach dem „Mündigwerden

der Welt“ (Bonhoeffer) die „Hypothese Gott“ wohl auch zur Vernichtung des Planeten so wenig brauchen wie zu seiner Entstehung, sondern zumindest die Zerstörung der Lebensgrundlagen auf unserem Globus inzwischen sehr erfolgreich alleine bewerkstelligen (vgl. Schellnhuber 2015), so führt uns dieser Bogen doch mitten in unser Thema hinein. Dieser Bogen ist das Symbol einer Beziehung, eines Dialogs. Ein Dialog, ein Bund, der von Gott seinen Anfang nimmt und der mit den Menschen „geschnitten“ wird. Dieser Bund, und das macht ihn für uns als Pädagogen so interessant, ist nicht auf Augenhöhe, nicht gleichberechtigt geschlossen. In den alten Zeiten „schnitt“ man einen Bund, indem ein Mächtiger sich gegenüber weniger Mächtigen verpflichtete. Auch bei diesem „ersten“ Bund Gottes mit den Menschen ist es so, dass da ein überlegener Gott sich „als freiwillige Selbstverpflichtung“ würden wir heute sagen, in diesen Bund hineinbegibt, sich damit aber auch selbst bindet und diejenigen, denen gegenüber er sich verpflichtet, auch in eine Rechts-Situation hebt. Auch als Unterlegener kann man sich dann darauf berufen und sagen, „Du hast das aber damals zugesagt.“

Ein solcher Bund kann nicht symmetrisch, also nie gleichberechtigt sein, sondern ein Mächtiger schließt ihn mit einem vielleicht nicht Ohnmächtigen, aber viel weniger Mächtigen.

Diese Asymmetrie, dieses Gefälle, das es auch zwischen Erwachsenen und Kindern gibt, erlaubt Anknüpfungen an die pädagogische Grundsituation, die eben auch nicht gleichberechtigt ist, sondern mächtige Erwachsene mit mehr oder weniger ohnmächtigen Heranwachsenden in ein Verhältnis bringt.

## 2. MARTIN BUBER: DAS DIALOGISCHE PRINZIP

Die Idee dieses Dialogs hat wohl niemand so geprägt wie Martin Buber. Der 1878 in Wien geborene Philosoph, der in Lemberg aufwuchs und unter anderem für die gemeinsam mit Franz Rosenzweig vorgenommene Übertragung der hebräischen Bibel ins Deutsche berühmt ist, hat in seinem philosophischen Hauptwerk „Ich und Du“, das relativ schmal und dennoch sehr gewichtig ist, die Idee von zwei Grundworten vorgestellt. „Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es.“ (Buber 1994, S. 7)

Diese Grundworte sind für Buber gar nicht einzelne Worte, sondern sie

gehören immer zusammen. „Wenn Du gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaares Ich-Du mitgesprochen“ (ebd.). Es gibt für Buber also kein „Du“ ohne „Ich“.

Genauso verhält es sich mit dem Es, das wir vielleicht mit Welt übersetzen können. Es ist die Um-Welt des Ich-Du Grundwortes.

Auch wo „Es“ gesprochen wird, ist das „Ich“ des Wortpaares „Ich-Es“ mitgesprochen.

Aber was ist mit dem Ich? Gibt es das nicht ohne Du und Es auch? Buber stellt hier sehr unmissverständlich klar: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundwortes Ich-Du und das Ich des Grundwortes Ich-Es.“ (Buber 1994, S. 8)

Versuchen wir uns einmal für einen Moment klar zu machen, was das in unserer Welt bedeutet, die das Ich so häufig absolut setzt: ‚Es ist Zeit, dass Ich mir auch mal was gönne, dass ich auch mal etwas für mich mache‘. ‚Ich bin immer für andere da, jetzt kümmerge ich mich mal um mich‘. Selbstsorge wird nicht nur in der Werbung – ‚das habe ich mir verdient‘ – sondern auch in der Philosophie zu einem zentralen Thema unserer Tage.

Will Buber das ignorieren, dass wir auch mal nur für uns sein können? Dass wir einen Anspruch darauf haben, auch mal ganz bei uns selbst zu sein, ohne für andere da zu sein, ohne immer in Anspruch genommen zu werden, von den Schülern, von den Kindern, den Pflegebedürftigen, von den Partnern, den Eltern, den Behörden? Will es Buber ignorieren, dass wir auch mal was für uns tun können? Man kann Bubers Rede von den Grundworten, in denen es ein singuläres Ich nicht gibt, auch wie eine Drohung, wie einen Angriff auf das Individuum (das Unteilbare) lesen.

Buber möchte aber keine Norm aufstellen. Er stellt keine Forderung auf, mit seinen Grundworten, sondern er möchte vielmehr ein Sein beschreiben. Ein Ich allein, so Bubers Überzeugung, gibt es gar nicht. Das Ich ist immer schon in Verhältnissen. In Verhältnissen zur Welt, zum Es, aber vor allem auch in Verhältnissen zu einem Du. Ohne dieses Du gäbe es das Ich nicht.

Für Buber ist dies keine Sprachphilosophie. Eine Philosophie, in der die Sprache ihre eigene Welt hat, die mit der realen Welt keineswegs identisch sein muss, sondern die ihrer eigenen Logik, der Logik der Sprache folgt. In Bezug auf die Grundworte fallen für Buber Sprache und die Sache in eins zusammen. „Ich sein und Ich sprechen sind eins.“ (Buber

1994, S. 8) Kann er sagen oder: „Wer ein Grundwort spricht, tritt in das Wort ein und steht darin.“ (ebd.)

Anders als Heidegger geht es Buber damit auch nicht um ein Sein das vor der Sprache steht, das ursprünglicher als die Sprache ist, die das Sein nur unvollkommen nachahmen kann, sondern in Bezug auf die Grundworte ist es für Buber so, das Sprache und Sache zusammenkommen, unauflösbar miteinander verwunden, vielleicht sogar identisch sind.

Wenn man in diesem Grundwort einem Du gegenübersteht, macht man für Buber nicht einmal eine Erfahrung, eine Erfahrung ist viel zu äußerlich, für das, was Ich und Du verbindet, denn dies ist eine Beziehung. Eine Beziehung zu einer Person, nicht zu einem Etwas. Ein Etwas, das wäre für Buber das Es. Zwar kann es auch ganz selten gelingen, dass wir als Ich in eine Beziehung mit einem Es hineingenommen werden, – dass wir z.B. in die Sphäre eines Baumes aufgenommen werden – so Bubers Beispiel – aber die Regel ist das nicht. In der Regel markiert das Es eine Grenze. Eine Grenze zu anderen Dingen aber auch zum Ich. Beim Du ist das anders. „Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht.“ (Buber 1994, S. 8)

„Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung.“ (Buber 1994, S. 10) Und Buber steigert diese fundamentale Innigkeit der Ich-Du-Beziehung noch, wenn er sagt: „Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden.“ (Buber 1994, S. 7) – hier bleibt also immer ein Rest, Ich-Es markiert damit immer nur einen Teil, nie das Ganze der Welt. Jedes Es grenzt an ein anderes Es.

Das Grundwort Ich – Du dagegen, könne „nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden“ (Buber 1994, S. 7). Was für ein ungeheurer Anspruch. Im Ich-Du gehen wir ganz auf. Wir geben uns ganz in das Ich-Du hinein. Hier gibt es vielleicht ein zuerst und danach. So kann das Du als Mutter oder Vater dem Ich vorausgehen, wie auch als Kind dem Ich nachfolgen, aber diese zeitliche Abfolge begründet im Buberschen Verständnis keine Hierarchie. Das Ich-Du ist auch nicht zu zergliedern, bzw. wenn man es zergliedert, versteht man es nicht etwa besser, sondern verfehlt sein eigentliches Wesen. Wie man eine Sinfonie nicht dadurch besser versteht, dass man sie in einzelne Töne zerlegt oder aber ein Bild dadurch besser versteht, dass man seine Elemente fein säuberlich sortiert.

Das Du ist im Ich-Du Grundwort ein Ganzes.

So sehr einen diese tiefe Ich-Du Beziehung auch faszinieren mag, so fragen wir als PädagogInnen doch bald, gilt das eigentlich für uns? Hilft uns das weiter? Denn wo genau hätten wir denn eine solche Ich-Du Beziehung? Spiegelt das eine Realität, wenn ich vor der Klasse stehe, oder in der Kindergartengruppe sitze? Kann ich es mir da leisten, mit dem Du von Hannes ganz im Ich-Du-Grundwort aufzugehen, wenn Clara, Aische, Otto, Mohamed, Nicole, Denis, Franz-Xaver, Katharina und Victoria, Susanne und Marie-Charlott, Luise und Antonia, Friederike und Caroline, Uri, Wolfgang und Chantal und Jason natürlich nicht zu vergessen, ja auch noch da sind? Soll ich mit denen gleichzeitig auch ein Ich-Du – Grundwort sein, jeweils mit „ganzem Wesen“ (Buber 1994, S. 7)? Wie soll das gehen?

3. SIEGFRIED BERNFELD: PÄDAGOGIK UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT  
Siegfried Bernfeld, ein Pädagoge, der 1892 in Lemberg geboren wurde und umgekehrt zu Buber in Wien aufwuchs, dort ein Kinderheim leitete, bei Freud die Psychoanalyse studierte und gleichzeitig Marxist war, in Heidelberg eine Zeitlang bei Martin Bubers Zeitschrift der Jude arbeitete und schon 1934 in die USA emigrierte, problematisierte das in den 20er Jahren in seinem Buch „Sisyphos oder die Erziehung“, mit dem er u.a. die Einführung einer Erziehungswissenschaft als empirischer Wissenschaft forderte.

Das eigentliche Problem an der bisherigen (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik, so Bernfeld, bestünde darin, dass sie immer von der Paarbeziehung her denkt. Dies treffe aber gar nicht die pädagogische Normal-situation. Denn die heißt, eine PädagogIn steht einer Gruppe von Kindern gegenüber. (vgl. Bernfeld 1928, S. 53f.)

Auch für eine wirklich erziehungswissenschaftlich fundierte Herangehensweise sei so eine Paarbeziehung gar nicht zugänglich, denn in der Paarbeziehung hätte man es immer mit einer jeweils besonderen Person zu tun und diese seien so individuell, dass sich eine wissenschaftliche Herangehensweise verbiete. Man kann da weder sicher etwas über Ursachen und Wirkungen von pädagogischen Interaktionen sagen, noch kann man sichere Prognosen für ein Verhalten in der Zukunft abgeben. (vgl. Bernfeld 1928, S. 40f.)

Wenn man dagegen die Kinder als Gruppe betrachten würde, dann wäre

auch eine erziehungswissenschaftliche Forschung möglich, nämlich eine statistische Forschung. Dann könnte man sagen, wenn eine bestimmte Methode bei 80 % der Kinder wirkt und eine andere Methode nur bei 50 %, dann ist die Methode, die bei 80 % wirkt, vorzuziehen. Wir wissen damit zwar noch immer nicht, ob sie konkret bei Fridolin wirkt, aber da gilt dann das utilitaristische Prinzip des größtmöglichen Nutzens für die größtmögliche Zahl. (vgl. Bernfeld 1928, S. 155f.)

Ist für uns als Pädagoginnen deshalb das Dialogische Prinzip ein völliger Irrweg, der nur in einer 1:1 Betreuung Sinn ergäbe? Vielleicht in der Ein-Kind Familie funktioniert aber für professionelle Pädagoginnen, selbst dann wenn der Betreuungsschlüssel in Brandenburgs Kitas ein wenig angehoben werden sollte, von der 1:1 Relation doch weit entfernt ist und es nicht nur mit Bernfeld ja überhaupt zu bezweifeln wäre, ob das überhaupt ein wünschenswerter pädagogischer Zustand wäre?

Siegfried Bernfeld hat ja bekanntlich bedauert, dass in sein Kinderheim Baumgarten nur 300 Kinder aufgenommen werden konnten. In seinem Sisyphos gibt Bernfeld auch ziemlich unumwunden die Konsequenz seines Ansatzes zu, wissenschaftlich nach dem größten Nutzen für die größte Zahl zu fragen – es wird dann immer Kinder geben, denen diese Methoden wenig oder gar nicht helfen, denen sie vielleicht sogar schaden. Die Suche nach dem größten impact-factor, der bedeutendsten Einflussgröße, prägt ja auch die empirische bildungswissenschaftliche Forschung unserer Tage. Fast können wir noch mal beruhigt durchatmen, dass die Hattie Studie ergeben hat, dass die bedeutendste Einflussgröße in pädagogischen Zusammenhängen noch immer die Lehrperson ist. Was, wenn die Studie ergeben hätte, den größten Einfluss auf erfolgreiches Lernen haben die musikalischen Fähigkeiten, wahlweise der Kinder oder der Pädagoginnen, oder aber dass der Klassenraum keine Fenster hat – wie man in den 70er Jahren glaubte, als man die neuen Hörsäle der Universitäten fensterlos und so ohne Ablenkung für die Studierenden baute??? Ob das Verfahren der größten Einflussgröße wirklich der Weisheit letzter Schluß für die künftige Gestaltung der Pädagogik ist, kann getrost hinterfragt werden. Dass aber in allen Studien, die dies untersuchen, die Rolle der Lehrperson zuverlässig auf einem der vorderen Plätze landet, bedeutet eben doch, dass die dialogischen Prozesse in der Pädagogik nicht gänzlich bedeutungslos sein können.

Deutlich ist aber auch, wenn wir das Bubersche Dialogische Prinzip in

pädagogische Zusammenhänge überführen wollen, müssen wir sinnvolle Übersetzungen finden. Wir müssen auch eine Lösung für das Hierarchie-Problem finden, das bei Buber ja keine zentrale Rolle spielt.

Ein Begriff der in den letzten Jahren in der Pädagogik viel an Bedeutung gewonnen hat und der vielleicht für so eine Übersetzung taugt, ist der Begriff der Anerkennung. Es muss darum gehen, das Gegenüber anzuerkennen.

#### 4. AXEL HONNETH UND DER „KAMPF UM ANERKENNUNG“

In der deutschsprachigen Philosophie hat Axel Honneth im „Kampf um Anerkennung“ den Ton angegeben. Bei Jürgen Habermas hat er sich 1990 mit einer Arbeit gleichen Titels habilitiert. Der Ausgangspunkt von Honneths Überlegungen war die Erfahrung mangelnder Anerkennung. Gesellschaftlich abgehängte Gruppen würden eben nicht anerkannt und dieser Mangel an Anerkennung führe zu einem Kampf um Anerkennung. (vgl. Honneth 1992)

Dieser Tage wird dieses Konzept häufig wieder in den Feuertons unserer Zeitungen aufgenommen, wenn es darum geht zu erklären, weshalb die Ostdeutschen der AfD und Pegida so zugetan seien. Petra Köpping, die sächsische Sozialministerin hat ihrem gerade erschienenen und inzwischen in dritter Auflage vorliegenden Buch, das aus Gesprächen mit vielen Ostdeutschen hervorgegangen ist, den Titel gegeben: „Integriert doch erstmal uns“ (2018).

Nicht nur ihre These ist, die Lebensgeschichten der Ostdeutschen würden nicht anerkannt und deshalb sei die Zuwendung zu den fremdenfeindlichen Parteien und Gruppierungen ihr Kampf um Anerkennung. „In den unbewältigten Demütigungen, Kränkungen und Ungerechtigkeiten, in den Lebensbrüchen und Entwurzlungen der 1990er Jahre sieht sie eine wesentliche Ursache des heutigen Dilemmas. Ausführlich geht sie auf viele Probleme ein, die damals ausgeblendet oder bewusst verdrängt wurden - von der verfehlten Treuhand-Politik über den Elitenaustausch, die Abwertung von Berufsabschlüssen und den Verlust von Betriebsrenten bis hin zum Generalverdacht politischer Rückständigkeit, weil man in der DDR und damit in einer Diktatur gelebt habe.“ (vgl. Köpping 2018, Klappentext) Dass sie ihr Buch im Untertitel „Eine Streitschrift“ nennt, macht deutlich, wie hier um Anerkennung gerungen, ja gekämpft wird.

Honneth sieht in seinem Konzept, dass eine gelingende Bildung einer Person schon sehr früh der Anerkennung bedarf, der Anerkennung durch die Mutter, die – da ist er durchaus an der Psychoanalyse geschult – die Grundlage für alles Spätere lege. In den Liebesbeziehungen des Heranwachsenden werde diese ursprüngliche Form der Anerkennung dann gebrochen neu interpretiert. Es geht da um ein sich selbst im Anderen, von dem ich anerkannt werde, wiederfinden. Diese Anerkennungserfahrungen sind auch die Grundlage für gelingende Teilhabe in der Gesellschaft, für ein autonomes Subjekt.

Für pädagogische Zusammenhänge ist dieses Honnethsche Anerkennungskonzept immer wieder so aufgenommen worden, dass es auch hier um Anerkennung gehe. Die Anerkennung der Schülerin durch die Lehrerin ermögliche ihre gelingende Entwicklung.

## 5. JUDITH BUTLER UND DIE AMBIVALENZ DER ANERKENNUNG

Die amerikanische Philosophin Judith Butler hat nun aber auf ein Problem aufmerksam gemacht, das mit dem Anerkennungskonzept, so sehr es erst einmal wie die Lösung vieler Probleme klingt, zusammenhängt. Sie erinnert daran, dass wenn ich jemanden anerkenne, ich ihn oder sie immer als ETWAS anerkenne. Immer wieder wird ihr Beispiel zitiert, dass die Hebamme, beim ersten Schrei des Neugeborenen ausruft, „Es ist ein Mädchen!“ (vgl. Butler 1997, S. 318f.). Dies ist sicher ein Ausdruck der Freude und des Willkommens in der Welt. Zugleich aber wird dieser kleine Mensch damit auch als etwas festgelegt. Nämlich als ein Mädchen. Noch bevor es irgendwie werden könne, ist es schon etwas, durch die Festlegungen die gerade in der Anerkennung passieren. Diese festlegende Dimension der Anerkennung bemerken wir häufig nicht einmal. Es ist doch schön, wenn wir anerkannt werden, oder? Kämpft nicht jeder um Anerkennung? Warum soll denn nun gerade die Anerkennung problematisch sein?

Deutlich wird dies mindestens dann, wenn wir mit dieser Zuschreibung, die mit der Anerkennung unauflöslich einhergeht, nicht zufrieden sind. Wenn dieser Mensch, der seit seiner Geburt und vielleicht schon davor als Mädchen anerkannt worden ist, dessen Zimmer so liebevoll rosa eingerichtet ist wie seine Kleidung, entdeckt, dass es mit diesem Mädchen ein Problem hat, dass es sich nicht als Mädchen fühlt, dass

da irgendetwas nicht stimmt. Wie lange dauerte der Kampf um die Anerkennung eines dritten Geschlechts, der mittlerweile in unseren staatlichen wie kirchlichen Amtsstuben angekommen ist, aber doch längst noch nicht in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit?

Für pädagogische Zusammenhänge ergibt sich so ein Dilemma. Einerseits sollen wir unsere Schülerinnen und Schüler anerkennen, damit wir ihr Selbstwertgefühl stärken und ihnen die Basis einer Entwicklung voller Selbstvertrauen bieten. Aber indem wir sie als Schülerinnen und Schüler anerkennen, legen wir sie auch darauf fest, eben das zu sein, Schülerinnen und Schüler. Wenn es alle Pädagogik eigentlich zur Aufgabe hat, aus unmündigen Menschen, mündige zu machen, oder zumindest die Menschen beim Mündigwerden zu begleiten und zu unterstützen, also die Asymmetrie des LehrerIn-SchülerIn Verhältnisses in die Symmetrie eines gleichberechtigten Verhältnisses zu überführen, verhindern wir dann damit nicht, was wir eigentlich wollen, dass aus SchülerInnen Erwachsene, mündige Menschen werden? Wir legen sie dadurch, dass wir sie als SchülerInnen anerkennen gerade auf dieses SchülerIn-Sein, auf das Unmündig sein fest. Wir zementieren die Asymmetrie, die Pädagogik doch gerade überwinden will.

Für Butler gibt es aus dieser Dialektik der Anerkennung kein Entkommen. Anerkennung bedeutet immer, als etwas anerkennen. Und dieses als etwas anerkennen legt uns eben darauf fest, als was wir anerkannt sind. Das ist in den meisten Fällen unproblematisch. Wir sind zumeist einverstanden mit dem, als was wir anerkannt werden. Es sind ja auch wir. Wir stellen uns den neuen Nachbarn vor als Heimerzieherin, als Hundebesitzer, als Eltern, als Bogenschützen und werden gerade als das anerkannt also bestätigt in dem, wie wir uns selbst verstehen. Problematisch wird es nur da, wo das Selbstverständnis nicht mit dem übereinstimmt, als was wir anerkannt werden:

Ich bin ein erfolgreicher Elektroingenieur, der eine eigene Firma mit 20 Angestellten geleitet hat, habe eine Familie mit 3 Kindern, einem Haus und einer Sommerwohnung und jedes erwachsene Familienmitglied verfügt über einen soliden Mittelklassewagen – weil aber in meinem Land Krieg ist, muss ich mit meiner Familie fliehen und werde in Deutschland als Flüchtling anerkannt. Eine große humanitäre Leistung, dass Deutschland so viele Flüchtlinge anerkennt. Für manche zu viele. Die würden sie am liebsten nicht als Flüchtlinge anerkennen. Aber selbst in dem Fall

dass sie als Flüchtling anerkannt werden, was macht das mit Ihnen? Wie stimmt das mit ihrem Selbstbild überein? Eben waren sie noch erfolgreicher Unternehmer, Familienvater, freigiebig im Freundeskreis und hilfsbereit und gastfreundlich, so wie es sich gehört, jetzt werden sie als Flüchtling anerkannt. Wie kann das anders wirken als eine Aberkennung dessen, was Sie bislang ausgemacht hat? Denn das Bild des Flüchtlings ruft in uns das Bild des Bedürftigen auf. Wer flüchtet, muss arm sein. Auf der Flucht muss ihnen alles abgenommen worden sein, selbst wenn Sie zuvor etwas besessen haben. Wenn Sie dennoch über ein Smartphone verfügen, dann gibt es selbst in der wohlmeinenden Qualitätspresse sehr beachtliche Erklärungen, weshalb Sie auch als Flüchtling ein Smartphone haben dürfen, weil Sie ja aus einer Kultur kommen, wo es keine richtigen Computer oder Festnetz-Telefone gibt und alles über das Smartphone läuft. Oder weil die Smartphones, die Sie als Flüchtling haben, nur von außen so aussehen, als seien sie mit unseren identisch, in Wirklichkeit werkeln dort drin aber schlechtere Prozessoren. (vgl. Ramos 2018) Die Anerkennung als Flüchtling beinhaltet zugleich die Aberkennung all dessen, was bislang ihr Leben ausgemacht hat.

Aber wir müssen uns nicht eine Situation wünschen, in der wir aus Deutschland vertrieben werden und hoffen müssen, in Brasilien als Flüchtling anerkannt zu werden. Was es bedeutet, als etwas anerkannt zu werden was wir nicht (mehr) sind, können Sie sich deutlich machen, wenn Sie sich an ihr letztes Klassentreffen erinnern. Wenn Sie nach 10 oder 20 Jahren zu einem Klassentreffen kommen, erkennen Ihre alten Klassenkameraden sie selbstverständlich an. Sie erkennen Sie an als die, die sie damals waren. Als den Klassenclown, das schüchterne Mädchen, als den Jungen mit der Rechtschreibschwäche, als die Niete in Sport, die sie waren oder als den der 30 Kirschen im Mund behalten konnte. All das hat mit Ihnen heute nicht mehr viel zu tun. Sie werden gerade durch die Anerkennung, die Ihnen Ihre Klassenkameraden zollen, indem sie die alten Geschichten rausholen, auf etwas festgelegt, das sie vielleicht nie waren, vielleicht nie sein wollten, jedenfalls jetzt längst nicht mehr sind. Ihre Klassenkameraden meinen das nicht böse. Sie sprechen Sie an als die, als die sie Sie vor 10 oder 20 Jahren gesehen haben. Selbst wenn Sie ihnen erzählen, dass sie inzwischen längst nicht mehr lispeln oder sich die Ohren haben anlegen lassen, oder längst nicht mehr sich Hals über Kopf in eine Prügelei stürzen oder das Fußballspielen längst aufgege-

ben haben und inzwischen von all Ihren aktuellen Freunden wegen Ihres hervorragenden Posaunenspiels geschätzt werden, das alles können Sie Ihren ehemaligen Klassenkameraden zwar erzählen, die Anerkennung für die Person die Sie einmal waren und längst nicht mehr sind, ist aber häufig sehr viel stärker.

So ein Klassentreffen ist zum Glück schnell wieder vorbei und wir können in unser gewohntes Leben zurück und erst in 10 Jahren setzen wir uns dem wieder aus. Wie viel schlimmer ist es, wenn man von Geburt z.B. als Sklave, als Unberührbarer, als Jude, als Neger anerkannt ist? Wo kommt die Kraft her, sich gegen diese Anerkennung zur Wehr zu setzen? Woher nahm Rosa Parks die Kraft, im Bus nicht aufzustehen, als die Weißen Fahrgäste das von ihr erwarteten und sich nach hinten, auf die Plätze für Farbige zu setzen? Ihre gesamte Umwelt hatte sie immer als Schwarze anerkannt, einen Menschen durchaus auch mit Menschenwürde, aber eben nicht mit den gleichen Rechten wie die Weißen?

Wie kann man dieser Falle der Anerkennung entgehen, in der die Zuschreibung, die mit der Anerkennung einhergehen, gleichsam naturgegeben erscheinen. Flüchtlinge sind arm. Schwarze sind weniger intelligent, Frauen sind das schwache Geschlecht. Für Judith Butler gibt es eine Option; man kann sich manchmal, wenn man die Kraft dazu hat, gegen diese Anerkennungen wehren. Man kann protestieren gegen die Zuschreibungen, die mit der Anerkennung einhergehen und kann sie zurückweisen. Dies bedarf aber zum einen einer besonderen Stärke, zum anderen bleibt man auch in der Zurückweisung noch immer auf diese Anerkennungen bezogen. Wenn man die Anerkennung: Mädchen oder Sklave zurückweist, dann ist man damit vielleicht kein Mädchen oder kein Sklave mehr, aber was ist man dann? Man kann ja nicht nur kein Sklave sein? Noch in der Negation bleiben wir auf die Anerkennung durch die Anderen bezogen.

Gibt es also keine Möglichkeit, dieser Falle der Anerkennung zu entgehen?

## 6. IMMANUEL KANT UND DER MENSCH ALS SELBSTZWECK

Ich meine doch. Der Königsberger Philosoph der Aufklärung, Immanuel Kant, hat bereits eine aufgezeigt, die noch immer hilfreich sein kann. Kant hat auf die große philosophische Frage nach dem, was wir tun sol-

len, bekanntlich mit einem „Moralischen Imperativ“ geantwortet. Dieser lautet: „Handle stets so, dass die Maxime Deines Handelns zum allgemeinen Gesetz werden könnte.“ (vgl. Kant 1900, S. 421) Kant hat diesen moralischen Imperativ auch auf das Verhältnis zwischen den Menschen übertragen und da wird daraus: „Behandle einen anderen Menschen nie nur als Mittel, sondern immer auch zugleich als Zweck an sich selbst.“ (vgl. Kant 1900, S. 429) Diese Form des moralischen Imperativs kann uns nun einen Hinweis darauf geben, wie wir das Problem der Zu- und Festbeschreibung durch Anerkennung bearbeiten können. Für jede Gesellschaft ist es nahezu unumgänglich, dass Menschen auch als Mittel behandelt werden. Jeder Arbeitsvertrag behandelt einen Menschen als Mittel, um einen bestimmten Zweck zu erreichen. Damit die Kinder eine angemessene Bildung erhalten, stellt man Sie als Lehrerinnen und Lehrer ein. Ihr Arbeitgeber will damit Ihre Arbeitskraft und Ihre besondere Fähigkeit, mit den Kindern so umzugehen, dass sie schnell die wesentlichen Dinge lernen. Sie sind insofern Mittel zum Zweck. Kant macht sich und uns nichts vor, diese Dimension, auch Menschen als Mittel zum Zweck zu behandeln, wird sich nicht vermeiden lassen. Aber für Kant ist zentral, dass das Menschsein darin nicht aufgeht und dass wir andere Menschen nie nur als Mittel zu einem Zweck behandeln, sondern zugleich auch sie als Wesen verstehen, die einen Zweck in sich selbst haben, die eine eigene, ihnen mit ihrem Menschsein zukommende unverlierbare Würde haben und auch so behandelt werden. Auch wenn also der Chef des Abwasserbetriebes einen Jauchenfahrer anheuert, ist der nie nur Jauchenfahrer, sondern immer zugleich auch Mensch mit einer unverlierbaren Würde. Auch dann, wenn er sich mit menschlichen Exkrementen beschäftigt. Dieses ‚Zugleich‘, das Kant in seinem kategorischen Imperativ ange-mahnt hat, das können wir auch für das Konzept der Anerkennung stark machen. Indem wir unser Gegenüber immer auch zugleich als Mensch anerkennen, legen wir sie oder ihn nie nur auf das fest, als was wir sie noch anerkennen, als Flüchtling, als Kindergartenkind, als Kind aus zerrütteten Familienverhältnissen, als traumatisiertes Kind, als Vergewaltigungsoffer, als Rechtsradikalen, als Punk oder als Schülerin. Wir können sie als dies alles anerkennen und zugleich auch als Mensch.

## 7. KARL OTTO APEL: ETHIK ALS DISKURS

Der Philosoph Karl Otto Apel hat versucht, dieses Kantische Paradigma, das er transzendentalphilosophisch begründete, in unserer eher eindimensionalen Welt zu verankern. Dabei wurde Apel auf die Sprache aufmerksam. Die Sprache habe nämlich die merkwürdige Funktion, dass man, was auch immer man sage, den Adressaten des Gesagten unterstellen muss, prinzipiell zum Hören und Verstehen des Gesagten in der Lage zu sein. Wenn jemand sagt, dass hast Du aber schön gemacht, dann ist die Anerkennung darin zu spüren und wir können uns als Mensch angenommen und wertgeschätzt fühlen. Allerdings funktioniert dies sogar da, wo die Botschaft gar nicht so wertschätzend gemeint ist. Insofern, indem ich meinem Gegenüber etwas sage, selbst wenn ich ihn oder sie beschimpfe, funktioniert eine Beschimpfung nur, wenn sie darauf setzt, dass der Beschimpfte sie auch versteht. Verstehen von Rede (die Griechen hatten für beides nur ein Wort: logos) funktioniert aber nur bei vernunftbegabten Wesen, in der Regel also bei Menschen. Indem ich den anderen also mit Sprache anspreche, so können wir mit Apel sagen, so sprechen wir ihn immer auch zugleich als Mensch an. (Vgl. Apel, 1973.)

Dies soll kein Freibrief für uns als PädagogInnen sein, die uns Anvertrauten nun nach Strich und Faden zu beschimpfen, weil wir sie ja durch unsere Beschimpfung zugleich auch als Menschen anerkennen würden. Aber es weist vielleicht einen Ausweg aus dem vorhin beschriebenen Dilemma. Indem wir die Heranwachsenden als Kindergartenkinder, als Schüler anerkennen, legen wir sie nicht nur auf das Schülersein fest und behaften sie darin, sondern wir sprechen sie zugleich auch als Mensch an. Als Lehrer ist es unsere Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen, sie auch (in gewissem Umfang) zu erziehen. Deshalb ist ein gewisses Gefälle in pädagogischen Interaktionen unvermeidlich. Zugleich aber begegnen wir dem Kind aber auch als Mensch. Wir sprechen es als Zweck an sich selbst an. Darin sind wir ihm nicht überlegen, sondern wir sind Mensch wie dieses Kind. Diese Anerkennung als Mensch gilt allen Kindern, auch dann, wenn wir uns über sie ärgern und sie am liebsten zum Mond schicken würden. Sicher wird der Dialog in so einem Fall nicht nur mit ausgesuchter Freundlichkeit geführt werden. Aber in dem Dialog erkennen wir das Du nicht nur als Schülerin oder Schüler, die wie unterrichten und erziehen sollen an, sondern auch als Mensch, als ganz eigenes Wesen, das es schon ist und nicht erst werden

mus. Schon allein dadurch, dass wir mit ihm sprechen oder interagieren. Gerade so, indem wir in dem „werdenden Mensch [en; Anm. HS.]“ (Arendt 1994, S. 265) wie Hannah Arendt die Kinder nennt, die Menschen die sie schon sind anerkennen, stärken wir die Grundlagen dafür, dass sie einmal sein können, was sie schon sind ohne sie auf das festzulegen, was wir im Augenblick, zu Recht oder Unrecht in ihnen sehen und als was wir sie anerkennen.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

#### LITERATUR

Apel, Karl-Otto (1973): *Transformation der Philosophie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. 2 Bände: 1. Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik.

2. *Das Apriori der Kommunikationsgesellschaft*,

Arendt, Hannah (1994): *Die Krise in der Erziehung*. In: *Übungen zum politischen Denken 1*. München: Piper.

Bernfeld, Siegfried (1928): *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung*. Leipzig/Wien/ Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Buber, Martin (1994): *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Schneider.

Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1900): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken*. Band 4. Online unter: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa04/> [Letzter Zugriff: 26.10.18].

Köpping, Petra (2018): *Integriert doch erstmal uns!: Eine Streitschrift für den Osten*. Berlin: Christoph Links Verlag.

Ramos, Livia (2018): *Smartphones und Flüchtlinge*. Berlin: Logos.

Schellnhuber, Hans Joachim (2015): *Selbstverbrennung – Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff*. C. Bertelsmann, München, 3. Aufl.

Simmel, Georg (2006): *Die Großstädte und das Geistesleben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Urs Ruf

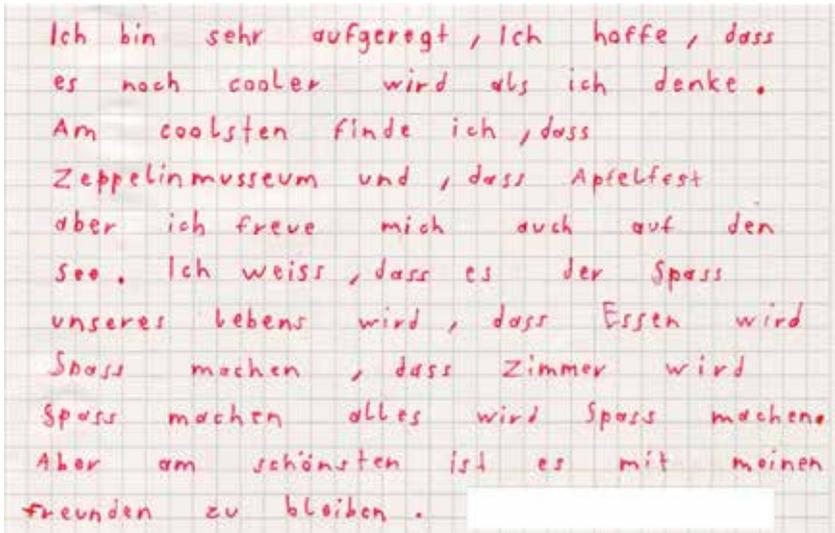
## Lernen im Dialog über Gelungenes

Denis ist kein Spitzenschüler. Ganz im Gegenteil. In Prüfungen schreibt er oft ungenügende Noten. Aber heute steht er im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Lehrerin hat unter den 25 Schülertexten zum Thema „Vorfreude? Vorfreude!“ ausgerechnet seinen Text als Vorbild für die ganze Klasse ausgewählt. Dieser Text, erklärt die Lehrerin, gefällt mir, weil er eine ganz spezielle Qualität hat. Gefällt euch der Text auch? Warum? Denis liest seinen Text bereits zum drittenmal vor. Seine Stimme wird von Mal zu Mal klarer und bestimmter. Nicht nur seine Klassenkameradinnen und Kameraden hören ihm gespannt zu, sondern auch eine Gruppe von Bildungsträgern aus der Steiermark, die das Konzept des Dialogischen Lernens kennen lernen wollen. Denis strahlt übers ganze Gesicht. Er genießt seinen Erfolg sichtlich.

### Angebot und Nutzung

Am Beispiel einer Lernsequenz zum Thema „Texte schreiben – Qualitäten finden“, in welcher der Text von Denis entstanden ist, soll gezeigt werden, wie Dialogischer Unterricht funktioniert und was für ein Mehrwert sich ergibt, wenn man der Schriftlichkeit bei der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse genügend Raum und Bedeutung gibt (Ruf&Gallin). Lehren und Lernen wird im Dialogischen Unterricht als Prozess des Verstehens und der Verständigung organisiert. Entscheidend ist dabei die Rückkopplung von Angebot und Nutzung (Fend). In unserem Fall macht die Lehrerin mit ihrem Schreibauftrag das fachbezogene Angebot an die Schülerinnen und Schüler, über ihre Vorfreude auf das bevorstehende Klassenlager nachzudenken. Doch die Art der Nutzung lässt sie offen. Die Schüler sollen nicht eine mehr oder weniger transparente Erwartung erfüllen, sondern sich die Sache selber durch den Kopf gehen lassen. Sie sind also zwar Objekt des Angebots, aber Subjekt der Nutzung dieses Angebots. Wenn die Lehrerin die Texte der Schüler dann liest und beurteilt, orientiert sie sich konsequenterweise nicht an der Frage „Machst du es richtig?“, sondern an der Frage „Wie machst du es?“ Auf der Suche nach Gelungenem stößt sie auf den Text von Denis. Seine Idee der Nutzung ihres Angebots könnte für die ganze Klasse interessant sein. Darum

macht sie einen Ausschnitt aus dem Text von Denis zum Musterbeispiel in ihrem nächsten Schreibauftrag. (Abb. 1)



Ich bin sehr aufgeregt, Ich hoffe, dass es noch cooler wird als ich denke. Am coolsten finde ich, dass Zeppelinmuseum und, dass Apfelfest aber ich freue mich auch auf den See. Ich weiss, dass es der Spass unseres Lebens wird, dass Essen wird Spass machen, dass Zimmer wird Spass machen alles wird Spass machen. Aber am schönsten ist es mit meinen Freunden zu bleiben.

(Abb. 1) Der Text von Denis ist eine überraschende Nutzung des Angebots

Macht man die je individuelle, von Schüler zu Schüler verschiedene Nutzung zum Thema des Unterrichts, ist das Problem der Individualisierung entschärft. Das funktioniert aber nur, wenn genügend schriftliche Spuren der Nutzung vorhanden sind. Weil sich die Lehrerin von Denis tatsächlich für die Vielfalt der Nutzungen ihres Angebots interessiert, ist die Heterogenität in ihrer Klasse kein Hindernis, sondern eine Chance. Jeder Mensch sieht die Sache auf seine Weise, und je grösser die Vielfalt der Seh- und Handlungsweisen ist, desto mehr Gelegenheiten bieten sich einer Person, sich der Eigenart der eigenen Sicht auf die Sache bewusst zu werden und andere Sichten zu nutzen, um den eigenen Horizont zu erweitern oder sich abzugrenzen. Im aufschlussreichen Dialog mit einem interessanten Du, das sich im gleichen Handlungsfeld bewegt, entwickelt sich die Person zu einem selbstbewussten Ich, das um seine Eigenart weiss und das seine Möglichkeiten und Grenzen kennt. In unserem Beispiel ist Denis dieses interessante Du. Das gemeinsame Handlungsfeld der Klasse, zu der Denis gehört, ist der Schreibauftrag „Vorfreude? Vorfreude!“ zum bevorstehenden Klassenlager.

## Das Ich-Du-Wir-Prinzip

Dialogisches Lernen ist Lernen am Erfolg. Es wird strukturiert durch das Ich-Du-Wir-Prinzip (Abb. 2). Was auch immer Thema des Unterrichts ist, es wird von drei Standorten her zugänglich gemacht: aus der Perspektive des *produzierenden* Ich, aus der Perspektive des *rezipierenden* Du und aus der Perspektive des beobachtenden Wir, das den Prozess reflektiert, steuert und bilanziert. Auslöser eines Dialogischen Lernprozesses ist ein offener Auftrag an die Schülerinnen und Schüler mit der Botschaft: *Stell dich der fachlichen Herausforderung. Versuche dir selbst und der Sache möglichst gerecht zu werden. Mach aus deinen Möglichkeiten das Beste.* Auf diese Weise werden personale, soziale und fachliche Aspekte der anvisierten Handlungskompetenz simultan gefordert und gefördert (Weinert).

### Dialogisch erworbenes Wissen basiert auf Erfahrungen

*Ich mache das so!*

- Dokumentiere und reflektiere deine Lernerfahrung im **Dialog mit der Sache** (Autonomie)

*Wie machst du es?*

- **Suche Qualitäten** und Erfolg versprechende Handlungen in dokumentierten Lernerfahrungen anderer (soziale Eingebundenheit)

*Das halten wir fest.*

Erweitere und verbessere deine **Handlungskompetenz** und mach neue Erfahrungen (Kompetenzerleben)

(Abb. 2) Das Ich-Du-Wir-Prinzip

### Autonomie: Ich mache das so!

Der Auftrag „Vorfreude! Vorfreude?“ (Abb. 3 | 4.–8. Klasse) richtet sich an die Schülerinnen und Schüler einer 5. Primarklasse der Schule Wetzikon. Alle freuen sich auf das bevorstehende Klassenlager am Bodensee. Der Auftrag steht als Angebot, die Vorfreude zum Thema eines Textes zu machen, am Anfang einer dialogischen Lernsequenz. Sie dient der Produktion und steht unter dem Motto Ich mache das so! Die Anforderungen an die Textgestaltung sind bewusst tief gehalten: Achte auf deine Gedanken und Gefühle.

### **Vorfreude? Vorfreude!**

Bald ist es so weit. Am nächsten Montag beginnt unser Klassenlager. Bestimmt freust du dich auf vieles. Vielleicht gibt es aber auch dies oder jenes, das dir ein wenig Sorgen macht.

### **Auftrag**

Achte auf deine Gedanken und Gefühle und schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht, wenn du ans Klassenlager denkst.

*(Abb. 3) Der offene Auftrag als Angebot zur selbstbestimmten Nutzung:  
**Ich mache das so!***

Um sich seinen je individuellen Zugang zum fachlichen Wissen und Können zu erschliessen, muss jeder Schüler herausfinden, wie er das fachliche Angebot am besten nutzen kann. Das geschieht in der ersten Phase einer dreiteiligen dialogischen Lernsequenz: der singulären Standortbestimmung. Gelingt es einem Schüler, Position zu beziehen, seine Ressourcen zu mobilisieren, sich der Herausforderung des Auftrags zu stellen und seine Erfahrungen nachvollziehbar zu dokumentieren und zu reflektieren, macht er die motivierende Erfahrung der Autonomie (Deci&Ryan). Voraussetzung dieser Erfahrung ist der Mut, sich seinem eigenen Gedankenfluss, der unerschöpflichen Quelle der Produktion, anzuvertrauen.

Die singuläre Standortbestimmung schafft günstige Bedingungen für autonomes Handeln. Frei von der Angst, Fehler zu machen, sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Gedanken und Gefühle achten, welche der Auftrag bei ihnen auslöst. Darum werden die Texte, die in dieser ersten Phase – der Phase der Produktion – , entstehen, nicht korrigiert, sondern nach Ideen und Bausteinen für die Weiterarbeit durchforstet. Das erfordert einen speziellen Blick, der Defizite systematisch ausblendet und konsequent nach Qualitäten Ausschau hält. Es sind keineswegs immer die „besten“ Schüler, welche die besten Ideen haben. Beispiel dafür ist der Text von Denis, der Lehrer und Schüler überrascht hat (Abb. 1)

## Soziale Eingebundenheit: *Wie machst du es?*

Auf die Phase der Produktion (ICH) folgt die Phase der Rezeption (DU). Sie steht unter dem Motto: *Wie machst du es?* Diese Leitfrage der *Rezeption* macht deutlich, dass es jetzt nicht nur zu einem Sprecherwechsel, sondern zu einem Perspektivenwechsel kommt. In einem sogenannten Sesseltanz (Abb. 2) wechseln die Schüler nicht nur ihre Plätze, um die Arbeit eines Lernpartners zu lesen und eine Rückmeldung zu schreiben –; sie verlassen auch gedanklich ihren eigenen Standort und schauen aus der Sicht eines Lernpartners auf das gleiche Problem, das sie vorher aus der Ich-Perspektive untersucht haben. Dabei machen sie die motivierende Erfahrung der sozialen Eingebundenheit (Deci&Ryan). Die Schülerinnen und Schüler lernen, Leistungen anderer mit Wertschätzung zu begegnen, ihre Stärken und Qualitäten zu erkennen und zu beschreiben und das, was andere wissen und können, für den eigenen Gebrauch nutzbar zu machen. Eine einfache Anleitung (Abb. 4), die auf die Machart des Texts zielt, und ein paar Leitfragen, die den Blick eher auf den Inhalt lenken, helfen ihnen dabei. *Wie hast du die Sache angepackt? Von welchen Ideen hast du dich leiten lassen? Welche Fragen hast du gestellt? Was ist dir besonders gut gelungen? Was ist neu für mich? Was kann ich von dir lernen?*

### Vom ersten spontanen Eindruck zum handlichen und flexiblen Werkzeug

1

Achte auf dein **Leseerlebnis**. Welche Stellen sprechen dich besonders an? Markiere sie.

2

Erkläre und **begründe**, warum dir die Stelle besonders gut gefällt.

3

Kannst du erklären, wie die Stelle gemacht ist? Kannst du ein **Werkzeug** beschreiben, mit dessen Hilfe man Textstellen mit ähnlicher Wirkung herstellen könnte?

(Abb. 4) Anleitung zur Suche nach Qualitäten

Nach der Rückmelderunde in der Klasse sammelt die Lehrerin die Journale der Schüler ein, um den Stand der Entwicklung der Klasse zu ermitteln und gelungene Abschnitte aus den Lernjournalen für ihr nächstes Angebot zu suchen. Wegleitend für ihre Lektüre der Schülertexte sind drei Gesichtspunkte: *Wie nutzen meine Schülerinnen und Schüler mein Angebot? Welche Ideen der Schüler kann ich zum Lernangebot für die ganze Klasse machen? Wie kann ich mein Angebot besser auf Art und Qualität ihrer Nutzung abstimmen?* Die Rückmeldung selbst besteht oft nur aus wertenden Häklein und einer Markierung, die eine oder zwei gelungene Textpassagen hervorhebt. Ein Häklein in diesem vierwertigen Bewertungssystem bedeutet *erfüllt*, ein gestrichenes Häklein ist die Einladung, sich *nochmals* an die Arbeit zu machen. Zwei Häklein bedeuten *klar erkennbare Eigenleistung*: Mindestens eine Qualität muss gut erkennbar sein. Das betrifft oft nur einen kurzen Abschnitt der Arbeit. Drei Häklein sind ein *Wurf*.

### **Kompetenzerleben: Diese Werte und Werkzeuge helfen uns weiter**

In der dritten Phase einer dialogischen Lernsequenz geht es um die Ermöglichung des motivierenden Erlebens von Kompetenz (Deci&Ryan). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Autographensammlung. Die Suche nach Qualitäten und die Zusammenstellung einer Autographensammlung mit einem Folgeauftrag ist die wichtigste Tätigkeit der Lehrerin. Aus den Autographen werden Werkzeuge und Qualitätskriterien abgeleitet. Mit einem Folgeauftrag (Abb. 6) wird dafür gesorgt, dass die neuen Werkzeuge auch erprobt und für die eigene Praxis des Schreibens verfügbar gemacht werden. Mit der Autographensammlung leitet die Lehrerin die dritte Phase der dialogischen Lernsequenz ein. Schüler und Lehrerin untersuchen gemeinsam die gelungenen Textstellen und ziehen Bilanz: *Da stimmen wir überein. Das machen wir ab. Das bringt uns weiter.* Diesmal bringt die Lehrerin vorerst nur einen einzigen Text mit in die Klasse. Es ist der erste Abschnitt des Aufsatzes von Denis.

Der Text von Denis weist viele Mängel auf. Es ist offensichtlich, dass Denis nur ein sehr bescheidener Wortschatz zur Verfügung steht. Die meisten seiner Sätze sind nach dem gleichen simplen Muster gebaut, und auch die Rechtschreibung ist noch nicht zufriedenstellend: Kommas setzt er ziemlich beliebig, Satzgrenzen markiert er nur teilweise und der Unterschied zwischen *das* und *dass* scheint ihm unbekannt zu sein. Trotzdem

geht von seinem Text eine merkwürdige Faszination aus. Auch die Kinder spüren das. Aber es fällt ihnen schwer zu erklären, wovon genau diese Wirkung ausgeht. Das ist auch verständlich, denn sie suchen auf der inhaltlichen Ebene. Erst als sie die Lehrerin daran erinnert, dass man gute Texte auch an ihrer Machart erkennt, geht ihnen ein Licht auf. In Denis' Text verbirgt sich eine äusserst wertvolle Qualität, die man leicht übersieht, wenn man sich von Defiziten irritieren lässt. Denis hat ein wirkungsvolles Aufbauprinzip für Texte entdeckt: die Steigerung. Dafür bekommt er drei Häklein. Um den Kindern zu helfen, diese Qualität des Textes sichtbar zu machen, zeichnet die Lehrerin eine Treppe mit fünf Stufen an die Wandtafel und fordert die Kinder auf, die Wörter, welche die Steigerung erzeugen, auf die richtige Treppenstufe zu schreiben (Abb. 5).



(Abb. 5) So hat Denis seinen Text aufgebaut.

### Der Folgeauftrag zur Sicherung des Ertrags

Mit dem Folgeauftrag wird eine dialogische Lernsequenz abgeschlossen und eine neue eröffnet. Der Folgeauftrag leitet die Kinder an, das von Denis entdeckte Textbauprinzip der Steigerung im Rahmen eines neuen Schreibauftrags zu erproben. Mit der Arbeit am Folgeauftrag (Abb. 6) wird eine Sequenz im Dialogischen Lernen abgeschlossen und gleich-

zeitig eine neue eröffnet. Die Kinder merken, dass es nicht einfach ist, über die drei Steigerungsstufen des Adjektivs hinaus mit anderen sprachlichen Mitteln eine vierte und fünfte Stufe zu bauen.

### **Darüber habe ich mich im Klassenlager gefreut**

1

Bestimmt hast du dich im Klassenlager über vieles gefreut. Schreibe fünf Beispiele auf und ordne sie auf einer Treppe an, wie wir das beim Text von Denis gemacht haben:

- Auf die unterste Stufe kommt das Beispiel, wo die Freude am schwächsten war, auf die oberste Stufe kommt das Beispiel, wo die Freude am stärksten war.

2

Schreibe jetzt einen Text, der so aufgebaut ist wie der Text von Denis:

- Beginne mit der schwächsten Freude und steigere sie dann Stufe um Stufe bis zur stärksten Freude.

*(Abb. 6) Folgeauftrag zum Konzept Steigerung*

In einer abschliessenden Gesprächsrunde äussern sich die Kinder sehr positiv über das neue Werkzeug für den Aufbau von Texten. Die Steigerung sei zwar ein einfaches Werkzeug, habe aber trotzdem eine grosse Wirkung. Steigerung bringe Tempo und Spannung in den Text. Nach jeder Stufe wolle man wissen, was denn noch interessanter oder wichtiger sein könnte als das, was gerade erzählt wurde. Nur den Übergang von der dritten auf die vierte Stufe fanden die meisten zu schwierig. Und so fand der Vorschlag, sich doch mit den drei Stufen zu begnügen, welche die Grammatik anbiete, eine breite Zustimmung. Doch einige wollten sich damit nicht zufrieden geben. Fünf Stufen seien spannender als drei. Und Denis habe es doch geschafft. Hatte er es geschafft? Und wie? Da meldete sich Christian, der lange geschwiegen hatte, zu Wort. Der Spass unseres Lebens, meinte er, sei so etwas Grosses, dass man einfach vergesse, was man vorher für das Grösste gehalten habe. Tatsächlich. Das war der Trick. Der Ausdruck „Spass unseres Lebens“ hebt uns auf eine ganz andere Ebene. Hier werden alle Zähler auf Null gestellt. Das erklärt die merkwürdige Faszination des Textes von Denis. Ihm war etwas gelungen, was eigentlich nicht geht.

## LITERATUR

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238
- Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In: P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen, NFP33*. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, S. 182-195.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 21ff.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2014a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (3. überarbeitete Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2014b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern* (3. überarbeitete Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Weinert, F. (2001) *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen D./ Salganik L. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe: Göttingen, S. 45-65.

Peter Gallin

# Mathematik als Geisteswissenschaft oder Der Mathematikschädigung dialogisch vorbeugen

## Zusammenfassung

Die Mathematik ist eine Geisteswissenschaft im doppelten Sinn. Zum einen grenzt sie sich als Wissenschaft durch diese Bezeichnung von der Naturwissenschaft ab, zum anderen wird sie hier in der Rolle eines Unterrichtsfachs als „didaktische“ Geisteswissenschaft verstanden, bei der es wesentlich um die geistige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Fachbereich Mathematik geht. Wie bei der körperlichen Entwicklung muss auch bei der geistigen Entwicklung beachtet werden, dass bei einem gegebenen Entwicklungsstand nicht alles jugendfrei ist, was die Didaktik anzubieten vermag. Ziel ist es also, die geistige Reifung zu fördern, ohne eine Schädigung zu bewirken. Eine bewährte Strategie dazu ist, dass die Lehrkraft den Lernenden mehr zutraut. Fehlendes Zutrauen in der traditionellen Didaktik äussert sich exemplarisch in vier Bereichen: Bei der Wissensvermittlung, beim Einsatz von Algorithmen, bei der Herstellung von Aufgaben und beim Einsatz von modernen Veranschaulichungsmitteln wie dreidimensionalen Modellen, computergestützten Animationen, interaktiven Wandtafeln usw. Das Dialogische Lernen, bei dem (im Mathematikunterricht) das Verstehen im Zentrum steht, gibt einen Rahmen, in welchem grösseres Zutrauen gegenüber den Lernenden realisiert werden und sich damit das Potential der geistigen Entwicklungsmöglichkeiten entfalten kann.

Ursprünglich wollte ich Architekt werden getreu den Vorbildern von Vater und Grossvater. Darum zeichnete ich bereits als neunjähriges Kind Pläne von Häusern in der Art, wie ich sie oft zu sehen bekam. Ein ausgemustertes Holzdreieck mit einem rechten und zwei halben rechten Winkeln war das einzige Konstruktionswerkzeug, das ich damals besass und mit dem ich mich ans Werk machte. Zuerst einmal war da natürlich ein Rechteck als Grundriss des Hauses zu zeichnen: Eine Seite, ein rech-

ter Winkel, die zweite Seite, wieder ein rechter Winkel, die dritte Seite in gleicher Länge wie die erste und dann der dritte rechte Winkel, dessen letzter Schenkel die vierte Seite gab. Aber o weh: Der vierte Winkel war kein rechter und auch waren die Längen der zweiten und vierten Seite nicht gleich. Ich scheiterte bereits beim Zeichnen meines Rechtecks und taufte sogleich mein „krummes Haus“ romanisierend mit dem Fantasienamen „Chesa Krümlas“ (Abb. 1). Meine Erwartung, dass ein Viereck mit drei rechten Winkeln zwingend einen vierten Rechten haben müsste, wurde durch die Realität meiner ungelungen Konstruktionen arg enttäuscht. Und die Belehrungen meiner älteren Schwestern über den Einsatz einer sogenannten Reisschiene und das zuverlässige Parallelverschieben wollte ich in meiner Ungeduld gar nicht hören. Mein Tischchen war so oder so viel zu klein für das grosse Instrument, das zudem nur im Büro meines Vaters zugänglich gewesen wäre.

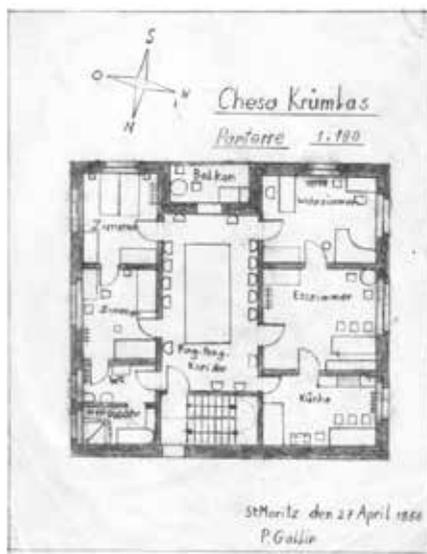


Abb. 1: Erste Versuche beim Zeichnen eines Grundrisses

Erst im Geometrieunterricht des Gymnasiums begann ich zu begreifen, dass zwischen der Realität und der mathematischen Idealisierung immer ein Graben bestehen bleibt, wie sehr man sich auch um Präzision bemüht. Die von Euklid stammenden Ideen von den ausdehnungslosen Punkten und den nur in einer Richtung ausgedehnten, aber unendlich dünnen Geraden kombiniert mit der eindeutig festgelegten Parallelen brachten mich dazu, den Berufswunsch zu wandeln vom Architekten, der sich mit der Realität herumschlagen muss, zum Mathematiker, der sich mit perfekt Stimmigem befassen kann. So glaubte ich, dass die Mathematik ihren einzigen Sinn darin findet, die Realität mit Idealisierungen zu beschreiben, und dass demzufolge Untersuchungen in den Idea-

lisierungen eine bequeme Art des Studiums der Natur sein müssten. Mit Beginn des Physikunterrichts bestätigte sich diese Ansicht, so dass ich kurzerhand Mathematik und Naturwissenschaft gleichsetzte. Wie bin ich doch erschrocken, als mein Mathematiklehrer mit erhobenem Zeigefinger sagte: „Nein, Peter, die Mathematik ist viel eher eine Geisteswissenschaft!“ Vielleicht war es dieser Schreck, der mich dazu brachte, Physik – konsequenterweise natürlich Theoretische Physik – zu studieren.

Im Verlauf des Studiums und in der Assistenzzeit danach stellte sich immer mehr heraus, dass mich der menschliche Geist genauso stark interessierte wie das Funktionieren der Natur. Ganz besonders faszinierte mich die Reaktion des emotional-intellektuellen Menschen auf unerwartete mathematisch-naturwissenschaftliche Phänomene. Dieses Interesse an der Wechselwirkung zwischen dem Innern eines Menschen und dem Äussern eines Problems wies mir deutlich den Weg zum Lehrerberuf. Und weil für mich das gedankliche Durchdringen eines Problems mehr Gewicht erhielt als das geschickte experimentelle Vorgehen, kehrte ich zur Mathematik zurück und begann meine Lehrtätigkeit am Gymnasium in diesem Fach. Gewiss waren zu Beginn noch deutliche Spuren einer physikorientierten Vergangenheit erkennbar, so dass ich – wie viele junge Studienabgänger – dem sogenannten „Alltagsbezug“ der Mathematik eine fast zu grosse Bedeutung zugemessen hatte. Erst im Kontakt mit den realen Menschen und ihren Nöten beim Lernen und Begreifen von Mathematik im gymnasialen Unterricht wandelte sich mein Bild der Mathematik von der Hilfswissenschaft für die Beherrschung von Natur und Technik über ihre von allem Äusseren unabhängige, in sich stimmige, abstrakte Wissenschaft der Beziehungen und Muster zu einem Tätigkeitsfeld, in dem Menschen sich selber bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit fordern und gerade dadurch aber auch bestätigen können. Descartes' berühmtes Zitat „cogito, ergo sum“ wurde für mich zum pädagogischen Leitsatz für den Mathematikunterricht, indem ich ihn umdeutete in „Ich treibe Mathematik, also spüre ich mich selbst“<sup>1</sup>. Erst mit diesem Bild der Mathematik als Herausforderung für den menschlichen Geist konnte ich einsehen und begründen, weshalb das Fach Mathematik eine so wichtige Stellung im Kanon der Schulfä-

1 „Vom Sinn des Mathematikunterrichts“ heisst ein Artikel, den ich früher zu diesem Thema geschrieben habe (Gallin 2002).

cher erhalten hat: Im Zentrum steht ein in den Präambeln der Lehrpläne nur implizit erwähnter Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Es geht – etwas nüchterner gesprochen – um den Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz, wie sie von Franz E. Weinert (Weinert 2001, S. 51) definiert worden ist: Die Handlungskompetenz umfasst die notwendigen und entwicklungsfähigen Voraussetzungen, die es einer Person ermöglichen, in einem spezifischen Handlungsfeld (Fachgebiet, Beruf) erfolgreich zu agieren (Ruf 2008, S. 246). Das Entscheidende an diesem Begriff ist nun, dass die Handlungskompetenz drei notwendige Aspekte aufweist. Im Zentrum steht der fachliche Aspekt mit dem zugehörigen Wissen und Können. Dieser Aspekt ist es denn auch, der in den heute verbreiteten Tests (wie z.B. PISA) untersucht werden kann. Der fachliche Aspekt ist aber eingebettet in den sozialen Aspekt der Handlungskompetenz, wo die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zur Kooperation, zur Wertschätzung, zum Dialog genannt werden. Schliesslich werden die beiden Aspekte noch im dritten eingebettet, dem personalen Aspekt der Handlungskompetenz, wo es um die Fähigkeit zur Reflexion, die Motivation, den Willen, das Selbstkonzept, das Wertekonzept und um die Sinnfrage geht. Erst im erfolgreichen Zusammenspiel aller drei Aspekte kann von einer erreichten Handlungskompetenz gesprochen werden. Dass der zweite und dritte Aspekt nicht mit Tests erhoben werden kann, ist unbestritten. Sie sind es denn, welche in der Schule nur durch eine begleitende Lehrperson erkannt und gefördert werden können.

Vor dem Hintergrund meiner persönlichen Unterrichtserfahrung und dem erziehungs- wissenschaftlichen Begriff der Handlungskompetenz wurde die Mathematik für mich zu einer Wissenschaft, die sich um die Entwicklung des menschlichen Geistes dreht, zu einer Geisteswissenschaft. Da mich hier die Mathematik als Schulfach und ihre didaktischen Aspekte interessieren, werde ich mich keinesfalls in den theoretischen Disput über die Stellung der Mathematik als universitäre Wissenschaft einmischen<sup>2</sup>. Tatsächlich wird kontrovers diskutiert, ob man die Mathematik als Geisteswissenschaft auffassen darf, aber man findet praktisch

<sup>2</sup> In seinem Vortrag „Mathematik als Kulturleistung“ vom 28. November 2008 zeigt Christoph Schweigert ausführlich, weshalb die Mathematik eine Geisteswissenschaft ist. Download-Links (27. März 2010): [www.math.uni-hamburg.de/home/schweigert/2008.geist.pdf](http://www.math.uni-hamburg.de/home/schweigert/2008.geist.pdf) [www.math.uni-hamburg.de/home/schweigert/transp.html](http://www.math.uni-hamburg.de/home/schweigert/transp.html)

keine Diskussion über ihre Stellung in der Schule. Meine Erfahrung als Mathematiklehrer hat im Laufe der Jahre gezeigt, dass der Mathematikunterricht davon profitiert, wenn man die Mathematik aus pragmatischen Gründen als nahezu reine Geisteswissenschaft auffasst. Der Unterricht wird dadurch nämlich nicht nur entschlackt und vereinfacht, sondern kommt auch näher an die Lernenden heran. Hans Freudenthal hat dazu in seinem Artikel „Mathematik – eine Geisteshaltung“ (Freudenthal 1982) geschrieben: „Immer gilt: Der Schüler erwirbt Mathematik als Geistesverfassung nur über Vertrauen auf seine eigenen Erfahrungen und seinen eigenen Verstand.“

Es besteht die Gefahr, dass durch die Charakterisierung der Mathematik als Geisteswissenschaft ein Missverständnis aufkommt. Es ist nicht gemeint, dass im Mathematikunterricht der menschliche Geist hinlänglich intensiv trainiert werden soll, damit er in der Lage ist, schnell und fehlerfrei zu funktionieren und so die gestellten, abstrakten Aufgaben mit gelernten Rezepten zu lösen. Vielmehr ist das Durchschauen und Verstehen von Zusammenhängen das Ziel der Bemühungen, so dass das effiziente Lösen von Aufgaben gleichsam zu einem willkommenen Nebeneffekt abgestuft wird. Damit wird die zentrale Bedeutung des handelnden Menschen als ganzem deutlich: Sobald Einsicht und Verstehen ins Spiel kommen, reicht es nicht mehr aus, beim lernenden Menschen nur die fachlichen Kompetenzen zu fördern, sondern man muss sich – gemäss Weinert – auch um seine motivationalen und emotionalen Grundlagen kümmern.

Welche konkreten Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung des Unterrichts? Der Philosoph Hans-Georg Gadamer, der sich zentral mit der Frage des Verstehens auseinandergesetzt hat, gibt eine erste Anweisung (Gadamer 1959): „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist, dass etwas uns anspricht: Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen“. Darin kommt zum Ausdruck, dass am Anfang der motivationale Aspekt von jedem Fachwissen steht. Der Physiker Martin Wagenschein geht in seinem Ratschlag noch einen Schritt weiter und betont neben dem motivationalen auch den sozialen Aspekt (Wagenschein 1986): „Das wirkliche Verstehen bringt uns das Gespräch. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem Grund.“ Zwar

steht auch bei ihm am Anfang genauso die Betroffenheit einer Person, aber sie soll ergänzt werden durch den Austausch mit anderen Personen, welche sich zum gleichen „Rätsel“ Gedanken gemacht haben.

So einleuchtend und einfach diese Einsichten und Empfehlungen sind, so regelmässig und konsequent werden sie in der traditionellen Didaktik missachtet, und dies nicht etwa aus Unachtsamkeit im täglichen Unterricht, sondern primär schon in den wohldurchdachten Lehrbüchern und Unterrichtskonzepten. Es geht also nicht bloss nur um Nuancen im Lerntempo, sondern es steht die geistige Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler auf dem Spiel, indem ihnen von den Grundanlagen her die Möglichkeit des Verstehens systematisch geboten wird oder eben nicht. Selbstverständlich haben die Begabteren unter ihnen sich schon immer die Freiheit genommen, die Lernstoffe für sich selber zu problematisieren, zu durchdringen, zu diskutieren und so zu einem echten Verstehen vorzustossen. Die Schwächeren allerdings werden in der traditionellen Didaktik dazu verführt, sich mit oberflächlicher Imitation von fachlichen Handlungen zu begnügen. Und weil sich die Lehrperson auch auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler konzentrieren muss, hat sich das verhängnisvolle Paradigma herausgebildet, dass gerade jene Schülerinnen und Schüler einfach zu handhabende Rezepte benötigen, um wenigstens die minimalen (fachlichen) Kompetenzen zu erreichen. Es bildet sich ein Teufelskreis: Auf die Mühen, welche die Lernenden beim Übernehmen der mathematischen Verfahren bekunden, reagieren die Lehrenden – unterstützt von Lehrbüchern und Lehrmitteln – mit einer immer ausgeklügelteren und raffinierter gegliederten Stoffvermittlung in der Meinung, dass sehr einfache und kleine Schritte doch für alle verstehbar sein müssten. Genau das ist aber eine Täuschung, denn durch die vielen kleinen Schritte, durch die sogenannte Segmentierung (Gallin & Ruf 1990, S. 36 ff.), werden die Lernenden nur noch mehr vom eigentlichen Thema entfernt, weil der Durch- und Überblick erschwert und ihre Person gar nicht erst angesprochen wird. Die notwendige Bedingung für ein Verstehen wird nicht gegeben. Die Lernenden geraten in vollständige Abhängigkeit von vorgegebenen Erklärungsschemata.

Ein Teufelskreis kann nur mit einem Befreiungsschlag aufgebrochen werden. Das bedeutet, dass viele Selbstverständlichkeiten der tradierten Di-

daktik hinterfragt und vielleicht sogar eliminiert werden müssen. Könnte es sein, dass unser didaktisches Bemühen einen schädlichen Einfluss auf die geistige Entwicklung unserer Kinder hat, dass es die sogenannte Mathematikschädigung verursacht? Freudenthal sagt im erwähnten Artikel (Freudenthal 1982): „Ja, vielleicht hat das nutzlose Mathematiklernen noch Schaden verursacht.“ Worauf müssten wir also achten? Zur Beantwortung solcher Fragen möchte ich aus dem Konzept des „Dialogischen Lernens“, welches ein umfassendes pädagogisches Angebot macht (Ruf & Gallin 2005), die hier relevanten Aspekte herausgreifen und pointiert auf den Mathematikunterricht bezogen darstellen.

### Zutrauen

Das Hauptproblem der traditionellen Mathematikdidaktik ist, dass die Lehrpersonen in der Regel den Lernenden zu wenig zutrauen. Dies geschieht nicht etwa böswillig, sondern aus dem Bestreben heraus, den Lernenden das Beste zu geben. In vier Bereichen ist dies besonders deutlich zu erkennen: Es herrscht die Meinung vor,

- dass das gesamte Fachwissen in von langer Hand geplanter Wissensvermittlung schön segmentiert dargeboten werden soll,
- dass untadelige Algorithmen für fehlerfreies Funktionieren instruiert werden sollen,
- dass perfekte Übungsaufgaben auszuarbeiten sind und
- dass nur allerbeste Veranschaulichungen bereitgestellt werden müssen.

Fehlendes Zutrauen äussert sich in diesen vier Bereichen konkret folgendermassen:

1. Die Trennung zwischen Wissensvermitteln und Üben geschieht meist so, dass die Theorie im eigentlichen Klassenunterricht präsentiert wird und die Übungen als Hausaufgaben erteilt werden. Wenn aber als Hausaufgaben anstelle von gewöhnlichen Übungen über entsprechend gestellte Aufträge einfache, aber echte Fachprobleme und Forschungsfragen aufgegeben werden, kann sich diese traditionelle Aufteilung durchaus ändern. Entscheidend ist, dass sich die Lernenden mit den zentralen Fragestellungen hinreichend lange auseinandersetzen können und müssen. Ob dies nun zu Hause oder in der Schule geschieht, ist nebensächlich. Als Beispiel dafür mag das Potenzrechnen mit allge-

meinen Exponenten herangezogen werden. Normalerweise kennen die Schülerinnen und Schüler bereits aus dem 7. oder 8. Schuljahr das Rechnen mit natürlichen Exponenten. In einem späteren Zeitpunkt sollten sie nun auch negative und gebrochene Exponenten, ja sogar irrationale Exponenten kennenlernen. Schaut man sich die Lehrbücher an, so könnte man glauben, dass die Lehrkraft die Definitionen für diese Verallgemeinerungen in der Stunde besprechen und dann mit einigen Übungen festigen sollte. Dazu bieten die Lehrbücher in der Regel viel Material an, zuerst zum Rechnen mit ganzzahligen Exponenten, dann zum Rechnen mit gebrochenen Exponenten und auch mit irrationalen Exponenten. Zum Schluss stellt man dann die vermischten Aufgaben. Die Erfahrung zeigt aber, dass auch nach mehrwöchiger Vorbereitung beim Übergang zu den vermischten Aufgaben erhebliche Schwierigkeiten auftauchen, ja man sogar den Eindruck gewinnt, als hätte man die einzelnen Teilgebiete gar nicht behandelt. Diese Erfahrung hat mich dazu gebracht, ganz anders in das Thema einzusteigen und den Lernenden gleich zu Beginn den zentralen Auftrag mit folgendem Inhalt zu stellen: Wie muss man die uns noch unbekannte Zahl  $2^{-3}$  einerseits und die Zahl  $2^{1/3}$  andererseits definieren, wenn wir die Annahme treffen, dass die schon längst bekannten Potenzgesetze, insbesondere  $2^a \cdot 2^b = 2^{a+b}$  und  $(2^a)^b = 2^{a \cdot b}$  weiterhin gültig bleiben sollen? Es zeigt sich, dass die Lernenden durchaus in der Lage sind, sich mit solchen „Forschungsfragen“ auseinanderzusetzen und auch Antworten finden. Man kann ihnen also wesentlich mehr zutrauen, als dies üblicherweise der Fall ist. In diesem Auftrag kommt auch zum Ausdruck, wie die Segmentierung in zuerst negative und dann gebrochene Exponenten unnötig ist. Kurz gesagt: Man beginnt gleich mit „vermischten Aufgaben“, anstatt viel Zeit in die Teile zu investieren.

2. Eine schon etwas subtilere, weil verstecktere und unbewusste Art von fehlendem Zutrauen wird durch die in der Mathematik übliche Weise der Darstellung von Ergebnissen suggeriert. Definitionen und Sätze beherrschen die mathematische Literatur. Das verleitet die Lehrpersonen dazu, auch den Schülerinnen und Schülern hieb- und stichfeste Definitionen und Algorithmen für bestimmte Probleme zu liefern: Beispielsweise die Bruchdivisionsregel „man dividiert durch einen Bruch, indem man...“ oder die Äquivalenz  $\log_a(b) = c$  „ $ac = b$ “, mit der man den Logarithmus definiert, oder auch das Gaußsche Eliminationsverfahren zum Lösen

linearer Gleichungssysteme. Zur ersten Regel sei hier der Hinweis erlaubt, dass es im Prinzip genügt, die Kernidee „geteilt durch einhalb gibt mehr“ und eine zugehörige Geschichte zu kennen (Ruf & Gallin 2005, Band 2, S. 25). Ebenso kurz sei hier der Hinweis auf den von den Schülerinnen und Schülern normalerweise wenig geliebten Logarithmus: „Der Logarithmus zur Basis  $a$  von  $b$  ist diejenige Zahl, die man auf  $a$  setzen muss, um  $b$  zu erhalten.“ Mit diesem – zugegebenermaßen sehr salopp formulierten – Sätzlein werden die Lernenden in die Lage versetzt, sich etwas Konkretes unter einem Logarithmus vorzustellen und sogar selbstständig die Logarithmengesetze (insbesondere auch die wenig beachteten „Wegfressgesetze“  $\log(ab) = \log a + \log b$  und  $\log_a(b) = \frac{\log b}{\log a}$ ) und andere Formalisierungen zu finden. Bei den linearen Gleichungssystemen will ich etwas ausführlicher werden. Normalerweise werden lineare Gleichungen mit einer einzigen Variablen (Unbekannten) eingeführt. Auch die zugehörigen Textaufgaben sollten mit einer Unbekannten bewältigt werden. Nun zeigt sich, dass es gerade dabei oft viel natürlicher wäre, gleich zu Beginn mit zwei oder mehr Unbekannten zu arbeiten. Das nachfolgende Beispiel stammt aus „Algebra 1“ (Deller u.a. 2000, Aufgabe 131, S. 67) und sollte mit einer einzigen Variablen gelöst werden: „Peter holt Rotwein, Weisswein und Mineralwasser aus dem Keller. Er nimmt gleich viele Weinflaschen wie Mineralwasserflaschen und doppelt so viel Weissweinflaschen wie Rotweinflaschen, insgesamt 30 Flaschen. Wie viele Flaschen jeder Sorte sind es?“ Hier liegt es doch nahe, die Variablen  $r$ ,  $w$  und  $m$  zu deklarieren als die Anzahlen der entsprechenden Flaschen, und dann die drei Gleichungen für die drei Unbekannten aufzustellen. Den Lernenden bereitet das nachfolgende Eliminieren mit dem Einsetzungsverfahren keine Schwierigkeiten, ja sie finden es sogar selbst. Wie viel schwieriger ist es doch, diese Aufgabe mit einer einzigen Variablen (z. B.  $x$  = Anzahl Rotweinflaschen) direkt in eine Gleichung umzusetzen! Die Gleichung  $x + 2x + (x + 2x) = 30$  kann nur dann so leicht hingeschrieben werden, wenn man auf die gute Idee kommt, die Anzahl Rotweinflaschen mit  $x$  zu bezeichnen und damit die Anzahlen der anderen Flaschensorten auszudrücken. Kurz: Man muss im Kopf, bevor man etwas schreibt, die Aufgabe schon so gut durchschauen, wie man dies mit drei Variablen erst nach dem Aufstellen der Gleichungen beim schriftlichen Rechnen tun müsste. An diesem Beispiel sieht man, dass es sich erstens nicht lohnt, lange Zeit bei Textaufgaben mit einer Gleichung und einer

Unbekannten zu verweilen und zweitens das Eliminationsverfahren bei mehreren Gleichungen schon sehr früh thematisiert werden kann. Damit dies funktioniert, müssen die Lernenden aber nicht einen Algorithmus mit strenger Hinführung zur sogenannten Dreiecksform des Gleichungssystems auswendig lernen, sondern sie sollen eigene Wege beschreiten, die nur durch eine Kernidee der folgenden Art gekennzeichnet sind: „Wenn du drei Gleichungen mit drei Unbekannten hast, dann sieh zu, dass du auf zwei verschiedene Arten mit dem Additionsverfahren auf zwei Gleichungen mit zwei Unbekannten kommst.“ Mehr braucht es nicht. Man kann den Lernenden zutrauen, das Verfahren am konkreten Beispiel zu finden. Ja, in einer höheren Klassenstufe könnte sogar der Auftrag gestellt werden, eine Schematisierung zu entwickeln, welche nicht von der jeweiligen günstigen Konstellation der gegebenen Zahlen im Gleichungssystem abhängt. Sogar das Gausssche Verfahren könnte so von den Lernenden gefunden werden.

3. Mathematiklehrerinnen und -lehrer verwenden sehr viel Zeit darauf, Übungs- und Prüfungsaufgaben herzustellen, welche gut zur behandelten Theorie passen, ihrerseits schön gestuft sind vom Einfachen zum Schwierigen und erst noch „schöne Zahlen“ beim Rechenvorgang und beim Ergebnis liefern. (Böse Zungen behaupten sogar, dass die Mathematiklehrpersonen nur deshalb so gut sind, weil sie ständig Aufgaben herstellen.) Dabei wird übersehen, dass den Lernenden ausgerechnet in diesem Bereich viel zugetraut werden kann und sie Erstaunliches, ja Überraschendes erfinden können. Das Herstellen von Aufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler birgt ein enormes Potential an motivationaler Energie. Zum einen ist die erste Phase der eigentlichen Erfindung und Herstellung stark motivierend, wenn das Ziel darin besteht, einerseits eine lösbare und andererseits eine recht schwierige Aufgabe zu generieren. Dann aber ist auch das Lösen der betreffenden Aufgaben besonders attraktiv und spannend, da ja der Autor oder die Autorin persönlich bekannt ist und allenfalls bei unlösbaren oder zu schweren Aufgaben auch direkt angegangen werden kann. Der soziale Aspekt der Handlungskompetenz im Mathematikunterricht kommt so ganz selbstverständlich zum Zug. Mehr dazu kann im zweiten Band „Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik“ (Ruf & Gallin 2005, S. 167 ff.) nachgelesen werden.

4. Die wohl subtilste Form von fehlendem Zutrauen unterläuft uns mit den besten Absichten beim Einsatz von veranschaulichenden Hilfsmitteln, seien dies Modelle, wie sie zum Beispiel aus Plexiglas in den Sammlungen der Fachschaft Mathematik zu finden sind, oder seien dies die modernen, computergestützten Animationen auf Bildschirmen, Projektionswänden und interaktiven Wandtafeln. Gerade bei diesen verführerisch schönen und effizienten Errungenschaften ist besondere Vorsicht geboten, steht doch hier die geistige Entwicklung der Lernenden ganz besonders auf dem Spiel. Beinahe paradox verhält es sich an dieser Stelle mit dem Zutrauen: Einerseits traut man den Lernenden zu, die glatten und makellosen Veranschaulichungen rezeptiv zu verkraften, andererseits traut man ihnen nicht zu, entsprechende Vorstellungen, Zeichnungen ja sogar Modelle produktiv selbst zu entwickeln. Die geistige Entwicklung ist dabei nicht an ein reales Alter gebunden, sondern vielmehr an das Problem selbst. Eine Person ist also gegenüber einer mathematischen Fachfrage oder einem mathematischen Problem zu Beginn immer gleichsam ein Kind. Durch die Beschäftigung mit der Frage oder dem Problem reift die Person langsam, indem sich ihr neue Fragen stellen, ihr mögliche Ansätze in den Sinn kommen und ihr Ideen einfallen. Sie bearbeitet die Sache mehr oder weniger erfolgreich, meist bis zu dem Punkt, wo sie ansteht und in den Austausch mit anderen zu treten wünscht. Dies ist ein Reifeprozess, der nicht abgekürzt werden kann und der für ein Verständnis der Sachlage, wie wir von Gadamer, Wagenschein und Weinert wissen, unerlässlich ist. Ob dabei das erwartete Ziel erreicht wird oder nicht, spielt keine grosse Rolle. Wer also zum Beispiel von einem regulären Dodekaeder spricht und glaubt, dessen Netz den Kindern vorgeben zu müssen, handelt verwerflich, weil er erstens die Herstellung des Netzes den Kindern nicht zutraut und zweitens sie dadurch schädigt, dass er ihre geistige Entwicklung durch einen Vorgriff abzukürzen versucht.<sup>3</sup> Es geht also – etwas überspitzt formuliert – im Bereich der Veranschaulichungen um einen didaktischen Jugendschutz, der kaum etwas mit dem tatsächlichen Alter der Lernenden, vielmehr aber mit ihrer Stellung relativ zu einem bestimmten Fachproblem zu tun hat. Wie beim körperlichen muss also auch beim geistigen Reifeprozess bei dem, was man einem Heranwachsenden vorführt, Rücksicht auf seinen jeweiligen Entwicklungsstand genommen werden. Trifft eine Veranschaulichung

---

<sup>3</sup> Siehe Beispiel am Schluss dieses Artikels.

zur Unzeit, das heisst zu früh, auf eine unvorbereitete, unreife Person, so schädigt sie diese. Ist aber der Reifeprozess bis zu einem gewissen Grad abgeschlossen, sind die Veranschaulichungen ein legitimer Genuss.<sup>4</sup> Hier das richtige Mass und den richtigen Zeitpunkt zu finden, ist eine grosse Kunst. Zusammenfassend halten wir fest: Modelle, Veranschaulichungen und Animationen sind schön und gut, jedoch nicht jugendfrei. Beziehen wir die Überlegungen der vorangehenden Abschnitte mit ein, so gilt dieser Hinweis zum Jugendschutz auch für Theorien und Algorithmen, mit denen die Kinder genauso erst nach einer gewissen geistigen Reifezeit konfrontiert werden sollen (Gallin 2002).

Ein Beispiel möge illustrieren, wie nahe sich für die geistige Entwicklung einerseits schädliche und andererseits förderliche Veranschaulichungen kommen können. Man stelle sich vor, von einer gut schälbaren Wurst (z.B. von einer Lyoner Wurst) werde eine Tranche schief abgeschnitten und dann geschält. Die Frage stellt sich, wie denn die abgezogene und glattgestrichene Wursthaut aussehe. Damit wird eine ganze Reihe von mathematischen Fragen aufgeworfen bis hin zur Frage nach einem Beweis für die gefundene Form. (Dass diese Fragestellung auch einen ganz realen Anwendungsbezug hat, sei nur am Rande vermerkt: Wenn ein Spengler Blech für zwei zylindrische Rohre zurechtschneiden muss, welche in einem rechten Winkel aufeinander stossen sollen, muss er genau dieses Problem lösen.) Soweit die für die geistige Entwicklung förderliche Anlage. Nun findet sich in einem alten Buch (Steinhaus 1950, S. 198, 199) folgende Bildersequenz zum gleichen mathematischen Inhalt: Eine zylindrische Kerze wird mehrfach mit einem nicht zu breiten Papierstreifen eingewickelt. Dann wird sie im Bereich der umwickelten Stelle schief entzweigeschnitten. Wickelt man dann die eine Hälfte des durchschnittenen Papiers ab, entsteht eine interessante ebene Kurve, welche vom Messer produziert worden ist. Warum ist diese Veranschaulichung eher schädlich als die erste? Neben der Tatsache, dass man Kerzen im Gegen-

---

<sup>4</sup> Es wäre eine Überreaktion, wie beim Bildersturm der Reformation im 16. Jahrhundert Vorstellungshilfen und Veranschaulichungen ganz aus dem Mathematikunterricht zu verbannen. (Zitat aus Wikipedia, 27. März 2010: Auf Weisung reformatorischer Theologen und der zum neuen Glauben übergetretenen Obrigkeit wurden Gemälde, Skulpturen, Kirchenfenster und andere Bildwerke mit Darstellungen Christi und der Heiligen sowie weiterer Kirchenschmuck, teilweise auch Kirchenorgeln, aus den Kirchen entfernt. [http://de.wikipedia.org/wiki/Reformatorischer\\_Bildersturm](http://de.wikipedia.org/wiki/Reformatorischer_Bildersturm))

satz zu Würsten normalerweise nicht durchschneidet, wird die Periodizität der interessanten Kurve gleich von Anfang an durch das mehrfache Einwickeln offengelegt. Es bleibt kein Raum für die geistige Konstruktion der Periodizität und Differenzierbarkeit der Kurve. Das Rätsel wird damit zwar wohlmeinend vereinfacht, gleichzeitig aber kann die Entzauberung zu einer Mathematikschädigung beitragen, indem sie von einer eigenen geistigen Tätigkeit abhält und das didaktische Arrangement ganz in den Vordergrund rückt.

Für den regulären Mathematikunterricht gibt es neuerdings einen Ansatz, der explizit die persönliche Vorstellungskraft unserer Schülerinnen und Schüler schult. Die Forschungsarbeiten von Christof Weber befassen sich mit sogenannten „Mathematischen Vorstellungsübungen“. In seinen Büchern und Beiträgen (Weber 2007, 2008, 2009 und 2010) sind viele Beispiele zu finden, wie einzig durch gedankliches Vorstellen in einem bestimmten mathematischen Sachverhalt erstaunlich tief vorgedrungen werden kann. Mit seiner ganz unpräntiösen Einleitung „Stellt euch einmal vor,...“ stößt man im Unterricht auf einfachste Weise das Tor zu einer geistigen Entwicklung der Lernenden auf und zwar auf allen Schulstufen. Das gilt beispielsweise auch für Studierende des Fachs Mathematik, die mittels einer Vorstellungsübung zu den Kugeln von Dandelin in die Lage versetzt werden, im Nachhinein selbstständig ein räumlich ansprechendes Bild der Situation zu skizzieren, ohne je ein entsprechendes reales Modell, das es natürlich gibt, gesehen zu haben. Sobald sie aber die inneren Vorstellungen aufgebaut haben, empfinden sie das reale Modell als wunderbare Bestätigung ihrer Leistung und ihrer Reife. Und sie erinnern sich noch Jahre nach der Vorstellungsübung an das Phänomen der Dandelin-Kugeln. Bereits Platon hat in seinen Werken mehrmals auf das „geistige Auge“ (oft auch als „Seelenaug“ oder sogar als „Verständnis“ übersetzt) hingewiesen, das mehr wert sei als tausend leibliche Augen und mit dem allein die Wahrheit geschaut werden könne (Schleiermacher 1963). Für ihn war die Beschäftigung mit Mathematik nichts anderes als die Schulung dieses Sehens.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Während Platons Gedanken zum geistigen Auge und zur Mathematik sehr praxisnah und relevant für die Schule sind, können wir heute seinen Ausführungen zur Schule nicht mehr folgen. Platon hat die Schulung des Volkes überhaupt nicht ins Auge gefasst, sondern sich nur um die Elite (Kriegerkaste) gekümmert. Sein streng hierarchisches Denken steht einer Volksschule diametral entgegen.

## Zuhören und Zuwenden

Nachdem nun viel über das in der traditionellen Didaktik fehlende Zutrauen gesprochen worden ist, rücken zwei nachgeschaltete didaktische Bewegungen wie von selbst ins Blickfeld. Damit die Lehrperson in jedem Moment weiss, welchen Reifegrad ihre Schülerinnen und Schüler besitzen, muss sie deren Produkte laufend sichten. Das Kennzeichen des Zutrauens ist es, dass die Lernenden zu Produktionen angehalten werden, die im traditionellen Unterricht nicht für möglich gehalten werden. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson diese oft unvorhersehbaren Leistungen würdigt, auswertet und wieder in den Unterricht einfließen lässt. Dieser Vorgang kann mit „Zuhören“ umschrieben werden, womit zum Ausdruck kommt, dass sich die primäre Aufgabe der Lehrperson verlagert von der Produktion zur Rezeption, während umgekehrt bei den Lernenden von der Rezeption zur Produktion (Ruf & Gallin 2005, Band 2, S. 10 ff.). Eigentlich ist diese Umkehr längst bekannt: Produzieren ist einfacher als Rezipieren, denn beim Rezipieren sind immer zwei Standpunkte zu bedenken, während beim Produzieren zunächst nur der eigene Standpunkt zählt. Daher sollen die Lernenden mit dem Produzieren beginnen dürfen.<sup>6</sup> Ihre Entwicklung kann aber nur Fortschritte machen, wenn sie erfahren können, dass ihre Produktionen ernst genommen werden und dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf das Geschehen im Unterricht haben. Es ist also unumgänglich, dass die Lehrperson alle Arbeiten der Lernenden einsammelt und durchsieht. Erst dann kann sie sich an die Feinplanung des Unterrichts machen. Mehr zu dieser Praxis des Dialogischen Lernens findet man in mehreren Publikationen (Gallin 2008, 2009).

Dass bei der Sichtung der Schülerarbeiten ein grosser Arbeitseinsatz der Lehrperson erforderlich ist, kann leicht abgeschätzt werden. Umso mehr muss man ein Auge auf jene Stellen werfen, an denen die Arbeit erleichtert werden kann. Der Hauptpunkt liegt im Zutrauen: Wenn den Schülerinnen und Schülern mehr zugetraut wird, fallen viele Aufgaben weg, welche traditionellerweise die Lehrperson – vor allem im Bereich des Vorbereitens und des Bereitstellens von Material – übernommen hat. Neben diesem Ausgleich, der allerdings einiger Gewöhnung bedarf, ist dafür ein nicht zu unterschätzen- der Lohn in Aussicht: Die Lehrperson

---

<sup>6</sup> Bereits beim Erstleseunterricht gilt dieses Prinzip, wenn man Jürgen Reichen und seiner Kernidee „Lesen durch Schreiben“ folgt (Reichen 1988).

muss sich nicht mehr künstlich und angestrengt um einen besonders persönlichen, einfühlsamen und netten Umgang mit den Lernenden kümmern, denn durch das Zutrauen und das Zuhören entwickelt sich von selbst eine für die Lernenden deutlich spürbare Zuwendung, welche sie über das Fach selbst erfahren und nicht etwa bei ausserschulischen Aktivitäten. So lernen sie das Fach als etwas sehr Persönliches kennen in zweifacher Ausprägung: Zum einen personifiziert der Fachlehrer oder die Fachlehrerin das Fach und lebt vor, wie das Fach auch im elementaren, schulischen Bereich noch eine geistige Entwicklung ermöglicht, zum anderen kann die Person des Lernenden spüren, dass sie mit ihren eigenen Ideen, Ansätzen und Beiträgen nicht chancenlos ist gegenüber einem altehrwürdigen Fach wie der Mathematik.

Ein konkretes Beispiel aus dem 5. Schuljahr<sup>7</sup> möge abschliessend zeigen, wie zwanglos und direkt man im Mathematikunterricht vom Zutrauen über das Zuhören zum Zuwenden gelangen kann: Es geht um das Thema „Netze von Körpern“. Ein erster Auftrag an die Schülerinnen und Schüler mag etwa so gestellt werden: „In der Mathematik nennt man einen Bastelbogen für einen geometrischen Körper ein ‚Netz!‘. Gib Netze von Körpern an, die du bereits kennst.“ Und schon sprudelt es und die Kinder tragen ihre Schätze herbei, die natürlich aufgegriffen und besprochen werden. Ein zweiter Auftrag könnte lauten: „Hier siehst du einen Körper. Zeichne dessen Netz!“ Wenn die Kinder gewöhnt sind, die Spuren ihrer Denkschritte festzuhalten, sind Perlen wie jene von Leon immer wieder zu finden: Er skizziert als Netz für einen geraden Kreiskegel die folgende Figur (Abb. 2) in sein Journal, bemerkt aber rasch seinen Fehler und zeichnet schnell eine korrekte Figur. Zum Glück hat die Lehrerin seinen ersten Versuch vor dem Radiergummi retten können.

Abb. 2: Leons erster Versuch für ein Netz eines geraden Kreiskegels  
Welche Lehrperson hätte die Fantasie und den Mut gehabt, in ihrer Vorbereitung Leons erstes Netz zu erfinden und den Lernenden als Rätsel vorzulegen? Jetzt aber entspinnt sich eine angeregte Diskussion über Leons merkwürdigen Körper, ja man fragt sich schliesslich, wie denn das Netz einer Kugel oder eines schiefen Kreiskegels wohl aussehen müsste. Fragen, die auch Lehrpersonen ins Grübeln bringen, denn es kommt sogar die Rektifikation der Ellipse ins Spiel. (Erstaunlicherweise fällt man

---

<sup>7</sup> Das Beispiel entstand am 17. Juni 2009 im Unterricht von Studienrätin Maren Distel vom Hegau-Gymnasium in Singen (Hohentwiel).

beim Versuch, ein Netz einer zylindrisch segmentierten „Kugel“ zu konstruieren, auf die gleichen Kurven zurück, wie sie das Experiment mit der Lyonerwurst zutage gefördert hat.) Dieses Beispiel aus dem Unterricht zeigt, welche geistige Entwicklungsmöglichkeiten sich eröffnen, sobald man den Kindern etwas zutraut und nicht gleich etwas didaktisch bis ins Detail ausgeklügeltes vorsetzt.

#### LITERATUR

- Deller, Henri & Gebauer, Peter & Zinn, Jörg (2000): *Algebra 1, Aufgaben*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Freudenthal, Hans (1982): *Mathematik – eine Geisteshaltung. Grundschule, Heft 4*, 140–142.
- Gadamer, Hans-Georg (1959): *Vom Zirkel des Verstehens*. In: Günther Neske (Hrsg.): *Martin Heidegger: Festschrift zum 70. Geburtstag*. Pfullingen: Neske Verlag, 24–35.
- Gallin, Peter & Ruf, Urs (1990): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), sowie: Seelze-Velber: Kallmeyer (1998).
- Gallin, Peter (2002): *Vom Sinn des Mathematikunterrichts*. *Gymnasium Helveticum Nr. 1/2002 (VSMP-Festschrift)*, 28–32.
- Gallin, Peter (2008): *Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps*. In: Ruf, Urs & Keller, Stefan & Winter, Felix (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Verber: Kallmeyer Verlag, 96–108.
- Gallin, Peter (2009): *Dialogisches Lernen im Mathematikunterricht*. In: Leuders, Timo & Hefendehl-Hebeker, Lisa & Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Mathemagische Momente*. Berlin: Cornelsen Verlag, 40–49.
- Reichen, Jürgen (1988): *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*. Zürich: Sabe Verlag.
- Ruf, Urs & Gallin, Peter (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (Band 1) und Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern (Band 2)*. 3. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs (2008): *Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde*. In: Ruf, Urs & Keller, Stefan & Winter, Felix (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Verber: Kallmeyer Verlag, 233–270.

- Schleiermacher, Friedrich (1963) (Übersetzung): Platon, Politeia (7. Buch, 527 e). In: Walter, F. Otto & Grassi, Ernesto & Plamböck, Gert (Hrsg.): Platon, Sämtliche Werke. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Steinhaus, Hugo (1950): *Mathematical Snapshots*. New York: Oxford University Press. Neuauflagen: 1979, 1983, 1999 (Dover Publications)
- Wagenschein, Martin (1986): *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*. Marburg: Jonas Verlag, 74.
- Weber, Christof (2007): *Mathematische Vorstellungen bilden. Praxis und Theorie von Vorstellungsübungen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II*. Bern: h.e.p. Verlag AG.
- Weber, Christof (2008): „Umfallen und Wegrutschen ist gleich“ – mit mathematischen Vorstellungsübungen in den Dialog gehen. In: Ruf, Urs & Keller, Stefan & Winter, Felix (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Verber: Kallmeyer Verlag, 142 – 161.
- Weber, Christof (2009): *Mathematische Vorstellungsübungen für die Oberstufe*. In: Leuders, Timo & Hefendehl-Hebeker, Lisa & Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Mathemagische Momente*. Berlin: Cornelsen Verlag, 208 – 221.
- Weber, Christof (2010): *Mathematische Vorstellungsübungen im Unterricht – ein Handbuch für das Gymnasium*. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag
- Weinert, Franz (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 45 – 65.

# III. Performanz

---

Das eigene Umsetzen des Wissens und Könnens. Das praktische Erproben und Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Ausbilden eigener Erfahrung im Umgang mit Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Kraetzig, Althoff, Franzen, Kilian

## 1. Potsdamer Konferenz zur Pädagogik: Das Dialogische Prinzip

### PROGRAMM | 4. Oktober 2018

- 13:30 Uhr**    *Ankommen, Stehkaffee*  
                  Jürgen Kraetzig, Hoffbauer gGmbH  
                  Dr. Klaus Ziller, bakd
- 14:00 Uhr**    *Eröffnung der Tagung und Begrüßung*
- 14:20 Uhr**    *Die Tagung als dialogische Praxis*  
                  Markus Althoff, Hoffbauer gGmbH
- 14:35 Uhr**    *Das Dialogische Prinzip: Den Bogen spannen I*  
                  Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien
- 15:35 Uhr**    *Kaffeepause*
- 15:50 Uhr**    *Das Dialogische Prinzip: Den Bogen spannen II*  
                  Prof. Dr. Peter Gallin, Prof. Dr. Urs Ruf, Universität Zürich
- 16:50 Uhr**    *Dialog um Gehörtes – Arbeitsphase in Gruppen*  
                  Jürgen Kraetzig, Hoffbauer gGmbH

**18:00 Uhr** *Atempause*  
*... in der Kirche, auf der Insel, im Hotel ...*

**19:00 Uhr** *Genuss – Begegnung – Kultur*  
Studierende der Fachhochschule Clara Hoffbauer  
Potsdam & Team des Tagungshauses

## **5. Oktober 2018**

---

**9:00 Uhr** *Andacht in der Inselkirche*  
mit Oberkonsistorialrat Pfr. Martin Vogel, Beauftragter der EKBO bei den Ländern Berlin und Brandenburg

**9:30 Uhr** *Parallele Dialog-Foren zum dialogischen Prinzip aus der Perspektive*

- *des Lernens im Deutschunterricht*  
Prof. Dr. Urs Ruf
- *des Lernens im Mathematikunterricht*  
Prof. Dr. Peter Gallin
- *der Sprache*  
Prof. Dr. Niebuhr-Siebert, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
- *des Gemeinwesens*  
Frank Dölker, Bundesakademie für Kirche und Diakonie

**11:00 Uhr** *Kaffeepause*

**11:30 Uhr** *Marktplatz und Ernte*  
Dr. Jürgen Franzen, Hoffbauer gGmbH

**12:30 Uhr** *Abschluss mit Ausblick und Reisesegen*

**13:00 Uhr** *Mittagessen*  
*Im Gespräch bleiben ...*

Markus Althoff

## Die Tagung als dialogische Praxis

Auf dem Globus gibt es fast keine weißen Flecken mehr. Unerforschte Gebiete existieren nur noch unter der Schädeldecke. (Hans Reimann)

In einer Welt und zu einer Zeit, in der und zu der es so verbreitet scheint, sich in den eigenen Wahrheiten einzumauern, bekommt der Satz von Hans Reimann – ein Fundstück aus einem Adventskalender – noch einmal ganz neue Bedeutung. Er passt gut zur Potsdamer Konferenz zur Pädagogik und zu der Reise, auf die sich die Referenten und die Referentin gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Mitdenkenden machten.

Die Konferenz wollte dazu einladen, das, was sich unter den Schädeldecken tut, ans Tageslicht zu befördern, in die Mitte zu legen und ins Gespräch zu bringen. Diejenigen, die diese Konferenz konzipiert und vorbereitet hatten, waren nämlich vor allem neugierig:

neugierig auf das, was die Impulse der Referenten und der Referentin an beiden Tagen unter den Schädeldecken auslösen und aufkommen ließen und neugierig darauf, was sich diesbezüglich unter den Schädeldecken Teilnehmerinnen und Teilnehmer tun würde.

Die Tagung sollte also nicht nur „Dialog“ zum Thema haben, sie soll zum Dialog einladen und Dialog möglich werden lassen.

In diesem Sinne waren die Teilnehmenden keineswegs passive Empfängerinnen und Empfänger von Botschaften, sondern Mitdenkende und Mitsprechende mit einer einzigartigen Expertise: nämlich den eigenen Ich-Perspektiven, die sich aus den Wurzeln speisen, die sie nach Hermannswerder, dem Ort der Konferenz, mitgebracht hatten.

Um diese Ich-Perspektive gut mit den anderen Ich-Perspektiven, die dann logischerweise Du-Perspektiven waren, ins Gespräch zu bringen, waren in die Mappen Bögen eingelegt.

Die Bögen (ein Beispiel als Anhang) luden dazu ein, sich während der Vorträge Notizen zu machen, sich im Anschluss kurz Zeit zu nehmen, um das festzuhalten, was die Zuhörerinnen und Zuhörer mitnehmen und gerne zum Thema machen wollten und – last but not least – eine möglichst prägnante Schlagzeile zu formulieren, die zum Gehörten und den eigenen Gedanken passte. (Formal eher im Bildzeitungsstil, als nach

Art des Feuilletons der Frankfurter Allgemeinen ;-)

„Ich sehe das so.“ „Wie siehst du es?“ „Das nehme ich mit!“ Etwa so könnte der Dreiklang des Austausches überschrieben werden, zu dem die Teilnehmenden damit eingeladen waren – ganz im Sinne eines DIALOGS auf der Insel.

**MEINE GEDANKEN ZUM GEHÖRTEN**

**DIALOGFORUM IV**

<b>meine Schlagzeile</b>	
<b>meine Notizen</b>	
<b>Das nehme ich mit. Darüber würde ich mich gerne austauschen.</b>	

Peter Gallin

## **Dialogischer Mathematikunterricht auf jedem Niveau**

### **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag werden die Prinzipien des Dialogischen Unterrichts dargestellt und anhand eines Beispiels gezeigt, welche Schätze in den Arbeiten der Kinder verborgen sein können. Das Ziel ist es, ausgehend vom Subjektiven und Singulären (Ich) über den Austausch in der Gemeinschaft (Du) zur Beherrschung des Stoffs und der Normen (Wir) zu gelangen. Das Dialogische Lernen ist Kernelement des Projekts KeyCo-Math.

Das Konzept des Dialogischen Unterrichts ist in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts vom Germanisten Urs Ruf und mir als Mathematiker entwickelt worden. Wir waren beide Gymnasiallehrer an der Kantonschule Zürcher Oberland (KZO) in Wetzikon und hatten mit den bekannten Problemen und Vorurteilen im Fach Deutsch einerseits und im Fach Mathematik andererseits zu kämpfen. Dank der langen Tradition der interdisziplinären Zusammenarbeit an der KZO sind wir einander nicht nur im Lehrerzimmer, sondern auch bei Unterrichtsprojekten nähergekommen. Wir haben begonnen, unseren Fachunterricht von der je anderen Perspektive aus zu betrachten und schonungslos zu hinterfragen. Das Fazit war ernüchternd: Der Mathematikunterricht ist verantwortlich für zahlreiche mathematik-geschädigte Menschen, die mit wenig Motivation das Pflichtprogramm absolvieren, und der Deutschunterricht verliert sich in Unverbindlichkeit, indem zwar alle mitreden können, die Zensuren aber von vornherein einer vorgegebenen Begabung entsprechen.

Im Dialog über die Fachgrenzen hinweg wurde uns mit den Jahren immer mehr bewusst, dass in beiden Fächern die Lernenden nicht als echte Dialogpartner gefragt waren. In der Mathematik ging es darum, dass sie richtig funktionierten. Persönliches hatte da nichts zu suchen. Im Deutsch durften sie sich zwar einbringen, aber der Unterricht lief trotzdem mehr oder weniger nach dem vorbereiteten Schema ab. So verschieden die Probleme in beiden Fächern auch waren, eines war ge-

meinsam: Die Aktionen der Lernenden hatten keinen Einfluss auf den Verlauf des angebotenen Unterrichts. Dieser rein phänomenologische Befund gibt eine erste Erklärung dafür, weshalb die Lernenden häufig wenig motiviert sind. Ende des letzten Jahrhunderts haben die Motivationsforscher Deci und Ryan (1993) herausgefunden, dass der Mensch drei Grundbedürfnisse habe, die erfüllt sein müssen, um motiviert zu lernen: das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und das Bedürfnis nach Kompetenz. Motivation entstehe – anders ausgedrückt – dadurch, dass man die Gewissheit hat, selbst etwas beeinflussen zu können, dass man sich mit den anderen austauschen kann und akzeptiert weiss sowie dass man schliesslich auch fachlich etwas leisten kann. Es mag überraschen, dass Motivation offenbar gar nicht primär von den je spezifischen Fachinhalten abhängt, sondern hauptsächlich von der Art des Umgangs der Menschen miteinander und mit den Gegenständen des Fachs.

Der Dialogische Unterricht setzt beim oben erwähnten phänomenologischen Befund ein. Mit ein paar wenigen methodischen Instrumenten wird die Möglichkeit eröffnet, dass die Lernenden in Autonomie einen substanziellen Beitrag zum Verlauf des Unterrichts leisten können und gleichzeitig – dank eines regen Austauschs untereinander – sozial eingebunden werden. Führt schliesslich die Lehrperson die im Dialog gewonnenen Einsichten am Ende einer Unterrichtssequenz verbindlich zusammen, entsteht eine Fachkompetenz, die auf wirklichen Erfahrungen der Lernenden beruht und entsprechend fest in ihrem Wissen verankert wird. Dieses generelle Konzept, das wir noch im Detail ausführen, wird nicht eingeschränkt auf ein bestimmtes Fach, eine bestimmte Schulstufe oder ein bestimmtes Begabungsniveau. In Kurzform wird das Konzept auch «Ich-Du-Wir-Prinzip» genannt, da die Autonomie (Ich), die soziale Eingebundenheit (Du) und die Fachkompetenz (Wir) die drei tragenden Elemente sind. Gemäss Deci und Ryan (1993) sind damit günstige Voraussetzungen für einen motivationsfördernden Unterricht gegeben.

Der Dialogische Unterricht kann mit einem Kreislauf dargestellt werden, in dem die methodischen Instrumente in eine zeitliche Abfolge gestellt sind (Abb. 1).

Der Ausgangspunkt ist eine sogenannte *Kernidee* der Lehrperson, aus der sie einen *Auftrag* ableitet, der sich an alle Schülerinnen und Schüler rich-

tet. Diese beiden Positionen des Kreislaufs gehören zum *Angebot*, das die Lehrperson macht. Die nachfolgenden beiden Positionen gehören zur *Nutzung*: Im *Lernjournal* dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken möglichst lückenlos und mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen oder zeichnerischen Mitteln. Diese Texte werden von Lernpartnerinnen, Lernpartnern und der Lehrperson gelesen, die wiederum eine *Rückmeldung* geben.

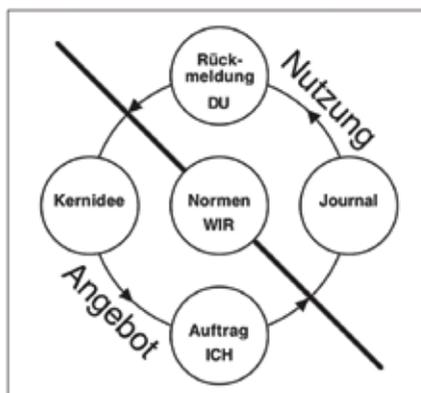


Abb. 1: Gleichgewicht von Angebot und Nutzung im Kreislauf des Dialogischen Lernens

Die Spannweite der Art der Rückmeldungen ist sehr gross: Sie kann von einer knappen Quittierung der Lektüre bis hin zur Kommentierung und Aufnahme des Textes in eine von der Lehrperson hergestellte *Autographensammlung* reichen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Lehrperson aus den Texten der Lernjournale neue Kernideen – Kernideen der Kinder – in die Klasse einspielt und sich damit der Kreislauf schliesst. Die vier Stationen umkreisen die Normen, welche das anzueignende Wissen und Können symbolisieren. Die Normen sind der Schlusspunkt des Unterrichts und sollten im Idealfall aus einer Verschmelzung von Angebot und Nutzung abgeleitet werden können. Diese fünf Punkte werden im Folgenden noch genauer dargestellt, und zwar so allgemein, dass sie auf allen Schulstufen eingesetzt werden können, nicht nur in der Primar- und Sekundarschule, sondern auch im Mittel- und Hochschulbereich. Einige Texte stammen aus dem Buch «Besser lernen im Dialog» (Ruf, Keller & Winter, 2008, S. 96ff.), insbesondere aus dem Kapitel «Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps». Ferner sei auch auf die Handreichung «Die Praxis des Dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule» (Gallin, 2012) verwiesen, aus der die Abbildung 1 stammt. In Abbildung 1 wird deutlich, dass beim dialogisch konzipierten Unterricht der Anteil des Angebots, welches die Lehrperson den Lernenden macht, etwa den gleichen zeitlichen und inhaltlichen Umfang einnimmt wie die Nutzung, d. h. der Anteil der Schüleraktivitäten, welche

sich in ihren Beiträgen zum Unterricht niederschlagen. Genaueres zum Angebot-Nutzungs-Modell, das auf Helmut Fend zurückgeht, findet man im Buch «Besser lernen im Dialog» (Ruf, Keller & Winter, 2008, S. 14). Dank dieses Gleichgewichts situiert sich das dialogische Konzept etwa in der Mitte zwischen Instruktion und Konstruktion und trägt den drei wissenschaftlichen Befunden Rechnung, dass Wissensvermittlung sehr wirksam ist, dass Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist und dass selbstgesteuertes Lernen einen langfristigen und flexibel nutzbaren Lernertrag hat.

### **Kernidee**

Nur ganz am Anfang, wenn noch kein Unterricht vorausgegangen ist, muss die Lehrperson zum neuen Stoffgebiet eine Kernidee generieren. Es geht darum, eine herausfordernde Sicht, welche in der Lehrperson möglichst tief verankert ist, auf einen komplexen Stoff zu entwickeln. Dazu gibt es mindestens zwei Möglichkeiten:

- Durch die Ausbildung der Lehrperson in einem Fach ist die wichtigste Grundlage zum Finden persönlicher Kernideen geschaffen worden. Die Lehrperson musste den Stoff im betreffenden Fachgebiet schliesslich durch ihre eigenen Leistungen «meistern» und sich auf diese Weise ein Fachwissen erwerben. So sind bei ihr persönlich gefärbte Einsichten und erzählenswerte Lernbiografien (eigene und auch fremde) entstanden. Der erste Schritt zur Generierung von Kernideen ist also, sich an jene vergangenen Erlebnisse beim ersten Kontakt mit dem Stoff zu erinnern und sie an die Oberfläche zu heben.
- Das dialogische Prinzip kann auch beim Fehlen solch biografischer Kernideen im Vorfeld des Unterrichts aktiviert werden: Die Lehrperson kann eine vertraute, aber fachfremde Person dazu einladen, den Gedanken des kommenden Unterrichts probeweise zu folgen. Dabei entspinnt sich häufig ein Dialog, aus dem die Kernideen für die erste Lektion gewonnen werden können. Die aktuell erlebte Begegnung zwischen Stoff und Person kann als Kernidee für den Unterricht benutzt werden.

Sind allerdings bereits erste Journaltexte verfügbar, ist die Genese von Kernideen viel einfacher: In den Schülertexten finden sich immer Perlen, die für die ganze Klasse – beispielsweise in Autographensammlungen

– bereitgestellt werden können und die damit die Kernideen für einen nachfolgenden Zyklus im Kreislauf bilden.

### **Auftrag**

Der allererste Auftrag, den eine Lehrperson beim Einstieg in ein neues Fachgebiet einer Klasse stellt, muss mit sehr viel Umsicht aufgebaut und erläutert werden. Zentral ist dabei die Botschaft an die Schreibenden, dass sie wirklich alles im Lernjournal aufschreiben, was ihnen durch den Kopf geht, alle Gedanken und Gefühle. Ist es den Schülerinnen und Schülern einmal klar, dass es beim Bearbeiten eines Auftrags nicht um richtig und falsch geht, sondern um die Darstellung eines Prozesses, ist das Erteilen eines Auftrags kaum aufwendiger als das Stellen einer Hausaufgabe. Als Beispiel diene die einfache Aufgabe «Wie viel gibt  $49 \times 51$ ?». Durch die Aufforderung «Sag mir, wie du  $49 \times 51$  rechnest!» verwandelt sich die Aufgabe in einen Auftrag, der möglicherweise einen intensiven individuellen Gedankenfluss auslöst. Die bearbeiteten Aufträge werden – im Gegensatz zu Aufgaben – eingesammelt und können sogar bewertet werden (Ruf & Gallin, 2014, S. 81ff.).

### **Lernjournal**

Damit die Arbeit im dialogischen Unterricht ordentlich dokumentiert wird, ist eine Zusammenfassung der im Unterricht verwendeten Blätter und Mitschriften sowie aller selbstständig verfassten Texte notwendig. Diese Rolle übernimmt das Journal. Wichtig ist der fortlaufende Eintrag des Datums, an dem eine bestimmte Seite bearbeitet wird.

Im Falle von losen Blättern sollten stets auch der Name und die Blattnummer vermerkt sein.

Im Journal wird alles zusammengetragen, was Papierform hat: Zentral sind die Aufträge und deren Bearbeitungen. Bei jüngeren Kindern sind das oft Zeichnungen und erste Versuche, schriftliche Spuren zu hinterlassen. Dazu kommen Rückmeldungen und Autographensammlungen. Später werden auch alle Übungen, Prüfungsvorbereitungen, Theorieeinträge, Lehrerkommentare, weitere abgegebene Kopien, Prüfungen und die zugehörigen Fehleranalysen, Reflexionen, Rückschauen usw. im Journal chronologisch eingeordnet. Das einzige zuverlässige Ordnungskriterium ist die Zeit. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Lernenden sich im individuell geführten Journal erstaunlich gut zurechtfinden. Als Orien-

tierungshilfe und auch als Prüfungsvorbereitung oder für eine Selbstbeurteilung ist ein nachträglich verfasstes Inhaltsverzeichnis nützlich. Das Journal ersetzt somit alle Hefte und Ordner des traditionellen Unterrichts. Die Lehrperson braucht sich damit nicht mehr um eine ausgeklügelte Aufteilung der im Unterricht anfallenden Texte in Theorieheft, Übungsheft, Prüfungsheft, Arbeitsblätter, Sudelheft usw. zu kümmern. Es wird einfach laufend protokolliert, was im Unterricht und bei der Hausarbeit passiert.

### **Rückmeldung**

Bei jüngeren Kindern oder beim Einstieg in ein neues Thema hat sich der sogenannte Sesseltanz als Rückmeldeart bewährt: Vor jedem Schüler oder jeder Schülerin liegt die eigene Bearbeitung des aktuellen Auftrags zusammen mit einem vorbereiteten leeren Blatt, das nur den Titel «Rückmeldungen» trägt. Dann erheben sich alle Lernenden und suchen sich einen fremden Platz, setzen sich und studieren den Text einer anderen Person. Sie schreiben eine wohlwollende oder auch kritische Rückmeldung und signieren sie. Anschliessend suchen sie sich einen anderen freigegebenen Platz. Nur ausnahmsweise kann ein Lernender an seinem Platz sitzen bleiben. Ein mündlicher Austausch am Schluss kann den Sesseltanz abrunden und seine Konsequenzen können zur Fortsetzung des Unterrichts genutzt werden.

Eine zweite Rückmeldeart ist die *Autographensammlung*. Sie wird von der Lehrperson aufgrund aller eingesammelten Journaltexte hergestellt. Diese Texte werden keinesfalls korrigiert, sondern nur durchgesehen. Es wird nur auf Qualitäten geachtet und besonders Auffälliges, neue Fragestellungen, typische Irrtümer oder Weiterführendes werden ins Auge gefasst. Die Lehrperson wählt dabei ein paar wenige Arbeiten oder Abschnitte aus den Journaltexten aus, um sie in kopierter Form in der nächsten Lektion in die Klasse einzuspielen. Auch über Autographensammlungen erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Lösungen der anderen Klassenmitglieder. Wenn die Lehrperson dann in der Besprechung diese Schülertexte zu Theorien und zu Werkzeugen verdichtet, wächst das Gefühl der Lernenden, einem Sachgebiet nicht einfach ausgeliefert zu sein, sondern etwas bewirken zu können. Und für die Lehrperson entsteht keine lähmende Routine in der Vorbereitung

und Durchführung der Lektionen. Jede Klasse wird zu einem Unikat und die Spannung bleibt erhalten.

### **Normen**

Die Regeln, die Abmachungen, die Theorie – kurz der zu lernende Stoff – wird normalerweise erst nach einem Durchgang durch den Kreislauf zusammengestellt und verbindlich aufgeschrieben. Selbstverständlich können auch Lehrbücher an dieser Stelle eingesetzt werden. Am eindrücklichsten ist es für die Lernenden, wenn die Bestandteile der Autographensammlung in der Präsentation der Lehrperson erkennbar sind. Damit kommt das Ich-Du-Wir-Prinzip zum Abschluss: Zuerst steht die individuelle Auseinandersetzung eines Ichs mit dem Auftrag, dann wird diese von anderen Dus angeschaut und kommentiert. Schliesslich fasst die Lehrperson alle interessanten Einsichten in einer Wir-Position zusammen.

### **Ein Beispiel aus dem Förderunterricht**

Die Lehrerin Marlies Triacca aus Maienfeld arbeitet in Mathematik mit Tamara, einer Zweitklässlerin mit ziemlichem Rückstand auf die Klasse. Tamara ist kinästhetisch und visuell begabt, hat aber etwas Mühe mit sprachlichen Umsetzungen. Sie ist wenig motiviert und möchte eigentlich nur spielen, insbesondere das Spiel «Elfer raus», das sie beherrscht. Da heute die Lehrerin etwas länger mit einer anderen Besprechung beschäftigt ist, legt sie Tamara bereits in der Pause einen Zettel hin mit folgendem Auftrag: «Liebe Tamara, wie stellst du dir die Zahlen bis 100 vor? Kannst du das zeichnen?» Dahinter steckt die Kernidee der Lehrerin, dass sie selbst beim Betrachten der gängigen Hundertertafel oft ein ungutes Gefühl der Inkonsistenz beschleicht. Es ist für sie einfach unschön, dass der Zeilenbruch nach den Zehnerzahlen erfolgt und so die erste Zeile bereits eine zweistellige Zahl enthält. Das hat zur Folge, dass die 100 als einzige dreistellige Zahl in der Tabelle gleichsam ein Fremdkörper ist. Schöner wäre es doch, wenn die Tabelle mit 0 beginnen und bei 99 enden könnte, was einen konsistenten Zeilenumbruch ergäbe. Zu dieser emotionalen Kernidee der Lehrerin tritt noch eine zweite: Das Zeichnen könnte Tamara aus der Reserve locken. In der Kombination entsteht ein Auftrag, der nur vage von «bis 100» spricht und sich auf die gestalterische Darstellung konzentriert.

111	100	89	78	67	56	45	34	23	12	1
112	101	90	79	68	57	46	35	24	13	2
113	102	91	80	69	58	47	36	25	14	3
114	103	92	81	70	59	48	37	26	15	4
115	104	93	82	71	60	49	38	27	16	5
116	105	94	83	72	61	50	39	28	17	6
117	106	95	84	73	62	51	40	29	18	7
118	107	96	85	74	63	52	41	30	19	8
119	108	97	86	75	64	53	42	31	20	9
120	109	98	87	76	65	54	43	32	21	10
121	110	99	88	77	66	55	44	33	22	11

Abb. 2: So stellt sich Tamara die Zahlen vor.

Da die Besprechung noch länger dauert, trifft die Lehrerin erst nach einer knappen halben Stunde ein. Was sie erwartet, überrascht sie sehr. Tamara hat in ausserordentlicher Fleissarbeit ihre Zahlen auf einem A2-Blatt in einem quadratischen Schema angeordnet und farbig verziert (Abb. 2; allerdings ohne die Unterlegung der Zehnerzahlen). Im Gegensatz zu anderen Kindern, die bei ähnlichen Aufträgen ganze Schlangenlinien von Zahlen oder Serpentinaen auf Bergstrecken zeichneten, hat Tamara eine schon sehr systematische Darstellungsweise gewählt, die aber in bestimmten Punkten deutlich von der Tradition abweicht. Sie schreibt von oben nach unten und von rechts nach links. Das Besondere ist, dass sie den Spaltenbruch nach 11 und nicht nach 10 macht. Hier könnte die besondere Bedeutung der 11 beim Spiel «Elfer raus» eine Rolle gespielt haben. Tamara denkt gleichsam im Elfersystem. Konsequenterweise ist dann das Ende der Tabelle nicht bei 100, sondern bei 121.

Das ist wahrlich ein grosser Wurf, der Tamara hier gelungen ist. Das Plakat wird nun aufgehängt und dient als Referenz, so wie die traditionelle Hundertertafel im üblichen Unterricht. Nachträglich hat Tamara auch die Felder mit den Zehnerzahlen farbig unterlegt, damit die für uns wichtigen Wegmarken besser sichtbar sind. Weil Tamara nun nur noch mit ihrer Tabelle arbeitet, macht sie rasch Fortschritte und erzielt schliesslich – gemessen an ihrem Alter – sogar überdurchschnittliche Leistungen. Sie hat sich von den Zwängen der tradierten Algorithmen gelöst und rechnet schliesslich sehr eigenständig, wie ihre individuellen Termumformungen zeigen:

$$7 + 6 = 5 + 5 + 2 + 1$$

$$4 + 8 = 5 + 3 + 2 + 2$$

$$8 + 7 = 5 + 5 + 3 + 2$$

$$15 - 6 = 15 - 5 - 1$$

Das Ich-Du-Wir-Prinzip hat sich bewährt: Es zeigt sich einmal mehr, dass das Arbeiten mit originalen Schülerprodukten das Selbstkonzept der Kinder stärkt und sie zu fachlichen Hochleistungen anspricht.

*veröffentlicht in:*

*Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 21, 4/2015*

#### *Literatur*

*Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238.*

*Gallin, P. (2012). Die Praxis des Dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule. Kiel: IPN. [www.sinus-an-grundschulen.de/index.php?id=111](http://www.sinus-an-grundschulen.de/index.php?id=111) [Stand 02.02.2015].*

*Ruf, U. & Gallin, P. (2014). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Austausch unter Ungleichen. Band 1 (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.*

*Ruf, U., Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.) (2008). Besser lernen im Dialog, Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.*

## Dialog-Foren der Potsdamer Konferenz zum dialogischen Prinzip

*Im Rahmen der Potsdamer Konferenz zur Pädagogik fanden parallele Dialog-Foren zum dialogischen Prinzip aus verschiedenen Perspektiven statt. Aus Sicht des Lernens im Dialog mit Prof. Dr. Urs Ruf und Prof. Dr. Peter Gallin. Aus der Perspektive der Sprache im Dialog mit Prof. Dr. S. Niebuhr-Siebert und aus Sicht des Gemeinwesens im Dialog mit Frank Dölker. Die Inhalte der Dialog-Foren finden Niederschlag in den vorangegangenen Beiträgen der Dialogpartner hier im Potsdamer Report zur Pädagogik. Das Dialog-Forum mit Frank Dölker wurde nicht dokumentiert.*

Markus Althoff & Friederike Bliss

## Dialog baut Brücken: Ein deutsch-iranisches Kooperationsprojekt (nicht nur) zur Unterrichtsentwicklung

„Ist Dialog das Eine und Stoffvermittlung das Andere?“ – „Welche Bedeutung hat Freiheit im Konzept des Dialogischen Lernens?“ – „Ist Dialogisches Lernen eine Unterrichtsmethode oder eine Haltung?“ Dies sind nur drei von sehr viel mehr Fragen, die regelmäßig aufkommen, wenn von *Dialogischem Lernen* die Rede ist. Bei zwei Workshops mit iranischen Lehrkräften, die im Oktober 2018 und Mai 2019 in Teheran (Iran) stattfanden, war das nicht anders.

Die Idee für die deutsch-iranische Kooperation in Sachen Unterrichtsentwicklung und Dialogisches Lernen erwuchs aus langjährigen Kontakten im Kontext des interreligiösen und interkulturellen Austauschs auf der Grundlage des *Dialogs*. Der Dialog-Ansatz geht wesentlich auf David Bohm und Martin Buber zurück und wurde unter Bezugnahme auf diese von William Isaac, Freeman L. Dhority, Martina und Johannes Hartkemeyer, Johannes Schopp u.a. weiterentwickelt<sup>8</sup>.

Kernanliegen und Grundüberzeugung des Dialogs ist, dass ein Rahmen oder „Container“ herausbildet, in dem gemeinsames Denken und echte Begegnung möglich werden. Auf diese können neue Einsichten auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung, des Suspendierens festgefügtter Gewissheiten und radikalen Respekts aufkommen. Der Dialog bietet die Möglichkeit, die eigene Perspektive auf Sachverhalte, Fragestellungen, Probleme und Herausforderungen ernst zu nehmen, ohne sie absolut zu setzen. Die Perspektive des Subjekts wird hier jenseits der Kategorien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ als ebenso relativ wie unhintergebar anerkannt. Bohm fasst sein Verständnis von Dialog (in Abgrenzung zur Diskussion) wie folgt:

*„‘Dialogue’ comes from the Greek word dialogos. Logos means ‘the word’ or in our case we would think of the ‘meaning of the word’. And dia means ‘through’*

<sup>8</sup> Isaacs, W. (1999). *Dialogue: The Art of Thinking Together*. New York: Crown Press; Hartkemeyer, M. & J.F., Dhority, F.L. (1998). *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett-Cotta; Schopp, J. (2019). *Eltern stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

– it doesn't mean two. A dialogue can be among any number of people, not just two. Even one person can have a sense of dialogue within himself, if the spirit of the dialogue is present. The picture of image that this derivation suggests is of a stream of meaning flowing among and through us and between us. This will make possible a flow of meaning in the whole group, out of which will emerge some new understanding. It's something new, which may not have been in the starting point at all. It's something creative. And this shared meaning is the 'glue' or 'cement' that holds people and societies together."<sup>9</sup>

Die iranische Erziehungswissenschaftlerin Fatemeh Sadremeli und der iranische Ingenieur Nasser Sha Hosseini gründeten gemeinsam mit anderen im Anschluss an eine in Deutschland absolvierte Dialogausbildung vor mehr als 10 Jahren das *Dialogue Center Teheran*. Ziel des Centers ist die Förderung der Dialogkultur im Iran. Schwerpunkt der Arbeit des Zentrums ist in diesem Zusammenhang vor allem die Ausbildung von Dialog-Prozessbegleitern und Prozessbegleiterinnen. Dem Elterndialog und der Elternarbeit gilt dabei besondere Aufmerksamkeit. Mit den Workshops zum Dialogischen Lernen erweitert das Dialogue Center nun seine Tätigkeit auf den Bereich des schulischen Lernens und des Unterrichts.<sup>10</sup> Für den Ansatz des Dialogischen Lernens lässt sich ein dem oben skizzierten Dialogansatz durchaus vergleichbares Grundverständnis beschreiben. Auch hier stehen gleichermaßen die Perspektiven derjenigen, die am (Lern-)Prozess teilhaben – Lernende wie Lehrende –, und der Kern des jeweils in Frage stehenden Sachverhalts im Zentrum. Unterricht wird als planvolles Wechselspiel von Angebot und Nutzung konzipiert; Lernen und Lehren kommen als Prozess einer „Verständigung unter Ungleichen“ und als Austausch unterschiedlicher Perspektiven auf einen gemeinsamen (Unterrichts-)Gegenstand in den Blick; „*Ich mache es so! Wie machst du es? Das machen wir ab.*“ lautet der daraus resultierende Dreiklang unterrichtlichen Handelns.<sup>11</sup>

Auch Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen einen „Austausch unter Ungleichen“ dar. Insofern waren und sind auch die erwähnten Work-

9 <http://sprott.physics.wisc.edu/Chaos-Complexity/dialogue.pdf> (abgerufen am 08.10.2019)

10 Realisiert wurden die Workshops unter Leitung von Friederike Bliss für den Verein Im Dialog e. V. und Markus Althoff für die Hoffbauer gGmbH. Teilnehmende waren 35 iranische Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen, Hochschullehrende und Verantwortliche aus der Bildungsverwaltung.

11 Urs Ruf/Pater Gallin (1998). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze: Kallmeyer; Urs Ruf/Peter Gallin (1999). Sprache und Mathematik Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze: Kallmeyer.

shops keinesfalls als Lehrgänge, sondern als Einladung gedacht, Lernen und Lehren als dialogische Praxis zum Gegenstand einer gemeinsamen Betrachtung zu machen.

Mit einem Gegenbesuch von zehn iranischen Lehrkräften in Potsdam geht dieser Austausch im März 2020 in die nächste Runde. Gemeinsam mit zehn Lehrerinnen und Lehrern aus Potsdam und Umgebung werden sie (dialogische) Unterrichtsvorhaben konzipieren und an vier verschiedenen Schulen in Trägerschaft der Hoffbauer gGmbH realisieren.

Gefördert wird das Vorhaben von der *Dr. Buhmann-Stiftung*, Hannover und der *Barbara-Schadeberg-Stiftung*, Siegen.

Im Förderantrag heißt es zum damit verbundenen Anliegen: *„In einer Zeit, in der das miteinander Reden und das im Dialog-Sein gerade zwischen Menschen mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Wurzeln wichtiger ist denn je, wollen die Initiatorinnen und Initiatoren in Deutschland und im Iran konkrete Schritte zum gegenseitigen Kennenlernen gehen. Ausgangspunkt soll dabei der Bildungsauftrag sein, den Lehrkräfte an unseren Evangelischen Schulen und Lehrkräfte an den beteiligten Schulen im Iran haben. Zugleich sollen die Grundsätze des Dialogs in der Tradition von David Bohm und Martin Buber leitend sein für den gemeinsamen Austausch. Der Schwerpunkt „Dialogisches Lernen“ schließlich markiert sowohl einen fachlichen Fokus als auch den Anspruch an die Qualität des miteinander Lernens im Rahmen des Vorhabens, das für März 2020 geplant ist.“*

Im Ergebnis der Zusammenarbeit, die in Tandems organisiert sein wird, sollen unterrichtliche Prototypen entstehen, die auch in den iranischen Schulen, aus denen die Gäste kommen, erprobt werden.

In der Begegnung unterschiedlicher Menschen, unterschiedlicher Kulturen und unterschiedlicher Religionen mag sich dann vielleicht etwas von dem realisieren, was bei Dschalāl ad-Dīn Muhammad Rūmī, einem persischen Dichter des 13. Jahrhunderts n. Chr., anklingt, wenn er schreibt: „Draußen, vor der Vorstellung von richtig und falsch, ist ein Land. Dort lass uns treffen!“

Sandra Niebuhr-Siebert

## Mit Kindern philosophieren

Es vergeht wohl kein Tag, an dem Kinder uns Erwachsenen keine Frage stellen. Tag für Tag erkunden sie ihre Welt und von Anfang an sind Kinder neugierig, staunen und zweifeln. Mit Kindern Gespräche auf Augenhöhe zu führen, sich mit ihren Sicht- und Denkweisen über die Welt auseinanderzusetzen, Kinder mit ihren Fragen und Erkenntnisbemühungen ernst zu nehmen, sie mit ihren eigenen Ansichten und Meinungen als gleichwertig zu respektieren und ihnen die selbe Achtung entgegenzubringen, die wir uns auch von ihnen erhoffen, bedeutet, mit Kindern in einem echten Dialog zu sein.

Mit Kindern zu philosophieren bedeutet mit Kindern behutsam, responsiv und sensibel umzugehen. Es bedeutet, Kindern etwas zuzutrauen, ihnen Mut zu machen, eigene Wege zu denken. Philosophieren mit Kindern ist eine pädagogische Haltung, die Kinder in die Lage versetzt herauszufinden, was für sie das Richtige und das Wahre ist. Beim Philosophieren lernen Kinder, sich gewaltfrei und durch Argumente (Begründungen) miteinander auseinander zu setzen, insbesondere auch dann, wenn Meinungsverschiedenheiten auftreten.

„Philosophieren“ kann als die Kunst Fragen zu stellen und in den Dialog zu treten, um Wahrheiten auf den Grund zu gehen, verstanden werden. Mit Kindern philosophieren heißt: Phantasievolles Nachdenken und Überlegen, Zusammenhänge entdecken und Netze spinnen, mit Gedanken und Sprache spielen, neue Möglichkeiten und Ideen verfolgen und ausprobieren.

### Worum geht es?

Beim Philosophieren geht es um:

1. Fragen, Hinterfragen und Weiterfragen
2. Begriffe klären
3. Begründen

Die Themenbereiche lassen sich vier Fragen zuordnen:

- Was kann ich wissen? (Erkenntnislehre)
- Was soll ich tun? (Ethik)
- Was darf ich hoffen? (Metaphysik)
- Was ist der Mensch? (Anthropologie)

Beim Philosophieren geht es also immer um Grundprobleme der menschlichen Existenz, um prinzipielle Fragen wie etwa des Verhältnisses von Mensch, Natur und Technik, um Individuum und Gesellschaft. Kinder können, indem sie derartige Fragen und Probleme erörtern, sich ihrer eigenen Fragen und Gedanken bewusst werden. Sie erfahren somit eine Erziehung zum Verstehen einer sich rasch verändernden Gesellschaft und Welt. In diesem Sinne ist Philosophieren als potentielle Unterstützung bei der Bewältigung grundlegender Fragen in der kindlichen Entwicklung zu sehen.

Beim Philosophieren werden:

- Gedanken geklärt,
- Diskussions- und Argumentationsfähigkeit geübt (klares Ausdrücken, deutliches Formulieren, folgerichtiges, logisches Denken),
- wird Sprache bewusst,
- werden Dialogfähigkeit, Meinungs- und Erfahrungsaustausch erlernt.

So betrachtet ist das gemeinsame Philosophieren ein wesentliches Mittel, um wechselseitigen Respekt, Offenheit und Toleranz zu fördern. Das mit dem Philosophieren stets verbundene begriffliche Denken kann helfen, das eigene, selbständige Denken zu schulen und kritisches Denken zu lernen. Da philosophische Reflexionen gemeinsam mit anderen Kindern stattfinden, erleben Kinder sehr häufig, dass sie Dinge selbst entdecken, im Austausch mit anderen Fragen aufwerfen und Lösungen bzw. Antworten finden können.<sup>12</sup>

### **Hinweise für Gesprächsleitungen**

Für Pädagog\*innen bedeutet Philosophieren mit Kindern Mut zur Lücke. Die sokratische Haltung: „Ich weiß, dass ich nichts weiß!“ hilft, um zum einen den Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, zum anderen, aber auch, um damit leben zu können, dass man sich gedanklich auf spannendes Neuland begibt, ohne den Kindern dabei Antworten vorgeben zu können.

In Wertedialogen, die der Grundfrage nach dem, was richtig ist, nachgehen, geht es nicht um Wertevermittlung, sondern darum, gemeinsam darüber nachzudenken, welche Werte unserem Handeln zugrundeliegen. Beim gemeinsamen Philosophieren können Vorurteile aufgedeckt und Perspektiven gewechselt werden, dabei zählt nicht eine einzelne Per-

---

<sup>12</sup> [www.philosophieren-mit-kindern.de](http://www.philosophieren-mit-kindern.de)

spektive als vermeintlich richtige, sondern jede, die in der Gruppe vertreten wird.

Philosophieren bedeutet Zu- und Vertrauen in das eigene Denken. Das gelingt auch mit wenigen Worten. Sprache ist nicht das einzige Kommunikationsmittel: Malen, Tanzen und Singen können genauso genutzt werden, um sich auszudrücken.

## **Gesprächsregeln**

Die nachfolgenden Regeln<sup>13</sup> wurden in einer Münchener Kita entwickelt und können zu einem gelungenen Gespräch beitragen:

- 1) Wer den Ball hat, darf reden.
- 2) Die anderen spitzen die Ohren und hören
- 3) Niemand muss, aber jeder darf sagen, was er denkt.  
Es gibt kein „richtig“ und kein „falsch“.
- 4) Was gesagt wird, bleibt unter uns.
- 5) Niemand wird für das, was er sagt ausgelacht.
- 6) Wenn es zu schnell geht: Stoppschild hoch.
- 7) Fest nachdenken, aber auch Lachen ist erwünscht.

Materialien: Ball und Stoppschild

### **Regeln für ältere Kinder und Erwachsene**

- 1) Sag Deine eigene Meinung!
- 2) Sprich verständlich!
- 3) Fass Dich kurz!
- 4) Hör genau zu!
- 5) Sprich Deine ehrlichen Zweifel gleich aus!

### **Regeln für Leiter\*nnen**

- 1) Halte Deine Meinung zurück!
- 2) Sorge für wechselseitige Verständigung!
- 3) Verfolge den Roten Faden!
- 4) Sorge für das Fußfassen im Konkreten!
- 5) Strebe ein Ergebnis an!
- 6) Zeige den nächsten Abstraktionsschritt!

<sup>13</sup> Von Platen, A. (2018). Gemeinsam nachdenken über Werte – Philosophische Gespräche mit Kindern. Frühe Kindheit, 3, 18, 58–61.

## Hilfreiche Methoden

Die Methodik des gemeinsamen Philosophierens lässt sich zurückführen auf die Sokratischen Gespräche, die der griechische Philosoph Sokrates (470-399 v. Chr.) auf dem Marktplatz von Athen mit den Bürgerinnen und Bürgern führte. Sokrates hat darüber kein schriftliches Werk hinterlassen. Sein Schüler Platon (427-347 v. Chr.) machte ihn jedoch zur Hauptperson seiner philosophischen Dialoge, so dass die Methode des Sokrates in der Überlieferung Platons nachgezeichnet wurde.

Sokrates kreiste durch gezieltes Nachfragen einen bestimmten Begriff oder ein Thema mit seinen Schüler\*innen ein. Sie dachten gemeinsam über verschiedene Bedeutungen des Begriffes nach und stützten ihre Meinungen durch Argumente. Dabei war Sokrates stets dominant, d.h., er hat seine Schüler\*innen geführt und ihnen durch seine Art des Nachfragens Geburtshilfe für ihre eigenen Ideen geleistet. Deshalb nennt man die Methode des Sokrates auch Mäeutik (Hebammenkunst). Die Mutter des Sokrates war Hebamme, und er holte in der übertragenen Bedeutung des Wortes sozusagen die Ideen seiner Schüler\*innen auf die Welt. Die heutige Form der sokratischen Gespräche hat von dem historischen Sokrates die Methode des Selbstdenkens übernommen. Wenn Kinder im Kindergarten oder in der Schule philosophieren, dann sollten sie ihre eigenen Ideen zu einem bestimmten Thema entwickeln. Den Ausgangspunkt bilden dabei die eigenen Erfahrungen, an die jedes sokratische Gespräch anknüpft, d.h. es wird nicht irgendein philosophisches Problem gewählt, sondern nur eins, das die Kinder interessiert und sie zum Nachdenken motiviert. Ohne eigene Beobachtungen und Erlebnisse der Kinder kann es kein Philosophieren geben.

Die Erwachsenen können den Kindern beim gemeinsamen Nachdenken Hilfestellung geben, indem sie nachfragen und Begriffe klären lassen oder die Kinder ermuntern, Gründe für ihre Meinungen anzuführen. Wichtig ist, dass jedes Kind in einer offenen Atmosphäre seine Ideen vorbringen kann. Und da es sich beim Philosophieren um eine gemeinsame Wahrheits- oder Wertesuche handelt, sollte auch eine gemeinsame Antwort auf eine im Raum stehende Frage angestrebt werden. Wenn nicht alle Kinder mit dieser Antwort zufrieden sind, dann können sie auf eine nächste Sitzung vertröstet werden.

Allein deshalb gilt es, methodische Vielfalt zu entwickeln und sich nicht allein auf das zentrale Medium des Philosophierens, das nachdenkli-

che Gespräch zu stützen. Deshalb dürfen Tanz, Musik, Pantomime oder Theater zum Repertoire der Philosophie gehören, genauso wie Zeichnen, Malen, szenisches Spiel – zum Beispiel Standbildbau. Standbild ist eine eingefrorene Konstellation eines Problems, einer sozialen Situation oder eines Themas. Dabei werden Beziehungen/Verhältnisse zwischen Personen und wesentliche Charakterzüge der Figuren dargestellt. Die Standbilder werden der Klasse präsentiert und von den Beobachtenden gedeutet und besprochen. Anschließend kann gemeinsam reflektiert werden, warum das Thema oder die Situation entsprechend dargestellt wurden.

### **Kinderbücher**

Kaum ein anderes Medium eignet sich besser zum Philosophieren mit Kindern als Bilderbücher. Gerade, wenn Kinder keine eigenen Themen mitbringen, dann eignen sich Bücher als Ausgangspunkt.

Folgende Kriterien sollten Bücher jedoch erfüllen, damit sie dem Anspruch, Anlässe zum nachdenklich-philosophischen Gespräch zu bieten, wirklich genügen:

- Sie sollten Literatur sein, also ästhetischen Genuss ermöglichen.
- Sie sollten zum Werten auffordern, aber nicht Werte und Normen im Gewande von Literatur vermitteln wollen (das gilt auch für sympathisch erscheinende Werte und Normen).
- Die Bilder sollen nicht den Text illustrieren, sondern „überschießenden“ Charakter aufweisen, also auch bilddidaktische Zugänge zur Geschichte ermöglichen.

Auswahl von in diesem Sinne erprobten und bewährten Bilderbüchern:

- Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte
- Catharina Valckx: Pfoten hoch
- Antje Damm: Regenwurmstage
- Antje Damm: Frag' mich
- Antje Damm: Ist 7 viel?
- Antje Damm: Alle Zeit der Welt
- Antje Damm: Nichts und wieder nichts
- Anais Vaugelade: Steinsuppe
- Hilde Heyduck-Huth: Tanzen können auch die Steine

- Wolf Erlbruch: Ente, Tod und Tulpe
- Ulf Nilsson/Eva Eriksson: Die besten Beerdigungen der Welt
- Ulf Nilsson/Anna-Clara Tidholm: Adieu, Herr Muffin

Weitere Anlässe können geschaffen werden mittels **Blitzlicht** oder **Frage-Garten**. Blitzlicht kann mit der Frage evoziert werden: „Woran denkt ihr, wenn ihr das Wort Müll hört?“ Kinder nennen dann ihre Assoziationen. Diese werden gesammelt, anschließend wird diskutiert.

Fragegarten kann mit der Aufforderung beginnen: „Wenn gleich die Glocke klingelt, überlegt bitte, welche Frage für euch ganz besonders wichtig ist.“ Auf diese Weise können Fragen der Kinder gesammelt werden, die dann in fortlaufenden Sitzungen besprochen werden können.

# IV. Konsequenz

Die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Lernprozesses. Die Betrachtung und Bewertung des Erlernten mit Blick auf die eigene Praxis und Lebenswirklichkeit. Die Entwicklung neuer Ziele.

„Was nehmen wir mit ...“ (aus dieser Tagung)





Markus Althoff & Friederike Ruth Bliss

## REZENSION *Lernen im Dialog*

Dialogisches Lernen motiviert – dialogisches Unterrichten auch! Die neue Reihe von Urs Ruf und Regula Ruf-Bräker ist eine Einladung zum Perspektivwechsel

Die Zahlen, die der „Börsenverein des Deutschen Buchhandels“ veröffentlicht, lassen keinen Zweifel: um die 80 Schulbuchverlage, 12 Millionen Schülerinnen und Schüler, 700.000 Lehrerinnen und Lehrer – Schulbücher sind ein riesiger Markt.

Dass die neue Reihe des Dieck-Verlages – „Dialogisches Lernen motiviert“ von Urs Ruf und Regula Ruf-Bräker – so gar nicht in das übliche Schema der alljährlichen Schulbuchschwemme einzuordnen ist, erschließt sich schnell. Hier wird kein Programm aufgelegt, das Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) kleinschrittig an die Hand nimmt und nach wie vor sehr verbreiteten, die pädagogische Handlungsfreiheit und Phantasie eher einschränkenden Mustern folgt: „Einführungsseiten“ (möglichst bunt und „motivierend“, versteht sich), Übungsteile (mit vielfältigen didaktisch-methodisch abgestimmten, von den Schülern abzuarbeitenden Aufgaben) und differenzierend gedachte Übungsmaterialien für jedes erdenkliche Kompetenzniveau sucht man vergebens. Und das ist gut so!

Wer die vielfältigen und detailreichen Materialien zur Hand nimmt, taucht ein in eine lebendige Unterrichtspraxis und wird eingeladen zu einem Perspektivwechsel. In den Mittelpunkt rücken „springende Punkte“ der jeweiligen Themen (Kernideen) und die Sicht der Lernenden auf im besten Sinne frag-würdige Wunderlichkeiten. „Spannend erzählen“, „Einem Künstler begegnen“ und „Was ist Freundschaft?“ sind drei Beispiele aus der aktuell zwölf Ausgaben umfassenden Praxissammlung. Was den Leser und die Leserin erwartet, sind Prototypen eines Unterrichts, der ernst macht mit der Wertschätzung und produktiven Nutzung von Verschiedenheit: Mit offenen Aufträgen wird ein Raum für das Handeln und Denken der Lernenden eröffnet; das ICH der Lernenden kommt ins Spiel und ist Ausgangspunkt für den Austausch mit dem DU der Lernpartner\*innen und der Lehrperson; die Lernspuren der Schüler\*innen und das Herangehen von „Profis“ werden zum Material, aus dem Ver-

ständigungsprozesse entspringen und wirkliches Verstehen erwachsen können. Wer als Lernender so gefragt ist, wie dies in den Beispielen von Urs Ruf und Regula Ruf-Bräker sichtbar wird, der kann nicht nur „zeigen was er (oder sie) kann“, sondern lernt zu verstehen, was er (oder sie) tut. Ist Dialogisches Lernen, wie es hier gezeigt wird, mit dem oft so stark empfundenen schulischen Zeit- und Stoffdruck überhaupt vereinbar? – Wir meinen, ja. Mehr noch: Die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne aller Bildungsstufen und Bundesländer „rufen“ förmlich danach, fachliche Kernideen fokussiert herauszuarbeiten, die Konzepte der Lernenden ins Spiel zu bringen und die Fähigkeit zu einer Durchdringung komplexer Zusammenhänge im Dialog zu stärken. Die Sache anders zu sehen ist in einem solchen Konzept keine Frage von „richtig“ oder „falsch“, sondern eine Quelle gründlichen Verstehens. Mit Blick auf die allseits geforderte und beförderte Kompetenzorientierung ist Dialogisches Lernen aus unserer Sicht „State of the Art“.

Wir empfehlen die Reihe allen Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern und Bildungsverantwortlichen. Nicht nur, weil das Lesen der authentischen Lernspuren großen Spaß macht; nicht nur, weil die Bausteine immer auch Informationen zum konzeptionellen Hintergrund liefern; wir empfehlen sie vor allem deshalb, weil sie Lust machen, es selbst auszuprobieren. Auf Prototypen auch aus anderen Fach-, Lebens- und Lernbereichen können wir gespannt sein.

### *Lernen im Dialog*

*Dieck-Verlag, Richard-Wagner-Straße 1, 52525 Heinsberg, Telefon 02452 6041*

*Die Reihe zum Dialogischen Lernen bietet in einzelnen Bausteinen Beispiele für Dialogisches Lernen im Unterricht. Kommentierte Praxisbeispiele zeigen, wie Kinder von der ersten Grundschulklasse bis zum Gymnasium ihr Lernen im Austausch mit Lernpartnern und Lehrpersonen individuell gestalten und dokumentieren.*

*Nähere Informationen: [https://www.dieck-buch.de/\\_files/\\_brochure/prosp\\_dialoglernen2.pdf](https://www.dieck-buch.de/_files/_brochure/prosp_dialoglernen2.pdf).*

Jürgen Franzen

# Kompetenzbildung

## Kompetenzen und Bildung

Vor nun fast zwanzig Jahren hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem international vergleichen zu lassen. Auf eine einfache Formel gebracht hieß das, festzustellen, was ein Schüler nach einer bestimmten Zahl von Schuljahren in Mathematik, eine Schülerin in der ersten Fremdsprache zu leisten imstande ist. Die Ergebnisse waren für das deutsche Bildungssystem alarmierend. Das Abschneiden deutscher Schüler in den internationalen Vergleichsstudien zeigte, dass die in Deutschland übliche Art der Wissensvermittlung zu Ergebnissen führte, die im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich waren. In der Folge begann die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards zu entwickeln und einzuführen, die einerseits Rahmenbedingungen und Ziele des schulischen Lernens beschrieben und andererseits die Messung des Erreichens der Ziele und das Vorhandensein der Rahmenbedingungen messbar machen. (Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, 2005)

Zwei wesentliche Entwicklungen ergaben sich aus diesen Zusammenhängen: Bildungsstandards lösten Lehrpläne und Lehrziele als leitende Maßstäbe in der Schule ab, womit auch eine Zentralisierung von Prüfungen einherging, und die Qualitätsentwicklung mit interner und externer Evaluation hielt Einzug in die Schulen.

Beide Entwicklungen waren nicht wirklich neu, aber sie hatten doch eine erhebliche weitreichendere Wirkung als vorangegangene Diskussionen um dieselben Fragen. Immer schon hatten einzelne Bundesländer Lehrpläne mit eindeutigen Kompetenzbezug formuliert. Nun aber stand bundesweit und international nicht mehr die Leistung, sondern die Kompetenz eines Schülers, einer Schülerin im Fokus. Und eine eher gelegentliche Berichterstattung des Schulleiters oder der Schulleiterin an den kommunalen oder freien Schulträger wurde jetzt von systematischen Rechenschaftsberichten zur Qualitätsentwicklung abgelöst.

Die Qualitätsoffensive der Länder ist ins Stocken geraten, nachdem mit der Inklusion und Schulstrukturreformen in einigen Ländern weitere Themen in den Vordergrund des schulischen Alltags gerückt sind, ganz aktuell ist die Digitalisierung der Schulen. Aber die Erkenntnis, dass die

Wissensvermittlung des vergangenen Jahrhunderts in einer international vernetzten Welt nicht ausreicht, um schulische Bildung zu gestalten, ist unwiderruflich. Wissen ist wesentlich im Internet abrufbar, es selbst zu erwerben ist inzwischen weniger wichtig, als abrufbares Wissen einzuordnen, zu bewerten und anzuwenden.

Es geht also nicht mehr vordergründig um Leistung, auch wenn die nach wie vor zumindest begrifflich von erheblicher Bedeutung ist, sondern vielmehr um Kompetenzen, die im Zuge der schulischen Bildung erworben werden können und erworben werden sollen. Und damit auch wesentlich um die Frage, wie Kompetenzen von den Lehrenden vermittelt werden können bzw. wie sie von den Lernenden erworben werden können.

In der Regel wird der Bezug zu einer Definition von Franz Emanuel Weinert hergestellt. Danach sind Kompetenzen die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001). Sehr viel früher hatte Heinrich Roth Kompetenzen bereits gegliedert und damit zugleich die Grundlage für Kompetenzmodelle gelegt. Er unterscheidet Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. (Roth, 1971).

Es gibt inzwischen viele Definitionen von Kompetenzen und wohl noch mehr Kompetenzmodelle. Dabei tauchen immer wieder dieselben Kategorien in verschiedenen Gewichtungen und Verbindungen auf. Der Diskurs ist sicher insbesondere in Bezug auf die aktuell wichtige Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Bildung wichtig und hier insbesondere in der beruflichen Bildung und mit Heinrich Roth und Franz Emanuel Weinert sind nur zwei von vielen wichtigen Experten bzw. Autoren zu diesem Thema zitiert, die hier auch nur exemplarisch genannt sind.

Von zentraler Bedeutung ist auch die Frage, ob die Kompetenzorientierung die Bildung ablöst oder ob sie nur eine moderne Fassade umfassender Bildung ist. Wer glaubt, dass die kompetente Bedienung eines elektronischen Gerätes mit Suchmaschine und Tabellenkalkulator Bildung ersetzen kann, weil damit das Weltwissen in Sekunden abgerufen werden kann, geht in die Irre. Gewolltes, erarbeitetes, erprobtes, überdachtes Wissen ist eine Frage von Bildung, nicht von Kompetenzerwerb.

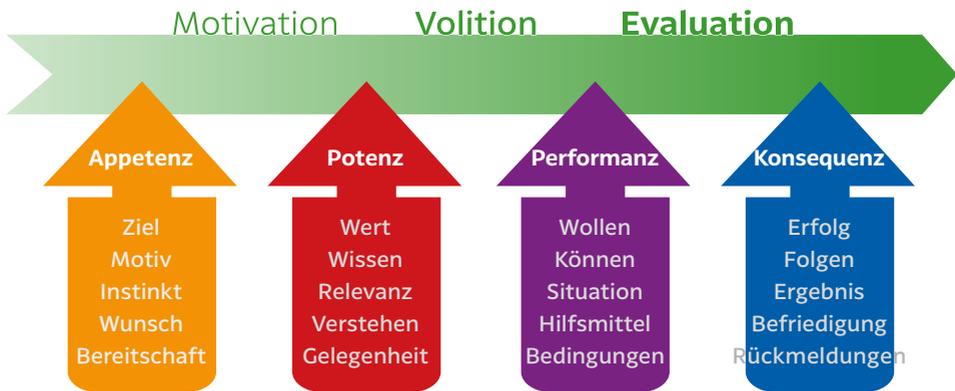
Andersherum kann aber der systematische Erwerb von Kompetenz über drei Stufen – Motivation, Volition und Evaluation – durchaus ein Bildungsprozess sein.

Kompetenzerwerb und Bildung dürfen nicht als Alternativen verstanden werden und vor allem darf Kompetenzerwerb Bildung nicht ersetzen wollen. In den nachfolgenden Ausführungen ist Kompetenzerwerb in vier Phasen dargestellt, die über die erwähnten Stufen zu einer Handlungskompetenz führen. Das ist im Grunde ein methodischer Ansatz, der Bildung nicht ersetzen kann und will, sondern ein Vorschlag ist, Kompetenzerwerb als bildenden Prozess zu verstehen.

Für die Schule, gleich welcher Art und Stufe, sind und bleiben Bildung, Erziehung und Betreuung die zentralen Aufgaben, je nach Schulart und Altersstufe selbstverständlich in verschiedener Gewichtung. Ein Weg zur Erfüllung dieser Aufgaben kann der begleitete, mithin pädagogische Kompetenzerwerb sein. Für die praktische Umsetzung ergibt sich jedoch das Problem, dass vor allem Handeln im Schulalltag eine Entscheidung getroffen werden muss, auf welchem Weg bzw. auf welchem theoretischen Hintergrund Kompetenzen vermittelt werden sollen, damit am Ende ein Abschluss auch tatsächlich ein Kompetenznachweis ist. Nahelegend wäre es dann, sich einer konkreten Definition anzuschließen und eines der vorhandenen Modelle in die Praxis zu übertragen.

Im Zuge der Umsetzung eines neuen, kompetenzorientierten Kurrikulums für die Erzieherausbildung an der Evangelischen Fachschule für Sozialwesen in Schwerin war genau diese Frage zu klären, bevor Lehrer und Schüler bzw. Lernbegleiter und Studenten, wie sie dort genannt werden, sich mit einer paradigmatisch neuen Form von Lehren und Lernen auseinandersetzen konnten. In der Vorbereitung dieses Prozesses entstand das Kompetenzbildungsmodell, das inhaltlich nicht wirklich neu ist, aber formal ein praktisches und für die Umsetzung des Kurrikulums hilfreiches Instrument ist.

Die Bezeichnung Kompetenzbildungsmodell ist sehr bewusst zweideutig. Einerseits steht es für die (Aus-)Bildung und den Erwerb von Kompetenzen und andererseits verbindet es Kompetenz mit dem klassischen Bildungsbegriff und steht insoweit für Bildung durch Kompetenzen. Diese zweite soll deutlich machen, dass Kompetenzerwerb Bildung nicht ersetzen kann, sondern lediglich eine methodische Fokussierung ist.



### Phasenmodell des Kompetenzerwerbs

Der Erwerb von (beruflicher) Handlungskompetenz lässt sich in vier Phasen gliedern, die mit den Begriffen Appetenz, Potenz, Performanz und Konsequenz überschrieben werden können. Kurz gefasst heißt das: Kompetenz wird erworben, wenn die Bereitschaft und das Interesse dafür vorhanden ist (Appetenz), dann die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt werden (Potenz), diese dann in eigener Erfahrung angewendet und erprobt werden (Performanz) und schließlich eine Reflexion des Erlernten und Erprobten mit Blick auf die Relevanz für das eigene (berufliche) Handeln erfolgt. Die nachfolgende detaillierte Darstellung orientiert sich exemplarisch an der beruflichen Handlungskompetenz als Gegenstand der Erzieherausbildung, das Modell an sich ist indes auf jede Form von Kompetenzerwerb anwendbar.

Mit den vier Phasen werden andere Kompetenzgliederungen aufgegriffen, so wie die oben schon erwähnte von (Roth, 1971), der in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterscheidet, die im Wesentlichen deckungsgleich in Appetenz, Potenz und Performanz abgebildet sind. Oder auch die Gliederung, die sich aus den staatlichen Richtlinien in Mecklenburg-Vorpommern ergibt. Hier findet sich die Lernkompetenz in der Appetenz, die Fach- und Theoriekompetenz in der Potenz, die Selbst- und Sozialkompetenz in der Performanz und die Methoden- und Anwendungskompetenz in der Konsequenz im Sinne des Kompetenzbildungsmodells.

## Appetenz

Grundvoraussetzung für jede Form von Kompetenzerwerb ist die Bereitschaft, Kompetenz zu erwerben. Wer nicht Erzieher, Erzieherin werden will, wird möglicherweise die eine oder andere Kompetenz haben, die der Beruf erfordert, möglicherweise auch für manchen Bereich der Berufstätigkeit das notwendige Wissen erwerben, aber doch auch immer eher zufällig handeln.

Der Begriff Appetenz stammt aus der Verhaltensbiologie. Hier steht Appetenz (appetens [lat.] = begierig) für eine zweckgerichtete Hinwendung. Banales Beispiel: der Hunger ist die Appetenz für die Nahrungsaufnahme. Der aber ist das Finden von Nahrung vorangestellt. Kommt der Hunger erst kurz vor der Erschöpfung, ist eine sinnvolle Nahrungssuche nicht mehr möglich. Also hat der Hunger die Aufgabe, den Organismus daran zu erinnern, dass Nahrungsaufnahme mit all ihren Vorstufen ansteht. Und er wird ausgelöst, wenn noch genügend Energie vorhanden ist, neue Energie zu gewinnen.

Im Kompetenzbildungsmodell steht Appetenz für eine weniger animalische aber durchaus auch verhaltenspsychologische Phase. Die Ziele, die jemand verfolgt, wenn er Erzieher, wenn sie Erzieherin werden will, sind entscheidend für den Verlauf der Kompetenzbildung. Es macht einen Unterschied, ob jemand Erzieher, Erzieherin werden will, um Macht über andere auszuüben oder, um Kinder und Jugendliche zu stärken und in ihrer Entwicklung zu begleiten. Der Fokus beim Erwerb der Fertigkeiten wird ein anderer sein. Auch die Frage, ob jemand den Beruf zum Brotterwerb erlernt oder als Vorbereitung auf ein weiterführendes Studium, hat Einfluss auf das Lernen und die weitere Kompetenzbildung.

Jenseits des Bezuges zur Erzieherausbildung ist die Appetenz die wichtige erste Phase der Kompetenzbildung, weil die eigenen Ziele, die Bereitschaft, sich einzulassen, die subjektiven Ziele, die eigenen Vorurteile bzw. Vorannahmen und letztlich die Motivation für einen Kompetenzerwerb geklärt werden. Die Antworten auf diese Fragen sind entscheidend für die zweite Phase der Kompetenzbildung, die mit Potenz überschrieben ist. Jede Ausbildung, jeder Kompetenzerwerb beginnt sinnvoller Weise mit einer gründlichen und grundlegenden Einstiegsphase.

Diese Phase Appetenz ist auch geeignet, sich grundlegend mit der Frage zu beschäftigen, ob persönliche Voraussetzungen, die einen Kompe-

tenzerwerb erleichtern oder gar überflüssig machen, vorhanden sind. Damit sind z. B. Begabungen gemeint, die mitgebracht werden und nicht erlernt werden müssen. Kompetenzen sind erlernbar, man kann sie sich aneignen. Persönliche Begabungen oder auch Dispositionen beeinflussen letztlich auch die Appetenz, denn was schon mitgebracht wird, muss nicht mehr erlernt werden. Im weitesten Sinne gehört in die Phase der Appetenz auch die Frage der Eignung. Ob jemand aufgrund körperlicher Einschränkungen nicht die Möglichkeit hat, einen Beruf auszuüben, sollte am Anfang und nicht am Ende einer Ausbildung stehen.

## Potenz

In gewisser Weise ist die zweite Phase, die im Modell mit Potenz überschrieben ist, die mühsamste. In ihr sind der Erwerb des notwendigen Wissens und das Ausbilden der Fertigkeiten zusammengefasst. Der Begriff Potenz stammt aus einem philosophischen Kontext, in dem Potenz und Akt einander gegenübergestellt sind, mit Potenz (potentia [lat.] = Macht, Kraft) als Synonym für Macht, Einfluss, Fähigkeit, Kraft, Vermögen.

Die kluge Ausgestaltung dieser Phase macht deutlich, dass Kompetenzerwerb keine Alternative zur Bildung ist, sondern dass beide ineinander verwoben sind und sich nahezu bedingen. Das notwendige Wissen für die Arbeit als Erzieher, als Erzieherin – hier wieder beispielhaft gemeint – kann nicht im Bedarfsfall aus dem Internet gezogen werden. Es geht darum, auf angeeignetes Wissen zurückgreifen zu können, Zusammenhänge zu verstehen und berücksichtigen zu können und Fertigkeiten zu erwerben.

Für den Erzieher oder die Erzieherin heißt das beispielsweise, die Entwicklung eines Kindes in seinen Stufen zu kennen und zu verstehen, pädagogische Konzepte und Theorien zu kennen und einordnen zu können, aber auch ganz praktisch, Windeln wechseln zu können, Kinder und Jugendliche in ihren alltäglichen Bedürfnissen begleiten zu können. Es sind umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich, um den Beruf der Erzieherin, des Erziehers ausüben zu können.

Die Phase Potenz steht für den Erwerb dieser Kenntnisse. Diese Phase ist enger als die anderen an klassische Lernsituationen gebunden: Ein Lehrer, eine Lehrerin vermittelt Fakten, Zusammenhänge und Hinter-

gründe, Schüler lernen, hinterfragen, ordnen das erworbene Wissen für sich selbst. Selbstverständlich ist auch diese Phase offen für eine Vielfalt in der Lehr- und Lerndidaktik. Es sind alle Formen von Unterrichtsdidaktik denkbar, die die Aneignung von Wissen zum Ziel haben, dass die Bildung der Schüler fördert und unterstützt.

## Performanz

Die Dritte Phase des Kompetenzbildungsmodells ist mit Performanz überschrieben. In der Soziologie steht Performanz für das konkrete Verhalten eines Individuums, allgemein ist Performanz (meist Performance nach performance [franz.; engl.]) eine Aus-, Auf- oder Durchführung. Im Kompetenzbildungsmodell steht es für den subjektiven Ausdruck von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die jemand aufgrund seiner Bereitschaft, etwas zu tun (Appetenz) und seinem Wissen (Potenz) in eigenes Handeln umsetzt (Performanz).

Noten lesen und Melodien erkennen gehören zur Potenz, singen oder ein Instrument spielen sind Performanz. Vokabeln und Grammatik zu kennen ist Potenz, eine Sprache aktiv zu sprechen ist Performanz. Das Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht Zeit und Raum, eben diese Phase der Performanz. In dieser Phase verbinden sich Bereitschaft und Wissen zum Handeln. Dabei sind im Sinne einer schulischen Ausbildung sowohl praxisbezogene bzw. praxisbetonte Unterrichte als auch Praktika in konkreten Tätigkeitsfeldern mögliche Orte für die Performanz. Was ein Stuhlkreis ist und wozu er genutzt werden kann, ist eine Frage von Wissen. Einen Stuhlkreis mit Mitschülern zu gestalten (praxisbezogener Unterricht) oder in einer Kindertagesstätte einen durchzuführen (Praktikum) ist Performanz, die zusätzlich zur Lern-, Fach- und Theoriekompetenz auch auf die Selbst- und Sozialkompetenz zielt. Das eigene Wissen in der Praxis zu erproben und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie auskömmlich – oder auch nicht – das eigene Wissen für das konkrete Handeln ist, ist ein wesentlicher Schritt in der Kompetenzbildung. Daher bedarf es eines angemessenen Raumes für die Performanz.

## Konsequenz

Mit Konsequenz ist die vierte und letzte Phase der Kompetenzbildung überschrieben. Konsequenz steht einerseits für das Erreichte (consequi [lat.] = erreichen), andererseits auch für das Nachfolgende (consequus [lat.] = nachfolgend). Das bedeutet für diese vierte Phase, dass Sie einerseits der Reflexion der gewollten, gewussten und gekonnten Handlung dient und andererseits auch für die Folgen der erworbenen Kompetenz, die sich in einer Anwendungskompetenz zeigt.

Die eigene Kompetenzbildung zu reflektieren und die drei vorangegangenen Phasen zu betrachten und auf die Bedeutung für das eigenen Handeln zu bewerten ist eine wesentliche Phase der Kompetenzbildung. Auch und vor allem mit Blick auf die Konsequenzen des eigenen Handelns. Defizite und Ressourcen in der eigenen Appetenz, Potenz und Performanz zu erkennen und ihre Folgen einzuordnen ist entscheidend für einen angemessenen Umgang mit den eigenen Kompetenzen.

Letztlich ist diese Phase jedoch nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische. Sie hat eigene appetente, potente und schließlich auch performative Komponenten. Das selbstorganisierte professionelle Handeln löst das begleitete aus der Phase Performanz ab. Die eigene Vorbereitung und Dokumentation von – sowohl eigenem als auch bei anderen beobachteten – professionellen Situationen löst die theoretische Auseinandersetzung aus der Phase Potenz ab. Und die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit ist im Idealfall eine neue Form der Phase Appetenz.

Schließlich gehört auch die Reflexion mit und durch andere in diese Phase: Supervision oder Intervision oder auch der einfache Austausch mit anderen professionell Handelnden. Im professionellen Kontext eines Erziehers, einer Erzieherin gehört zur Konsequenz aber nicht nur die Reflexion des eigenen Handelns. Auch die Dokumentation des Beobachteten einschließlich begleitender oder steuernder Interaktionen ist wesentlich für die eigene, konsequente und professionelle Tätigkeit.

### **Motivation – Volition – Evaluation – Revolution**

Die vier Phasen sind Etappen einer Kompetenzbildung und damit zugleich auch prozessual verbunden Teil. Für die Umsetzung des Modells im Sinne einer Kompetenzbildung in der Schule sind die Übergänge und

das zirkuläre des Kompetenzbildungsmodells wichtig. Die Auseinandersetzung mit der Appetenz, also den eigenen und grundsätzlichen Zielen, den Voraussetzungen, Begabungen, sind die Grundlage der Motivation, die zum Erwerb des notwendigen Wissens führen. Das Bindeglied zwischen Appetenz und Potenz als Phasen der Kompetenzbildung kann insofern mit Motivation überschrieben werden. Für den Lehrer, die Lehrerin, also diejenigen, die den Lernprozess, die Kompetenzbildung begleiten, ist es wesentlich, der Appetenz den erforderlichen Raum und die notwendige Zeit zu geben. Kompetenzbildung passiert bei den Schülern selbst, sie ist intrinsisch motiviert, der Übergang zur Phase Potenz also von der Motivation direkt abhängig.

Einen entsprechenden Übergang gibt es zwischen den Phasen Potenz und Performanz. Das Vertrauen in das eigene Wissen und die Lust, das Erlernete selbst anzuwenden und umzusetzen ist wie die Motivation intrinsisch. Der Übergang zwischen Potenz und Performanz ist daher mit Volition überschrieben. Dabei steht Volition für die willentliche Umsetzung des Erlerneten in eigenes Handeln, die sinnvollerweise nicht angeordnet ist, sondern aus dem eigenen Willen resultiert.

Die in der Phase Performanz gemachten Erfahrungen bedürfen der Reflexion. Der Übergang zur Phase Konsequenz könnte insofern auch mit Reflexion überschrieben sein. Es geht aber letztlich – auch dies wieder aus Sicht des oder der Kompetenzen Bildenden – um mehr als eine kritische Betrachtung, es geht um Weiterentwicklung. Daher steht Evaluation (Wertschöpfung) für den Übergang von Performanz zu Konsequenz. Die Kompetenzbildung ist auf diese Weise in einer Kette von Appetenz – Motivation – Potenz – Volition – Performanz – Evaluation – Konsequenz dargestellt, die zu einem Kreislauf geschlossen werden kann. Die Konsequenz der Kompetenzbildung ist eine veränderte Bedürfnis- und Erkenntnislage der Person, die Kompetenzen erworben hat. Das kann die Basis sein, die Kette aus neuen, weiteren, weiteführenden, weiterbildenden Gründen erneut zu durchlaufen. Über die Revolution folgt der Konsequenz dann erneut Appetenz.

### **Äußeres und inneres Modell**

Die Idee einer zirkulären Wiederaufnahme der Kompetenzbildung durch die Revolution ist bezogen auf eine spezielle berufliche Handlungskompetenz, also z. B. die einer Erzieherin oder eines Erziehers, nicht von we-

sentlicher Relevanz. Sie beschreibt am Ende nur, dass jemand, der berufliche Handlungskompetenz erworben hat, auf einem anderen Niveau erneut Interesse oder Bedarf haben kann, weitere Kompetenzen zu erwerben. Das ist an sich trivial und bedarf keines Kompetenzbildungsmodells. Insofern ist das äußere Kompetenzbildungsmodell tatsächlich in der Regel eine Prozesskette und kein Kreislauf.

Sehr viel wichtiger ist das zirkuläre Moment des Modells im Inneren. Um innerhalb einer der vier Phasen die zugehörigen Überschriften zu thematisieren, ist das Modell selbst wieder hilfreich. Wenn z. B. Appetenz thematisiert werden soll, bedarf es zunächst innerhalb dieser Phase der Appetenz, sich in diese Phase hineinzugeben (und z. B. nicht gleich in die Performanz zu gehen). Ist die Bereitschaft vorhanden, der Appetenz Zeit und Raum zu geben, bevor es in die zweite Phase geht, müssen die Wissensinhalte zum Thema Appetenz bearbeitet und verstanden werden: Welche Ziele und Beweggründe gibt es und welche Auswirkung haben sie? Wie kann man sie erfassen, ggf. messen und bewerten? Ist dieses Wissen vorhanden, kann die eigene Motivation betrachtet und bewertet werden. Damit sind innerhalb der Phase Appetenz alle vier Phasen durchlaufen, bevor die Phase Potenz erreicht ist. Auch diese kann wieder in einem inneren Modell durchlaufen werden: Die Appetenz, das Wissen zu erwerben, das Zusammenstellen und Ordnen des Fach- und Theoriewissens, das Aneignen all dessen und schließlich die Überprüfung, ob das Wissen verlässlich und abrufbar erworben wurde (z. B. durch Tests). Performanz und Konsequenz lassen sich ebenso in einem inneren Modell abarbeiten.

Das zirkuläre innere Modell wird möglicherweise zur didaktischen Gliederungshilfe für einzelne Unterrichtsstunden oder -einheit, für Lernfelder und Lernsituationen oder Module in einer modular gegliederten Ausbildung. Das muss nicht zwingend so sein, um das äußere Modell der Kompetenzbildung anzuwenden, es kann aber durchaus hilfreich sein, stets die Kette bzw. den Kreislauf aus Motivation, Volition, Evaluation und Revolution als Leitfaden zu nutzen, um Kompetenzbildung zu begleiten.

### **Fazit**

Das vorgestellte Kompetenzbildungsmodell versucht, Kompetenzbildung als Prozess zu gliedern und Kompetenzerwerb und Bildung nicht

gegeneinander zu stellen. Es versteht sich als didaktisches Modell für die Gestaltung und Begleitung der Kompetenzbildung in der Schule und ist kein Gegenentwurf zu den Aufgaben einer Schule, also Bildung, Erziehung und Betreuung.

Das Kompetenzbildungsmodell ist ein Instrument für die Gestaltung von Curricula, Unterrichtseinheiten und Lernprozessen insgesamt. Die Grundannahme für das Modell ist, dass jede Art von Bildung und jede Art von Kompetenz beim Schüler, bei der Schülerin stattfindet und daher auf dessen Motivation, Volition und Evaluation geworfen ist.

#### *Literaturverzeichnis*

*Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie Band 2 – Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.*

*Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland. (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.*

*Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen (S. 27f). Weinheim Basel: Beltz.*

# Akteure der Konferenz | Autoren des Reports

## **Markus Althoff**

Lehrer und Schulleiter

Leiter der Abteilung Primarbildung, Hoffbauer gGmbH Potsdam

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulmanagement, Fortbildung, Inklusion, Kinderschutz

[markus.althoff@hoffbauer-bildung.de](mailto:markus.althoff@hoffbauer-bildung.de) | [info@lernenimdialog.org](mailto:info@lernenimdialog.org)

[www.hoffbauer-stiftung.de](http://www.hoffbauer-stiftung.de)

## **Friederike Ruth Bliss**

Sonderpädagogin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehrerbildung am Institut für Produktives Lernen in Europa | Referentin am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

[friederike.bliss@lisum.berlin-brandenburg.de](mailto:friederike.bliss@lisum.berlin-brandenburg.de) | [friederike.bliss@iple.de](mailto:friederike.bliss@iple.de)

## **Frank Dölker**

Dozent der bakd – Bundesakademie für Kirche und Diakonie in Berlin,

Lehrkraft Methoden Sozialer Arbeit / Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule Fulda

[frank.doelker@ba-kd.de](mailto:frank.doelker@ba-kd.de) | [www.ba-kd.de](http://www.ba-kd.de) | [www.hs-fulda.de](http://www.hs-fulda.de)

## **Dr. Jürgen Franzen**

Biologe, Lehrer, Coach

Leiter der Abteilung Sekundarbildung, Hoffbauer gGmbH Potsdam

Schwerpunkte: Schulen in freier Trägerschaft, Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Sozialmanagement, Bildungsmanagement, Leitungsscoaching

[juergen.franzen@hoffbauer-bildung.de](mailto:juergen.franzen@hoffbauer-bildung.de) | [www.hoffbauer-stiftung.de](http://www.hoffbauer-stiftung.de)

## **Prof. Dr. Peter Gallin**

Prof. Dr. sc. math. und Dipl. Phys. ETH im Ruhestand

Mathematik und Mathematikdidaktik, Verhindern einer Schädigung durch Mathematikunterricht

[p.gallin@sunrise.ch](mailto:p.gallin@sunrise.ch) | [www.lerndialoge.ch](http://www.lerndialoge.ch) | [www.gallin.ch](http://www.gallin.ch)

## **Birgit Kilian**

Schulleiterin, Grundschullehrerin a.D.

Selbstständige Beraterin und Coach bei Format Bildung

[birgit.kilian@format-bildung.de](mailto:birgit.kilian@format-bildung.de) | [www.format-bildung.de](http://www.format-bildung.de)

### **Jürgen Kraetzig**

Dipl. Diak.-Wiss., Dipl. Ing.-Päd., Berufsschullehrer, Sozialtherapeut (Uni)  
Geschäftsführer Hoffbauer gGmbH, Hochschulbevollmächtigter und Vizepräsident der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam  
Schwerpunkte und Erfahrungen: Gründung, Aufbau, Entwicklung und Leitung von Bildungs- und Sozialeinrichtungen. Leitung internationaler Beratungs-, Bildungs- und Kooperationsprojekte (USA, Canada, Brasilien, Spanien und Tunesien)  
j.kraetzig@fhchp.de | www.fhchp.de | www.hoffbauer-stiftung.de

### **Prof. Dr. Sandra Niebuhr-Siebert**

Vizepräsidentin für Studienangelegenheiten, Studiengangsleiterin Sprachpädagogik und Erzählende Künste in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Clara Hoffbauer, Potsdam, Dozentin  
Sprach- und Leseförderung, Mehrsprachigkeit  
s.niebuhr-siebert@fhchp.de | www.fhchp.de

### **Prof. em. Dr. Urs Ruf**

Lehrer für Deutsch und Philosophie, Professor für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich  
Schwerpunkte: Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung, selbständiges und kooperatives Lernen, Didaktik des Deutsch- und Mathematikunterrichts, Dialogisches Lernen, Pädagogische Diagnostik  
ruf@ife.uzh.ch | www.ife.uzh.ch | www.lerndialog.ch | www.dieck-buch.de

### **Prof. Dr. Henning Schluss**

Professur für Bildungstheorie und Bildungsforschung, Universität Wien  
Fachgebiete und fachliche Interessen: Fundamentalpädagogik, Bildungswissenschaft im Grenzbereich von Politikwissenschaft – Theologie und Historiographie; Rekonstruktion und Aufarbeitung von historischen Unterrichtsaufzeichnungen  
henning.schluss@univie.ac.at | www.henning-schluss.de

### **Martin Vogel**

Oberkirchenrat und Pfarrer, der Beauftragte der Evangelischen Kirchen bei den Ländern Berlin und Brandenburg  
m.vogel@ekbo.de | www.ekbo.de

### **Dr. Klaus Ziller**

Theologe, Geschäftsführer der Akademien für Kirche und Diakonie gGmbH  
klaus.ziller@ba-kd.de | www.ba-kd.de

# Inhalt

## I. Appetenz

FRANZEN   Neuanfang	3
KRAETZIG   Das Dialogische Prinzip – pädagogische Felder entwicklungsorientierten Handelns	5

## II. Potenz

SCHLUSS   Das Dialogische Prinzip in der Pädagogik	7
RUF   Lernen im Dialog über Gelungenes	21
GALLIN   Mathematik als Geisteswissenschaft oder Der Mathematikschädigung dialogisch vorbeugen	30

## III. Performanz

TAGUNG   PROGRAMM	47
ALTHOFF   Die Tagung als dialogische Praxis	49
GALLIN   Dialogischer Mathematikunterricht auf jedem Niveau	51
TAGUNG   Dialog-Foren	60
ALTHOFF & BLISS   Deutsch-Iranisches Kooperationsprojekt	61
NIEBUHR-SIEBERT   Mit Kindern philosophieren	64

## IV. Konsequenz

„Was nehmen wir mit ...“ (aus dieser Tagung)	70
ALTHOFF & BLISS   Rezension: Lernen im Dialog	72
FRANZEN   KOMPETENZBILDUNG	74
Akteure der Konferenz   Autoren des Reports	85

---

## IMPRESSUM

Herausgeber   Konzeption	Dr. Jürgen Franzen ibe – Institut für Bildung und Entwicklung der Hoffbauer gGmbH Hermannswerder 7   14473 Potsdam
Gestaltung	Dr. Reinhild Günther
Titelfoto	David Ausserhofer
Druck	Dezember 2019

