

DER UNTERRICHTSEINSTIEG

Der Unterrichtseinstieg hat den Zweck, die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit einem neuen Lerninhalt zu führen, sie dazu anzuregen.

Hilbert Meyer¹ formuliert dazu drei Thesen:

These 1: „Der Unterrichtseinstieg soll – mit unmittelbarer oder mittelbarer Hilfe des Lehrers – die Schüler für das Thema und das Thema für die Schüler erschließen.“

Und weiter (ebd. S. 128):

These 2: „Unterrichtseinstiege dienen der Formierung der Sinne und der Stilllegung der Schüler-Körper. Sie haben sowohl eine Erschließungs- als auch eine Disziplinierungsfunktion.“

Und schließlich (ebd. S. 130):

These 3: „Durch die Orientierung der Schüler über den geplanten Unterrichtsablauf wird die Verbindlichkeit der Arbeit gesichert.“

Auf der Seite 122 seines Buches konkretisiert H. Meyer die Funktion des **Unterrichtseinstiegs** und schlüsselt sie in folgende **Teilfunktionen** auf:

- Fragen hervorrufen
- neugierig machen
- Interesse am neuen Thema wecken
- über das Kommende informieren
- Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren
- Chance geben, die weiteren Schritte mit zu planen u. mitzubestimmen
- Verknüpfung des schon Bekannten mit dem neuen Stoff

Für die Planung und Beurteilung von Unterrichtseinstiegen schlägt H. Mayer für Beurteilungskriterien vor (ebd. S. 129):

Didaktische Kriterien für die Planung und Beurteilung von Unterrichtseinstiegen

Der Einstieg soll

- den Schülern einen Orientierungsrahmen vermitteln
- in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen
- an das Vorverständnis der Schüler anknüpfen
- die Schüler (für eine erfolgreiche Arbeit)² disziplinieren
- den Schülern möglichst oft einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen

Nach so viel gut formulierter Theorie drängt die Frage auf, wie man in der täglichen Unterrichtspraxis all diese Kriterien erfüllen soll.

¹ Hilbert Meyer (1997): Unterrichtsmethoden II: Paxisband; Frankfurt, Cornelsen Verlag Scriptor; S. 123

² Hinzufügung von J.R.

H. Meyer weist Im Zusammenhang mit den Kriterien zur Beurteilung von Einstiegen ausdrücklich darauf hin, dass „zwischen den in der Theorie entwickelten didaktisch-methodischen Ansprüchen und den in der Praxis vorgefundenen Arbeitsbedingungen beträchtliche Unterschiede bestehen.“ (ebd. S 129) Er folgert daraus aber nicht, dass die Kriterien unter schwierigen Bedingungen hinfällig oder weniger wichtig wären, sondern stellt fest: „Man könnte sogar umgekehrt argumentieren, dass sie unter schwierigen Arbeitsbedingungen noch wichtiger sind als sonst. Kriterien dürfen per definitionem nicht mit der Wirklichkeit selbst verwechselt werden. Sie sind vielmehr der Maßstab, an dem vorliegende didaktische Entwürfe bzw. Unterrichtsstunden beurteilt werden können.

Nachfolgend soll nur anhand von zwei Praxisbeispielen zwei Teilfunktionen des Unterrichtseinstiegs genauer in den Blick gerückt werden. Im ersten Beispiel von J. Greving und L. Paradis³ geht es darum, welche Folgen es haben kann, wenn es in der Einführung versäumt wird, die zentralen Aspekte des Themas in den Blick zu rücken. Das zweite Beispiel von H. Meyer⁴ zeigt, was man sich unter „die Schüler (für eine erfolgreiche Arbeit) disziplinieren“ vorstellen kann.

Beispiel 1 (J. Greving und L. Paradis):

„Dienstagmorgen, 9.50 Uhr - es klingelt zur dritten Stunde. Ich begleite eine Referendarin in den Klassenraum der 5b. Sie gibt heute eine Stunde im Fach Physik, das ich selber nicht unterrichte, und ich bin gespannt auf den für mich neuen Unterricht.

Nach einer kurzen Begrüßung beginnt die Referendarin die Stunde mit der Ankündigung: „Wir wollen heute in kleinen Gruppen von jeweils drei Schülern das Verhalten von Wasser bei Erwärmung messen und eine Temperaturkurve erstellen.“ Es folgen technische Anweisungen zur Organisation des avisierten Schülerversuchs. Die Schülerinnen und Schüler sind angesichts der bevorstehenden Aktivitäten motiviert und durchaus gespannt auf die nun folgende Experimentalphase. Die Stimmung in der Klasse ist dementsprechend gut, die methodische Konzeption der Referendarin kommt gut an. Es dauert etwa eine Viertelstunde, bis die Gruppen gebildet, Heizstäbe, Gefäße, Thermometer etc. verteilt und die Arbeitsanweisungen von allen verstanden sind - dann kehrt langsam wieder Ruhe ein, und der eigentliche Versuch kann beginnen.

Die Gruppen sollen zwanzigmal im Abstand von einer Minute die Wassertemperatur messen und die Gradzahl notieren. Die nächsten rund 25 Minuten verstreichen, während der Schülerversuch läuft. Während dieser Phase fällt mir auf, dass Spannung und Konzentration, die zu Beginn der Stunde herrschten, im Lauf der Zeit mehr und mehr zurückgehen. Die verlangte Tätigkeit ist weder anstrengend noch zeitraubend - eine Schülerin oder ein Schüler beobachtet die Stoppuhr, ein zweiter liest ab, der dritte schreibt auf. Da weiter nichts „passiert“, bleibt viel Zeit für Privatgespräche und sonstige Nebentätigkeiten übrig.

Nach Abschluss des Versuches werden die Meßergebnisse einer Gruppe von der Referendarin an der Tafel in ein Koordinatensystem übertragen. Eine zweite Gruppe trägt ihre Ergebnisse vor, und die von der ersten Gruppe leicht abweichenden Werte werden mit einer zweiten Farbe ebenfalls fixiert.

Es zeigt sich bei beiden Meßreihen, daß der Graph einen geraden Verlauf nimmt und der Temperaturanstieg genau konstant bleibt, d.h., daß offensichtlich genau gleich viel Energie nötig ist, um Wasser beispielsweise von 90 auf 92 Grad wie von 40 auf 42 Grad zu erhitzen.

³ Greving, Johannes, Paradis, Liane (2000): Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch; Cornelsen Verlag Scriptor; S. 8

⁴ Hilbert Meyer (1997): Unterrichtsmethoden II: Paxisband; Frankfurt, Cornelsen Verlag Scriptor; S. 126 ff

Die letzten Minuten der Stunde nutzt die Referendarin, um mit Hilfe eines kurzen, gut formulierten und sachlich klaren Lehrervortrags die dieses Phänomen erklärende Theorie zu erläutern, die Schülerinnen und Schüler schreiben hierbei einige wichtige Merksätze in ihr Heft. Die Stunde endet um 10.35 Uhr, und die Schülerinnen und Schüler, die dem Vortrag aufmerksam gelauscht und seinen Inhalt verstanden haben, gehen, um die für die heutige Stunde angepeilten Erkenntnisse bereichert, in die Pause. Zu Beginn der nächsten Physikstunde wird dieses Wissen überprüft und werden die Erläuterungen ggf. wiederholt.

Was ist nun in dieser Stunde eigentlich geschehen?

Im Sinne einer innovativen und schülerzentrierten Sichtweise auf den ersten, oberflächlichen Blick nur Gutes: Die Schülerinnen und Schüler haben handlungsorientiert, mit „Kopf, Herz und Hand“ gearbeitet, sie durften selber aktiv werden, sie haben produkt- bzw. ergebnisorientiert „geforscht“, die Referendarin hat ihnen die Möglichkeit des genetischen, entdeckenden Lernens gegeben, und die Lernziele für diese Stunde sind auf lernökonomische und sachlich ansprechende Art vermittelt worden.

Dennoch ist u.E. in dieser Unterrichtsstunde etwas ganz Entscheidendes nicht beachtet worden-und die Konsequenzen dieses Versäumnisses sind erheblich! *Die Schülerinnen und Schüler haben in dieser Stunde nicht wirklich etwas gelernt!* Nun läßt sich sicherlich einwenden, daß der Großteil der Klasse in der Lage sein wird, die von der Referendarin dargelegte Theorie zu reproduzieren, also angelerntes Wissen wieder abzurufen, wie die Überprüfung zu Beginn der nächsten Stunde wohl auch ergeben wird. Aber hier wurde - zugespitzt formuliert - „fertiges“ Wissen, über das nur die Referendarin verfügte, der Klasse „aufgepfropft“, ohne daß die Schülerinnen und Schüler die Chance gehabt hätten, eigenes Wissen, richtige (oder falsche) Erwartungen, eigenes Interesse etc. einzubringen. Statt dessen haben sie eine Meßreihe aufgestellt, ohne sich über das „Warum?“ Gedanken machen zu können, und auch wenn der Graph die Form eines Schaukelpferdes angenommen hätte, wären sie wahrscheinlich mit einem Schulterzucken über dies Phänomen hinweggegangen und hätten gedacht: „Na ja, die Referendarin wird's uns am Schluß der Stunde schon erzählen.“ Auf diese Weise ist auch der gutgemeinte Schülerversuch weitgehend funktionslos geblieben, es hätte keinen wesentlichen Unterschied gemacht, wenn die Referendarin die Meßergebnisse gleich selber an die Tafel geschrieben hätte.

Was hätte die Referendarin besser machen können?

Was dieser Stunde fehlte, war der Aufbau einer Erwartungshaltung, die Erzeugung einer Spannung in Bezug auf das Ergebnis der Meßreihe bei den Schülerinnen und Schülern, die Bestätigung oder Widerlegung eigener Vorurteile über den Ablauf dieses physikalischen Versuchs. Es fehlte also ein Unterrichtseinstieg, der genau dieses hätte aufbauen können!

Dieser Einstieg hätte sicherlich auf vielerlei Art gestaltet werden können. Wir wollen drei Möglichkeiten exemplarisch skizzieren und didaktisch kommentieren, um die Bedeutung des „richtigen“ Unterrichtseinstiegs für den Verlauf und das Gelingen der Stunde deutlich zu machen:

Die einfachste Möglichkeit in diesem Falle wäre der „informierende Unterrichtseinstieg“, d.h., die Lehrerin nennt zu Beginn ohne Umschweife die in der Stunde angepeilten Lernziele und erläutert den vorgeplanten Weg dorthin, gibt also in diesem Fall den idealtypischen Ablauf der Temperaturkurve begründet vor. Die Schülerinnen und Schüler könnten dann im Verlauf der Versuchsreihe diese Vorgabe überprüfen. Sie wüßten, warum sie die Meßreihen aufstellen, und könnten (im günstigsten Fall) mit Spannung auf

die jeweiligen Ergebnisse warten, mögliche Abweichungen feststellen und nach den Ursachen forschen etc.

Eine zweite und ebenso wenig aufwendige Möglichkeit bestünde aus einer kurzen Befragung der Klasse oder einem gemeinsamen Brainstorming über die zu erwartenden Ergebnisse des Versuches. Die Lösungsvorschläge sollten an der Tafel fixiert und erst dann mit dem Versuch begonnen werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten anhand der Meßergebnisse, die sie während des Versuchs gewinnen, anschließend die vorher notierten Lösungsvorschläge an der Tafel besprechen.

Eine weitere - und sehr reizvolle - Möglichkeit wäre der „Bluff“. Die Lehrerin gibt zu Beginn der Stunde etwas Falsches vor - sie formuliert also in diesem Falle die Erwartung, die Meßreihe müsse eine Kurve ergeben („... ist doch logisch, je heißer das Wasser wird, desto mehr Energie braucht man...“)! Die Schülerinnen und Schüler, denen vielleicht mehrheitlich diese Lehrerinnenaussage eingeleuchtet hat, haben jetzt die Möglichkeit, sukzessive während der Meßreihe immer deutlichere Abweichungen zu registrieren. Zweifel an der Aussage werden geäußert, Vermutungen über die Ursache dieser Abweichungen genannt, erste theoretische Ansätze formuliert („... ist doch klar, das Wasser wird ja auch nicht mehr...“) etc.

Diese letzte Einstiegsvariante ist nicht in jeder Situation und in jeder Lerngruppe einsetzbar und beinhaltet ganz sicher auch ein gewisses Risiko. Die Klasse wird zu Beginn der Stunde getäuscht (man kann auch härter formulieren: belogen), und die Lehrerin macht einen Fehler bzw. ist nicht sachkompetent - zumindest glauben dies die Schülerinnen und Schüler während eines Teils der Stunde. Wenn der Bluff nicht möglichst bald aufgedeckt wird (aber nicht zu früh, sonst ist die Methode sinnlos), könnten die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler in Ärger über diesen „Betrug“ münden und vielleicht sogar das zukünftige Mißtrauen in Sachkompetenz oder Ehrlichkeit der Lehrerin bedeuten. Man wird diese Einstiegsvariante daher nur anwenden können, wenn ein gutes Verhältnis zwischen der Lehrerin oder dem Lehrer und der Lerngruppe besteht.

Was ist der Unterschied zu dem zuerst beschriebenen Stundenablauf?

Die gerade skizzierten Unterrichtseinstiege hätten die Herausbildung eigener Interessen bei den Schülerinnen und Schülern, die Entstehung des Wunsches, es jetzt „einmal genau wissen zu wollen“, ermöglicht - dies allerdings in durchaus unterschiedlichem Maße. Wir wollen nicht verleugnen, daß insbesondere die letzte angedeutete Einstiegsvariante in mehrfacher Hinsicht problematisch ist (dazu mehr in Kapitel 7), aber sie ist eben auch sehr reizvoll.

Wenn H. v. Hentig in seinem Buch „Schule neu denken“ formuliert, Ziel jedes Pädagogen sollte sein, die Schülerinnen und Schüler „... wachsam zu machen gegen Routine, Verführung und Konsumtion“ (Heutig 1993, S. 104), so scheint gerade der „Bluff“-Einstieg in unserem „kleinen pädagogischen Alltag“ diese Wachsamkeit besser zu fördern als jeder normale (eben: routinierte) Erarbeitungsunterricht.

Es ließe sich sicherlich noch eine Fülle weiterer Varianten zur Einleitung der oben beschriebenen Stunde entwickeln. Deutlich werden sollte an diesem Beispiel, daß der Einstieg in ein neues Thema nicht nur den Verlauf des Lernprozesses strukturiert sowie das Methodentraining der Schülerinnen und Schüler befördert oder behindert, sondern auch über die Motivation und den damit verbundenen Lernerfolg in erheblichem Maße mitentscheiden kann.“

Beispiel 2 (H. Meyer): Sportunterricht - Klasse 4

„Die Sportstunde beginnt bereits in der Pause: Die Mehrzahl der Schüler drängelt sich schon minutenlang vor der auf dem Schulgelände befindlichen Turnhallentür.

- Es klingelt. Der Klassen- und Sportlehrer Meyer kommt zur Tür. Er schließt die Tür auf, ermahnt dabei einzelne Schüler: »He, Egon, wie oft soll ich dir das noch sagen, daß an der Tür nicht so gedrängelt wird!«
- Die Schüler stürmen in die Umkleideräume, knallen ihren Turnschuhbeutel auf die Bänke und ziehen sich blitzschnell um. (Nur eine kleinere Gruppe läßt sich Zeit, trödelt, freut sich, wenn die stürmischeren Schüler raus sind.)
- Der Lehrer verschwindet im Lehrerraum, kommt einen kurzen Augenblick später mit Trillerpfeife und drei oder vier Bällen unter dem Arm wieder.
- Die ersten in die Halle stürmenden Schüler erhalten die Bälle. Alle rennen durcheinander, einige Schüler turnen durch das Geräteabteil, um die verlorenen Bälle wieder zu holen. Die Trödler kommen in die Halle. Der Lehrer pflaumt sie an: »Los, los! Seht zu, daß ihr auf Trab kommt!«
- Nach drei oder vier Minuten pfeift der Lehrer einmal kurz auf der Trillerpfeife, sagt kein weiteres Wort. Die Schüler laufen weiter, formen aber einen Kreis und machen die Hoch- und Strecksprünge nach, die ihnen der Lehrer vormacht. Es folgen Variationen des Laufstils und einige gymnastische Übungen.
- Nach abermals drei Minuten läuft der Lehrer in die Mitte der Halle und hebt nur leise die Hand: Die Schüler sammeln sich langsam um ihn herum, hocken sich hin und heben ebenfalls eine Hand. Sie haben rote Gesichter, sind außer Puste.
- *Lehrer:* »So, wir machen heute Bodenturnen. Holt bitte die Matten aus dem Geräteschuppen!«

Ein bestimmtes fachdidaktisches Konzept ist in diesem Einstiegs-Beispiel nicht zu erkennen. Der Einstieg spottet, wie man so schön sagt, jeder Beschreibung. Kein Wunder - denn der Autor und Lehrer hatte nie in seinem Leben irgendwelche sportpädagogische Ausbildung genossen. Dennoch hat er jahrelang - und dies zur Zufriedenheit der überwiegenden Zahl seiner Schüler - immer wieder, also zweimal jede Woche, denselben Einstieg praktiziert. Warum? M. E. ist dieser Einstieg so »erfolgreich« gewesen, weil er institutionelle Erfordernisse und die Bedürfnisse der Schüler auf einen Nenner gebracht hat:

- Der Einstieg ist hochgradig *ritualisiert*. Er funktioniert gerade deshalb so gut, weil er immer wieder gleich abläuft. Der Lehrer schont dabei seine Stimme und seine Nerven, und die Schüler wissen, was auf sie zukommt und können jede Sekunde nutzen, um sich endlich auszutoben.
- Die diffuse Voreinstellung der Schüler, daß der Kopf für den Sportunterricht überflüssig oder sogar hinderlich sei, wird durch diesen Einstieg verfestigt, statt daß sie abgebaut würde. Sport-Treiben als *tendenziell bewußtloses Toben* drückt zugleich ein bestimmtes Verhältnis von Lehrer und Schülern zum eigenen Körper aus. Sportunterricht dieser Art fördert nicht die sinnlich-ganzheitliche Körper-Seele-Entwicklung, sondern verschärft die durch Medienindustrie, kommerzialisierten Freizeitsport und Körperfeindlichkeit der Gesellschaft produzierte *falsche kompensatorische Funktion* des Sports: Er soll den ansonsten vorherrschenden verkopften und entsinnlichten Unterricht erträglich machen.
- Dieser Einstieg spricht die *Gefühle* der Schüler an! Er sichert die emotionale Umorientierung der Schüler vom üblichen Frontalunterricht mit seinem Zwang zum Stillsitzen und Aufmerksamsein zum Turnhallen-Unterricht mit seinen deutlich

anderen Sozialformen und Kommunikationsstrukturen. Die feste Erwartungshaltung der Schüler, jetzt erst einmal laufen, schreien, toben, klettern, rangeln und schubsen zu dürfen, wird durch den Einstieg befriedigt.

- Der Einstieg *diszipliniert* die Schüler durch die Freigabe ihres Bewegungsdranges. Der in der Pause beim langen Warten und Drängeln vor der Turnhallentür entstandene Handlungsstau kann sich entladen. Es gab in den ersten Minuten dieser Sportstunden ein geradezu explosionsartig ausbrechendes Toben, Kreischen und Rasen. Die »eigentlich« vorgesehene Bodenturn-Übung wäre nur mit drakonischen Disziplinierungsmaßnahmen als Einstieg realisierbar gewesen. Erst Minuten später, nachdem sich die Schüler schnaufend, pustend und kurzfristig erschöpft um den Lehrer versammelt hatten, waren sie bereit, sich auf neue Übungen und Sportarten einzulassen.

Dieses Beispiel macht die in These 9.1 [erste These von Hilbert Meyer in diesem Handout] aufgestellte allgemeine Funktionsbestimmung für Unterrichtseinstiege nicht hinfällig - aber es macht deutlich, daß die »Erschließung« der Schüler für das neue Thema zunächst einmal in einem handfest-banalen Sinne darin bestehen muß, sie zu dirigieren, zu formieren und zu disziplinieren. Sportunterricht hat in dieser Hinsicht nur scheinbar einen Sonderstatus. In vielen anderen Fächern finden sich im Prinzip gleiche »Schrotschuß-Einstiege«:

- Die 5 Minuten Kopfrechnen, mit denen viele Mathematiklehrer in der Grundschule und in der Sekundarstufe I den Unterricht einleiten, dienen nicht nur der Übung von Rechenfertigkeiten, sondern auch der Disziplinierung und der geistigen Umorientierung der Schüler auf das Fach.
- Das übende Wiederholen, das Vokabel- oder Geschichtszahlenabfragen, das Singen eines Liedes haben eine vergleichbare Funktion; vielleicht kann sogar die in regelmäßigen Abständen wiederholte »Standpauke« des Lehrers das gleiche ausrichten.

Von einer *gezielten* Vorbereitung auf das neue Thema kann bei diesen Einstiegsformen keine Rede sein; vielleicht funktionieren sie gerade deshalb so gut, weil sie unspezifisch sind. Solche Einstiege haben eher die Aufgabe, den Seelen-, Körper- und Pausenschutt beiseite zu räumen, der den »eigentlichen« Beginn der Arbeit behindert.

These 2: „*Unterrichtseinstiege dienen der Formierung der Sinne und der Stilllegung der Schüler-Körper. Sie haben sowohl eine Erschließungs- als auch eine Disziplinierungsfunktion.*“

Deshalb ist der skizzierte Einstieg in die Sportstunde gar nicht so übel, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag: Solange die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen des Unterrichts ein sinnlich-ganzheitliches, selbsttätiges und ansatzweise selbstbestimmtes Lernen der Schüler über weite Strecken unmöglich machen, kann auf die Disziplinierungsfunktion und auf die Ritualisierung des Unterrichtseinstiegs kaum verzichtet werden.“

Beispiele

Nachfolgend wörtlich übernommene Beispiele für Unterrichtseinstiege aus dem Buch von H. Meyer⁵:

Übende Wiederholung

Die mündliche Wiederholung des in der letzten Stunde Durchgenommenen ist wahrscheinlich, rein quantitativ betrachtet, die allerwichtigste Einstiegsform! Wiederholungen machen aus dem Unterricht so etwas wie einen *Fortsetzungsroman*, bei dem ja auch jeweils eine Kurzinformation über den bisherigen Romanablauf vorausgeschickt wird. Wiederholungen sollen die durch den 45-Minuten-Takt des Schulvormittags entstandene *Zerstückelung* der Sachbezüge ein Stück weit kompensieren. Diese Aufgabe erfüllen sie aber nur dann, wenn wirklich alle Schüler zuhören. Professionelle Schüler hören oft aber nur so lange zu, bis der Lehrer entschieden hat, wer mit dem Wiederholen dran ist. Danach wenden sie sich wieder ihren Nebentätigkeiten zu.

Hausaufgabenkontrolle

Eine Variante der übenden Wiederholung ist die Hausaufgabenkontrolle zu Stundenbeginn. Sie ist dann sinnvoll, wenn die Hausaufgaben so gestellt wurden, dass sie ohne Umwege auf das neue Stundenziel hinführen. Sie wird dann problematisch, wenn bei der Kontrolle viele *Fehler zutage treten*, die dann zu längeren Wiederholungen und Richtigstellungen zwingen. Sie wird erst richtig problematisch, wenn sie lediglich zur Demonstration der Macht des Lehrers genutzt wird. Immer dann, wenn die Hausaufgaben keinen unmittelbaren Bezug zum neuen Thema haben, sollte ihre Kontrolle außerhalb der Unterrichtsstunde stattfinden! Diese Forderung ist wenig populär, weil sie den Lehrer viel Zeit kostet, die investierte Mehrarbeit lohnt sich aber fast immer! Sie können *in Ruhe* überprüfen, welchen Leistungsstand die Schüler erreicht haben. Die Phase der Hausaufgabenkontrolle ist oft auch ein willkommener Anlass für unruhige und undisziplinierte Schüler, Unsinn zu treiben. (Lehrer, die während der Stunde einen großen Anteil organisatorischer Aufgaben erledigen, haben mehr Disziplinschwierigkeiten als jene, die zügig zur Erarbeitung des neuen Stoffes übergehen....

Informierender Unterrichtseinstieg

Der Lehrer ist *verpflichtet*, seine Schüler über die vorgesehenen Unterrichtsinhalte und über den geplanten Unterrichtsverlauf zu informieren (s. o.)! Ich habe mir in der Schule angewöhnt und dann auch im Hochschul-Lehrbetrieb aufrecht erhalten, jeweils einige Minuten vor Sitzungsbeginn in den Seminarraum oder Hörsaal zu kommen und an der Tafel den geplanten Sitzungsverlauf festzuhalten.

Das Konzept des Informierenden Unterrichtseinstiegs ist *einseitig kognitiv* orientiert. Dies ist seine Stärke und Schwäche zugleich. Er bietet sich bei älteren und leistungsorientierten Schülern an. Er kann aber bei jüngeren, bei leistungsschwächeren oder bei undisziplinierten Schülern auch schnell zu einem routinierten Ritual verkommen, das nur noch dem Lehrer hilft, seine Maßnahmen durchzudrücken, ohne den Schülern eine echte Chance zu geben, sich in die gestellte Lernaufgabe hineinzudenken. - Es muss also ein Klima geschaffen werden, in dem die Schüler zur Überprüfung und Kritik der Planungsvorgaben geradezu provoziert werden.

Die nun folgenden fünf Beispiele für Einstiege sind immer noch einseitig auf die *Information* des Schülers über den neuen Unterrichtsstoff bezogen, sie verpacken diese Information jedoch in lebendige, visuell anregende Formen.

Interview

Experten (Eltern, andere Lehrer, Fachleute vor Ort, Bildungspolitiker usw.) werden zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit eingeladen und von den Schülern »nach Strich und Faden« ausgefragt. Dies kann viel Spaß machen, wenn die Schüler Vorerfahrungen und Interessen mitbringen. Dies funktio-

⁵ Hilbert Meyer (1997): Unterrichtsmethoden II: Paxisband; Frankfurt, Cornelsen Verlag Scriptor; S. 134

niert selbstverständlich nicht, wenn das Thema für die Schüler völlig fremd ist (vgl. Wallrabenstein 1975; Bayer 1977).

Reportage

Der Lehrer, noch besser: einige Schüler zusammen mit dem Lehrer haben sich schon einige Tage vorher in das neue Unterrichtsthema eingearbeitet und nach dem Muster von Rundfunk-Reportagen eine Kurzinformation zum Thema zusammengestellt, vielleicht auch einen Experten oder Zeitzeugen interviewt. Vielleicht haben sie auch - z. B. bei historischen oder geographischen Themen - einen fiktiven *Dialog* geführt, in dem das neue Thema zur Sprache kommt.

Eine Alternative stellt die Zeitungs-Reportage dar: Der Lehrer produziert ein Arbeitsblatt mit Fotos/Zeitungsartikeln/Interviews usw., das die Neugier und Fragehaltung der Schüler zu wecken erlaubt.

Comics, Cartoons, Karikaturen

Gute *Comics, Cartoons und Karikaturen* bringen ein Problem komprimiert, provokativ und zumeist auch witzig-ironisch auf den Punkt. Deshalb bieten sie sich in vielen Fällen für einen Einstieg in ein neues Thema an.

Lehrfilm

Es gibt kein Schulfach und kaum ein Unterrichtsthema, zu dem nicht inzwischen hochwertige Lehrfilme existierten. Sie haben den Vorteil, dem Lehrer viel Arbeit in der Materialaufbereitung abzunehmen, sie haben den Nachteil, nie hundertprozentig auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler zugeschnitten zu sein.

Ein qualitativer Sprung in der Gestaltung von Unterrichtseinstiegen liegt bei den nun folgenden Beispielen vor: Es wird nicht nur mündlich, schriftlich oder bildlich darüber *informiert*, was der Inhalt der neuen Unterrichtseinheit ist, sondern durch einen schüleraktiven, handelnden Umgang die Gelegenheit gegeben, an sich selbst zu *erfahren*, worum es beim neuen Thema geht.

Einen Widerspruch konstruieren

Man kann zu Beginn der Erarbeitung eines neuen Themas einen scheinbaren, aufgrund fehlender Vorkenntnisse der Schüler nicht sofort lösbaren Widerspruch konstruieren und die Neugierde der Schüler nutzen, um das Thema in den Fragehorizont der Schüler zu rücken.

Verrätseln

Rätselraten macht Spaß - für Lehrer wie für Schüler. Und es ist oft - nicht immer - lehrreich! (Die Lehrerfrage: »Rate mal, was du in der Mathearbeit hast!« weckt zwar Gefühle, aber lehrt nichts!)

Verfremden

Verfremdung ist nur dort möglich, wo etwas vertraut, lieb und alt bekannt ist. Der Lehrer, der einen Sachverhalt oder eine Fragehaltung seiner Schüler verfremden will, muss ihre Alltagserfahrung, ihre Deutungsmuster und Klischeevorstellungen genau kennen: »Neue Inhalte zu verfremden, ist unökonomisch oder sogar unmöglich: verfremden sollte man, wenn überhaupt, was, wie Hegel gesagt hat, *bekannt*, aber eben deshalb nicht *erkannt* ist. Verfremdung ist vornehmlich ein Instrument, um Selbstverständliches kaputtzumachen« (Henningsen 1974, S.136). Deshalb ist pädagogischer Takt erforderlich, wenn man im Unterricht mit Verfremdungen arbeiten will.

Provozieren

Das Provozieren ist eine Variante der Verfremdung. Nicht der Inhalt oder die Methode seiner Aneignung werden verfremdet, sondern *die Schüler selbst!*

Bluffen und Täuschen

Das Bluffen und Täuschen ist eine intensivierte und durchaus riskante Steigerungsform des Provozierens. Die Schüler werden absichtlich hereingelegt, um ihnen »*seinen Denkkzettel zu verpassen*«. Dies funktioniert aber nur unter günstigen Umständen.

Das Provozieren, das Verwirren, Bluffen und Täuschen stellen riskante Formen des Unterrichtseinstiegs dar, weil hier mit den Gefühlen der Schüler gespielt wird. Die Gefahr der Verärgerung und, in ihrem Gefolge, der Lernblockierung der Schüler ist entsprechend groß. Man muss seine Schüler sehr gut kennen, mit Fingerspitzengefühl vorgehen und bereit sein, den Einstieg bei unerwarteten Reaktionen der Schüler vorzeitig abubrechen.

Die im letzten Block genannten Beispiele für Unterrichtseinstiege erlauben den Schülern zwar einen handelnden bzw. erfahrungsbezogenen Umgang mit dem neuen Thema, sie sind jedoch stark lehrerzentriert; der Lehrer hält alle Fäden in der Hand; er überrascht, ja überrumpelt die Schüler mit seiner Fragestellung. In den nun folgenden Beispielen ist dies anders: Sie sind *so konstruiert, dass die Schüler einen großen Einfluss* darauf haben, welche Fragen gestellt und welche Inhalte thematisiert werden.

Vorkenntnisse abfragen

Die *langweiligste Form*, einen solchen Einstieg zu gestalten, besteht darin, dass der Lehrer die Vorkenntnisse der Schüler erfragt und in Stichworten an der Tafel festhält. Diese Einstiegsform erfordert wenig Vorbereitung des Lehrers. Sie ist einfach zu handhaben, bleibt aber problematisch, weil nahezu unweigerlich beim Festhalten der Stichworte an der Tafel vom Lehrer (oder vom dazu abkommandierten Schüler) eine mehr oder weniger willkürliche Auswahl vorgenommen wird. Zusätzlich tritt ein »Egalisierungseffekt« ein: Schüler, die eigentlich abweichende Informationen oder Einstellungen haben, unterdrücken ihre Veröffentlichung, weil sie aus den bereits vorliegenden Informationen der Mitschüler entnehmen, dass ihre eigene Meinung abwegig oder inopportun sein könnte.

Programmorschau

Es ist in vielen Fällen sinnvoll, lange vor Beginn der Arbeit an einem neuen Thema eine Voraus-Information zu starten, um die Schüler zu orientieren, was in den nächsten Wochen und Monaten auf sie zukommt. Die neuen Themen werden sozusagen leicht »angebrütet«. Dies hat den Vorteil, dass neugierige Schüler schon mal außerhalb des Unterrichts nach verwandten Themenbereichen, nach Fernseh- oder Zeitungsberichten zum Thema, nach praktischen Anwendungsbezügen Ausschau halten können.

Völliger Verzicht auf den Unterrichtseinstieg?

Man kann in einer Reihe von Fällen auf eine formal ausgegrenzte Einstiegsphase verzichten. Erst recht kann in vielen Fällen auf eine *lehrerzentrierte* Einstiegsphase verzichtet werden:

- Wenn die Schüler schon Feuer und Flamme sind, bevor der Unterricht richtig angefangen hat, ist eine umständliche Motivationsphase wirklich unangebracht;
- wenn ein Thema »vom Schwanz aus aufgezümt wird«, wenn also die Übungsphase an den Anfang rutscht oder wenn ein eigentlich für die Ergebnissicherung vorgesehenes Anwendungsproblem zu Beginn der Beschäftigung mit dem neuen Thema von den Schülern eingebracht wird, kann ein Lehrer, der sich fachlich und methodisch sicher fühlt, seine ganze Planung blitzschnell umdrehen. Dann wird jedoch die sogenannte Anwendung zum Einstieg!

Ein wirklicher Verzicht auf die Erschließung des Themas liegt in all diesen Fällen aber nicht vor! Die Erschließung erfolgt nur an anderem Ort und zu anderer Zeit und mit anderen Beteiligten.