Sind "pfannenfertige Lektionen" wirklich erwünscht?

Autor(en): **Feigenwinter, Max**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **57 (1970)**

Heft 18

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-533894

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

hier mit Kanonen auf Spatzen geschossen wird. Es soll ein Exempel statuiert werden an einem denkbar ungeeigneten Objekt, oder mindestens mit einer ganz und gar nicht überzeugenden Begründung. Ein Büchlein, das gefährlich werden könnte, soll verboten werden mit der Drohung eines Straftatbestandes, der auf höchstens 8 Prozent seines Inhaltes anwendbar sein könnte und dessen Erfüllung erst noch von einem Großteil unserer Juristen bestritten, d. h. als nicht existent betrachtet wird. Die wirklich gefährlichen 92 Prozent des Büchleins könnten unbehelligt im Buchhandel vertrieben werden (nach Eliminierung des Sex-Kapitels), weil unser Strafgesetzbuch dagegen nichts vorsieht! Wenn wir diese Situation unter Konzentrierung aller unserer geistigen Kräfte noch zu begreifen versuchten – die Jugend werden wir mit derartigen Jongleurkünsten nie überzeugen können!

Noch ein sehr wichtiger Punkt, der uns den Entscheid der Bundesanwaltschaft erst recht völlig unverständlich macht: Der Erwerb des «roten Schülerbuches» setzt immerhin voraus, daß sich der Interessent an eine Buchhandlung wendet, die das Büchlein in den meisten Fällen nur an Erwachsene (Eltern und Erzieher) abgeben wird. Reklame wird unseres Wissens in der Schweiz dafür keine gemacht – es sei denn das erwähnte Verbot. Hingegen begegnet jedes Kind täglich, ob es will oder nicht – nämlich an jedem Kiosk – einer schreiend-aufdringlichen Reklame für den elendesten Schund, den die Druckerpresse überhaupt erzeugen kann. Denken wir nur an die unzähligen dumm bis pornographisch aufgemachten Schundillustrierten, die meist an bestsichtbarer Stelle kolonnen- und reihenweise ausgehängt und oft mit einem Papierstreifen oder -tüpfchen überdeckt werden, offenbar, um den Kaufswillen des Publikums «diskret» noch etwas mehr zu stimulieren. Und dieser Schund wird völlig straffrei an jeden Käufer von zehn bis 60 Jahren – die Altersgrenze kann nach unten und oben variieren! – abgegeben. Sie gehen ganz sicher mit uns darin einig, daß durch die meisten dieser Zeitschriften die sittliche und gesundheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch Überreizung oder Irreleitung des Geschlechtsgefühls so sehr gefährdet wird, daß die zehn maßgeblichen Seiten des «roten Schülerbuches», die zum Verbot herhalten müssen, geradezu als harmlos taxiert werden können.

Zusammenfassend möchten wir nochmals erwähnen, daß wir das «kleine rote Schülerbuch» für gefährlich halten, zwar nicht wegen Gefährdung der «Kinder und Jugendlichen durch Überreizung oder Irreleitung des Geschlechtsgefühls», sondern wegen der offensichtlichen Aufwiegelung zur Zerstörung der Gesellschaft. Soll diesem Buch der Erfolg versagt bleiben, dann ist ein Verbot sicher der falsche Weg. Nur klare Information über das, was auf uns zukommen kann, ermöglicht Abwehr- oder Schutzmaßnahmen. Diese wichtigen und notwendigen Kenntnisse zu vermitteln, betrachten wir nach wie vor als eine der dringenden Aufgaben des Buchhändlers.

Sind «pfannenfertige Lektionen» wirklich erwünscht?

Max Feigenwinter

Der Redaktor der «Schweizer Schule» und der Redaktor der Zeitschrift «Die Neue Schulpraxis» weisen darauf hin, daß sie immer wieder gebeten werden, «pfannenfertige Lektionen» in ihre Zeitschriften aufzunehmen.

Auch in Gesprächen mit Kollegen kann man öfters erfahren, daß man Praktisches sucht, Hefte und Bücher, die die Präparation erübrigen.

«Es läßt sich leider nicht leugnen, daß wir hinsichtlich des inneren Aufbaus einer Unterrichtseinheit gegenwärtig 'eine Periode der methodischen Unsicherheit, ja Verwilderung' (Wössner) durchschreiten. Nach der übertriebenen Methodengläubigkeit vergangener Jahrzehnte erleben wir heute in einer falsch verstandenen Freiheit der Unterrichtsgestaltung weithin eine Geringschätzung, ja Verachtung bewußter methodischer Form-

gebung. Nirgends zeigt sich diese Formlosigkeit deutlicher als in dem Problem des innern Aufbaus einer Unterrichtseinheit. So manche Unterrichtsstunde läuft nach der Methode 'keine Methode zu haben' ab, d. h. man vertraut eben der glücklichen Eingebung des Augenblicks bzw. dem sog. 'gesunden Menschenverstand'.» (1. S. 228)
Viele Lehrer spüren diese Schwierigkeit täglich und hüten sich davor, ein unterrichtliches Chaos aufkommen zu lassen, wie es Kretschmar treffend beschreibt:
«Da kommt das Neue ohne Zielangabe, ohne Geheimnis, ohne rechte Vorbereitung lustlos daher, wird ohne Gefühl für Raum und Zeit wie eine lieblose Mahlzeit vorgesetzt und ebenso lieblos abgemacht. Die Stunde verläuft ohne Schwung, ohne rechten Höhepunkt, ohne innern Rhythmus, bricht mitten in der höchsten Spannung ab, wenn so etwas überhaupt erreicht wurde oder versandet bei viel zu weit nach vorn gelagerten Höhepunkten in begrifflicher Wüste.» (in 2. zitiert von Stöcker in 1.)
Es ist zu hoffen, daß man nicht so unterrichten möchte. Schade aber, daß viele Kollegen den Weg des geringsten Widerstandes suchen und «pfannenfertige Lektionen», die in Fachzeitschriften veröffentlicht werden, kopieren. Schade um die Schüler, die einen solchen wiedergekäuten Unterricht absitzen müssen!
Wie aber sollte man denn richtig vorbereiten? Die vorliegende Arbeit will einen Weg zeigen.

1. Wie bereitet man sich richtig vor?

1.1. Die stoffliche Besinnung

«Sachverhalte, die als Unterrichtsstoffe ausgewählt werden, sind sehr häufig kompliziert, in sich verschlossen, der Auseinandersetzung nicht ohne weiteres zugänglich. Darum eben sind diese Gegenstandsbereiche aus Natur, Kultur und Religion in der Schule in den kommunikativen Horizont des Werdenden zu bringen.» (3. S. 139)
Oft nimmt man an, daß die stoffliche Besinnung für den Primarlehrer nicht so wichtig sei. Auch von außen hört man oft die Meinung: «Was du deinen Primarschülern erzählen willst, wirst du sicher auch ohne besondere Vorbereitung noch wissen.» In solchen Ansichten liegt ein erster Fehler.
Der Lehrer muß den Stoff ganz genau kennen, um erstens auch auf die Fragen der intelligentesten und interessiertesten Schüler zu antworten und zweitens, um vom Gegenstand als solchem «ergriffen» zu werden. «Es kommt auf die eigentliche und wahre innere Beziehung eines Lehrers zu dem tiefsten sachlichen Gehalt des zu behandelnden Gegenstandes an.» (4. S. 119)
Um diese innere Beziehung herstellen zu können, muß man sich mit dem Gegenstand befassen. Es genügt nicht, irgend etwas darüber zu lesen oder Bilder zu sammeln. Der Lehrer muß sich des Gegenstandes bemächtigen, indem er sich selbst mit ihm auseinandersetzt: Die Aussprache mit dem Fachmann, die Exkursion, das Studium der Fachliteratur, soweit dies möglich ist, das Gespräch im kleinen Kreis, in der Arbeitsgruppe sind notwendige Hilfen. Bei dieser «originalen Begegnung» mit dem Gegenstand wächst auch unser Interesse an ihm, wir sehen seine Bedeutung, wir werden bereit, andern Menschen – unsern Schülern – darüber zu erzählen, oder sie zum gleichen – ihrem Alter eigenen – Erleben zu führen. Wir dürfen nicht schon bei der Vorbereitung der Gefahr unterliegen, den Gegenstand zu eliminieren und statt mit ihm, über ihn zu sprechen (Schiefele).
Es ist klar, daß eine solche Vorbereitung enorm viel Zeit und Arbeit fordert. Diese Vorbereitung ist aber gleichzeitig eine Weiterbildung unser selbst. Wir bereichern uns in unserer Arbeit. Sollten wir dies nicht auch einmal sehen?

1.2. Die pädagogische Besinnung

Nachdem wir den Gegenstand genau kennengelernt haben, fragen wir uns, was an diesem Gegenstand nun eigentlich bildsam ist. «Die bildsamen Momente am Gegenstand sind die, die das vitale Interesse auf sich ziehen, Gefühl und Gemüt gefangen nehmen, aber im Umgang mit dem Gegenstand – und darauf kommt es an – verwandeln: sich auf höhere Werte richten, an diese binden, das heißt versittlichen und vergeistigen.» (4. S. 121). Hier wird nun auch klar, warum die stoffliche Besinnung an erster Stelle steht, und warum sie so wichtig ist: Nur wer selbst das Schöne und die Kraft eines Kulturgutes erfahren hat, wird hier weiterkommen. Klafki spricht in diesem Zu-

sammenhang von der «didaktischen Analyse». Sie soll auch vermitteln, «worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt». (5. S. 451). Wenn der Lehrer etwas vermittelt oder die Schüler zu einer Begegnung mit einem Kulturgut kommen läßt, ohne daß er davon auch begeistert ist, wird auch die ausführlichste «Präparation» nicht zum Ziel führen. Steht aber der Lehrer selbst in einem fruchtbaren Verhältnis mit dem betreffenden Kulturgut, werden die Begegnungen beim Kind tiefen Eindruck hinterlassen. So kommt es vor, daß ältere Damen und Herren von der Schule fast alles vergessen haben, außer dem *einen* Lehrer und *seinem* Fach. Für den Lehrer stellt sich deshalb die große Aufgabe, eine rechte Kulturgesinnung zu pflegen. «Sie erwächst aus dem liebenden Umgang mit den großen Geistern unserer Kultur.» (4. S. 121)

1.3. Die psychologische Besinnung

Hier geht es nun darum, unsere Schüler kennenzulernen, wie sie wirklich sind. Im Alltag ist es uns allen klar, daß man die gleiche Sache nicht allen Menschen gleich sagen kann, diese banale Tatsache muß auch in unsern Schulen gelten. Wir müssen versuchen, die Klasse als Ganzes und die einzelnen Schüler kennen zu lernen. Klarheit über den Entwicklungs- und Reifestand ist unerläßlich. Aufschlußreich ist oft die soziale Herkunft der einzelnen Kinder wie der Ort der Klasse. Wenn wir unsere Kinder einmal genau kennen, wissen wir auch, wie wir sie mit dem Kulturgut in Beziehung setzen müssen, damit sich zwischen Kind und Kulturgut etwas ereignet. «Dazu kommt die Berücksichtigung der psychischen Tatsachen, die aus dem Verhältnis des Schülers zu dem erarbeiteten Stoffgehalt resultieren, also die Frage des natürlichen Interesses, die Rücksichtnahme auf das vorhandene Wissen und auf die Erfahrungsgrundlage, die richtige Einschätzung der naturgegebenen Verschiedenheiten nach Alter und Geschlecht, nach Neigung und Begabungshöhe.» (1. S. 233)

1.4. Die methodische Besinnung

«Die Frage nach dem Wie der Inbeziehungstellung ist immer nur der letzte, wenn auch unabdingbare und in gewisser Weise krönende Schritt einer rechten Vorbereitung.» (5. S. 451). Dieser letzte Teil der Unterrichtsvorbereitung «besteht in der gedanklichen Vorwegnahme der Auseinandersetzung zwischen Kind und Gegenstand im Kopf und Herzen des Lehrers, bevor die wirkliche im Unterricht selbst beginnt.» (4. S. 124).

Wenn wir uns bisher um den stofflichen Gehalt und den Bildungsinhalt eines Gegenstandes einerseits und die psychologische Situation anderseits bemüht haben, fällt es uns nun nicht schwer, die passende Unterrichtsform zu finden.

Es geht ganz einfach darum, aus dem Katalog der Lehr- und Unterrichtsformen die richtigen herauszusuchen und sie logisch anzuwenden.

Wir sehen daraus, daß wir beim Vorbereiten nicht in erster Linie an die einzelnen Lektionen denken müssen, sondern an die natürliche Begegnung des Lernenden mit dem Kulturgut. Soll der Unterricht natürlich sein, muß er der Natur des Unterrichtsgegenstandes und derjenigen der Schüler (sachlich und psychologisch) angepaßt sein.

2. Was folgt daraus?

Diese Forderungen an die Vorbereitung zeigen klar, daß keine Lehrerzeitung «pfannenfertige Lektionen» geben kann, die einfach kopiert werden dürfen. Sie kann es nicht, weil einmal bei einer Klasse geglückte Lektionen nicht ohne weiteres für eine andere Klasse zu übernehmen sind:

- die Voraussetzungen sind verschieden
- die Fertigkeiten sind möglicherweise nicht gleich entwickelt
- die Klasse als Ganzes hat andere Interessen
- die Klasse ist mehr oder weniger auf Selbsttätigkeit eingestellt
- der Gruppenunterricht ist mehr oder weniger ausgebaut
- die Realerfahrung ist vielleicht nicht möglich
- die Arbeitsweise ist der andern Klasse nicht angepaßt

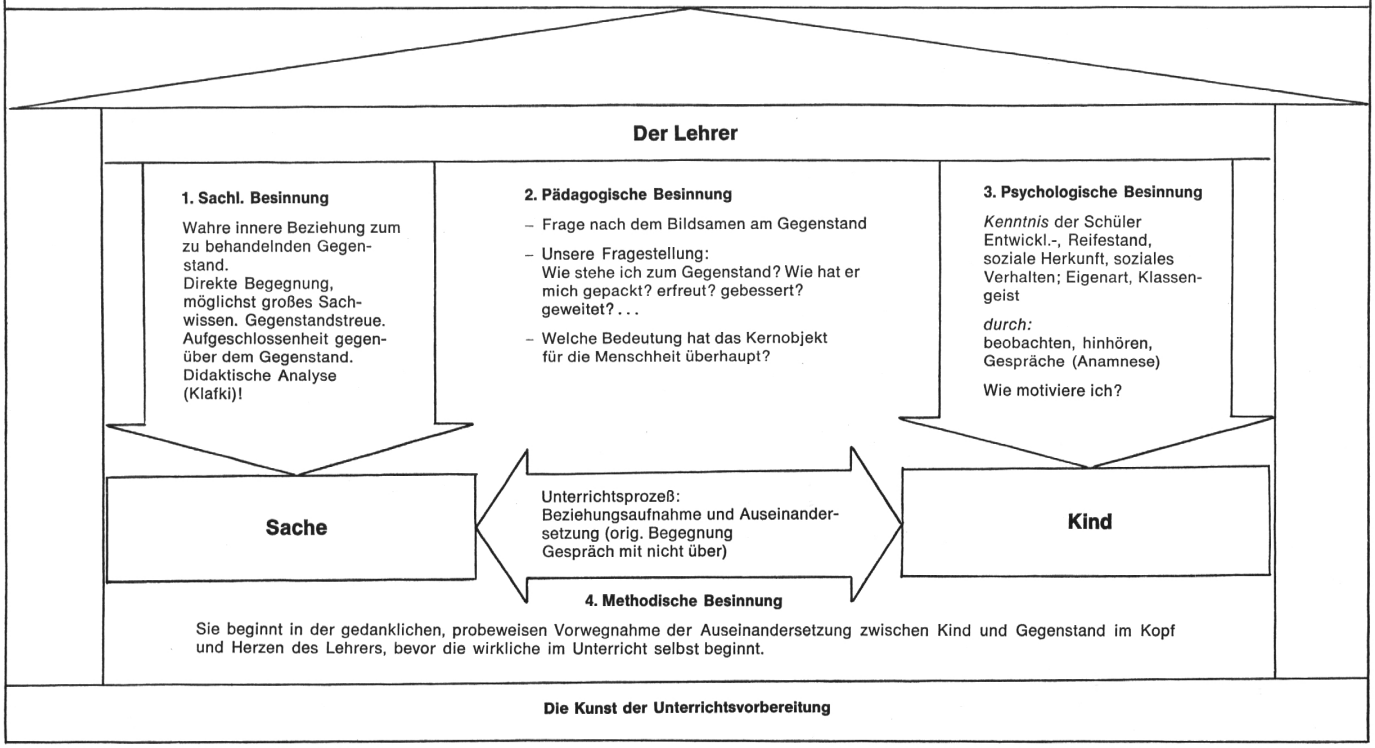
Stöcker formuliert es folgendermaßen:

«. . . und doch hat sich die unterrichtliche Abfolge immer auch noch nach den im vorliegenden Fall gegebenen Besonderheiten, im Hinblick auf *diese* Kinder, auf *diesen* Stoff und in *dieser* Situation zu richten.» (1. S. 232). Würden in unserer «Schweizer

Ziele: 1. Besitzergreifung der gegenstandsadäquaten Denk- und Handlungsweise

2. Gegenstandsadäquate menschliche Gesinnung und Haltung

3. Vermenschlichung des Kulturgutes bis in die individuelle Verstehensfähigkeit eines einmaligen Menschenkindes und die Vergegenständlichung der individuellen geistigen Bedürfnisse bis zum Erfassen objektiver geistiger Gehalte



Die Kunst der Unterrichtsvorbereitung

Schule» «pfannenfertige Lektionen» zum freien Gebrauch abgedruckt, kämen sie der Bequemlichkeit einiger Lehrer nach, sie gäbe Forderungen nach, die mit unserm Berufsethos nicht zu vereinbaren sind.

3. Was soll nun aber die «Schweizer Schule» enthalten?

Sie soll praktische Beiträge enthalten. Beiträge, die zeigen, wie es ein Lehrer an einem bestimmten Ort mit einer bestimmten Klasse angestellt hat, um zum Ziel zu gelangen. Solche Beispiele kommen Arbeitsgrundlagen gleich. Jeder kann sich fragen:

- Welche Fertigkeiten hätten meine Schüler nicht? Welche haben sie dazu?
- Paßt dieses Thema in der vorliegenden Form für meine Klasse?
- Welches wären die Brennpunkte?
- Was könnte ich gleich, was müßte ich anders gestalten?
- Was scheint mir gut, was zu gewagt, was wäre gar nicht zu verantworten?

Wenn die abgedruckten Beispiele in unserer Zeitschrift so bearbeitet werden, profitieren alle davon: der Leser hat eine Arbeitshilfe, der Schüler arbeitet nach einer auf ihn zugeschnittenen Präparation. Werden aber die Lektionsbeispiele anstelle eigener Arbeiten verwendet, führen sie nur selten zum Erfolg. Wie wäre es aber, wenn die gegebenen Beispiele überarbeitet, wenn andere Ideen und Neufassungen einander gegenübergestellt würden? Sicher wäre dies eine fruchtbare Teamarbeit über Kantonsgrenzen hinweg. Unsere «Schweizer Schule» würde belebt und fände noch größeres Echo.

Nebst solchen Lektionsbeispielen scheinen mir Aufgaben- und Materialsammlungen zu aktuellen oder häufig gewählten Themata nützlich. Mancher Kollege findet Quellen, die andern nicht zugänglich sind.

Wenn wir so arbeiten, werden wir immer aufgeschlossener für die vielen grundsätzlichen Beiträge. Gerade, weil wir Lehrer sind und soviel zu tun haben, sind wir froh um eine Zeitschrift, die uns die Rosinen aus dem großen Kuchen der Fachliteratur holt und uns kurz gefaßt ins Haus bringt.

Wir sind Lehrer: Wir wollen unsere Kinder bilden und uns – so ist zu hoffen – weiterbilden.

Literaturangaben:

1. Stöcker Karl
   Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. Verlag Ehrenwirth, München, 12. Auflage, 1968
2. Kretschmar
   Grundzüge einer kommenden Unterrichtstechnik in «Die deutsche Schule»
3. Schiefele Hans
   Motivation im Unterricht. Verlag Ehrenwirth, München, 3. Auflage, 1968
4. Roth Heinrich
   Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 10. Auflage, 1967
5. Klafki
   Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung in «Die deutsche Schule»

Echo aus der Leserschaft

In der Sondernummer DIDACTA II (1970/11) baten wir im Zusammenhang mit der *Diskussion um den Programmierten Unterricht* die Leser um ihre persönliche Stellungnahme zum *Einsatz von audiovisuellen Mitteln* in der Schule.

Aus den Zuschriften zu schließen, haben wir allerorts offene Türen eingerannt: Keiner unserer Leser äußert sich den audiovisuellen Lehrmethoden gegenüber ablehnend oder auch nur kritisch.

Für die *positiven Stellungnahmen* geben wir hier stellvertretend die Meinung eines Kollegen wieder, der seine Erfahrungen aus dem Fremdsprachunterricht wie folgt zusammenfaßt:

Meine Erfahrung mit audiovisuellen Mitteln: *Wenn die Apparate ins Zentrum der Schularbeit gerückt würden, hätte ich mich nie entschlossen, Primarschülern audiovisuellen Französischunterricht zu erteilen. Als Hilfsmittel zur richtigen Zeit eingesetzt, haben sie aber ihre Berechtigung. Keiner meiner Viertkläßler ist in diesem Schuljahr ein Automat geworden. Buben und Mädchen freuen sich, wenn ihnen einfache Gespräche in der*