

Zur Aufgabe 6 Artikulation einer Deutschstunde

Vorbemerkung

Die meisten Probleme bei der Bearbeitung rührten nach meinem Eindruck daher, dass das Schema nicht seinem Sinn gemäß angewendet wurde. So wurde fast immer der

Anfang

in dem Sinne von „Stundeneröffnung“ oder „Begrüßung“ verstanden (wozu beigetragen haben mag, dass ich im Seminar auf diesen Übergang vom Alltag zum Unterricht besonders aufmerksam gemacht habe). Die „Aufgabe“ (S. 97) erscheint jedoch erst in Z. 77; wenn man so will, kann man sagen: bereits die Präsentation des Modells, Z. 14, impliziere eine Aufgabe, denn da wird bereits mit dessen „Interpretation“ begonnen.

Schwierigkeiten machte die

Mittelbeschaffung.

Ihr diene der Stundenbeginn: Erinnerung an Bekanntes, und zwar das, was das Ergebnis der Arbeit in der vorhergehenden Stunde war, und an das, was die Kinder aus dem Alltag mitbrachten. Als Phase des Unterrichts war es das auch. – Nun brachten die Kinder aber immer wieder Sachen vor, die sie schon kannten. Das lasen Viele ebenfalls als Beschaffung von Mitteln. In der Tat gibt es hin und wieder Äußerungen der Lehrerin, mit denen sie Kinder an etwas erinnert, was die schon wissen. Aber das sind keine Phasen des Unterrichts – und nur um die geht es bei der Artikulation. Wenn schon, dann wird hier unter der Arbeit Werkzeug hervorgeholt, das so zu sagen in einem Schubfach liegt und nun in Anspruch genommen wird: ‚gibt mir doch mal den 17er Schlüssel!‘ – so etwa. – Nun die Arbeit.

(Kann es sein, dass der Eine oder die Andere den Begriff auf S. 97 unten übersehen haben?) Jedenfalls beginnt sie ganz klar erkennbar (und in der Regel erkannt) in Z. 77. Da ist einer dieser markierten Einschnitte; und außerdem wird dann ausdrücklich gesagt, was mit dem Modell geschehen soll; später – die Teilphase mit dem Beschriften – kommt vielleicht noch das Beschriften dazu; aber eigentlich hält die Lehrerin hiermit nur das *Erarbeitete* fest.

Zwischenergebnisse werden also festgehalten; und dass die Arbeit weitergeführt wird, sieht man an deutlich erkennbaren Grenzmarkierungen. – Das *Endergebnis* wird dann in Z. 317–338 in einer mehr oder weniger gemeinsam produzierten Formulierung festgehalten. Die Aufgabe ist gelöst. Was jetzt folgt, ist eine

Übung,

auch wenn hier nicht eine neue Aufgabe gestellt wird. Neu ist etwa Anderes: die Perspektive. Zuvor standen Alle um das Modell herum, und jetzt? sie sitzen auf ihren Plätzen. Und das Modell? wo und wie ist es, wenn alle die Beschriftungen (vor-)lesen können?

Was dann folgt, ist

1. noch einmal die Sicherung des Ergebnisses – an der Tafel und auf den Zetteln (die wurden damals in einem Ordner zu einer Art Schulheft zusammengebracht); und
2. eine Aufgabe zur Beschäftigung der Kinder, die schon fertig waren, während Andere noch an dem „Satz“ schrieben. (Übrigens: offensichtlich hatten die Kinder bereits zuvor einen Grundriss der Wohnung gezeichnet, Z. 449, aber das tut für die Artikulation nichts zur Sache). – Eine

Überprüfung

findet *nicht* statt, weder Am Anfang, noch hier am Ende. Es gibt keine Phase, in der die Kinder eine ähnliche Aufgabe ohne weitere Hilfe lösen müssten.

Zugegeben

Die Aufgabe war nicht einfach: einerseits ein Schema, dann ein reales Ding (die Stunde, symbolisch repräsentiert im Protokoll) und schließlich das eigene Alltagswissen – all das traf aufeinander. Der Unterricht richtet sich jedoch nicht in dem Sinne nach dem Schema, dass er

ihm pünktlich folgend aufgebaut wäre, geschweige denn im Einzelnen schematisch abliefe; das ist ja auch nicht der Sinn von Schemata. Und das Alltagswissen? das ist wieder so Sachverhalt, den man nur dialektisch begreifen kann. Wir *haben* es, noch mehr: ohne es verstünden wir nichts. Auf der anderen Seite müssen wir unser individuelles Privatwissen allgemein machen, sonst könnten wir uns nicht mit Anderen verständigen, geschweige denn professionell handeln. Das Studium im Allgemeinen und das Proseminar im Besonderen dienen dem Letzteren, denn das Erstere, Alltagswissen, ist da – wie nicht zuletzt die 2. Aufgabe gezeigt hat. (Das Ergebnis von damals demonstriert überdies geradezu, wie unterschiedlich das Alltagswissen ist.)

Also noch einmal, im Nachgang zur Aufgabe 5, Nr. 1: Hier sind die Begriffsbestimmungen maßgeblich, die das Buch vorgibt. Dass die nicht Mencks Privatvergnügen sind, behauptet der auf S. 41. Und ich denke, er hat Recht. – So auch bei den

Medien.

Nach dem, was im Buch zu den „Medien“ ausgeführt ist (im Kapitel 6 am Beispiel ausgeführt und in Kapitel 7 in einen Zusammenhang mit den Inhalten gebracht), sind Filzstift und Lineal keine Unterrichtsmedien in unserer Stunde. Sie sind vielmehr Werkzeuge, nichts sonst. Schwieriger ist das mit dem Blatt Papier. Aus einer Antwort:

„Die in der Übung erstellten Hefte könnten evt. auch als Unterrichtsmedien gelten, wenn auch nicht in diesem Moment.“

Also nicht für diese Stunde und damit nicht für uns. Das Blatt trägt zwar einen Sinn und verweist auf das so zu sagen alltägliche Bauernhaus. Aber es wird in dieser Stunde nicht als Sinnträger *bearbeitet*, allenfalls erst in einem späteren Moment. Ein Medium ist es, auch in der Sprache von Menck; es kann auch im Unterricht zum *Unterrichtsmedium* gemacht werden; hier ist es das nicht. – Aber die Tafel? ich habe sie einstweilen nicht moniert? im Seminar komme ich auf sie zurück. – Und schließlich die Sprache, die auch genannt wurde? Sie ist ein, *das* Medium der unterrichtlichen Kommunikation, Kommunikationsmedium. Aber sie ist in dieser Stunde kein Unterrichtsmedium.

Es bleibt also *nur* das Modell des Bauernhauses.

