

2. Methodischer Gang

2.1 Einleitung/Hauptteil/Schluß: Grundrhythmus des Unterrichts?

Nicht trotz, sondern wegen der im letzten Abschnitt benannten theoretischen Schwierigkeiten der Rechtfertigung des Unterrichtsverlaufs haben sich in den Schulen über die Jahrhunderte hinweg bestimmte *formale Strukturen der Untergliederung* herausgebildet, die auch von jenen Lehrern praktiziert werden, die sich nie in ihrem Leben mit den im THEORIE-TEIL aufbereiteten Stufen- und Phasenkonzepten beschäftigt haben. Diese formalen Strukturen finden sich in den individuell ausgeprägten Verlaufsformen, aber auch in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Fast alle diese Strukturen lassen sich auf den folgenden, bis in die antike Rhetorik verweisenden (vgl. Geißner 1978, S. 32) und auch aus der Aufsatzlehre bekannten Dreischritt zurückführen:



Es handelt sich hier um so etwas wie einen *methodischen Grundrhythmus*¹ schulisch institutionalisierter Lehre. Diese These darf nicht so mißverstanden werden, als ob es um ein »Naturgesetz« des Unterrichts ginge – Unterricht ist immer künstlich! Der Dreischritt ist vielmehr Ausdruck unseres gestalten, oft auch gewaltsamen Zugriffs auf den Lernweg der Schüler. Dieser gestaltende Zugriff ist nicht beliebig, sondern in die europäisch-abendländische Denktradition eingebunden, in der ähnliche Dreischritte auch in vielen anderen Kultur- und Kunstbereichen vorkommen. Er paßt deshalb insbesondere auf alle Formen eines thematisch orientierten, vorwiegend sprachlich vermittelten Unterrichts, der nach allem, was in der Bestandsaufnahme der SIEBTEN LEKTION festgestellt worden ist, ungefähr drei Viertel des gesamten Unterrichts ausmacht. Der Dreischritt paßt weniger gut auf selbstorganisierte und auf zufällige oder nebenherlaufende Lernprozesse.

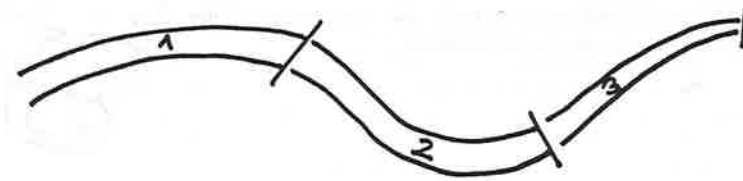
¹ Einen erschöpfenden Überblick über die in der Pädagogik entwickelten Varianten dieses Dreischritts finden Sie bei Vogel (1975) und Wiederholt (1981); vgl. auch Aebli (1976, S. 304–324) und Stöcker (1970, S. 298).

These 8.2: Thematisch orientierter Unterricht erhält einen einsichtigen und nachvollziehbaren Aufbau, wenn er dem methodischen Grundrhythmus von Einstieg/Erarbeitung/Ergebnissicherung folgt.

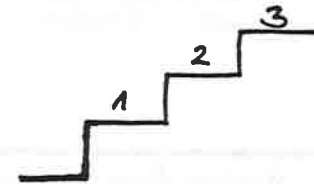
These 8.2 ist freilich so trivial, daß es schon beinahe wieder weh tut! Wer wollte bestreiten, daß der Unterricht irgendwie und von irgendwem eingeleitet werden muß, daß es in ihm eine mittlere Phase gibt und daß er irgendwann (meistens durch das Klingelzeichen!) zum Abschluß gebracht wird? Die wirklichen Fragen an die Methode beginnen erst eine Etage tiefer – dort, wo gefragt wird, welche *gesetzmäßigen Beziehungen* zwischen den einzelnen Schritten bestehen.

In den von Lehrern und Schülern verinnerlichteten *Unterrichtsbildern* über die Struktur des Unterrichtsverlaufs sowie in den in der Geschichte der Pädagogik entwickelten *Modellvorstellungen* zum Bildungsprozeß finden sich sehr unterschiedliche Deutungen der Gesetzmäßigkeit dieser Beziehungen:

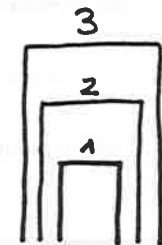
- Das Bild der Straße:* Die Schüler marschieren oder wandern eine mehr oder weniger gerade Straße vom Start bis zum vorgegebenen Ziel. Sie machen mehr oder weniger große Schritte; der Lehrer begleitet sie auf ihrer Wanderung, vielleicht macht er auch Mut, wenn die Beine lahm geworden sind.



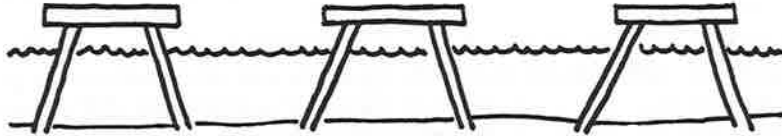
- Das Bild der Treppe:* Die Schüler müssen eine Treppe mit vielen Stufen hochsteigen. Der Lehrer hat vorher dafür gesorgt, daß die Stufenfolge gleichmäßig ist, so daß möglichst kein Schüler stolpert. Von Stufe zu Stufe werden die den Schülern abverlangten Leistungen anspruchsvoller.



- Das Bild ineinander geschachtelter Kartons:* Der Bildungsprozeß der Schüler wird als eine ineinander verschachtelte Schrittfolge immer anspruchsvollerer Leistungen interpretiert. Es entsteht ein hierarchisch gestufter Bildungsprozeß, in dem auf der nächsthöheren Bildungsstufe jeweils die Beherrschung der auf den vorausgegangenen Stufen eingeübten Kompetenzen vorausgesetzt und neu aktualisiert wird.



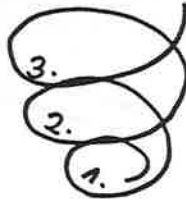
- *Errichtung von Plattformen:* Die Schüler verweilen bei bestimmten Lerngegenständen, lernen sie gründlich kennen und beherrschen und können dann von diesem festen Grund aus – wie im Fluge – zur nächsten Plattform gelangen. Exemplarische Vertiefung und Mut zur Lücke gehören in diesem Bild vom Lernprozeß zusammen!



- *Vertiefung und Besinnung:* In diesem Bild wird der Unterrichtsprozeß als ein methodisch bewußt herbeigeführter Wechsel von vertiefenden und zur Besinnung führenden Phasen interpretiert. Unterricht ist dann wie Ein- und Ausatmen; er wechselt zwischen Konkretion und Abstraktion, zwischen Beispiel und Gesetz, zwischen Handeln und Denken.



- *Das Bild der Spirale:* Der Unterrichtsprozeß kann kreisförmig und in sich ruhend gedacht werden, aber dennoch einen Fortschritt an Problembewußtsein, Fülle der Anschauungen und wachsendem Schwierigkeitsgrad enthalten.



- *Das Bild der Pflanze:* Der Bildungsprozeß wird in Analogie zu der sich schrittweise aus sich selbst heraus entwickelnden Pflanze gedacht (vgl. S. I, 157).

Welchem dieser Bilder entspricht Ihr eigenes Unterrichtsverständnis am ehesten?

Oder ziehen Sie ein weiteres, noch nicht benanntes Bild vor?

Bilder können uns gerade dann gefangen halten, wenn sie besonders anschaulich sind. Sie können den Blick auf die wirkliche Struktur des Unterrichtsprozesses verbergen. Deshalb ist eine Kritik dieser Bilder und die Überprüfung ihrer inneren Stimmigkeit wichtig:

- *Das Bild der Straße* ist trivial. Es ist nicht falsch, aber es schafft auch keinen Erkenntnisgewinn.
- *Das Bild der Treppe* ist differenzierter, aber ebenfalls noch mißverständlich. Es könnte den falschen Eindruck wecken, als ob es im Unterricht immer nur bergauf ginge. Es geht aber oft auch nur in die Breite, manchmal in die Tiefe und hier und dort auch bergab (z. B. bei der Entwicklung von Spontaneität und Neugier, von körperlicher Beweglichkeit, von Sangeslust und Zeichenfertigkeiten).
- Das Bild der ineinander geschachtelten *Kartons* enthält eine sehr wichtige Einsicht: Komplexe Schülerleistungen können nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn zuvor alle weniger komplexen Leistungsstufen erfolgreich gemeistert worden sind. Diese auch in den von Benjamin Bloom u. a. entwickelten Lernziel-Taxonomien verwandte und empirisch untermauerte Hierarchie-Hypothese (vgl. Meyer 1975, S. 103) wird von jedem berufserfahrenen Lehrer beachtet. Aber die Hierarchie-Hypothese ist nicht geeignet, die Abfolge einzelner Unterrichtsschritte zu begründen. Es ist nicht möglich, aus dem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe die Schrittfolge des Unterrichts herzuleiten. Davon haben auch die Erfinder der Lernziel-Taxonomien ausdrücklich gewarnt (vgl. S. I, 160). Das folgende *Beispiel* mag dies verdeutlichen: Wenn die Schüler einer Klasse einen Aufsatz schreiben sollen, so gibt es im Unterrichtsverlauf, in dem das Thema vom Lehrer gestellt, kurz besprochen, dann in Einzelarbeit ausgeführt (zunächst skizziert, dann vor- und reingeschrieben), danach kontrolliert wird, ein fortwährendes Auf und Ab des Schwierigkeitsgrades der vom Schüler zu erbringenden Lernleistungen.
- *Errichtung von Plattformen:* Dieses von Martin Wagenschein (1975, S. 10) übernommene Bild ist geeignet, das Auswahlprinzip angesichts der immer größer werdenden Stofffülle und -überfrachtung zu verdeutlichen. Es ist ein realistisches Bild vom Lernprozeß. Denn auch Experten in ihrem Fach überblicken so gut wie nie die gesamte Wissenschafts- oder Fachlandschaft. (Die letzten »Enzyklopädisten« (= Alleswisser) sind im 18. Jahrhundert ausgestorben!) Das Bild gibt aber keine Antwort darauf, wie denn nun der Schüler von der einen zur anderen Plattform gelangen soll: im Hubschrauber des Lehrers? Oder schwimmend?
- *Vertiefung und Besinnung:* Diese im Rückgriff auf Herbart formulierte Bestimmung des Bildungsprozesses (vgl. S. I, 166) ist sicherlich nicht auf alle Unterrichtsprozesse anzuwenden, aber sie macht es möglich, zu einem ansatzweise *dialektischen Unterrichtsverständnis* vorzustoßen.
- *Spirale:* Während im Bild der Treppe unser europäisch-abendländisches, zum Teil naives Fortschrittsdenken auf den Bildungsprozeß übertragen wird, kommt im Bild der Spirale ein komplexeres Bildungsverständnis zum Ausdruck, in dem das Fortschrittsbild und die Vorstellung eines in sich ruhenden, kreisförmigen (z. B. aus fernöstlichen oder indianischen Denkvorstellungen bekannten) Bildungsprozesses miteinander versöhnt werden.
- Im Bild der Spirale wird eine sehr anspruchsvolle, u. a. von Jerome Bruner vertretene Bildungsvorstellung auf den Begriff gebracht. Bruner und nach ihm viele andere Curriculumkonstrukteure haben versucht, ein umfassendes »Spiral-Curriculum« zu entwickeln, in dem an immer wieder identischen Grundbegriffen und -strukturen immer komplexere Einsichten entwickelt werden sollen (vgl. Bruner 1970).

- Völlig ungeeignet für die Interpretation des Bildungsprozesses ist das zuletzt genannte Bild, das der *Pflanze*. Denn in ihm wird der Lehrer auf die Rolle des Gärtners reduziert, der nur noch ein wenig den Boden lockert und fleißig gießt – alles andere ergibt sich aufgrund einer genetisch programmierten Entwicklungsgesetzmäßigkeit.

Eine genauere Betrachtung der in den Bildern ausgedrückten Modellvorstellungen vom Bildungsprozeß macht also deutlich, daß sie nur teilweise oder gar nicht taugen, die alltägliche Planungsarbeit des Lehrers zu leiten. Sie sind einseitig auf die Lerngesetzmäßigkeiten des einzelnen Schülers fixiert. Sie sehen allesamt davon ab, daß schulisches Lernen überwiegend im Klassenverband stattfindet und daß auch der Lehrer mit seinen Lehrzielen und Handlungsmöglichkeiten den Unterrichtsprozeß bestimmt:

These 8.3: Eine allgemeingültige lerntheoretische Begründung des Unterrichtsganges ist unmöglich. Die richtige Schrittfolge muß vielmehr für jedes Unterrichtsthema und für jede Schulklasse neu und unter Beachtung der Handlungsspielräume des Lehrers bestimmt werden.

Was folgt aus dieser These für die konkrete Planungstätigkeit von Lehrern? Negativ betrachtet die Tatsache, daß kein Lehrer von einer Lerntheorie – welcher Art und Vollkommenheit auch immer – erwarten kann, daß sie ihm die Arbeit der unterrichtsmethodischen Strukturierung seines Unterrichts abnimmt. Positiv betrachtet die befreiende Einsicht, daß die methodische Phantasie des Lehrers zwar durch Theoriewissen angeregt, aber nicht ersetzt werden kann!

Der methodische Grundrhythmus von Einleitung/Hauptteil und Schluß stellt also nicht mehr als eine grobe Richtschnur für die vorläufige Strukturierung thematisch orientierten Unterrichts dar. Der wirkliche Ablauf des Unterrichts ist viel, viel komplexer; er kennt Neben- und Haupt Bühnen, er kennt Überlappungen, Stauungen, Unterbrechungen, Verschachtelungen, Schleifen und Neuanfänge, lockere und streng gegliederte Phasen. Die Kunst der guten Unterrichtsführung besteht darin, diesen breiten Strom von Lehrer- und Schüleraktivitäten konstruktiv zu wenden.

Keine Stunde ohne Methodenwechsel? Dieses weitverbreitete Unterrichtsrezept ist – für sich genommen – wenig wert. Es gibt kein Prinzip, das Methodenwechsel oder Methodenkontinuität vorschreiben könnte, vielmehr muß in jedem Fall neu entschieden werden, ob ein Methodenwechsel angesichts der Ziele und Inhalte der Stunde sowie der Lernvoraussetzungen der Schüler und der Methodenkompetenzen des Lehrers am Platze ist. Es gibt Lehrer, die höchst erfolgreich unterrichten, aber dennoch stunden-, ja wochenlang dieselbe Sozialform und dasselbe Handlungsmuster einsetzen. Im Blick auf die Praxis des Unterrichts, insbesondere von Berufsanfängern, ist

die Forderung nach häufigerem Methodenwechsel jedoch zumeist berechtigt!

Das eigentliche Problem, das in dieser ACHTEN LEKTION zur Diskussion steht, liegt nicht in der Frage, welche Raster und Schemata einen optimalen und welche einen weniger optimalen Ablauf des Lernprozesses garantieren, sondern darin, wie *Ruhe und Muße* (= griechisch: scholé) für einen von den Schülern mitbestimmten, ihren individuellen Lernrhythmen entgegenkommenden Lehr- und Lernprozeß gefunden und gesichert werden können. Wir sollten uns immer wieder in Erinnerung rufen, daß die gewaltsame Zerstückelung des Schulvormittags in den 45-Minuten-Takt der Schulstunde und die mit ihr einhergehende Aufsplitterung der Unterrichtsinhalte kein Ergebnis pädagogischer Setzung und Reflexion, sondern eine Folge der in unserer Zivilisation üblichen Form der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens ist. Die Zerstückelung der Sachbeziehungen innerhalb und zwischen den Fächern und die mit ihr einhergehende teilweise Zerstückelung der Sozialbeziehungen der Schüler kann pädagogisch nicht gerechtfertigt werden. Sie ist vielmehr ein Teil des *heimlichen Lehrplans* der Schule als Institution. Dieser Lehrplan lehrt, daß nichts so spannend sein darf, daß es nicht nach 45 Minuten unterbrochen werden könnte. Die in den gängigen didaktischen Modellen und auch in den Prüfungsordnungen der Zweiten Phase gemachte Unterstellung, daß praktisch jeder Lehrstoff in den Schulstundenrhythmus gepackt werden könne, ist auf jeden Fall falsch. Und selbst die noch grundlegendere Unterstellung, daß es möglich und sinnvoll sei, den anarchisch-lebendigen Lernprozeß von 20 oder 30 Schülern »über einen Kamm zu scheren« (sprich: im Klassenverband zu organisieren), ist trotz ihrer für den Schulbetrieb konstitutiven Bedeutung kein ehernes Gesetz, sondern eine problematische, immer neue Schwierigkeiten produzierende Annahme.