



2x nachgedacht

Folge 4: «Unterrichten – Handeln ohne Konzept?»

Ein Großteil des pädagogischen Handelns beruht, sofern man erst einmal die nötige Routine erworben hat, weniger auf gezielter Planung als auf «Gespür» für notwendige und «übliche» Angebote, d.h. auf Erfahrung. Das muß so sein, wenn man angesichts der Nöte und Bedürfnisse von 25 kleinen Menschen überhaupt handlungsfähig bleiben will. Jedoch, seit 180 Jahren schleudert uns Johann Friedrich Herbart mahnend entgegen: «Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister» könnte auch bloß «die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians» haben; «er hat das Gefühl seiner langen Mühe – aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?»

Daß das Verhältnis von Erkennen und Handeln in der Pädagogik ein besonderes – und oft ein gebrochenes – ist, erfährt jeder Lehrer schon in der Ausbildung. Direkte Anwendungsverhältnisse theoretischer Lehrsätze gibt es in dieser Disziplin ebensowenig wie überzeitliche Wahrheiten, an denen festzuhalten dauerhaft vor größeren Mißerfolgen schützen könnte.

Im Unterrichtsalltag, unter dem Primat des Handelns, haben Reflexion und (systematische) Erkenntnis immer einen schweren Stand. Zu groß sind die Anforderungen, die die Kinder an uns stellen, zu bunt und vielseitig ist der tägliche Kleinkram, dessen Bewältigung vor und neben aller Pädagogik die Aufmerksamkeit bindet, als daß man es sich leisten könnte, jede Handlung und jedes Unterrichtsangebot im vorhinein auf ihre Übereinstimmung mit übergreifenden Prinzipien pädagogischen Handelns zu überprüfen. Wenn sich Lehrer kurz vor den Sommerferien regelmäßig «ausgebrannt» fühlen, dann vielleicht weniger aufgrund der Mühen und Strapazen, die sie im ablaufenden Schuljahr zu bewältigen hatten, als vielmehr aufgrund von Defiziterlebnissen im Bereich der Reflexion und der Besinnung auf das eigene Tun. Unter dem Druck der Anforderungen hat man wieder allzu oft nach irgendwelchen rettenden Strohhalmen gegriffen (die sich dann immer wieder als Strohfeder entpuppen). Ist Unterrichten nicht allzu oft ein «Handeln ohne Konzept»? Darf es so sein? Was wären die Folgen?

J.R.

1

Praxis ohne Theorie? Theorie ohne Praxis?

*Christiane Maier/
Gabriele Faust-Siehl*

2

Theorie in der Praxis

Meinert A. Meyer

Die folgenden Ausführungen befassen sich mit einem Mangel, den wir als «Konzeptionslosigkeits-Syndrom» bezeichnen. In der Unterrichtspraxis ist zu bemerken, daß häufig Zufälligkeit und Desintegration statt Überlegtheit und Abgestimmtheit die Handlungen bestimmen. Die Bildungsgänge der verschiedenen Fächer, die Lernprozesse eines Unterrichtsfachs, selbst die verschiedenen Maßnahmen einer Lehrerin bzw. eines Lehrers sind zu selten aufeinander bezogen. Der zu beobachtende Zerfall in Einzelmaßnahmen und Einzelsituationen gibt Anlaß zur Sorge, welche Folgen für den Bildungsprozeß der Schüler daraus erwachsen. Wir versuchen, das Phänomen und seine Folgen genauer zu beschreiben, einige Gründe zu benennen und anzugeben, auf welche Weise der Desintegration begegnet werden könnte. Zunächst jedoch kennzeichnen wir das Gegenbild, *konzeptionsbezogenes Unterrichten* als Leitvorstellung der Unterrichtspraxis.

Wir verwenden den Begriff der Konzeption, weil wir hierin zwei uns wichtige Momente wiederfinden: zum einen die Idee der Zusammenfassung, zum anderen den Aspekt des Plans. Konzeptionen bauen sich aus verschiedenen Quellen auf. In ihnen fließen unterschiedliche Begründungszusammenhänge zusammen. Diese Quellen können Theorien unterschiedlicher Komplexität und Allgemeinheit sein. Konzeptionen sind auf Handlungen gerichtet. Sie integrieren begründende Teilkonzepte zu einem einheitlichen Zusammenhang aus Grundlagen, Begründungen und Handlungsgrundsätzen. Konzeptionen sind so gleichsam die «Schalt-

stellen», an denen das, was ich weiß und will, zu dem wird, was ich tue.

Konzeptionen sind von unterschiedlicher Allgemeinheit. Teilkonzeptionen für einzelne Handlungsbereiche – z.B. auf welche Weise ich bestimmte Schüler anspreche – stehen dabei im Gesamtrahmen eines übergeordneten und übergreifenden Verständnisses der Möglichkeiten und Aufgaben der Schule. Unterrichten ist – so gesehen – stets eine Explikation, ein Prozeß der vermittelnden Auslegung übergeordneter reflektierter Sichtweisen, in die Theorien oder Teiltheorien eingehen, mit Handlungen in einzelnen Situationen. Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, indem sie einzelne Situationen als Beispielfälle relevanter Teiltheorien wahrnehmen und verstehen und auf deren Grundlage begründet handeln. Und sie sind, ausgehend von ihrer Unterrichtspraxis, in der Lage, relevante Teiltheorien zu kritisieren und Hinweise zu ihrer Weiterentwicklung zu geben. *Im schulischen Alltag leisten Lehrerinnen und Lehrer dies häufig nicht.*

Wir, die Autorinnen, kennen den Schulalltag aus unserer eigenen Unterrichtspraxis. Wir sind seit vielen Jahren Lehrerinnen und selbst betroffen. Wir wissen, wie schwer es ist, im sich überstürzenden Ablauf eines Unterrichtstages und der Unterrichtswoche gegenüber der Flut der Unterrichtsmedien und -anregungen und der Unzahl von Meinungen, Erwartungen und Anforderungen, die Unterricht umlagern, dem Anspruch einer theoriebezogenen Unterrichtspraxis zu entsprechen. Häufig über-

Daß Theorie und Praxis allzu oft auseinanderdriften, ist bekannt. Sonst wäre die nachfolgende Karikatur des Tübinger Zeichners *Buchegger*, die er mit «Flüchtige Bekannte» unter-
schrieben hat, gar nicht verständlich:



Meine Frage – im Anschluß an den Beitrag von *Gabriele Faust-Siehl* und *Christiane Maier* – ist nun, ob die Bekanntschaft der beiden Herren wirklich so flüchtig ist. Die Gegenthese, die ich

verteidigen möchte, ist die, daß konzeptionsloser Unterricht nicht etwa durch Theorielosigkeit gekennzeichnet ist, sondern durch schlechte Theorie.

Trotz dieser Gegenthese liegt mir daran, deutlich zu sagen, daß ich den Begriff der Konzeption für die Kritik alltäglichen Unterrichts als sehr hilfreich erachte. Mit ihm läßt sich das Zusammenspiel von Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern gut erklären. Für die Erklärung dieses Zusammenhangs mag ein Ausflug in die Antike hilfreich sein.

«Ein konzeptionsloser Unterricht ist nicht etwa durch Theorielosigkeit gekennzeichnet, sondern durch schlechte Theorie.»

Aristoteles hat sich in seiner Ethik Gedanken darüber gemacht, wie man Handlungen rational erklären kann. Er hat das am sogenannten «praktischen Syllogismus» erläutert, an der Schlußfolgerung, die vorliegen muß, wenn jemand aufgrund von Überlegungen zu einer Handlung bzw. zur Tat gelangt.

Aristoteles schreibt, es müsse in einem solchen Fall in der Seele des Menschen immer zwei «Meinungen» geben, die erst in ihrer Kombination zur Handlung führen:

«Die eine Meinung geht auf das Allgemeine, die andere auf das Einzelne, das selbst bereits der Sinneswahrnehmung untersteht. Wird nun aus beiden eines, so wird die Schlußfolgerung von der Seele bejaht und, wo es sich um ein Hervorbringen handelt, sogleich ausgeführt werden müssen, etwa: wenn man alles Süße kosten soll und dieses da als Einzelnes süß ist, so wird der, der dazu in der Lage ist und nicht gehindert wird, dies gleichzeitig auch notwendigerweise tun.»¹

fordert, orientiert man sich an Unterrichtsmaterialien, die nicht mehr auf ihre Konzeptionen hin befragt werden, an aufgeschnappten Methodentips, an zufällig aufgefundenen Handreichungen, an den willkürlichen Stoffsammlungen der Lehrpläne, an irgendwelchen Handbuchkompendien und an den unsystematischen Mediensammlungen der Schulen und anderswo. Kollegin A: «Ich muß morgen mit 'Pflanzen' anfangen. Was ist denn dazu hier da?» Kollegin B: «Nimm doch die Tulpe! Die hab' ich auch gemacht. Ich geb' dir drei Arbeitsblätter und bring' dir meine ausgegrabenen Tulpen mit.»

Da die Willkürlichkeit und Zersplitterung, die daraus folgt, spürbar ist und als unbefriedigend erlebt wird, gewinnen unreflektiert «heimliche» Modelle der Integration Einfluß, z.B. die

Kollegin A: «Ich muß morgen mit 'Pflanzen' anfangen. Was ist denn dazu hier da?»
Kollegin B: «Nimm doch die Tulpe! Die hab' ich auch gemacht. Ich geb' dir drei Arbeitsblätter und bring' dir meine ausgegrabenen Tulpen mit.»

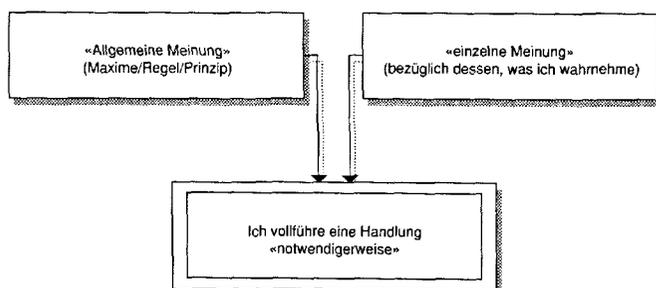
eigenen Schulerfahrungen. Hier war die Integration aus Schülersicht zu erleben, hier sind die Muster in der Erinnerung wiederzufinden, an die man sich in Zweifelsfällen ohne Rücksicht auf die Rückständigkeit, die damit verursacht wird, halten kann.



Folge 4: «Unterrichten – Handeln ohne Konzept?»

wenigen Erläuterungen verständlich. *Aristoteles* will grundsätzlich klären, wie eine Handlung zustande kommt, was sie verursacht. Sein Modell für die Erklärung von Handlungen – durch die sich der Mensch vom Tier unterscheidet – besteht aus einem Dreierschritt:

- Ich muß irgendetwas wahrnehmen, z.B. irgendetwas Süßes, ein Stück Gebäck oder Honig. (Eine beliebige Wahrnehmung darf es allerdings nicht sein. Vielmehr muß sie sich auf Dinge beziehen, die überhaupt Handlungen in den Bereich des Möglichen bringen; es muß sich, in der Formulierung des *Aristoteles*, um den Bereich der «Hervorbringungen» handeln.)
- Zugleich muß meine Seele durch irgendeine «allgemeine» Meinung bewegt werden. Ich muß eine allgemeine Regel/Maxime/Auffassung/ein Prinzip haben, die/das ich mit der sinnlichen Wahrnehmung verbinde.
- Erst dieses beides zusammen führt dazu, daß ich etwas «notwendigerweise» tue. – Im Schaubild:



1. Alle Angebote – auch die Arbeitsblätter und die Tulpen der freundlichen Kollegin – transportieren Konzeptionen. Da die Konzeptionen verdeckt bleiben und die Vorgaben nicht befragt werden, wird die *Unterrichtspraxis* inkonsistent: Nicht nur einzelne Fächer stehen unverbunden nebeneinander, selbst in den Fächern und im Verlauf einzelner Stunden widersprechen sich die Handlungen.

2. *Lehrerinnen und Lehrer* werten sich selbst damit zu Ausführer ab und lassen sich gängeln. Das «Konzeptionslosigkeits-Syndrom» wird u.a. daran deutlich, daß es vielen Kolleginnen und Kollegen nur schwer gelingt, an Beispielen analytisch das Allgemeine zu erfassen, kenntnisreich, selbstkritisch und abgewogen Stellung zu nehmen, Chancen und Grenzen von Konzeptionen zu beurteilen und souverän über Alternativen zu verfügen. Die Leere und die Entwertung der eigenen Tätigkeit begünstigen Fluchtreaktionen in Freizeit, Familie, Politik o.ä.

3. Im Interesse der *Kinder* darf eine solche Praxis nicht gleichgültig lassen. Die Kinder werden beschäftigt, statt in ihrem Wahrnehmungs- und Reflexionsvermögen und in ihrer Handlungsfähigkeit gefördert. Die Schule kann die Integration der Teilbereiche der Lehrgänge und Einzelstunden nicht «für» die Kinder leisten. Lern- und Bildungsprozesse werden von ihnen immer in eigene Zuwendung vollzogen, sie können nicht gesteuert oder hervorgehoben werden. Wenn jedoch derart widersprüchlich unterrichtet wird, macht die Schule sich selbst zum Vorbild für Konzeptionslosigkeit, Zersplitterung und Desintegration.

Wir haben hiermit die Grundfigur des «praktischen Syllogismus»:

- eine allgemeine Regel: Süßes soll man kosten,
- eine Aussage: dort liegt etwas Süßes,
- eine praktische Schlußfolgerung (Konklusion): Ich esse es.

Ob dieser praktische Syllogismus Gültigkeit hat oder nicht darüber läßt sich streiten. Und es ist darüber auch in der Geschichte der Philosophie gestritten worden. Für unsere Zwecke reicht aber zunächst einmal die Übertragung auf unser Grundschulproblem: Die unterrichtende Lehrerin nimmt irgendetwas wahr, zum Beispiel, daß eine Schülerin schon wieder die Rechenaufgabe nicht gelöst hat; die Lehrerin «vereint» diese Wahrnehmung mit der von ihr verinnerlichten Regel, daß *alle* Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse die Grundrechenarten erlernen sollten, und erklärt deshalb der Schülerin nochmals, wie der Rechenschritt zu bewältigen ist. Oder, auf das Beispiel von *Gabriele Faust-Sieh* oder *Christiane Maier* bezogen: Die Lehrerin registriert, daß das Thema Pflanzen «dran ist» und daß das Materialangebot ihre Kollegin für das Thema richtig ist (singuläre Aussage). Sie akzeptiert zugleich, daß man Lehrpläne einhalten soll (allgemeine Aussage). Das Angebot der Materialien und die Akzeptanz der allgemeinen Geltung des Lehrplans führen dann zusammen dazu daß sie tatsächlich die Arbeitsblätter und die Tulpenzwiebeln für ihren Unterricht verwendet.

Der Kontext, in dem *Aristoteles* den eben vorgestellten praktischen Syllogismus einführt, ist nun die Frage, wie man sich *beherrscht* und wie man sich *unbeherrscht* verhält. Der «konzeptionslose Lehrer» – so meine Argumentation mit *Aristoteles* – ist der unbeherrschte Lehrer. Er läßt seine *abwägende* pädagogische Vernunft gar nicht an sein pädagogisches Handeln herankommen. Er reagiert spontan-eindimensional auf die pädagogische

«Die Kinder werden beschäftigt, statt in ihrem Wahrnehmungs- und Reflexionsvermögen und in ihrer Handlungsfähigkeit gefördert.»

Die beschriebenen Phänomene sind in erster Linie keine Folgen individuell bedingter Unvollkommenheit der Lehrerinnen und Lehrer. Gründe dafür liegen u.a. in der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, in der Geschichte der Ausbildungsinstitutionen, in der Anlage der Aus- und Fortbildung, in der schulischen Arbeitssituation und im Geschäft, das mit der Schule gemacht wird.

Einige verursachende Momente

1. Die Ausbildungsinstitutionen der ersten Phase leisten der mangelnden Integration und Inkonsistenz der Unterrichtspraxis durch die fehlende Koordination und Integration ihrer Ausbildungsgänge und Studienordnungen Vorschub. In je getrennten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildungsteilen werden jeweils eigenständige Theorieteile und eine uneinheitliche Begrifflichkeit angeboten, ohne daß die Verbindungen geleistet werden, ja sogar immer noch, ohne daß die Notwendigkeit dazu anerkannt wird. Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik fallen auseinander, Entwicklungspsychologie wird isoliert gelehrt. Den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern wer-

Regeln und Maximen, die ihm bei seinem Handeln in den Sinn kommen.

«Der konzeptionslose Lehrer ist der unbeherrschte Lehrer. Er läßt seine abwägende pädagogische Vernunft gar nicht an sein pädagogisches Handeln heran.»

Aristoteles fährt an der zitierten Stelle so fort:

«Wenn nun eine allgemeine Meinung vorhanden ist, die das Kosten verbietet, und daneben eine andere, daß alles Süße angenehm ist und daß dieses Bestimmte süß ist (und diese Meinung wirkt) und wenn außerdem gerade auch eine Begierde da ist, so wird die erste Meinung raten, daß man dies meiden sollte, die Begierde aber führt darauf hin (...). Und so kann man in gewisser Weise durch den Verstand und das Meinen unbeherrscht sein, eine Meinung, die zwar nicht an sich, aber doch beiläufig (...) der wahren Einsicht entgegengesetzt ist.»²

Auch diese Fortführung läßt sich, meine ich, unmittelbar auf Alltagssituationen von Lehrerinnen und Lehrern beziehen: Entscheidend ist die Erkenntnis, daß *verschiedene* «allgemeine» Meinungen miteinander in Widerspruch stehen können. Ich mag den Allgemeinspruch bejahen, daß man Süßes kosten sollte und zugleich akzeptieren, daß man nicht über den Hunger hinaus essen soll. Ich mag die Regel akzeptieren, daß man *allen* Kindern die Grundrechenarten beibringen soll, und trotzdem in der konkreten Unterrichtssituation unbeirrt am Unterrichtsplan festhalten, weil die anderen Schüler in der Klasse auch Anspruch auf guten Unterricht haben. Es mag sein, daß ich als Lehrerin die *erstbeste* Unterrichtshilfe meiner Kollegin akzeptiere und daß

den Fragmente zur Analyse angeboten. Ebensovienig wie Kinder zur integrierten Wahrnehmung ihrer Welt werden die Studenten dazu befähigt, auf der Grundlage eines integrierten und differenzierten Bildes von Unterricht handeln zu können. Auch das Referendariat bildet im Interesse der breiten Einsatzmöglichkeiten die Lehreranzwärtinnen und Lehreranzwärt vornehmlich als Fachlehrer/innen in verschiedenen Fächern und Stufen aus. Die Entwicklung und Weitergabe einer integrierten Sicht von Unterricht wird auch hier nicht geleistet.

2. Das Problem der Verbindung von berufspraktisch-konstruktiver und wissenschaftlich-systematischer Ausbildung ist nach wie vor ungelöst. Impulse fehlen möglicherweise auch deshalb, weil mit Ausnahme der Ansätze zur einstufigen Lehrerausbildung die Unterrichtspraxis nicht zum ständigen integrierenden Zentralbereich der Ausbildung gemacht wird. Durch den Aufbau eines Referendariats, das die Hochschulen von der Praxis ausschließt, ist die systematische Notwendigkeit und der Druck auf die Hochschulen, berufspraktisch-konstruktiv zu qualifizieren und die damit verbundenen Probleme zu reflektieren, in allen Bundesländern de facto entfallen.

In den Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase stellt sich dieses ungelöste Problem verschärft. Die Ziele dieser «schulpraktischen» Ausbildung fordern das Fruchtbarwerden der Kenntnisse und des in der ersten Phase erworbenen Verständnisses in den eigenen Handlungsmöglichkeiten. Die Explikation der eigenen und fremden Unterrichtspraxis mit Hilfe und unter Rückgriff auf Theorie ist quasi das Generalthema der Ausbildungsphase.

Angegangen wird diese Aufgabe zumeist einerseits durch

dadurch mein Unterricht konzeptionslos wird. Es ist aber auch denkbar, daß in der konkreten Situation gerade dies richtig war, weil etwas anderes im Vordergrund der unterrichtlichen Aktivitäten zu stehen hatte, etwa das soziale Verhalten der Kinder.

Die Argumentation des *Aristoteles* in diesem Konflikt *konkurrierender* allgemeiner Meinungen/Regeln/Maximen zielt darauf ab, daß wir durch unsere «Begierden» dahin gedrängt werden, jeweils *die erstbeste* unserer Meinungen zu unterstützen und auf eine rationale Abwägung der denkbaren Alternativen verzichten. Die *erstbeste* Meinung ist die, die unseren heimlichen Wünschen und Begierden am ehesten entspricht. Sie ist diejenige, zu der wir uns «getrieben» fühlen. Sie reduziert die Komplexität unserer Aufgabe auf einfache, geradlinige Problemlösungen, die gerade dadurch nur eine Unterrichtspraxis erzeugen können, die die pädagogische Gesamtaufgabe der Zersplitterung und Willkür anheimgibt.

Gabriele Faust-Siehl und *Christiane Maier* sprechen dieses Problem in ihrer entscheidenden Definition an, wenn sie schreiben, Konzeptionen seien von unterschiedlicher *Allgemeinheit* und das Unterrichten sei eine *Explikation*, ein *Prozeß* der *vermittelnden Auslegung übergeordneter, reflektierter Sichtweisen mit Handlungen in einzelnen Situationen*.

Ich stimme dem zu. Man muß nur bei dieser Definition darauf achten, daß die entstehenden Theorien und Teiltheorien sozusagen auf der elementaren Lebenswelt/der Befindlichkeit der Menschen «aufliegen» und daß im von mir im Anschluß an *Aristoteles* definierten Sinne auch noch der konzeptionslose Lehrer eine Theorie hat. Auch er kann sein jeweiliges Verhalten, wenn man ihn befragt, rechtfertigen. Auch er pocht auf seine pädagogische Erfahrung, die er – unreflektiert – von der pädagogischen Theorie abhebt. (Man kennt die Geschicklichkeit, mit der

pädagogische Begleitseminare, in denen ein relativ breiter Themenkanon «praxisbezogener» als in der ersten Phase aufgegriffen wird. An den Schulen findet gleichzeitig durch die Mentoren eine Art «Meisterlehre» statt. Eine breiter und tiefer angelegte Reflexion darüber, welche Kenntnisse sich als unabdingbar und welche sich als überflüssig erweisen, wie der Zugriff auf Theorie sich jetzt verändert, welche Einwände aus der neuen Situation zu formulieren sind u.ä.m., ist im allgemeinen zu vermissen. Zwar gehört Kooperation mit der ersten Phase zu den Aufgaben dieser Ausbildungsinstitutionen, Forschung jedoch nicht. Materielle, zeitliche und personelle Ressourcen fehlen, z.T. sogar das Selbstverständnis und die Einsicht, daß im Kern vieler Ausbildungsprobleme das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis steht. (Wie z.B. ist eine mündliche zweite Staatsprüfung anzulegen, in der die Kandidatin nachweist, daß sie «Praxisprobleme konstruktiv angehen» kann?)

3. Ein weiterer Grund für die Inkonsistenz der Praxis liegt wohl in den Friktionen und Inkontinuitäten der pädagogischen Theoriebildung selbst. Seit der Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik als alleiniger bzw. zumindest vorherrschender Orientierung der Unterrichtspraxis und der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft konkurrieren unterschiedliche Leitvorstellungen, ohne daß ihr Zusammen-

hang und ihr Verhältnis zueinander so diskutiert worden wäre, daß eine neue integrierende Sicht entsteht. In vielen Bereichen stehen be-

grifflich, inhaltlich und systematisch divergente Ansätze nebeneinander. Die unterschiedlichen Leitvorstellungen sind bis in die Unterrichtspraxis hinein zu verfolgen. Lehrerinnen und Lehrer, die sich an Lerntheorien orientieren, handeln anders als Kolleginnen und Kollegen, die auf Bildungsprozesse hin orientiert sind. Der Unterrichtspraxis fehlt ein pädagogisch begründeter Rahmen, in dem die unterschiedlichen Leitvorstellungen zu diskutieren sind.

Gegenmaßnahmen

● Über die bisher schon benannten Veränderungen hinaus würden Entwicklungen in folgenden Bereichen das konzeptionsbezogene Unterrichten erleichtern:

Festzustellen ist ein **Weiterentwicklungsbedarf der Grundschulpädagogik**. In den Bemühungen um praxisnahe Veröffentlichungen sind häufig Fehlformen zu beobachten, z.B.: Beschreibung von Einzelfällen ohne Abklärung der allgemeineren Einsichten, die aus dem Beispiel zu gewinnen sind; Entwicklung von methodischen Fragmenten ohne Anbindung des Vorschlags an Methodenkonzeptionen; Ausführung von didaktischen Teilthemen ohne Reflexion des thematischen Rahmens und des allgemeineren «Warum» und «Wozu».

Für Praxisorientierung und Praxisnähe sind hier neue Formen zu entwickeln: In allen diesen Fällen ist verstärkt auf die Bezüge zu Konzeptionen abzuheben und festzuhalten, welche Widerlegungen, Weiterentwicklungen und neuen Perspektiven sich für die Konzeption daraus ergeben. Auch Praktiker sollten literatur-



Folge 4: «Unterrichten – Handeln ohne Konzept?»

oder Fehlentscheidungen herausreden. Sie haben da, wo wir große Probleme sehen, alles schon gelöst. Sie sehen keine Widersprüche zwischen ihrem Handeln und dem, was sie sagen. Sie beziehen das, was sie «theoretisch» akzeptieren, nicht auf ihren eigenen Unterricht.)

Wenn also auch schon der Praktiker, der auf seine Erfahrung pocht, eine Theorie in seiner Praxis hat, dann ist das zugleich der Schlüssel für eine Verbesserung der Situation der Schule. Es müßte sich eigentlich ein Weg finden lassen, auf dem man von der schlechten, unreflektiert durch Begierden gesteuerten Unterrichtspraxis auf der einen Seite und der grauen, praxisfernen Unterrichtstheorie auf der anderen Seite zur guten Theorie-Praxis-Einheit gelangen kann.

Hilfreich für diese Aufgabe halte ich einen Aufsatz von *Erich Weniger* über «Theorie und Praxis in der Erziehung» aus dem Jahre 1929, auf den ich nun in einer zweiten Anmerkung zum Aufsatz von *Gabriele Faust-Siehl* und *Christiane Maier* eingehen möchte.

«Es müßte sich eigentlich ein Weg finden lassen, auf dem man von der schlechten, unreflektiert durch Begierden gesteuerten Unterrichtspraxis einerseits und der grauen, praxisfernen Unterrichtstheorie andererseits zur guten Theorie-Praxis-Einheit gelangen kann.»

sich manchmal Lehrer – so wie andere Menschen auch – aus ihren Widersprüchen

Weniger stellt – ganz in Übereinstimmung mit der aristotelischen Ethik – fest, daß jede pädagogische Handlung von Theorie umklammert und gestützt ist. Diese Theorie ist aber in ihrer Qualität sehr unterschiedlicher Art. Man kann, wenn man Praktiker bei ihrem Unterricht beobachtet und mit ihnen spricht, *Theorie-Niveaus* unterscheiden. *Weniger* unterscheidet eine Theorie ersten, zweiten und dritten Grades.

Das erste Niveau theoretischen Verhaltens ist dadurch gegeben, daß wir immer schon mit einer unausgesprochenen Fragestellung, mit einer Voreinstellung an die Wirklichkeit herangehen. Wir haben, wie *Weniger* das formuliert, eine «eingehüllte Rationalität», ein «weltanschauliches Apriori», in uns. Wir fühlen uns zum Beispiel ganz elementar verantwortlich für das Wohlergehen und die Erziehung der nachwachsenden Generation, können das aber nicht auf den Begriff bringen. Trotz dieses Unvermögens, die Gründe unseres Handelns und Urteilens zu benennen, handeln wir also nicht blind, sondern immer schon irgendwie «theoriegeleitet».

Das zweite Niveau theoretischen Verhaltens in *Erich Wenigers* Modell ist das der «impliziten» pädagogischen Theorie, die in irgendeiner Weise vom Praktiker formuliert werden kann. Es ist das Niveau der Erfahrungssätze, Lebensregeln, Schlagworte und Sprichwörter, der Lehrsätze, die Eltern, Erzieher oder Lehrer einbringen, um ihr pädagogisches Handeln vor sich und anderen zu rechtfertigen. Diese Theorie zweiten Grades muß nicht unbedingt jederzeit bewußt sein, muß nicht jederzeit artikuliert werden können, sie muß aber prinzipiell der Besinnung und dem ausdrücklichen Bemühen um richtige Entscheidungen zugänglich werden können.

Daß diese Theorie zweiten Grades zur Theorie ersten Grades nicht paßt, kommt häufig vor. Man erlebt dann, daß die Rechtfertigung

«Festzustellen ist ein Weiterentwicklungsbedarf der Grundschulpädagogik.»

bezogen arbeiten, d.h. bereits Geschriebenes zum Thema suchen, zur Kenntnis nehmen, zitieren und in Auseinandersetzung damit die eigenen Gedanken entwickeln.

● Es sind **Gegenmaßnahmen zur Regression der Grundschulzeitschriften** auf Comic-Niveau zu ergreifen. Bildchen, Karikaturen und Magazin-Stories bringen keinen Leser weiter. Die Leserfreundlichkeit eines Beitrags hängt nicht von seiner Länge ab. Es ist ein Unding, wenn gerade anspruchsvollere Artikel, bei denen es auf den Zusammenhang ankommt, als Fortsetzungsfolgen erscheinen. Beschnitten, gekürzt und verflacht werden den Lesern in Häppchenform die Beiträge zur Grundschulreform zugeworfen. Aber Bedürfnisse werden von den Autoren nicht nur aufgenommen, sondern auch gemacht: fragwürdig deshalb das Argument, wenn den Lesern der Zeitschriften unterschoben wird, daß allein ihre Leseinteressen die Auflagenzahlen der Praxishefte in die Höhe schnellen und die der erörternden Publikationen verkümmern ließen.

Für ihre Zeitschrift einen Standard zu setzen, ist zunächst die Aufgabe der Herausgeber. Zu überlegen wäre auch, für die offenen Beiträge und möglicherweise auch für die Beiträge zum jeweiligen Heftthema ein Refereesystem einzuführen: Ohne den

tigungen, die etwa für eigene Entscheidungen oder für das Verhalten der Schüler gegeben werden, eigentlich nur Ausreden sind, daß es Widersprüche im Verhalten gibt, daß die pädagogische Tätigkeit von «objektiver Unwahrhaftigkeit» bestimmt ist, wie *Weniger* formuliert. Die implizite Theorie des Praktikers ist zeitverhaftet, zufällig, biographisch-individuell bestimmt, dabei aber fast zwangsläufig die Theorie von Gestern. Sie ist Widerspiegelung der Lernprozesse in der eigenen Schulzeit, die – mehr oder weniger modifiziert – als pädagogische «Erfahrung» ausgegeben werden, oft aber nur eine ideologische Rechtfertigung schlechter Praxis darstellen.

Erst an dritter Stelle kommt die «Theorie der Theoretiker». Erst diese Theorie erhebt Anspruch darauf, systematisch und widerspruchsfrei zu sein. Sie soll die Praxis bewußter machen, Ratio-

«Die implizite Theorie des Praktikers ist zwangsläufig die Theorie von Gestern. Sie ist Widerspiegelung der Lernprozesse in der eigenen Schulzeit, die als pädagogische «Erfahrung» ausgegeben werden, oft aber nur eine ideologische Rechtfertigung schlechter Praxis darstellen.»

nalität des Handelns und klare Einsicht in pädagogische Prozesse vermitteln, sie soll die Zufälligkeiten des alltäglichen pädagogischen Handelns ausschalten. Welche Bausteine/Teiltheorien/Qualitäten diese Theorie haben könnte, wird in dem Aufsatz, den ich jetzt referiere, nicht erläutert. *Weniger* dachte 1929 aber

Autor zu kennen, prüfen zwei Gutachter unabhängig voneinander unter den Gesichtspunkten der Neuartigkeit und des Fortschritts gegenüber bereits vorliegenden Arbeiten die Qualität des eingereichten Artikels. Veröffentlicht wird nur, was von beiden Gutachtern dafür wert gehalten wird. Sofern die erscheinenden Zeitschriften kein Interesse an einer Qualitätsverbesserung zeigen, ist die Neugründung von ernstzunehmenden Zeitschriften zu erwägen, auch wenn diese zunächst subventioniert werden müßten.

● In der **Lehrerbildung** sind **institutionelle Veränderungen** überfällig. Die Hochschulen brauchen einen direkten Praxisbezug in ihrem Lehralltag, um sich der Unterrichtssituation über das ganze Schuljahr hin in gemeinsamer Verantwortung mit Praktikern stellen zu müssen. Dazu sind hochschuleigene Schulen einzurichten. Viel Zeit verbleibt dafür nicht mehr: Die Hochschullehrergeneration, die noch über soviel Erfahrung mit eigener Unterrichtspraxis verfügt, daß sie begündet beobachten und handeln kann, wird nicht mehr lange an den Hochschulen bleiben. Darüber hinaus sind Teambildungen anzustreben zwischen Ausbildern verschiedener Fachbereiche und verschiedener Phasen und eine engere und intensivere Zusammenarbeit zwischen Hochschulvertretern und Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen.

● **Lehrerfortbildung** könnte und sollte der Ort einer berufs begleitenden theoriebezogenen Reflexion der Unterrichtspraxis sein. Nach Jahren des Unterrichts bedürfen Lehrerinnen und Lehrer nicht weiterer Unterrichtsbeispiele und Materialpäckchen, eine oft geübte Praxis von Fortbildungsveranstaltungen. Ihre Unterrichtspraxis wird durch neue Beispiele und kurzfristig

natürlich an eine bildungstheoretische Handlungslehre, die auf dem Boden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wachsen sollte. In ihr kam es darauf an, die «bildende Begegnung» zwischen Lehrer und Schüler zu beschreiben und so in ihrer Struktur bewußt zu machen. Dabei betrachtete es *Erich Weniger* im Anschluß an *Dilthey* und *Schleiermacher* als selbstverständlich, daß die pädagogische Praxis der pädagogischen Theorie immer schon vorausgeht. Pädagogische Praxis ohne Theorie im expliziten Sinne des dritten Niveaus ist denkbar, nicht aber pädagogische Theorie ohne Praxis.

Nur an diese Theorie dritten Grades scheint mir, denken *Gabriele Faust-Siehl* und *Christiane Maier*. Und sie heben diese Theorie nur von der Theorie zweiten Grades ab, klammern also das pädagogische Handeln aufgrund des weltanschaulichen Aprioris und der elementaren Befindlichkeit der Lehrer aus ihrer Betrachtung aus. Ihre Problemfaltung wird dadurch – modern formuliert – zu kognitivistisch. Die affektive Dimension des Handelns, die *Aristoteles* mit seinem durch Begierde gesteuerten Handeln erfaßt hat, bleibt ausgeklammert. Diese Dimension ist aber für die Bewertung von Lernklima, pädagogischer Atmosphäre und Wirkung des Unterrichts ebenso wichtig wie die Stimmigkeit der sachlichen Anteile des Curriculums.

Gabriele Faust-Siehl und *Christiane Maier* klagen in ihrem Beitrag zu Recht darüber, daß heute die Bausteine, die in der Lehreraus- und weiterbildung angeboten werden, nicht zueinander passen. Pädagogik und allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Entwicklungspsychologie etc. nehmen von dem Stand der Forschung in den jeweils anderen Disziplinen nicht Kenntnis. Die Integration von theoretischer Ausbildung – im Studium – und Praxis – in der Schule – ist mangelhaft. Die in dieser Situation geforderten «Gegenmaßnahmen», Weiterentwicklung der Theo-

umsetzbare Anregungen nicht mehr wesentlich verändert, auch wenn dann mal das eine gegen das andere ausgetauscht wird.

Lehrerfortbildung sollte vielmehr von dem Entscheidungs- und Handlungsdruck des Unterrichtsalltags freistellen, der uns Lehrerinnen und Lehrer immer nach dem kurzfristig Machbaren fragen läßt. Dann könnte man den eigenen Unterricht neu sehen, Gesichtspunkte gewinnen, die man an die Praxis anlegt, in der man täglich steht, diese Praxis in einen wissenschaftlich konzeptionellen oder auch einen bildungspolitischen Kontext stellen.

Lehrerfortbildung in diesem Sinn ist ein notwendiger Bestandteil beruflicher Tätigkeit. Sie ist zusätzlich zum Unterricht bei gegebenem Deputatumfang nicht zu leisten. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig für einen Zeitraum von einigen Tagen zur Fortbildung vom Unterricht freigestellt werden. Während einer durchschnittlich 30-jährigen Unterrichtszeit sollte es zudem jeder Lehrerin und jedem Lehrer möglich gemacht werden, mindestens einmal ein Studienjahr einzulegen. Die Kapazität der Hochschulen und der vorhandenen ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen ließen dies ohne weiteres zu. Die Art der beruflichen Belastung im Lehrberuf und die Verantwortung vor den Schülern machen diese Maßnahme dringend notwendig. Wer glaubt, Lehrerinnen und Lehrer könnten sich 30 Jahre lang unbeschadet und ohne Qualifikationsverlust einer wechselnden Schü-

lerschaft widmen, in einer Berufsstruktur, die sie immer und ausschließlich in der Rolle der Lehrenden beläßt, der irrt.



Folge 4: «Unterrichten – Handeln ohne Konzept?»

schriften, bessere Lehrerausbildung und institutionelle Veränderungen, nicht zuletzt eine verbesserte Lehrerfortbildung – leuchten alle ein. Ohne Frage muß die Arbeitssituation der Lehrer geändert werden.

Aber die Problembeispiele, die *Gabriele Faust-Siehl* und *Christaine Maier* einbringen, wird es auch dann noch geben, wenn einmal alle Verbesserungswünsche in einer pädagogischen Provinz realisiert worden sein sollten. Denn die Unselbständigkeit und Hilfslosigkeit der Kollegin B, die mit der Aufgabe, die «Pflanzen» zu behandeln, keine eigenen didaktischen Ideen verbinden kann, ließe sich nur durch eine Aus- und Weiterbildung beheben, die ganz anders als die heutige Aus- und Weiterbildung angelegt ist. Willkürlichkeit und Zersplitterung des Unterrichts treten nicht nur deshalb ein, weil Lehrer mit dem, was sie in Studium und Schule an Hilfen angeboten bekommen, nichts anfangen können. Es gibt sie auch deshalb, weil die Umwelt, auf die die Unterrichtskonzeptionen bezogen sein sollten, in sich widersprüchlich ist. Die Zersplitterung und Desintegration des Unterrichts ist eine Widerspiegelung einer außer- und innerschulischen Lebenswelt, die mit sich selbst in Widerspruch gerät. Es wäre eine trügerische Hoffnung, wenn man annähme, man könnte durch eine widerspruchsfreie Theorie und eine ihr gemäße Aus- und Weiterbildung der Lehrer die Widersprüchlichkeiten unserer Lebenswelt beseitigen.

Trotzdem besteht für alle Beteiligten die Aufgabe, alles zu versuchen, die bestehende Misere zu verbessern. Hier stimme ich wieder *Gabriele Faust-Siehl* und *Christiane Maier* zu. Die Konsequenzen etwa für den Bereich der Erstausbildung in Hochschu-

● Darüber hinaus sollte sich vor allem die **Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer** ändern. Noch ist in ihrer alltäglichen Arbeitszeit kein Anteil für die eigene Weiterbildung ausgewiesen. Konzeptionsaneignung, -kritik und -entwicklung im Unterrichtsalltag brauchen jedoch Zeit. Das Interesse und die Bereit-

«Wer glaubt, Lehrerinnen und Lehrer könnten sich 30 Jahre lang unbeschadet und ohne Qualifikationsverlust einer wechselnden Schülerschaft widmen, in einer Berufsstruktur, die sie immer und ausschließlich in der Rolle der Lehrenden beläßt, der irrt.»

schaft der Lehrerinnen und Lehrer, ihr Unterrichten weiterzuentwickeln, sollte anerkannt werden, indem diese Tätigkeiten als Teil des Deputats angerechnet und die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung auf 25 Stunden Unterricht pro Woche begrenzt werden. Der Gewinn für die Schule würde sich noch vergrößern, wenn diese Aufgaben in kollegialer klassen- oder schulbezogener Zusammenarbeit geleistet würden. Teamarbeit auch in der Klasse (durch Doppelbesetzungen) gäbe einen Anlaß, Unterricht neu zu sehen und sich weiterzuqualifizieren. Die Entwicklung von Schulprogrammen durch Kollegien – bislang nur in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen obligatorisch – sollte von Seiten

le und Universität sind jedoch viel leichter formuliert als in Reformmaßnahmen realisiert.

Die Lehramtsstudentinnen und -studenten müßten sich eigentlich viel deutlicher ihren eigenen Bildungsgang bewußt machen, wenn sie später Schülern dabei helfen sollen, daß diese ihren bildenden Gang durch die Schule erfolgreich absolvieren. Dieser Lernprozeß müßte zugleich ganz elementar auf die sachlichen/fachlichen Aufgaben bezogen sein, die den Grundschulunterricht ausmachen. Die Studenten müßten klären, welche pädagogischen «Begierden» sie zu ihrem Studium gebracht haben, und sie müßten versuchen, ihre eigenen Schulerfahrungen aufzuarbeiten. Sie müßten lernen, sich bewußt zu machen, wie sie auf andere, auf ihre zukünftigen Schüler, wirken. Sie müßten in gewisser Weise die drei Theorieschichten in *Erich Wenigers* Modell in ihrer eigenen Entwicklung aufarbeiten. So könnten sie dann versuchen, ihr eigenes Modell pädagogischen Handelns zu entwickeln, um es bewußt für die Steuerung ihrer Interaktionen mit ihren Schülern einzusetzen. Jede Vermittlung einer pädagogischen Theorie dritten Grades ohne die Vorstufen, ohne die Theorie zweiten und die ersten Grades, steht demgegenüber in der Gefahr, zu r«Feiertagspädagogik» zu degenerieren, die Diskrepanzen zwischen pädagogischem Denken und Handeln eher verschleiert als enthüllt.

Eben deshalb gibt es eine eindeutige Antwort auf die oben zurückgestellte Frage, ob denn der praktische Syllogismus – in seiner erweiterten, alternative allgemeine Regeln abwägenden Form – gilt: *Wir sollten uns so verhalten, als ob er gilt*, weil eben hierin die Chance eröffnet wird, die schulischen Verhältnisse zu verbessern und der Karikatur *Buchegggers*, mit der ich meine Überlegungen begonnen hatte, den Boden zu entziehen. Theorie (dritten Grades) und Praxis (alltäglichen Unterrichts) sollten sich besser kennen, als dies flüchtige Bekannte zu tun pflegen.

der Schulverwaltung durch öffentliche Anerkennung und bessere Arbeitsbedingungen belohnt werden.

Von diesen Veränderungen unabhängig sind Schritte, die Lehrerinnen und Lehrer umgehend wagen können: Gegen die ungünstige Arbeitssituation können wir aus eigenem Interesse darauf achten, Schwerpunkte zu setzen und uns darin durch systematische und gründliche Arbeit kundig zu machen. Wir können es zur Alltagsroutine machen, den geplanten oder erteilten Unterricht auf seine Konzeptionen zu befragen. Dazu ist es hilfreich, sich statt an die Stoffkataloge der Fachlehrpläne an die Präambeln zu halten. «Reflektierte Schulpraxis» wird auf diese Weise zu einem ständigen Arbeitsschwerpunkt, für den wir als Kolleginnen und Kollegen unsere Kompetenz, Nachdenklichkeit und Erfahrung einsetzen.