

LEHRKUNST!

NEWSLETTER 2 / 2024

EDITORIAL



Rom, 25. Dezember 1786: „Ich fange nun schon an, die besten Sachen zum zweitenmal zu sehen, wo denn das erste Staunen sich in ein Mitleben und reineres Gefühl des Wertes der Sache auflöst.“ So notiert es der 37-jährige Goethe während seines ersten Aufenthalts in Rom, wo er rund vier Monate – sein zweiter Aufenthalt wird fast ein ganzes Jahr dauern – auf seiner insgesamt fast zweijährigen „Italienischen Reise“ verbringt. Zum zweiten Mal unterhalten sich in diesem Newsletter auch

Ulrike Harder und Manuel Hermes über das Kategoriale im gleichnamigen Lehrstück, denn ihre in der letzten Ausgabe begonnenen Überlegungen waren so gehaltvoll, dass ein Newsletter dafür nicht ausreichte – und so beginnt folgerichtig diese Ausgabe mit dem zweiten und letzten Teil dieses Interviews (S. 2–4).

Apropos „gehaltvoll“: Tatsächlich wurde es auch bei dieser Newsletter-Ausgabe äusserst eng mit dem insgesamt vorhandenen Platz, so dass statt eines Acht- nun ein Zwölfseiter entstanden ist. Im Zentrum (S. 5–8) steht der Rückblick auf die diesjährige Summer School, die im vergangenen September in Bern stattgefunden hat. Georg Pflüger lässt die Tagung noch einmal Revue passieren und wagt zudem einen mutigen, visionären Ausblick: Wie mag eine Summer School 2050 wohl aussehen?

Und noch einmal „gehaltvoll“: Vor wenigen Wochen ist die fast 700-seitige Dissertation von Manuel Hermes erschienen, in welcher er die Genese der Theorie der Kategorialen Bildung Wolfgang Klafkis rekonstruiert. Viele Jahre Arbeit stecken in diesem Buch – wir geben einen Lektüretipp (S. 10) und fragen uns, ob sich vielleicht noch etwas Platz unter dem ein oder anderen Weihnachtsbaum finden liesse?

Thomas Gehring blickt im Treffpunkt auf den diesjährigen Kulturausflug zurück (S. 8–9), der ein Dutzend Vereinsmitglieder nach Zürich gelockt hat.

Und schliesslich endet dieser Newsletter so, wie das auslaufende Lehrkunstjahr: Ausgesprochen erfreulich. Denn vor wenigen Wochen wurde die Basler Vereinigung zur Förderung der Lehrkunst liquidiert. Warum das erfreulich ist?

Weil sie alle ihre Ziele vollumfänglich erreicht hat. Aber: Falls es an anderen Orten einmal eine ähnliche Vereinigung brauchen sollte, so kann das Basler Modell durchaus eine Orientierung sein.

Wie immer freuen wir uns über Rück-mail-dungen (redaktion@lehrkunst.org) jeglicher Art, wünschen für die nächsten Wochen sternlichterne Momente der Freude und einen besonders guten Start ins Jahr 2025.

Viele Grüsse von der Redaktion „Newsletter“!

Sich mit GOETHE BILDEN

von Manuel Hermes

Ein Gespräch über das Kategoriale im Lehrstück „Goethes Italienische Reise“.

Manuel Hermes: Liebe Ulrike, ich freue mich, unser Gespräch hier nun mit dir fortsetzen zu können und möchte meine letzten Fragen aus dem Newsletter 1-2024 noch einmal aufgreifen. Ich hatte meinen Eindruck geschildert, dass es einen Zusammenhang zwischen jenem „morphogenetischen Blick“ Goethes, den er während seiner Italienreise einübt, und dem ästhetischen Ideal der Weimarer Klassik geben könnte. Man vergleiche wie gesagt einmal die Lyrik aus seiner Zeit als „Stürmer und Dränger“ mit der aus seiner Zeit als „Klassiker“. So heisst es in „Natur und Kunst“ von ca. 1800 regelrecht programmatisch:

**Wer Grosses will, muss sich zusammenraffen;
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben**

Meine Fragen an dich waren und sind: Welches Gesetz ist hier gemeint? Könnte es das Gesetz „vernünftiger“, „organischer“ Gestaltung statt willkürlicher Wucherung sein? In eben diesem Sinne kanzelt Goethe auch – fast schon erschreckend brutal – die Romantik klar ab: „Das Klassische nenne ich das Gesunde, und das Romantische das Kranke.“ Könnte in diesem Zusammenhang von „morphogenetischem Blick“ und klassischem Kunstideal das Kategoriale des Lehrstücks liegen?

Ulrike Harder: Mit der Morphologie hat sich Goethe schon vor seiner Italienreise beschäftigt und der morphogenetische Blick hat ihm entscheidende Erkenntnisse zum Beispiel im Hinblick auf die vergleichende Anatomie ermöglicht. Er ist nach Italien also sowohl als Naturforscher als auch als Dichter und Künstler gereist und hatte bereits eine Vorstellung davon, dass es einen Zusammenhang von Kunst und Natur gibt. Für uns war die Feststel-

„Der Dichter Goethe kommt nicht an der Dichtung, sondern an der bildenden Kunst und als bildender Künstler zum Bewusstsein seiner klassischen Kunstanschauung“

H. A. Korff in „Geist der Goethezeit“,
Bd. II, Leipzig 8. Aufl. 1966, S. 401

lung erstaunlich, dass Goethe in der *Italienischen Reise* beschreibt, wie er mit diesem Blick auch „Gebilde“ aus dem Bereich der Kultur wahrnimmt, wie zum Beispiel das Amphitheater in Verona und die Genese der Inselrepublik Venedig. Denn Goethe spürt mit diesem Blick die Lebensimpulse auf, die naturnotwendigerweise eine bestimmte Gestalt hervorbringen. Wo immer sich „etwas Schauwürdiges auf flacher Erde“ abspielt – es bildet sich ein Kreis oder Oval drum herum, und wenn genug Andrang ist und genug Bretter, Bänke usw. vorhanden sind, wächst der Kreis zum „Krater“ hoch. Goethe sieht also deshalb in dem Amphitheater einen der „grossen Gegenstände“ der Antike, weil seine Gestalt „klassisch“ ist: In ihr steckt die quasi natürliche Urgestalt, die aus dem natürlichen Lebensimpuls der menschlichen Schaulust hervorgegangen ist – vor zweitausend Jahren, vor tausend Jahren, jetzt und in Zukunft.

Das war für mich bei der ersten Begegnung mit dem Lehrstück auch ein echter Aha-Moment! Ich habe es damals in eine digitale Skizze gebracht, um mich dem anzunähern, wie Goethe womöglich seine Umwelt wahrgenommen haben könnte (vgl. Abb. S. 4). Es schien, als würde er gewissermassen zwei übereinander gelegte „Folien“ wahrnehmen: Einerseits das objektiv-materiell Vorhandene, andererseits „darin“ dessen funktionale Genese, also dessen notwendige Entwicklung aus realen Bedürfnissen.

Und das geht aber über den aus der Gestaltung kommenden Leitsatz „Form follows function“ hinaus. Goethes Interesse gilt den antiken Werken, in denen diese lebendige Kraft weiterlebt. Er studiert ihre Bildegesetze, die für ihn der Massstab grosser, weil „naturgemässer“ Kunst sind, und bildet sich – unter anderem – auf diese Weise selbst zum „Klassiker“.

Du hast also Recht, dass eine wesentliche Kategorie dieses Lehrstücks Goethes morphogenetischer Blick ist, und zwar im Kontext seiner Selbstbildung zum Klassiker. Seine Kunstauffassung steht dabei in engstem Zusammenhang mit seiner Naturphilosophie.

Ganz sicher! Das wird ja in dem programmatischen Gedicht „Natur und Kunst“, aus dem ich vorhin das abschliessende Terzett zitiert habe, sehr deutlich. Könntest du diesen Zusammenhang von Goethes Kunstauffassung und seiner Naturphilosophie noch einmal aus deiner Sicht – und gerne mit Bezug auf dieses zentrale Sonett – erläutern?

Natur war für Goethe zeitlebens heilig, er verehrte in ihr die vielgestaltige Schöpferkraft. In der Sturm-und-Drang-Periode wurde die Kultur infrage gestellt und mit der Natur kontrastiert. Die Natur und „das Natürliche“ waren Vorbild und Referenz, denn die Natur war meist pantheistisch gedacht. Werther verkörpert dieses emphatische Naturgefühl, dieses Einheitsgefühl mit allem Lebendigen – oder besser: diese Sehnsucht danach – besonders eindrucksvoll. Die von dir zitierte erste Strophe – „Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen“ – deutet darauf hin. In dem 1800 geschriebenen Sonett mit dem programmatischen Titel „Natur und Kunst“ reflektiert Goethe seine Entwicklung zum „Klassiker“, wenn er fortfährt: „und haben sich, eh´ man es denkt, gefunden; / Der Widerwille ist auch mir verschwunden, / Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.“ Der inkognito reisende Minister schaut *denkend*, räumt der Rationalität ihren Platz ein und entwickelt seine Naturphilosophie weiter: Die Kunst selbst wird aufgefasst „als eine Fort-



*Fallingwater, ein vom US-amerikanischen Architekten Frank Lloyd Wright entworfenes Privathaus in der Nähe von Pittsburgh
Quelle: Carol M. Highsmith, 2007, via Wikimedia Commons.*

setzung der Natur auf höherer Stufe, eine Fortsetzung der bildenden Kraft der Natur im Geiste des Menschen“, wie es bei Korff heisst. Genau das sieht man an seiner Beschreibung des veronesischen Amphitheaters. Und das kann Goethe sehen, weil er einen „Kunstgegenstand“ morphologisch betrachtet. Nur so erkennt er, dass das antike Bauwerk eine innere Wahrheit enthält, dass seine Gestalt einen lebendigen Lebensimpuls, etwas „Natürliches“ enthält und sichtbar macht. Dieses Beispiel aus der *Italienischen Reise* lässt verstehen, warum es antike Kunstwerke waren, die Goethe in Italien sehen wollte. Die Kunstwahrheit ist für Goethe also verwandelt, nicht nur nachgeahmte Natur, und sie enthält damit immer auch eine Naturwahrheit bzw. Naturgesetzmässigkeit, das heisst eine Gesetzmässigkeit von „vernünftiger, organischer Gestaltung“, wie du es im Hinblick auf das Sonett beschreibst.

Mir scheint sich hier jetzt neben dem Zusammenhang von klassischer Ästhetik und Naturphilosophie sogar ein gewissermassen „ethisch-moralisches“ Moment abzuzeichnen, was womöglich auch Goethes harte Verurteilung des Romantischen etwas erklären würde. Der romantische „Geist“ stösst Goethe wohl sehr grundsätzlich, ja eben schon fast ethisch-moralisch auf, weil er gegen dieses – vielleicht etwas allzu abgeklärte – Sich-Fügen in jene organisch-vernünftige Ordnung opponiert.

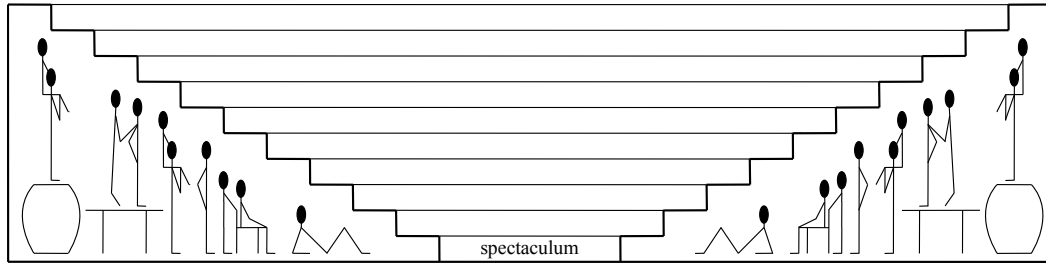
Wenn die Natur für Goethe der Bezugspunkt ist, ist es die Seite des „Objekts“, das dem Menschen „Gegenüberstehende“, mit dem er in einen „Dialog“ treten kann. Wenn er gut „zuhört“, wird ihm die innere Wesenhaftigkeit offenbart, die mit der eigenen resonieren kann. In dem Fall wird ein „neues Organ“ in ihm aufgeschlossen, das in ihm „wächst“ und ihn von innen her „bildet“. Es ist das Humane des eigenen Selbst (des Subjekts), das dadurch zum Bewusstsein kommen kann. In dem Distichon „Das Höchste“ heisst es deshalb: „Suchst du das Höchste, das Grösste? Die Pflanze kann es dich lehren:/ Was sie willenlos

ist, sei du es wollend – das ists!“ Wer Mass nimmt an der Natur, bleibt in ihrer inneren Wahrheit, bildet sich an dieser Wahrheit auch in sittlicher Hinsicht, bleibt ihr geistig verbunden, bleibt der „Welt“ verbunden, bleibt dem „Mass“, der Idee der in sich vollendeten Begrenzung, verbunden.

Für Goethe war der Objektivismus massgebend, dem Subjektivismus der Romantik stand er skeptisch gegenüber. Hier drohte die Gefahr der geistigen Entwurzelung, des Sich-Verlierens in der eigenen Gefühls- und Fantasiewelt, im Irrationalen und Willkürlichen, in den (Un)Tiefen der menschlichen Seele, in der Masslosigkeit und Entgrenzung. Darin sah er das „Kranke“ der Romantik. Er hatte ein untrügliches Gefühl für die Gefahren, die die Naturentfremdung der Moderne für menschliches Leben und die menschliche Seele bedeuten und suchte nach einem heilenden „Gegenmittel“. Das fand er in dem von Johann Joachim Winckelmann vermittelten Bild der Antike, in der die Einheit von Natur und Kunst noch unzerstört war.

Das sind sicher „Tiefendimensionen“ des Lehrstücks, die immer schon mitklingen, aber nicht immer explizit werden und das wohl auch gar nicht planmässig können. Da sollten wir unbedingt weiter im Gespräch bleiben. Ich will für den Moment aber noch einmal etwas pragmatischer fragen: Wenn ein (!) Potenzial des Lehrstücks darin liegt, die mit dem eben Besprochenen verbundene Kategorie der Weimarer Klassik den Schülerinnen und Schülern zu erschliessen oder zumindest den Grundstein für diesen Erschliessungsprozess zu legen, wie müsste ein Lehrstück aussehen, das die Weimarer Klassik ins Zentrum rückt?

Das Lehrstück kann meiner Ansicht nach nur den Grundstein für den Erschliessungsprozess der Weimarer Klassik legen. In diesem Sinne könnte man es auch fächerübergreifend ausgestalten, z. B. im Hinblick auf die Kunst mit dem Schwerpunkt Architektur. Es böte sich an, Spuren des klassischen Kunstideals in der Moderne zu suchen und



Die Gestalt eines Amphitheaters erwachsen aus menschlicher Schaulust: objektiv-materiell Vorhandenes wird verständlich durch dessen funktionale Genese (Skizze: Manuel Hermes)

deren Fragmentarisierung, Verkitschung und „Gebrochenheit“ zu thematisieren. Man könnte auch die Idee einer „organischen Architektur“ weiterverfolgen im Hinblick auf das Verhältnis von Natur und Kunst, zum Beispiel Frank Lloyd Wright (vgl. Abb. S. 2). Goethe und Wright in einen „Dialog“ zu bringen, wäre sicher sehr interessant. Ähnliches gilt für das Bauhaus, ist allerdings auch schwieriger aufgrund der unterschiedlichen Richtungen, beispielsweise Walter Gropius und Johannes Itten. Es gibt auch moderne Bildhauer, die sich an der Antike und der Klassik orientierten und sich auf diese Weise mit der „Moderne“ auseinandersetzten. Ich denke da an den polnischen Bildhauer Igor Mitoraj, dessen Werke auch in Deutschland ausgestellt wurden und der sich explizit mit der deutschen Klassik künstlerisch auseinandergesetzt hat. – In allen Fällen stünde das Spannungsverhältnis zwischen Klassik und Moderne im Mittelpunkt und eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „klassischen Moderne“.

Die „Spurensuche“ nach Rezeptionsformen des Klassischen – wie auch anderer „Stile“, geistiger Haltungen mit ästhetischem Ausdruck – in der Gegenwart finde ich schon länger spannend. Wir hatten doch immer wieder auch überlegt, die Schülerinnen und Schüler selbst einmal auf eben diese Suche zu schicken und sie Dinge, Gebrauchsgegenstände, Möbel, Gebäude usw., vergleichen zu lassen, um Nähe und Distanz derselben zum klassischen Ästhetikideal zu erkennen – und so vielleicht auch eine eigene, bestenfalls begründete Vorstellung von Ästhetik zu entwickeln. Aber noch einmal zurück zum Deutschunterricht im engeren Sinn. Wo könnte dieses Lehrstück zur Weimarer Klassik ansetzen?

Ein Lehrstück, das die Weimarer Klassik selbst in den Mittelpunkt stellt, müsste eine stärkere Verbindung zu den klassischen Texten selbst haben, die ja eine „Frucht“ der Italienreise waren, wie die „Iphigenie“, die Verkörperung der „schönen Seele“, des vorbildlichen humanen Handelns. Goethe hatte sie als Prosafassung in seinem Reisegepäck und unter dem Eindruck Italiens umgedichtet in durchgehend fünfhebige Jamben. Heinrich Schirmer, der in seinem Lehrstück die Kategorie des Reisens, genauer: des bildenden Reisens, überzeugend ausgestaltet, hatte die Idee, den Anfang dieser „schlotternden Prosa“ von den Schülerinnen und Schülern selbst in fünfhebige Jamben umdichten zu lassen, und ich bin ihm in meiner ersten Durchführung darin gefolgt – mit guten Erfahrungen. Wenn die Weimarer Klassik in den Mittelpunkt rückt, müssten mindestens Schiller, besser auch noch Herder und Wieland eine stärkere Rolle spielen; in dem vorliegenden Lehrstück sind sie letztlich nur Statisten der Teegesellschaft Anna Amalias. Die Hochklassik aber beginnt mit der Freundschaft zwischen Goethe und Schiller. Warum kam sie erst so spät zustande? Entschlei-

dend sind weniger persönliche Gründe, die durchaus existierten, sondern etwas ganz Grundlegendes: Beide sahen ein geistiges Prinzip in der Welt wirken, nur verorteten sie es unterschiedlich. Goethe, inspiriert von Herder, sah dieses Prinzip in der Natur wirken – auf der Seite des „Objekts“ –, Schiller, inspiriert von Kant, in der Vernunft – auf der Seite des Subjekts. Philosophisch gesehen treffen hier unterschiedliche Formen des Idealismus aufeinander, nämlich ein Naturidealismus auf einen Vernunftidealismus. Als Goethe Schiller im Sommer 1794 die Metamorphose der Pflanze erklärte, trafen diese beiden Anschauungen aufeinander: Schiller sah in der Metamorphose eine Idee, Goethe eine Erfahrung. Sie führten aber nicht zur Entfremdung, sondern im Gegenteil, zur Annäherung, weil jeder in dem entgegengesetzten Gesichtspunkt eine Berechtigung erkennen konnte. Goethe schrieb darüber später: „... und so besiegelten wir, durch den größten, vielleicht nie ganz zu schlichtenden Wettkampf zwischen Objekt und Subjekt, einen Bund, der ununterbrochen gedauert, und für uns und andere manches Gute bewirkt hat.“ Wie Naturidealismus und Vernunftidealismus in der Idealisierung der Humanitätsidee zusammenfanden, ist ein Teil der Geistesgeschichte und könnte damit fächerübergreifend auch für den Philosophieunterricht fruchtbar gemacht werden. Da er den Wesensgrund für die Klassik bildet, hätte er seinen Platz auch im Literaturunterricht, nur bin ich mir nicht sicher, ob man diesen damit etwas überspannt.

Vielleicht ist es eine Überspannung. Vielleicht hat es aber auch etwas von dem, wovon Klafki sagte, dass kategorial bildende Unterrichtsinhalte den Schülerinnen und Schülern immer auch „wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen“ erlauben sollten. Inhaltlich bleibt dieses „Fundamentale“ bei Klafki ja oft recht vage. Er versteht es als die „geistigen Grundrichtungen“ der Fächer und als den „Geist“ oder Ethos des betreffenden Lebensgebietes“. Womöglich kann jene „Humanitätsidee“ in diesem Sinne als mögliche fundamentale Bildungsdimension eines Lehrstücks zur Weimarer Klassik gedeutet werden.

Anschaulicher im Hinblick auf das Humanitätsideal wären jedenfalls Balladen, vor allem die von Schiller (*Die Bürgschaft, Der Handschuh, Der Ring des Polykrates, Die Kraniche des Ibykus* usw.) und Gedichte (*Die Götter Griechenlands* von Schiller, *Das Göttliche* von Goethe usw.). Das sind aber nur erste Ideen, ich sehe im Moment noch keine konkrete Lehrstückgestalt vor mir. Gerne würde ich mich in der nächsten Summer School mit dir und anderen darüber austauschen!

Liebe Ulrike, sehr gerne.
Ich danke Dir für das Gespräch •



Herzen, die für das Unterrichten brennen

Von Georg Pflüger

Lehrkunst Summer-School 2050?

Auf dem riesigen Festival-Gelände ist es bunt und voll. An über einhundertfünfzig Treffpunkten bilden sich Menschengruppen um verschiedene Sternstunden der Menschheit, wie es im knackigen Marketingjargon der Summer-School-Macher heißt. Es wird getanzt, gebastelt und gelacht. Jede und jeder konnte vorher bei den Veranstaltern sein Thema anmelden und musste nur kurz darlegen, worin der menschliche Fortschritt besteht, der hier für alle errungen wurde. Wer einen der heissbegehrten Lehrkunst-Hotspots erringen konnte, fasziniert nun die wissbegierigen Ko-Konstrukteurinnen und -Konstruktoren seiner Innovationsstory mit Flammen, Fabeln oder Wassersäulen.

Zu einem Geheimtipp sind in den letzten Jahren neben den offiziellen Hotspots auch die Teach-It-Corner geworden. Dort kann jeder und jede die zentrale Teaching-Idee einfach auf einer Kiste stehend ausposaunen. Wer mehr als zehn Zuhörerinnen und Zuhörer gewinnen kann, zieht um in eine der fünfzehn unscheinbaren Input-Buden, die jedoch

modernste Präsentationstechnik vom Feinsten bieten. Man munkelt, dass in diesen Buden schon so mancher Lebenslauf eine unerwartete Wendung nahm, nachdem brillante Ideen in hellhörige Hirne wanderten und sich dort zu lebensverändernden Geschäftsmodellen wandelten! Der Höhepunkt jeder Summer-School ist wie immer die Abendveranstaltung im Festzelt. Über alle Hotspot- und Budenteachings liegen Daten vor, welche die Festival-Besucherinnen und -Besucher nebenbei in den legendären fun-and-fact LSS-Feed-Back-Apps abgeliefert haben. Wir wissen: Without data you are just another person with an opinion.

Auf dem LSS-Festival weiss man jedoch, dass dieser Satz auch umgedreht werden kann: Without an opinion you are just another person with data. Und so feiert das LSS-Volk an diesem Abend wieder einmal ganz ungeschminkt geschminkte Lehrkunst-Science in Zirkusmanier und kürt die Besten der Besten mit Awards, nicht immer ganz ernst gemeinten Reden und viel Tamtam.

Und alle freuen sich schon auf das nächste Jahr, wenn es wieder heißt: Teach it, buddy!



IM FOCUS



Lehrkunst Summer-School 2024

Eine laue Sommerbrise umwehte die Dachterrasse des renommierten Gymnasiums Neufeld im schweizerischen Bern. Im stattlichen Auditorium war die Tagung von Mario Gerwig eröffnet worden, Marc Eyer hatte die knapp dreissig Besucherinnen und Besucher mit einem Vortrag zur Lehrkunst begrüsst und an deren didaktische Eckpunkte erinnert wie etwa die Methodentrias, also das Exemplarisch-Genetisch-Dramaturgische. Er würdigte den jahrzehntelangen inspirierenden Einfluss der Lehrkunst auf diese Bildungsanstalt, in der er selbst lange Jahre als Physiklehrer gewirkt hatte. Etwas Wehmut war bei seinen Bemerkungen zu spüren, in denen es um die Selektionsaufgabe der Schulen ging. Diese werde seiner Erfahrung nach doch stark überbewertet, so dass der Unterricht unter Leistungsdruck und zu grosser Stofffülle leide. Gerade für die Lehrkunst-Stunden sei dies nachteilhaft, da dort zwar klare Struktur vorliege, aber eben doch auch Elemente der Ruhe, der Sammlung und des Sinnierens gerade dort erforderlich seien, wo es um die zentrale wichtige Ausbildung der Denkfähigkeit gehe. Nachdem die Zuhörerinnen und Zuhörer bei diesem Vortrag die Kulturgeschichte der Welt in einem beeindruckenden Fresko waagrecht vor Augen hatten, ging es danach durch die auch als Konzerthalle dienende Aulastetliche Stockwerke nach oben, wieder an einem riesi-

Kurzfilm über die Summer School
gefilmt und geschnitten von Matthias Uhl,
Wetzlar, 2019:
youtu.be/KFQcqULo4f4



gen Gemälde der Kulturgeschichte der Menschheit entlang, diesmal in der Senkrechten. Auf der Dachterrasse angekommen liess man sich hinreissen von einem wunderschönen Blick auf die untergehende Sonne, auf das abendlich-friedlich in mannigfachen Lichtern erstrahlende Bern und die selbst aus der Entfernung stark und unerschütterlich wirkenden Alpengipfel Eiger, Mönch und Jungfrau. Der Geographielehrer Michael Jänichen bezauberte die mit Häppchen und Drinks bewehrte Runde mit einer hier gerne gepflegten und selten erlebbaren Disziplin der nonchalant vorgetragenen Unterrichtserzählung, welche in diesem Fall Information und Unterhaltung zum Thema Wolken genussvoll verband. Wie die rosafarbenen

Wie die rosafarbenen Wolkenbänder, die am Horizont über Bern sichtbar waren, glühte so manche Phantasie an diesem Abend.

Wolkenbänder, die am Horizont über Bern sichtbar waren, glühte so manche Phantasie an diesem Abend und kündete im Nachklang der Gespräche an den Stehtischen von der Überlegenheit nachhaltiger Bildung über drangvolle Stoffhuberei bis in die Nacht.

Am nächsten Morgen fanden sich die Tagungsmitglieder in der Pädagogischen Hochschule Bern ein, um dort Carl Bossards Ausführungen über *Hans Aebli - von der drängenden Aktualität eines (Schweizer) Pädagogen* zu folgen. Neben dem wichtigen pädagogischen Handwerkszeug, das wir in dieser Klarheit Aebli verdanken und das jeder in dessen *12 Grundformen des Lehrens* nachlesen kann, beeindruckte ein Wort, das Bossard uns gewissermassen in Grossbuchstaben vor Augen malte und das seine persönliche Einstellung zu Aebli verriet: DANKBARKEIT. Aebli habe – nicht nur ihn, sondern uns, also Aebli's Studentenschaft, für die Bossard hier zu sprechen schien – zu uns selbst geführt. Im Fokus habe das Selbst Denken und die Zielfindung gestanden. Vor dem Hintergrund einer anwachsenden Sinnleere habe Aebli es verstanden, das verstehende Lernen zu fördern, indem in der Lehre beide Quellen des Wissens – Betrachtung und Tun – zu ihrem Recht kämen. Dabei habe Aebli selbst vorgelebt, dass es zwar Mentoren gäbe, wie für ihn Jean Piaget, dass er jedoch für sich selbst entschieden habe: „Piaget est amicus, sed magis amica est veritas.“ Damit bediente Bossard das Bild der Lehrkraft als das einer Führenden und liess seine Zuhörerschaft zwar zurück mit der Frage, wie man denn lerne zu führen, nicht ohne jedoch von Aebli kommend einige wichtige Hilfen gegeben zu haben – nicht zuletzt auch seine eigene, von Aebli inspirierte Persönlichkeit. Abschliessend verwies er auf das letzte Buch von Aebli, das diesen zeige als Pilger auf dem Jakobsweg.

Der Nachmittag galt den Workshops und sogenannten *Kulturausflügen*, in denen Lehrkunst praktisch vermittelt wurde. Von einer Einführung in den Lehrstückunterricht für Neuinteressierte bis hin zu einer Vorstellung der an einer alternativen Genossenschaftsschule in Wetzlar praktizierten Lehrstücke, von konkreten Beispielen wie *Athen zur Zeit des Perikles* (Geschichte) und der *Entdeckung der Logarithmen mit Bürgi* (Mathematik) bis hin zu Ausflügen zum *Berner Zytglogge* mit Führung durch den Glockenturm und zum

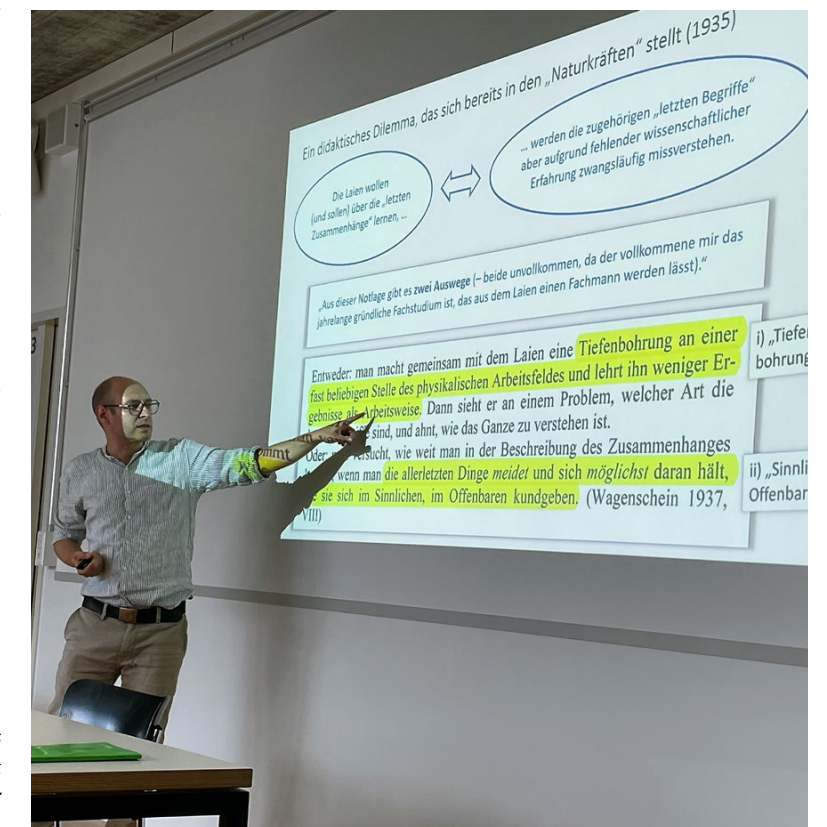
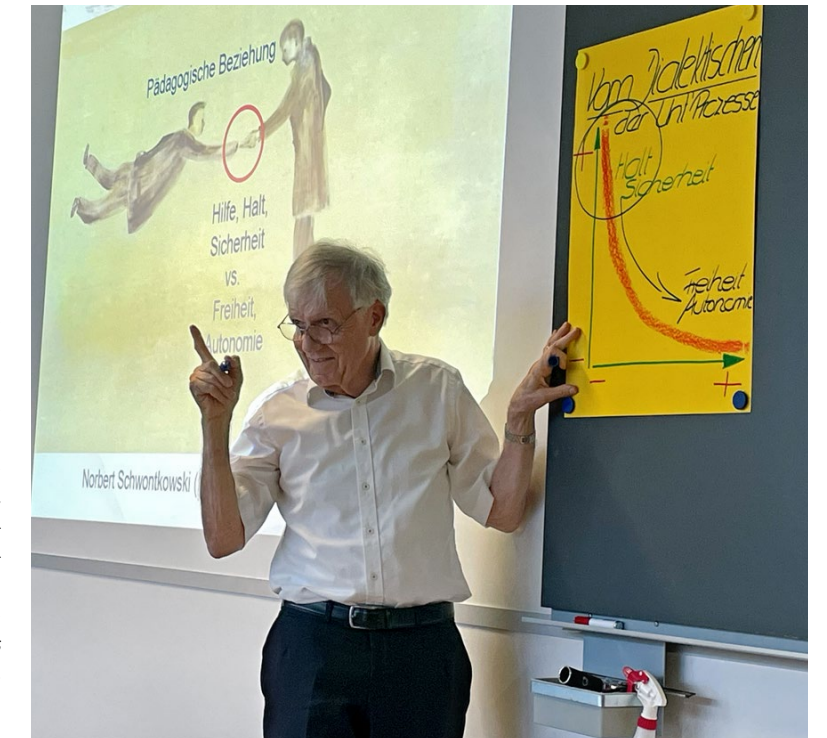
S. 5: Marc Eyer referiert über das Lehrstück zur Quantenchemie vor dem Tausendblumentepich im Bernischen Historischen Museum.

S. 6: Eröffnung der Summer School auf der Dachterrasse des Berner Gymnasiums Neufeld.

S. 7 (oben): Carl Bossard referiert über die drängende Aktualität des bedeutenden Schweizer Pädagogen Hans Aebli.

S. 7 (unten): Marc Müller beschreibt den erstaunlich langen Weg Martin Wagenscheins zu den Phänomenen.

(Fotos: Mario Gerwig)



Tausendblumenteppeich im Historischen Museum zur *Quantenchemie farbiger Stoffe* war alles dabei, was man braucht, um sich über Lehrkunst zu orientieren. Abends traf man sich im Restaurant und diskutierte bei Bier und bester Schweizer Küche über viele Themen, auf die nur Menschen kommen können, deren Herz für das Unterrichten brennt.

Am Sonntag erlebte man mit Marc Müllers Vortrag *Wie Wagenschein zu den Phänomenen* kam gleich zwei Metamorphosen der besonderen Art. Zum einen wurde man dank Müllers subtiler Darstellungskunst zum Zeugen, wie sich der Pädagoge und Leitstern der Lehrkunst Martin Wagenschein (1896-1988) durch viele Mäander-, Zick-Zack-, Wellen- und Suchbewegungen erst mit über 70 Jahren zu seinem Lebensmotiv durchringt: Keine Nachvollzugsbücher zu schreiben, sondern Denkbücher. Sein grosser Fund: die Naturphänomene. Sie seien die Hauptquelle der Erkenntnis! Dieses gelte für die Lernenden, die nun endlich ohne den mühsam frustrierenden und didaktisch sinnlosen Umweg über die Fachbegriffe hautnah, sinnlich und selbstgesteuert Problemlösungen nachvollziehen können. Aber eben auch für die Wissenschaftstreibenden selbst (siehe den Physiker Augustin-Jean Fresnel (1788-1827)), wie Müller Wagenschein zitierte. Die zweite Metamorphose konnte man am Vortragenden selbst wahrnehmen: Von einem vorsichtig Berichtenden, Zweifel aufnehmenden – zum Beispiel an Wagenscheins Haltung zur NSDAP – und nach allen Seiten hin klärend und kleinschrittig vorgehenden Dozenten wurde mit Wa-

... dass die Zeit für ein Lehrkunst-Institut sowie ein Lehrkunst-Museum jetzt gekommen sei.

genscheins Fund der Phänomene ein enthusiastischer, fast wie ein mit Zaubertrank erfüllter, mitreissend fürsprechender Kämpfer für das Lehren mittels echter Naturphänomene. Diese zweite Verwandlung war für die Zuhörenden nicht minder beeindruckend als die erste, in ihrer Kombination so entzückend wie wirksam und in diesem Kontext nur mit einem Wort zu bezeichnen: Phänomenal!

Das letzte Wort der Tagung hatte der Altmeister der Lehrkunst, Christoph Berg aus Marburg an der Lahn. Mit über 80 Jahren war sein Anliegen nach den vielen Lehrkunst-Dissertationen, die er dort betreut, und nach den zahllosen Lehrkunst-Seminaren, die er gehalten hatte, dass die Weiterentwicklung und Verbreitung der Lehrkunst-Wissenschaft nun nicht länger in den Händen Einzelner liegen dürfe, sondern dass die Zeit für ein Lehrkunst-Institut sowie ein Lehrkunst-Museum jetzt gekommen sei.

Mag die Lehrkunst an manchen Stellen begrifflich etwas sperrig daherkommen und auf so manche frisch zupackende Do-it-yourself-Lehrerinnen und -Lehrer zu akademisch tiefinnig und verkopft langatmig wirken, mag auch so eine Art Woodstock-Festival für Lehrkunst, wie oben entfaltet, vielleicht nicht das in Zukunft passende Format sein – die Inhalte und Glut, mit welcher die Lehrkunst schon heute betrieben und gelebt wird, hätte allemal ein grösseres Publikum und zum Wohle der Schülerinnen und Schüler ein unübersehbar grosses Heer an Nachahmerinnen und Nachahmern verdient.

Und in diesem Sinne freuen wir uns alle auf das nächste Jahr, wenn es in der nächsten Lehrkunst-Sommer-School wieder heisst: Teach it, buddy! •

TREFFPUNKT

KULTURAUFLUG 2024 Reformationsgeschichte Zürich

von Thomas Gehring

Zürich am letzten Sonntag im August: strahlend war das Wetter nicht, aber trocken. Und trocken war die Stadtführung nicht, sondern fliessend österreichisch! Frau Barbara Hutzl-Ronge hat als Wahlschweizerin ihr Idiom behalten, sehr zu Recht. Es ist angenehm, durch eine – mir wohlbekannte – Stadt zu gehen und zu stehen, und von einer Frau vom Fach zu hören, was da anno 1524 – vor fünfhundert Jahren – während der Reformation geschehen ist.

Wir trafen uns zu zwölft beim Grossmünster, und zwar dort, wo es auch für Blinde zu sehen ist, beim Modell in Bronze. Frau Hutzl erzählte von Zwinglis Werdegang vom Toggenburg über Basel und Einsiedeln bis zur Anstellung am Grossmünster.

Vom „Ueli“ über „Ulrich“ und „Adalrich“ zum „Huldrych“ Zwingli

Aus dem Ueli, Ulrich, Adalrich, dem „Besitzreichen“, war ein Huldrych, ein „Gnadenreicher“ geworden. Er hatte sich nach dem Brauch der selbstbewussten Humanisten neu und christlicher getauft. Diese Namensgeschichte hätte ich gern mit dem Grossmünster im Rücken erzählt, konnte mich aber beherrschen, und hier kommt sie ja noch früh genug.

Bei der Predigerkirche hatte der Drucker Christoph Froschauer seine Werkstatt. Daran erinnern ein Gassenname und ein steinerner Brunnen aus neuerer Zeit mit einer verspielten Säule: Zuoberst hockt ein Frosch, auf dem ein Bübchen reitet. Wenn man von Frau Hutzl gehört hat, wie die reformierten Kirchenleute, statt zu beten und zu singen, die Bibel in die Volkssprache übersetzten und wie Froschauer sie in Mengen druckte, dann glaubt man ihr vielleicht auch, dass das Bublein auf dem Frosch der von Christoph (Froschauer) getragene Christus sei. Weniger Gläubige nehmen an, dass auf dem Druckerzeichen nach antikem Vorbild ein Putto dargestellt sei, der statt eines Delphins eben einen Frosch reite. Zu bedenken ist auch, dass bei den Bibeltreuen die Heiligen keine Rolle mehr spielten, dass Froschauer daher wohl kaum auf seinen Namenspatron Christophorus angespielt haben wird.

Auch die Fastengebote waren nicht biblisch. Froschauer und Gleichgesinnte begehrten mit einem Wurstessen dagegen auf, mit Wissen Zwinglis, der aber nicht teilnahm. Der wollte die neue Ordnung rechtmässig einführen, mit dem Einverständnis von Bürgermeister und Rat. Aber wo sind wir eigentlich stehengeblieben? – Bei der Predigerkirche, und von da geht es mit Zwingli zum Rathaus an der Limmat.



Die Christoph-Froschauer-Säule bei der Predigerkirche in Zürich erinnert an den überaus erfolgreichen Buchdrucker.

Katharina von Zimmern, Finanzerin der Zürcher Reformation

Da bleiben wir aber nicht stehen, denn vom Bau, in dem die Disputationen stattfanden, ist nichts erhalten. Das grandiose jetzige Rathaus haben die Zürcher in ruhigeren Zeiten anno 1698 gebaut. Wir gehen also weiter zum Münsterhof und erfahren, „wie die Äbtissin des Fraumünsters, Katharina von Zimmern, die Weiterentwicklung der Zürcher Reformation im entscheidenden Moment ermöglicht und mit ihrer grosszügigen Schenkung der Abtei an die Stadt im Jahr 1524 auch finanziert hat.“

Gern wüsste man mehr von dieser bedeutenden Frau, aber die Quellen sind spärlich. Sie werden dank dem Jubiläumsjahr und der Aufmerksamkeit der Forschenden für die Rolle der Frau gewiss gründlich untersucht werden.

Nach dem Rückweg zum Grossmünster hätten wir von Frau Hutzl das dortige Exemplar der Zürcher Bibel präsentiert bekommen, doch ein Missverständnis der Schlüsselgewaltigen liess uns vor verschlossener Tür stehen. Damit wir sehen, was uns entgangen ist, ergänzen wir Bilder von der Gemeinschaftsarbeit der Zürcher Geistlichen und des aus Deutschland zugewanderten Christoph Froschauer •

Zuoberst hockt ein Frosch, auf dem ein Bübchen reitet.



Titelblatt der Zürcher Bibel von 1531 (Ausschnitt)

Anmerkung:

Im „Wettlauf um die erste Gesamtausgabe“ deutscher Bibelübersetzungen gewann tatsächlich Zwinglis Team um die deutliche Länge von drei Jahren. Allerdings übernahm es weitgehend bereits publizierte Lutherübersetzungen des Neuen Testaments und der Busspsalmen. Beide Reformatoren trafen sich übrigens 1529 einmalig während der Marburger Religionsgespräche. Interessant nicht nur für Altphilologinnen und Altphilologen: Auch hier lässt sich das genetische Prinzip entdecken. Während die „Einheitsübersetzung“ auf lateinische Quellen zurückgreift, stürzen die Reformatoren sich auf die ursprünglicheren Quellen, verfasst in Hebräisch, Griechisch und teilweise Aramäisch.

**NEUES
BUCH**



Hermes, Manuel (2024): *Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki*. Wiesbaden: Springer VS.

Printversion: 110,50 CHF / 99,99 €
Online: link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-45524-8

**RÜCKENWIND
für Klafkis Hauptwerk**

von Mario Gerwig

Frage an die Lesenden: Welche Bücher sind die dicksten in Ihrem Regal? Spitzenreiter bei mir ist der „HoWi“, das Lehrbuch der anorganischen Chemie (Holleman/Wiberg) mit 2033 Seiten, gefolgt von Habermas' zweibändigem Spätwerk „Auch eine Geschichte der Philosophie“ (1762 Seiten). Nun ist der „HoWi“ mit seinen über 100 Auflagen für Chemiker ein absoluter Klassiker und Habermas ohnehin ein Vielschreiber erster Güte. Wie ist's im Bereich der Pädagogik? Riemanns „Klassiker der Pädagogik“ nehmen mit 492 Seiten in dickem Einband auch viel Platz ein, aber verglichen mit der vor wenigen Wochen im Springer Verlag erschienenen „Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki“ sind sie doch fast schon ein Leichtgewicht.

688 Seiten umfasst das Buch, bei dem es sich zugleich um die noch im vergangenen Herbst verteidigte Dissertation von Manuel Hermes handelt – und das mit 925 g Gewicht nicht nur ein intellektuelles Schwergewicht ist.

Es sei vorweggeschickt, dass der hier zur Verfügung stehende Platz nicht annähernd für eine inhaltliche Rezension dieses Werks ausreicht – vielleicht gelingt stattdessen ein knapper Überblick mitsamt einer kurzen Leseempfehlung.

Das Inhaltsverzeichnis zeigt, wo die Reise hingeht. Kern des Buchs sind die Kapitel 2 und 3: Im zweiten Kapitel geht es um die Genese der Theorie der kategorialen Bildung in Klafkis Staatsexamensarbeit (1951). Behandelt werden neben Schellers Bildung – und Wissen, Lehmanns Theorie der formalen Bildung, Nohls Einführung in die Philosophie und Klafkis Kant-Interpretation auch einige Beispiele kategorialer Bildung aus den Bereichen Biologie, Erdkunde, Naturlehre, Heimatkunde, Kunst, Deutsch. Nicht weniger gehaltvoll das folgende, dritte Kapitel, in dem weitere zentrale Texte Klafkis aus den Jahren 1952 bis 2007 im Zentrum stehen und die nun in 26 (!) Unterkapiteln detailliert analysiert werden – Klafki selbst wäre wohl erstaunt, was er da alles geschrieben hat und es stellt sich die Frage, ob es auch nur eine einzige relevante Publikation aus dessen Feder geben mag, die von Hermes nicht berücksichtigt worden ist. In den folgenden beiden Kapiteln folgt die Beschreibung der erziehungswissenschaftlichen (Kap. 4) und gegenwärtigen didaktischen Rezeption (Kap. 5) der Theorie der kategorialen Bildung, bevor das Buch mit einer rund 30-seitigen, interpretierenden Zusammenfassung und

der Benennung einiger Forschungsperspektiven schliesst.

Wo soll man da mit der Lektüre anfangen? Vielleicht bei der fast 50-seitigen Einleitung. Hermes stellt minutiös den aktuellen Forschungsstand zur Theorie der kategorialen Bildung dar, leitet daraus vier Forschungsfragen ab und entwickelt in überzeugender Art sein methodisches Vorgehen. Man könnte aber doch auch direkt in das Werk hineinspringen, bspw. ins Kapitel 4, in dem Manuel Hermes drei erziehungswissenschaftliche Diskurse die Theorie der kategorialen Bildung betreffend in mehreren Unterkapiteln umfassend beschreibt: den ideologisch-normativen, den theoretisch-systematischen, den praxisbezogenen Diskurs. Oder ins Kapitel 5.2.2. Hier greift Hermes die in der Lehrkustdidaktik weit verbreitete Tabelle zur Analyse des kategorialen Bildungsgehalts eines Lehrstücks auf, beschreibt deren Genese und entwickelt Optimierungsvorschläge. Oder direkt ins Schlusskapitel, in dem Hermes auf rund 30 Seiten eine überaus gelungene Zusammenfassung seiner eigenen Arbeit gibt. Ja, hier sollte man starten, am Ende. Mit der Lektüre des Schlusskapitels verziehen sich allmählich die ob des Gesamtumfangs entstandenen geistigen Wolken, die anfängliche Scheu vor dem wissenschaftlichen Wälzer legt sich und die Frage, wie man dieses Werk in annehmbarer Zeit bewältigen soll, klärt sich allmählich.

Ja, hier sollte man starten, am Ende. Mit der Lektüre des Schlusskapitels verziehen sich allmählich die ob des Gesamtumfangs entstandenen geistigen Wolken.

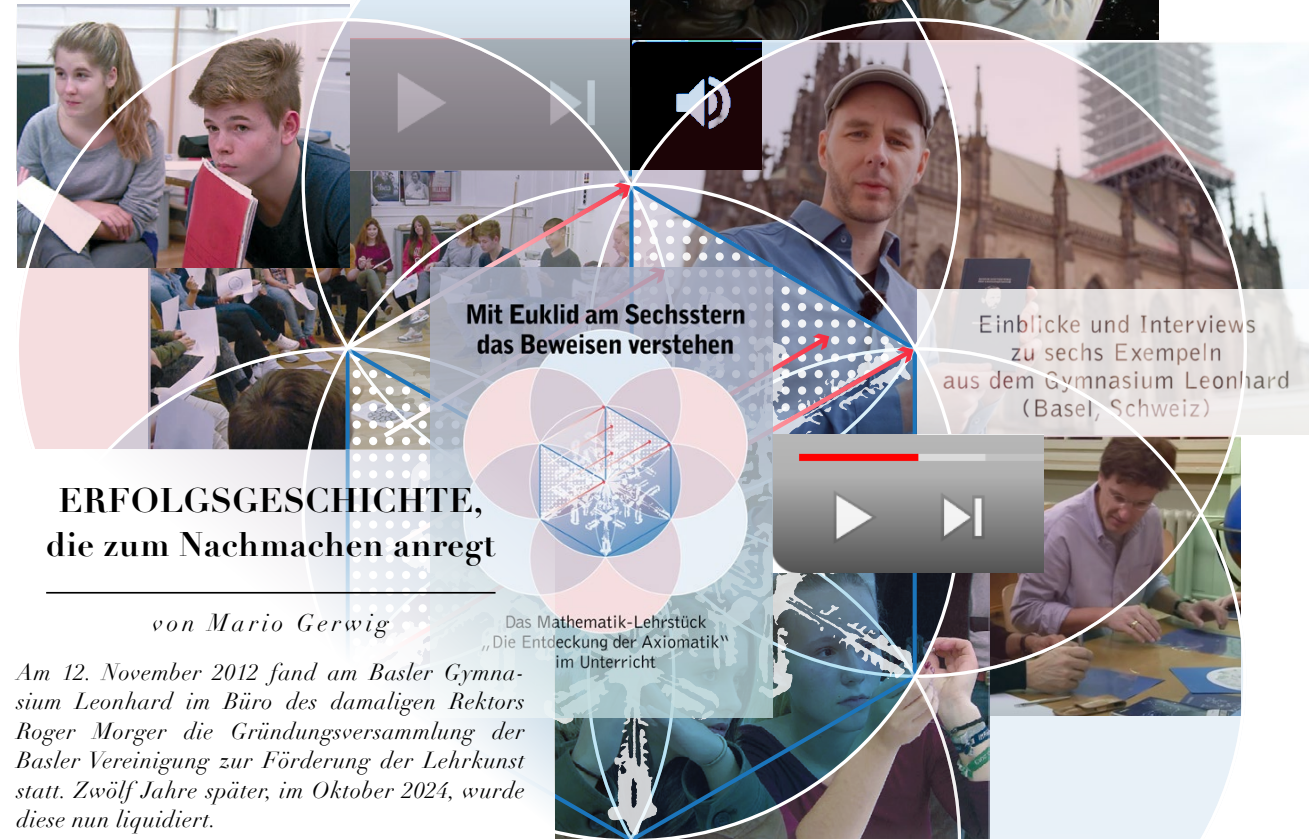
Dem Autor ist zu wünschen, dass sein Werk einschlägt, dass es wahrgenommen wird in der Disziplin und dass es die Bedeutung der Theorie der kategorialen Bildung auch für aktuelle, didaktische Auseinandersetzungen weiter steigert. Möglicherweise ist es dazu aber nötig, das Gesamtwerk in kleinere, bekömmlichere Stückchen zu zerteilen: Vielleicht gelingt eine 200-seitige Zusammenfassung, vielleicht lassen sich einige wissenschaftliche Artikel für die ein oder andere Fachzeitschrift daraus generieren? Es wäre wohl nötig, denn schon allein der (vom Verlag festgesetzte) Preis der Printversion dürfte einer umgreifenden Rezeption, die das Werk zweifelsfrei verdient hat, im Wege stehen. Tipp: Von den meisten im Bildungsbereich tätigen Institutionen aus kann via Springer-Link die pdf-Datei gratis heruntergeladen werden •

Im Vorwort seiner Dissertation schreibt Manuel Hermes, dass die Frühschrift Klafkis – seine zweite Staatsexamensarbeit (1951), die der Öffentlichkeit über 60 Jahre lang verborgen blieb und erst 2013 veröffentlicht wurde – auf ihn „wie eine faszinierende Flaschenpost“ gewirkt habe: „Da 'sprach' nicht nur über die Jahrzehnte hinweg ein fast gleichaltriger Referendarkollege 'zu' mir über die Dimension 'unseres' alltäglichen Tuns, die ich als Gegenstand zumindest meiner eigenen Ausbildung schmerzlich vermisste. Auch tat sich – und

da wurde es wissenschaftlich relevant – eine spannende Forschungsperspektive auf: Mit der Publikation von Klafkis Staatsexamensarbeit wurde es erstmals möglich, die Genese der Theorie der kategorialen Bildung von ihrer Entstehung in jener quantitativ wie qualitativ beeindruckenden und wagemutigen Frühschrift über ihre Entwicklung im Gesamtwerk Klafkis in Gänze und in hermeneutischer Absicht zu rekonstruieren.“ Ein Vorhaben, das Jahre in Anspruch nahm und dessen eindruckliches und umfassendes Resultat nun vorliegt.



Lehrstückunterricht



ERFOLGSGESCHICHTE, die zum Nachmachen anregt

von Mario Gerwig

Am 12. November 2012 fand am Basler Gymnasium Leonhard im Büro des damaligen Rektors Roger Morger die Gründungsversammlung der Basler Vereinigung zur Förderung der Lehrkunst statt. Zwölf Jahre später, im Oktober 2024, wurde diese nun liquidiert.

Der Grund für diesen Schritt ist hoch erfreulich: „Zweck erfüllt, Ziel erreicht!“, kommentierte Vorstandsmitglied Wolfgang Klingler knapp und treffend. Und tatsächlich: Im Artikel Zwei der Statuten heisst es: „Die Vereinigung [...] setzt sich zum Ziel die Lehrkunst, wie sie am Gymnasium Leonhard in Basel kultiviert wird, zu fördern und insbesondere auch durch eine filmische Dokumentation mit überregionaler Ausstrahlung bekannt zu machen.“

„Zweck erfüllt, Ziel erreicht!“

Seit im März diesen Jahres der grosse Lehrkunstfilm seine Premiere feierte (vgl. Beitrag von Roger Morger im Newsletter 1-2024, S. 4-5), ist der Film der breiten Öffentlichkeit zugänglich, bereit, Kolleginnen und Kollegen für die Lehrkunst zu begeistern, interkollegiale Gespräche über den Kern der Schule – das Unterrichten – anzuregen und damit vielleicht auch ein notwendiges Gegengewicht

zu aktuellen, oftmals eher technisch geprägten Diskussionen über Digitalisierung und KI zu bilden.

Die Geschichte der Basler Vereinigung ist damit eine Erfolgsgeschichte. Ohne sie wäre es nicht gelungen, aus dem umfangreichen Filmmaterial, das im Oktober 2013 aufgenommen worden ist, zwei Lehrkunstfilme zu produzieren: Der Film zum Mathematik-Lehrstück Die Entdeckung der Axiomatik erschien bereits 2019, vier Jahre später konnte aus dem übrigen Material schliesslich der bereits erwähnte Film „Lehrstückunterricht“ produziert werden, für den auch neues Material gedreht worden ist und für den alle Protagonisten von 2013 noch einmal vor die Kamera traten. Eine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung aufruft: Eine Vereinigung zur Förderung der Lehrkunst, mit der konkrete Projekte und Ziele verfolgt und umgesetzt werden – das könnte auch in anderen Städten der Lehrkunst Aufwind verleihen. Explizit zur Nachahmung empfohlen •

LEHRKUNSTBLITZE



Alle Filme sind auf der YouTube-Seite der Gesellschaft für Lehrkustdidaktik frei verfügbar.

youtube.com/@Lehrkunst

Wer Filme bspw. für Präsentationen in höherer Auflösung und besserer Qualität benötigt, wendet sich bitte an den Vorstand.

TERMINE

SWR 3 Kultur Matinee
5-Minuten-Beitrag zu
Faradays Kerze von Aeneas
Roach unter Beteiligung von
Susanne Wildhirt,
1. Dezember 2024,
Podcast verfügbar auf swr.de

Vortrag am Kolloquium zur
Didaktik der Mathematik
von Mario Gerwig,

Mit Lehrstücken unterrichten:
*Was heißt es, Pythagoras und
Logarithmen wirklich zu
verstehen?*
KIT - Karlsruher
Institut für Technologie (D),
9. Januar 2025, 17.45 Uhr

WDR 5 Quarks
Live mit Susanne Wildhirt,
Fragen von Hörerinnen über
Faradays Kerze als Lehrstück,
31. Januar 2025, 15-16 Uhr

Auftakt der Ringvorlesung
im Sommersemester
zur *Dernière* von Christoph Berg,
Universität Marburg (D),
29. April 2025

Jahrestagung 2025
(8. Summer School)
Bergische Universität
Wuppertal (D),
19.-21. September 2025,
Info: mario.gerwig@gmail.com

CARTOON

WAS MAN ALS GIRAFFE
KOENNEN MUSS?



DIE AUSSICHT GENIEßEN.

IMPRESSUM

Erscheint zweimal jährlich

An-/Abmeldung
newsletter@lehrkunst.org

Herausgeberin
Gesellschaft für Lehrkunst –
didaktik/lehrkunst.org

Redaktion
Mario Gerwig,
Marc Müller

Graphik
alicekuhn@gmx.ch

Kontakt
newsletter@lehrkunst.org

Cartoon Robin Thiesmeyer,
metabene.de

LEHRKUNST!

Durch Verstehen zur Bildung

LEHRKUNSTDIDAKTIK konzentriert sich auf Unterricht in Gestalt von Lehrstücken. Lehrstücke sind in sich geschlossene, mehrdimensional oder interdisziplinär angelegte Unterrichtseinheiten, die gleichermaßen erfahrungs-, entdeckungs- und handlungsorientiert gestaltet sind. Für den Lehrstückunterricht geeignete Themen finden sich vorrangig in den Sachfächern, neben den Naturwissenschaften vor allem in Mathematik, Deutsch – besonders im Literaturunterricht –, aber auch im Bildnerischen Gestalten, in Musik, Sport, Philosophie, Geschichte, Geografie, Ethik und Religion.

LEHRSTÜCKUNTERRICHT fokussiert Schlüsselstellen der Wissenschafts- und Kulturgeschichte: Hier finden sich spannende Situationen und Themen, die sich im Unterricht in Szene setzen lassen, hier entwickelt sich eine Disziplin neu, weil ein paradigmatischer Wirklichkeitsaufschluss gelungen ist, hier kann ein authentischer Zugang gefunden werden, der zur gegenstandsspezifischen Problemlösung verhilft und so das Verstehen und Lösen ähnlich gelagerter Probleme ermöglicht. Der Verein *Lehrkunst.org* engagiert sich für die Entwicklung und Verbreitung von Lehrstückunterricht.

METHODENTRIAS Wesentlich für die Lehrkunsstdidaktik ist die auf Martin Wagenschein basierende Methodentrias „exemplarisch – genetisch – dramaturgisch“:

EXEMPLARISCH

„Eine Sternstunde der Menschheit kennenlernen“

Die Lernenden erklettern einen Erkenntnisgipfel unter behutsamer Führung und erfahren dabei das Gebirge und das Klettern, Inhalt samt Methode.

In einem sorgsam gewählten Thema geht der Unterricht so gründlich in die Weite und in die Tiefe, dass im Einzelnen des Themas das Ganze eines Konzepts, Modells oder Begriffs sichtbar und lernbar wird.

GENETISCH

„Ein Gewordenes als Werdendes entdecken“

Die Lernenden nehmen den Gegenstand im eigenen Lernprozess wahr als Werdegang des menschheitlichen und individuellen Wissens: vom ersten Staunen bis zur eigenen Erkenntnis.

So wichtig wie die Ergebnisse der Wissenschaft sind die dazugehörigen Wege, die zu diesen Ergebnissen geführt haben. Diese Wege lernen die Schülerinnen und Schülern selbst zu entdecken und zu beschreiten.

DRAMATURGISCH

„Die Dramatik eines Bildungsprozesses erleben“

Die Lernenden ringen um die Erschließung des Lerngegenstands und der Gegenstand ringt mit den Lernenden um seine heutige Erschließbarkeit.

Die Lernsituationen und Lernaufgaben bilden einen Handlungszusammenhang, der zu den neuen Konzepten, Modellen oder Begriffen hinführt und diese überprüft – mit vorsichtigem Seitenblick aufs Theater.

HINWEISE ZU LEHRSTÜCKEN, PUBLIKATIONEN UND VERANSTALTUNGEN: WWW.LEHRKUNST.ORG