

Vorwort des Herausgebers

Als Herausgeber der Reihe bin ich darüber erfreut, dass diese Thematik bei der Leserschaft auf breites Interesse gestoßen ist. Die Qualität des Unterrichts ist entscheidend für die Leistungsfähigkeit des Schulsystems, wie internationale Vergleichsstudien immer wieder belegen. Vor diesem Hintergrund dürfte auch die 3., überarbeitete und erweiterte Auflage große Resonanz finden, die insbesondere um ergänzende Aussagen zur Unterrichtsplanung bei Offenem Unterricht erweitert wurden. Für den Autor, Prof. Dr. Jürgen Bennack, sollte dies eine nachhaltige Bestätigung dafür sein, ein auf die Praxis bezogenes Buch geschrieben zu haben, mit dem für die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung unentbehrliche Grundkenntnisse vermittelt werden.

Bielefeld, im September 2003

Eiko Jürgens

**Vorwort
zur 3. Auflage**

In der öffentlichen Wahrnehmung wird die Leistungsfähigkeit der Schule eng verknüpft mit dem Ertrag erfolgreichen Unterrichts. Die Wertschätzung dieser zentralen Funktion schulischen Handelns zeigt sich besonders deutlich an der derzeitigen Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht als Folge internationaler Vergleichsstudien zu den Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler.

Das bloße Stattfinden von Unterricht sagt über dessen Bildungserfolg so gut wie gar nichts aus, es ist lediglich ein statistischer Wert. Jede ausgefallene Unterrichtsstunde wird deshalb erst dann zu einer verpassten Chance für die Schülerinnen und Schüler, wenn damit eine spannende, bildungswirksame und persönlich bereichernde Lerngelegenheit ungenutzt bliebe. Zu den wichtigsten Fragen eines anspruchsvollen und professionellen Unterrichts liefert die vorliegende Publikation einen wichtigen Beitrag. Mit ihr wird das Thema Unterricht vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Anforderungen reflektiert. Deren Komplexität, Heterogenität und Dynamik verlangen als Zielsetzung und Aufgabe des schulischen Unterrichts die Vermittlung einer ausdifferenzierten Lernkompetenz, mit der junge Menschen auf den Wandel und die Vielfalt den künftigen »Wissensgesellschaft« situationsgerecht und kreativ reagieren können.

**Vorwort
zur 1. Auflage**

Zeitgemäßer Unterricht in diesem Sinne wird als ein schülerorientierter Unterricht verstanden. Dessen Umriss wird in seinen Grundzügen und zentralen didaktischen Fragestellungen nachgezeichnet. Ausgehend vom Lernen als Kern aller unterrichtlichen Bemühungen wird dessen Bedingungsfeld skizziert und Grundlagen der Unterrichtsgestaltung wie u.a. didaktische Transformationen und didaktische Prinzipien sowie insbesondere das Lehrer-Schüler-Verhältnis verständlich erklärt und mit praktischen Hinweisen versehen. Außerdem werden Präferenzen hinsichtlich zu verwendender Methoden vorgenommen, sodass die Leserinnen und Leser einen Leitfaden für die Argumentation eigener Unterrichtsplanung geboten bekommen.

Der besondere Wert dieses Reihenbandes für die Qualifizierung und Kompetenzsteigerung von Lehrerinnen und Lehrern, also für deren Professionalisierung in einem gesellschaftlich relevanten Bereich, liegt in einer engen Verschränkung von theoretischem Basiswissen und praktischem Unterricht und den daraus gewonnenen handlungsleitenden Aussagen zur Planung und Analyse von Unterricht mit begründetem Vorgehen und genauen Schrittfolgen.

Bielefeld, im Oktober 2000

Eiko Jürgens

1. Einleitung

»Unterricht«? Schon das Wort muss hinterfragt werden! Unterrichten bedeutet dem historisch gewachsenen Sinne nach: belehren, beibringen, Wissen vermitteln, lehren, unterweisen, instruieren, leiten etc. Damit zielt es eindeutig auf die Bestimmung eines Lernenden durch einen Lehrenden, vollzogen u.a. durch eine frontale Ausrichtung der Schüler und die Einteilung des Schultages in »Lektionen«. Vorausgesetzt wird, dass der Lehrende wisse und der Lernende nicht wisse und der Hilfe bedürftig sei. In der Vergangenheit der Schule findet man – bis an die Schwelle zur Gegenwart – tatsächlich viele uninformierte und unwissende Schüler, denen im heutigen Umfang keine Medien zur Informationsbeschaffung verfügbar waren. Primär durch Schule und Lehrer wurde die Welt des Geistes aufgeschlossen.

Das ist heute anders! Den Schülerinnen und Schülern stehen außerhalb der Schulen etliche Informationsquellen offen!

Selbst beim Zusammentreffen sehr junger (6-jähriger) Schüler und sehr schulspezifischer Aufgaben (Lesen- und Schreibenlernen) kann in der Schulrealität keine Rede davon sein, dass bei den Schülern »Tabula rasa«, bei den Lehrer/innen All- oder doch wenigstens Vielwissenheit herrscht!

Hier und anderswo treffen in der Schule keine Unwissenden und Unmündigen auf Wissende und Mündige!

Die Etablierung eines Abhängigkeitsgefälles in der Schule entbehrt also der sachlichen Grundlage, es entspricht zudem nicht den Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft, die vom Zusammenleben gleichberechtigter und mündiger Bürger ausgeht.

Lehrer/innen vermitteln also den Schülern kaum mehr die Neuheiten der Welt; sie sind eher – gemeinsam mit den Schülern – Suchende, die in einigen Bereichen einen Vorsprung an Kenntnissen und Techniken oder ein Mehr an Übersicht besitzen, den sie den Schülern zur Verfügung stellen. Deshalb wird es ihre primäre Aufgabe sein, zu moderieren, zu systematisieren, das Wissen zu erklären und beim Ordnen, Verstehen und Auseinandersetzen zu helfen. Schüler sind also keine »belehrten« Objekte des Lernens, sondern – behutsam unterstützt durch Lehrende »neuen Stils« – Lernsubjekte mit eigenen Zielen und Methoden. In diesem Sinne kann F. Peschel sagen: »Nicht-Unterricht ist auch Unterricht« und »die Schüler lernen trotzdem« (vgl. Peschel 1997).

Wozu Unterricht?

Schülerorientierte Didaktik

Eine dementsprechende *Didaktik* – sie reflektiert die Auswahl und Vermittlung (Methoden, Medien) des Wissens einer Gesellschaft/Kultur an deren nachwachsende Generation – wird ihren Blick also weniger auf die Bedürfnisse der Kultur oder Gesellschaft als vielmehr stärker auf die Schüler richten: auf deren notwendig zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen. Diese Idee verlangt Lehrer, die kompetent genug und nicht durch allzu viele Vorgaben eingeschränkt sind, denn sie sollen den jeweiligen Bedürfnissen *ihrer* Schüler entsprechend planen und handeln können.

Schulen können aber nicht an den Bedürfnissen der Gesellschaft vorbeigieren. Sie sind gesellschaftlich getragene Einrichtungen und erfüllen gesellschaftliche Funktionen. Eine Schule »außerhalb« der Gesellschaft würde im Übrigen nicht den Bedürfnissen der Schüler gerecht, die schließlich später dort existieren werden. Lehrer/innen haben also die Aufgabe, schülerorientierten Unterricht so zu gestalten, dass zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und berechtigten gesellschaftlichen Ansprüchen ein Ausgleich hergestellt wird.

Das Problem stellt sich im Grundsatz weniger schwierig als es klingt. Schüler orientieren sich – das zeigen die Jugendstudien (u.a. Shell) – durchaus an Realitäten, sie sind also hinsichtlich ihrer eigenen Interessen für Lernnotwendigkeiten, die ihnen die Gesellschaft auferlegt, offen.

Dennoch beinhaltet die Schülerorientierung der Didaktik – anders als es beim Rückzug hinter staatlich verordnete Curricula der Fall ist – Entscheidungen von Lehrern, für deren Legitimation sie Maßstäbe brauchen. Diese finden sich in den humanen und demokratischen Grundsätzen unserer Gesellschaft sowie im angestrebten Ziel aller Erziehung, nämlich Ethik, Moral und Mündigkeit (vgl. Bennack 1999, S. 34–43) zu erreichen.

Vor die Frage gestellt, aus »pragmatischen« Gründen oder wegen des »common-sense« geringer Begabten, fremdsprachigen oder Asylantenkindern weniger Zeit zu widmen, könnten Lehrer/innen dies gemäß unserem Maßstab nicht legitimieren.

Schülerwünsche an Unterricht

Wie wünschen sich Schüler ihren Unterricht? Kindern, die Schule »spielen«, Regisseuren, die Schulszene drehen, Erwachsenen, die sich an ihre Schulzeit erinnern, schweben meist eine Schule und ein Unterricht vor, die dem eingangs geschilderten tradierten Bild entsprechen. Lehrer/innen stellen die bestimmenden Figuren des Bildes dar (vgl. Kaiser 1999, S. 6f.). Befragt man aber Schülerinnen und Schüler, wie sie sich einen optimalen Unterricht vorstellen, zeigt sich ein anderes Bild. Kürzlich führte ich mit den Schülern einer 4. Klasse darüber ein Gespräch. Als »Lieblingsthemen« nannten sie etliche Inhalte aus vielen Fächern; die Palette ihrer Interessen erwies sich als recht weit und sie waren offen für Anre-

gungen. Wichtiger als bestimmte Themen war ihnen deren Bezug zu ihrem eigenen Leben, zu ihrer *Person* und *Situation*. Durch einen solchen *Realitätsbezug*, so äußerten sie sinngemäß, wären sie zu *motivieren*!

Die Aussagen von Schülern zu den von ihnen bevorzugten Unterrichtsmethoden beziehen sich schlüssig auf ihre inhaltlichen Präferenzen. Sie wünschen also solche Methoden – und natürlich auch Lehrer/innen –, die ihnen die motivierende Verwirklichung eigener Vorstellungen (»Spaß haben!«) durch *Selbstständigkeit* und *Handeln* (»Selber machen! Probieren! Mitbestimmen!«) (z.B. bei *Exkursionen*, *Projekt-*, *Frei-* und *Wochenplanarbeit* – wobei sie auf Erfahrungen zurückgreifen konnten) gestatten. Lehrerhilfe wird bei Schwierigkeiten nicht ausgeschlossen, aber die Schüler wollen »erst selbst ausprobieren können«!

Erwünscht ist das Lernen im Sozialverband, wenngleich die Schüler auch die zeitweise Notwendigkeit eines individuellen Arbeitens sehen (»pauken«!). Vor allem die Hilfe durch Mitschüler wird positiv eingeschätzt. Computer, als Beispiel eines modernen Unterrichtsgegenstandes, stehen bei den Schülern hoch im Kurs (vgl. Mohr 2002).

Und – ganz nebenbei – erfahre ich bei der Befragung, dass Praktikanten einen innovativen Einfluss auf den Unterricht haben können. Sie nämlich trauen sich, neue Unterrichtsformen einmal auszuprobieren und das motiviert die Schüler!

Den Gegensatz bei den Schülern zwischen dem manifesten Bild von Lehrern (beim »Schule spielen«) und ihren geäußerten inhaltlichen und methodischen Präferenzen erkläre ich mir dadurch, dass Schüler Eigenständigkeit beim Lernen durchaus schätzen, dass sie aber andererseits auf Lehrer/innen als Gesprächspartner, Helfer und Ratgeber nicht verzichten wollen. Verantwortungsvolle Lehrer/innen werden – gerade auch angesichts der Zunahme problematischen Familienlebens – diese Partnerrolle spielen; sie werden diese Rolle aber nicht im Sinne eines Dirigismus in Fragen des Lernens missbrauchen!

Dem *Schulunterricht* fehlt es gegenwärtig an *Anerkennung*. Ihm ist – wie gesagt – die Exklusivität der Welterklärung und Deutung bei den Schülern abhanden gekommen. Zudem befindet sich die Schule mit ihrem Unterricht, weil sie als pädagogische Einrichtung humane und demokratische Maßstäbe anlegen muss, im Widerspruch zwischen ihrer Förderverpflichtung allen Schülern gegenüber einerseits und den hohen Erwartungen der Eltern an die Schule als Karrierebörse sowie ihrer tatsächlichen Auslesefunktion als gesellschaftliche Sozialisations- und Allokationsinstanz andererseits.

Kritik äußern die Eltern, weil sie ihre Kinder, seien sie schwach- oder auch hoch begabt, nicht genügend gefördert sehen und viele steuern – gemäß ihren finanziellen Möglichkeiten – dagegen. Mehr als ein Drittel aller Schüler an weiterführenden Schulen erhält Nachhilfe; ca. 20 Prozent

**Lehrer/innen
als Partner**

**Schulunterricht
in der Kritik**

gegen Bezahlung (vgl. Kramer/Werner 1998; IWD 1998, 1999)! Die Idee einer Schule, die nach Leistung und Begabung und nicht nach gesellschaftlicher Stellung der Eltern soziale Karrieren ermöglicht, wird – bei allem subjektiven Verständnis – verwässert, wenn Schülerförderung vom Einkommen oder dem eigenen Nachhilfeeinsatz der Eltern abhängt!

Kritik am Schulunterricht bringen auch Lehrer/innen vor, die sich in ihrer unterrichtlichen Vermittlungsfunktion durch sozial nicht angepasste, »unerzogene«, »egozentrische« Schüler zunehmend gestört fühlen und das Versagen der elterlichen »Erziehung« beklagen. Kritik melden die »Abnehmer« der Schule an, besonders die Unternehmer, die immer geringere Basisfertigkeiten (vor allem Rechtschreiben, Grundrechenarten, bürgerliches Rechnen) und fehlende »Allgemeinbildung« beklagen.

Man kann einwenden, dass es solche Klagen von jeher gab und dass die Beschwörung einer unspezifizierten Allgemeinbildung fragwürdig ist. Negieren lassen sich diese Vorwürfe angesichts erdrückender Erfahrungsberichte über vorhandene Defizite aber nicht.

Den *Kern und die Darstellungsweise des Buches* machen Vorschläge zur Unterrichtsplanung und -gestaltung aus, orientiert am Schüler und seinen Bedürfnissen, aber vermittelt mit den Ansprüchen aus der Gesellschaft. Wir stellen uns der Frage: Was wollen, sollen und können Schüler in welcher Weise und mit welchen Zielen lernen?

Auf eine Diskussion schultheoretischer Vorstellungen, didaktischer Modelle und anderer wichtiger Grundlagen werden wir angesichts des Bandumfangs verzichten müssen – sie finden sich anderswo (vgl. u.a. von Martial/Bennack 2002) und werden in Literaturempfehlungen am Ende dieses Kapitels genannt.

Nur kurz, weil entsprechende Wünsche bestehen, soll an dieser Stelle auf »Didaktische Modelle« hingewiesen werden. Didaktische Modelle gehen von der Tatsache aus, dass – ungeachtet der Tatsache, dass Unterricht in seinen Aspekten wissenschaftliche Ergebnisse und Aussagen zu berücksichtigen hat – Leitvorstellungen des Unterrichts aus einer Grundsatzentscheidung des Unterrichtenden resultieren und nicht die eindeutige Folge wissenschaftlicher Reflexion sind.

Neben Modellen, die pädagogisch-programmatische Aussagen repräsentieren (curriculare, kritisch-kommunikative Didaktik), oder die sich an wissenschaftlichen Paradigmen orientieren (experimentelle, systemtheoretische, kybernetische und konstruktivistische Didaktik), kennen wir solche, die bestimmte Aspekte des Unterrichts in den Mittelpunkt rücken. Dazu zählt die in diesem Buch präferierte schülerorientierte Didaktik. Andere, schon etablierte Modelle werden in den Studienseminaren verwendet; zu ihnen haben sich häufig verwendete Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung ausgebildet. Das ist sowohl bei der *bildungstheoretischen* wie bei der *lerntheoretischen Didaktik* der Fall.

**Unterrichts-
planung nach
schülerorientier-
ter Didaktik**

**Didaktische
Modelle**

Bei der bildungstheoretischen Didaktik rückt der Aspekt der Bildungswirksamkeit der Unterrichtsthemen in den Mittelpunkt. Entsprechend dieser Schwerpunktsetzung wird in diesem Modell den in *didaktischer Analyse* aufgeworfenen Fragen der Exemplarizität, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Struktur des Unterrichtsinhaltes und adäquater Fälle besondere Bedeutung zugemessen. Als Ergebnis der Untersuchung sollte der Lehrende zu einem begründeten Urteil darüber kommen, ob die Inhalte des Unterrichts für die Schüler einen Bildungsgehalt aufweisen könnten.

Die lerntheoretische Didaktik geht vom Zusammenwirken mehrerer Strukturelemente des Unterrichts aus, deren Einzelheiten zu beachten und in Abhängigkeit von den übrigen bei der Unterrichtsanalyse zu betrachten sowie bei der Unterrichtsplanung zu konzipieren ist. Als Bedingungsfelder werden einerseits soziokulturelle von anthropogenen Voraussetzungen des Unterrichts unterschieden; als Entscheidungsfelder werden dem Lehrenden als Planungsaufgabe: Themen, Intentionen, Methoden und Medien auferlegt (vgl. zu den aufgezeigten Unterrichtsaspekten Kap. 6.2).

Unsere folgenden Aussagen werden sich – als Anregungen zur Reflexion nicht als Rezepte – direkt auf die Planung und Analyse konkreten Unterrichts beziehen.

Die leitende Vorstellung unserer Aussagen ist eine konsequent *schülerorientierte Didaktik*. Maßstab unseres antizipierten Handelns ist der Schüler, verstanden als Ganzheit (Körper, Geist, Gefühl), als Individuum, Sozialwesen und Gesellschafts- respektive Kulturmitglied. Alle didaktischen Intentionen (Ziele, Inhalte, Methoden) richten sich am Wohl dieses Schülers (definiert durch die Ziele des Unterrichts und der Erziehung, vgl. Kap. 2) aus!

In der Vergangenheit wurde die Didaktik weniger von diesen als von den folgenden Prämissen bestimmt und zwar durch

- eine primär kulturelle Orientierung der Schule, z.B. als klassische Bildung oder – heute – als Konzentration auf die Entwicklung und/oder Revision von Curricula;
- einen strikten Gesellschaftsbezug der Schule, gekennzeichnet durch gesellschaftlich erwünschte Qualifikationen und Lernziele;
- einen methodisch-organisatorischen Didaktikansatz in der (unpolitischen) Tradition der Reformpädagogik und
- einen funktionellen Ansatz mit dem Ziel humanistischer Interaktion bei der »kommunikativen« Didaktik.

Schülerorientierte Didaktik erfordert auf der Basis der Schülerbedürfnisse und -förderung ein Nachdenken über die Notwendigkeiten eines die Selbstorganisation des Schülerlernens initiierenden Unterrichts.

**Maßstäbe
schülerorientierter
Didaktik**

**Prämissen der
Didaktik**

Dem entsprechen die »Ziele des Unterrichts« (vgl. Kap. 2) und die »Grundlagen der Unterrichtsgestaltung« (vgl. Kap. 4). Daraus abgeleitet werden »Lehr- und Lernmethoden« (vgl. Kap. 5), die »Planung schulischen Lehrens und Lernens« (vgl. Kap. 6) »Planungsbeispiele« (vgl. Kap. 7) und Gesichtspunkte der »Lehr- und Lernanalyse« samt – wichtig für Prüfer und Geprüfte! – Bewertungsmerkmalen (vgl. Kap. 8). Den Planungs- und Analysekapiteln werden Aspekte der »Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule« (vgl. Kap. 3) vorangestellt.

Praktikant/innen, Referendar/innen, Mentor/innen, Seminar- und Fachleiter/innen und Dozent/innen erhalten mit diesem Buch eine Übersicht über Aspekte der Planung, der Gestaltung und der Bewertung von Unterricht.

Zusammenfassung

Dieses Buch stellt den Schüler alleine in den Mittelpunkt didaktischer Erörterungen; es repräsentiert eine konsequent *schülerorientierte Didaktik*.

Von »Unterricht« im herkömmlichen Sinn kann nicht mehr die Rede sein! Schüler werden in der Schule weiterhin Neues erfahren; mehr noch aber wird die Schule vielfältig erhaltene Informationen ordnen, vor allem wird sie die Schüler zum Selbstlernen anregen und anleiten müssen.

Selbstständiges und handelndes Lernen im Sozialverband, durchgeführt an schüler- und realitätsnah gestellten Aufgaben, motiviert zum Selbstlernen und verringert den Gegensatz zwischen gesellschaftlichen Erfordernissen, denen sich die Schüler übrigens durchaus stellen wollen, einerseits und ihren eigenen Bedürfnissen andererseits.



Leseempfehlungen

Schul- und Unterrichtstheorie

von Martial, I./Bennack, J. (2002): Einführung in schulpraktische Studien. 2. und 3. Kapitel.

Schülerorientierte Didaktik

Bönsch, M. (2000b): Praxishandbuch Gute Schule. Baltmannsweiler. 2., 4. und 5. Kapitel.

Kaiser, A. (1999): Anders lehren und lernen. Ein Übungskurs für emotional fundierte Lehrkompetenz. Baltmannsweiler. 1. bis 5. Kapitel.

Didaktische Modelle

von Martial, I. (1996): Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler.

Allgemeine Informationen

Keck, R.W./Sandfuchs, U. (1994): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.