

21 Zur Problematik von Unterrichtsplanung und schriftlicher Darstellung von Unterrichtsmodellen

Der Markt für pädagogische Literatur wurde während der letzten Jahre überschwemmt von einem großen Angebot an 'Unterrichtshilfen' jeder Art, vor allem Unterrichtsmodellen¹, die sich anbieten, dem Lehrer aus seinen Schwierigkeiten in der konkreten Unterrichtssituation herauszuhelfen.

Das objektive Bedürfnis nach Unterrichtsmodellen ist bis ins innerste verknüpft mit dem Prozeß der Anpassung des Bildungssystems an die veränderten Anforderungen des entwickelten Monopolkapitalismus.²

Die engen Grenzen, die der schnelleren und effektiveren Durchsetzung gesellschaftlicher Erforder-

- 1 So z.B. die bei der Europäischen Verlagsanstalt in Frankfurt bzw. Köln seit 1970 erscheinende Reihe, die inzwischen mehr als zwanzig Modelle umfaßt; die in der Reihe Roter Pauker vom Sozialistischen Büro in Offenbach herausgegebenen Modelle; auch der Werner Raith Verlag, Starnberg, und die Zeitschrift Ästhetik und Kommunikation (1970 ff.), sowie die von Heinz Ide u.a. herausgegebene Reihe Projekt Deutschunterricht (Stuttgart, 1971 ff.) veröffentlichen häufig Unterrichtsmodelle; daneben gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen in den einschlägigen Zeitschriften (vgl. dazu das Literaturverzeichnis); s. auch Markmann, Jochen, POLITIK : Analysen von Unterrichtsbeispielen: Sozialkunde. (Politische) Weltkunde. 1966 - 1969. Didaktische Informationen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe: Dokumentation, (Berlin, 1970), und - für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts - die vierteljährlich erscheinende IFS Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht, herausgegeben vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Dokumentation Moderner Fremdsprachenunterricht (Marburg, 1970 ff.).
- 2 Knödler - Bunte, Eberhard, "Anmerkungen zur Diskussion von Unterrichtsmodellen", Ästhetik und Kommunikation, Heft 3, II (1971), S. 89-91, S. 90.

dernisse durch die hauptsächlich verbale Vermittlung durch den tendenziell autonomen Lehrer gesetzt sind, müssen durchbrochen werden zum einen durch Vergrößerung des Lernstoffes, zum anderen durch Einsparung teuren Personals und durch Organisierung der Lehrerweiterbildung. So werden zum einen verstärkt Lernmittel eingesetzt, zum anderen zunehmend Tagungen, Unterrichtshilfen, Fachzeitschriften, und Unterrichtsmodelle angeboten. Letztere sind billiger Ersatz für ein längeres, intensiveres, qualifizierendes, aber kostspieliges Lehrer- und Kontaktstudium, das allein in der Lage wäre, den Lehrer auf seine Aufgaben angemessen vorzubereiten.³ Unterrichtsmodelle haben also ursprünglich ihre Funktion in einer an ökonomischer Zweckrationalität orientierten, technokratischen Schulreform.⁴

Das subjektive Bedürfnis nach Unterrichtsmodellen ist Reflex auf die institutionalisierte Ausbeutung des Lehrers in der Schule, in der Theorie und Praxis sich nur um den Preis des Dilettantismus auf der einen und der praktisch-politischen Folgenlosigkeit auf der anderen Seite realisieren lassen.⁵

Das aus den gehäuft auftretenden Erfahrungen von Konflikten und Widersprüchen in der Schule und der Erfahrung der eigenen Hilflosigkeit ihnen gegenüber sowie der ermittelten Erfolglosigkeit (vor allem politischer Bildung)⁶ resultierende Bedürfnis nutzen die angebotenen Unterrichtsmodelle aus; der Markt blüht.

3 Vgl. ebda.

4 Vgl. ebda., S. 89.

5 Ebda., S. 91.

6 Vgl. dazu Teschner, Manfred, Politik und Gesellschaft im Unterricht: Eine soziologische Analyse der politischen Bildung in hessischen Gymnasien, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. XXI, 2. Aufl. (Frankfurt, 1969).

Knödler - Bunte ist zuzustimmen, wenn er schreibt, daß die Unterrichtsmodelle im allgemeinen, "Indem sie ... sowohl abstrahieren von den Erfahrungen einzelner Subjekte und deren objektiv divergierenden Interessen als auch von den Bedingungen, unter denen gelebt und gelernt wird,..."⁷ irrationalerweise ausgehen von der Möglichkeit, abstrakte Planung zu übertragen auf beliebige, verschiedene konkrete Unterrichtssituationen.⁸ "Indem die Unterrichtsmodelle verzichten auf die Thematisierung der Umstände, unter denen sie sich realisieren, setzen sie diese unbefragt voraus."⁹

Der durch den Marktmechanismus vermittelte Kommunikationsprozeß vom Verfasser einer Unterrichtseinheit zum Lehrer muß auch in seiner inhaltlichen Dimension, ihren Möglichkeiten und Problemen, sowie ihrer Abhängigkeit von der Darstellungsform mit in die Reflexion einbezogen werden.

Seinen eigenen Unterrichtsentwurf zum Thema "Zur Situation der Schwarzen in den USA"¹⁰ bezeichnet Hartwig wegen der thesenartigen Voranstellung seiner Gedanken zu didaktischen Zielsetzungen politischen Unterrichts als inkonsequent, denn

Ziel wäre, daß die Vermittlung dieser Prinzipien kontinuierlich in der Darstellung eines möglichen Lernprozesses geschähe und auf diese Weise der Lehrer als Leser immer auch als Vermittler zwischen Theorie und Praxis von Unterricht gegenwärtig wäre.¹¹

7 Knödler - Bunte, "Anmerkungen", S. 89.

8 Vgl. ebda.

9 Ebda.

10 Hartwig, Helmut, "Unterrichtsbeispiel: Zur Situation der Schwarzen in den USA", Politische Bildung, Heft 2 (1970), S. 59-97,

11 Ebda., S. 60.

Seine theoretischen Aussagen über den Zusammenhang von Darstellungsform und didaktischer Zielsetzung betrachtet er als einen schwachen Versuch zu einer seiner Meinung nach notwendigen Theorie der Bedingungen ^{und} der Möglichkeiten von dargestellten Unterrichtsentwürfen.¹²

Wie Hartwig sagt, kommen "Durch die Darstellungsweise einer Unterrichtseinheit ... mittelbar die Unterrichtsziele zur Geltung; die Darstellungsweise ist nicht indifferent gegenüber dem Dargestellten. Bestimmte Aspekte des Inhalts können nur durch bestimmte Momente der Darstellung deutlich werden und werden ohne sie nicht deutlich."¹³

Seiner Auffassung nach verunmöglicht die Trennung von Unterrichtsmodell, Sachanalyse, und didaktischer Analyse, entscheidende Ziele von Unterricht zu zeigen.

Allerdings schließt meiner Auffassung nach die Zusammenfassung der Überlegungen zu einer Unterrichtseinheit der Übersichtlichkeit und auch Deutlichkeit halber getrennt von dieser selbst nicht aus, daß das vorher relativ abstrakt Formulierte konkret auffindbaren Niederschlag und Differenzierung findet in der ausgeführten Planung.

Die Forderungen, die Knödler - Bunte in seinem oben zitierten Aufsatz an Unterrichtsmodelle stellt, sollen hier kurz aufgeführt und durch Hartwigs Vorstellungen ergänzt werden.

Es kommt nach Knödler - Bunte darauf an, deutlich zu machen,

...welchen Stellenwert Unterrichtsmodelle in der Vorbereitung wie der Durchführung von Unterrichtsprojekten einnehmen können, wel-

12 Vgl. ebda., S. 59 f.

13 Ebda.

che notwendige Differenz besteht zwischen einer konsistent entwickelten theoretischen Analyse und deren Umsetzung ... in Schulpraxis.¹⁴

Unterrichtsmodelle müssen "...allererst ihren Anspruch bescheidener formulieren und explizit thematisieren"¹⁵, denn

... sowohl die Erkenntnis der Sache selbst wie die Möglichkeiten von Lernprozessen (hängen) eher (ab) ... von der Thematisierung und praktischen Veränderung ihrer Vermittlung als von einer noch so geschickt zubereiteten Sache.

Die These dabei ist, daß schulspezifische Interaktions- und Kommunikationsformen in ihrer Abhängigkeit von der Rolle des Lehrers, internalisierten Leistungszwängen und kollektiven Schulritualen¹⁶, daß schließlich klassenspezifisch verlaufende Sozialisationsprozesse als materielle Basis des Bewußtseins für die Vermittlung von handlungsrelevantem Wissen entscheidender sind als noch so raffiniert didaktisch aufbereitete Stoffe durch Unterrichtsmodelle.¹⁷

Die 'Sache' ist in der konkreten Unterrichtssituation "... so zu entwickeln, daß ihre Darstellung gebunden bleibt an die zur Sprache gebrachten Interessen der Schüler wie der Lehrer"¹⁸, Zusammenhänge hergestellt werden zu den objektiv verschiedenen Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten.¹⁹

Unterrichtsmodelle müssen nicht nur die Bedingungen

14 Knödler - Bunte, "Anmerkungen", S. 89 f.

15 Ebda.

16 Vgl. dazu auch Beck, Johannes, "Rituale als Herrschaftspraxis. Diskussionsmaterialien zu einer besonders wirksamen Form der politischen Erziehung", ebda, S. 92 - 95.

17 Knödler-Bunte, "Anmerkungen", S. 89.

18 Ebda., S. 91.

19 Vgl. ebda, S. 90.

ihrer Realisierung reflektieren, sondern ausgehen von den konkreten Bedürfnissen der Lerngruppe.

Handlungsrelevante Erkenntnis ist denkbar nur als korrigierbares Resultat eines Prozesses durch die Extreme von unmittelbaren Bedürfnissen und gesellschaftlicher Objektivität hindurch.²⁰

Nur durch die Analyse ihrer konkreten Vermittlung läßt sich die Objektivität der 'Sache', des Unterrichtsgegenstandes, entfalten.²¹ Aus möglichen Interessenkonflikten resultierende unterschiedliche Deutungen müssen zum Gegenstand des Unterrichts werden.²²

Ganz ähnlich meint Hartwig, daß nicht nur die Rolle des Verfassers einer Unterrichtseinheit, sondern auch die Rolle des Lehrers, der "... notwendig in den Gegenstand verstrickt ist, weil der Gegenstand die historisch-politische Welt ist, in der er lebt,..."²³ in der Darstellung aufgeklärt werden muß.²⁴

Die Rationalität unterrichtlicher Praxis ist nicht gewährleistet durch die Rationalität der sachbezogenen Gliederung oder der Eindeutigkeit methodischer Anweisungen.

Tatsächlich aber ist ja gerade das zentrale Problem von Unterricht, daß eine Lerngruppe in bezug auf eine solche Rationalität der Planung irrational wirkt und daß die Aufklärung über die Bedingungen dieser Aktionen und Reaktionen dann zum zentralen Unterrichts-

20 Ebda.

21 Ebda.

22 Vgl. ebda., S. 91.

23 Hartwig, "Unterrichtsbeispiel", S. 59.

24 Wie weiter unten noch ausgeführt werden wird, trifft das auch zu für, ist das übertragbar auf die Untersuchung der Sozialisationsproblematik in Literatur. Siehe auch S. 47 ff.

ziel wird, wenn man die Rationalität der Planung nicht autoritär durchsetzen will.²⁵

25 Hartwig, "Unterrichtsbeispiel", S. 59.