

Lersch, Rainer

## **Unterricht zwischen Planung und Improvisation. Jakob Muth nachträglich zum 60. Geburtstag**

*Lehrer-Journal. Grundschulmagazin 3 (1988) 11, S. 2-5*

urn:nbn:de:0111-opus-3934

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

Rainer Lersch

# Unterricht zwischen Planung und Improvisation

(Jakob Muth nachträglich zum 60. Geburtstag)

Als ich begann, meine Gedanken zu diesem Aufsatz zu sammeln und erste Recherchen anzustellen, machte ich eine ebenso überraschende wie bezeichnende Entdeckung: In allen mir zugänglichen (und das waren nicht wenige) pädagogischen Handbüchern, Lexika usw. neueren Datums war zum Stichwort »Gelegenheitsunterricht« kein einziger Artikel zu finden. Selbst im Registerband der ansonsten zu Recht enzyklopädischen Anspruch erhebenden neuen zwölfbändigen *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Lenzen 1981-1986) sucht man diesen Begriff vergeblich, wohingegen zumindest in allen größeren Nachschlagewerken mit Erscheinungsjahr 1970 oder früher zum Teil sehr ausführliche Abhandlungen zum Gelegenheitsunterricht die Regel sind.

Die mit diesem Begriff bezeichnete Unterrichtsart besetzt nun zweifellos auf einem vorgestellten Kontinuum von »Unterricht zwischen *Planung* und *Improvisation*« die eine der beiden Extrempositionen. Schon dieser Umstand alleine würde es rechtfertigen, sich an dieser Stelle damit auseinanderzusetzen und diesen offenbar in der Geschichte der Pädagogik »verschollenen« Begriff (und was darunter zu verstehen ist) wieder ins Bewußtsein heutiger Pädagogen zu holen.

Ich habe mich aber nicht nur aus Gründen der Systematik dieser Abhandlung auf die Suche nach Informationen zum Gelegenheitsunterricht begeben, sondern weil ich der Meinung bin, daß er nur *scheinbar* nicht mehr aktuell ist. Vielmehr steht die mit ihm verbundene pädagogische Idee heute (wieder!) geradezu im Zentrum aktueller Auffassungen von moderner Grundschularbeit — was im übrigen auch gar nicht verwunderlich ist: Der Gelegenheitsunterricht ist schließlich ein »Kind« der *Reformpädagogik*, und eine — der gewandelten historischen Lage angemessen (Erich Weniger) — Renaissance reformpädagogischen Gedankenguts ist ein wesentliches Merkmal moderner Grundschulpädagogik.

*Improvisation*: in einer bestimmten Situation geborener Einfall, der in Handlung umgesetzt wird

*Planung*: Vorbereitung zukünftigen Handelns auf der Grundlage von Informationsgewinnung und -verarbeitung über Entwicklung und gegenwärtigen Zustand des Planungsobjekts

(Meyers Neues Lexikon 19801)

## Gelegenheitsunterricht - und der »Zwang Improvisation«

Den jüngsten Artikel über Gelegenheitsunterricht habe ich in einem pädagogischen Lexikon aus dem Jahre 1970 gefunden. Er stammt von Jakob Muth, dem Verfasser eines weiteren für unser Thema bedeutsamen Buches (vgl. Muth 1962), auf das wir noch zu sprechen kommen: »Unvorhersehbare Situationen (siehe auch unseren »Kasten« mit den Definitionen!), die den stetigen Unterricht und die kontinuierliche Planung durchkreuzen, führen oft zum Gelegenheitsunterricht, sofern sie für das Lernen fruchtbar werden können und die Schüler so stark ansprechen, daß sie psychische Sperrn gegen den planmäßigen Unterricht haben« (Muth 1970). Zur näheren Begründung des mit Gelegenheitsunterricht geradezu verbundenen *Zwangs zur Improvisation* im Unterricht bemüht Muth F.X. Eggersdorfers »Jugendbildung«, ein Standardwerk der Reformpädagogik, dessen Ansicht ich hier unverkürzt wiedergeben möchte: »Es wäre ein vergebliches und törichtes Unterfangen, jugendliche Gemüter von einem erschütternden oder freudigen Ereignis, von einer allgemeinen Spannung oder Begeisterung nur deswegen loslösen zu wollen, weil der Gegenstand jenes zwingenden Interesses nur eben an dieser Stelle nicht in der Stoffverteilung steht. Man muß auch im Unterricht das Eisen schmieden, solange es warm ist« (Eggersdorfer 1928, S. 324).

Jeder erfahrene Lehrer wird dies bestätigen und kann mit Sicherheit von etlichen solcher Gelegenheiten berichten,

bei denen es in der Tat unmöglich gewesen wäre, anläßlich eines bestimmten Ereignisses einfach zur Tagesordnung übergehen zu wollen. Es fällt ja mitunter in der Grundschule schon schwer, etwa beim Einsetzen des lang ersehnten ersten Schneefalls wieder zum Problem der Addition mit Zehnerüberschreitung zurückkehren zu können. Ganz übergehen können wird man dieses Ereignis ohnehin nicht, und wenn beispielsweise die Aggregatzustände des Wassers sowieso demnächst im Stoffverteilungsplan für den Sachunterricht vorgesehen sind, empfiehlt es sich sogar, jene Gelegenheit beim Schopfe zu fassen, den Plan für diesen Schultag über den Haufen zu werfen und diese Unterrichtseinheit *Improvisiert sofort* zu beginnen — eben *Gelegenheitsunterricht* zu machen. Die Zehnerüberschreitung läuft nämlich nicht weg, wohl aber möglicherweise die *primäre Motivationslage* der Kinder — ein nicht zu übersehender Vorzug jeglichen Gelegenheitsunterrichts. Abgesehen von der Schwierigkeit, sich überhaupt gegen die »Macht des Ereignisses« (und damit letztlich *gegen die Kinder*) »durchsetzen« zu können, wäre es geradezu sträflich, solche Anlässe oder Begebenheiten im Unterricht ungenutzt zu lassen, die sich wahrscheinlich nicht wiederholen oder nur selten vorkommen, selbst wenn sie in der Stoffverteilung überhaupt nicht vorgesehen sind. So werden eben manche Dinge nur deshalb zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung, weil sie gerade und zufällig da sind und einer solchen Betrachtung wert erscheinen. Viele Vorkommnisse — wie etwa Naturereignisse — können einfach nur in dem Moment beobachtet werden, wenn sie passieren. »Der Gelegenheitsunterricht sammelt Eindrücke zur sofortigen oder späteren Auswertung, wo er sie günstig erreichen kann« (Eggersdorfer 1928, S. 324).

Echter Gelegenheitsunterricht hat drei charakteristische Merkmale:

Zuallererst bedarf er der *Gelegenheit*, der besonderen Begebenheit oder des beeindruckenden Erlebnisses, eines »Gegenstandes zwingenden Interesses« für die Schüler, dessen Behandlung im Unterricht der Befriedigung eines spontan entstandenen *Bedürfnisses* nach Auskunft, Klärung, Stellungnahme usw. dient. Gelegenheitsunter-

richt darf deshalb nicht mit sogenannten »Verlegenheitsunterricht« verwechselt werden, der durch immer wieder vorkommende, andersartige Störungen des planmäßigen Unterrichts oder einfach durch mangelnde Vorbereitung des Lehrers entsteht. Im letzten Fall tritt an die Stelle der den Gelegenheitsunterricht kennzeichnenden *Nichtplanbarkeit* die »Planlosigkeit« des Unterrichts (vgl. Muth 1962, S. 70 f.); zur Vermeidung der »Verlegenheit« anlässlich der »Gelegenheit« einer unerwarteten Vertretungstunde hat man besser stets etwas gut Vorbereitetes »in der Tasche«!

Gelegenheitsunterricht ist zum anderen eine besonders fruchtbare, echte pädagogische Situation. Er ist *lebensnaher Unterricht*, weil seine Themen zu meist aus dem Lebenszusammenhang der Schüler — innerhalb oder außerhalb der Schule — hervorgehen; und »was das Leben selbst an Bildungsgut heranträgt, verspricht tiefere Wirkung als das, was nur eben den Rubriken eines Lehr- oder Stoffplans entstammt« (Eggersdorfer 1928, S. 320) — von der primären Motivation war je bereits die Rede. Er ist deshalb vor allem auch ein »*natürlicher Unterricht*« (vgl. Kretschmann/Haase 1948), weil die Kinder selber etwas interessiert und beschäftigt, oder weil ihnen einfach etwas *fragwürdig* erscheint und sie deshalb unterrichtet werden *wollen!* So kann »selbst die unvermittelte Frage eines Schülers zum Gelegenheitsunterricht führen« (Muth 1970); den reformpädagogischen Vertretern der verschiedenen gesamtunterrichtlichen Verfahren von Berthold Otto über Otto Haase und Johannes Kretschmann bis Peter Petersen war dies die beinahe selbstverständliche Grundlage ihrer pädagogischen Theorie und Praxis.

Das dritte und in unserem Zusammenhang besonders interessierende Merkmal des Gelegenheitsunterrichts ist seine *Nichtplanbarkeit* und *der damit verbundene Zwang zur Improvisation*. Dies erfordert ein hohes Maß an Souveränität gegenüber der Sache und den pädagogischen und didaktischen Anforderungen der Situation: »Die Improvisation, die zu glücklichen Stunden führt, ist keine Improvisation ohne Gründung, und sie geht auch nicht ins Uferlose, weil der gute Lehrer auf der Grundlage seines durch die Theorie vorgebildeten pädagogischen und didaktischen Verständnisses und aus der Sicherheit einer tief meditierten immer-

währenden Vorbereitung heraus improvisiert.« Jakob Muth (1962, S. 92), von dem dieses Zitat stammt, bezeichnet diese Fähigkeit des Lehrers im Anschluß an Herbart mit *pädagogischem Takt*, der im »wissenschaftlichen Gedankenkreis« des Lehrers wurzelt, sich als vermittelndes »Mittelglied« zwischen Theorie und Praxis schiebt, sich als schnelle Beurteilung und Entscheidung zu einem Handeln in der Praxis äußert, mit dem der Lehrer auch gefühlsmäßig versucht, der Situation und den daran Beteiligten zu entsprechen (vgl. Muth 1962, S. 63 ff.). Nur wer darauf *vorbereitet* ist, ist auch zur situationsangemessenen Improvisation im Unterricht, zu *pädagogisch-taktvollem Handeln* imstande. Insofern ist der Gelegenheitsunterricht auch nicht »etwa der Widerpart des vorbereiteten Unterrichts. Vielmehr schießt in ihm ... all das an geistiger Arbeit, was sonst in der Vorbereitung geleistet werden muß, gleichsam in dem Augenblick ein, in dem der Lehrer sich einer unerwartet aufspringenden, fruchtbaren Situation stellt und sie aufgreift« (Klafki 1958, S. 451).

Deshalb ist zwar einerseits Gelegenheitsunterricht eine »Überhöhung« (Muth) des planmäßigen Unterrichts — sowohl im Hinblick auf die Anforderungen an die Arbeit des Lehrers als auch hinsichtlich etlicher unstreitiger pädagogischer Vorzüge. Gelungener Gelegenheitsunterricht wird gleichwohl immer ein Höhepunkt im Schulalltag bleiben müssen. Die alltägliche Arbeit in der Schule, die doch als ein Ort zielgerichteten und systematischen — eben *planmäßigen* — Lehrens und Lernens gesellschaftlich eingerichtet worden ist, ganz oder überwiegend auf derartige improvisatorische Akte (vgl. hierzu auch Meyer 1973, S. 20 ff.) gründen zu wollen, ist illusionär, wohl auch falsch und nur aus einem extremen Verständnis einer »Pädagogik vom Kinde aus« zu begreifen. Dies mußte beispielsweise Heinrich Scharrelmann bitter erfahren, der in seinem »Befreiungskampf gegen Schulordnung und Lehrplan« sein Lehramt 1909 aufgeben mußte. Scharrelmann, zusammen mit Gansberg einer der wichtigsten Vertreter der sog. »Erlebnispädagogik« stellte zwar den Gelegenheitsunterricht dem »systematischen Unterricht« zur Seite, ersterer hat jedoch den Vortritt (vgl. Scharrelmann 1912). »Systematischer Unterricht soll-

te sich immer erst aus dem Drang nach Übersicht ergeben, nachdem ein reichlicher Gelegenheitsunterricht die lebendigen Grundlagen erbracht hat« (Eggersdorfer 1928, S. 321 f.). Umgekehrt berichtet Otto Haase von Johannes Kretschmann, einem der großen Meister des »natürlichen Unterrichts«, daß er vor dem Improvisieren »eine ängstliche Scheu wie vor dem Glatteis« gehabt habe: »Ich habe nie wieder einen Lehrer gefunden, der sich innerlich und äußerlich so intensiv vorbereitete (Kretschmann/Haase 1948, S. 10). Gerade deshalb war er wohl so meisterhaft zur situationssicheren Improvisation in seinem Unterricht fähig. Kretschmanns Versuch, stets das mutmaßliche Unterrichtsgeschehen bis ins Detail zu antizipieren, geschah im Bewußtsein der Tatsache, daß dieses Unterrichtsgeschehen *von den Kindern* mitgetragen wird. Er *war* damit nicht, sondern er *machte sich* offen dafür, daß die Kinder auch tatsächlich zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden konnten. Er war somit, so widersinnig sich dies anhören mag, bestens *vorbereitet* zum erwartbar notwendigen Improvisieren — notwendig wegen des pädagogischen Respekts vor der Würde jedes einzelnen Kindes, seinen besonderen Fähigkeiten und subjektiven Problemen, seinen individuellen Erfahrungen und seiner jeweils einzigartigen Lerngeschichte, die die lückenlose Planung eines für alle Kinder gleichermaßen bedeutsamen Bildungsprozesses a priori als ein vergebliches Unterfangen erscheinen lassen müssen.

## Pädagogischer Takt - oder die »Illusion der Machbarkeit«

Was beim Gelegenheitsunterricht unmittelbar evident ist — nämlich der Zwang der Improvisation — gilt offenbar für Unterricht generell. Jeglicher Unterricht bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Planung und Improvisation, »denn jede Unterrichtsstunde bleibt selbst da ein Versuch, wo das unterrichtliche Geschehen wesentlich vom Lehrer abhängig ist« (Muth 1962, S. 84). Unterricht als pädagogisches Handeln ist prinzipiell durch un stetige, *nichtplanbare* Momente gekennzeichnet, durch immer wieder neu aufsprin-

gende »Gelegenheiten« und nicht vorhersehbare Situationen, die *pädagogisch-taktvolles* Handeln auf Seiten des Lehrers erfordern, das sich ebenfalls der Planung entzieht: »Denn wo aus der Situation heraus ... schnell beurteilt und entschieden werden muß, da verliert jede Vorausplanung ihren Sinn; das gilt sowohl im gesellschaftlichen Umgang der Menschen als auch für das Tun des Lehrers in der Schulwirklichkeit« (Muth 1962, S. 71).

Für Herbart, den Begründer jener theoretischen Schule, die sich im 19. Jahrhundert besonders um die rationale Faßbarkeit und den wissenschaftlich fundierten Aufbau des Unterrichts vermittels der Formalstufentheorie bemühte, war völlig klar, daß es unmöglich sei, auch bei noch so strenger Anwendung der Theorie und ihrer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrsätze »die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen«. »Unmittelbarer Regent der Praxis« wird vielmehr der *pädagogische Takt*, der unvermeidlich »in die Stellen eintrete, die die Theorie leer ließ« — oder genauer, wie Jakob Muth ergänzt, »die die Theorie leer lassen mußte, weil sie nicht im Vorhinein abzusehen sind« (vgl. Muth 1962, S. 68 ff.).

Die Skepsis ihres großen Lehrers gegenüber der *rationalen Verfügbarkeit* über die Prozesse des Unterrichts ist

bei vielen Herbartianern, vor allem in der Schulpraxis der von positivistischer Wissenschaftsgläubigkeit gekennzeichneten 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend in Vergessenheit geraten. Die massenhafte Präparationsliteratur mit ihren tausenden ausgetüftelten Lektionen aus jener Zeit legt ein beredtes Zeugnis davon ab, wie sehr die Vorstellung von der *vollständigen Planbarkeit* des Unterrichts auf der Grundlage einer allgemeingültigen, immer gleichen formalen Methode Platz gegriffen hatte. Der herbartianisch geschulte Schulmeister hätte jene unvermittelte Frage eines Schülers nur als Störung im methodischen Gang des geplanten Unterrichts betrachtet, die dann seinen reformpädagogischen Nachfolgern eher einen willkommenen Anlaß zur Improvisation, zu pädagogisch-taktvollem Handeln (durchaus im Sinne Herbarts) gegenüber den situativ aufbrechenden Ansprüchen des Kindes bot. Dazu mußte aber erst das »Jahrhundert des Kindes« (Ellen Key) anbrechen. Dazu bedurfte es vor allem aber der Lehrer, die ihren »pädagogischen Gedankenkreis« im Sinne der »Pädagogik vom Kinde aus« ausgebildet hatten — der wissenschaftlich ausgebildete Gedankenkreis war auch schon für Herbart die notwendige Grundlage für den pädagogischen Takt. Aber »im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact,

Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt ...« (Herbart; zit. nach Muth 1962, S. 118). Neben die Theorie tritt also notwendig die (von ihr geleitete) praktische Erfahrung, die den Lehrer in einer immer reicheren Weise zu pädagogischem Takt befähigt. Für eine derartige fruchtbare Wechselwirkung von Theorie und Praxis ist die Reformpädagogik als die bislang kreativste Epoche schulpädagogischen Denkens und Handelns ein herausragendes Beispiel. Wenn wir uns heute wieder verstärkt für unsere praktische Schularbeit an jener Epoche und den seinerzeit entwickelten Formen pädagogischen Handelns in der Schule orientieren, so geschieht dies unter anderem auch aufgrund von Erfahrungen, die wir bis vor kurzem selber in einer Periode der Schulentwicklung haben machen können, als sich erneut (allerdings nicht unwidersprochen gebliebene) positivistische Denkansätze in der Erziehungswissenschaft und die damit stets verbundene »Illusion der Machbarkeit« pädagogischer Praxis durchsetzen konnten.

Wir wissen heute sowohl um die ambivalenten Folgen als auch um die partiellen Widersprüche zwischen den Zielen und den Mitteln der Verwirklichung der fraglos überfälligen Reformen des Bildungswesens, die in der Bundesrepublik gegen Ende der 60er Jahre einsetzen. Fest steht jedenfalls, daß im Zuge dieser Reform — auch durchaus gewollt! (vgl. Richtlinien 1973, S. V) — bewährte und pädagogisch wertvolle reformpädagogische Traditionen im wahrsten Sinne des Wortes »wegrationalisiert« wurden. Auch für die Grundschule wurden unter dem Einfluß der Curriculumforschung Richtlinien und Lehrpläne als »teacher-proof-curricula« entwickelt, die von den Ideen effektiver Qualifikationsproduktion, Wissenschafts- und Lernzielorientierung geleitet waren, wobei die »für das Ende der vierten Klasse angegebenen Lernziele ... als Beschreibung des Endverhaltens anzusehen« waren (Richtlinien 1973, S. 6). Für deren »Operationalisierung« hatten bis dahin die Lehrer zu sorgen, von denen gleichzeitig eine ganze Generation über die Ausbildung an solchen didaktischen Modellen, die diesem Denkmuster verpflichtet waren, in der »Illusion der Machbarkeit« berufssozialisiert wurden.



Aus: J. Bastian u.a.: Tips für besseren Unterricht, Hamburg 1987, S. 31

Guter Tip

Abb. 2

Es ist schon bezeichnend, daß in diesen Jahren die Rede vom »Praxischock« junger Lehrer und pädagogische »Aussteiger-Literatur« Konjunktur hatten, während gleichzeitig das Stichwort »Gelegenheitsunterricht« aus den pädagogischen Nachschlagewerken verschwand!

Daß Unterricht eben nicht nach dem Muster von Produktionsabläufen begriffen werden kann, in denen irgendwelches Rohmaterial nach einem festlegbaren Ablauf zu einem Produkt verarbeitet wird, sondern daß er ein unstetiger Interaktionsprozeß ist - diese Erkenntnis lag schon Herbarts Theorie vom »Pädagogischen Takt« zugrunde und war ein Fundament reformpädagogischer Theorie und Praxis.

Vor einer *unreflektierten* Übernahme der seinerzeit entwickelten Praxisformen muß allerdings gewarnt werden: Das Anknüpfen an die reformpädagogische Tradition bedarf zugleich ihrer *kritischen Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*, die der heutigen Zeit angemessen ist (vgl. Lersch 1985, S. 260) - Voraussetzung für die Ausbildung eines »pädagogischen Gedankenkreises«, der heutige Praktiker zur Bewältigung der Schwierigkeiten heutiger Praxis befähigt.

Hierzu gehört dann beispielsweise auch das Wissen um die Tatsache, daß mit der (sich erfreulich ausbreitenden) Eröffnung von Möglichkeiten zu freien Formen schulischen Handelns etwa in Gestalt von Wochenplan-Unterricht oder Freier Arbeit ein Wagnis verbunden ist, das sowohl eine *intensivere Planung* als auch ein verstärktes Einkalkulieren *improvisatorischer Akte* im Unterricht erfordert - eben *pädagogisch-taktvolles Handeln* verlangt.

Deshalb gehört m. E. Jakob Muths »Pädagogischer Takt« als reformpädagogisch inspirierte Herbart-Interpretation auf den Arbeitstisch eines jeden Seminarleiters - um angehenden Lehrern auf der Grundlage eines *reflektierten »Gedankenkreises«* Mut zu pädagogisch-taktvollem Handeln zu machen! Denn daß erst mit der Eröffnung der



Aus: H. Meyer: Unterrichts Methoden, Bd. H. Frankfurt 1987, S. 254

Abb. 3

*pädagogischen Dimension der Nichtplanbarkeit* der Unterricht zum »erziehenden Unterricht« - auch im modernen Verständnis werden kann, ist eine zeitlos gültige Erkenntnis Herbarts (vgl. auch Muth 1962, S. 11 ff.).

### Anmerkung:

1) Selbst die *betriebswirtschaftliche* Planungstheorie, deren Gegenstand u. a. die Planung solcher Produktionsprozesse ist, bezeichnet neben den beiden Hauptmerkmalen der Planung - *Zukunftbezogenheit und Rationalität* als ihr Hauptproblem ihre *Ungewißheit!* (vgl. »Betriebliche Planung«; in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaft, Stuttgart/Tübingen 1964, S. 134 ff.)

### Literatur:

- Eggersdorfer, F.X.: Jugendbildung, München 1928  
 Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule (50) 1958; auch in: Klafki u. a.: Didaktische Analyse. Auswahl Reihe A, Bd. 1. Hannover 1969, S. 5-34.  
 Kretschmann, J./Hasse, O.: Natürlicher Unterricht. Hannover 1948.  
 Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 Bde. Stuttgart 1981-1986.  
 Lersch, R.: Unterrichtsmethodik. In: Baumgart, F. u. a.: Emendatio rerum humanarum - Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/Bern/New York 1985, S. 253-274.

Meyer, E.: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen. Bochum 1973.

Muth, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.

Muth, J.: Gelegenheitsunterricht. In: Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970, Bd. 1, Sp. 1025.

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule NW. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1973.

Scharrelmann, H.: Erlebte Pädagogik. Hamburg 1912.

### Verfasser:

Prof. Dr. Rainer Lersch  
 Sanderweg 20  
 4630 Bochum 1

### gllve. Projekt Freiarbeit: Lernen mit Kopf, Freiarbeit Herz und Hand!

- Freiarbeit-LernScheiben-System (Nr. 700, 5,- DM) Der Tischtennisschläger mit dem Druckknopf: Papphalter für austauschbare Scheiben mit je 72 Feldern für 36 Fragen + 36 Antworten für alle Fächer und Klassen.
- LernScheiben-System Grundschule Nr. 798, 60,- DM Enthält: 2 LernScheiben-Systeme, 24 Scheiben Mathematik Klasse 1-4, 24 Scheiben Deutsch Klasse 1-4 und 24 Blanko-Scheiben für eigene Programme.
- LernScheiben-System 2. Kennen? Nr. 799, 12,- DM 111 Grundwortschatz auf LernScheiben Nr. 710, 35,- DM
- Kartel Rechenspaß Klasse 1 + 2 Nr. 518, 90,- DM A4-Kartel im Ringbuch: Die schönsten Zahlen-Verbinden-Bilder, Ausmalbilder etc. Mit Lehrertipps, Lehrplangemäß
- Kartel Rechenspaß Klasse 3 + 4 Nr. 519, 90,- DM Fortführung des bestsellers mit denselben Vorzügen.
- LernKarussell zum Kennenlernen Nr. 699, 20,- DM 1 LernKarussell + Kartelkartensatz Mathematik Klasse 1.
- Lernkartel Sachkunde Klasse 2-4 Nr. 525, 36,- DM 320 Karten A7: Vorderseite-Beschreibung, Rückseite-gesuchter Begriff: von Aal - Zylinder. Im Pappkasten
- Lernkartel Allgemeinwissen (Nr. 524, 36,- DM 320 Karten A7 im Frage-/Antwortprinzip: D, M, G, GK, NL, BK etc. Ab Klasse 6 fürs Leben nach der Schule.
- Kartel Grundrechenarten Kl. 5 + 6 Nr. 580, 30,- DM Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division: Schritt für Schritt auf 96 A5-Kartelkarten + Information.
- LernKarussell Im Buch (LIB) blanko Nr. 630, 5,- DM A6-Kartelkarten-Ringbuch im Taschenformat: Starke Vollpappe, große, massive 2-Ring-Reißmechanik.
- C- LIB 1: Alltags-Physik: Warum ist der Himmel blau? Nr. 631, 30,- DIN: Die wichtigsten Alltagsphänomene auf 96 Kartelkarten leichtverständlich erklärt. Ab Kl. 6.
- LIB 2: Alltags-Chemie: Warum ist das Gras grün? Nr. 832, 30,- DM: Wie LIB 1, aber für Chemie.
- LIB 3: Grundwiss. Grammatik, ab Kl. 5 Nr. 633, 30,- DM
- 10 Geschichte: Industrialisierung Nr. 560, 30,- DM A4-Kartel im Ringbuch: Die schönsten, verrücktesten, mit Schülern erarbeiteten und erprobten Arbeitskarten.
- 10 Geschichte: Mittelalter Nr. 561, 30,- DM A4-Kartel im Ringbuch: Wie 560, noch verrückter!
- DM Kartel Geschichtsrätsel Band 1 (Nr. 511, 40,- DM A4-Kartel im Ringbuch: Von der Urgeschichte bis zum Absolutismus. Perfekte, spannende Wiederholung, auch als Tests einsetzbar. Für die Freiarbeit in Sek. 1
- Kartel Geschichtsrätsel Band 2 (Nr. 512, 40,- DM) A4-Kartel im Ringbuch: Wie 560, noch verrückter!
- NATUR BE-GREIFEN (Auswahl) (Nr. 529, 20,- DM) Die Experimentier-Kartel ab Klasse 2: 12 spannende Experimente (Rotkohli-Test, Wind, Wasserkreislauf, Balkenwaage, Schäfer-Sonnenuhr etc.) auf folierten farbigen A4-Karton-Kartelkarten + 4 Kopiervorlagen + 10seitige Informationsbroschüre mit Erfahrungsberichten.
- NATUR BE-GREIFEN (nur Broschüre) Nr. 527, 2,- DM
- Das freundliche Büro (Nr. 969, 30,- DM) Das universelle Freiarbeit-Ordnungssystem Nollpappe) mit dem Druckknopf: für Büro, Schule, Privat. 60teiliges Kennheft-Angebot für nur 30,- DM: 2 Sammel-Boxen, 20 Sammel-Mappen, 35 Selbstklebe-Reiter, 1 großer und 2 kleine Schubkästen.

gllve. Alleinvertreiber (+ Versandkosten): Freiarbeit-Verlag, 13-7585 Lichtenau. ☎ 07227.2019 (auf Postkarte kleben, ankreuzen. Absender nicht vergessen!)