

Anselm Ernst

Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis



SCHOTT

Das in einer aktualisierten Neuausgabe vorliegende Handbuch begründet erstmalig eine allgemeine Didaktik des Instrumentalunterrichts. Es beschreibt fächerübergreifend Ziele, Lerninhalte und Lehrmethoden und bietet eine Fülle von detaillierten Vorschlägen für die Praxis. Der Leser erfährt Wesentliches über die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, das körpersprachliche Verhalten im Unterricht und die Förderung von Lernprozessen. Der instrumentale Gruppenunterricht wird in einem ausführlichen Kapitel behandelt. Das Buch stellt somit umfassend die zentralen Aspekte pädagogischer Professionalität dar.

Prof. Dr. Anselm Ernst lehrte Musikpädagogik im Studiengang der Instrumental- und Gesangslehrer an der Musikhochschule Freiburg. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Didaktik des Instrumental- und Gesangsunterrichts, Gruppenunterricht und Mentales Training.

Anselm Ernst

Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

Ein pädagogisches Handbuch
für die Praxis



Mainz · London · Berlin · Madrid · New York · Paris · Prague · Tokyo · Toronto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bestellnummer SDP 14
ISBN 978-3-7957-9161-2
© 2013 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz
Alle Rechte vorbehalten

Als Printausgabe erschienen unter der Bestellnummer ED 8718
ISBN 978-3-7957-8718-9
© 1991, 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

www.schott-music.com
www.schott-buch.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf
der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Coverabbildung: Konservatorium Georg Philipp Telemann Magdeburg,
Posaunenunterricht bei Andreas Schumann © Nihás Nino Pušija, Berlin

BSS 55816

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13

Analyse und Planung Grundzüge einer allgemeinen Didaktik des Instrumentalunterrichts

Das Didaktik-Modell der Berliner Schule	21
---	----

1. Unterrichtsziele 24

Die Bedeutung von Unterrichtszielen	25
Die Hierarchie der Ziele	25
Zielbereiche	27
Lehrziele und Lernziele	29
Allgemeine und konkrete Zielsetzungen	33
Zusammenfassung	36

2. Lernfelder und Unterrichtsinhalte 37

Beispiele	37
Erstes Beispiel: Cellostunde	37
Zweites Beispiel: Querflötenstunde	38
Drittes Beispiel: Klavierstunde	38

Lernfelder	40	
Persönliches Gespräch	41	
Übe-Methoden	42	
Zusammenspiel	43	
Interpretation	44	
Improvisation	46	
Elementares Komponieren	48	
Blattspiel	49	
Auswendigspiel	51	
Spieltechnik	53	
Körperschulung	54	
Musiktheorie	57	
Werkanalyse	58	
Hörerziehung	59	
Musikgeschichte	61	
Methoden der inhaltlichen Gestaltung von Unterricht		63

3. Unterrichtsmethodik	66	
Aktionsformen	67	
Methodische Prinzipien	69	
Lenkung – Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung	70	
Sprache – Körpersprache	71	
Arbeit – Spiel	71	
Anschaulichkeit – Begrifflichkeit	73	
Ganzheitlichkeit – Elementenhaftigkeit	74	
Direktheit – Indirektheit	76	
Abschließende Bemerkungen	78	
Methoden	78	
Erarbeitendes Verfahren (Klavierstunde)	80	
Modell-Methode (Geigenstunde)	81	
Darstellendes Verfahren (Querflötenstunde)	82	
Aufgebendes Verfahren (Fagottstunde)	84	
Entdeckenlassendes Verfahren (Klavierstunde)	85	
Dialog-Methode (Schlagzeugstunde/Vibraphon)	86	
Abschließende Gesamtbewertung	87	
Unterrichtsaufbau	89	

4. Unterrichtsplanung	92
Der Sinn des Planens	92
Beispiele	94
Erstes Beispiel: Fagottstunde	94
Zweites Beispiel: Querflötenstunde	96
Drittes Beispiel: Klavierstunde	97
Viertes Beispiel	99

Durchführung von Unterricht

Vorbemerkung	107
1. Die Lehrer-Schüler-Beziehung	109
Die Bedeutung des zwischenmenschlichen Verhältnisses	109
Das Selbstkonzept	112
Erwartungen	113
Die emotionale Einstellung	116
Offenheit	119
Ich-Botschaften	121
Aktives Zuhören und einführendes Verstehen	124
2. Körpersprache	127
Forschung und pädagogische Ausbildung	128
Allgemeine Charakterisierung der Körpersprache	129
Allgemeine Vorschläge für die Praxis	132
Körperkontakt	135
Mimik	137
Gestik	138
Blick und Blickkontakt	139
„Die Musik der Stimme“	140
Körperhaltung	141
Räumliches Verhalten	142
Äußere Erscheinung des Schülers	143

3. Unterrichtssprache	145
Sprache und Lehrstile	145
Das Ausmaß des Sprechens	147
Die Verständlichkeit der Sprache	147
Fragen	149
Schweigen	153
Sprachstil	154
Negatives positiv ausdrücken	154
Lehrerecho	155
„Ich“ oder „du“ statt „wir“	155
Jugendjargon	156
4. Die Förderung von Lernprozessen	157
Lernhilfen	157
Lernverstärkung	161
5. Der Gruppenunterricht	167
Vorbemerkung	167
Thesen zum Gruppenunterricht	167
Gruppenunterricht und Einzelunterricht im Vergleich	170
Die Gruppe	172
Gruppengröße	176
Gruppengröße als methodisches Problem	176
Pädagogische Inanspruchnahme	176
Gruppengröße und Gruppendynamik	177
Zusammensetzung der Gruppe	178
Gruppenfiguren und Verhaltenstypen	180
Rangordnungen	182
Konkurrenz	184
Nivellierungstendenz	187
Gruppenatmosphäre und Gruppenführung	188

Methodische Probleme des Gruppenunterrichts	190
Allgegenwärtigkeit	191
Überlappung	192
Sprunghaftigkeit und Reibungslosigkeit	192
Mobilisierung der Gruppe	193
Vorschläge für die Gruppenmobilisierung	194
Innere Differenzierung	195
Medien	196

Beobachten – Bewerten – Trainieren

Vorbemerkung	201
Beobachten und Bewerten als Ausbildungsschwerpunkt	202
Erläuterungen zum Unterrichtsmodell	204
Typische Fehler beim Beobachten und Bewerten von Unterricht	207
Fragen zur Unterrichtsplanung	210
Praktische Leitlinien für ein informatives Protokoll	211
Grundzüge eines Bewertungssystems	213
Orientierungsfragen für eine persönliche Stellungnahme	215
Lehrtraining oder die „Schule der Geläufigkeit“	215
Literaturverzeichnis	221

Vorwort

Kaum jemand würde leugnen, daß ein Instrumentallehrer auch „Pädagoge“ ist. Aber warum davon viel Aufhebens machen? Sind nicht eine fundierte musikalische und instrumentaldidaktische Ausbildung die eigentlichen Voraussetzungen für die Berufstätigkeit, während man das pädagogische Geschick erst in langen Jahren gründlicher Praxiserfahrung erwirbt?

Als ich vor einigen Jahren die musikpädagogischen Ausbildungsaufgaben im Studiengang „Instrumentallehrer“ an der Musikhochschule Freiburg übernahm, erschien mir diese gängige Meinung zunächst einleuchtend. Doch bald kamen Zweifel auf. Um mir Klarheit in dieser Frage zu verschaffen, begab ich mich nach Jahren rein wissenschaftlicher Lehrtätigkeit wieder in die Praxis. Ich erlebte aufs neue die Höhen und Tiefen des Unterrichtsalltags. Besonders deutlich aber empfand ich, wie wichtig es ist, das Lehren pädagogisch niveauvoll zu gestalten, zumal die Ansprüche an mein eigenes Unterrichten sprunghaft gestiegen waren. Mir wurde bewußt, daß meine eigene Lehramtsausbildung nur in sehr geringem Maße zu meiner pädagogischen Professionalität beigetragen hatte. Der Rückblick auf Form und Verlauf der Ausbildung zeigte mir, daß gerade im Bereich der pädagogischen Qualifizierung ein eklatantes Defizit herrschte, während die fachliche und fachdidaktische Seite im Übermaß betont wurde. Und dieser Zustand ändert sich nur langsam.

Folgende Gründe lassen sich dafür anführen: Viele Lehrkräfte haben immer noch nicht zur Kenntnis genommen, daß für eine pädagogische Berufsqualifizierung ein umfangreiches Grundlagenwissen bereits zur Verfügung steht. Und dieses Grundlagenwissen kann durch ein regelrechtes Lehrtraining in handfestes Können umgesetzt werden. Noch schwerer aber wiegt der Umstand, daß die pädagogische Professionalisierung – im Gegensatz zur fachlichen und fachdidaktischen – nicht nur ein sachliches, sondern auch ein sozial-emotionales Lernen erfordert. Die Konfrontation mit der eigenen Person läßt sich nicht vermeiden; oftmals verläuft sie unangenehm und schmerzlich, wenn sich nämlich die persönlichen sozialen Einstellungen, seelischen Strukturen oder zwischenmenschlichen Verhaltensmuster als ungünstig und bedenklich erweisen. Zudem empfinden es viele als Zumutung, für eine pädagogisch qualifizierte Lehrtätigkeit die eigene Person verändern zu sollen. Unter Berufung auf die verhängnisvolle Formel: „Entweder man hat pädagogisches Geschick, oder man lernt es nie“, versucht man dem Anspruch zu entfliehen, der aus der Aufgabenstellung erwächst. Mehr noch als an den Ausbildungsinstitutionen für die allgemeinbildenden Schulen huldigt man an den Musikhochschulen und Konservatorien diesem törichten Vorurteil, ganz zu schweigen davon, daß hier die Notwendig-

keit einer speziell pädagogischen Ausbildung kaum erkannt wird. Auch über Ausmaß und Inhalte herrscht zumeist Unkenntnis.

Das vorliegende Buch soll auf diese defizitäre Ausbildungssituation aufmerksam machen. Es vermittelt in komprimierter Form das grundlegende pädagogische „know how“ und zeigt Wege für eine sinnvolle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit auf. Zu wünschen wäre, daß ergänzende Publikationen an seine Seite treten und dazu beitragen, eine angemessene pädagogische Instrumentallehrer-Ausbildung Wirklichkeit werden zu lassen.

Während meiner Arbeit am Manuskript konnte ich mich der freundlichen Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen verschiedener Instrumentalfächer versichern. Im regen Austausch mit ihnen erhielt ich wichtige Beispiele, Erfahrungen und Überlegungen aus ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis. Die im Buch versteuten „anonymen“ Zitate – in den Kapiteln *Die Lehrer-Schüler-Beziehung* und *Der Gruppenunterricht* treten diese Zitate gehäuft auf – entstammen den Gesprächen mit ihnen. Mein herzlicher Dank gilt Dr. Nanny Drechsler, Sven Kiebler, Gundula Leuschner, Frauke Roth, Dr. Wolfgang Rüdiger, Jutta Schwarting, Michael Stecher, Günter Theis, Sabine Waldstein und Gabriele Wöller.

Einleitung

Vor mehr als zehn Jahren stellten Popham und Baker – zwei Forscher in den USA – ein Experiment an, dessen Ergebnisse geradezu entlarvend sind. Die beiden Wissenschaftler wollten herausfinden, ob zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern ein Unterschied in den Lehrfertigkeiten besteht. Der Unterricht von Lehrern, so könnte man mit Recht erwarten, sollte eigentlich aufgrund von Ausbildung und Berufserfahrung qualifiziertere Ergebnisse aufweisen als der von Nicht-Lehrern. Ausgestattet mit einer Liste von Lernzielen und methodischen Hinweisen sollte nun eine jeweils gleich große Anzahl von Lehrern und Nicht-Lehrern eine vierstündige Unterrichtseinheit über einen festgelegten und ausgearbeiteten Lehrstoff erteilen. Die Lehr-Erfolge wurden anschließend verglichen. Das Ergebnis veranlaßte Popham und Baker, ironisch festzustellen, daß Hausfrauen in dieser Situation ebenso effektiv unterrichten wie ausgebildete Lehrer. Die beiden Forscher wiederholten den Versuch mit einer weit größeren Gruppe von Versuchspersonen und kamen zu den gleichen Einsichten¹.

Zwangsläufig stellt sich die Frage, ob das Experiment auch eine Aussagekraft für die Berufstätigkeit von Instrumentallehrern hat. Wie sieht es mit der Professionalisierung ihres Lehrens aus? Ist ihr Unterrichten ähnlich laienhaft und unentwickelt wie das der oben apostrophierten Nicht-Lehrer?

Wenn man nachfragt, worin die pädagogische Professionalität im einzelnen besteht, und wenn man offen Rechenschaft über das erreichte Niveau ablegt, muß man die Frage mit Ja beantworten. Im Gesamtspektrum der beruflichen Qualifikationen des Instrumentallehrers kommen die pädagogischen Fähigkeiten immer noch zu kurz.

Da erscheint der Unterricht eher wie eine Blattspielübung: Ohne spezielle Vorbereitung begibt man sich ans Unterrichten. Man weiß noch nicht so recht, was einem begegnet. Spontan versucht man die Situation zu erfassen und zu bewältigen. Man lebt sozusagen von der Hand in den Mund, weil ein fundiertes pädagogisches Wissen und Können nicht zur Verfügung steht. Gerade unter solchen Bedingungen wächst dann die Neigung, sich pädagogischen Alltagstheorien anzuschließen. Oft tritt im Laufe der Berufstätigkeit eine dogmatische Verhärtung in zentralen und grundlegenden Fragen ein. Unterrichtsgewohnheiten bilden sich aus, die kaum befragt, geschweige denn einer Revision unterzogen werden. *Man kann sich nicht darauf verlassen, daß mit wachsender Berufserfahrung das Verhalten von Lehrern automatisch vielseitiger und flexibler wird. Wie jeder aus seiner eigenen Schulzeit weiß, kann das Lehrerverhalten manchmal so schematisch*

¹ siehe Jochen Grell, *Techniken des Lehrerverhaltens*, Weinheim und Basel 1975, S. 221

*werden, daß die Schüler die Lehrerreaktionen teilweise wörtlich vorhersagen und geradezu experimentell auslösen können. Die Berufssituation begünstigt eher Rigidität des Verhaltens als Variabilität und Flexibilität.*²

Gleichwohl regt sich Widerspruch: Unbestritten dürfte sein, daß es eine große Zahl wirklich erfolgreicher Instrumentallehrer gibt, die beweisen, daß der pädagogische Professionalitätsanspruch erfüllt wird. Und schließlich: Muß man nicht letztlich als Pädagoge „geboren“ sein?

Unter Musikern ist diese Meinung erstaunlich oft zu hören. Erstaunlich deshalb, weil gerade Musiker keine Anstrengung scheuen, durch unablässiges Üben ihre sogenannte Begabung auszuschöpfen. Und das widerspricht nun einmal dem Festgelegtsein durch angeborene Fähigkeiten.

Was hat es also mit dem „geborenen“ Pädagogen auf sich? Mit etwas Ironie könnte man zunächst fragen: Ist nicht jeder ein „geborener“ Pädagoge? Lehren ist ein derart alltägliches Phänomen, daß jeder Mensch oft genug in diese Situation gerät. Es ist frappierend zu beobachten, wie schon ein vierjähriges Kind spontan und geradezu förmlich seinen noch jüngeren Bruder oder seine Schwester belehrt. Dennoch soll nicht geleugnet werden, daß manche Menschen vielleicht aufgrund angeborener, sicherlich aber auch aufgrund zufällig und nebenbei erworbener Dispositionen ein auffälliges Geschick im Unterrichten besitzen. Forscher haben sich denn auch die Frage gestellt, was einen außergewöhnlichen Lehrer auszeichnet. Die Entschlüsselung seines Erfolgsgeheimnisses erbrachte nicht einmal sonderlich überraschende Ergebnisse. Die Aussagen konzentrieren sich auf einige wenige Punkte:

Als erstes wären die menschlichen Qualitäten zu nennen, die einen Lehrer zur Gestaltung einer ausgesprochen achtungsvollen Beziehung zum Schüler befähigen. Auf dieser tragfähigen Unterrichtsbasis bemüht sich der „gute“ Lehrer, den Schüler für sich selbst zu mobilisieren, so daß er sich zunehmend für sein Lernen verantwortlich fühlt. Deshalb kommt es dem Lehrer vorrangig auf die Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit des Schülers an. Definierbare Lernerfolge und vorweisbare Leistungen gelten demgegenüber wenig. Durch die eigene Begeisterungsfähigkeit für die Sache und durch ein reges Interesse an der Person des Schülers trägt der Lehrer indirekt, aber wirkungsvoll dazu bei, daß der Schüler die gewünschte Lernhaltung ausprägt. Was außerdem hervorsteicht, sind die Fähigkeiten, sich wendig den wechselnden Unterrichtssituationen anzupassen (Flexibilität) und zugleich ein reichhaltiges Verhaltensrepertoire kreativ einzusetzen (Variabilität).

Insgesamt betrachtet ist dies eine recht grobe Beschreibung. Konkrete Hinweise kann man den komplexen Lehrqualitäten kaum entnehmen. Vorerst bleiben die Feststellungen der Forscher für den Praktiker unbefriedigend. Sie bilden

² ebd., S.21

jedoch den Grundriß für ein Verhaltenskonzept, das in seinen Einzelheiten konkret und praxisnah entfaltet werden kann. Mit den zentralen Begriffen Flexibilität und Variabilität besitzen wir zugleich eine Leitlinie für die pädagogische Professionalisierung. Beweglichkeit und Vielseitigkeit im pädagogischen Verhalten sind wahrscheinlich das „Geheimnis“ des erfolgreichen Lehrers³.

* * *

Bei Lehrberufen verschiedenster Art ist oft zu beobachten, daß ihre Professionalisierung mit dem Fachlichen beginnt, zum Fachdidaktischen fortschreitet und erst zuletzt – in meist geringerem Umfange – das Pädagogische mit einbezieht. Das heißt, daß man dem Fachlichen die Priorität einräumt, bald auch die speziellen Vermittlungsprobleme erkennt und anerkennt (Fachdidaktik), die Vielzahl der pädagogischen Fragestellungen des Unterrichts jedoch gerne vernachlässigt. Beim Instrumentallehrerberuf ist etwas Ähnliches zu beobachten.

Es ist nun an der Zeit zu klären, was mit dem Wortungetüm „Professionalisierung“ gemeint ist und worin die Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs besteht, insbesondere auf pädagogischem Gebiet.

Beginnen wir mit der musikalischen Ausbildung: Noch bevor sich der Instrumentallehrer auf seine berufliche Laufbahn begibt, lernt er ein Instrument, und zwar systematisch und kontrolliert. Er eignet sich ein handwerkliches Können an, das während der Hochschulausbildung erweitert und vertieft wird. Schon von Beginn an wird dieses Können auf eine Wissensbasis gestellt, die aus Musiktheorie, Musikgeschichte und ähnlichem besteht. Im Verlaufe der gesamten Entwicklung tritt eine weitere Komponente hinzu; sie umfaßt die kritische Reflexion des Erlernten und die Selbstkontrolle. In Eigenständigkeit und Kreativität erreicht der fachliche Entwicklungsprozeß seinen Höhepunkt. Nun haben wir die wesentlichen Bestimmungsmomente für das, was mit Professionalisierung gemeint ist, beisammen:

- systematische und förmliche Ausbildung
- Aneignung von klar benennbaren Fertigkeiten
- Erwerb einer breiten Wissensbasis
- Fähigkeit zur kritischen Reflexion und Kontrolle des selbstverständlich gewordenen Könnens und Wissens
- eigenständige kreative Weiterentwicklung.

³ siehe Grell, S. 125f. und Wolfgang Einsiedler, *Faktoren des Unterrichts*, Donauwörth ²1982, S. 77f.

Daß der Prozeß der fachlichen Qualifizierung als erster genannt wurde, liegt in mehrfacher Hinsicht nahe: Ein Instrumentallehrer versteht sich in der Regel zuerst als Musiker, als Fachmann für sein Instrument. Dieses Selbstverständnis entspricht der persönlichen Entwicklung, denn die Motivationen für den Beruf sind ursprünglich musikalischer Natur: das große Interesse am Instrument und die Leidenschaft zur Musik. Die pädagogische Berufsperspektive kommt oft erst im Laufe des Studiums hinzu.

Den zweiten Teil der Professionalisierung bildet die instrumentale Fachdidaktik. Sie ist ein exakt umschreibbares Gebiet, das alle Fragen der Lehr- und Lernbarkeit eines Instruments umfaßt. Diese Fragen entstehen zwangsläufig, denn der angehende Instrumentallehrer ist ja zunächst nur Musiker. Er könnte den Schüler nicht unvermittelt mit seiner entwickelten fachlichen Kompetenz konfrontieren. Er muß vielmehr sein Können und Wissen lehr- und lernbar machen. Als Didaktiker schlägt er die Brücke zwischen sich, dem Fachmann, und dem Schüler. Er versetzt sich gewissermaßen in die Situation des Schülers zurück, um aus dieser Perspektive das Können und Wissen zu betrachten, das er vermitteln soll. Dabei muß er jedoch keineswegs beim Punkt Null anfangen. Heute existiert für jedes Instrument eine voll entwickelte Fachdidaktik. Sie umfaßt Unterrichtswerke aller Art, ein Arsenal von Etüden und technischen Übungen, pädagogische Spielstücke und Ensembleliteratur, Kompositionen aus Vergangenheit und Gegenwart nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt und außerdem eine Vielzahl von Lehrbüchern. Die fachdidaktische Qualifizierung schließt zudem eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten ein:

- systematische, auf den individuellen Schüler oder die Lerngruppe zugeschnittene Vermittlung der instrumentalen und allgemeinen musikalischen Grundlagen
- Erkennen und Bewerten der verschiedenen musikalischen Lernfähigkeiten eines Schülers
- Diagnose des musikalischen und spieltechnischen Lernstandes eines Schülers
- Planung langfristiger Entwicklungslinien für die verschiedenen Schüler
- Auswahl geeigneter Spielstücke und Unterrichtswerke, Berücksichtigung der individuellen Schülerinteressen
- Zusammenstellung günstiger Lerngruppen und Instrumentalensembles.

Der Instrumentallehrer ist als Fachdidaktiker darum bemüht, jedem Schüler eine eigene musikalische Entwicklung zu ermöglichen, nämlich das Instrument und die Musik für sich zu entdecken und persönliche Interessen auszuprägen. Wenn der Schüler das riesige Feld der Musik betritt, ahnt er nicht einmal, was ihm alles begegnen kann. Je nach Alter und Anregung durch die Umwelt hat der Schüler zwar schon seine Erfahrungen mit Musik gemacht. Für unsere hochentwickelte und weitverzweigte Musikkultur gibt es jedoch viele Zugangsweisen und Gewichtungsmöglichkeiten. Der Instrumentallehrer sollte dem Schüler

helfen, Orientierungen zu gewinnen, sich zu beschränken und bewußt auszuwählen. Das Instrument wird dabei zum musikalischen Brennpunkt.

Musikalische und fachdidaktische Professionalisierung stehen in engem Zusammenhang. Der dritte Qualifikationsschwerpunkt, die pädagogische Professionalisierung, ist jedoch von allgemeiner Art. Er betrifft jede Lehrtätigkeit, unabhängig von der Sache und ihrer speziellen didaktischen Aufarbeitung. Für diesen Bereich gelten ebenfalls die obengenannten formellen Maßstäbe. Das Ausbildungsspektrum ist ähnlich umfassend und differenziert wie in den beiden anderen Qualifikationsbereichen.

Um den Blick für die Weite der pädagogischen Befähigung und damit für das Ausmaß an wünschenswerter Flexibilität und Variabilität des Lehrverhaltens zu bekommen, müssen wir das Phänomen Unterricht in seinen Grundzügen entschlüsseln. Wir alle haben Unterricht häufig genug aus der Sicht eines Schülers kennengelernt. Wenn wir jedoch selber als Lehrer die Verantwortung übernehmen, bemerken wir sofort einige Seiten am Unterricht, die uns zuvor entgangen sind. Was da vielleicht als erstes auffällt, ist die Tatsache, daß man Unterricht planen muß. In welcher Form nun läßt sich Unterricht vorbereiten? Und worauf bezieht sich die Planung? Gerade die zweite Frage kann bei genauer Betrachtung nicht mit ein paar kurzen Antworten abgetan werden. Es zeigt sich nämlich, daß die Kenntnis der Faktoren erforderlich ist, die einen jeden Unterricht bestimmen. Der Planung einer Stunde geht also die Analyse von Unterricht voraus, deren Ergebnisse in einem didaktischen Modell zusammengefaßt werden können.

Ein durchdachtes, praktikables Stundenkonzept führt dazu, daß vieles nicht mehr dem Zufall überlassen bleibt. Trotzdem bietet jede Unterrichtssituation typische Unwägbarkeiten, auf die man prompt reagieren muß. Sofortiges, gekonntes Reagieren ist eine Handlungskompetenz, die wichtiger ist als Analyse- und Planungsfähigkeit. Auf der Durchführung von Unterricht liegt deshalb der Hauptakzent pädagogischer Qualifizierung.

Nun fehlt noch ein letztes Glied, um den Kreis pädagogischer Qualifikationen zu schließen: die Beobachtung und Bewertung von Unterricht. Sie dienen dazu, das Verständnis von Unterricht zu vertiefen (Analyse- und Planungskompetenz) und das Handeln fortlaufend zu verbessern (Durchführung von Unterricht). Das Beobachten stützt sich auf ein Strukturmodell, in dem alle analytischen Einsichten und alle praktischen Grundfragen des Unterrichts zu einer Gesamtschau vereinigt sind. Leitlinien und Orientierungsfragen sollen die Unterrichtsbewertung fundieren helfen, um sachliche Urteile und persönliche Stellungnahmen diskutierbar zu machen.

Im Lehrberuf ist naturgemäß nicht so sehr das theoretische Wissen als vielmehr die praktische Bewältigung der Ausweis für Professionalität. Im Zentrum pädagogischer Ausbildung steht deshalb der Erwerb von Können. Allein die Form eines regelrechten Lehrtrainings ist hierzu geeignet. Es umfaßt die Bereiche

Analyse und Planung (Teil I), Durchführung (Teil II) und Beobachtung und Bewertung von Unterricht (Teil III). In diesem Sinne bildet das Lehrtraining den Abschluß der pädagogischen Ausbildung.

Analyse und Planung
Grundzüge einer allgemeinen Didaktik
des Instrumentalunterrichts

Das Didaktik-Modell der Berliner Schule

Das Wort Didaktik entstammt dem Altgriechischen. *Didaskein* heißt in seiner ersten Bedeutung: lehren, belehren, unterweisen, ein Lehrer sein; weitere Bedeutungen sind: mitteilen, dartun, zeigen, beweisen. Didaktik ist demnach eine Lehre vom Lehren, eine Unterrichtslehre.

In der Unterrichtswissenschaft nimmt die Didaktik als Spezialgebiet einen breiten Raum ein. Mehrere Richtungen und Modelle haben sich etabliert, die hier jedoch nicht zur Diskussion gestellt und miteinander verglichen werden sollen. Vorgestellt werden soll jedoch das *Lerntheoretische Modell* der sogenannten Berliner Schule, da es sich als Grundlage für den ersten Teil besonders eignet. Die Begründer dieser Schule sind die Erziehungswissenschaftler Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz.

Die Autoren des Modells gehen versuchsweise von der Annahme aus, daß der Lehrer einer wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts bedarf, um seinen Unterricht zureichend zu begründen, und daß er seinen Unterricht dazu benutzen muß, seine Unterrichtstheorie laufend zu überprüfen, damit die wechselseitige Korrektur von Praxis und Theorie ihn davor bewahrt, diesen Unterricht der Laune des Augenblicks oder dem Zwang der Gewohnheit zu unterwerfen, unkontrollierten Wünschen und erfolgssamen Verfahrensweisen¹. Die Didaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft gibt dem Lehrer eine grundlegende Orientierung für sein unterrichtliches Handeln. Sie ermöglicht ihm auch das selbstkritische und zielstrebige Nachdenken über die Qualität des Unterrichts, um die verschiedenen Lehrfertigkeiten zu verbessern. Zwei Situationen sind es vor allem, die die Fähigkeit jedes einzelnen Lehrers zur Reflexion alltäglich herausfordern: Nach dem Unterricht muß dessen Analyse ihm helfen, klüger als vorher zu werden. Er ordnet seine Eindrücke, arbeitet die Eigenart seines Verhaltens heraus, prüft es auf Widersprüche hin, mit anderen Worten, er macht sich seinen Stil bewußt. Er vergleicht den wirklichen Ablauf mit dem geplanten, prüft die Voraussetzungen und die Folgen. Vor dem Unterricht wird er dessen Struktur in der Planung antizipieren, das heißt von den angenommenen Voraussetzungen her und auf die gewünschten Folgen hin konstruieren.² Unterricht – Analyse und Planung lautet deshalb der Titel des Buches von Heimann, Otto und Schulz, auf das sich die folgenden Ausführungen stützen.

Als erstes erhebt sich die Frage: Welche fundamentalen Faktoren kommen in jedem Unterricht zur Geltung? Ihre Auflistung leuchtet unmittelbar ein. So

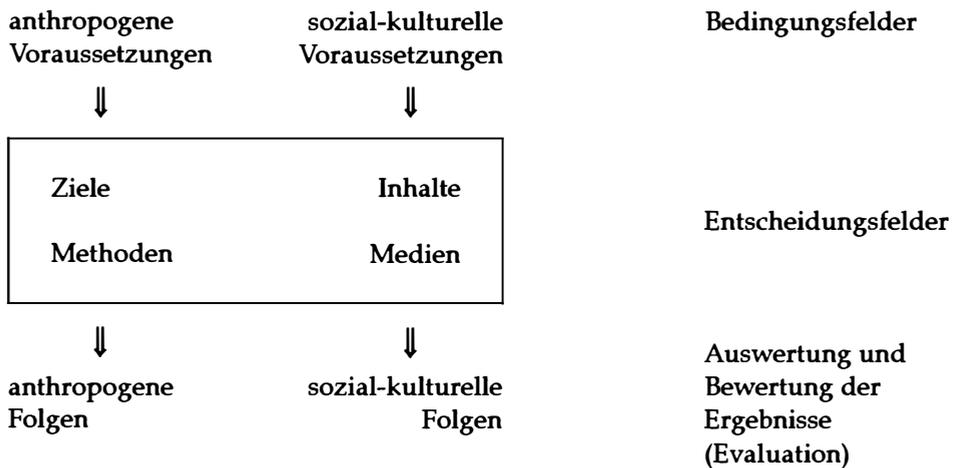
¹ Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz, *Unterricht – Analyse und Planung*, Hannover 1965, 91977, S. 13f.

² ebd., S. 22

unterschiedlich und einmalig jede Unterrichtsstunde sein mag, jedes Unterrichtshandeln wird bestimmt von

- Zielen (Absichten, Zwecken, Richtungen, Intentionen)
- Inhalten (Themen, Gegenständen, Sachverhalten)
- Methoden (Lehr-Lern-Wegen, Unterrichtsformen, -phasen und -verläufen)
- Medien (Mittlern, Lehr- und Lernmitteln, Darstellungs- und Handlungsmaterialien).

Da sich Unterricht immer an einem bestimmten Schüler ausrichtet, berücksichtigt der Lehrer bei seiner Planung der vier Unterrichtsfaktoren die Vorgeprägtheit des Schülers. Unter der Bezeichnung *anthropogene Voraussetzungen* führen die Autoren des Modells Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Individuallage, Lernkapazität und Erfahrungen auf. Für den Unterricht mit Gruppen spielen ferner noch die sozial-kulturellen Voraussetzungen eine Rolle, da jeder Gruppenunterricht *Ranggefälle, Kooperationsformen, Rivalisationsformen, Elemente formeller und informeller Gruppenordnung* spontan entstehen läßt. Auch *Schulordnung, Lehrplan, Ausstattung und Kollegium, Schülersauslese* wirken auf die unterschiedlichen Entscheidungen ein.³ Die Skizze veranschaulicht das Modell:



Die Skizze deutet Grundzüge des Modells an, die bisher noch nicht besprochen wurden: Die anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen bedingen die Unterrichtsentscheidung im Hinblick auf die vier Faktoren. Diese stehen in Wechselwirkung miteinander nach dem Prinzip der Interdependenz, der gegen-

³ ebd., S. 36f.