

## 1. Der sogenannte geplante Unterrichtsverlauf

### 1.1 Methoden-Kreuz

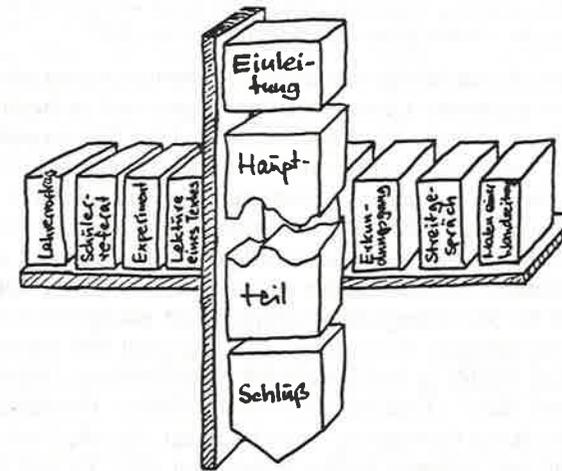
Studenten, Referendaren und anderen Berufsanfängern wird während ihrer Ausbildungszeit abverlangt, möglichst für jede gehaltene Stunde – mindestens jedoch für jene Stunden, in denen Fachleiter, Seminarleiter oder Hochschullehrer dabei sind – den sogenannten geplanten Stundenverlauf zu Papier zu bringen und ihn dann – je nach Naturell der Ausbilder – flexibel oder pingelig genau auszuführen. Etwa so:

Zeit	Unterrichtsschritte	Sozialformen	Medien
8+5	① Gelenktes Gespräch über den Unterrichts-gang zur Molkerei	Frontal-unterr.	Tafel
8:50	② Erarbeitung des "Milch-Kreislaufes"	"	Tafel-zeichnung
8:55	③ Gruppenbildung und Arbeitsauftrag	"	
	④ Gruppenarbeit zu		

Wegen seines schablonenhaften Äußeren, aber auch wegen der leicht unterlaufenden Fehler in der Kategorienwahl und -zuordnung wird dieses Planungsraster vom Anfänger zumeist wenig geliebt. Auch in den allgemeindidaktischen Modellen wird es eher stiefmütterlich behandelt, was seiner Bedeutung jedoch nicht gerecht wird: Das Austüfteln des geplanten Stundenverlaufs kann eine *organisierende Kraft* für die Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen in den übrigen Feldern der Unterrichtsvorbereitung erhalten. Deshalb ist er häufig das, was als erstes »steht«; erst danach geht man daran, die Ziel- und Inhaltsentscheidungen zu präzisieren, die Lernvoraussetzungen der Schüler zu bestimmen und die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen zu klären. Woran liegt das? Es ist erforderlich, *das Prinzip zu durchschauen*, nach dem diese geplanten Stundenverläufe angelegt werden. Fast immer werden in ihnen zwei »Achsen« oder »Dimensionen« unterschieden, die zu so etwas wie einem »Methoden-Kreuz« kombiniert werden können:

- Es gibt eine *Zeitachse*, auf der die Abfolge der einzelnen Unterrichtsschritte festgehalten wird.
- Und es gibt so etwas wie eine *Handlungs- oder Interaktionsachse*, auf der notiert wird, was Lehrer und Schüler miteinander tun.

Die Zeitachse wird in fast allen Rastern in der Senkrechten und die Handlungsachse in der Waagerechten abgebildet:



Beim Austüfteln einer Stundenplanung geht es darum, die beiden »Balken« des abgebildeten Kreuzes so lange vor dem geistigen Auge hin- und herzuschieben, bis plausible Kombinationen von Schritten und Handlungsmustern gefunden worden sind. Dabei gibt es typische Kombinationen von Schritten und Handlungsmustern, jedoch keine zwingenden Verknüpfungen:

- Es ist üblich, aber keineswegs zwingend, den Lehrervortrag, die Wiederholung, die Hausaufgabenkontrolle usw. an den Anfang der Stunde zu setzen. Ein Lehrervortrag kann aber hier und dort auch am Stundenschluß oder gar während der Gruppenarbeit in einer Kleingruppe Sinn machen.
- Ein Streitgespräch oder ein Rollenspiel kann an den Anfang einer Unterrichtsphase gesetzt werden, um bei den Schülern Problembewußtsein für das Thema zu wecken, es kann aber ebenso sinnvoll am Stundenschluß als eine anspruchsvolle Form der Ergebnissicherung verwandt werden.

Bei genauerer Betrachtung voll ausgefüllter Raster für den Stundenverlauf (vgl. das Beispiel S. 277) wird deutlich, warum ihnen die oben behauptete organisierende Kraft für die Gesamtplanung zukommt. In ihnen werden nämlich *sämtliche fünf Dimensionen methodischen Handelns* (vgl. S. I, 222) sinnfällig integriert. Der Lehrer, der den Stundenverlauf endgültig festlegt, muß alle wesentlichen didaktisch-methodischen Probleme seiner Unterrichtsführung ausgelotet haben:

- Er muß das *Thema* der Stunde festgelegt haben,
- und er muß vorgeklärt haben, welche *Lehrziele* er durch die Aufarbeitung des Themas erreichen will;

- er muß sich überlegen, welche *Handlungsmuster* in Frage kommen;
- er muß klären, in welchen *Sozialformen* diese Handlungsmuster am besten verwirklicht werden können,
- und er muß entscheiden, in welcher *Reihenfolge*, durch wen und mit welchen *Hilfsmitteln* (Medien) die Handlungsmuster verwirklicht werden sollen.

Berufsanfänger haben häufig beträchtliche Schwierigkeiten, die Schrittfolge des von ihnen geplanten Unterrichts festzulegen und zu begründen. Ihnen fehlt unterrichtspraktische Phantasie, manchmal der Mut zu unkonventionellen Lösungen, zum Teil natürlich auch die Fachkompetenz, um entscheiden zu können, ob das für einen bestimmten Unterrichtsschritt vorgesehene Handlungsmuster tatsächlich die ihm zugeordnete Aufgabe erfüllen kann. Routinierte Lehrer haben es da zumeist leichter. Sie haben – um das obige Bild des Methoden-Kreuzes wieder aufzunehmen – die beiden Balken mit der Zeit- und der Handlungsachse bereits derart häufig hin- und hergeschoben, daß an bestimmten Stellen regelrecht Scharfen und Dellen entstanden sind, die immer wieder zu den gewohnten Kombinationen einladen (vgl. den Überblick über diese »Trampelpfade« methodischer Phantasielosigkeit auf S. I, 135). Mit dieser Feststellung ist nicht gesagt, daß die Dellen und Scharfen immer an den richtigen Stellen entstanden sind. Es gibt routiniert gehandhabte Fehlentscheidungen, die ein ganzes Lehrerleben überdauern können und mit der Maxime »Das hab ich schon immer so gemacht, und das hat auch immer geklappt« der Reflexion entzogen werden.

## 1.2 Übungsaufgabe

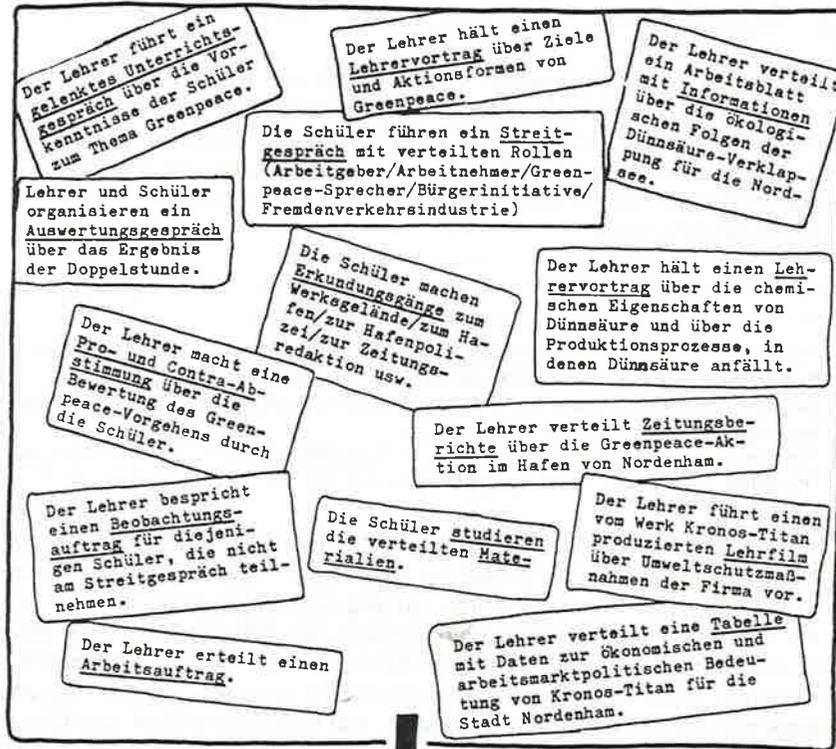
Wenn Sie Studentin oder Student, Referendarin oder Referendar sind, bitte ich Sie, eine provisorische Stundenplanung zu einem von mir vorgegebenen Thema vorzunehmen. Ich komme auf dieses Beispiel mehrfach zurück! Es geht um eine *Doppelstunde* im Fach Sozialkunde/Politik. Die Stunde könnte in einer 9. oder 10. Realschul- oder Gymnasialklasse gehalten werden:



- Thema der Doppelstunde:* Greenpeace und die Auseinandersetzung um die Dünnsäure-Verklappung in der Nordsee durch die Firma Kronos-Titan in Nordenham
- Ziel:* Die Schüler sollen eine eigene Position im Interessenkonflikt um die Dünnsäure-Verklappung entwickeln.
- Der Vorgang:* Ein Greenpeace-Schiff hat ein Tankschiff der Firma Kronos-Titan, das Dünnsäure in der Nähe von Helgoland verklappen soll, am Auslaufen gehindert.

Wenn Sie berufserfahrener Lehrer sind und Ihre Ausbildungsphase lange hinter sich gebracht haben, werden Sie sich an die Nöte des Planens »ohne Netz und doppelten Boden« erinnern: Sie sitzen an Ihrem Schreibtisch, kauen auf dem unangenehm schmeckenden Plastik des Filzstifts herum, Sie machen sich Notizen, streichen sie wieder durch, Sie werfen das Blatt Umweltschutzpapier in den Papierkorb und fangen wieder von vorne an. Das, was an Gedankensplittern durch Ihren Kopf saust, will sich nicht in Reih und Glied bringen lassen. Auch didaktische Theorien nehmen Ihnen diese Arbeit nicht ab! Ohne eine kluge und phantasievolle Idee, wie man das Thema anpacken könnte, kommen Sie mit dieser Aufgabe nicht weiter. Im Kasten auf S. 100 habe ich das Planungsproblem jedoch dadurch vereinfacht, daß ich eine bunte Palette in Frage kommender Handlungsmuster vorgebe:

- Suchen Sie bitte jene Handlungsmuster aus, die Ihnen für das oben genannte Stundenziel der Doppelstunde »Greenpeace/Kronos-Titan« geeignet zu sein scheinen, und bringen Sie sie in eine *plausible Reihenfolge*!
- Sie können sich neue Handlungsmuster ausdenken und hinzufügen!
- Achten Sie darauf, nicht zu viel in die 90-Minuten-Stunde zu packen!
- Lassen Sie die rechte Spalte frei! Ich komme darauf zurück.



Es müssen nicht

sieben Schritte sein!

Unterrichtsschritte	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Wie sind Sie an die Lösung dieser halbprogrammierten Aufgabe herangegangen? Sie haben sicherlich die im oberen Kasten enthaltenen Beispiele studiert, einige interessant gefunden, bei anderen den Kopf geschüttelt und dann irgendwann eine kluge Idee gehabt, wie das Ganze ablaufen könnte: Sie haben vielleicht zuerst eine Entscheidung über den Unterrichtseinstieg getroffen und sich dann bis zum Stundenschluß durchgearbeitet. Vielleicht haben Sie auch zuerst eine vorläufige Entscheidung über den Schlußschritt getroffen und sich dann wieder von hinten nach vorn gehandelt.

Man könnte das Hin- und Herschieben verschiedener Unterrichtsschritte stundenlang weiterführen und doch in der Sachklärung keinen Schritt weiterkommen. Die entscheidende, bei jeder Planungsaufgabe zu lösende Frage ist nämlich noch gar nicht gestellt. Sie lautet: *Welche Funktion bzw. welche Funktionen sollen die einzelnen Schritte für das Ganze erfüllen?*

- Vielleicht haben Sie zu Beginn der Doppelstunde einen Lehrervortrag angesetzt. Er könnte die Funktion haben, eine allgemeine Orientierungsgrundlage für den Schüler herzustellen; vielleicht dient er zusätzlich der Motivation der Schüler.
- Vielleicht haben Sie in einer mittleren Phase der Doppelstunde Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit angesetzt, die Ihrer Vorstellung nach der vertiefenden Erarbeitung von Sachfragen dienen soll.
- Als letzter Schritt mag ein gelenktes Gespräch, eine Tafeltext-Erarbeitung, eine problembezogene Anwendung oder ähnliches vorgesehen sein. Dieser Schritt dient dann der Zusammenfassung des Erarbeiteten, der Festigung und Vertiefung oder dem Transfer.

Schauen Sie sich bitte die von Ihnen vorgenommene Lösung der Übungsaufgabe noch einmal an, und tragen Sie in der rechten Spalte ein, welche Funktion bzw. welche Funktionen jeder der von Ihnen gewählten Schritte haben soll!

In der Ausbildungspraxis sind ganze *Begriffsketten* entwickelt worden, mit denen diese Funktionen gekennzeichnet werden:

- Einstieg/Erarbeitung/Ergebnissicherung* (ein Allerwelts-Konzept, das deshalb auch der NEUNTEN LEKTION als Gliederungsschema zugrunde gelegt werden wird);
- Vorbereitung/Darbietung/Verknüpfung/Zusammenfassung/Anwendung* (wenn Sie den THEORIE-TEIL dieses Buches gründlich gelesen haben, wissen Sie hoffentlich sofort, was Geistes Kind diese Begriffskette ist!);
- Aneignung von Erfahrungen/Verarbeitung von Erfahrungen/Veröffentlichung von Erfahrungen* (ein noch wenig gebräuchliches, ebenfalls im THEORIE-TEIL vorgestelltes Schema!).

Durch die Wahl der einzelnen Begriffe und der Begriffsketten wird angedeutet, welches didaktische Konzept bei der Planung der Stunde verfolgt wird. Geht es mehr darum, präzise Sachinformationen zu vermitteln, oder darum, eigene Erfahrungen der Schüler aufzuarbeiten, oder darum, Einstellungen zu

verändern? Hier wird deutlich, daß in der scheinbar schlichten Zuordnungs- und Sortieraufgabe eine Reihe von komplizierten unterrichtspraktischen und lerntheoretischen Fragen steckt. Um begründet entscheiden zu können, welches Handlungsmuster in welchem Unterrichtsschritt ausgewählt und wie die Reihenfolge der Schritte bestimmt werden soll, benötige ich *Hypothesen über die Lerngesetzmäßigkeiten der Schüler*. Ich müßte eigentlich genauer wissen, was die Schüler während eines Lehrervortrags lernen können; ich müßte genauer wissen, welche Themenbereiche am besten in Gruppenarbeit erledigt werden und wo die Einzelarbeit vorzuziehen ist. Vor allem aber müßte ich wissen, ob eine bestimmte Schrittfolge besonders günstig ist:

- Lernen Schüler dann am besten, wenn ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse zum Thema zu Beginn der Unterrichtsarbeit aktiviert werden?
- Oder lernen Schüler dann am besten, wenn der neue Lernstoff in kleine Mini-Häppchen aufgeteilt und schrittweise erlernt wird (wie dies die Lerntheorien des programmierten Unterrichts vorschreiben)?
- Wird der Lernerfolg erhöht, wenn die Schüler selbsttätig an die Arbeit gehen, oder besteht bei der komplexen Thematik der Doppelstunde die Gefahr, daß sie sich verzetteln?
- Vielleicht lernen Schüler aber ja auch nur dann effektiv, wenn der neue Lernstoff verfremdet wird, wenn es eine Distanz zu überwinden gilt, die die Neugier auf das Fremde, noch Unbegriffene weckt?

Um die Frage nach dem schrittweisen Aufbau des Unterrichts differenziert beantworten zu können, benötigen wir also nicht nur einen Überblick über die im Schulalltag verfügbaren Sozialformen und Handlungsmuster (vgl. dazu die DIDAKTISCHE LANDKARTE Nr. 4), sondern auch eine *Theorie des Lern- und Aneignungsprozesses* der Schüler.

**These 8.1:** Theoretischer Bezugspunkt für die zeitliche Untergliederung des Unterrichtsverlaufs sind Annahmen über wiederkehrende, für alle Schüler gleiche Gesetzmäßigkeiten des Lehr-/Lernprozesses.

Und wie komme ich zu solchen Annahmen über Lehr-/Lerngesetzmäßigkeiten? In der VIERTEN LEKTION ist eine ganze Reihe von Stufen- und Phasenschemata vorgestellt worden, die eben diesen Anspruch stellen: eine theoretisch begründete Schrittfolge des Unterrichts zu liefern (vgl. den Überblick auf der DIDAKTISCHEN LANDKARTE Nr. 2). Diese Schemata sind jedoch auf so hoher Abstraktionsstufe formuliert, daß sie für die konkrete Unterrichtsarbeit zumeist nur schwer »auszumelken« sind. Die Frage, mit welcher Einstiegsform man den Unterricht über Greenpeace beginnen sollte, wird dort natürlich nicht beantwortet. Es wird nicht einmal gesagt, ob es von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach typische Veränderungen solcher Phasenkonzepte gibt. Deshalb ist es nicht weiter verwunderlich, daß die wenigsten Lehrer

im Schulalltag bewußt ein theoretisch begründetes Stufen- oder Phasenkonzept anwenden. Sie versuchen, ihre Unterrichtsstunden klar und deutlich zu untergliedern, aber sie berufen sich dabei nicht auf die Herbartianer, auf Heinrich Roth oder Pjotr Galperin, sondern auf ihre eigenen Erfahrungen im wiederholten Umgang mit ähnlichen Unterrichtsthemen. Sie entwickeln vielmehr wiederkehrende *Verlaufsformen des Unterrichts*: individuelle Strickmuster der Phasierung, die durch das Temperament und den Fachbezug ein wenig eingefärbt werden können, insgesamt jedoch überraschend gleichförmig gestaltet werden (vgl. S. I, 133).

Wir müssen also zur Kenntnis nehmen, daß der »geplante Unterrichtsverlauf« auf recht unterschiedlichen Theoretisierungs-Niveaus formuliert werden kann:

- Der *Berufsanfänger*, der die dritte, vierte oder fünfte Unterrichtsstunde seines Lebens plant, ist zumeist bereits zufrieden, wenn er eine halbwegs plausible Reihenfolge hinbekommt.
- Referendare*, die sich auf ihre unterrichtspraktischen Prüfungen vorbereiten, sollten langsam anspruchsvoller sich selbst und den Schülern gegenüber geworden sein. Sie sollten die diffusen Vorstellungen im Hinterkopf zu einer ansatzweise theoretisch begründeten und in der didaktischen Literatur lokalisierten Position weiterentwickeln (Die DIDAKTISCHE LANDKARTE Nr. 2 kann Ihnen für diese Aufgaben den Orientierungsrahmen liefern!)
- Routinierte Lehrer* sollten zwar ungefähr wissen, auf welchen theoretischen Hintergrund die von ihnen praktizierten Verlaufsformen aufbauen, bei ihnen kommt es aber gerade darauf an, daß sie sich vom Theoriewissen abgenabelt haben, um situationsangemessen und zügig im Unterrichtsprozeß planen und korrigieren zu können (vgl. S. 26).