

Heinrich Dauber

Unterricht als schöpferisches und dramatisches Geschehen¹

Vorbemerkung

"Ein Mann aus Sung", so erzählt der chinesische Staatsphilosoph Mong Tse (geb. 392 v.Chr.), "war sehr betrübt, daß sein Korn nicht recht wachsen wollte. Er versuchte daher, die Halme selbst in die Höhe zu ziehen. Nach dieser Arbeit kam er ganz erschöpft nach Haus und sagte zu seinen Leuten: "Ich bin sehr müde, ich habe meinem Korn geholfen zu wachsen." Sein Sohn lief hinaus, um sich dies anzusehen, fand aber alle Halme verwelkt. - Es gibt viele Menschen auf der Welt, die den Wunsch haben, dem Korn beim Wachsen zu helfen."²

Soll dieser Bauer vielleicht das Modell eines Lehrers abgeben? Wohl wahr, auch wir wurden gezogen, nicht selten noch am Ohrläppchen in die 'Höhe gezogen'. Hinterher waren auch unsere Lehrer erschöpft und wir geknickt. Dies nannten unsere Lehrer manchmal 'er-ziehenden' Unterricht.

Im Gefolge des Rationalismus und der Aufklärung hatte sich die Auffassung durchgesetzt, Unterricht und Lehre seien die einzigen rechtmäßigen Mittel vernunftgemäßer Menschenformung. "Wenn Leibniz wenige Jahrzehnte nach Comenius die Erziehung das einzige Mittel nannte, den Menschen zum Menschen zu machen, so dachte auch er in erster Linie an den Unterricht. Ebenso verband Kant mit dem Begriff der Erziehung aufs engste die Vorstellung des Unterrichts, und sein Satz, der Mensch könne nur durch Erziehung Mensch werden und sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache, bleibt durch diese Voraussetzung eingeschränkt."³

Herbart schreibt in der Einleitung zu seiner 'Allgemeinen Pädagogik':

"Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht."⁴

Kinder und Jugendliche werden also nach alter pädagogischer Tradition durch Erziehung erst zu Menschen und erst durch Unterricht zu vernünftigen, aufgeklärten Wesen. (Auch die Universität scheint dieser Auffassung bis heute zu huldigen. Sonst gäbe es keine, oder sehr viel weniger Vorlesungen.)

Nach modernem Verständnis hingegen bedeutet Lehren, Möglichkeiten zum Lernen zu eröffnen, d.h. das, was schon da ist an Erfahrung und Einsicht, bewußt zu machen, aufeinander zu beziehen und eben dadurch zu erweitern und zu vertiefen.⁵

1 Ursprünglich als Vorlesung in einer Ringveranstaltung für Lehramtsstudierende aller Stufen und Fächer "Schulpraktikum - Schulpraxis" zur Vorbereitung auf das sog. Blockpraktikum (nach dem 3. bzw. 5.Semester); Universität Gesamthochschule Kassel WS 1995/96

2 zitiert nach Wolfgang METZGER, Schöpferische Freiheit, Frankfurt (Kramer V.), 1962, S.24

3 Gottfried HAUSMANN, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg (Quelle & Meyer), 1959, S. 12

4 Johann Friedrich HERBART, Allgemeine Pädagogik, Einleitung 16, in: Pädagogische Schriften, hg. SALLWÜRK, Langensalza 1903ff, Bd.1, S.123

5 SCHLEIERMACHER, Zeitgenosse HERBARTs, schloß "die Didaktik ...an die Erfahrung des 'gewöhnlichen gemeinsamen Lebens' an und kam von da aus zu Grundsätzen einer Bildungsarbeit, die berufen sein sollte, "dem was vorher schon dagewesen ist", eine 'möglichst reiche Entwicklung' und 'durch Ordnung und Zusammenhang größere

Damit knüpfe ich an Sokrates an, der Unterricht als Kunst der Mäeutik, als Hebammenkunst und gestalterische Fähigkeit bezeichnet hatte. Seine Vorbilder waren die Berufe seiner Eltern: seine Mutter war Hebamme, sein Vater Bildhauer.

Es geht also darum, dem, was schon da ist als reale oder gedachte Gestalt ans Licht zu verhelfen, äußere Gestalt zu geben.

Ich werde in diesem Aufsatz nicht so tun, als ob Sie noch nie etwas von Unterricht gehört hätten. Ich kann mir nicht vorstellen, daß es bessere Experten für Unterricht gibt als Schüler. Wir sind alle ehemalige Schüler. Leider zwingt die Hochschule die Studierenden immer noch weithin dazu, als **Schüler** zu **studieren**, um **Lehrer** zu werden. Im Praktikum sollen sie dann überprüfen, ob diese Absicht, sei es nun ihr tiefster Wunsch oder nur eine Verlegenheitslösung, auch der sog. 'Schulwirklichkeit' standhält. Und doch glauben fast alle Studierenden vor und zu Beginn des Praktikums, davon (noch) nichts zu verstehen: vom 'Lehrer-sein', vom 'Unterrichten'!?

Im Durchschnitt hat jeder erwachsene Mitteleuropäer und Nordamerikaner etwa 15 000 Stunden in der Schule zugebracht, ehe sie ihn für weitere Ausbildung, Weiterbildung und Umschulung ins Leben entläßt. Der 'heimliche Lehrplan', der in dieser Zeit vermittelt wurde und viel erfolgreicher verinnerlicht wurde als alle Inhalte, die sog. Bildungsgüter, lautet: Lernen geht nur mit Druck. Man muß sich eben erfolgreich durchlaviern und , wenn es zu schlimm wird, lernen sich zu entziehen.

Diese Erfahrung prägt auch die Angst des Lehrerstudenten vor dem Praktikum:

"Werden die Schüler genügend Respekt vor mir haben? Wie kann ich vermeiden, daß es ein allgemeines Chaos gibt? Wie kann ich die Schüler bei der Stange halten, in den Griff kriegen?"

Dabei ist es nicht Ziel des Praktikums, herauszufinden, ob die Studierenden unterrichten können, oder noch begrenzter: ob sie eine einzelne Unterrichtsstunde so planen können, wie ihre Mentorin/ihr Mentor dies vor Jahren gelernt und geübt haben, - wohlgemerkt: nicht für die alltägliche Arbeit, sondern für die Vorführstunden, wenn der Schulrat oder die Studenten kommen.

Im zweiten Weltkrieg, als die deutschen Armeen Norwegen überfielen, rief ein norwegischer General seine Kommandeure zusammen und sagte: '...sollten wir dann, was der Herr der Heerscharen geben wolle, auf feindlichem Boden stehen, und sollten Sie, meine Herren, sodann finden, daß die Landkarte nicht mit dem Terrain übereinstimmt, so können Sie davon ausgehen, daß das Terrain richtig ist.'⁶

Es ist wichtig, die Karte zu kennen. Noch wichtiger ist, zu wissen, wie die Karte entstanden ist, was sie zeigt und was nicht. Am wichtigsten ist, sich mit dem Terrain vertraut zu machen. Das Terrain kann man nur in der Praxis, im Praktikum kennenlernen. Dieser Aufsatz handelt von den 'Karten', wie sie entstanden sind, was sie zeigen und was sie nicht zeigen.

PRO und KONTRA

Um einige der Landkarten von Unterricht, die wir alle im Gepäck unserer Erfahrung mit uns

Intensität zu geben!.", HAUSMANN, a.a.O., S. 12f.

⁶ Zitiert nach Wolfgang METZGER, a.a.O., S. 57

herumschleppen, hervorzukitzeln, sind im Folgenden drei Doppelstatements im Stil von Pro und Kontra zusammengestellt. Diese Statements bezeichnen jeweils didaktische Grundpositionen, die in der Geschichte der Pädagogik jeweils unterschiedlich akzentuiert wurden.

Ich beginne mit der allgemeinsten und gleichzeitig grundlegendsten Kontroverse unserer Zeit:

(1) Prinzipiell ist jeder Mensch in der Lage, alles zu lernen, was er will und zur Bewältigung seines Lebens braucht. Deshalb ist es grundsätzlich auch möglich (und notwendig), prinzipiell 'alle alles vollständig zu lehren'.	(2) Unsere Lernmöglichkeiten bleiben hoffnungslos hinter unseren Handlungsmöglichkeiten zurück. Wir verstehen nicht, was wir anrichten.
(3) Jeder umfassend angeeignete Inhalt, gleichgültig wie er gelernt wurde, entfaltet eine prägende Kraft auf die Person (didaktischer Materialismus).	(4) In der Auseinandersetzung mit einem Inhalt kommt es weniger auf den Inhalt selbst als auf die gründliche methodische Aneignung desselben an, aus der allein die Fähigkeit erwächst, sich neues Wissen anzueignen (didaktischer Formalismus).
(5) Lernen kann durch systematische Wissensvermittlung/gezieltes Verhaltenstraining (= Unterricht) planmäßig herbeigeführt werden.	(6) Lernen ist an persönlich bedeutsame Erfahrungen gebunden und daher prinzipiell nicht planbar. Bestenfalls können dafür günstige Voraussetzungen geschaffen werden.

Welchen dieser Statements würden Sie aufgrund Ihrer eigenen Erfahrung zustimmen: einem von beiden, keinem, beiden, tendenziell einem? Falls Ihnen diese Fragestellung unlösbar oder unsinnig erscheint, muß sie auf eine logisch höhere Ebene transponiert und neu formuliert werden. Wie könnte diese Neuformulierung aussehen?

Kurze Anmerkung zur Geschichte des Unterrichts

'Öffentlichen Unterricht' gibt es seit mindestens 6000 Jahren als Veranstaltung der Gesellschaft, zumeist der sog. herrschenden Klassen. Er diente zu allen Zeiten dazu, der nachwachsenden Generation das Wissen zu vermitteln sowie die Fähigkeiten beizubringen und die Einstellungen zu erzeugen, die der jeweils erwachsenen Generation notwendig erschienen, um die sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse zu reproduzieren und zu stabilisieren.

Bis vor etwa 100 Jahren war Unterricht, d.h. die lehrende Einführung des jungen Menschen in

die Welt, das vorherrschende, wenn nicht einzige Thema der Pädagogik. Daß wir heute unterscheiden zwischen Kleinkindererziehung, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung usw. ist Folge einer Ausdifferenzierung der pädagogischen Theorie und Praxis, die vor vier Generationen noch undenkbar war.

Auch die öffentliche Pflichtschule für alle ist historisch kaum älter.⁷

Älter ist allerdings das gesellschaftliche Interesse, Kindern und Jugendlichen die Fähigkeiten und Fertigkeiten beizubringen, die für die Reproduktion der Gesellschaft für notwendig gehalten wurden: zunächst durch einfaches Mithelfen und Mitarbeiten, später durch gezieltes, zumeist reproduzierendes Üben.

So wird Unterricht in Griechenland und Rom (in Sophistik und Rhetorik) zur Voraussetzung der Teilnahme am öffentlichen Dialog; Unterricht in den sieben freien Künsten (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Musik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie) im Mittelalter zur Voraussetzung geistiger Erleuchtung; Unterricht in den enzyklopädischen Wissenschaften im 18. Jahrhundert zur Voraussetzung der Menschwerdung und eines wissenschaftlichen Weltverständnisses; im 19. Jahrhundert schließlich wird die im Unterricht zu vermittelnde nationale Erziehung als Grundlage staatsbürgerlicher Tugenden betrachtet.

Wie Pädagogik, Didaktik und Unterricht verstanden und gestaltet wurde, stand lange Zeit unter dem Diktat von Philosophie und Theologie, seit dem letzten Jahrhundert zunehmend auch der Psychologie. Dementsprechend korrespondierte stets eine philosophische Bildungstheorie mit einer Theorie der Unterrichtsmethodik, die vor allem im 19. Jahrhundert an psychologischen Formalstufen orientiert war.

Die anthropologische wie die pädagogische (und methodische) Diskussion wird neu eröffnet durch die sog. **Reformbewegung**, die vor etwa 100 Jahren mit der Entdeckung des Kindes quer durch Europa einsetzt und sich in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts in verschiedene reformpädagogische Strömungen ausdifferenziert (LIETZ; KERSCHENSTEINER; STEINER u.a. in Deutschland; FREINET in Frankreich; DEWEY in Amerika, MONTESSORI in Italien etc.).

In Deutschland wird diese Diskussion durch die Nazi-Herrschaft unterbrochen und erst in den 50er Jahren langsam wieder aufgenommen. Wie schon zuvor in der Geschichte, spiegelt die moderne Diskussion um die Ziele schulischer Bildung, um die zu vermittelnden Inhalte und die richtige Methodik des Unterrichts die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Welche Konsequenzen sich aus der sog. Wissensexpllosion (und damit dem galoppierenden Veralten von -zumindest naturwissenschaftlichem- Wissen) zu ziehen sind und welche Folgen sich aus der medientechnologischen Entwicklung und dem damit verbundenen gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel für Schule und Unterricht ergeben, ist noch weitgehend Spekulation. (Manche glauben, dies allerdings genau vorhersagen zu können. Ich glaube ihnen nicht.)

Immerhin haben die **Freien Schulen** und die **Alternativschulbewegung** zum zweiten Mal in diesem Jahrhundert die **Selbstorganisationsfähigkeit** der Kinder entdeckt und - in Anlehnung an Konzepte der humanistischen Psychologie und Pädagogik unserer Tage - vor allem die **Gestaltpädagogik**, die dritte reformpädagogische Welle dieses Jahrhunderts, die **Person des Lehrers als zentrales Medium** des Unterrichts rehabilitiert.

⁷ vgl. Wolfgang SACHS, Schulzwang und soziale Kontrolle, München (Diesterweg), 1976

Damit ist insbesondere die Einsicht verbunden, daß die Wahl von pädagogischen und didaktischen Handlungsstrategien vor allem von den jeweiligen Selbstkonzepten der Personen, der Lehrerinnen und Lehrer, abhängt, die nur schrittweise in persönlichen Bewußtwerdungs- und Wachstumsprozessen verändert werden können.⁸

Eine Geschichte des Unterrichts, hier kaum angedeutet, läßt sich auch als Geschichte der Metaphern des Lehrerberufs lesen:

Der Lehrer als Hebamme und Bildhauer, als Rosselenker, als Alchimist und Buchdrucker, als Architekt oder Gärtner, als Steuermann, als Dramaturg und Choreograph, als Dompteur und Entertainer, als Therapeut und Sozialarbeiter.

In den wechselnden Bildern des Lehrers finden sich fast immer Grundpolaritäten:

Ans-Licht-Bringen und Schöpferisch-Gestalten (bei SOKRATES),

Nachgehen und Vorschreiben (bei FROEBEL, dem Begründer des Kinder-Gartens),

Führen und Wachsenlassen (bei LITT),

Erleichtern und akzeptierendes Verstehen (bei ROGERS).

Wie war Ihr Unterricht? Wie wird er in 20 Jahren sein? Welche Rollen hatten Ihre Lehrer? Welche Selbstbilder haben Sie von sich als Lehrer?

Was ist 'guter Unterricht'?

Meine Frau und ich haben drei Söhne: der Älteste ist angehender Ingenieur, das Hobby des zweiten ist Theaterspielen, der dritte, ein Nachkömmling, spielt stundenlang mit großer Begeisterung sowohl Lego wie Playmo.

Fahrzeuge zu Wasser, zu Land und in der Luft aus Lego-Bauklötzen zu konstruieren, war schon die Lieblingsbeschäftigung des Ältesten. Mit Playmo-Figuren, Polizisten gegen Räuber, Indianer gegen Cowboys, große dramatische Szenen aufzubauen und durchzuspielen, war Lieblingsbeschäftigung des mittleren gewesen.

Als ich darüber nachdachte, wie verschieden diese drei Jungen waren und sind und was in ihren Lieblingsspielzeugen zum Ausdruck kam und kommt, fiel mir etwas auf:

Sowohl Lego wie Playmo sind bei Kindern, insbesondere bei Jungen, außerordentlich beliebt. Warum?

Lego stellt eine hervorragende Möglichkeit dar, die Welt kreativ zu erfinden, sich eine eigene Wirklichkeit durch Konstruktion zu erschaffen. Dazu hat diese Wirklichkeit den Vorteil, wieder destruiert werden zu können, um erneut rekonstruiert zu werden.

Playmobil bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, vorhandene Personen mit bestimmten Accessoires auszustatten und ihnen einen Charakter zu geben, um sie dann in dramatische Begegnungen mit anderen Personen zu verwickeln.

Lego und Playmo stehen - als Analogie - für die Möglichkeit, Welt im Spiel zu erfinden und damit zu spielen.

Damit ist auch schon angedeutet, was ich unter "gutem" Unterricht verstehe:

- * die Möglichkeit, sich einem Unterrichtsgegenstand genetisch zu nähern, ihn also in gewisser Weise wiederzuerfinden und an exemplarischen Beispielen fundamentale Erfahrungen zu machen;
- * die Chance, ihm unterschiedliche Bedeutung zuzuweisen, spielerisch damit umzugehen und damit eine originale Neu-Begegnung zu ermöglichen.

Solcher Unterricht steht im deutlichen Gegensatz zu zwei selbstverständlichen

⁸ vgl. insbesondere die differenzierte Längsschnittuntersuchung von gestaltpädagogischen Ausbildungsgruppen durch: Olaf-Axel BUROW, Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen, PADERBORN (Junfermann), 1993

Grundannahmen, die traditionellen Schul- und Hochschulunterricht prägen:

1. Der Gegenstand ist bekannt und muß nur in der ihm eigenen Sachstruktur und Inhaltlichkeit angeeignet werden.
2. Seine Bedeutung liegt fest und muß vom Schüler nachvollzogen werden.

Kurz: **Die Wahrheit ist bekannt und die Welt ist wie sie ist.**

Wer heute jedoch glaubt, die Wahrheit sei bekannt und die Welt sei so, wie er sie sieht und müsse auch so bleiben, kann zu Recht als Fundamentalist bezeichnet werden. Und Fundamentalisten sind es, die unsere Welt auf allen Ebenen zu zerstören drohen: ökologisch, sozial und kulturell.

Heute können wir weniger denn je vorhersehen, vor welche Herausforderungen die heutige Generation von Lehramtstudierenden in 20 oder 30 Jahren als Lehrerinnen und Lehrer gestellt sein wird; dies gilt noch viel mehr für die Kinder und Jugendlichen selbst, deren Lehrerinnen und Lehrer Sie vielleicht einmal sein werden.

Am vorletzten Wochenende haben mich ehemalige Schüler zu ihrer 40er-Feier eingeladen; aus der Sicht von Jugendlichen also schon ältere Herrschaften. Ich war vor mehr als 30 Jahren ihr heiß geliebter Grundschullehrer und hatte sie seither nicht gesehen. An diesem Abend und in dieser Nacht tröpfelten die Erinnerungen erst spärlich und dann immer dichter wie Wasser aus einem Staudamm, der anfängt, brüchig zu werden. Das hat mich tief berührt und ich habe viel dabei gelernt.

Zum wiederholten Male vor allem dies: Für Kinder und Jugendliche ist nichts wichtiger, als daß sie **im Hier-und-Jetzt ganz ernst genommen werden** mit allen ihren Interessen und Ängsten, Sorgen und Wünschen.

Aber auch: Was das Leben aus diesen ehemaligen Kindern geformt hat und wie sie schließlich die geworden sind, die sie heute sind, hat nichts mehr mit dem zu tun, was uns damals, Lehrer wie Schüler, beschäftigt hat.

Über meiner alten Schule, einem humanistischen Gymnasium, stand: Non scholae, sed vitae discimus. In Wahrheit hieß dieser Spruch bei den Alten: Non vitae, sed scholae discimus. Er wurde von den Schulmeistern später in sein Gegenteil verkehrt. Um dieses hehren Zieles willen, für das Leben zu lernen, waren sie der Verantwortung für das tägliche Zusammensein enthoben.

Janusz KORCZAK, der große polnisch-jüdische Arzt und Erzieher, der mit den Kindern seines Warschauer Waisenhauses in die Gaskammer ging, schrieb:

"Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen - aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. Ich weiß, daß dieser Satz Mißverständnisse wecken wird. Man denkt es gerade umgekehrt, meiner Überzeugung nach falsch, wenn es ehrlich gemeint ist. Aber ehrlich? Vielleicht verlogen. Es ist leichter, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen. Der Erzieher ist mittelbar auch für die Zukunft vor der Gesellschaft verantwortlich, aber unmittelbar trägt er Verantwortung in erster Linie vor seinem Zögling für die Gegenwart...

Ich werde verbissen immer wieder auf die Verteidigung eben dieses Grundsatzes zurückkommen, entgegen der landläufigen Formel vom künftigen Glied der Gesellschaft, vom künftigen Bürger. Wer die Kindheit überspringen will und dabei in die fernliegende Zukunft zielt - wird sein Ziel verfehlen." ⁹

Darum auch immer wieder mein Rat an Studierende: Opfern Sie nicht die Zeit Ihres Studiums, die Ihnen neben Ihren anderen Pflichten bleibt, der Sorge um die späteren Berufschancen. Opfern Sie nicht das gemeinsame Leben, Lehren und Lernen mit den Kindern und Jugendlichen der nächsten Generation den angeblichen Qualifikationsbedürfnissen einer ungewissen Zukunft.

⁹ Janusz Korczak, Verteidigt die Kinder, Gütersloh 1978, S. 17 u.20

Nutzen Sie jede Gelegenheit, zweckfrei zu lernen und zweckfreies Lernen zu ermöglichen. Bilden Sie sich nicht ein, die Verantwortung für das künftige Leben Ihrer Schüler übernehmen zu können. Nehmen Sie das Leben Ihrer Schüler jetzt ernst, auch wenn dies vielleicht manchmal eine Entscheidung gegen die Schule, zumindest als täglicher Lernort, ist und dazu führt, daß Ihre Ansprüche als Lehrer vergleichsweise unwichtig werden.

Als ich mit meinem großen Sohn kurz vor dem Abitur darüber diskutierte, sagte er mir:

"Weißt du, es gibt drei Arten von Schülern. Für die einen ist das Leben außerhalb der Schule wichtiger als die Schule. Das sind die Problemfälle für die Lehrer. Von denen fühlen die Lehrer sich nicht ernst genommen. Für die anderen ist die Schule wichtiger als ihr Leben außerhalb der Schule. Die fallen nach der Schule in ein großes Loch und wissen nicht, was sie mit sich anfangen sollen. Und dann gibt es noch die Durchhänger, im Leben wie in der Schule. Daß einer alles wichtig findet, Schule und Leben, das gibt es ganz ganz selten. Aber entscheidend sind doch immer die Lehrer, ob sie selbst an ihren Themen interessiert sind und dies auch deutlich machen."

Traditioneller Unterricht findet die Gegenwart nur wichtig im Blick auf die Zukunft der Schüler. Damit verspielt er die Gegenwart und die Zukunft.

Subtiler und ironischer als der amerikanische Pädagoge Peddiwell dies den 'Ältesten' der steinzeitlichen Stammesgesellschaft in den Mund gelegt hat, kann man es kaum ausdrücken.

Wie die weisen Alten im SäbelzahnCurriculum sagen: "Wenn du selbst eine Erziehung hättest, dann würdest du wissen, daß die Wirkung einer wahren Erziehung zeitlos ist. Es ist etwas, das auch unter veränderten Bedingungen andauert wie ein Felsbrocken inmitten eines reißenden Flusses. Du mußt wissen, daß es einige wenige Wahrheiten gibt, und das SäbelzahnCurriculum ist eine davon."¹⁰

Lernen und schulische Unterweisung:

Defizite traditionellen Lehrens und Lernens im Hochschulunterricht

1. Lehren wird weithin verstanden als reine Wissensvermittlung, zuweilen mit der rhetorischen Aufforderung zu eigenem, kritischem Nachdenken verbunden, in der Regel ein Prozeß, der als Einbahnstraße linear vom lehrenden Hochschullehrer zum lernenden Studenten verläuft. Hochschullehrer und Studierende werden selten als eine Lerngemeinschaft gesehen, die auf gegenseitigen geistigen Austausch angewiesen ist. Die offiziell übermittelten 'Botschaften' beschränken sich strikt auf 'objektive' kognitive Inhalte.

2. Die Studierenden in einer bestimmten Veranstaltung bleiben zumeist eine mehr oder weniger anonyme Masse. Ihre unterschiedlichen persönlichen Interessen und verschiedenen biographischen Motive werden kaum berücksichtigt. Ihre körperlichen und emotionalen Befindlichkeiten spielen keine Rolle und werden, falls je geäußert (vom Gähnen bis zum vorzeitigen Verlassen des Raumes), allenfalls als Störung betrachtet. Innerhalb von Lehrveranstaltungen (ausgenommen in sog. praktischen Übungen) gibt es keinen Raum für eigenes, schon gar nicht für selbstverantwortliches Handeln.

3. Hochschullehrer und Studierende wissen wenig oder nichts Persönliches voneinander und

¹⁰ J. Abner PEDDIWELL, Das SäbelzahnCurriculum sowie weitere Vorlesungen über paläolithische Erziehung, Stuttgart (Klett), 1974, S.43

erfahren im offiziellen Kontext auch wenig übereinander, z.B. darüber, wie Hochschullehrer zu ihren wissenschaftlichen Fragestellungen gekommen sind und was sie ihnen persönlich bedeuten. Es kommt so gut wie nie oder nur in Ansätzen vor, daß sie die sozialen Rollen tauschen und wechselseitige Perspektiven einnehmen.

4. Aus der Darlegung von Problemen in Lehrveranstaltungen ergeben sich selten zukünftige Handlungsziele, noch seltener eine gemeinsame Praxis. Dies hat wesentlich damit zu tun, daß es in Lehrveranstaltungen nach allgemeiner Übereinkunft um Wissenschaft und nicht um alltägliche Lebenspraxis geht, schon gar nicht um Empfindungen, Gefühle und Gedanken, die mit der augenblicklichen Situation (im Hörsaal oder zu Hause) zu tun haben.

5. Biographische Erfahrungen und Motive sind auf Seiten der Lehrenden wie Lernenden in der Regel abgespalten und werden nur in Ausnahmefällen thematisiert. Dies gilt für frühere Erfahrungen wie für Erwartungen an die Zukunft.

6. Trainiert wird die möglichst umfassende Speicherung kognitiver Inhalte, die später in Klausuren und Prüfungen reproduziert werden sollen. 'Lernen' vollzieht sich vorwiegend und bestenfalls als erfolgreiche Anpassung an diesen Kontext. 'Lernen lernen' wird kaum gelehrt und selten gelernt. Die Ergebnisse dieses Lernens sind daher weithin folgenlos oder sogar schädlich.

7. Selten wird darauf hingewiesen, daß die vermittelten kognitiven Inhalte nichts anderes als symbolische Modelle der Wirklichkeit darstellen und daher prinzipiell auf einer anderen logischen Ebene liegen als die beschriebenen Phänomene. Dies fördert die Illusion, ein richtig benanntes Problem könne auch gelöst werden. Die notwendig daraus resultierende Enttäuschung führt zumindest im sozialwissenschaftlichen Bereich, gelegentlich zu einer offenen Abwertung wissenschaftlichen Denkens, das als irrelevant erlebt wird. Dennoch wird dadurch -häufig implizit- gleichzeitig der Glaube genährt, noch mehr Wissenschaft könne sog. Probleme vielleicht doch eines Tages in den Griff bekommen.

8. Im Prinzip wird davon ausgegangen, daß alle Studierenden in gleichem Tempo und Umfang lernen und dies auch rationaler Überprüfung zugänglich sei.

Traditioneller Unterricht - in Schule und Hochschule - ist durch diese acht Merkmale gekennzeichnet. Ich stelle ihnen acht entgegengesetzte Merkmale eines lebendigen reformpädagogisch orientierten, 'alternativen' Unterrichts gegenüber.

1. Lineare Wissensvermittlung von 'objektiven' kognitiven Wahrheiten
2. Lerngruppe als anonyme Masse ohne persönliche Motive, körperliche und emotionale Befindlichkeiten
3. komplementäre Rollenteilung zwischen Lehrenden und Lernenden ohne Wechsel der Perspektiven
4. Betonung abstrakter wissenschaftlicher Probleme ohne Bezug zu alltäglicher Lebenspraxis
5. Biographische Erfahrungen/Erwartungen an die Zukunft werden abgespalten
6. Lernen als Reproduktion kognitiver Inhalte
7. Probleme werden logisch mit Phänomen gleichgesetzt
8. Grundannahme:
Lernende lernen in gleichem Umfang und Tempo

8. Grundannahme:
didaktische / therapeutische Unverfügbarkeit persönlich bedeutsamen Lernens
7. Bewußtsein von konstruktivistischem Charakter von Problemdefinitionen, Beachtung von Resonanzbildungen
6. Integrationsprozesse auf logisch höherer Ebene:
Lernen lernen
5. Transformation alter Erfahrungen, Bedeutung zukünftiger Erfahrungen
4. Gewährsein und Bewußtheit der gegenwärtigen Erfahrung
3. Gegenseitige Einfühlung als dialogischer Perspektiv- und Rollenwechsel
2. Ausdruck verschiedener Motive, Interessen und Befindlichkeiten
1. Gegenseitiger Austausch über persönlich bedeutsame Empfindungen, Gefühle, Gedanken

*Wie kann Unterricht **beschrieben und analysiert** werden?*

Die meisten (mir bekannten) Versuche, Unterricht phänomenologisch oder empirisch zu beschreiben, sind mehr oder weniger explizit mit der Absicht verbunden, Unterricht als planbaren Prozeß darzustellen. Jede Antwort auf die Frage: **Was ist Unterricht?** ist also gekoppelt mit der Frage: **Wie soll Unterricht sein?** Daß die Frage und die implizite Antwort jeweils zeit-, gesellschafts- und kulturabhängig sind, haben wir schon gesehen.

Frage und Antwort kreisen fast immer um drei Bezugsgrößen, die dann den Ausgangspunkt von Unterrichtsanalyse und Unterrichtsplanung bilden:

den **Stoff/das Thema/den Inhalt, den Lehrer, den Schüler.**

Genauer:

die Beziehung zwischen **Unterrichtsinhalten** und Schüler und wie der Lehrer diese arrangiert,

THEMA/INHALT

SCHÜLER

LEHRER

oder:

die Beziehung zwischen **Lehrer** und Schüler und wie sich diese vermittelt über die Unterrichtsinhalte,

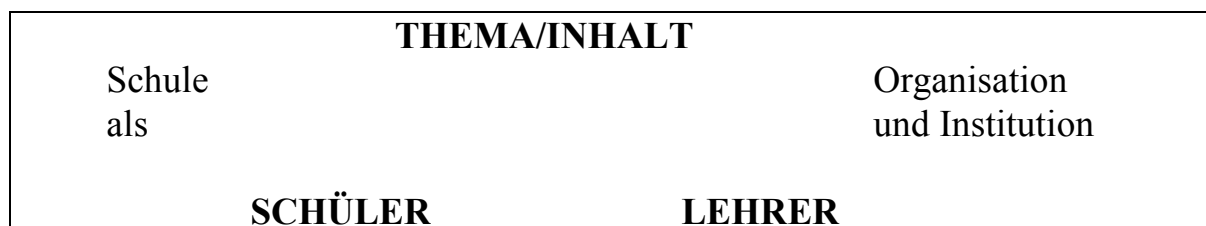
THEMA/INHALT

SCHÜLER

LEHRER

oder:

die Beziehung zwischen **Schüler und Lehrer und Unterrichtsinhalten** und deren Verhältnis im Arrangement von **Schule als Organisation und Institution.**



Steht die Theorie der **Inhalte**, die Begründung der Lehrpläne etc. und das Selbstverständnis der Lehrer im Vordergrund, spricht man landläufig von **didaktischen** oder **curricularen** Fragen. (Dies war das klassische Thema der sog. bildungs- theoretischen Didaktik, vertreten z.B. durch KLAFFKI.)

Steht die Theorie der **Unterrichtsprozesse**, also der Voraussetzungen und Wirkungen von Unterricht im Vordergrund, spricht man landläufig von Fragen der **Bedingungsanalyse**. (Dies war weithin Thema der sog. Lehrtheoretischen Didaktik, vertreten durch HEIMANN/OTTO/SCHULZ). Früher einmal hieß dies, wenn auch in eingeschränktem Verständnis, **Unterrichtsmethodik**.

Steht die Theorie der **Rahmenbedingungen** von schulisch veranstaltetem Unterricht im Mittelpunkt, also die Frage danach, welche Altersgruppen in welchen Einteilungen wie besonders unterrichtet werden sollen, spricht man landläufig von Fragen der **Schul- und Unterrichtsorganisation**.

Nochmals in anderer, verkürzter Form:

- **Was** soll gelehrt, unterrichtet werden? (Was sind die Lernfelder der Zukunft?)
- **Wie** soll dieses gelehrt, unterrichtet werden? (Wie können die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern verbessert werden, andere Umgangsformen eingeübt werden, kreativere Arbeitsformen im Unterricht eingesetzt werden?)
- **Wem** soll dies in welchem schulischen Kontext gelehrt, unterrichtet werden? (Was ist eine gute Schule? Wie ist das Verhältnis von Schule und der sie um gebenden Gemeinde? Was ist das pädagogische Profil einer Schule? Welchen Kindern macht sie welche Angebote?)

Diese Fragen greifen natürlich ineinander über und lassen sich - zumindest auf dem Stand der heutigen Diskussion - nicht voneinander trennen. Ich tue dies hier trotzdem, um dafür zu sensibilisieren, was aus der jeweiligen Perspektive gesehen im Vordergrund steht, Gestalt gewinnt und ausgearbeitet wird und was dabei im Schatten des Hintergrunds bleibt, ohne deswegen bedeutungslos zu werden.

Aus meiner Sicht besteht der Hauptunterschied zwischen traditionellen didaktischen Modellen und einer zeitgemäßen Art über Unterricht nachzudenken eben darin: Ganz gleich, ob man den Lehrer, den Schüler oder den 'Stoff', das 'Bildungsgut' als Ausgangspunkt wählte, landet man in der Regel immer bei linear-kausalen, bestenfalls dialektischen Beziehungen. Unterricht ist jedoch, folgen wir modernen Landkarten, ein ganzheitlich-selbstreferentieller Prozeß. Sowohl Lehrer wie Schüler gestalten ihn durch ihre Aktivitäten und damit verbundenen Motive und Interpretationen. Sie bringen die Wirklichkeit auf einer realen und symbolischen Ebene hervor, die sie beobachten und in der sie sich aufeinander beziehen.

An die Stelle des klassischen **didaktischen Dreiecks** von Lehrer-Schüler-Bildungsinhalt tritt eine **lebendige Wechselwirkung zwischen Ich, Wir und Es** in einem gegebenen schulischen und außerschulischen **Kontext**.¹¹

Die **Person**, die **Gruppe** und das **Thema** werden zum Mittelpunkt wechselnder und aufeinander bezogener Blickrichtungen. Der Lehrer verliert seine beherrschende Stellung in der Erschließung und Vermittlung von Stoff und wird zum Moderator eines sich vielfältig rückkoppelnden Prozesses.

¹¹Vgl. den bekannten Ansatz der Themenzentrierten Interaktion von Ruth C.COHN; vgl. zuletzt: TZI, Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C.Cohn, hg. Cornelia Löhmer, Rüdiger Standhardt, Stuttgart (Klett-Cotta) 1995

*Gibt es dann überhaupt noch **Unterrichtsplanung**?*

Verstehen wir unter **Lehren** die **Ermöglichung von Lernen** und unter **Lernen** den **dialektischen und selbstreferentiellen Prozeß, neue kognitive und emotionale Bedeutungen zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen**, also i.w.S. innere und äußere Erfahrungen aufeinander zu beziehen, muß Unterricht so arrangiert werden, daß die Inhalte und Arbeitsformen des Unterrichts dies möglich machen.

Die Themen des Unterrichts sind dann nicht vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Schülers zu transportierende Inhalte, sondern werden als **Fragestellungen** vorgestellt, die zur Auseinandersetzung auffordern.

Ihre innere Bedeutung wird zum **Problem**. Ihre äußere Behandlung wird zum **Konflikt**: Was bedeutet das? Und: Wie kann ich damit umgehen?

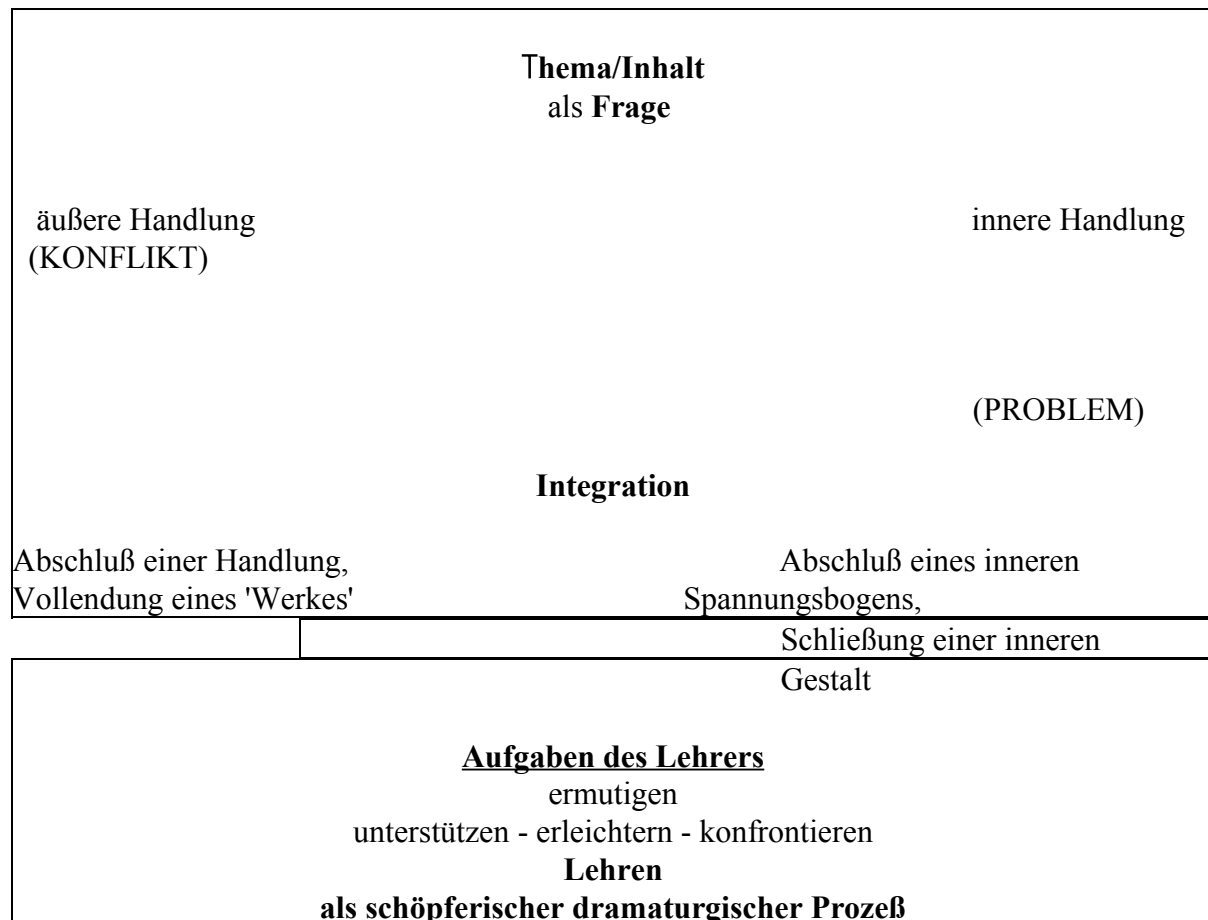
Eine '**Lösung**' ist gefunden, wenn es zur äußeren und inneren **Integration** gekommen ist, eine Handlung, eine Aktivität abgeschlossen ist, ein äußerer Konflikt gelöst, ein inneres Problem bewältigt ist.

Daraus ergeben sich neue Aufgaben für den Lehrer:

zu ermutigen, sich dem Konflikt und dem damit verbundenen Problem zu stellen;
Suchprozesse zu unterstützen und zu erleichtern;

bei vorschnellen Scheinlösungen konfrontierend zu intervenieren.

Lehren wird zum schöpferischen, dramaturgischen Prozeß.



Für das didaktische Arrangement¹² ergibt sich daraus:

Der Lehrer arrangiert das Thema/den Inhalt als bedeutsames **Problem**.

Greifen die Schüler mit ihm zusammen das **Problem** auf, unterstützt der Lehrer die Suche nach kreativen Lösungen des mit diesem Problem verbundenen Handlungs-**Konflikts**.

Lösungen sind **Integrationen** i.S. eigen-begründeter Antworten, aus denen sich neue Themen als **Fragen**, als innere **Probleme** und äußere Handlungs-**Konflikte** ergeben können.

Thema/Inhalt als Problem und Konflikt	
	<u>didaktische Vermittlungshilfe:</u> Arrangement einer Anfangs- situation
<u>Anfangssituation:</u> das Thema/der Inhalt wird zum inneren Problem	
	<u>didaktische Vermittlungshilfen:</u> zur Erleichterung und Unter- stützung kreativer Lösungen
<u>Handlungssituationen:</u> das Thema wird zum Konflikt in einer schöpferischen Lösungssuche 'Lösung' als <u>Integration</u> verschiedener innerer und äußerer Ebenen i.S. eigen begründeter Antworten	

¹² Das hier verwendete Grundmodell greift in Variation zurück auf Modellvorstellungen von Ernst MEYER, Schulpraktikum, Bochum, Kamps pädagogische Tagebücher, Bd.27. Ernst Meyer entwickelte seine Konzeption schulpraktischer Studien an der PH Heidelberg etwa ab 1960. 1963-65 studierte ich u.a. bei ihm und seinen Kollegen und finde viele seiner Grundkonzepte bis heute unüberholt.

Was bedeutet das für die Unterrichtsvorbereitung?

Entwurf eines didaktischen Fragenkatalogs:	
1. Wo taucht das THEMA im alltäglichen Lebenszusammenhang auf? Welche Voreinstellungen welches Vorwissen gibt es?	Inwieweit ist das Thema Teil der Alltagskultur? <u>Identifizierung</u> des Themas/Sammeln von Informationen *brainstorming, Meta-Plan ¹³
2. Wo, für wen und in welcher Weise wurde das Thema früher/wird es heute und in Zukunft zum PROBLEM ?	Auf welche Fragen gibt dieses Thema eine Antwort? <u>Identifikation</u> mit der ursprünglichen Problemsituation/Bewußtmachung des Konfliktes, der künftigen Entwicklung ... *Phantasiereisen, szenische Darstellung der genetischen Ursprungssituation
3. In welchen historisch-kulturellen, kreatürlich-materiellen, sozialen-gesellschaftlichen und transzendenten KONTEXTEN muß das Thema als Problem eingeordnet werden?	Inwiefern müssen die bisherigen Antworten in Frage gestellt werden? <u>Infragestellung</u> der bisherigen Konflikt- bzw. Lösungssituation/ Widerspruch gegen bisherige Deutungen= Bedeutungen, Analyse der unbeabsichtigten Nebenfolgen *Rollenspiel, symbolische Darstellung, Lektüre von Quellentexten
4. Wie stellt sich das Thema als Konflikt in einem erweiterten emotionalen und kognitiven BEZUGSRAHMEN dar?	Inwiefern sind diese Fragen heute neu zu stellen? <u>Transformation</u> durch Verzicht auf bisherige Gewißheiten/Integration als Neuinterpretation der Situation auf anderer Ebene *Desidentifikationsübungen ("Ich habe.., aber ich bin nicht."), Wechsel der logischen Ebene
5. Welche Konsequenzen und Veränderungen ergeben sich für einen NEUEN UMGANG in alltäglichen Situationen, in denen das Problem auftritt?	Wie kann ein neuer Umgang mit diesen Fragen eingeübt werden? <u>Konsensfindung</u> für neue Lösungen/ praktisches Einüben neuer Umgangsweisen für <u>Transfer</u> in den Alltag/künftige Situationen *Dialog, Verhaltenstraining im Rollenspiel
6. RÜCKBLICK auf den gesamten Prozeß der Auseinandersetzung:	Thema ----> Problem ---> Kontexte ---> Konflikt --> erweiterter Bezugsrahmen --- >neuer Umgang *verbale/schriftliche/symbolische Zusammenfassung

Meta-Modelle von Unterricht

13 * bezeichnen mögliche methodische Bearbeitungs-, Darstellungs-, Ausdrucksformen.

Im Anschluß an METZGER¹⁴ lassen sich zwei grundlegende **Meta-Modelle von Unterricht** unterscheiden:

- * das **Druck-Barriere Modell** und das
- * das **Ziel-Zug-Modell**.

Diese beiden Modelle lassen sich ergänzen um das **Strömungs-Strudel Modell**.

Dabei handelt es sich nicht direkt um **Unterrichtsmodelle**, sondern dem **Unterricht zugrundeliegende Modelle**.

Ich will sie an einem alltäglichen Beispiel erläutern, das mit Unterricht nichts zu tun hat.

Vor Jahren wurde unsere Katze kastriert und wir machten den Fehler, sie nach der Operation in der Wohnung freizulassen, woraufhin sie sich irgendwohin verzog und nicht mehr zu finden war. Am zweiten Tag nach der Operation fingen wir an zu suchen. Wir konnten sie nicht finden. Der einzige Ort, den wir nicht einsehen konnten und wo wir sie schließlich vermuteten, war unter unserer halb eingemauerten Badewanne.

Zuerst versuchten wir zu stochern, um **Druck** zu machen.

Dann ließen wir die Badewanne voll Wasser laufen und erzeugten eine Menge **Strömung**.

Schließlich stellten wir ihr einen Napf voll mit ihrem Lieblingsfutter in die Nähe, gaben ihr damit ein **Ziel** und zogen uns zurück.

Es ist nicht schwer zu erraten, welches Modell erfolgreich war.

Viele Lehrer, zumindest in der Sek.stufe I und II , und das ist eine Frage ihrer Ausbildung, nicht ihrer Persönlichkeitsstruktur, gehen von einem **Druck-Barriere Modell** aus: Schüler bewegen sich nur in Richtung eines bestimmten Unterrichtsziels, wenn durch Lernzielkontrollen sichergestellt ist, daß sie nicht vom rechten Weg abkommen und sich in Richtung dieses Ziels bewegen.

"Als Antriebsmittel dient die Aussicht auf Belohnungen, Auszeichnungen, Ehrungen und Vorzugsbehandlungen aller Art. Als treibende Kräfte setzt man also vor allem elementare Motive wie Hunger oder Ehrgeiz ein, deren gemeinsames Merkmal es ist, sachlich meistens nichts mit dem gesetzten Ziel zu tun zu haben, sondern nur willkürlich zu seiner Erreichung eingespannt zu werden. Die sogenannte mechanistische Lebensauffassung oder wie man mit Wolfgang Köhler besser sagt, die Maschinentheorie des Lebens und des Verhaltens, wächst aus der gleichen Wurzel wie die 'Verbotsmoral', deren Anweisungen bezeichnenderweise beginnen mit den Worten "Du sollst nicht..." Es ist die Meinung, daß ausschließlich durch äußeren Zwang, durch Versperren jedes Ausweges, also nur durch Einschränkung der Bewegungsfreiheit, gewünschte Ziele erreicht und gewünschte Ordnungen aufrechterhalten werden können."¹⁵

Viele Lehrerinnen und Lehrer, die aus Überzeugung und kraft besseren Wissens versuchen, dieses Druck-Barriere Modell durch einen 'schülerorientierteren' Unterricht zu ersetzen, geraten, ohne dies zu wollen, in ein **Strömungs-Strudel-Modell**.

'Als ich heute morgen in die Klasse kam', erzählt ein Gesamtschullehrer, 'war wieder einmal die Hölle los. Na ja, ich habe es mit pubertierenden Jugendlichen zu tun. Mein Thema interessierte niemand. Erst versuchte ich es mit Druck, aber das gefällt mir selber nicht. Also machte ich erst ein paar Beziehungsklärungen mit einzelnen Schülern. Darüber verging die Stunde.'

An die Stelle des traditionell machtorientierten Druck-Barriere Modells, das meist mit Sachanforderungen begründet wird, tritt die persönliche Beziehungsklärung. Meist endet sie

14 Wolfgang METZGER, Schöpferische Freiheit, Frankfurt (Kramer), 1962

15 METZGER, a.a.O., S.72

in Strudeln persönlicher Verwicklung und setzt im Grunde oft das Druck-Barriere Modell mit den Mitteln persönlichen Liebesentzugs fort. Schöpferische Freiheit in der Auseinandersetzung mit der Sache ist damit selten verbunden.

Die Bedingungen schöpferischer Freiheit in einem **Ziel-Zug Modell** beschreibt W. METZGER in der Tradition der Gestaltpsychologie und unter Berufung auf WERTHEIMER, KÖHLER und LEWIN:

"Das Wesen des Schöpferischen besteht in einer besonderen Art von Freiheit. Unter schöpferischer Freiheit kann ... sinngemäß nur verstanden werden: das Freisein von Hindernissen, die das Verfehlen eines Ziels äußerlich unmöglich machen sollen; dazu das Freisein von äußeren Kräften, die auf das Ziel hinstoßen oder zu ihm hinlocken, ohne aus ihm selbst zu stammen.

Damit aber in solcher Freiheit ein Ziel erreicht, eine Aufgabe gelöst werden kann, muß eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein... Es werden erfordert:

A. Bestimmte Kräfteverhältnisse, und zwar:

1. Genügende Anziehungskraft des Ziels; dazu als psychologische Vorbedingung: genügender Einblick in Ziel und Bewegungsfeld;
2. Möglichste Ungestörtheit durch Kräfte anderen Ursprungs, ganz gleich welcher Richtung;

B. Eine bestimmte Beschaffenheit des "Bewegungsraums", und zwar muß dieser

1. möglichst leichte Beweglichkeit gestatten,
2. möglichst frei sein von Bahnen und Hindernissen, ganz gleich, ob sie vom Ziel ab- oder auf es hinlenken."¹⁶

Solche, einem Ziel-Zug Modell verpflichtete didaktische und pädagogische Arbeit des Lehrers, zielt darauf hin, **Einsicht** zu vermitteln.

"Einsichten können nur dadurch vermittelt werden, daß man versteht, im Schüler die Bedingungen zu schaffen, unter denen er selbst zur Einsicht gelangen kann. Man kann auch ihn niemals zur Einsicht zwingen, sondern nur versuchen, die Bedingungen immer weiter zu verbessern und zu vervollständigen, die zur Einsicht führenden Kräfte zu verstärken, die ihr im Wege stehenden Hindernisse, wie etwa die von ihr abführenden Denkgewohnheiten, wegzuräumen und seine Aufmerksamkeit auf diejenigen Seiten und Eigenschaften des Gegenstandes zu lenken, von denen aus man am ehesten ein tieferes Eindringen in die Sache und eine Klärung der undurchsichtigen Lage erhoffen kann."¹⁷

Daraus folgt:

"Fasse also das Ziel gleich von Anfang an ins Auge! (Zeige es auch dem Schüler, damit er es selbst sieht, wohin man strebt, und daß er Hoffnung fasse, hingelangen zu können und auch hinzukommen begehre. Denn es macht unserem Geist Freude, gleich von Anbeginn das Ziel zu schauen und ungehemmt voranzuschreiten, während er das Ziellose und Verzögerungen scheut.)"¹⁸

16 a.a.O., S. 89

17 a.a.O., S. 94

18 J.A.KOMENSKY, Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften, ausgewählt und eingeleitet von Franz Hofmann, Berlin (Volk und Wissen) 1959, S.195

Zusammenfassung

"Guter Unterricht" ist ein kreatives und ein dramatisches Geschehen:
<ul style="list-style-type: none">* Situationen, Gegenstände, Themen werden mit Bedeutung versehen, werden persönlich bedeutsam; damit werden sie in einem schöpferischen Akt neu erschaffen. Dies zu ermöglichen, ist Aufgabe des didaktischen Arrangements des Lehrers.* Situationen, Themen, Gegenstände mit Bedeutung zu versehen, schließt unter den Bedingungen von Unterricht stets die Gestaltung einer sozialen Beziehung mit ein; es ist das nie vorhersehbare Drama der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, das vom Lehrer inszeniert wird und in dem er gleichzeitig Mithandelnder ist.* Die didaktische und methodische Kunst des Unterrichtens besteht darin, nicht zu planen, was nur als linearer Prozeß steuerbar ist (Druck-Barriere Modell),
aber auch nicht in Strudeln pseudotherapeutischer Beziehungsarbeit zu versinken (Strömungs-Strudel Modell), sondern inhaltliche Kräftefelder aufzubauen, in denen für Lehrer wie Schüler Ziel-Zug Lagen entstehen und die es ermöglichen, äußere Aktivitäten und innere Motive als schöpferisches Drama zu inszenieren.

Schlußbemerkung:

Können Sie sich vorstellen, diese Metamodelle von Unterricht einmal mit Ihren SchülerInnen oder StudentInnen zu diskutieren? Ich habe dabei sehr erhellende Erkenntnisse über meinen eigenen Unterricht gewonnen.