

Hannes Strelow

Methoden des Beginns: Unterrichtseinstiege

Unterricht als
bewusst
geschaffene
„Situation“

Unterricht im weitesten Sinne – in der Schule, der Universität, den Institutionen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Fort- und Weiterbildung – ist kein sich natürlich entwickelnder Prozess, sondern etwas ganz und gar Künstliches, Konstruiertes, pointiert ausgedrückt sogar ein Zustand, der den Lernenden Zwang auferlegt. Daher ist streng genommen alles, was im Unterricht „passiert“, eine bewusst geschaffene „Situation“. Selbstverständlich lebt jeder (gute) Unterricht von einer Portion Spontaneität, wie sie jede kommunikative Interaktion auszeichnet, aber grundsätzlich ist alles das, was zwischen dem Anfang und dem Ende jeder Unterrichtsstunde abläuft, mit einer speziellen didaktischen Absicht vorgeplant. Dies gilt auch und vor allem für Unterrichtseinstiege, die sowohl Referendar/-innen als auch Lehrkräfte häufig vor eine Herausforderung stellen: In der Hoffnung, einen „klassischen“, informierenden oder anknüpfenden Stundenbeginn zu vermeiden, sucht man nach passenden Materialien, entwickelt Ideen, verwirft sie wieder und hat am Ende zuweilen mehr Zeit mit der Planung des Einstiegs als mit der eigentlichen Stunde zugebracht. Dabei gerät manchmal der Umstand, dass Einstiege nicht Selbstzweck, sondern Grundlage einer gelungenen Stunde sind, aus dem Blick (vgl. Lach/Massing 2006, 210).

Dieser Beitrag verfolgt deshalb das Ziel, planerische Anregungen für Unterrichtseinstiege vorzustellen, die sich in der Praxis bewährt haben. Neben aufwendigeren Einstiegstypen werden dabei ebenso „klassische“ Anfangssituationen berücksichtigt, die in bestimmten Situationen nach wie vor ihre Berechtigung haben.

1. Allgemeindidaktische Funktionen von Unterrichtseinstiegen

Reihen- und
Stunden-
einstiege

Unterrichtseinstiege sind eigenständige didaktische Unterrichtsphasen, die in der Regel am Beginn einer Unterrichtsstunde stehen (vgl. Greving/Paradies 2012, 12). Grundsätzlich unterschieden werden in der allgemeinen Didaktik *Reiheneinstiege* und *Stundeneinstiege*: Während Reiheneinstiege neue thematische Unterrichtseinheiten eröff-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nen, sind Stundeneinstiege kurze Phasen zu Beginn einer Einzelstunde, die die Bearbeitung eines politischen (Teil-)Problems oder (Teil-)Konflikts einleiten. Von Reihen- und Stundeneinstiegen zu unterscheiden sind die sogenannten Stundeneröffnungsrituale, die in der Regel keinen oder nur einen geringen thematischen Bezug haben (vgl. ebd., 16 ff.) und im Folgenden keine weitere Rolle spielen werden.

Grundlegend haben Unterrichtseinstiege allgemeindidaktische und fachdidaktische Funktionen, wobei sich die fachdidaktischen häufig aus den allgemeindidaktischen Funktionen ergeben – so ist zum Beispiel das „Fragen provozieren“ zunächst eine allgemeindidaktische Funktion; die Nennung der ganz konkreten Frage, die sich aus dem Einstieg ergeben soll und vorher durch die Lehrkraft antizipiert wurde, ist hingegen die fachdidaktische Funktion des Unterrichtseinstiegs:

Im Politikunterricht werden häufig Karikaturen, provozierende Zeitungsoberschriften und manchmal auch Statistiken verwendet, um eine Stunde oder eine Reihe zu eröffnen. Und häufig gelingt es den Schüler/-innen auch bravourös, diese zu Beginn einer Stunde eingesetzten Medien korrekt zu beschreiben oder sogar zu analysieren, womit allerdings eher methodische Lernziele in den Mittelpunkt des Stundenbeginns rücken. Ein solch methodischer Schwerpunkt des Einstiegs könnte jedoch in Hinblick auf die Lernprogression gerade bei lernschwächeren Schüler/-innen zu Schwierigkeiten führen, da eine wesentliche Funktion von Anfangssituationen nicht bedacht wurde: Unterrichtseinstiege sollen (und müssen) die Schüler/-innen für die Bearbeitung einer Thematik motivieren (*Motivationsfunktion*) (vgl. Lach/Massing 2006, 210).

Motivations-
funktion

Diese Motivation kann allerdings nur erzeugt werden, wenn das verwendete Einstiegsmedium bei Schüler/-innen den Eindruck erweckt, dass das folgende Thema etwas mit ihnen und ihrer Lebenswelt zu tun hat. Außerdem fällt es durch diesen Lebensweltbezug den Lernenden leichter, bereits bekanntes Fach- und Vorwissen zu aktivieren, anzuwenden und neu zu vernetzen, wodurch das verwendete Medium wesentlich leichter entschlüsselt werden kann (*Aktivierungsfunktion*).

Aktivierungs-
funktion

Der „Zweiklang“ aus Motivation und Aktivierung führt idealerweise dazu, dass die Schüler/-innen das im Mittelpunkt der Stunde stehende Problem durch das verwendete Material selbstständig erschließen und zudem dazu ermutigt werden, Fragen zu stellen, was

Problematisierungsfunktion nicht zuletzt aus politikdidaktischer Sicht von zentraler Bedeutung ist (*Problematisierungsfunktion*) (vgl. auch „Thematisierungsfunktion“ bei Lach/Massing 2006, 209).

Diese Fragen können dann schlussendlich dazu beitragen, den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit zu strukturieren und somit den Schüler/-innen transparent machen, was in den folgenden 45 oder 90 Minuten eigentlich auf sie zukommt (*Strukturierungsfunktion*) (vgl. ebd., 209 f.).

2. Politikdidaktische Typen von Unterrichtseinstiegen und deren Funktionen

Natürlich können und müssen nicht alle Funktionen bei jedem Einstieg Berücksichtigung finden; vielmehr sind die benötigten Funktionen abhängig vom intendierten Stundenziel, der Gesamtanlage der Unterrichtsstunde sowie der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Dahinter verbirgt sich auch eine planerische Notwendigkeit: Erst nach der erfolgten didaktischen Analyse und der Schwerpunktsetzung sollte ein Einstieg entwickelt werden, der zur Thematik hinführt. Somit steht der Unterrichtseinstieg eher am Ende als am Anfang des Planungsprozesses. Dies wird auch noch mal in den folgenden Einstiegstypen deutlich, die zudem die allgemeindidaktischen Funktionen von Einstiegen mit politikdidaktischen Prinzipien verknüpfen, gleichzeitig aber auch zeitsparende „klassische“ Alternativen berücksichtigen:

2.1 Problem- und konfliktorientierte Einstiege

Konflikt- und problemorientierte Einstiege gehören zwar zu den aufwendigeren Einstiegstypen, entfalten aber – auch in klassischen Lehrgängen – häufig eine solche innere Dynamik, dass sie schnell zum „Selbstläufer“ werden (Reinhardt 2005, 78). Allerdings kann diese Dynamik nur dann erzeugt werden, wenn die Schüler/-innen tatsächlich für die Bearbeitung des konkreten Problems bzw. des konkreten Konflikts *motiviert* sind, weshalb durch den Einstieg zwei weitere wesentliche Funktionen erfüllt werden müssen: Einerseits muss der Einstieg ermöglichen, dass die Lernenden das *Problem identifizieren und benennen* können. Andererseits stellt diese reine Identifikation des Problems noch nicht sicher, dass sich die Lernenden der Problematik auch bewusst und somit für die Bearbeitung tatsächlich *motiviert* sind. Dementsprechend ist die Generierung dieses

Problemidentifizierung und Generierung von Problembewusstsein

Problembewusstseins die zweite wesentliche Funktion dieses Einstiegstyps: Die Schüler/-innen müssen wissen, was das erkannte Problem/der erkannte Konflikt eigentlich mit ihnen zu tun hat (vgl. Ackermann et al. 1995, 120 f.).

Aus diesen drei Funktionen des problem- und konfliktorientierten Einstiegs ergeben sich mehrere, teilweise der klafkischen Bildungstheorie entlehnte und ineinandergreifende Kriterien, die bei der Planung beachtet werden sollten:

Zugänglichkeit (vgl. Klafki 1958, 20 f.)

Das Kriterium der Zugänglichkeit beeinflusst vor allem die Funktion der Problemerkennung. Das im Einstieg verwendete Material muss zwar für die Schüler/-innen zu bewältigen, darf aber nicht so einfach sein, dass alle sofort das Problem identifizieren können. Idealerweise führt erst das Gespräch der Schüler/-innen zum didaktischen Kernproblem der Stunde und fördert somit das Problembewusstsein. Die Lehrkraft muss in der Planungsphase also mögliche Schüleräußerungen genau antizipieren und danach entscheiden, ob das ausgewählte Material tatsächlich für den Einstieg nutzbar ist.

Leitfrage: Können die Schüler/-innen mithilfe des Materials – ohne unterfordert zu werden – das Problem identifizieren?

Gegenwartsbezug (vgl. Klafki 1958, 16 f.)

Der Gegenwartsbezug hat vor allem für die Erzeugung des Problembewusstseins und damit für die Motivation eine hohe Relevanz. So werden die Schüler/-innen dieses Bewusstsein nicht erzeugen können, wenn sie das konkrete Problem/der konkrete Konflikt nicht betrifft oder betroffen macht.

Leitfrage: Wird den Schüler/-innen durch das im Einstieg verwendete Material bewusst, was das Thema mit ihnen zu tun hat?

Unerwünschtheit und Dringlichkeit

Der „unerwünschte Ausgangszustand“ ist ein wesentliches Kriterium für die Existenz eines Problems (vgl. Breit 2005, 108). Dementsprechend muss diese Unerwünschtheit – auch im Sinne des Gegenwartsbezugs – durch das im Einstieg verwendete Medium zum Ausdruck gebracht werden. Den Lernenden muss also die Dringlichkeit des Problems bewusst werden (vgl. Gagel 2007, 22).

Leitfrage: Wird den Schüler/-innen die Dringlichkeit des zu lösenden politischen Problems bewusst?

Passgenauigkeit

Passgenauigkeit bezieht sich hier vor allem auf die Frage, ob der geplante Einstieg auch zu den folgenden Phasen passt. Wenn beispielsweise die Politics-Dimension eines Konflikts im Vordergrund steht, sollte auch der Einstieg auf diese Ebene von Politik verweisen und nicht etwa zur Polity-Ebene führen. Gerade wenn Lernende in der Einstiegsphase schon angeregt über das konkrete Problem diskutiert und ein Problembewusstsein erzeugt haben, führt ein inhaltlicher Bruch zwischen Einstieg und Erarbeitungsphase zu einer erheblichen Demotivation.

Leitfrage: Führt der Einstieg zum politischen Kernproblem der Unterrichtsstunde?

2.2 Anknüpfende Unterrichtseinstiege

Thematik der
letzten Stunde
aufgreifen

Anknüpfende Unterrichtseinstiege gehören zu den „klassischen“ Anfangssituationen, die im alltäglichen Unterrichtsgeschehen eine große und auch berechtigte Rolle spielen. Sie sollten immer dann zur Anwendung kommen, wenn die in der letzten Stunde behandelte Thematik noch einmal im Zentrum des Unterrichts stehen soll. Somit bietet sich diese Einstiegsvariante bei reinen problem- und konfliktorientierten Unterrichtsreihen (etwa die Fortsetzung einer Konfliktanalyse oder einer Problemstudie) und bei Fortsetzungsstunden in klassischen Lehrgängen (etwa, wenn mitten in einer Unterrichtsphase das Pausenklingeln ertönt) an.

In der Praxis haben sich bei solchen Stunden zwei – völlig nachvollziehbare – Phänomene gezeigt, die auf die Relevanz dieses Einstiegstyps hinweisen: Einerseits wissen Schüler/-innen häufig nur noch einen Bruchteil des in der vergangenen Stunde behandelten Stoffes, andererseits sind sie nur in den wenigsten Fällen bereit, sich mit derselben Thematik nochmals zu beschäftigen.

In der Literatur wird die Kontrolle der Hausaufgaben als eine Form des anknüpfenden Unterrichtseinstiegs genannt (vgl. Greving/Paradies 2012, 19 f.). Obwohl diese Möglichkeit sicherlich für andere Fächer nicht von der Hand zu weisen ist, muss für den Politikunterricht hinterfragt werden, ob die oben angedeutete Grundproblematik von Fortsetzungsstunden durch das Vorlesen einiger Hausaufgaben gelöst werden kann. Vielmehr muss für den anknüpfenden Einstieg ein Medium gefunden werden, was einerseits die Lernenden *motiviert* und andererseits das bereits *vorhandene Wissen aktiviert*. Ebenso hat sich herausgestellt, dass die *Herstellung von*

Transparenz als eine weitere Funktion des anknüpfenden Einstiegs für den Unterrichtsverlauf sehr förderlich ist.

Somit stellt der anknüpfende Unterrichtseinstieg die Lehrkraft vor eine besondere Herausforderung: Es muss für den Einstieg ein Medium gefunden werden, das den Schüler/-innen den Gegenwartsbezug der zu behandelnden Problematik und die persönliche Betroffenheit nochmals aufzeigt, ohne neue Fragen aufzuwerfen, die nicht Gegenstand der Stunde sein sollen. Zudem soll dieses Medium zur Rekapitulation des Wissens anregen und eine gemeinsame Planung des weiteren Verlaufs ermöglichen. Daraus lassen sich die bereits angedeuteten wichtigsten Kriterien für die methodische und mediale Gestaltung des anknüpfenden Unterrichtseinstiegs ableiten:

Reproduktivität

Mit diesem Kriterium ist gemeint, dass das zum Einstieg verwendete Material tatsächlich die Möglichkeit bietet, das Vorwissen der Schüler/-innen zu aktivieren. Dementsprechend sollten hier Elemente vorhanden sein, die z. B. in der vergangenen Stunde kontroverse Diskussionen ausgelöst haben.

Leitfrage: Werden die Schüler/-innen durch das verwendete Material zur Aktivierung ihres Vorwissens animiert?

Exklusion

Exklusion meint hier, dass die im Einstieg verwendeten Materialien keine neuen Fragen aufwerfen, die über den didaktischen Kern der Stunde, der ja schon einmal eine Rolle spielte, hinausgehen. Dieses Kriterium darf keine Berücksichtigung erfahren, wenn die Stunde über den Kernbereich des vergangenen Unterrichts hinausführen soll. Für diesen Fall ist es sogar ratsam, einen Zeitungsartikel o. Ä. zu präsentieren, der einerseits auf die noch fehlenden Wissenslücken hinweist und gleichzeitig Fragen für die kommenden Phasen aufwirft.

Leitfrage: Wirft das verwendete Material tatsächlich keine neuen Fragen auf, die vom bereits in der letzten Stunde im Mittelpunkt stehenden didaktischen Kern wegführen?

2.3 Informierender Unterrichtseinstieg

Neben den anknüpfenden Unterrichtseinstiegen gehören die informierenden Unterrichtseinstiege zu den eher „klassischen“ Anfangssituationen. Obwohl das Konzept dieses Einstiegstyps in der allgemeinen Didaktik häufig abgelehnt wird, hat es im Politikunterricht

seine Berechtigung. So geht beispielsweise die von Sibylle Reinhardt vorgeschlagene „Schrittfolge“ für eine Bürgeraktion von einem informierenden Unterrichtseinstieg aus (Reinhardt 2005, 115).

Transparenz

Die theoretischen Überlegungen zu informierenden Unterrichtseinstiegen gehen vor allem auf Monika und Jochen Grell zurück. Sie postulieren, dass Schüler/-innen „in der Regel ihre Motivation erst dann einschalten, wenn sie wissen, um was es genau geht“ (Grell 1990, 152). Genau an dieser Stelle setzt dieser Einstiegstyp an, der einzig und allein die Funktion erfüllt, Schüler/-innen über den im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde stehenden Lernstoff zu informieren (vgl. Meyer 1999, 136). Das Ziel des informierenden Unterrichtseinstiegs ist somit die Herstellung von Transparenz: Die Schüler/-innen sollen am Ende der Einstiegsphase wissen, *warum* sie etwas tun. Die Lehrkraft legt also „die Karten auf den Tisch“ (Grell 1990, 153).

Neben dieser Herstellung von Transparenz bietet der informierende Unterrichtseinstieg die Möglichkeit, Schüler/-innen an der Planung der Unterrichtsstunde zu beteiligen. So verbietet das Konzept von Grell nicht, bei der Vorstellung der Planung für die kommende Stunde Alternativen anzubieten, über die die Lernenden mitentscheiden können (vgl. ebd.).

Aufgrund der Tatsache, dass beim informierenden Unterrichtseinstieg i. d. R. keine Materialien verwendet werden, kann auf die Aufstellung von Auswahlkriterien verzichtet werden.

2.4 Handlungsorientierte Einstiege

Handlungsorientierte Unterrichtseinstiege werden in der Schulpraxis aufgrund ihres relativ hohen zeitlichen Bedarfs nur selten praktiziert. Streng genommen stellt diese Einstiegsvariante keinen eigenständigen Typus dar, sondern kann vielmehr im Sinne der vorgestellten Funktionen der verschiedenen Einstiegstypen eine Rolle spielen.

Der große Vorteil von handlungsorientierten Einstiegen ist die enorme *motivierende Wirkung*, die gleichzeitig als wesentlichste Funktion dieser Einstiegsvarianten begriffen werden muss. Durch das „ganzheitliche, wirklichkeitsnahe“ (Reinhardt 2005, 107) Erleben von Politik werden die Schüler/-innen häufig (wenngleich nicht immer) von einem zu behandelnden Unterrichtsgegenstand so fasziniert, dass die Bereitschaft, sich mit diesem vertieft auseinanderzusetzen, wesentlich höher ist.

Weiterhin müssen handlungsorientierte Einstiege *Fragen provozieren*: Durch die Auswertung von z. B. kleineren Rollen- und Entscheidungs-

spielen oder selbst verfassten Briefen an Politiker/-innen können Probleme aufgeworfen werden, die im Mittelpunkt der Stunde stehen oder in der Unterrichtseinheit eine Rolle spielen sollen. Damit sind handlungsorientierte Einstiege nicht Selbstzweck, sondern führen in den didaktischen Kernbereich der Stunde oder der Unterrichtsreihe ein.

Neben den im Abschnitt zu problem- und konfliktorientierten Einstiegen bereits kurz vorgestellten Kriterien der Zugänglichkeit und Passgenauigkeit spielt hier das Kriterium der Zweckrationalität eine wesentliche Rolle.

Zweckrationalität

Handlungsorientierte Einstiege sind in der Regel sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung zeitintensiver als andere Einstiegsvarianten. Dementsprechend muss im Vorfeld genau antizipiert werden, ob eine Spielform als Einstieg tatsächlich zum Kern der Stunde bzw. der Reihe führt und ob die Schüler/-innen diesen Kern durch die Reflexion ihres Handelns erkennen können.

Leitfrage: Ermöglicht der Einstieg durch ein handlungsorientiertes Verfahren das Erkennen des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes?

Literatur

- Ackermann, Paul/Althoetmar-Smarczyk, Susanne 1994: Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 326)
- Breit, Gotthard 2005: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108-125
- Gagel, Wolfgang 2007: Drei didaktische Konzeptionen. Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.
- Grell, Monika und Jochen 1990: Unterrichtsrezepte. Weinheim/Basel
- Greving, Johannes/Paradies, Liane 2012: Unterrichts-Einstiege. 9. Aufl., Berlin
- Klafki, Wolfgang 1958: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, H. 10, hier zitiert nach: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. Hannover 1964, S. 5-34
- Lach, Kurt/Massing, Peter 2006: Die Einstiegsphase. In: Breit, Gotthard/Frech, Siegfried/Eichner, Detlef/Lach, Kurt/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht II. Bonn (Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung), S. 209-218
- Meyer, Hilbert 1999: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Berlin
- Reinhardt, Sybille 2005: Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin