Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Artikel: Unterrichten lernen : zur Didaktik der Lehrerbildung

Autor: Prange, Klaus

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786267

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Unterrichten lernen
Zur Didaktik der Lehrerbildung

Klaus Prange

Wie lernt man unterrichten, und welche Rolle spielt dabei die didaktische Theorie? Wenn das Unterrichtenkönnen weder eine Naturgabe ist noch auf blosser Nachahmung beruht, dann ist seine didaktische Grundlage anzugeben. Die Antwort ist: die Artikulation des Unterrichts zum Zwecke seiner Deutlichkeit ist das Rückgrat für die Didaktik der Lehrerbildung. Der angehende Lehrer muss zuerst und vor allem artikulieren können, um dann einzelne Techniken zu verbessern und zu elaborieren.

Ausserdem dient die Lehre von der Artikulation dazu, Unterricht zu sehen und zu beurteilen, und stellt so die Brücke zwischen didaktischer Praxis und Theorie dar.

Die Didaktik ist, um einen bekannten Satz von Herbart abzuwandeln, «die Wissenschaft, deren der Erzieher (als Lehrer) für sich bedarf» [1]. Sie ist so gesehen Unterrichtstheorie als Inbegriff des Wissens über den Unterricht, sie ist aber auch noch etwas anderes, nämlich eine mehr oder minder geregelte Unterrichtskunst, in der sich das berufliche Können zeigt. Das Problem der Lehrerbildung, moderner gesprochen: das Problem der Professionalisierung besteht darin, beides aufeinander zu beziehen, das Wissen der Wissenschaft und das spezifische Berufswissen, wie es sich im Umgang mit Themen, Schülern und mit sich selbst ergibt oder immer schon ergeben hat. Denn was Lehrer können, sei es im Einzelfall, sei es in der Tradition etablierter Bräuche und Gewohnheiten, ist nicht einfach die Umsetzung und Anwendung allgemeiner Einsichten über Unterricht, sondern es enthält immer auch eine «Lokalvernunft» (Justus Möser), die Berücksichtigung unvordenklicher Umstände, die Nutzung von Gelegenheiten und die Behandlung von Schwierigkeiten, von denen die Theorie in ihrer Allgemeinheit entweder von vornherein nichts enthält oder die sie nur fragmentarisch erfasst.

Im folgenden geht es um die besondere Bedeutung, die das Berufswissen für die Ausbildung von Lehrern hat. Dabei soll unter Berufswissen die Kenntnis jener Figuren und Verfahrensformen, Gesichtspunkte und praktischer Orientierungen verstanden werden, mit denen die alltäglichen Situationen des Unterrichts mehr oder minder bewältigt oder zumindest behandelt werden. Jeder Lehrer braucht und besitzt Techniken, wie er den Unterricht eröffnet, die Stoffe in Themen des Unterrichts verwandelt und präsentiert, wie er die Rezeption kontrolliert und sich auf seine Klasse einrichtet. Gilbert Ryle hat dieses Wissen als «knowing-how» gekennzeichnet, im Unterschied zum «knowing that» [2]; man könnte abstrakter vom nomologischen Gegenstandswissen über den Unterricht sprechen, dem auf der anderen Seite das Wissen im Unterricht gegenübersteht. Die Theorie der Aggression ist eines, eine randalierende Klasse das andere.

Die Aufgabe für den Lehranfänger und für die Einübung des Lehranfängers besteht darin, beides miteinander zu verbinden. Dazu bedarf es eines «didaktischen know-how», das ihm zeigt, wie er sich im Unterricht orientiert. In der klassischen Tradition heisst das, was da benötigt wird, Urteilskraft, nämlich die Anwendung einer allgemeinen Regel auf einen Fall und in einer Situation. So hat das Kant in seinem Aufsatz «Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis» ausgeführt. Statt Urteilskraft spricht Kant gelegentlich auch von Mutterwitz oder von dem Augenmass, das z.B. ein Arzt hat oder leider nicht hat, wenn er eine Diagnose stellt und eine Therapie empfiehlt. In der alten rhetorischen Tradition ist es die *prudentia,* in der pädagogischen Tradition der pädagogische Takt, der dem Erzieher oder Lehrer sagt, was er gerade hier zu tun oder zu lassen hat. Ich will auch etwas abstrakter und zeitgemässer, um dem Verdacht vormoderner Betulichkeit zu entgehen, von Technologie des Unterrichts sprechen. Damit soll nichts Mechanisches und Maschinelles gemeint sein, sondern der Zusammenhang von Techniken und Faustregeln, Kunstgriffen und Routinen, Gesichtspunkten und Praktiken des Unterrichtens. In der Rhetorik ist die Topik das Pendant, gewissermassen als Schatzkammer bewährter Muster und Vorbilder, die man für den jeweils vorliegenden Fall beizieht; in der Bühnenkunst leistet das die Dramaturgie, in der Baukunst die Architektur als Kunstlehre, wie sie z.B. Vitruv vorgelegt hat [3]. Technologie als Kunstlehre will, was den Unterricht angeht, lehren, wie man das Unterrichten lernt; sofern man nicht der Meinung folgt, das sei eine Gnadengabe der Natur und schlechthin unlernbar, oder wenn man meint, nur die eigene Übung vermöge dem Lehrer das erforderliche Berufs- und Kunstwissen zu verschaffen. Sie soll sagen, welches Repertoire von Formen, Kulissen, Versatzstücken, Klischees, Topoi, didaktischen *loci communes* es gibt, die man dann ausprobieren und einüben kann. Es ist der Versuch, den Übergang von der allgemeinen Theorie in ihrem immer unfertigen Zustande zu den besonderen Situationen bewußt zu halten und eigens zu thematisieren. Ich gehe davon aus, daß eine solche Kunstlehre erforderlich, zumindest hilfreich ist, weil es einen direkten Übergang «von der Theorie ins Leben» (Goethe) nicht gibt. Der Student, der sich mit der Lehrplantheorie und den Grundsätzen der herrschaftsfreien Kommunikation, mit Lernforschung und schichtenspezifischer Sozialisation bekannt gemacht hat, weiß noch lange nicht, wie er sein Tun

verbessern kann und wie ein anderer ihm dabei hilft. Man braucht noch ein gemeinsames Idiom, um zu erfassen, was man will, was man vollbringt und was an alternativen Möglichkeiten sich anbietet.

Das ist die Vorgabe für das Folgende; ich will sie nicht weiter begründen, sondern einen zentralen Aspekt einer Kunstlehre des Unterrichts im Sinne einer Unterrichtstechnologie herausheben. In Anlehnung an die Topik der Architektur spreche ich von «Bauformen des Unterrichts» [4]. Das ist ein halb gestohlener Titel; für die Literatur hat vor Jahren Eberhard Lämmert die «Bauformen des Erzählens» aufgestellt [5]. Auch da geht es um Grundformen der erzählerischen Darstellung, so wie es in der Unterrichtslehre darum geht, die einfachen Schemata der Unterrichtsgestaltung herauszuheben und lehrbar zu machen. Die leitende Frage ist also: Wie lernt man unterrichten? Die Frage ist nicht: Was lernt man über Unterricht? Ich sagte schon, dass es die extreme Auffassung gibt, unterrichten werde überhaupt nicht schulmässig erlernt und brauche deshalb auch nicht eigens zu gelehrt werden. Man kann es oder kann es eben nicht. Man kann es vor allem dann, wenn man sein eigentliches Fach richtig studiert hat, also Deutsch oder Mathematik, Erdkunde oder Sport. Das ist die herkömmliche Philologendidaktik, wie sie bereits Friedrich August Wolf formuliert und Herbart kritisiert hat und nach der viele Kollegen auch den Wert oder besser: Unwert fachdidaktischer Studien beurteilen. Die Hintergrundprämisse dieser Didaktik ist kulturpädagogisch: in den Themen selber liegt der erzieherische Impetus; ihre Dignität verbürgt die Bedeutung für das Lernen, und der rechte Lehrer ist derjenige, der sich auf den Appellcharakter der Texte und Themen eingelassen und eingestellt hat, so dass sich das Technisch-Methodische von allein findet. Auf diese Position soll nicht näher eingegangen werden, auch wenn ihre ungebrochene Macht zu kritischen Bemerkungen reizen mag.

Die zweite Antwort ist: das Unterrichten muss *ab ovo* erlernt werden wie eine exotische Sprache; deshalb muss man sich gründlich mit Lernpsychologie und Bildungsforschung, mit allgemeiner Didaktik und Medienpädagogik befassen und kommt nach gehöriger Vorbereitung irgendwann einmal dahin, eine Stunde und eine Unterrichtseinheit fachgerecht zu inszenieren. Auch wenn im Ernst niemand danach handelt, stellt sich ein Teil der Erziehungswissenschaft so dar, als ob es so sei oder sein sollte, und vergrämt in Anspruch und Duktus die Praktiker des Unterrichts. Die Idee scheint zu sein: Die Perfektionierung des theoretischen Wissens verbessert auch das Unterrichten. In Wahrheit ist es natürlich anders: wir lernen das Unterrichten nicht wie eine Fremdsprache, sondern wir können immer schon anderen etwas klarmachen, erklären, sie belehren, ihnen also etwas zeigen, und wir können auch kontrollieren, ob sie begriffen haben, was sie begreifen sollen. Es geht also darum, ein Können, das wir schon haben und mehr oder minder anwenden, zu kultivieren, zu explizieren, zu verfeinern und sicherer zu gestalten, das heisst: es unabhängiger vom Zufall zu halten. Das Problem der Unterrichtstechnologie, – das sich mit der Frage: wie lernt man unterrichten? wie eignet man sich das vorhandene Berufswissen an? stellt –, läßt sich demnach so formulieren: wie lernt man etwas, was man eigentlich schon kann, wenigstens ansatzweise, um es dann besser und fachgerechter zu können?

Es liegt nahe, eine alltägliche, triviale Regel jedweden Unterrichts auch hier anzuwenden: man muss die Schwierigkeiten isolieren und etwas Einfaches, Elementares aufsuchen, das einen einigermassen zuverlässigen und ausbaufähigen Anfang ermöglicht. Das Stichwort ist *didaktische Reduktion,* und meine These dazu ist: Damit ein Anfänger anfangen kann, müsste man angeben, was er alles vergessen darf, was er zunächst einmal getrost nicht zu beachten braucht und auf sich beruhen lassen kann, wenn er anfängt. Gerade die oft zu Recht angeführte, von der Unterrichtswissenschaft reich dokumentierte Faktorenkomplexität nötigt zu einer entschiedenen Vereinfachung, weil keiner all das bewusst zu halten und auch noch in einer zutreffenden Weise anzuwenden vermag, was über Unterricht gewusst wird und im Einzelfall zu beachten wäre. Niemand kann gleichzeitig und unter dem Zeitdruck unaufschiebbarer Entscheidungen die rechte soziale Atmosphäre, die symmetrische Kommunikation, den herrschaftsfreien Diskurs, die motivationalen Bedingungen, die thematische Sachangemessenheit, die Ordnung in der Klasse, die Evaluation der Lernerfolge und was sonst noch alles berücksichtigen. Es ist also ein Doppeltes, das zu vereinfachten und orientierenden Gesichtspunkten nötigt: die Unübersichtlichkeit der Situationen vor Ort und die Theoriekomplexität, in der sie sich wiederholt. Die Forderung indes, der Unvordenklichkeit möglicher Situationen unvermittelt mit dem Repertoire allgemeiner Einsichten zu begegnen, enthält einen uneinlösbaren Anspruch und begünstigt eher den Atavismus didaktischer Altertümer oder den pädagogischen Egoismus nach der Devise: *tel est mon plaisir.*

Um dieses Votum für ein didaktisches Reduktionsschema zu plausibilieren und dem Verdacht eines leichtfertigen Anti-Rationalismus zuvorzukommen, ist noch einmal daran zu erinnern, daß Unterricht nicht stückweise erlernt wird, so dass man nacheinander wie im Seminar die Schwierigkeiten erörtern und Zug um Zug lösen kann. Das ist ein wichtiger Unterschied etwa zu der Art, wie man artistisch tanzen oder singen lernt. Da stehen einfache Einzelübungen am Anfang, sie werden differenziert und dann aggregiert. Das geht beim Unterrichten nicht. Die ganze Stunde ist zu halten, und deshalb muß das Einfache, das von der Theoriekomplexität entlastet und Handlungsfähigkeit ermöglicht, sich auf das Ganze des Unterrichts beziehen, auf etwas, das sich in dem Gewirr von Thema, Verlauf und positionellen Widrigkeiten durchhält und durchhalten lässt.

Hier gibt es, *grosso modo* gesprochen, zwei Vorschläge, die die Vereinfachung bewerkstelligen und dem Lehranfänger helfen sollen, sich in das Unterrichten hineinzufinden: der erste ist moralisch, der zweite technisch-operativ. Man kann, wenn's kompliziert und unübersichtlich wird, immer noch auf Haltungen zurückgehen und sie in schwankenden Verhältnissen stabil zu halten suchen. Der Kern der Unterrichtskunst, ihr unerschütterlicher Fels in allen Stürmen und Unwegbarkeiten, ist dann das erzieherische Ethos, die rechte Gesinnung und Einstellung, die im gegebenen Moment dem Lehrer hilft, das Rechte zu finden. Mit Pestalozzi gesprochen: es ist das Herz, das die Kenntnisse, die im Kopf sind, in die Hand bringt. Man kann gewissermassen an jeder Stelle auf sich selbst und die eigene Haltung zurückgehen, und demgemäss hat

dann auch der vorbereitende akademische Unterricht die Aufgabe, diese Einstimmung in die Tugenden und Haltungen der Lehramts zu ermöglichen und zu erwirken. Ihr entspricht eine Maxime, an die ich mich aus meiner Anfängerzeit als Lehrer erinnere. Auf die Frage, wie wir's denn nun machen sollten, wurde uns gesagt: Seien Sie sie selbst; das ist das A und O des richtigen Lehrers. Das gute Herz findet den Ton, trifft die richtigen didaktischen Entscheidungen und löst die Verstrickungen auf, die sich faktisch stellen. Aber diese Maxime übersieht zweierlei: sie rechnet zuletzt mit dem geborenen Erzieher, eine Annahme, die bei einer Zahl von 500 000 Lehrern in der Bundesrepublik etwas abenteuerlich anmutet, um die professionelle Grundlage abzugeben, und sie verkennt auch, dass es mit dem Selbst ja auch nicht immer so solide und akzeptabel bestellt ist, wie man sich das wünscht. Noch der charismatisch begnadete Lehrer bleibt von den Anfälligkeiten eines maroden Selbst nicht verschont, so dass die Generallinie der konstanten Haltung in Wahrheit zur Deckformel dafür wird, sich nach verlorener Schlacht eben doch noch als im pädagogischen Felde unbesiegt darstellen zu können.

Deshalb der zweite Vorschlag, der hier vertreten werden soll. Wenn das Einfache weder in der Person der Lehrenden noch in einzelnen Elementen des Unterrichts liegt, die dann, wenn man sie einmal eingeübt hat, nur noch zusammengesetzt werden, bedarf es eines Verlaufsplans, der so gefasst ist, daß der Unterricht nicht zusammenbricht. Man braucht, um es militärisch zu sagen, einen Aufmarschplan, der sich vor den Gefechten planen, in den Gefechten selber beweglich handhaben und als operative Basis benutzen, nach der verlorenen Schlacht als Rückzugslinie oder nach gewonnener als neuer Aufmarschplan verwenden lässt. Man kann also nicht damit beginnen, Einstiege für sich zu üben oder das Lehrerverhalten isoliert zu trainieren, ebensowenig wie das Stellen von Aufgaben, die Anwendung von Medien, die Formulierung von Lernzielen, die Analyse des didaktischen Gehalts, um dann alles zusammenzubringen. Unterricht ist nicht Montage von Fertigteilen, sondern Gestaltung in Zeit, und darauf antwortet die Lehre von der Artikulation als das Reservoir möglicher Zeit- und Gestaltungsformen des Unterrichts. Wer damit beginnt – um aus dem eigenen Fach ein Beispiel zu geben –, daß er eine Kurzerzählung vorliest, bewegt sich in einem Schema, aus dem die nächsten Züge folgen, und diese Züge kann man vorweg wissen und lernen, dann braucht die Fragetechnik nicht vollkommen, die Lehrerhaltung nicht gelungen, dann kann die Verteilung der Aktivitäten im einzelnen missraten sein. Erst innerhalb solcher Gestaltungswege kann dann die Lehrkunst im einzelnen elaboriert, verfeinert, kultiviert und variiert werden. Das ist nicht gegen die isolierte Übung von Einzelstücken gesprochen, sondern dagegen, sich Unterricht als Aggregat von Einzelkompetenzen vorzustellen. Man braucht zuerst ein Gerüst, und dieses Gerüst ist die Artikulation des Unterrichts. Das lässt sich auch so sagen: bei allem Lernen steht am Anfang das Elementare, das dann weiter differenziert wird, eine Reduktion auf das Einfache, das dann erst spezifiziert wird; meine These ist nun: dieses Elementare und Einfache des Unterrichts, wodurch er zustandekommt und zusammengehalten wird, ist seine Artikulation, und deshalb hat die Unterrichtstechnik ihr Kernstück in der Lehre von der Artikulation.

Herbart hat Artikulation als Gliederung des Unterrichts zum Zweck der Deutlichkeit definiert, und auf ihn geht auch das bekannte Viertaktmodell zurück. Er hat es eigentlich nicht erfunden, sondern ein altes Lehrstück der Rhetorik didaktisch gewendet. Jede Rede besteht aus vier Teilen: 1. der *expositio,* die auf das Thema vorbereitet; 2. der *narratio,* in der ein Sachverhalt vorgestellt, gezeigt wird; 3. der *conclusio,* wo das Ergebnis festgehalten wird; und 4. der *peroratio,* wo sich der Redner noch einmal an den Anfang zurückwendet und seine Zuhörer zur Besinnung oder zum Urteil oder zur Tat aufruft. Ich bezeichne diese Stufen als Ausgang, Erweiterung, Ergebnis und Anschluß [6]. Das ergibt einen Halbformalismus; es ist kein reiner Formalismus, weil die Natur der Sache, nämlich das Zeigen in der Weise, daß ein anderer das Gezeigte selber wieder zeigen kann, in den Gang eingelassen ist, aber doch insoweit formal, als diese Stufenfolge zu keiner bestimmen Lerntheorie verpflichtet. Das ist allerdings bei Herbart so, und das hat dem Formalstufenschema das Genick gebrochen. Mir scheint, man muss die Theorie der Unterrichtstechnik so fassen, dass sie empirisch in unterschiedlicher Weise interpretiert werden kann, angesichts des Umstands, daß es ein nicht-eindeutiges Angebot an Lerntheorien gibt, aber der Unterricht nicht warten kann, bis hier Klarheit herrscht; ebensowenig wie die Medizin warten kann, bis klar ist, was krank macht. Das Vierstufenschema ist im übrigen direkt von Dewey übernommen worden, aber mit einer entgegengesetzten Interpretation, und zwar in seinem Buch «Wie wir denken», das eine Auseinandersetzung mit Herbart darstellt – seltsamerweise, ohne dass Herbart auch nur einmal erwähnt wird. Auf Dewey gehen die bekannten arbeitsunterrichtlichen Modelle zurück [7]. Wie sich diese Grundmodelle ergeben und ob es nicht ganz andere Gliederungsschemata gibt, will ich jetzt nicht erörtern, sondern so tun, als ob die angeführten Artikulationsgefüge hinreichend ausgewiesen seien. Das Verfahren ist aus theoretischer Sicht unzweifelhaft dogmatisch, und das geht auch gar nicht anders, wenn man handeln und anfangen will [8]. Irgendwo muss man einen Nagel einschlagen und sagen: hier fange ich an, ohne diesen Anfang noch zu hinterfragen, um überhaupt ein Berufswissen und ein Können aufzubauen und zu verbessern. Das heisst: es geht hier nicht um die theoretische Wahrheit, sondern um die Funktion der Artikulation von Unterricht für das Unterrichten-Lernen.

Diese Funktion lässt sich in drei Punkten fassen: Als erstes lehrt Artikulation Unterricht «sehen». In der Regel beginnt ja die Lehrerausbildung mit Hospitationen; da soll man sich orientieren, den Könnern etwas absehen und es dann selber ausüben. Die Artikulationsmodelle sind ein Orientierungsschema, um den Blick für Unterricht einzuüben; denn was man zunächst beobachtet, ist Disparates, sogenannte «Eindrücke» vom Verhalten der Klasse, des Lehrers, von den Schwierigkeiten des Themas. Es ist aber im Hinblick auf das eigene Tun wichtig, auf den inneren Fahrplan zu achten, auf die Gelenkstellen und Verknüpfungen im Unterricht, wie er also eingeleitet, wie das Neue präsentiert, das Ergebnis gesichert und eine Aufgabe gestellt wird. Das ist auch dasjenige, was der Ausbildungslehrer dann erklären kann; sei es vorweg, indem er den geplanten Gang skizziert, sei es, dass er hinterher die Schritte markiert, die er vollzogen hat oder vollziehen wollte. Das Gespräch zwischen Ausbilder und Lehranfänger bedarf einer solchen gemeinsamen Orientierung, gleichsam eines

Bezugssystems, sonst kann jeder beliebige Punkt mit gleicher Aufmerksamkeit behandelt werden, und das zeigt dann nur: es ist eigentlich alles möglich. Ein solches Bezugssystem ist um so nötiger, als der Ausbilder, wenn er Unterricht vormacht, ja nicht wie ein Handwerker oder ein Arzt eine Handlung verzögern, wiederholen, akzentuieren kann, er kann auch nicht einzelne Teile vom Lehrling oder Assistenten übernehmen lassen; das heisst: Unterricht kann nur vorher erläutert und hinterher erklärt werden, aber nicht beim Tun selber, so wie das etwa Tanzlehrer, Fahrlehrer, Experimentatoren, Handwerker oder Chirurgen machen, wenn sie Anfängern ihre Technik beibringen. Umso mehr bedarf die Unterrichtslehre eines bewußten, ausdrücklichen, auf die Zeitgestalt berzogenen Reduktionsschemas, um das, was da gelehrt werden soll, überhaupt gesprächsfähig zu halten und dadurch lehrbar zu machen.

Die zweite Funktion kann man die konstruktive nennen. Sie besteht darin, den einzelnen Figuren des Unterrichts ihren Ort anzuweisen, ohne daß man voll und ausschließlich auf sie angewiesen ist. Keiner kann am Anfang alles, aber die Gliederung muß funktionieren, sonst kollabiert das System im ganzen. Denn auch hier gibt es eine banale Besonderheit für den Lehranfänger: kein Meister kann hinterher das Werkstück nachbessern oder unterwegs wie ein Fahrlehrer eingreifen, damit man nicht gegen den Baum oder in den Graben fährt; also braucht man, wie schon gesagt, eine elementare Rückzugslinie, um den Unterricht wirklich durchzuführen und ans Ende zu bringen. Deshalb ist die Artikulation das A und O, die unabdingbare Grundlage, von der aus sich die einzelnen Schritte verfeinern, mit größerer Kunst und Sicherheit behandeln und Techniken in der Ausübung einüben lassen.

Die dritte und letzte Funktion, die hier zu erwähnen ist, kann man die judikative Funktion nennen. Zum Berufswissen gehört auch, das eigene Tun einschätzen und beurteilen zu können. Das geschieht in der Regel entweder in der einsamen Nachbereitung oder in der sog. Unterrichtsbesprechung. Für die Disziplinierung der didaktischen Argumentation ist ein Bezugsrahmen unabdingbar, um die systemrelative Bedeutung der einzelnen Maßnahmen und Figuren des Unterrichts zu erkennen und darstellen zu können. Was man wirklich beobachtet und tatsächlich inszeniert, besteht ja in der Anwendung einzelner Figuren, und die sind für sich gar nicht beurteilungsfähig. Man braucht vielmehr als Maßstab etwas, das auch für die Inszenierung selber verbindlich ist. Denn wie anders will man einen Lehranfänger darauf hinweisen, dass z.B. die Fragetechnik unzulänglich, der Lehrervortrag falsch plaziert, die Gruppenarbeit schlecht vorbereitet und die Ergebnissicherung unbrauchbar gewesen ist, wenn man sich nicht auf ein orientierendes Schema beziehen kann, das eben diese Doppelfunktion erfüllt, einerseits die Gestaltung des Unterrichts zu organisieren und andererseits das sachliche Gespräch darüber zu ermöglichen? Als Referendar z.B. habe ich gelernt oder sollte lernen, daß die sog. W-Fragen absolut zu vermeiden seien: was, warum, wie, wer usw. Stattdessen komme es auf Impulse und Denkanstösse an, also auf die Kunst, eine schlichte direkte Frage in eine Suchaktion zu verwandeln, bei der man vorher kunstvoll versteckt, was die Schüler hinterher finden sollen. Aber diese Regel ist in dieser Allgemeinheit unsinnig, und im Ernst richtet sich kein vernünftiger Lehrer danach: erst im Zusammenhang zeigt sich, was angemessen ist, der

Impuls oder die direkte Frage, und dieser Zusammenhang kann über das Artikulationsverständnis bewußt gehalten werden. Ebenso schwebt über dem Lehrervortrag das Anathema der reformpädagogischen Didaktik, mit der Folge, daß er zwar nicht verschwunden ist, aber als eigentlich unstatthaft nicht geübt wir. Dabei kann man nicht bezweifeln, daß ein auf die besondere Klasse abgestimmter Lehrervortrag sich für die Darstellung eines Sachverhaltes besser eignet als die vorgeschriebene Lektüre eines Lehrbuchstückes, abgefasst von Autoren, die gerade diese Klasse nicht kennen, aber auch das gilt eben nicht überall und für jede Inszenierung, sondern im Schema der direkt belehrenden Lektion. Für die einzelnen Figuren, die *elocutio* des Unterrichts, gilt vielmehr, was Gottfried Benn einmal über Gedichte gesagt hat: «Götter im ersten Vers ist etwas anderes als Götter im letzten Vers.» [9] Es gibt nicht einfach und umstandslos das Lehrer-Schüler-Gespräch, sondern das Lehrgespräch im Lektionsschema ist etwas anderes als die Aussprache im Erlebnisunterricht, und beide wieder etwas anderes als das ergebnisoffene Arbeitsgespräch im pragmatischen Schema, ebenso wie Komik in der Tragödie etwas anderes ist als in der Komödie. Was erst zu zeigen und dann zu erlernen ist, und was auch gelernt werden kann und nicht wie eine Naturgabe über die zukünftigen Lehrer hereinbricht, ist die Fähigkeit, sich richtig in Unterrichtsgattungen zu bewegen, und die sind in den Artikulationsmodellen gegeben.

Bleibt also zum Schluss die Frage: wo, wann und wie kann das Artikulieren selber gelernt werden? Die vielgeschmähten und in ihrer handwerklich mustergültigen Sorgfalt viel verkannten Herbartianer haben für das Erlernen des Unterrichts selber eine Artikulationsform gefunden, ein strenges Reglement, das in dem Augenblick fallengelassen wurde, als die Pädagogik in Deutschland sich anschickte, Universitätsdisziplin zu werden [10]. Heute läßt sich jene Einheit der Ausbildung, wie sie Zillers Leipziger Seminar kannte, nicht wieder herstellen; sie hat verschiedene Orte mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Universität, Ausbildungsseminar und Ausbildungsschule. Jeder dieser Orte hat eine eigene Funktion in der Ausbildung der Lehrer, die sich nicht beliebig ersetzen lässt und nur dort erledigt werden kann. Gerade dabei aber ist ein Gemeinsames als professionsspezifische Technologie erforderlich, eben die Lehre und Technik der Artikulation, als *vinculum commune* im Verschiedenen; gelehrt und begründet im akademischen Unterricht und ausgeübt und trainiert im didaktischen Getümmel vor Ort. Es geht nicht um die blanke Gegenüberstellung von Theorie hier und Praxis dort, von Denken oben und Werkeln unten; in Wirklichkeit sind verschiedene Praxen miteinander zu kombinieren: die der Theorie, dann die Praxis der Planung, Korrektur und Beurteilung von Unterricht und schließlich die individuelle Unterrichtspraxis. Artikulation als das Bewußtsein, das das didaktische Denken, Planen und Handeln begleitet, ist die operative Mitte der Didaktik, die es erlaubt, diese Praxen zu relationieren, gewissermassen als Brücke zwischen den je für sich bedeutsamen Aspekten, unter denen Unterricht sich darstellt.

Der Aufbau und die Kultivierung eines Berufskönnens hat insofern drei Bezugspunkte: die Lehre vom Unterricht, seine operativen Gestaltungsmodi und seine aktuelle Durchführung. Um an die beiden Eckpunkte anschliessen zu können, an das Berufswissen der Könner und an das Beobachtungswissen der

Forscher, ist die Lehre und Kunst der Artikulation die Brücke zwischen dem Anfänger und dem Fortgeschrittenen, zwischen dem Betrachter und dem Akteur, auf der sie sich treffen und sich in einem gemeinsamen Idiom über Unterricht verständigen. Es versteht sich, dass zuletzt jeder für sich allein über die Brücke zu gehen und die Form zu suchen, zu erproben und zu finden hat, in der er Lehrer ist.

Adresse des Autors: Klaus Prange Münzgasse 22–30, D-7400 Tübingen

Anmerkungen

[1] J.F. Herbart: Allgemeine Pädagogik (1806), in: Pädagogische Schriften, Bd. II, hg. v. W. Asmus, Stuttgart 1982: «Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf», S. 22.

[2] G. Ryle: Der Begriff des Geistes (engl.: The Concept of Mind, 1949), Stuttgart 1969.

[3] Vitruvii de architectura libri decem, hg. und übersetzt von C. Fensterbusch: Zehn Bücher über Architektur, Darmstadt 1964.

[4] K. Prange: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer (1983), Bad Heilbrunn 1986[2].

[5] E. Lämmert. Bauformen des Erzählens (1955), Stuttgart 1968[3].

[6] Vgl. «Bauformen des Unterrichts» (a.a.O.), Kap. III, § 6, s. 92ff.

[7] J. Dewey: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung (am.: How we think, 1909), Zürich 1951 – Näheres in «Bauformen des Unterrichts» (a.a.O.), Kap. III und IV, sowie jetzt H. Glöckel: Vom Unterricht (Bad Heilbrunn 1990), S. 172ff.

[8] Zur handlungsorientierten Funktion dogmatischer Voraussetzungen, wie sie die Kulturwissenschaften thematisieren, vgl. E. Rothacker: Die dogmatische Denkform in den Geisteswissenschaften und das Problem des Historismus. Mainz 1954.

[9] G. Benn: Zukunft und Gegenwart, in: Über mich selbst, Wiesbaden 1957[3], S. 43.

[10] Vgl. K. Prange: Zillers Schule. Wissenschaftliche Pädagogik am Beispiel des «Leipziger Seminarbuchs», in: Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte, hg. v. P. Zedler u. E. König, Weinheim 1989, S. 21–41.

Apprendre à enseigner: vers une didactique de la formation des maîtres

Résumé

Comment apprend-on à enseigner et quel rôle joue dans cet apprentissage la théorie didactique? Si la capacité à enseigner n'est ni un don naturel ni affaire de pure imitation, c'est admettre son fondement didactique. La réponse à la question introductive est: la planification ou «articulation» (Herbart) de l'enseignement représente la colonne vertébrale de la didactique à employer pour former les enseignants. Le futur maître doit tout d'abord apprendre à articuler (structurer) son enseignement pour ensuite améliorer et élaborer diverses techniques didactiques. En outre, l'apprentissage de l'articulation-structuration sert à observer et à juger l'enseignement et représente ainsi un pont entre pratique didactique et théorie.

Learning how to teach: on didactics in teachers' training

Summary:

How do we learn how to teach and what is the part of didactic theory in it? If teaching skills are neither a gift of nature nor the result of sheer imitation it is necessary to define the decisive factor of didactic theory. The answer is that articulation in the Herbartian sense is the backbone of all teaching skills. The educational novice has to learn how to articulate and within this operative framework he can further elaborate his skills. Apart from this constructive function of articulation it serves as a means to observe teaching processes and to evaluate them in terms of didactic theories. Thus articulation is bridging the gap between teaching practices and didactic reflection.