

- Edelmann, W.*: Schreiben lernen. Düsseldorf: Schwann 1972
- Gärtner, H., G. E. Heuß, M. Liedel und K. Patho*: Ich lerne schreiben 1. Lehrerbegleitheft. München: Oldenbourg 1975
- Glöckel, H.*: Erstschrreibunterricht — Schreiben und Rechtschreiben. In: R. Rabenstein (Hrsg.), Erstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974
- Goodman, K. S.*: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: A. Hofer (Hrsg.), Lesenlernen. Düsseldorf: Schwann 1976
- Grünewald, H.*: Schrift als Bewegung. Weinheim, Berlin: Beltz 1969
- Kainz, F.*: Psychologie der Sprache, 4. Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart 1956
- Kitzinger, E., F. Kopp und E. Selzle (Hrsg.)*: Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Donauwörth: Auer 1971
- Menzel, W.*: Zur Integration der Methoden beim Lesen- und Schreibenlernen. In: W. Menzel (Hrsg.), Fibeln und Lesebücher für die Primarstufe. Kritische Analysen. Paderborn: Schöningh 1975
- Pregel, D. und G. Rickheit*: Kindliche Redetexte. Düsseldorf: Schwann 1975
- Vester, F.*: Denken, lernen, vergessen. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt GmbH 1975
- Wagner, K. R.*: Die Sprechsprache des Kindes (I und II). Düsseldorf: Schwann 1974
- Weigl, E.*: Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: A. Hofer (Hrsg.), Lesenlernen. Düsseldorf: Schwann 1976
- Weinert, F., H. Simons und W. Essing*: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung. Weinheim: Beltz 1966
- Wygotski, L. S.*: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 1977 (russisch 1934)

Praxis des Unterrichts

Maria-Anna Bäuml

Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung – ein Planungsmodell, erläutert an einem Thema aus der Grundschul-Biologie

Im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung werden oft zwei gegensätzliche Meinungen vertreten, die etwas überspitzt folgendermaßen lauten:

1. Eine exakte und differenzierte Planung *beeinträchtigt* die „Kunst“ guter Unterrichtsgestaltung.
2. Eine exakte und differenzierte Planung *ermöglicht* die „Kunst“ guter Unterrichtsgestaltung.

Für jede dieser Auffassungen ließe sich theoretisch ein gewichtiges Maß an Pro und Contra angeben — die *praktische* Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung wird sich jedoch stets „zwischen Improvisation und Technik“ (*Witzenbacher*) (1) bewegen. Auf jeden Fall gilt: Sinnvolle Planungsstrategien für den Unterrichtsablauf schaffen Freiräume für eine effektive Improvisation im Unterricht.

Das nachfolgend dargestellte Planungsmodell entstand aus der je neuen Reflexion der praktischen Unterrichtstätigkeit und hat sich für viele unterrichtsorientierte Planungsstrategien bewährt (2). Die *Auswahl* der einzelnen Bereiche der Unterrichtsplanung bezieht sich auf die Faktoren des Unterrichts, wie sie die traditionelle Unterrichtslehre angibt und die moderne Unterrichtstheorie beschreibt. Die *Anordnung* der einzelnen Planungsbereiche bzw. -elemente zum vorliegenden Planungskonzept erfolgte aus sachlogischen und praxis-relevanten Überlegungen.

Übersicht

A. Sachstrukturelle Analyse

1. Schlüsselbegriffe
2. Sachanalyse
3. Schlüsselfragen

B. Unterrichts-Situationsanalyse

1. Besonderheiten der Lerngruppe
2. Besonderheiten der äußeren Unterrichtsbedingungen

C. Didaktische Analyse

1. Pädagogisch-didaktisch orientierte Problemanalyse
2. Zielbestimmung

D. Unterrichtsverlaufsplanung

Artikulationsphasen Lernziele	Aktionsformen Lehrer-Schüler	Unterrichts- bzw. Sozial- formen	Organisation Medien	Lernziel- kontrolle
----------------------------------	---------------------------------	--	------------------------	------------------------

E. Unterrichtsanalyse/Unterrichtsbeurteilung

1. Reflexion des Verhältnisses: Unterrichtsentwurf — Unterrichtsverlauf — Unterrichtserfolg
2. Kritische Besinnung auf einzelne Bereiche der Unterrichtsdurchführung

A. Sachstrukturelle Analyse oder Was will ich lehren ?

Die *Stofffrage* als die Frage nach dem „Was“ des Unterrichts ist eine der grundlegenden und in der Geschichte der Methodik/Didaktik je neu aspektreich diskutierten Fragen der Unterrichtsvorbereitung. Ohne ausreichende Sachinformationen kann keine themaspezifische Aufhellung der Sachstruktur und keine Gliederung des Unterrichtsstoffes erfolgen. Dies sind Grundbedingungen für eine effektive Erarbeitung der Lerngegenstände. Das Zusammentragen von themaverschließenden *Schlüsselbegriffen* ist die Voraussetzung für eine detaillierte *Sachanalyse*, welche die Definition und Beschreibung des Lerngegenstandes (des „Themas“) anstrebt. Das zur Thematik gehörende fachliche Grundwissen sollte *systematisch* wenigstens stichpunktartig angeführt werden. Bei Themen zum grundlegenden Sachunterricht sind der *Fachbezug* bzw. *fächerverbindende* Aspekte, die dem Lernobjekt zukommen, anzugeben.

Im Anschluß an die Stoffsammlung als sachlich-fachliche Grundlagenarbeit sollte sich der Lehrende den Lehrstoff mit stofflich-fachbezogenen und methodisch-unterrichtsbezogenen *Fragen aufschlüsselfn*, um die Sache, die

Sachstruktur aus ihrer „Objektivität“ zu lösen und in den lehr-lern-bezogenen Problemhorizont zu stellen.

Beispiel (3)

Thema: Wie sich Pflanzen ohne Samen vermehren können

Fachbezug: Biologie / Pflanzenkunde (Umweltkunde)

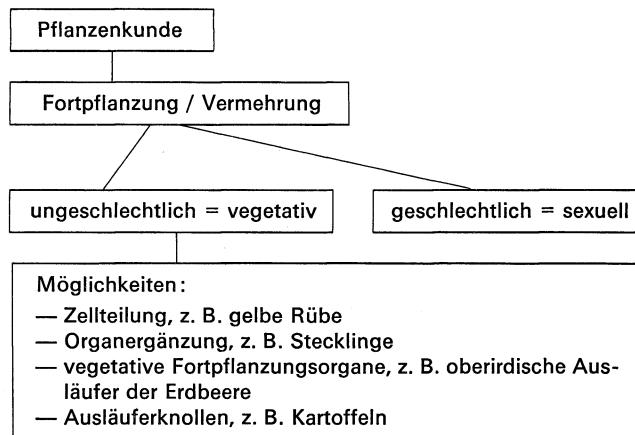
Empfohlene Jahrgangsstufe: 2—3

1. Schlüsselbegriffe

aufgelistet: Fortpflanzung, Vermehrung, Botanik, geschlechtliche Vermehrung, ungeschlechtliche (vegetative) Vermehrung, Zellteilung, Organergänzung, vegetative Fortpflanzungsorgane, Vegetationskörper, Stecklinge, Ausläufer usw.

oder

grafisch geordnet:



2. Sachanalyse

Die Begriffe Fortpflanzung und Vermehrung werden häufig synonym gebraucht, sind jedoch ihrem Inhalt nach keineswegs identisch. Der Begriff der Vermehrung meint die Vervielfachung der Anzahl; der Begriff der Fortpflanzung meint, daß ein Organismus vor seinem Tode einen Tochterorganismus zum Zwecke der Arterhaltung erzeugt.

In der Natur bedeutet die *Fortpflanzung* in der Mehrzahl der Fälle auch eine *Vermehrung*. Durch die Erzeugung nur eines Tochterorganismus wäre die Erhaltung der Art in der Regel nicht garantiert, weil viele Tochterorganismen zugrunde gehen, bevor sie sich selbst wieder fortpflanzen können.

Viele Pflanzen können sich sowohl auf *vegetative* (ungeschlechtliche) wie auf *sexuelle* (geschlechtliche) Weise fortpflanzen.

Es gibt *verschiedene Formen* der vegetativen Vermehrung/Fortpflanzung:

- Teilung des Vegetationskörpers; die Teilstücke wachsen getrennt weiter / einfacher Fall der Vermehrung durch Zellteilung
- Ablösung von Organen bzw. Organteilen; diese bilden die fehlenden Organe neu / Stecklingsvermehrung — mechan. Eingriffe von außen oder „spontane“ Ablösen
- Ausbildung besonderer Organe, die eine spontane, vegetative Fortpflanzung ermöglichen / Ausläufer, Seitentriebe, Zwiebeln, Sproß- und Wurzelknollen, Sporen — nicht zufällig

Die Auflösung der Individualität eines sprossenden Vegetationskörpers zugunsten der wachsenden Zahl seiner „Ableger“ ist unter den Pflanzen weit verbreitet. Sie wird durch die *offene Gestalt der Pflanze* ermöglicht und ist so *typisch*, daß man pflanzliche Organismen als „Dividuum“ (*A. Braun*) bezeichnet hat.

3. Schlüsselfragen

stofflich-fachbezogen:

- Ist es sinnvoll, im Unterricht den Unterschied zwischen den Begriffen „Fortpflanzung“ und „Vermehrung“ anzusprechen? Wenn ja: wie?
- Welche Formen der vegetativen Vermehrung kann ich im Unterricht durch Versuche exemplarisch erarbeiten?
- Welche wichtigen fachlichen Grundbegriffe bzw. Grundeinsichten will ich erarbeiten bzw. fachsprachlich formulieren?
- Gibt es besondere Bedingungen für die vegetative Vermehrung einzelner Pflanzen, die ich bei den Unterrichtsversuchen berücksichtigen müßte?
- ...

methodisch-unterrichtsbezogen:

- Welche Lerninhalte kann ich darbietend-informierend erarbeiten und welche sollten handelnd-experimentierend erlernt werden?
- Welche Pflanzen verwende ich bei den Versuchsanordnungen und welche weiteren Versuchsmaterialien brauche ich?
- In welcher Form lasse ich die Langzeitversuche bzw. Langzeitbeobachtungen durchführen?
- Welche Veranschaulichungshilfen gibt es außer den Versuchen?
- ...

B. Unterricht-Situationsanalyse oder Worauf kann mein Unterricht aufbauen?

Die *Situationsfrage* und die *Adressatenfrage* haben immer mehr an Bedeutung gewonnen, seit *Heimann/Otto/Schulz* in ihrem „Strukturschema des Unterrichts“ mit Nachdruck auf das individual-anthropogene und auf das sozial-kulturelle Bedingungsfeld des Unterrichts hingewiesen haben. (4)

Lernprozeß und Lernerfolg werden wesentlich von den *individuellen Lernvoraussetzungen* der Schüler, vom *sozialen Beziehungsgeflecht* der sog. „Klasse“ und des gesamten sozialen Lebensraumes, von *räumlichen und organisatorischen Unterrichtsbedingungen* mitbestimmt; lern- und sozial-psychologische Untersuchungen haben in den letzten Jahrzehnten dazu eine nahezu unübersehbare Fülle von „Beweis“materialien zur Unterstützung dieser These geliefert. Deshalb sollte der Lehrende so weit wie möglich die Besonderheiten der zu unterrichtenden Individuen bzw. der Lerngruppe feststellen, z. B. den gegebenen Kenntnis- und Leistungsstand, individuelle Eigenheiten der Schüler, das Interaktionsfeld der Lerngruppe (Klassensoziogramm, Schülerbeobachtungsbogen/Interaktionsauffälligkeiten, „Außenseiter“ u. a.). Auch die Besonderheiten der äußeren Unterrichtsbedingungen sind immer wieder als unterrichtsbedingende Faktoren zu analysieren und zu reflektieren, z. B. die Eigenheit und die Größe des Unterrichtsraumes, die Unterrichtszeit, zur Verfügung stehende Unterrichtsmittel.

Beispiel

1. Besonderheiten der Lerngruppe

situativ zutreffende Angaben, z. B. noch sehr geringe Vorkenntnisse bezüglich des Unterrichtsstoffes / besondere Probleme bei den unterrichtlichen Interaktionen, weil ...

2. Besonderheiten der äußeren Unterrichtsbedingungen

situativ zutreffende Angaben, z. B. kleiner Unterrichtsraum, deshalb besondere Schwierigkeiten bei der Durchführung von Versuchen in Gruppenarbeit; in der schuleigenen Lehrmittelsammlung keine geeigneten Anschauungsmittel vorhanden usw.

C. Didaktische Analyse oder Warum und wozu ich unterrichte?

Die *didaktische Frage* nach dem „*Warum*“ und „*Wozu*“ des Unterrichtens gilt gemäß der bildungstheoretischen Didaktik als der „*Kern*“ (*Klafki*) der Unterrichtsvorbereitung. Die pädagogisch verantwortete Begründung und Gestaltung des Unterrichts geschieht, indem der Lehrer nach dem größeren „*Sach- oder Sinnzusammenhang*“ (*Klafki*) des Unterrichtsinhalts fragt und die Bedeutung des Unterrichtsstoffes für die Lebensbewältigung seiner Schüler reflektiert.

In einer *pädagogisch-didaktisch* orientierten *Problemanalyse* sollten deshalb u. a. erörtert werden:

- die Auswahlkriterien des Unterrichtsstoffes
- der Lernzusammenhang der Thematik innerhalb des Gesamtcirculum
- didaktische Besonderheiten aufgrund der Lernstruktur oder Sachstruktur des Lerngegenstandes (Elementarisierung, Exemplarität)
- ausbildungsrelevante und lebensbedeutsame Aspekte des Lernobjekts.

Daran schließt sich die *Zielanalyse* und *Zielbestimmung* für das Unterrichtsvorhaben an. Alle bisher im Planungsmodell angeführten Einzelaktivitäten (sachstrukturelle Analyse, Unterrichts-Situationsanalyse, pädagogisch-didaktisch orientierte Problemanalyse) bestimmen die Zielfestlegung entscheidend mit, insbesondere die *Feinlernzielbestimmung* als Darstellung der *konkret angestrebten* (überprüfbarer) Unterrichtsziele.

Auch wenn die Lernziele für nur eine Unterrichtsstunde formuliert werden, sollten sie sich nicht einseitig auf die kognitive Lerndimension beziehen, sondern den affektiv-emotionalen und den psycho-motorischen Lernbereich ebenso berücksichtigen.

Die Lernziele werden allgemein auf *drei Abstraktionsebenen* unterschieden. An nachfolgend genannten Kriterien kann sich die Lernzielformulierung für Richtziele, Grobziele und Feinziele orientieren:

Richtziele: angestrebtes Endverhalten über einen längeren Zeitraum hinweg in bezug auf Wissen, Können, Erkennen, Werten

Grobziele: Beschreibung des Umfangs des Wissenszuwachses, des Grades der Verhaltensänderung, des zu erwerbenden Könnens in bezug zur vorliegenden Unterrichtseinheit/Unterrichtsstunde

Feinziele: genaue Angaben über den erstrebten Lernzuwachs in den drei Lerndimensionen (kognitiv / affektiv-emotional / psychomotorisch) — verhaltensorientierte Formulierung (Operationalisierung / bei jedem Lernziel: Inhaltsteil und Verhaltenteil)

Beispiel

1. Pädagogisch-didaktisch orientierte Problemanalyse

Pflanzen/Blumen sind tägliches „Erfahrungsmaterial“ der Schüler; deshalb sollte der umweltorientierte Sachunterricht schon in der Grundschule adäquate Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten vermitteln. Da dies beim vorliegenden Thema überdies experimentell-handelnd im Unterricht möglich ist, außerdem Exemplarität und Elementarisierung stofflich gegeben sind, ist die Durchführung der Unterrichtseinheit im grundlegenden Sachunterricht besonders zu empfehlen.

2. Zielbestimmung

Richtziel: Die Schüler sollen die vegetative Vermehrung als ein Urphänomen der Fortpflanzung/Arterhaltung der lebenden Materie (am Beispiel der Pflanzen) kennenlernen und Pflanzenvermehrungsversuche durchführen können (kogn./aff.-emot./psychomotor.)

Grobziele: — Die Schüler sollen verschiedene Formen der vegetativen Vermehrung kennenlernen (kogn.)
— Die Schüler sollen die Funktion der vegetativen Vermehrung erfassen und Pflanzenvermehrungsversuche unter Anleitung durchführen können (aff.-emot./psychomotor.)

Feinziele: — Die Schüler sollen erfahren, daß sich viele Pflanzen ohne Samen (vegetativ) vermehren (können) (kogn.)
— Die Schüler sollen das „Sich-Vermehren-Wollen/Können“ als Urphänomen der lebenden Materie erfassen (kogn./aff.-emot.)
— Die Schüler sollen folgende Arten der vegetativen Vermehrung kennenlernen:
— Teilung einer Pflanze (gelbe Rübe)
— Stecklinge (Gummibaum oder Begonie)
— Oberirdische Ausläufer (Erdbeere)
— Sproßknollen (Gartennelke) (kogn.)
— Die Schüler sollen einsehen, daß jede Pflanze ihre Eigenart (Strukturen) an die Tochterpflanze weitervererbt (kogn./aff.-emot.)
— Die Schüler sollen in ihrer Umwelt aufmerksam darauf achten, bei welchen Pflanzen die vegetative Vermehrung vorkommt (kogn./aff.-emot.)
— Die Schüler sollen die im Unterricht angesetzten Versuche genau beobachten und protokollieren (kogn./psychomotor.)
— Die Schüler sollen bei der Durchführung der Langzeitversuche beispielhaft erfahren, daß zur Vermehrung und zum Gedeihen der Pflanzen bestimmte (Pflege-)Bedingungen notwendig sind (kogn./aff.-emot.)
— Die Schüler sollen erkennen, daß durch die vegetative Vermehrung schneller wieder große Pflanzen wachsen als durch die Samenvermehrung (kogn./aff.-emot.)
— Die Schüler sollen bereit sein, mit lebenden Objekten verantwortungsvoll umzugehen (aff.-emot./psychomotor.)
— Die Schüler sollen fähig sein, eine im Unterricht verwendete Pflanze durch Ableger zu vermehren und im Blumentopf zu pflegen (kogn./aff.-emot./psychomotor.)

D. Unterrichtsverlaufsplanung oder Wie organisiere ich den Lehr/Lernprozeß?

Die *methodische* Frage als die Frage nach dem „Wie“ der Unterrichtsgestaltung war und ist die tägliche Frage des Praktikers. Ziel aller methodischen Bemühungen ist eine optimale Lehr/Lernprozeßgestaltung. Der Lehrende muß das dem Unterrichtsinhalt und den Unterrichtszielen entsprechende *Lehrverfahren* als Lehr/Lernvollzugsform auswählen, sach- und schülergemäße *Aktionsformen* (Unterrichtsformen/Sozialformen) einsetzen, variable Formen des didaktischen Sprechens anwenden können und einen lerneffektiven Einsatz von *Unterrichtsmitteln* organisieren. Als Alternative zur o. a. Darstellungsform bieten sich folgende Möglichkeiten zur Verlaufsdarstellung (5) an:

Phasen des Lernprozesses	Lehr/Lernvollzugsformen — Medien	Pädagogisch-didaktischer Kommentar
methodische Schritte nach Möglichkeit fachspezifisch ansetzen	<ul style="list-style-type: none"> — L-SS-Aktivitäten — Impulse/Fragen/Arbeitsanweisungen — Lehr- und Lernmittel — Tafeltext/OHP-Text 	<ul style="list-style-type: none"> — Begründung der gewählten Lehr/Lernvollzugsformen — in Beziehung setzen zu Sachstruktur, Lernzielen, lernpsychologischen Aspekten

oder:

Aktionsphasen Lernziele	Aktionsformen Lehr/Lernaktivitäten	Medien Sozialformen	Didaktischer Kommentar
-------------------------	------------------------------------	---------------------	------------------------

oder:

Lehr/Lernorganisation	Lernzielkontrolle	Lehrintention
-----------------------	-------------------	---------------

oder:

Phasen der L-L-Strategie Unterrichtsformen	Lehrinhalte Lernziele	Lehraktivitäten Lernaktivitäten	Unterrichtsorganisation Medien
--	-----------------------	---------------------------------	--------------------------------

Beispiel

Das ausgearbeitete Unterrichtsmodell zum Thema: *Wie sich Pflanzen ohne Samen vermehren können* wird — nach dem zuletzt angeführten Modell zur Verlaufsdarstellung ausgearbeitet — publiziert in: Maria-Anna Bäuml: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Michael Prögel Verlag, Ansbach 1979.

E. Unterrichtsanalyse/Unterrichtsbeurteilung oder Wie ist mein Unterricht zu beurteilen?

Die Unterrichtsanalyse als Nachbesinnung des Unterrichts kann durch drei Funktionsperspektiven gekennzeichnet werden:

1. *Unterrichtsbeschreibung* als systematisches Erfassen der Unterrichtswirklichkeit
2. *Unterrichtsberatung* aufgrund des Vergleiches von intendiertem Lehr-Lern-Verhalten und realisierten bzw. realisierbaren Lehrverfahrensaspekten
3. *Unterrichtsbeurteilung* gemäß unterrichtstheoretisch gültiger Kriterien im Hinblick auf die Effektivität des Lehr/Lernverhaltens

Für den Praktiker sind die wissenschaftlichen Analysesysteme bzw. Beobachtungsmodelle kaum anwendbar. Aber eine Nachbesinnung der Unterrichtstätigkeit unter den nachfolgend angeführten Problemkomplexen und Fragestellungen fördert eine *kritische Distanz* zur eigenen Unterrichtstätigkeit und ermöglicht erst eine ständige *Optimierung* der Unterrichtsgestaltung.

1. Lerninhalt

- War der Lehrende fachlich gründlich und umfassend informiert ?
- War die Stoffauswahl so getroffen, daß grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeitet werden konnten ?
- Wurden die Unterrichtsziele sachadäquat vermittelt, z. B. kognitive oder affektiv-emotionale Inhalte methodisch unterschiedlich erarbeitet ?
- Wurde die Stoff-Zeit-Relation reell genug eingeschätzt ?
- ...

2. Lernziele

- Waren in der Zielsetzung Sachhintergrund, Voraussetzungswissen und pädagogisch-didaktische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt ?
- Betraf die Auswahl und Erarbeitung der Lernziele einseitig nur eine der drei elementaren Lerndimensionen ?
- Bestand eine Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Unterrichtsdurchführung ?
- ...

3. Unterrichtsprinzipien

- Wurde das Prinzip der Veranschaulichung in Planung und Durchführung beachtet ?
- Wurde das Prinzip der Schüleraktivierung verwirklicht ?
- Wurden (wenigstens ansatzweise) Möglichkeiten der Individualisierung angeboten, z. B. beim individuellen Eingehen auf Schülerfragen oder bei der Durchführung einer Gruppenarbeit ?
- Wurde dem Prinzip der Motivation Rechnung getragen — auch über die Eröffnungssituation hinaus ?
- ...

4. Methodische Unterrichtsgestaltung

- Ist die Orientierung an stoffadäquaten methodischen Stufungen gut gelungen ?
- Erfolgte eine Überbetonung frontaler Lehrphasen ?
- Wurde die Forderung der Variabilität in der methodischen Strukturierung verwirklicht ?
- War die Wahl der Unterrichts- bzw. Sozialformen schüler- und sachangemessen ?
- ...

5. Medieneinsatz

- War der Medieneinsatz sorgfältig genug geplant ?
- War der Einsatz der Arbeits- bzw. der Textblätter zu umfangreich oder didaktisch zu wenig effektiv ?
- War die inhaltliche und grafische Gestaltung der Tafelanschrift bzw. der OHP-Folie bzw. des Arbeitsblattes sinnvoll ?

- Wies die Handhabung der Medien Mängel auf, die den Unterrichtsverlauf störten?

— ...

6. Lehrer-Schüler-Interaktionen

- Trat der Lehrer zugunsten der Schüleraktivität zurück, wo es möglich und notwendig war?
- War ein sinnvoller Wechsel zwischen den verschiedenen Formen des didaktischen Sprechens (Impulse/Fragen/Arbeitsaufträge) geplant und durchgeführt?
- Wurden die spontanen Schülerbeiträge durch Lehraktivitäten ungünstig eingeschränkt?

— ...

7. Unterrichtsvollzug

- Wurde die zeitliche und organisatorische Planung des Unterrichts adäquat eingehalten?
- War der Unterrichtsablauf flüssig und intentionsgemäß?
- Hielt der Lehrende starr am Konzept fest, wo es nicht sinnvoll war?
- Wurden pädagogische Unterrichtsmaßnahmen eingesetzt (Ermutigung/Lob/Motivierung)?
- Waren Unterrichtsstil und Lehrton angenehm?

— ...

Als Grundsatz für den Alltag jedes Lehrenden kann auch heute noch gelten, was bereits *Göttler* in seinem „System der Pädagogik im Umriß“ um die Jahrhundertwende formulierte:

„Zweckbestimmung des Lektionsspiegels (= Nachbesinnung des Unterrichts/d. Verf.) ist nicht etwa bloß Kritik fremder Unterrichtsleistungen, sondern in erster Linie Selbstprüfung des Lehrers bei der nachfolgenden Rückschau auf seine eigene Lektion, bei entsprechender Wendung auch Orientierung für die vorausgehende Vorbereitung. Er darf kein starres Schema von unabänderlichen Forderungen sein, sondern nur ein das didaktische Gewissen immer wach erhaltender Fragesteller.“

Anmerkungen:

1. Vgl. dazu die Ausführungen in *K. Witzenbacher*: Die Unterrichtsplanung. Prögel, Ansbach 1976, S. 18ff.
2. Die hier zitierte praktische Unterrichtstätigkeit bezieht sich auf den Unterricht in Grund- und Hauptschulen, die Lehre im universitären Bereich und auf den Unterricht in Krankenpflegeschulen.
3. Als Fachliteratur dienten:
 - *W. Nultsch*: Allgemeine Botanik. Stuttgart: Thieme 1971, S. 256f.
 - dtv-Atlas zur Biologie, Bd. 1. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 1971, S. 122ff.
4. Vgl. *P. Heimann/G. Otto/W. Schulz*: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1968
5. Dieses Modell zur Verlaufsdarstellung des Unterrichts fand Anwendung bei der ausführlichen Darstellung von ca. 40 exemplarischen Unterrichtseinheiten für den Deutschunterricht in: *Maria-Anna Bäuml*: Arbeitshilfen für den Deutschunterricht im 3. und 4. Schuljahr. Prögel, Ansbach 1976