

1.2

Hans Glöckel

Das Theorie-Praxis-Problem aus allgemein-didaktischer Sicht

- 0 Klärung der Aufgabe
- 1 Allgemeines: Was ist Theorie, was ist Praxis?
 - Erste Überlegungen
 - Bestätigungen
 - Differenzierungen
 - Bedenken
- 2 Theorien zur Unterrichtsplanung
- 2.1 Theorien zur Planbarkeit des Unterrichts
 - Gründe
 - Gegengründe
 - Hintergründe
- 2.2 Theorien zu den Planungsinhalten
 - 2.2.1 Zur Lehrplanebene
 - Entscheidungsfragen
 - Theoretische Voraussetzungen
 - 2.2.2 Zur Unterrichtsvorbereitung
 - Heterogene Bedingungsbereiche
 - Verschränkung der Bedingungsbereiche
 - Lernzielformulierung
 - Unterrichtsverfahren
 - Durchführung
- 2.3 Theorien zum Planungsprozeß
 - Langfristiges Planen
 - Kurzfristiges Planen
- 3 Theorien zur Unterrichtsanalyse
 - Lehrplan-Evaluation
 - Analyse des Unterrichts
- 4 Vermittlung von Theorie und Praxis
 - Forderungen an die Theorie
 - Hemmnisse der Vermittlung
 - Die vermittelnde Instanz
 - Wege der Vermittlung
- 5 Schluß

0 Klärung der Aufgabe

Das Verhältnis von Theorie und Praxis mag auf den ersten Blick als das des Theoretikers zum Praktiker erscheinen. Beide ver-

stehen sich bekanntermaßen nicht immer gut und halten entsprechend wenig voneinander, wofür es mancherlei Gründe, gute und schlechte, gibt. Aber nicht vom Verhältnis zwischen Personen und Personengruppen soll im folgenden die Rede sein, zumal, wie zu zeigen sein wird, ihre säuberliche Trennung nicht einfach ist. Wechselseitige Schwierigkeiten werden allenfalls nebenher anklingen. Um die Sache selbst, nicht um ihre Vertreter soll es in diesem Beitrag vorrangig gehen.

Dabei soll keine weitere Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung und -analyse vorgelegt werden. Deren gibt es genug.¹ Ihre Gemeinsamkeiten sind größer als die Unterschiede, die Kenntnis wenigstens einer von ihnen und einige praktische Erfahrung in ihrem Gebrauch werden vorausgesetzt. Unsere Überlegungen werden, dem Rahmenthema dieses Bandes gemäß, bei der Unterrichtsplanung und -analyse ansetzen, notwendigerweise aber darüber hinausführen. Sie sollen zeigen, welche eminenten Konsequenzen Theorie für die Praxis hat, bzw. welche Forderungen umgekehrt Praxis als verantwortliches Handeln an Theorie als verantwortliches Denken stellen muß.

Das Thema wird aus der Sicht des Allgemeindidaktikers und Schulpädagogen dargestellt. Die religionspädagogische Fragestellung bleibt Berufeneren überlassen. Vielleicht ergeben sich aus dem Blick in die andere Szienz einige fruchtbare Anregungen.

Der Versuch, möglichst alle Einzelaussagen aus der didaktischen Literatur zu belegen, mußte bald aufgegeben werden; er hätte zu einer unerträglichen Belastung des Textes geführt. So werden - außer den wörtlichen Übernahmen - nur solche Autoren zitiert, die ausdrücklich zum Theorie-Praxis-Problem Stellung

1 K. Wegenast, Planung und Vorbereitung von Unterricht. Ein Literaturbericht, *EvErz* 31 (1979) 193-216; E. König u.a. (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Probleme, München 1980; H.-K. Beckmann u.a., Literaturbericht zur Unterrichtsvorbereitung in Selbstdarstellungen, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 31 (1979) 434. Als Leseperspektive sei neben der zitierten Literatur hingewiesen auf: H.-K. Beckmann, Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung, *EvErz* 31 (1979) 178-193; H.-K. Beckmann und K. Biller, Unterrichtsvorbereitung: Probleme und Materialien, Braunschweig 1978; H. Glöckel, Das Ziel des Unterrichts als Bedingung der Methode, *Welt der Schule* 24 (1971) 241-256 bzw. in: O. Meißner und H. Zöpfl (Hg.), *Handbuch der Unterrichtspraxis*, München 1973, 72-85; ders., 44 Thesen über Sinn und Grenzen von »Lernzielen«, *Die Deutsche Schule* 67 (1975) 306-314 bzw. in: Ders., Beiträge zu einer realistischen Schulpädagogik, Donauwörth 1981; ders., Die Planbarkeit des Unterrichts, in: H. Hacker und D. Poschardt (Hg.), *Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung*, Hannover 1977; ders., Lehrplanarbeit im Spannungsfeld gegensätzlicher Forderungen, in: *Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), *Schulreport: Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern* 16, München 1985, 19-21; ders., Was ist »Grundlegende Bildung«?, in: G. Schorch (Hg.), *Grundlegende Bildung*, Bad Heilbrunn 1988, 11-33; P. Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, *Die Deutsche Schule* 54 (1962) 407-427; P. Heimann, G. Otto und W. Schulz, *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover 1965; W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: *Auswahl A 1*, Hannover 1964, 5-34; E. König und H. Riedel, *Unterrichtsplanung als Konstruktion*, Weinheim 1971; H. Meyer, *Unterrichtsmethoden*, Frankfurt/M. 1987; T. Rülcker, *Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft*, Heidelberg 1976; O. Scheibner, *Die Vorbereitung auf den arbeitsbetonten Unterricht* (1922), in: Ders., *Arbeitsschule in Idee und Gestaltung*, Heidelberg 1962, 259-291.

nehmen, ergänzt durch einige Empfehlungen weiterführender Literatur zu Einzelfragen. Gelegentliche Selbstzitate entschuldige ich damit, daß ich erst in jüngster Zeit einige größere Arbeiten zum Thema Unterricht veröffentlicht habe, in denen notwendigerweise der Stand der Diskussion aufzuarbeiten war.

1 Allgemeines: Was ist Theorie, was ist Praxis?

Erste Überlegungen

»Der Theoretiker denkt, der Praktiker handelt«, so möchte man in einer ersten, laienhaften Annäherung vermuten. Sie stellt sich sogleich als fragwürdig heraus. Auch das Denken des *Theoretikers* ist ein Handeln, es wird greifbar in seinem Reden und Schreiben. Es ist zwar ein Denken, Reden und Schreiben über das Handeln eines anderen, es geschieht in der Etappe, während der andere an der Front steht. Der eine hat Zeit zu überlegen, der andere muß unter Zeitdruck handeln. Der eine kann die Fragestellungen isolieren und sorgfältig abwägen, der andere muß in der komplexen Situation sofort eine Entscheidung treffen. Dennoch stehen beide in der *Verantwortung*. Die des Praktikers ist unmittelbarer gefordert und nachprüfbar, wenn er z.B. durch die gewählte Methode Lernen erschwert oder erleichtert, durch eine Leistungsbeurteilung Lebenschancen eröffnet oder verbaut. Die des Theoretikers ist mittelbarer und weniger einklagbar, wenn etwa aufgrund seiner Behauptungen über die Güte einer Methode, eines Führungsstils, eines Schulsystems Millionen von Kindern einer Behandlung ausgesetzt werden, die sich eigentlich erst nach sorgfältigen Versuchen und der Kontrolle der Wirkungen und Nebenwirkungen rechtfertigen ließe. (Ein Stück Verantwortung trägt auch derjenige, der die Theorie gläubig übernimmt. Aber ihr Begründer ist deswegen nicht aus der Verantwortung entlassen. Wir haben ja in diesem Jahrhundert erlebt, welch schreckliche Folgen eine noch so schlechte Theorie haben kann, sobald sie geglaubt wird.)

Umgekehrt ist die *Praxis* nicht bloß ein äußeres, sinnlich wahrnehmbares Verhalten. Zu ihr gehören nicht nur die Einzelmaßnahmen des unterrichtenden Lehrers, sondern das ganze Geflecht der äußeren Bedingungen, der Institution, des gesellschaftlichen Gesamtfeldes, in dem er arbeitet, und ebenso die sein Tun auslösenden, begleitenden und ihm nachfolgenden Motive, Erwartungen, Rechtfertigungen. So steckt in der Praxis Sinngebung, Theorie und macht sie erst damit zum Handeln. Der Mensch ist seiner Natur nach das die Welt deutende, Sinn stiftende Wesen. Freilich kann die dem Handeln inhärente Theorie in unterschiedlichem Grade bewußt, elaboriert und in ihrem Geltungsbereich

bestimmt sein. In der Regel ist sie ein »Mischprodukt aus ausdrücklichen und unausdrücklichen theoretischen Voraussetzungen, Meinungen und Normen«.²

So verschwimmen die Grenzen von Theorie und Praxis. Alles Theoretisieren ist auch ein Handeln, alles praktische Handeln schließt ein Theoretisieren ein.

Bestätigungen

Kant hat (1793) das Verhältnis beider Seiten klassisch auf den Begriff gebracht: »Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln als Principien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahirt wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluß haben. Umgekehrt heißt nicht jede Hantirung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Principien des Verfahrens gedacht wird... Es kann also Niemand sich für praktisch bewandert in einer Wissenschaft ausgeben und doch die Theorie verachten, ohne sich bloß zu geben, daß er in seinem Fache ein Ignorant sei: indem er glaubt, durch Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen, ohne sich gewisse Principien (die eigentlich das ausmachen, was man Theorie nennt) zu sammeln und ohne sich ein Ganzes (welches, wenn dabei methodisch verfahren wird, System heißt) über sein Geschäft gedacht zu haben, weiter kommen zu können, als ihn die Theorie zu bringen vermag.«³

Der Pädagoge denkt sogleich an *Herbarts* berühmten Spruch (1806): »Freilich, was hierin wahr sei oder nicht, dafür spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andere nach ihrer. Wollten wir nur sämtlich bedenken: *daß jeder nur erfährt, was er versucht!* Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?«⁴ Noch schärfer spottet *Dörpfeld* (1873) über »... die Ehren-Bruderschaft vom Orden des pädagogischen Praktikanten, welche sich so gegen die Theorie sträubt. Und was diese Guten so beunruhigt, ist ebenfalls bekannt. Schreit doch auch das kleine Bübchen aus Leibeskräften vor dem kalten Wasser, in dem es gewaschen und gebadet werden soll...«⁵

2 W. Klafki, Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: W. Klafki u.a. (Hg.), Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, 178.

3 I. Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: Kants Werke. Unveränderter photomechanischer Abdruck des Textes der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften, Bd. VIII, Abhandlungen nach 1781, Berlin 1968, 275f.

4 J.F. Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), Bochum 1965, 33.

5 F.W. Dörpfeld, Schriften zur Theorie des Lehrplans (1873), Bad Heilbrunn 1962, 6.

So etwas liest der Theoretiker gern. Läse er es im Zusammenhang, so würde er sehen, daß die Autoren durchaus auch um die Mängel der Theorie wissen. So werden auch wir später diese harten Urteile zu relativieren haben.

Differenzierungen

Erich Weniger hat (1929 aus Anlaß der neu begründeten akademischen Lehrerbildung) das Theorie-Praxis-Verhältnis noch subtiler durchdacht. Praxis der Erziehung versteht er als »die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglingsgemeinschaft«, eine »Folge von pädagogischen Akten« in einem »Gefüge von Wirklichkeitsschichten«.⁶ Dieses kann in seiner immer einmaligen Konstellation nie voll von der Theorie erfaßt werden, ist aber von *Theorien verschiedenen Grades* bestimmt und durchtränkt:

Theorie ersten Grades ist - nahe am ursprünglichen griechischen Wortsinn - »die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit Gegenstand wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird..., die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen immer schon enthalten ist..., das weltanschauliche Apriori, das ein ethisches Apriori in sich schließt..., das Apriori der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens, das Ethos der erfahrenen und gewollten Verantwortung.«⁷

»*Theorie zweiten Grades* ist alles, was auf irgend eine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt.« Sie ist nicht immer sofort abrufbar in sprachlicher Prägnanz, läßt sich aber bei einigem Nachsinnen in Sätze fassen.⁸

Beide Arten von Theorie sollen sich nicht nur sachlich nicht widersprechen, sie stehen der Eigenart des Pädagogischen gemäß unter erzieherischer Verantwortung.

Theorie dritten Grades ist - nicht dem Rang, aber der Entfernung vom unmittelbar Gegebenen nach - die des Theoretikers. Ihr obliegt es, dieses Verhältnis von Theorie und Praxis aufzuklären, die Vorannahmen bewußt zu machen, Rationalität und klare Einsicht zu vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns auszuschalten. Aber sie setzt Praxis immer schon voraus. Weniger beruft sich dabei auf Schleiermacher: »Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere«, andererseits »die vollkommene Praxis schließt vollkommene Einsicht der Verhältnisse in sich.«⁹ Auch diese Theorie

6 *E. Weniger*, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: *Ders.*, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim o.J. (1952), 8.

7 Ebd., 16.

8 Ebd., 17.

9 Ebd., 20.

steht unter Verantwortung für die Praxis, ja »erst diese Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität«.¹⁰

Dies ist die *geisteswissenschaftliche Sichtweise* des Theorie-Praxis-Verhältnisses: Zuerst ist das Leben selbst da. Theorie wurzelt in ihm, erhebt sich im hermeneutischen Zirkel reflektierend über es, klärt es über sich selbst auf und trägt so zu seiner Verbesserung bei. Sie bleibt aber dem Lebensstrom verhaftet und unterliegt dem historischen Wandel. Dabei übt sie zugleich eine kritische Funktion aus, bestätigt das Erhaltenswerte und befreit von unreflektierten Selbstverständlichkeiten, weitet den Horizont und befähigt zu bewußterem, besserem Handeln.¹¹

Hans-Karl Beckmann führt - bei grundsätzlicher Zustimmung - diese Überlegungen kritisch weiter und unterscheidet noch mehr »Ebenen der Reflexion«: Auf der Basis einer »allgemeinen theoretischen Voreinstellung« handelt die »Theorie der Erfahrung« nach überkommenen Mustern und geltenden Konventionen. Wenn sie auf Schwierigkeiten stößt, setzt das Fragen nach allgemeinen Empfehlungen, Regeln usw., die »Theorie der Methode« ein. Die »Theorie der Didaktik« stellt beide in Frage, prüft Konventionen und Regeln, vergleicht unterschiedliche Empfehlungen, bestimmt übergeordnete Kriterien, fragt nach Beweisen praktischer Bewährung und bestimmt die Geltungsbereiche der Aussagen genauer. Erst die »Theorie der wissenschaftlichen Methode« fragt nach dem Zustandekommen der jeweiligen Auffassungen, den dabei verwendeten Methoden, ihren Rechtsgründen und ihren Grenzen, erst bei ihr kann man in vollem Maße von Wissenschaft sprechen.¹² Auf dieser Ebene muß Theorie sich weiter von der Praxis lösen, als Weniger meinte. Sie muß die in ihr selbst enthaltenen Voreinstellungen ideologiekritisch prüfen, kann aber ihrerseits die Praxis durch neue Ideen, Hypothesen, Versuche und Anregungen bereichern. »Damit käme ein Kreislauf zwischen Theorie und Praxis in Gang, in dem Engagement und Reflexion abwechselnd wirksam werden.«¹³

Beckmann distanziert sich in diesem Zusammenhang von anderen Sichtweisen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, von der »theoretischen Erziehungswissenschaft«, die in wertfreier Beschreibung der Erziehungswirklichkeit zu Gesetzesaussagen gelangen und aus ihnen Einzelmaßnahmen ableiten möchte, dabei aber der grundsätzlichen Verwobenheit von Fakten und Normen im Erziehungsgeschehen nicht gerecht werden kann, und von der »normativen« Pädagogik, die aus ober-

10 Ebd., 21.

11 Vgl. Klafki, Erziehungswissenschaft, 187.

12 H.-K. Beckmann, Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne, in: Klafki u. a. (Hg.), Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, 186ff.

13 Ebd., 196.

sten Zielbestimmungen Handlungsanweisungen ableiten will, dabei aber zusätzliche, nicht zwingend aus der Norm folgende Annahmen machen muß und die Kluft zwischen allgemeinen Zielen und praktischen Empfehlungen nicht überwinden kann.¹⁴

Ich füge den *ideologiekritischen Ansatz* hinzu, der vor allem in den siebziger Jahren das Bewußtsein für versteckte Gruppeninteressen und gesellschaftliche Defizite geschärft hat, der aber, wo immer er konstruktiv zu werden versuchte, seine eigenen Voraussetzungen nicht mit der gleichen Radikalität hinterfragte.

Der geisteswissenschaftliche Ansatz wird der wechselseitigen Verwobenheit von Praxis und Theorie am ehesten gerecht. Damit ist der Wert der anderen Auffassungen - die ihrerseits miteinander im Streit liegen - für den didaktischen Erkenntnisprozeß nicht geleugnet. Das wird an gegebener Stelle deutlich werden.

Bedenken

Wenn das alles so sonnenklar ist, wie kann es die beklagten Reserven der Praktiker gegenüber der Theorie geben? Steht es Theoretikern an, die Schuld allein bei jenen zu suchen? Spricht aus der Rede des dreißig Jahre jungen Professors Herbart über den neunzigjährigen Schulmeister nicht eine gewisse Arroganz? Bezeichnenderweise unterscheidet der Schulmann Dörpfeld schon genauer zwischen den denkfaulen Praktikern und solchen, die sich um Theorie bemühen, von ihr aber immer wieder enttäuscht werden. Es muß also auch an der *Art der Theorie* liegen, ob sie der Praxis hilfreich zu sein vermag oder nicht.

Gewiß, »Theorie setzt Augen ein«¹⁵; aber Theorie kann auch Scheuklappen aufsetzen. Für beide Wirkungen gibt es Beispiele genug. Entscheidend ist wohl die Qualität der Theorie im Hinblick auf die zu bewältigende Praxis. Dörpfelds berühmter Satz »Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie« ist goldrichtig, aber das Problem liegt im Prädikat »gut«. Wann ist eine Theorie gut?

Alle Einzelbedingungen der komplexen Handlungssituation kann sie als Theorie wesensgemäß nicht erfassen. Also muß sie wohl die *wesentlichen* Momente des Praxisfeldes enthalten, dem Praktiker Kategorien für sie vermitteln und Handlungsmöglichkeiten empfehlen.¹⁶ Was aber ist wesentlich? Jede Antwort darauf enthält selbst wieder eine Theorie des Sachverhalts, hoffentlich eine gute. Man möchte die Bewährung in der Praxis als Kriterium für die Güte nehmen, aber an welchen Kriterien mißt man die Bewährung?

14 Ebd., 189f.

15 H.-K. Beckmann, in: E. König u.a. (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Probleme, München 1980, 96.

16 Vgl. H. Gebauer u.a., Theorie der Unterrichtsvorbereitung - eine handlungstheoretische Begründung, Stuttgart 1977, 104.

Zudem gibt es neben den oben unterschiedenen Niveauebenen der Theoriebildung auch unterschiedliche *Differenzierungsgrade und Geltungsbereiche*. Ist es Maßstab für die Güte einer Theorie, daß sie sich in einem einzigen Satz formulieren läßt wie Einsteins Relativitäts- oder Darwins Evolutionstheorie? Oder braucht der pädagogische Praktiker ähnlich wie der Mediziner eine möglichst große Zahl von Partialtheorien zur Behandlung unterschiedlichster Fälle?

Wir unterbrechen den Gedankengang, der bisher dem Leser wohl wenig Neues gebracht, vielleicht aber einiges in Erinnerung gerufen hat, und fragen zunächst nach der Theorie bzw. den Theorien, die für die Praxis des Unterrichts von Belang sind. Dabei konzentrieren wir uns vorerst auf die Planung des Unterrichts und ergänzen später die zusätzlichen Aspekte für seine Analyse. Das Verhältnis zur Praxis wird dabei immerfort anklingen. Nach dieser Umschau werden wir Stellung zu der Frage nehmen, wie die Kluft zwischen beiden Seiten ein Stück weit zu verringern sei - was ja das Hauptanliegen dieses ganzen Bandes ist.

2 Theorien zur Unterrichtsplanung

Die Überlegungen zu diesem Thema bewegen sich auf verschiedenen Ebenen und betreffen Sachverhalte verschiedenen Umfangs. Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Theorien über

- die *Notwendigkeit* und *Möglichkeit* des Planens überhaupt
- die *Inhalte* der Unterrichtsplanung und
- den *Prozeß* des Planens bei dem bzw. den jeweils Verantwortlichen.

Dabei kann sich Planung über unterschiedliche Zeiträume erstrecken und jeweils eigene theoretische Erwägungen erfordern.

Wir unterscheiden im folgenden nur

- die *langfristige Planung*, den Lehrplan betreffend, und
- die *kürzerfristige Vorbereitung* der Unterrichtseinheit (die nicht mit der Zeiteinheit einer Unterrichtsstunde zusammenfallen muß) durch den Lehrer bzw. ein Lehrerteam.

Die begriffliche Unterscheidung von »Planung« und »Vorbereitung« ist üblich und sinnvoll, wenn auch nicht zwingend. Beide Bereiche unterliegen teils eigenen, teils gemeinsamen Bedingungen. Wo sie im folgenden gemeinsam behandelt werden, wird um der sprachlichen Einfachheit halber von »Planung« als dem Oberbegriff gesprochen.

2.1 Theorien zur Planbarkeit des Unterrichts

Wer Unterricht plant, setzt dabei voraus, daß diese Tätigkeit sinnvoll, daß sie notwendig und auch möglich sei, er hat eine mehr oder weniger geklärte Theorie darüber (wobei schon die Frage, ob man aus der Notwendigkeit auf die Möglichkeit schließen könne, reizvolle philosophische Fragen aufwirft).¹⁷ Über das Sollen und Können gibt es durchaus unterschiedliche Meinungen.

Gründe

Zunächst steht fest: Man tut es, offenbar mit Überzeugung und auch mit einem gewissen, nachweisbaren Erfolg.

Man tut es schon deswegen, weil man sonst nicht von Unterricht reden könnte, weil dieser *vom Begriff her* als absichtliche, zielstrebige und damit auch planmäßige Handlung definiert ist.

Diesen Unterricht zu erforschen, seinen Verlauf und sein Ergebnis immer besser planbar zu machen, ist das Erkenntnisinteresse aller *Didaktik*. Schon in der Abfolge von Trivium und Quadrivium stak eine solche, noch wenig reflektierte und daher über mehr als tausend Jahre anerkannte Planung. Erst recht die Begründung der Didaktik als einer Wissenschaft durch Ratichius und Comenius, ihr Ausbau durch die Pädagogen der Aufklärung, ihr gründliches Durchdenken durch Herbart und seine Schule, ihre vielseitigere Ausgestaltung durch die Reformpädagogen, der Einfluß von Lernpsychologie, programmiertem Unterricht, Lernzielorientierung, Curriculumreform, die Planungseuphorie der sechziger und siebziger Jahre, sie alle setzten Planbarkeit des Unterrichts voraus und taten alles dafür, sie in ihrem jeweiligen Sinne zu perfektionieren. Tatsächlich hat Didaktik in der gar nicht langen Zeit ihres Bestehens beachtliche Erfolge erzielt und so die Planbarkeit des Unterrichts durch die Tat bewiesen. Kinder lernen heute mehr und dieses rascher und lieber als in früheren Zeiten.

Unterrichtsplanung ist *praktische Notwendigkeit*. »Schulischer Unterricht ist das Ergebnis eines weitreichenden, weitausholenden, ungeheuer aufwendigen und intensiv betriebenen Vorgangs in der Gesellschaft, den diese ausgelöst hat, um Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, zu lernen, erzogen und ausgebildet zu werden, wodurch sich die Gesellschaft zugleich auch

¹⁷ Vgl. J. Oelkers, Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem, *EvErz* 40 (1988) 516-531; H. Glöckel, Die Planbarkeit des Unterrichts, in: H. Hacker und D. Poschardt (Hg.), *Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung*, Hannover 1977, 13-36.

selbst erhält. Ein solches Vorhaben darf nicht dadurch aufs Spiel gesetzt werden, daß es - mehr oder weniger - unmittelbar vor dem Ziel, der Realisierung, dem Zufall überlassen wird.«¹⁸

In den Vorgaben des *Lehrplans* drückt sich die Verantwortung des Staates aus. Sie sichern Kontinuität der Arbeit, schrittweisen Aufbau von Wissen und Können, Vergleichbarkeit von Angebot und Anforderungen, sie ermöglichen Kontrolle des Geschehens in den Schulen und rechtfertigen so erst den staatlichen Schulzwang. Darüber hinaus sind Lehrpläne Instrumente staatlicher Politik. Sie fördern historische Kontinuität oder Traditionsbruch, Wahrung von Privilegien oder Gleichheit der Chancen, selbstgerechte Abschottung oder Weltoffenheit bei der jungen Generation und können so schicksalhafte Bedeutung gewinnen.

Für den *Lehrer* bedeuten Lehrpläne zunächst Handlungsanweisungen, Beschränkungen seiner Freiheit bzw. Willkür, Fremdkontrolle, aber auch Arbeitshilfe, Entlastung vom ständigen Rechtfertigungszwang, Schutz vor unberechtigter Einflußnahme und unsachlicher Kritik.

Für den *Schüler* endlich sind Lehrpläne zu bewältigendes »Pensum«, Kriterium für seinen Lernfortschritt, für die Gewährung oder Versagung von Berechtigungen, aber auch Schutz vor Nachlässigkeit oder Steckenpferden des Lehrers - und nicht zuletzt vor dem Übergewicht seiner eigenen momentanen »Bedürfnisse« und Launen.

Die *kurzfristige Unterrichtsvorbereitung* gehört zu den Dienstpflichten des Lehrers, ist wesentliches Thema seiner Aus- und Fortbildung, wird ihm durch eine Fülle von Anleitungen, Beispiel-Sammlungen, Unterrichtsmodellen usw. - nicht immer - erleichtert. Er selbst, seine Vorgesetzten, die Schüler und die Eltern erleben gut geplanten Unterricht als hilfreich, beklagen Formlosigkeit, Zufälligkeit, Launen- und Lückenhaftigkeit, Zeitvergeudung, aber auch öde Routine und starres Schema, und sie äußern ihren Unwillen in Form von Kritik bzw. Lernunlust und Disziplin Konflikten.

Gegengründe

Planung des Unterrichts ist aus vielerlei Gründen eingeschränkt, ja in Frage gestellt. Das folgt aus seiner Eigenart als der eines höchst komplexen, sinnhaften zwischenmenschlichen Prozesses.¹⁹

Die *Faktoren* in ihrer Wechselwirkung sind so vielfältig, daß sie nicht vollständig überschaut werden können, zum Teil gar nicht

18 U.-H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung, München 1988, 17.

19 Vgl. Oelkers, Unterrichtsvorbereitung.

bekannt sind. *Unvorhergesehene Momente* treten auf, die Variabilität schon bei der Planung und Improvisation bei der Durchführung verlangen. Sie können eine Änderung des vorgesehenen Weges zum Ziel, aber auch eine Revision des Zieles selbst notwendig machen.

Auch ein planmäßiger Verlauf sichert noch nicht die Erreichung des geplanten *Ergebnisses*, ja überhaupt dessen Nachweisbarkeit. Ein vordergründiger Wissens- und Könnenszuwachs ist eher feststellbar als echtes Verständnis oder veränderte Einstellung und Haltung. In der Regel besteht ein reziprokes Verhältnis von Nachweisbarkeit und Bedeutsamkeit des Unterrichtserfolgs und kein geradliniges zwischen kurzfristigen und langfristigen Ergebnissen; letztere sind nur schwer als Folge eben dieses Unterrichts nachzuweisen. Gerade das, worauf es eigentlich ankommt, bleibt offen.

Hinzu kommen die »*ungewollten Nebenwirkungen*«²⁰, die häufig unerwünscht sind. Sie sind mit allem Unterricht verbunden, müssen als »Kosten« vom »Ertrag« abgebucht werden und können die Bilanz empfindlich schmälern, wenn nicht ins Negative wenden. So mancher scheinbar perfekt geplante Unterricht hat als bleibendes Ergebnis nicht mehr als eine dauerhafte Abneigung gegenüber dem Fach bewirkt. Man hat die vielen, nur schwer faßbaren Einflüsse, die sich aus der Institution, ihren Organisations- und Umgangsformen, ihrem »Klima« ergeben, auch als »heimlichen Lehrplan« bezeichnet.²¹ Das ist in der Bezeichnung, streng genommen, ein Selbstwiderspruch, in der Sache aber eine wichtige Einschränkung der Planbarkeit und müßte soweit möglich aufgeklärt und in pädagogische Obsorge genommen werden.

Lernen erfolgt überhaupt nicht nur in kontinuierlicher, planmäßiger Folge, es *ereignet sich in Situationen*. In seinem Verlauf gibt es Sprünge, »unstetige Akte«, die den Charakter der Begegnung oder des Widerfahrnisses haben, »fruchtbare Momente«, plötzliche Umstrukturierungen im Sinne von »Aha-Erlebnissen«, die durch guten Unterricht allenfalls begünstigt, nicht aber direkt ausgelöst werden können.

Häufiger noch als im geplanten Unterricht ereignet sich solches Lernen im Beobachten und Mittun, Probieren und Helfen in den Situationen des Alltagslebens, aber auch in einem pädagogisch gestalteten »Schulleben«. Solches »*natürliche*« Lernen ist oft das wirksamere, insbesondere im Bereich des Sozialverhaltens, der

20 E. Spranger, Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962.

21 J. Zinnecker (Hg.), Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

Einstellungen und Wertungen. Es entzieht sich wesensgemäß der Planung bzw. fordert eine ganz andere Art des Planens, nämlich das Arrangieren von Situationen, die solches Lernen begünstigen und damit zwar nicht garantieren, aber doch wahrscheinlicher werden lassen.

Die letzte Grenze liegt im Wesen des Unterrichts als der *Begegnung von Personen*, die gewiß von vielerlei Bedingungen und Zwängen beeinflusst und mitbestimmt, im letzten aber frei in ihrer Entscheidung sind. Ob bzw. wie weit der *Lehrer* überhaupt bereit ist, den Lehrplan zu erfüllen, ob er ihn überzeugt vertritt oder mehr oder weniger offen sabotiert, ob er in seiner persönlichen Artung die Schüler für den Plan gewinnt oder ihn ihnen verleidet, das alles läßt sich nur schwer fassen und kontrollieren. Ob die *Schüler* die »Lehrziele« der Unterrichtsvorbereitung zu ihren »Lernzielen« machen, ob sie freudig oder lustlos mitspielen, ob sie sich dem Anruf des Lehrers und der von ihm vertretenen Sache öffnen oder verweigern, das alles bleibt offen, und es hängt von vielerlei Bedingungen ab, die weder im Lehrplan noch in der Unterrichtsvorbereitung stehen können. Den Schüler zum Lernen-Wollen zu bringen, ist oft schwerer, als den schon Lernwilligen zu lehren, und wo er um keinen Preis lernen will, hat der Lehrer sowieso verloren.

So gibt es durchaus berechtigte *Zweifel an den Planungsbemühungen*. Nur wenige Vertreter einer radikalen »Pädagogik vom Kinde aus« verwerfen diese völlig und verlassen sich allein auf die »spontanen Bedürfnisse« des Kindes bzw. die aktuellen Anlässe des Alltagslebens. Sie setzen auf so etwas wie eine entelechial sich entfaltende Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes, im jeweiligen Stadium seiner Entwicklung das ihm Gemäße zu fragen und sich anzueignen. Sie übersehen dabei, daß auch Interessen gelernt werden, Antworten auf Anregung der Umwelt sind; sie liefern das Kind damit allen möglichen, oft unverantwortlichen Einflüssen aus, verzichten selbst auf planmäßige, verantwortliche Einflußnahme - und enttäuschen die Kinder, deren zentrales Bedürfnis doch ist, neue Anregungen zu erfahren und orientierendes Geleit durch das Chaos der Eindrücke zu erhalten. Solcher »didaktische Naturalismus« bzw. »Aktualismus« ist grundsätzlich unvertretbar und wird auch in der Praxis von keinem seiner Verfechter durchgehalten. Die »Bedürfnisse« werden mehr oder weniger kräftig dorthin gelenkt, wo man sie haben möchte; an die Stelle offener, hinterfragbarer Vorgaben tritt die undurchschaubare Manipulation.

Ganz anders verfährt da eine verantwortliche Pädagogin wie Maria Montessori. Auch sie glaubt an Reifungsprozesse im Kinde, sensible Phasen, das unbewußte und doch zielsichere

Suchen der Persönlichkeit nach dem jeweils Gemäßen. Aber sie überläßt es nicht dem Zufall oder der Laune. Bei ihr steckt die Planungsarbeit in den äußerst sorgfältig erstellten, bis ins letzte durchdachten und vielfach erprobten Materialien, einer ganz und gar durchgestalteten Lernumgebung.

Ohne Planung geht es also nicht. Wohl aber kann man die Auffassung vertreten, daß die aufgezeigten Einschränkungen der Planbarkeit eine andere Art, ja eine andere *Qualitätsebene der Planung* notwendig machen. Sie dürfte den Lehrer nicht festlegen, sondern müßte ihn dazu befähigen, über der Sache stehend die notwendigen Entscheidungen zu treffen. Eine solche Planung müßte weit gründlicher in die Tiefe der Zusammenhänge und die Breite der Einzelheiten gehen, auf längere Frist angelegt sein, und sie müßte zum großen Teil im Kopfe des Lehrers bereitliegen - als Ergebnis gründlicher Ausbildung und Ausdruck hoher Allgemeinbildung eines lebendigen Geistes.

Hintergründe

Im breiten Spektrum zwischen Planung und Offenheit lassen sich verschiedene Akzente setzen, die sich schon in der *Wahl der Metaphern* ausdrücken. Wer von Unterrichtsplanung als »Konstruktion« spricht, rechnet mit der vorherigen Verfügbarkeit aller Daten und Maßnahmen. Das aus dem Militärwesen übernommene, für Erziehung eigentlich unpassende Modewort »Strategie« schließt schon ein bewegliches Reagieren auf Bedingungen vor Ort im Rahmen eines Gesamtplans ein. Der Begriff »Regelung« als Paradigma für Unterrichtsführung betont noch stärker die laufende Berücksichtigung von Wirkungsdaten im Rückkopplungskreis. Wer seine Aufgabe als »Gestaltung« des Unterrichts versteht, sieht sich als schaffender Künstler, der dem Unterricht das Gepräge seiner Persönlichkeit gibt, dabei aber auch über die Schüler als Gestaltungsmaterial verfügt. Wieder anders ist das Unterrichtsgeschehen als »Dialog« oder »kommunikativer Prozeß« zwischen prinzipiell gleichrangigen Personen gesehen, die im »Diskurs« bei der Planung mitsprechen. Jeweils andere Auffassungen von Unterricht sprechen aus solchen Begriffen, jeweils andere Theorien, was Unterricht sei bzw. sein solle.

Auch ein Bild vom *Lehrer* geht in die Überlegungen ein. Wird er verstanden bzw. versteht er sich selbst als Repräsentant eines Kulturbereichs, Hüter von Wahrheit und Wissen, die er portionenweise an Unwissende weitergibt, oder als für den Kommunikationsprozeß verantwortlicher »Unterrichter«²², als der ältere Partner auf der gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, als Baumeister, der Stein

22 Chr. Bizer, Die didaktische Meditation, EvErz 38 (1986) 411.

auf Stein setzend das stolze Gebäude der Bildung aufführt, das selbstbestimmte Wachstum geduldig hegender Gärtner, Organisator von Lehrprozessen, charismatischer Führer, verständnisvoller Berater, Gruppen oder Einzeltherapeut...? In all dem stecken Theorien, deren Rechtfertigung eine breite und tiefe Diskussion erfordern würde.

Gleiches gilt für das Bild vom *Schüler*, das jeweils komplementär zu dem des Lehrers zu sehen ist. Ist er *tabula rasa*, portionenweise zu füllendes Gefäß, ist er (leider lebendiges, daher nicht zuverlässig funktionierendes) Lernsystem, Unwissender, nach Führung Verlangender oder nach eigenem Gesetz Reifender, aktiv die Welt sich Erobernder, gleichrangig Mitbestimmender, seelischen Beistand Suchender...?

Solche »Bilder«, oft mit Gewißheitsanspruch, ja Missionseifer verfochten, wenig kritisch befragt und kaum je zureichend begründet, gehen als *Vorannahmen* in die Diskussion über Unterrichtsplanung und in ihre Praxis ein. Sollte der Praktiker es wirklich nicht nötig haben, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie in ein übergreifendes Verständnis von Unterricht einzufügen?

2.2 Theorien zu den Planungsinhalten

Mit »Inhalten« meinen wir nicht nur den »Unterrichtsstoff«, sondern alle Überlegungen, die im Verlauf des Planens angestellt werden müssen.

2.2.1 Zur Lehrplanebene

Entscheidungsfragen

Angesichts einer erdrückenden, allseits beklagten und doch nicht zu überwindenden Stofffülle ist das zentrale Problem der Lehrplanmacher die *Auswahl der Inhalte*. Von allen Seiten werden Forderungen gestellt, neue Aufgaben drängen herein, überkommene Fächer verteidigen ihre Position, für jedes Anliegen finden sich gute Gründe, aber in ihrer Gesamtheit stehen sie sich gegenseitig im Wege, erschweren, ja verhindern solide Arbeit, gefährden den Erfolg in jedem von ihnen und würden, ließe man sie gewähren, den ganzen Betrieb ad absurdum führen. Was kann man tun, um das Problem zu lösen?

Soll man die Fächer nach ihrer *Bedeutung gewichten*, Haupt- und Nebenfächer unterscheiden - und den endlosen Streit der Fakultäten provozieren?

Soll man dem Schüler die *Wahl überlassen* - die er doch erst mündig treffen kann, wenn er die Gegenstandsgebiete kennengelernt hat, und ihm außerdem bescheinigen, daß das Gewählte doch nicht ganz wichtig ist?

Welche *Freiräume* soll man zur Entscheidung Lehrern und Schülern überlassen, welchen Anteil soll das *Schulleben* neben dem lehrplanmäßigen Unterricht erhalten?

Soll man die Einzelfächer zu wenigen *Über-Fächern* zusammenfassen oder sie ganz in einem Gesamtunterricht aufgehen lassen - auf die Gefahr hin, fachliche Kategorien sachwidrig zu vermengen und noch größere Stoffwucherungen in Kauf zu nehmen?

Soll man nach der *Brauchbarkeit im »Leben«* auswählen, im Sinne Robinsohns²³ aus der Vorwegnahme künftiger »Situationen« die nötigen »Qualifikationen« und aus diesen wieder die »Inhalte« ableiten - und damit das sogenannte Leben, was immer man darunter verstehe, reproduzieren, als ob es so vorbildlich wäre und in sich schon den Maßstab für das enthielte, was sein könnte und sein sollte?

Soll man gerade im Gegenteil Distanz zu diesem Leben, wie es ist, fördern durch Beschränkung auf wesentliche, gültige, »klassische« *Stoffe von bleibendem Wert*, die als »Kulturgüter« mit eigenem Anspruch auf Bewahrung und Pflege auftreten und ihren »Bildungswert« eben dann entfalten, wenn man sich in selbstloser Sachlichkeit um ihren »Bildungsgehalt« bemüht?

Müssen nicht doch *die drängenden Probleme der Zeit* Vorrang erhalten, damit die junge Generation zu ihrer künftigen Bewältigung fähig und willens gemacht wird? Muß man also nicht Friedens-, Umwelt-, Kulturbegrüßungs-, Freizeit-, Medien-, Verbraucher-, Rechts-, Sicherheits-, Verkehrs-, Gesundheits-, Bewegungs-, Ernährungs-, Antidrogen-, Sexual-, Familien-, Elternerziehung usw. wenn nicht als Fächer, so doch als »Unterrichtsprinzipien« postulieren - oder schafft sich, von der Unmöglichkeit der Durchführung abgesehen, damit nur die erwachsene Generation ein Alibi, ihre Verantwortung für die Probleme, die sie nicht lösen will, via Schule auf die nächste Generation abzuschieben?

Kann man den »didaktischen Materialismus« durch *formale Bildung*, verstehe man sie als Kräfte- oder als Methodenbildung, überwinden - die man doch nur an Inhalten erwerben kann, womit man wieder vor dem Auswahlproblem steht?

Liegt die Lösung in *exemplarischer Lehre*, die an ausgewählten Themen das »Elementare« herausarbeitet, »fundamentale« Bildungserlebnisse auslöst und auf »kategoriale« Grundeinsichten zielt - das aber nur im Rahmen einer reichhaltigen orientierenden Übersicht leisten kann?

Glaubt man, aus obersten *Richt- oder Leitzielen* mit Hilfe allgemeiner Kriterienlisten die Einzelinhalte ableiten zu können - was doch logisch nicht geht und von einem falschen Verständnis des Ziel-Inhalt-Problems zeugt?

Kann man überhaupt einen rein bildungstheoretisch begründeten, alle »Sinnrichtungen« menschlichen Geistes ausgewogen berücksichtigenden Fächerkanon erstellen - oder werden auch weiterhin *Zeitgeist*, Gruppeninteressen und *politische Macht* das Fächerspektrum mitbestimmen?

Ist das Stoffproblem vielleicht grundsätzlich und damit praktisch *nicht lösbar*, spiegelt sich in ihm etwa nur die geistige Situation unserer Zeit, welche die ganze Fülle der von der Gattung Mensch geschaffenen Kultur jedem Individuum Mensch gönnen, aber auch zumuten möchte, ihm früher nicht gekannte Chancen gibt, es in seiner begrenzten Kraft aber doch überfordert?

Und diese Kraft ist so *verschieden*! Inwieweit können die Unterschiede in innerer Differenzierung aufgefangen werden? Ab wann wird äußere Differenzierung unumgänglich? Soll diese in getrennten Schularten oder in Kursen unter dem gemeinsamen Dach einer Gesamtschule erfolgen? Sollen sich Schulen oder Kurse nach dem Niveau oder nach dem Profil oder nach beidem unterscheiden? Wie soll man überhaupt grundsätzlich über Differenzierung und Individualisierung denken? Soll man sich über gegebene Unterschiede freuen und sie fördern - um der Individuen und der Bedürfnisse einer differenzierten Gesellschaft willen? Soll man sie bedauern und alles für ihre Angleichung tun - um der Chancengleichheit und der gemeinsamen Verständigungsbasis willen? Wird man Schülern gerecht, indem man sie gleich oder verschieden behandelt?²⁴

23 S.B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967.

24 Vgl. H. Glöckel, *Individuelle Förderung in der Schule*, Pädagogische Welt 32 (1983) 450-459.

Angesichts solcher Probleme erscheinen die im engeren Sinne didaktischen bzw. lehrplantechnischen geradezu leicht:

- wie die Einzelstoffe in zeitlicher Folge zu *Lehrgängen* anzuordnen seien, welche Lehrgangsart - synthetisch oder analytisch, fachwissenschaftlich-systematisch oder konzentrisch, genetisch oder thematisch - die jeweils angemessene sei;
- wie der Lehrplan *aussehen solle*, nach welchen Kriterien und in welcher Terminologie die Lernziele (oder Lehrziele?) zu hierarchisieren, dimensionieren, operationalisieren seien, lauter Fragen, die im Zuge der Curriculumreform subtilste theoretische Überlegungen und große Verwirrung in der Praxis auslösten...

Theoretische Voraussetzungen

Ich breche die Aufzählung der Lehrplanfragen ab. Sie ist nicht vollständig, braucht es nicht zu sein, weil längst klar ist, worum es geht: Jede dieser Fragen, möge sie noch so schwierig sein, fordert praktische Entscheidung; in jede Entscheidung, ja schon in jede Fragestellung geht Theorie ein:

- *Bildungstheorie*: was der Mensch lernen solle, wozu es gut sei, was der Beitrag einzelner Fächer sei, was ihm fehlte, wenn er es nicht gelernt hätte, wie man sich ihn als Ergebnis des Bildungsprozesses wünschen solle...;
- *didaktische Theorie*: wie man durch Unterricht dieses gesteckte Ziel erreichen könne, wie man Inhalte auswählen, gegeneinander abwägen, in Teilaufgaben zerlegen, einander zuordnen, zeitlich anordnen, methodisch vermitteln, ihre Erreichung kontrollieren solle und könne...;
- *Schultheorie*: was Sinn und Aufgabe der Schule sei, was man in ihr lernen solle und könne, was man nur in ihr lernen könne, was also den Vorrang vor nur Wünschenswertem erhalten müsse, worin ihre Stärken und Schwächen, ihre Möglichkeiten und Grenzen lägen, was ihr Beitrag für den einzelnen und die Gesellschaft sei...;
- *Gesellschaftstheorie*: wie diese Gesellschaft gegliedert und geschichtet sei, wie Gleichheit oder Ungleichheit gefördert, das Recht des einzelnen gegen das der Gemeinschaft abgewogen, Abschließung oder Öffnung nach außen betrieben werden und wer über diese Fragen entscheiden solle...;
- *Geschichtstheorie*: wie der gegenwärtige Zustand zu erklären, wie er zu bewerten sei, woher die Entwicklung komme und wohin sie führen werde, solle, müsse...;
- *anthropologische Theorie*: was der Mensch sei als »Werk der Natur, Werk der Gesellschaft, Werk seiner selbst« (Pestalozzi), als Geschöpf Gottes oder Produkt der Evolution.

Nun sind diese Theorien zunächst Hypothesen, Ideologien, Weltanschauungen, aber sie schließen auch eine Fülle von Faktenwissen ein: Je mehr man weiß über Wert und Grenzen von Methoden, die Vorzüge und Nachteile von Differenzierungsverfahren, über schulische Versuche und Erfahrungen in anderen Ländern und früheren Zeiten, je weiter der historische und der weltweit vergleichende Horizont ist, desto besser sind die zu treffenden Entscheidungen fundiert, wenn auch nicht im letzten begründet. Die Entscheidung bleibt nicht erspart. Gute Theorie erspart aber manchen vordergründigen Streit, indem sie zeigt, wo der eigentliche Ort der Entscheidung liegt.

2.2.2 Zur Unterrichtsvorbereitung

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, wieviel schon vorgedacht ist, ehe der Lehrer sich an seine Vorbereitung für die nächsten Tage setzt, was er nachdenken müßte, wenn er seine Aufgabe richtig verstehen und erfüllen will. Viel weitere Theorie kommt auf dieser Ebene hinzu. Die eingeführten Anleitungen zur Unterrichtsvorbereitung enthalten die wichtigsten Fragen, die er sich stellen und so gut wie möglich beantworten muß, wenn sein Unterrichtsentwurf als zureichend begründet gelten soll. Welches »Modell« zur Unterrichtsvorbereitung, ein sog. bildungs-, lern-, lehr-, kommunikationstheoretisches er dabei verwendet, ist weniger wichtig. Sie alle werden mit einigem Aufwand an Theorie begründet, was zum Teil notwendig ist, wenn unterschiedliche »Bilder« des Unterrichts, des Lehrers und des Schülers vorliegen, zum Teil aber auch etwas luxuriös wirkt, wenn das Unterrichtsverständnis im Grunde dasselbe ist. Bei genauerem Hinsehen enthalten alle für übliche Schulverhältnisse brauchbaren Anleitungen die wesentlichen Kategorien, wenn auch in unterschiedlicher Anordnung und Terminologie, und wenn Wesentliches fehlt, taugen sie nicht für ihren Zweck. Von diesen sekundären Theorien über unterschiedliche Modelle der Unterrichtsvorbereitung soll im folgenden abgesehen werden. Dafür gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen.²⁵ Ich orientiere mich an der Anleitung, die ich selbst mit erarbeitet habe und die jedenfalls zu den brauchbaren gehören dürfte.²⁶

Heterogene Bedingungsbereiche

Um das Ziel der Unterrichtseinheit zu bestimmen und zu begründen, muß Klarheit über die drei konstitutiven Bedingungsbe-

²⁵ Z.B. König, Diskussion; Peterßen, Handbuch.

²⁶ H. Glöckel, R. Rahenstein, R. Drescher und H. Kreiselmeyer (Hg.), Vorbereitung des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1989.

che von Unterricht gesucht werden, wie sie im »Didaktischen Dreieck« symbolisiert sind: den zu lernenden *Sachverhalt*, die *Voraussetzungen bei den Schülern* und die übergreifende Zwecksetzung, das »*Bildungsziel*«. Sie sind gleichrangig, bedingen und begrenzen sich gegenseitig, man kann sie in beliebiger Reihenfolge behandeln.

Beginnen wir mit dem letzteren. Warum sollen die Schüler das lernen, wozu soll es gut sein? Was sage ich ihnen, wenn sie mich danach fragen? Was ginge ihnen ab, wenn sie es nicht lernten, und wenn schon, müssen sie es jetzt und hier, müssen sie es in der Schule lernen? Jede mögliche Antwort weist auf ein übergeordnetes Ziel hin, letztlich auf ein Bild vom Menschen, wie man ihn als Ergebnis des ganzen Bildungsvorganges wünscht, und damit auf die Probleme der *bildungstheoretischen Rechtfertigung* mit *normativen Argumenten*, die schon beim Lehrplan besprochen wurden. Der Lehrer muß die Überlegungen der Lehrplanmacher nachvollziehen, wenn er sie richtig umsetzen, u.U. modifizieren oder ihre Befolgung in pädagogischer Verantwortung verweigern will.

Im Hinblick auf die zu lernende *Sache*, den »Stoff« bzw. »Unterrichtsgegenstand« (bereits in der Wortwahl steckt wieder eine Theorie) liegen die zu stellenden Fragen auf zwei Ebenen. Die eine lautet: Was soll der Schüler lernen? Damit ist die *sachliche Vorbereitung* des Lehrers angesprochen, seine Vertiefung in den Sachverhalt im Zusammenhang der jeweiligen *Fachtheorie*. Der Lehrer muß Fachmann sein, aber zugleich mehr als dieser. Er sieht gewissermaßen den Sachverhalt von außen, als einen zu lernenden, und fragt daher weiter: Was ist das überhaupt für ein Gegenstand, den der Schüler da lernen soll? Was muß gewährleistet sein, damit er richtig gelernt wird? Was ist seine Eigengesetzlichkeit, welche Fragen und Begründungsweisen sind ihm angemessen, welche Verständnisleistungen verlangt er? Es ist die Frage nach der *Sachstruktur*, die Überlegungen auf *methodologisch-erkenntnistheoretischer Ebene* verlangt.

Im Blick auf den *Schüler* ist zu fragen: Kann und will er das lernen, was er lernen soll? Was bringt er mit an Erfahrungen, schulischem Vorwissen, Altersreife, Verständnis, Lernbereitschaft, Interessierbarkeit, Einstellung zum Lehrer und zur Schule usw.? Wie weit streuen diese Gegebenheiten innerhalb der Klasse? Voraussetzungen dieser Art sind biologische, psychologische, soziologische Sachverhalte und als solche grundsätzlich nur *empirisch zu ermitteln*, bezogen auf die spezifische Lernaufgabe in der konkreten Situation. Hier geht es nicht um Wünsche, sondern um oft harte Fakten, die zu respektieren sind, wenn man nicht auf Sand bauen will. Empirisch fundierte Theorien ent-

wicklungsbiologischer und -psychologischer Art²⁷, soziologische über Schichten- und Milieuunterschiede, über konfessionelle und nationale Eigentümlichkeiten liefern dem Lehrer Durchschnittswerte (und haben sie bereits bei der Erstellung der Lehrpläne geliefert). Sie schärfen den Blick für die Abweichungen im Einzelfall, ersetzen aber nicht die Erhebung der jeweiligen Individuallage durch Beobachtung, Gespräch, Leistungsfeststellung usw.

Die Ergebnisse solcher Überlegungen sind nun im Hinblick auf die spezifischen Ziele der Unterrichtseinheit »zusammenzudenken«. Normativ begründete Zielsetzungen, fachlich und erkenntnistheoretisch geklärte Ansprüche der Sache, empirisch ermittelte Ausgangsdaten sind eigentlich völlig inkongruente Kategorien, ihre Vermittlung macht die Besonderheit didaktischen Denkens aus. In dieser Art berufsspezifischen Theoretisierens muß der Lehrer geschult sein.

Verschränkung der Bedingungsbereiche

Das Ganze kompliziert sich dadurch, daß Norm, Eigenart der Sache und faktische Voraussetzungen nicht säuberlich zu trennen, sondern eng verschränkt sind.

Der *Sachanspruch* ist gar nicht so »objektiv« vorgegeben, wie Fachleute gerne meinen. Die jeweilige Fachwissenschaft liefert keineswegs eine eindeutige, unumstrittene Sichtweise (vgl. F. Schweitzers Beitrag in diesem Band). Erst die Fragestellung konstituiert den Gegenstand, erst unter pädagogischem Aspekt wird aus einem fachlichen Sachverhalt ein Unterrichtsthema. Aus dem »Was?« wird die Frage, »als was« der Gegenstand behandelt werden solle. Andererseits erfährt die Fragestellung ihre Rechtfertigung erst aus den Antworten, die der Gegenstand erteilt; sie kann ihn auch verfehlen und verfälschen.

Voraussetzungen kann der *Schüler* nicht an sich, sondern nur für einen Sachverhalt haben; Fähigkeiten und Interessen treten erst in der Begegnung mit Gegenständen in Erscheinung. Unterrichtsplanung darf nicht nur auf vorhandene Interessen eingehen, sie soll durch Hinführung zu bisher unbekannten Sachverhalten neue Interessen wecken. Andererseits bestimmen die Voraussetzungen im Schüler, welche Gegenstände überhaupt für eine solche Auseinandersetzung in Frage kommen; zu frühe Begegnung mit zu schwierigen Sachverhalten kann das Interesse auf Dauer schädigen.

27 Zum Religionsunterricht vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987; ders., *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, EvErz 40 (1988) 532-551.

Erst durch die *Zielstellung* werden die Voraussetzungen bei den Schülern gefragt, erst durch den Unterricht werden sie provoziert und in ihrem Verlauf verändert. Umgekehrt ist nur vom Ist-Stand aus zu beurteilen, welche Ziele möglich und sinnvoll, dem Menschen zu- oder abträglich sind. Sollen impliziert Können, auch aus Gründen der Humanität.

Diese Grundspannung zwischen den drei »Polen« des didaktischen Dreiecks und ihre Verschränkung müssen durchschaut sein, wenn es nicht zu Einseitigkeiten kommen soll: dem Überwiegen der Sache im didaktischen »Logizismus« oder »Szientismus«, des Schülers im »Psychologismus«, des Bildungsziels im »Teleologismus« - Gefahren, die immer von neuem drohen und denen nur aus theoretischer Einsicht begegnet werden kann.

Lernzielformulierung

Die Formulierung der endlich gewonnenen Grob- und Feinziele scheint eine eher einfache, unterrichtstechnische Angelegenheit zu sein. Schon die Forderung ihrer *Operationalisierung* aber führt zu Überlegungen, ob es wirklich auf das einmalige, meßbare Verhalten oder auf die bleibende Disposition zu ihm ankomme und wie man diese feststellen wolle. Erst recht der Versuch einer Dimensionierung der Ziele, etwa gar nach dem simplen Schema von kognitiv-affektiv-psychomotorisch bzw. pragmatisch, setzt voraus, daß solche getrennten Funktionen eigens angesprochen und geschult werden können - eine sehr schlichte anthropologische Theorie, die nur durchschaut, wer von der Fragwürdigkeit der Vermögenslehren gehört und tauglichere Lehrzielordnungen kennengelernt hat.

Unterrichtsverfahren

Die Frage nach dem »Wie?« des Unterrichts ist oft schon durch eine übergreifende *Unterrichtskonzeption* vorentschieden, zu der sich der Lehrplan oder der Lehrer bekennt. Solche Konzeptionen allgemeindidaktischer Art (wissenschafts-, lernziel-, handlungs-, problemorientierter Unterricht u.a.) oder fachspezifischer Herkunft (bibel- oder problemorientierter, bekenntnisgebundener, überkonfessioneller oder religionskundlicher Unterricht) enthalten immer eine bestimmte Konfiguration von Ziel, Inhalt, Prinzipien, Methoden, Formen usw., werden oft mit programmatischem Eifer vorgetragen, treffen aber regelmäßig nur bestimmte Teilaufgaben des Unterrichts und versagen gegenüber anderen, verlangen also Klarheit über ihren Geltungsbereich.

Bei allen methodischen Überlegungen orientiert sich der Lehrer an einer Liste von *Unterrichtsprinzipien*, die ihn an allgemeine Forderungen guten Unterrichts erinnern. Dazu gehören die »fun-

dierenden« Prinzipien Schüler-, Sach- und Zielgemäßheit neben »regulierenden« wie Anschauung, Selbsttätigkeit, Motivation, Elementarisierung, Erfolgssicherung, Erziehender Unterricht u.a. Sie helfen dem Lehrer allerdings nur dann, wenn er sie in ihrer Eigenart versteht: als Hinweis auf wichtige Anliegen, Warnung vor naheliegenden Gefahren, von unterschiedlichem Geltungsanspruch, nicht voll systematisierbar, einander überschneidend, ergänzend, begrenzend, widersprechend, nur in dialektischem Denken zu vermitteln, flexibler als Regeln, weniger zwingend als Gesetze, produktive Umsetzung auf den Einzelfall fordernd.²⁸

Jeder vollständige Lernprozeß fordert einander ergänzende Lernakte, das Durchlaufen einer Abfolge unterschiedlicher »Stufen« mit je eigener didaktischer Funktion. Für diese *Artikulation des Unterrichts* werden seit Herbart unterschiedliche Stufenkonzepte mit vorwiegend psychologischer Begründung angeboten. Aber man kann Methoden nicht einfach aus der Psychologie des Lernens ableiten, weil Lernprozesse ihrerseits vom methodischen Arrangement abhängig sind. Heute weiß man, daß die Suche nach dem einzig richtigen Stufenkonzept erfolglos bleiben mußte, daß es vielmehr unterschiedliche *methodische Grundstrukturen* gibt, die jeweils einer bestimmten Klasse von Lernaufgaben, mehr geschlossenem oder mehr offenen, gemäß sind, in eigenen Theorieansätzen ihre Begründung finden und in einer übergreifenden didaktischen Theorie ihren Ort finden müssen.²⁹ Die allgemeinen Grundstrukturen der Artikulation konkretisieren sich in *facheigenen Stufenkonzepten*, die man ebenfalls in ihrer Begründung und ihrem Anwendungsbereich kennen muß.

Des weiteren ist der Einsatz von *Unterrichtsformen* zu bedenken, und dazu muß man Genaueres wissen über die spezifischen Anwendungsbereiche der Aktionsformen (darbietend, zusammenwirkend, aufgebend) und der Sozialformen (Großklasse, Klasse, Abteilung, Gruppe, Partner, einzelner), ihre Bedingungen, Vorzüge und Gefahren.

Die verfügbaren *Medien* müssen nicht nur auf ihre fachliche Tauglichkeit, sondern auch auf ihre didaktische Vorstrukturierung bzw. Elementarisierung des Sachverhalts, ihre Gegenstandsnähe bzw. -ferne, ihre Aussagekraft und Ergänzungsbedürftigkeit hin untersucht werden.

Ein allein nach diesen Vorgaben konstruierter Unterricht könnte aber noch strohtrocken und geisttötend sein. Hinzu soll der

28 Vgl. H. Glöckel, Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn 1990, 273ff.

29 Vgl. ebd., 172ff.

»gestaltende Gedanke« als persönliche Leistung des Lehrers kommen. Erst er gibt dem jeweiligen Stoff die Wendung auf eben diese Schüler, hält als »roter Faden« die einzelnen Schritte sinnhaft zusammen, schafft aus einem formlosen Haufen von Informationen eine einprägsame Gestalt. Solche Gestaltungsge-danken sind wesensgemäß nicht in Theorien zu fassen, sie liegen in modellhaften Unterrichtsbeispielen vor und sind Gegenstand einer didaktischen Kunstlehre (s.u.). Aber um den Modellcharakter der Beispiele, ihre Übertragbarkeit auf andere Fälle zu erkennen, bedarf es wieder theoretischer Einsichten.

Bisher war nur die Rede von den geplanten Lehr-Lern-Prozessen auf der Sachebene des Unterrichts. Dieser hat aber auch eine *Beziehungsebene*, und die auf ihr spielenden zwischenmenschlichen (»kommunikativen«) Prozesse sind von kaum zu überschätzender Bedeutung für sein Gelingen. Einiges kann man bei der Unterrichtsvorbereitung dafür tun durch Beachtung der Unterrichtsgrundsätze, interessante Gestaltung, belebenden Tätigkeitswechsel, Motivationshilfen verschiedener Art, Ermöglichung von Erfolgserlebnissen durch richtig dosierte Anforderungen, reizvolle Aufgaben für Problemschüler, Beachtung der Unterrichtshygiene usw. Die eigentliche Interaktion läßt sich aber nicht im voraus planen, und ihre Störungen können sehr belastend wirken. Auch darauf muß der Lehrer vorbereitet sein. Es ist nicht gleichgültig, wie er seinen Erziehungs- und Führungsauftrag annimmt und versteht, welcher der Theorien er dabei folgt, die sich ihm aufdrängen: über legitime Autorität und autoritären Mißbrauch, echte und Zwangsdisziplin, Strafe und Strafvermeidung, Entstehung, Diagnose und Bewältigung von Konflikten, Steuerung von Gruppenprozessen usw. Es ist nicht gleichgültig, ob er auf Rogers oder Cohn, auf Adler, Freud oder Frankl, auf den herrschaftsfreien Diskurs oder auf Verhaltensmodifikation schwört. Je mehr Konzepte solcher Art er zur Verfügung hat, je mehr Aspekte ihm offenstehen - medizinische, psychologische, soziologische, gesellschaftspolitische, juristische, nicht zu vergessen pädagogische -, desto mehr wird er über der Situation stehen und den so unterschiedlichen Fällen gerecht werden können. Er muß sie freilich gut verstehen, wenn ihn das in sich widersprüchliche Angebot nicht verwirren soll.

Durchführung

Wie der Lehrer den so gewonnenen und begründeten *Plan der Durchführung* für sich niederschreibt, ist zunächst wirklich eine reine Frage der Zweckmäßigkeit. Sie wird aber schon wieder theorierelevant, wenn man weiß, daß »geschlossene« Unterrichtsverläufe anders notiert werden als »offene«, daß letztere weit

mehr Variationen zum beweglichen Einsatz enthalten und ein weit tieferes Eindringen in die Sache voraussetzen.

Eine noch so gut überlegte und zu Papier gebrachte Vorbereitung gewährleistet noch nicht das Gelingen des Unterrichts. Hierfür bedarf es einer Vielzahl von *Lehr- und Führungstechniken* auf der Lehrer-, von Arbeitstechniken auf der Schülerseite. Sie müssen einzeln erklärt, gelernt und durch Übung vervollkommen werden, wofür es meist wenig anspruchsvoller Teiltheorien für die einzelne Technik und für den Erwerb solcher Techniken im allgemeinen bedarf.

2.3 Theorien zum Planungsprozeß

Langfristiges Planen

Auf der Lehrplanebene war es vor allem die *Curriculum-Bewegung* der Jahre nach 1967, welche die Art und Weise, in der Lehrpläne zustande kommen, radikal ändern wollte. Nicht mehr hinter verschlossenen Türen der Kultusministerien, durch anonyme Berater nach undurchsichtigen Kriterien sollte das geschehen, sondern demokratisch unter Beteiligung möglichst vieler Gesellschaftsgruppen, transparent in den Entscheidungsprozessen, wissenschaftlich begründet in den Verfahrensweisen und Kriterien. Die perfektionistischen Vorstellungen der Theorie bewährten sich aber nicht in der Praxis. Datensammlung, Diskussion und Entscheidung dauerten viel zu lange, politischer Handlungsdruck erzwang rationellere Verfahren, die den hohen Anforderungen an Transparenz nicht genügten, immerhin den Anspruch als solchen anerkannten. Aus dem Unmut über starre zentrale Vorgaben entstand der Ruf nach »praxisnaher« Curriculumentwicklung durch Gremien vor Ort und »offenen Curricula« mit Freiräumen für Lehrer und Schüler. Viel Mühe wurde investiert, aber die Kollegien waren zeitlich und fachlich überfordert, die Ergebnisse blieben von lokaler Bedeutung, die Einheitlichkeit des Bildungsangebots und die langfristige Planung schienen gefährdet.

Im Gegensatz zu den Bestrebungen nach Offenheit vertraten um die gleiche Zeit Verfassungsjuristen die Auffassung, die »wesentlichen« Entscheidungen über Lehrplanfragen dürften nur auf dem *Gesetzeswege* durch die Parlamente getroffen werden. Die Frage, was dabei als »wesentlich« zu betrachten sei, erwies sich aber - hier zum Glück - als äußerst schwierig. Hinzu kamen Bedenken gegen die mit Sicherheit zu erwartende Politisierung und erschwerte Revision der Lehrpläne, so daß der Gesetzgeber bisher Zurückhaltung zeigte. Es ist dies ein Musterbeispiel für eine Theorie, die allein aus einem obersten, für sakrosankt erklärten Prinzip ihre Forderungen ableitet, die vielfältigen Bedingungen der Umsetzung einschließlich der unerwünschten Nebenwirkungen nicht achtet und so in der Praxis mehr Schaden als Nutzen anrichten kann. (Ein Blick über die Grenzen würde zeigen,

daß es anderwärts für demokratisch gilt, die Lehrplangestaltung den örtlichen Gremien zu überlassen.)

Kurzfristiges Planen

Bei der Unterrichtsvorbereitung führt die Tatsache, daß man die zu beachtenden Punkte immer nur *nacheinander* aufführen kann, bei Anfängern immer wieder zu dem Mißverständnis, sie müßten auch in dieser Reihenfolge durchlaufen werden, ja es sei dies die einzig richtige, zwingende Abfolge. Dagegen kann man zu recht einwenden, daß nach eingehenden Untersuchungen das Denken der Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung einen ganz anderen Verlauf nimmt. Lehrer halten sich keineswegs an die - auch oben angenommene - Abfolge von Zielklärung und methodischem Entwurf. Ihr Denken setzt an ganz verschiedenen Punkten des Schemas ein, durchläuft verschiedene Wege und wird mit zunehmender Erfahrung immer stärker durch übergeordnete Konzepte gesteuert, in denen die Einzelmomente von vornherein im Zusammenhang gesehen und bewertet werden.³⁰

Es wäre aber falsch, daraus auf die Untauglichkeit der Vorbereitungsschemata überhaupt zu schließen. Die Hilfe zu ihrem richtigen Verständnis liegt in der Trennung des *Entdeckungszusammenhangs* vom *Begründungszusammenhang*, die sich für die Untersuchung von Erkenntnisprozessen in verschiedensten Wissenschaften als fruchtbar erwiesen hat. Die Lösung eines neuen, komplexen Problems geschieht meist nicht geradlinig, sondern »iterativ«, in einem an verschiedenen Punkten ansetzenden, in unterschiedliche Richtungen sich vortastenden, zwischen Hypothese und Widerlegung, Abstraktion und Konkretion wechselnden Prozeß, bei dem sich die Lösung teils in einem quälenden Ringen allmählich herauschält, teils in einem plötzlichen Evidenz-erlebnis aufblitzt.

Für diese Phase gibt es keine feste Ablaufregel, keinen Algorithmus, sie ist im Verlauf offen. Deswegen geht auch der Disput um die Frage, ob der Lehrer sich zunächst in einer »vorpädagogischen Sachanalyse« ohne didaktische Absicht ganz der Sache zuwenden solle (H. Roth), oder ob er die sachliche Vorbereitung von vornherein im Blick auf die Schüler vornehme (W. Klafki), um ein Scheinproblem. Warum sollte es nicht der eine so, der andere anders machen?³¹

30 J.-G. Klink, Planung des Unterrichts - Freiheit und Festlegung, in: B. Casper, H. Glöckel und R. Rabenstein (Hg.), Die Vorbereitung des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1973; D. Poschardt, Lehrer planen, Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979) 423-429; W. Troxler u.a., Praxis der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung, Pädagogische Welt 30 (1981) 300-306; R. Bromme, Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung, Weinheim 1981.

31 Vgl. Peterßen, Handbuch, 22.

Ist jedoch die Lösung auf dem oft recht verworrenen Wege gefunden, so muß sie auf ihre Stimmigkeit geprüft, zur Mitteilung für andere hergerichtet und zu diesem Zweck auf die prägnanteste und kürzeste fachgemäße Begründung zurückgeführt werden. Für diese Phase gibt es sehr wohl feste Abfolgen, die die Beachtung aller fachlichen Forderungen sichern und die Verständigung unter Fachleuten erleichtern.

So ist es auch bei der Unterrichtsvorbereitung. Die Suche nach der Lösung der jeweiligen Planungsaufgabe verläuft auf immer anderem Wege, oft im mehrfachen Wechsel von kreativen Einfällen, reflektierender Prüfung, Vergleich alternativer Möglichkeiten, vorläufiger Festlegung und späterer Änderung, bis das Ganze in sich stimmig erscheint. Ein Schema kann hier nur die Funktion haben, an alle notwendigen Punkte zu erinnern. Um dies Anfängern deutlich zu machen, haben wir diese Punkte zunächst im Kreis angeordnet, auf dem die Teilmomente gleichrangig und ohne feste Reihenfolge nebeneinander stehen und die verschiedensten Verknüpfungen zulassen. Wichtig ist nur, daß im Laufe der Überlegungen kein Punkt ganz übersehen wird.

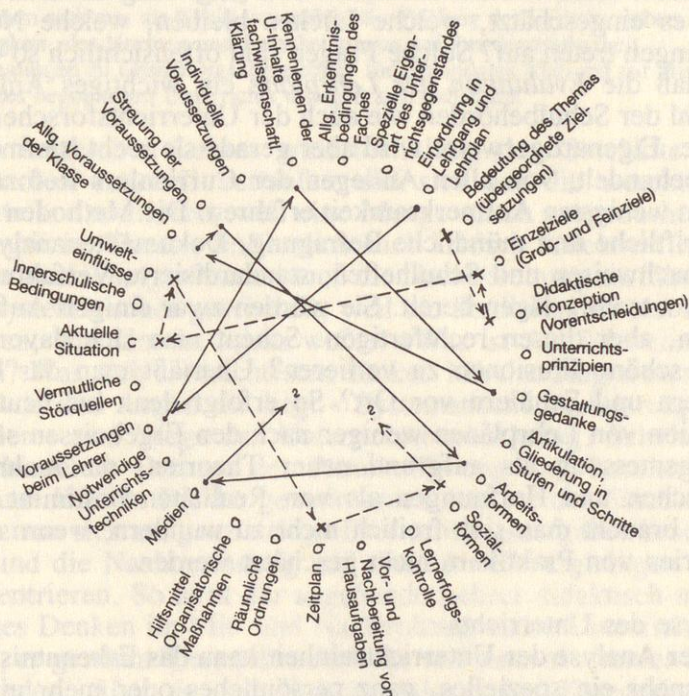


Abb.: Unterschiedliche Verläufe der Unterrichtsvorbereitung während des Entstehungsprozesses

(aus: Glöckel u.a. [Hg.], Vorbereitung [Anm. 26], 21)

Wenn es dann aber an die Niederschrift der Ergebnisse zur Selbst- und Fremdkontrolle geht, die in vollständiger Form nur in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verlangt wird, dann ist es nicht nur legitim, sondern auch sehr praktisch, hierbei eine bestimmte Reihenfolge der Argumentationspunkte vorzuschreiben. Die Offenheit des Entstehungsprozesses in Bindung an fachliche Notwendigkeiten ist damit ebenso gesichert wie die sachgerechte Begründung und die fachliche Verständigung. So folgt auch hier aus einer besseren, den Sachverhalt genauer treffenden Theorie eine praxisgemäßere Handhabung.³²

3 Theorien zur Unterrichtsanalyse

Lehrplan-Evaluation

Wie werden die Lehrpläne von Lehrern, Schülern, Eltern, Öffentlichkeit aufgenommen, wie tatsächlich durchgeführt? Was aus ihnen wird behandelt, was hervorgehoben, vernachlässigt, weggelassen, ergänzt und aus welchen Gründen? Was sind die Erfolge dieses Tuns, was wird mittel- und langfristig behalten, wie wird es eingeschätzt, welche Lücken bleiben, welche Nebenwirkungen treten auf? Solche Fragen sind offensichtlich so wichtig, daß die *Evaluation der Lehrpläne* ein wichtiges Anliegen sowohl der Schulbehörden wie auch der Unterrichtsforscher sein müßte. Eigenartigerweise wird aber gerade sie recht stiefmütterlich behandelt; von allen Anliegen der Curriculum-Reform hat sie am wenigsten Aufmerksamkeit erfahren. Die Methoden dafür - schriftliche und mündliche Befragung, Dokumentenanalyse an Lehrnachweisen und Schulheften, standardisierte Verfahren der Lernkontrolle - lägen bereit. Sie würden zwar einigen Aufwand kosten, aber diesen rechtfertigen. Scheut man sich davor, um nicht schöne Illusionen zu verlieren? Überläßt man das lieber Lehrern und Schülern vor Ort? So erfolgt denn bis heute die Revision von Lehrplänen weniger nach den Ergebnissen solider Erfolgsmessung als aufgrund neuer Theorien, die mehr von Wünschen und Hoffnungen als von Realitäten bestimmt sind. Dann braucht man sich freilich nicht zu wundern, wenn solche Theorien von Praktikern nicht geschätzt werden.

Analyse des Unterrichts

Bei der Analyse der Unterrichtseinheit kann das Erkenntnisinteresse mehr ein spezielles, ganz persönliches oder mehr ein all-

32 Vgl. Glöckel/Rabenstein/Drescher/Kreiselmeier (Hg.), Vorbereitung, 1319ff.

gemeines sein. Für den Lehrer, der seine Stunde vorbereitet und durchgeführt hat, trägt sie den Charakter der *Nachbereitung*. Sie richtet sich als *Prozeßanalyse* auf den Unterrichtsverlauf, als *Ergebnisanalyse* auf den Lernerfolg. Die Fragen sind zunächst dieselben wie bei der Vorbereitung, es kommen aber neue hinzu: Interaktion der Beteiligten, Indizien für Verständnis, Miß- oder Unverständnis, für Interesse oder Langeweile, Gruppenprozesse, Störungen und Konflikte, innere und äußere Reaktionen des Lehrers...

Eine gründliche Analyse geht in mehreren Schritten vor:

Die *Erfassung des Tatbestandes* erfolgt in sorgfältigem Nachvollzug des Verlaufs, in dessen Vergleich mit der Planung und in kurz- und mittelfristiger Erhebung der Lernerfolge mit Verfahren, die dem jeweiligen Lernziel (Wissen, Können, Verständnis, Stellungnahme, Bewertung, Interesse...) entsprechen. Nicht vergessen sei auch die Befragung der Beteiligten.

Die *Erhellung der Begründungen* zielt auf vorher bedachte und im Verlauf aufgetretene Motive und Gründe für das jeweilige Geschehen. Sie geschieht zum Teil in der Selbstbefragung des Lehrers, gewinnt aber durch Einbezug der Schüler und eventueller Beobachter.

Die *Kritik der Maßnahmen und Begründungen* umfaßt selbst wieder zwei Ebenen, einmal die immanente Prüfung auf Widerspruchsfreiheit von Zielen und Maßnahmen, zum anderen, als Kritik von außen, die Prüfung der Faktenangaben auf ihre Richtigkeit, der Normen und Entscheidungen auf ihre Vertretbarkeit.

Überlegungen zu *Gestaltungsalternativen* für ein anderes Mal und zur *Weiterführung* des begonnenen Unterrichts drängen sich dabei auf.

Beim erfahrenen Lehrer wird im Alltag der Geschäfte diese Nacharbeit rationell verlaufen und sich auf die wesentlichen Punkte konzentrieren, weil eine Menge schon vorgedacht - und als implizite Theorie hoffentlich auch kritisch reflektiert ist.

In der *Ausbildungssituation* muß die Nachbereitung ausführlicher und systematischer geschehen, weil die Studierenden erst lernen müssen, was Goethe schon wußte: »Was ist das Schwerste von allem? Was dich am leichtesten dünket: Mit den Augen zu sehen, was vor den Augen dir liegt.« Systematische Aufklärung über Probleme und Wege der Unterrichtsbeobachtung, Schulung in verschiedenen Formen der Protokollierung und Lernkontrolle sind unerläßlich. Bei der gemeinsamen Analyse der Einzelstunde sollte man sich auf ganz wenige Beobachtungsaufgaben beschränken und die Nachbesinnung auf einen jeweils ergiebigen Punkt konzentrieren. So lernt der angehende Lehrer didaktisch-methodisches Denken im Mit- und Nachvollzug vieler Unterrichtsverläufe, er gewinnt Theoriebruchstücke und kann sie immer besser verbinden. Aber nur ein System didaktischer Kategorien und Begriffe hilft ihm, Ort und Gewicht der Einzelmomente richtig einzuschätzen, und das muß er auf systematische Weise lernen.

Das Erkenntnisinteresse des analysierenden *Unterrichtsforschers* ist ein distanzierteres. Ihm geht es um schrittweise Annäherung an die Wahrheit durch Gewinnung generalisierbarer Aussagen. Als den Regeln wissenschaftlicher Empirie verpflichteter Forscher steht er dabei vor einem *Dilemma*. Um der Exaktheit und Objektivität willen muß er sich an konkret beobachtbare, möglichst quantifizierbare und zu diesem Zweck isolierbare Elemente von Unterricht halten, abhängige und unabhängige Variablen scharf trennen, den Einfluß von Störfaktoren ausschalten und dementsprechend eine »Laborsituation« für seine Beobachtungen schaffen. Damit bleibt er aber am »Verhalten« hängen und nimmt einen Verlust an Bedeutung und Übertragbarkeit auf die Normalsituation in Kauf. Will er das Unterrichtsgeschehen als sinnhaftes »Handeln« verstehen, muß er sich um dessen Nachvollzug in seinen Motiven und Sinngebungen bemühen, und er verliert an Objektivität und Beweisbarkeit. Nachdem sich jahrzehntelang eine Unmenge »exakter« Interaktions- und Inhaltsanalysen von der Forderung naturwissenschaftlicher Objektivität hat bestimmen lassen, gewinnt in jüngerer Zeit das *Paradigma der »interpretationsgeleiteten« Unterrichtsforschung* an Beachtung - mit den genannten Vor- und Nachteilen.

Didaktik braucht eine Mehrheit an Forschungsmethoden, empirische Verfahren unterschiedlicher Strenge vom Experiment bis zur Befragung, fachwissenschaftliche und erkenntnistheoretische, ideologie- und normenkritische, hermeneutische und dialektische, hypothetisch-konstruktive und kritisch analysierende, wenn sie ihren so vielfältigen und spannungsreichen Sachverhalten gerecht werden soll. Methodenmonismus würde sie verarmen, ja veröden lassen.³³

4 Vermittlung von Theorie und Praxis

Forderungen an die Theorie

Die Aufzählung - mehr war es nicht - der für unterrichtliches Handeln notwendigen, in ihm steckenden, aufzuklärenden und zu verbessernden Theorien ist nicht vollständig. So war z.B. nicht die Rede von unterschiedlichen Theorieansätzen zur Begründung von Didaktik als Wissenschaft, die immer ein bestimmtes Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses bedingen. Deutlich dürfte aber geworden sein, welche Menge an Wissen und an Beherrschung unterschiedlicher Erkenntnismethoden vom Praktiker verlangt werden muß, wenn er seine Arbeit auf dem jeweils bestmöglichen Niveau leisten soll. Ist es da fair, ihn nur als den

33 J.S. Kounin, *Techniken der Klassenführung* (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie. N.F., Bd. 6), Bern/Stuttgart 1976; W. Schwark, *Praxisnahe Unterrichtsanalyse*, Ravensburg 1977; H. Ziefuß, *Methoden der Unterrichtsbeobachtung* (Erziehung und Didaktik), Braunschweig 1978; H. Merkens und H. Seiler, *Interaktionsanalyse*, Stuttgart 1978; F. Achtenhagen (Hg.), *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse* (Studien zur Lehrforschung, Bd. 22), Düsseldorf 1982.

Bornierten und Denkschwachen abzuqualifizieren, wenn er mit der ihm gebotenen Theorie nicht zurechtkommt und ihr daher mit Reserve gegenübersteht? Auch der Theoretiker ist verantwortlich, auch er muß sich Kritik gefallen lassen. Die durchschnittliche pädagogisch-didaktische Theorie unserer Zeit hat solche Kritik nötig:

- Sie muß sich weit stärker um *Praxisnähe* bemühen, muß insbesondere die Bedingungen der Praxis sorgfältiger erforschen, im Zusammenhang unseres Themas vor allem die Arbeitsplatzstruktur des vor- und nachbereitenden Lehrers erkunden.³⁴ Je besser sie die Praxis kennenlernt, desto bereitwilliger wird sie sich selbst in Frage stellen, selbstkritischer werden.

- Sie muß noch weit stärker die *historischen und internationalen Erfahrungen* einbeziehen. Die zwingende Schlüssigkeit so mancher Theorie und manche scheinbar kühne Innovation, mit Selbstgewißheit verfochten, ist nur die Folge eines engen Horizonts.

- Sie muß *weniger ideologiefähig* werden, ihre eigenen Wertsetzungen kritischer hinterfragen, Wünsche und Hoffnungen nicht schon für Fakten nehmen, die Funktionen des Programmators, Reformators oder Propheten, sofern sie in Personalunion auftreten, scharf von denen des Wissenschaftlers und Theoretikers trennen.

- Sie muß sich um eine *verständliche Sprache* bemühen, an der sachlich notwendigen Differenziertheit der Terminologie festhalten, aber den oft nur aus Geltungsbedürfnis, Unsicherheit oder Bequemlichkeit gebrauchten Insider-Jargon vermeiden. Sie kann auch nicht erwarten, daß der Praktiker beliebig viele Privat-Terminologien theoretischer Schulen bzw. Einzelkämpfer erlernt, sondern muß, so schwierig das auch ist, sich um eine einheitlichere Fachsprache wenigstens bemühen.

- Sie muß, das ist die wichtigste Forderung, noch *detaillierter und spezieller* werden, muß die »Indikationen« für ihre Empfehlungen, deren Bedingungen, Anwendungsbereiche und Nebenwirkungen weit präziser angeben können. Ihr Niveau gleicht noch zu häufig dem einer Medizin, die mit einem Mittel, sei es Kamillentee, Penicillin oder Bestrahlung, alle Krankheiten heilen zu können glaubt. Gewiß, Pädagogik hat es mit weniger streng faßbaren Sachverhalten zu tun, aber sie muß sich um zunehmende Präzision ihrer Aussagen doch bemühen, wenn sie der Praxis wirklich helfen will, und wo ihr das nicht gelingt, muß sie in

34 H. Meyer, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980, 160ff.

ihren Ansprüchen bescheidener werden. »Sie ist entweder ›Theorie einer Praxis‹ oder sie ist müßig.«³⁵

Hemmnisse der Vermittlung

Auch die beste Theorie gewährleistet noch nicht ihre unmittelbare Umsetzung in die Praxis. Das liegt zum einen daran, daß sie von *Personen* vertreten und übernommen werden muß und daher auch mit Beziehungsschwierigkeiten zu rechnen hat, zum anderen im *Wesen von Theorie* als solcher.

»Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt, durchgeführt ist nicht beibehalten« (K. Lorenz). Das gilt für die *Lehrpläne*, deren »Dissemination« bzw. »Transformation« in die Breite der Lehrerschaft nicht immer wunschgemäß gelingt. Verhältnisse der Über- und Unterordnung oder gleichrangiger Partnerschaft, formelle und informelle Kontakte, Zu- und Abneigungen, Vorurteile positiver und negativer Art, Bedürfnisse der Sicherheit und Selbstachtung entscheiden mit, ob die neuen Pläne überhaupt zur Kenntnis genommen werden, und auch bei guter Bereitschaft verändern sie sich bei der Übernahme in einem Prozeß wechselseitiger Assimilation und Akkommodation.³⁶

Dies gilt ebenso für die Vermittlung von Theorie in der *Ausbildungssituation*, in der die persönlichen Beziehungen zwischen Studierenden und Dozenten eine noch größere Rolle spielen. Auch hier trifft das Neue auf vorgeprägte Einstellungen, Vorerfahrungen und Vorurteile, die z.T. aus eigenem Schulerleben stammen, z.T. vom »Zeitgeist« bestimmt sind, oft stark ideologischen Charakter tragen und durch Erfahrung und Augenschein wie auch durch argumentierende Lehre nur schwer zu korrigieren sind.

Jenseits solcher psychologischen Schwierigkeiten gibt es *in der Sache liegende Gründe* für die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Jene muß ja immer eine Reduktion der Wirklichkeit vornehmen, um überhaupt ihren Zweck, die Gewinnung von allgemeinen Sätzen, erfüllen zu können.

»Ein theoretisches Konzept... ist wie ein Tausendmarkschein - gutes Geld, aber nutzlos, wenn man eine Tasse Kaffee oder ein Taxi bezahlen oder telefonieren will. Im Alltag wird kleine Münze verlangt.«³⁷ Und wo Theorie im Sinne der obigen Forderungen differenziertere Konzepte in größerer Fülle anzubieten hat, da besteht die Gefahr, daß der Praktiker dem Tausendfüßlereffekt unterliegt -

35 H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Hannover 1968, 71.

36 Vgl. Th. Hanisch, in: H. Geißler, Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis, Stuttgart 1979, 180.

37 H. Ginott, Takt und Taktik im Klassenzimmer, Göttingen 1972, 24.

oder »seine Wahlfreiheit... zur nachträglichen Rechtfertigung des pädagogischen Aktes« mißbraucht, weil »der pädagogische Akt, in seiner Vereinzelung, an sich immer mehrseitig und vieldeutig ist, d.h. in mehrere Zusammenhänge und theoretische Systeme oft entgegengesetzter Art hineinpaßt, so daß also in der Tat jede Theorie, die ihn vorbereitet oder ihn nachträglich rechtfertigt, auch den Charakter einer Ideologie erhält, die der Mensch über diesem konkreten Geschehen zu errichten das Bedürfnis hat.«³⁸

Die vermittelnde Instanz

Es bedarf einer vermittelnden Instanz zwischen Theorie und Praxis, die Anteil an beiden hat und doch etwas Eigenes ist. *Kant* (1793) sieht sie in der *Urteilkraft*: »... denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Actus der Urteilkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht.«³⁹ Wo diese Vermittlung nicht gelingt, kann es an der fehlenden Urteilkraft, es kann aber auch an einer unvollständigen Theorie liegen. *Herbart* (1802) sieht die vermittelnde Instanz, stärker auf Erziehung bezogen, im »pädagogischen Takt«: »Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie Schüler mit seinen Rechenexemplen verfährt, - zwischen die Theorie und die Praxis ganz willkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung... zu treffen.«⁴⁰

Wenn *Kant* dieses »Vermögen« auch als eine »Naturgabe« bezeichnet⁴¹, so ist es doch zweifellos erlernbar, wenn auch in den individuellen Grenzen der Lernfähigkeit. Man lernt es, indem man genau das ausübt, worum es geht, die wechselseitige Vermittlung von Theorie und Praxis. Es wächst mit der Erfahrung, aber nicht mit dem bloßen »Schlendrian«, sondern in der theoretisch reflektierten Praxis und der stets auf Praxis bezogenen Theorie. *In immer neuen Akten der Vermittlung zwischen beiden besteht der Königsweg zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft.*

Wege der Vermittlung

Diese Vermittlung müßte demnach zentrale Aufgabe der Lehrerbildung in allen ihren Phasen sein.

38 *E. Weniger*, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: Die Eigenständigkeit (Anm. 6), 15.

39 *Kant* (Anm. 3), 275.

40 *J.F. Herbart*, Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: *Th. Rutt* (Hg.), Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. J.F. Herbart, Paderborn 1957, 147f.

41 *Kant* (Anm. 3), 275.

- Aussagen in *theoretischen Lehrveranstaltungen* müßten, wo immer möglich, durch Beispiele, Bezug auf persönliche Erfahrungen usw. konkretisiert werden.
- Die *Praktika* müßten zu echten schulpraktischen Studien werden, in denen unter kompetenter Begleitung Beobachtungen gesammelt und durch theoretisches Nachfragen aufs Niveau echter Erfahrung gehoben werden.
- Die oben aufgeführten Begriffe und Kategorien der Unterrichtsvorbereitung und -analyse müßten *planmäßig eingeübt* werden; jeder angehende Lehrer müßte dazu eine bestimmte Anzahl konkreter Unterrichtsbeispiele »nach allen Regeln der Kunst« durcharbeiten - nicht in der Annahme, daß er das später auch tun könne und solle, sondern damit er später sicher über diese Kategorien verfügt, womit auch der Vorwurf, das sei »Feiertagsdidaktik«, hinfällig wird.
- Aber auch das *Improvisieren*, allenfalls nach kurzer Vorbereitung, hat seinen Wert, wenn es hinterher reflektiert wird.
- *Unterrichtsaufgaben mit reduzierter Komplexität*, mit beschränktem Inhalt an weniger Schülern in kürzerer Zeit durchgeführt, also eine Art »Mini-Unterricht« wie das Lehrerverhaltenstraining mit Video-Aufzeichnungen, entlasten von der verwirrenden Fülle zu beachtender Momente und ermöglichen Konzentration auf Einzelfragen.
- Auch sogenannte »*Rezepte*« haben ihren Platz. Sie ersetzen dem Anfänger die Routine in der noch unbewältigten Komplexität des Alltags - sofern sie als das verstanden werden, was sie sind, nämlich als Handlungsanweisungen mit einer impliziten Theorie über Ziele, Begründungen und Anwendungsbedingungen, die aufzuklären ist. Als handwerklich-technische Regeln mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit machen sie den Lehrer nicht etwa handlungsfähiger, sondern nur hilfloser.⁴²
- *Methodische Modelle* in Form konkret ausgeführter Unterrichtsbeispiele mit theoretischer Begründung haben Gestaltcharakter, an ihnen kann gezeigt werden, wie abstrakte Schemata zu konkreten Unterrichtsverläufen werden. Sie sind eine besonders wichtige Gelenkstelle von Theorie und Praxis.
- Unterrichtsgestaltung lernt man durch gute, auf ihre Güte durchdachte *Beispiele*. Die Sammlung und Vermittlung vieler solcher Beispiele in einer *Gestaltungslehre des Unterrichts* wäre ein wichtiger Teil der Didaktik. Nicht alle diese Beispiele müssen praktisch vorgeführt, sie können auch in anschaulicher Weise dargestellt werden.

42 Vgl. Meyer, Leitfaden, 27ff; J. und M. Grell, Unterrichtsrezepte, München 1981.

- Gleiches gilt für das *Durchdenken lebendig vorgestellter Unterrichtssituationen* unterrichtlicher und erziehlicher Art. Ein gedankliches Durchspielen von Konfliktfällen erhöht die Fähigkeit des Lehrers, solche Konflikte pädagogisch verantwortlich zu meistern, übt ihn im raschen Durchdenken von Erklärungshypothesen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theoriekonzepte.

- Aus all dem wird deutlich, welche Rolle die *Phantasie* für menschliches Lernen spielt. Sie ist die spezifische Fähigkeit des Menschen, macht ihn ein Stück weit frei von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, erspart ihm dumpfes Versuch-Irrtum-Lernen, löst die Anbindung »an den Pflock des Augenblicks« (Nietzsche), erlaubt ihm die Übernahme fremder Erfahrungen, die er, wenn überhaupt, nur in einem langen Leben sammeln könnte. Die Phantasie ist wohl auch Grundlage der Urteilskraft bzw. des Taktes, ihre Schulung ist wesentlicher Teil aller Bemühungen um die Vermittlung von Theorie und Praxis.

- Grundsätzlich gilt das für *alle Phasen der Lehrerausbildung*, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In der *ersten Phase* richtet sich der Blick des Anfängers, der mit vielem noch nicht vertraut und von der Verantwortung entlastet ist, mehr von der Theorie hin zur Praxis. Der Referendar in der *zweiten Phase*, mit größerem Wissen in seiner alltäglichen Handlungsnot, denkt mehr von der Praxis auf die Theorie zu. Daß beide Phasen zuwenig verbunden sind, wird mit Recht beklagt. Engere personelle Zusammenarbeit könnte einiges, aber nicht alles bessern. Grundidee der *einphasigen Lehrerausbildung* war es, Theorie und Praxis enger zu verklammern. Da die bisherigen Versuche in unserem Lande unter ungünstigen Bedingungen verliefen, kann über diese Idee noch nicht abschließend geurteilt werden. Eine unbedingte Notwendigkeit ist die *zweiphasige Ausbildung* sicherlich nicht, zumal es sie nirgendwo als in der Bundesrepublik gibt. Aber sie hat auch ihre Vorzüge, und man sollte sie nicht leichtfertig in Frage stellen.

- Der erfahrene Lehrer in späteren Fortbildungsveranstaltungen, oft zu sehr in seiner Routine befangen, wird nur durch gute, für seine Situation hilfreiche Theorie von ihrem Wert überzeugt werden können, sich ihr dann aber auch aufschließen. Was ihm am besten täte, wären Zeit und Muße für eine längere, eingehendere *Rückkehr zur Theorie* unter völliger Freistellung von der Praxis, etwa im Rahmen eines Sabbat-Jahres oder -Semesters. Es könnte auch psycho-hygienisch viel Segen stiften, dem drohenden seelischen »Ausbrennen« entgegenwirken. Doch wird es eigenartigerweise hierzulande kaum diskutiert.

5 Schluß

So geht es bei allem Nachdenken über das Theorie-Praxis-Verhältnis im Grunde immer um *Theorie und Praxis der rechten Lehrerbildung*, um die Vorbereitung des Lehrers auf seine Berufssituation, die von ihm ununterbrochen Entscheidungen verlangt und dafür differenziertes Wissen, Verfügung über unterschiedliche Denkkategorien und Fähigkeit zu ihrer Anwendung auf den Einzelfall verlangt. Zentrale Aufgabe ist die *Einführung in das Theoretisieren* im ständigen Auf und Ab zwischen Allgemeinem und Konkretem, Prinzip und Fall. Daß ein solches Ziel nur in einem akademischen Studium erreicht werden kann - und in diesem nur, wenn es das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt -, sollte auch durch diese Überlegungen wieder deutlich geworden sein.

Ist ein *Erfolg* zu erwarten? Zwar läßt sich durch exakte Empirie nur schwer nachweisen, daß es gelingen könne, »Lehrerhandlungen so weit zu professionalisieren, daß Lehrer im Vergleich zu Nichtlehrern besser in der Lage sind, den Schülern beim Lernen zu helfen«. ⁴³ Aber die historische Empirie in der Rückschau auf frühere Generationen und im Blick auf andere Länder mit weniger anspruchsvoller Lehrerbildung zeigt doch eindeutig, daß theoretisch besser ausgebildete Lehrer beweglicher, schülergerechter, interessanter, erfolgreicher unterrichten, daß sie auch die besseren Praktiker sind.

Dr. Hans Glöckel ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Nürnberg-Erlangen.

Abstract

As Dörpfeld wrote some 120 years ago, »there is nothing more practical than a good theory«. But what is a good theory? The author discusses theoretical aspects of planned instruction, the necessity and possibilities of planning, the contents and process of planning lessons and curricula, and the analysis of the teaching process and its final results. The gap between theory and practice can be bridged if theorists expose the theoretical implications contained in practical decisions and thus ease the everyday burden of practical work. The »power of judgement« as the mediator between theory and practice can be exercised by reciprocal reference from both sides. This should be the main task in all pre-service and in-service teacher education and training programs.

43 W.J. Popham nach G. Becker, Planung von Unterricht, Weinheim ³1989, 12.