



Leseprobe aus: Grell, Unterrichtsrezepte, ISBN 978-3-407-25541-9

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25541-9>

Einleitung

die davon handelt, daß Theorie und Praxis sich streiten müssen und die erklärt, wie man das Unterrichten nicht lernt¹

Das Hauptthema dieses Buches ist: Wie lernt man das Unterrichten? Unter „Unterrichten“ verstehen wir: Ein Mensch (genannt „Lehrer“, „Dozent“, „Leiter“ u. ä.) versucht einer größeren Gruppe anderer Menschen (Schüler, Studenten, Kursusteilnehmer u. ä.) etwas beizubringen, was diese Menschen von sich aus und auf sich allein gestellt voraussichtlich nicht lernen würden.

Wir gebrauchen übrigens den Ausdruck „Menschen“, weil wir es wichtig finden, daß Lehrer nicht auf die Idee verfallen, sie hätten es in der Schule mit irgendwelchen Spezialwesen (sog. „Kindern“) zu tun, die sich von anderen Menschen grundlegend unterscheiden und ganz anders funktionieren. Gleichzeitig wollen wir daran erinnern, daß auch Lehrer zu den Menschen gehören, und nicht zu irgendeiner Sklavenkaste, deren Mitglieder verpflichtet sind, die Schmutzarbeit zu machen, ohne dafür irgendwelchen Dank erwarten zu dürfen. Ich muß lernen, Schüler als Menschen zu respektieren, und meine Schüler müssen lernen, mich als Menschen zu respektieren.

Was in diesem Buch steht, kann für Lehrerstudenten und Lehrer in der II. Ausbildungsphase nützlich sein, die neben theoretischen Kenntnissen auch praktische Fähigkeiten erwerben möchten. Aber auch erfahrene Lehrer können davon Nutzen haben, wenn sie wünschen, ihre Unterrichtsgewohnheiten, die sie sich im Laufe der Zeit angeeignet haben, einmal einer kleinen oder großen Inspektion zu unterziehen und sie hier und da zu renovieren. Sogar für Hochschullehrer, die im Bereich der Lehrerbildung arbeiten, wäre es nicht schädlich, wenn sie dieses Buch durcharbeiten und angeregt werden, einige ihrer vielleicht festgerosteten Einstellungen über die Nützlichkeit der gegenwärtigen Lehrerbildung zu überdenken. Und schließlich können auch diejenigen etwas lernen, die als Seminarleiter, Schulräte, Schulleiter, Studienleiter mit der Leitung, Beratung und Beurteilung von Lehrern beschäftigt sind und noch nicht die Hoff-

¹ Falls Sie allergisch gegen Einleitungen sind, können Sie gleich zu Seite 20 weitergehen. Sollten Sie Fußnoten nicht ausstehen können, dann lesen Sie diese hier bitte einfach nicht.

Einleitung

nung aufgegeben haben, daß ihre Tätigkeit dem einen oder anderen Lehrer tatsächlich eine Hilfe sein könnte.

Unser Problem ist: Wie kommt man von den großen Worten zu den kleinen Taten? Jeder Lehrerstudent weiß z. B. im Schlaf, daß man die Schüler ermutigen und nicht entmutigen soll. Jeder Lehrer ist heute überzeugt, daß er den Schülern Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen und ihre Selbständigkeit fördern müßte, statt über ihre Köpfe hinweg alles allein zu bestimmen. Kein Lehrer hat den geringsten Zweifel daran, daß man die Schüler richtig motivieren müsse. Aber dieses Wissen nützt nicht viel oder schadet sogar, wenn man keine Handlungsweisen beherrscht, mit denen man diese Absichten praktisch verwirklichen kann.

Woran liegt es, daß der Weg von den guten Absichten bis zu der praktischen Verwirklichung dieser Grundsätze so weit ist?

Verfolgen wir einmal, in welchen Schritten ein Lehrerstudent zur Praxis geführt wird.

- Zunächst wird der Lernende mit tausend wissenschaftlichen Termini und Theorien, didaktischen Modellen und wissenschaftstheoretischen Ansätzen, curricularen Reflexionen und taxonomischen Systemen und dergleichen gefüttert. Er lernt eine neue Sprache und glaubt manchmal, Chinesisch könne auch nicht sehr viel schwieriger sein. In dieser Phase verlernt der Lehrerstudent gründlich, dem eigenen Denkvermögen zu trauen.
- Gleichzeitig wird dem Lehrerstudenten ständig zugerufen: „Es gibt keine Rezepte!“ Jedes Unterrichtsthema hat seine besondere Wesensstruktur; jede Schule, jede Klasse, jede Unterrichtsstunde, jeder Lehrer, jeder Schüler, jede Wandtafel, jeder Stuhl, jede Landkarte und jedes Stück Kreide sind anders. Deswegen kann es kein Schema, keine Regel, kein Rezept, keinen Ratschlag, keine Vorschrift, keine eindeutige Aussage geben.
- Sodann läßt man die zukünftigen Lehrer mit der Maßgabe, kreativ und flexibel, schülerzentriert und was-weiß-ich-nicht-alles zu sein, ihre Lernziele fein zu operationalisieren, die Schüler gehörig zu motivieren usw. auf eine lebendige Schulklasse los, damit sie dieser versuchsweise etwas beibringen. Das ist das sogenannte Praktikum.

Bei der Vorbereitung ihres Unterrichtsversuchs läßt man den Praktikanten völlige Freiheit und macht ihnen keinerlei konkrete Vorschriften, um auf diese Weise ihre Kreativität mächtig zu stimulieren. Es wird nichts weiter von den Praktikanten verlangt als dies: Sämtliche Theorien anzuwenden und sie gleichzeitig nicht anzuwenden, damit sie nicht zu Rezepten verkürzt werden. Die Praktikanten sollen theoretisch reflektiert handeln, aber die Theorien auf keinen Fall wörtlich nehmen.

- Dergestalt mobilisiert, wähnt sich der Praktikant im Besitze vollkommener Entscheidungs- und Schaffensfreiheit und – weiß zunächst nicht, was er nun machen soll. Falls er über ein ungebrochenes Selbstbewußtsein verfügt, macht er sich trotzdem daran, seinen Lehrversuch ohne fremde Hilfe und

Anregung zu planen. Die meisten Praktikanten, machen es dagegen anders: Sie laufen schnurstracks der Unterrichtstradition in die Arme.²

Praktisch sieht das so aus, daß sie sich an jemanden wenden, der bereits Lehrerfahrung hat und sich von ihm bei der Planung beraten lassen. Oder man besorgt sich eine gelungene Unterrichtsvorbereitung zum gleichen oder zu einem ähnlichen Thema und beutet dieses vortreffliche Modell aus. Oder man erinnert sich an den Unterricht, den man jahrelang als Schüler erlebt hat und zitiert aus diesen Memoiren, ein Vorgang, der bei vielen offenbar ganz automatisch und ohne bewußte Kontrolle abläuft. Oder man kramt aus dem Gedächtnis die positiven Beispiele hervor, von denen man gehört oder gelesen hat und orientiert sich an ihnen.

- Gut vorbereitet – nach dem ersten oder dem zweiten Rezept – führt der Praktikant nun seinen Unterrichtsversuch durch. Dabei fühlt er sich ungefähr wie ein Blinder: er merkt zwar, daß in der Unterrichtsstunde unheimlich viel passiert, er aber nur einen kleinen Teil davon mitbekommt.
- Erschöpft schreitet der Praktikant aus der Klasse und begibt sich an die Stelle, wo die Unterrichtsbesprechung stattfinden soll. Hier fordert man ihn zunächst auf, ein Statement über seinen Unterrichtsversuch abzugeben. Es bereitet ihm einige Mühe, dieser Aufforderung nachzukommen, denn er weiß nicht so recht, was er sagen soll. Jetzt folgt ein längeres Gespräch, in dem die versammelten Unterrichtsbeobachter ausführlich ihre verschiedenen Meinungen über alles Mögliche austauschen. Viele Einzelheiten dieses Gesprächs rauschen an dem Praktikanten vorbei. Bei vielen Beiträgen erkennt er nicht, was sie eigentlich mit seinem Unterrichtsversuch zu tun haben sollen. Aber je länger der Meinungsabtausch anhält, desto klarer wird dem Praktikanten dreierlei:
 1. Ich habe eigentlich beinahe alles falsch gemacht.
 2. Was ich richtig gemacht habe, das hätte ich am besten ganz anders und viel besser machen müssen.
 3. *Vor* dem Unterrichten gibt es keinerlei Rezepte. Aber *nach* dem Unterrichten sind sie im Überfluß zu haben. Es gibt dann plötzlich so viele davon, daß ein einzelner sie gar nicht alle behalten kann.

Soweit unsere Darstellung der gebräuchlichen Schritte beim Übergang vom (theoretischen) Studium zur (praktischen) Anwendung. Wir geben zu, daß wir eine gewisse Schönfärberei nicht vermieden haben. So ist es zum Beispiel nicht in jedem Praktikum üblich, daß eine Besprechung stattfindet. Es kommt auch vor, daß der Praktikant an der Ausführung seines Unterrichtsversuchs gehindert wird, weil der Mentor es nicht mehr länger aushalten kann und ohne Vorwarnung den Unterricht selbst übernimmt und zu Ende führt. Aber unabhängig von diesen Varianten gilt allgemein doch folgendes: Der Praktikant bekommt eine Unterrichtsaufgabe, die er lösen soll. Löst er sie nicht richtig (was bei Anfängern die Regel ist), dann bekommt er Informationen darüber, was er falsch gemacht hat, und

² Von dieser Tradition handelt das 2. Kapitel.

Einleitung

– man stellt ihm eine neue, andere Aufgabe, zu deren Lösung ihm diese Informationen kaum hilfreich sind. Dies hat zur Folge, daß bei dem Praktikanten kaum Lernfortschritte zu verzeichnen sind. Er wird nicht zunehmend sicherer im Lösen von Lehraufgaben, sondern seine Unsicherheit nimmt kumulativ zu. Dies beobachtet man bei den meisten Praktikanten, Referendaren und Lehrern: eine wachsende Unsicherheit, was guter Unterricht ist und wie man ihn herstellt. Darum finden es die meisten Lehrer unangenehm, beim Unterrichten beobachtet zu werden. Sie wissen einfach nicht, wie sie beurteilen sollen, was sie da tun. Und vor allem, sie können nicht voraussagen, ob aus ihrer Unterrichtsvorbereitung eine brauchbare Unterrichtsstunde werden wird oder nicht, weil sie keine Kriterien kennen, die gleichermaßen für die Planung wie für die Ausführung und Beurteilung von Unterrichtsstunden gelten, und weil die Kriterien, die sie kennen, von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde aus Gründen der Einmaligkeit weitgehend ausgewechselt werden müssen.

Man kann die Schwierigkeit, vor der Unterrichtspraktikanten stehen, auch so beschreiben: Das Problem ist, daß sie alles auf einmal können sollen und kaum eine Chance haben, zunächst einmal einen übersichtlichen Teilkomplex des Gesamtkomplexes „Unterrichtenkönnen“ zu meistern. Beim Schwimmenlernen bemüht sich jeder, zuerst einmal die Fertigkeit zu erwerben, so im Wasser zu schweben, daß die Nase oder der Mund in der Lage sind, dem Körper in regelmäßigen Abständen Frischluft zuzuführen. Erst wenn das gelingt, beginnt man, sich den verschiedenen komplizierteren Schwimmstilen zuzuwenden. Beim Unterrichtenlernen geht man von der unreflektierten (und falschen) Annahme aus, Unterrichten sei ein einheitliches Geschäft und nicht ein Sammelsurium unterschiedlicher Formen und Stile. Deswegen kommt anscheinend auch niemand auf den Gedanken, einem Praktikanten erst einmal beizubringen, wie er sich unterrichtlich an der Wasseroberfläche halten kann, sondern man verlangt, daß der Praktikant von Anfang an alle Stile gleichzeitig bzw. in buntem Durcheinander übt. Wer das Unterrichten lernen will, braucht zuerst eine grundsätzliche Sicherheit in einem elementaren Stil. Erst dann kann man von ihm verlangen, daß er auch komplexere Stile des Unterrichtens zu meistern versucht. Wer gleich alles auf einmal lernen soll, der lernt am Ende gar nichts.

MORAL: Das Verfahren, Studenten unter dem Vorwand, ihnen Kreativität und Selbstbestimmung zu ermöglichen, einfach drauflos-unterrichten zu lassen, um sie anschließend dafür zu verurteilen und

gleichzeitig eine so umfangreiche mündliche Urteilsbegründung mitzuliefern, daß sie Wochen dazu brauchen, sich von diesem Schock zu erholen, ist falsch. Es ist weder ein rechtsstaatliches noch ein wissenschaftliches Verfahren. Es ist nicht rechtsstaatlich, weil vorher angeblich keine Gesetze da sind, aber hinterher willkürlich und massenhaft Gesetze aufgetischt werden, nach denen man den Praktikanten schuldig spricht. Und es ist nicht wissenschaftlich, weil die Hypothesen erst formuliert werden, nachdem das Experiment zu ihrer Überprüfung längst gelaufen ist. Dabei behält man nämlich immer recht und kann alles beweisen.

Diese Gedanken sind überhaupt nicht neu, aber leider auch kein bißchen veraltet. Der Fehler beim Übergang von der wissenschaftlichen Ausbildung zur Praxis ist, daß die Theorie, um nicht auf feindliches Territorium zu geraten, den Praktikanten allein läßt. So marschiert er los, ohne eine genaue Wegbeschreibung und ohne klare Ideen, was er im Lande der Praxis zu verrichten hat. Ist er bescheiden, dann wird er von den Bewohnern des Praxislandes wohlwollend aufgenommen, und sogleich beginnt man mit seiner Bekehrung. Er muß allem Theoretischen abschwören und sich den praktischen Gebräuchen anschließen. Ist er unbescheiden und zeigt sich als Sympathisant des Feindes oder vertritt er gar offen dessen Ideologie, so gestaltet sich das Umerziehungsprogramm entsprechend dramatischer. Der Erfolg ist aber in der Regel sicher, denn in Deutschland darf man immer nur eins von beiden sein: entweder Theoretiker oder Praktiker. Ist man ersteres, dann mögen einen letztere nicht, und ist man letzteres, dann ignorieren einen die ersteren. Auf diese Weise machen sich beide Parteien systematisch zu Narren. Denn richtig Mensch sein, kann man nur, wenn man beides ist: Theoretiker und Praktiker.

Wir haben hier zwar in Bildern und Vergleichen gesprochen und oft genug den gebotenen Ernst vermissen lassen, aber es ist uns trotzdem sehr ernst mit unserer Diagnose: Die Art und Weise, wie zukünftige Lehrer das Unterrichten lernen sollen, ist ineffektiv, unwissenschaftlich, unpraktisch und unverantwortlich. Und zwar vor allem deshalb, weil Theorie und Praxis sich nicht riechen können und sich aus dem Wege gehen oder faule Kompromisse schließen, statt sich vernünftig und ausdauernd Tag für Tag und Unterrichtsstunde für Unterrichtsstunde zu streiten.

So wie es läuft, läuft es nicht. Was ein Laie automatisch richtig machen würde, weil er ohne Komplexe an eine Lehraufgabe herangeht und sie so direkt wie möglich löst, das macht der pädagogisch

Einleitung

Ausgebildete kunstvoll falsch, weil er durch theoretische Studien und durch praktische Übungen, die mit den theoretischen Studien beinahe nichts gemein haben, gelernt hat, daß der Unterricht um so besser ist, je indirekter und fintenreicher er angelegt wird. Wo ein vernünftiger Laie einfach etwas erklärt und dann zu seinem Schüler sagt: „Jetzt probier es mal selbst“, da grübeln sich ausgebildete Lehrer nahezu handlungsunfähig: Wie kann ich die Schüler so auf den Unterrichtsgegenstand vorbereiten, damit nicht irgendwelche Hemmungen auftreten? Wie motiviere ich die Schüler, damit sie gar nicht merken, daß sie lernen? Wie verhindere ich, daß ich zu viel rede? Wie stelle ich sicher, daß alles von den Schülern selbst kommt? Wie erreiche ich, daß die Schüler spontan sind? Wie kann ich den Schülern beibringen, daß ich in Wirklichkeit gar nicht autoritär bin? Ein gut ausgebildeter Lehrer hat es schwer, zum Thema zu kommen.

In den Witzen sind Wissenschaftler gewöhnlich umständlich, unpraktisch, unfähig und hilflos in den alltäglichsten Verrichtungen. Kann man nur dann ein wissenschaftlich-reflektiert handelnder Lehrer sein, wenn man diesem Stereotyp entspricht? Ist die praktische Erfahrung, auf die viele Lehrer so stolz sind, wirklich eine so gute Ausrede für schlechte Angewohnheiten? Könnte der Nutzen unpraktischer Theorien nicht gerade darin bestehen, daß sie uns zur Skepsis gegenüber unseren praktischen Erfahrungen und den damit verbundenen Gewohnheiten verhelfen? Könnten wir praktische Erfahrungen nicht dazu gebrauchen, den kritischen Dialog mit unseren eigenen Theorien und mit den Theorien der Theoretiker aufzunehmen?

Es stimmt, die Theorien der Wissenschaftler kommen oft recht gestelzt und hochmütig daher. Aber auch die Erfahrungen der Praktiker plustern sich gern auf. Lehrer haben das gute Recht, Theorien nach ihrer Brauchbarkeit als Handwerkzeuge für ihre Arbeit zu beurteilen und auszuwählen. Daran ist absolut nichts Ehrenrühriges. Wir wären schön dumm, wenn wir auf wissenschaftliche Handwerkzeuge verzichteten, nur weil wir die Ausdrucksweise derjenigen nicht mögen, die solche Geräte für unser Gehirn anzubieten haben. Ebenso dumm wäre es, wenn wir uns von Theorien einschüchtern ließen und uns bloß noch als ihre Knechte verstünden.

Nur wer damit zufrieden ist, nach Art eines Regenwurms in unschuldiger Tatkraft dahinzuleben, kann sich aus den ständigen Verunsicherungen, die aus dem Theorie-Praxis-Konflikt entstehen, heraushalten wollen. Dies alles mußte einmal gesagt werden! (Das mit dem Regenwurm ist natürlich nur ein Beispiel. Wir haben gar nichts gegen Regenwürmer.)

Nach diesen dramatischen Betrachtungen werden wir im nächsten Kapitel einen ausgemachten Schwindel aufdecken. Wir werden nämlich zeigen, daß es ganz im Gegensatz zu einer weithin anerkannten Meinung *doch* Rezepte gibt. Außerdem, daß es wissenschaftlicher ist, Rezepte zu haben, als ohne Rezepte zu leben und daß es gerade die Rezepte sind, die uns ermöglichen, theoretisch-reflektiert zu handeln statt nur regenwurmunreflektiert. Bis gleich.

