

LEHRKUNST.ch

NEWSLETTER 1 / 2011

EDITORIAL



Mit dem Newsletter, den Sie gerade in den Händen halten oder auf dem Bildschirm lesen, wollen wir die Lehrkunst-Werkstattbriefe der 90er-Jahre wieder aufleben lassen – und dies pünktlich zu Christoph Bergs 75stem, zu dem wir herzlich gratulieren und zu dem wir ihm diese Nummer (in ausgedruckter Form) überreicht haben.

Mit leichten Überarbeitungen liegt er hier als Nummer 1 in digitaler Form vor und steht allen Interessierten zur Verfügung. Wir erhoffen uns durch den Newsletter und einen zu gründenden Verein eine weitere Verbreitung der Lehrkustdidaktik. Bislang gibt es ein Mini-Redaktionsteam, bestehend aus Michael Jänichen, Stephan Schmidlin und Susanne Wildhirt. Weitere Redaktionsmitglieder sind herzlich willkommen.

Die Rubriken des Newsletters sind immer dieselben: In den „News“ werden Neuigkeiten rund um die Lehrkunst zu lesen sein, es folgen „Lehrkunst-Blitze“, das sind zackige Impulse von Interesse für alle. „Im Focus“ rückt alsdann einen wissenschaftlichen, kulturellen oder konzeptionellen Beitrag ins Zentrum, „Repliken“ darauf können auch gleich folgen. Das „Lehrstück-Labor“ diskutiert Lehrstücke in Entwicklung. Etwas „Aus den Quellen“ darf nicht fehlen, da wir uns mit Wassertöpfen nicht zufrieden geben und uns überall gerne inspirieren lassen. In „Kurz gefragt“ findet sich eine Umfrage zu einem aktuellen Thema – aus gegebenem Anlass und längeren Diskussionen fragen wir dieses Mal nach der Deutung des Lehrkunst-Symbolbilds Baum – Nuss – Baum. In der Rubrik „Treffpunkt“ ist alles aufgeführt, was mit mehr oder weniger öffentlichen Auftritten und Kooperationen zu tun hat – dieses Mal beschränken wir uns auf einen Beitrag zum Arche Nova-Kongress, der im Oktober in Bregenz stattfinden wird. Alle anderen Treffpunkte sind nur erwähnt. „Lesenswert“ oder „Sehenswert“ bringen Tipps und Rezensionen. Es fehlt den News nur noch das „Letter“, ein Pool für alles Mögliche: Vom Kalauer, für das das Unterdrückungsverbot noch immer gilt, bis zu sonstigem Unverzichtbaren, das in den anderen Rubriken keinen Platz mehr fand.

Noch etwas: Der Newsletter erscheint 3 – 4 Mal im Jahr und freut sich darauf, digital oder auf Papier im Freundes- und Bekanntenkreis weitergegeben oder in den Schulen aufgelegt zu werden. Selbstverständlich freuen uns auch Reaktionen, gerne per Mail an newsletter@lehrkunst.ch

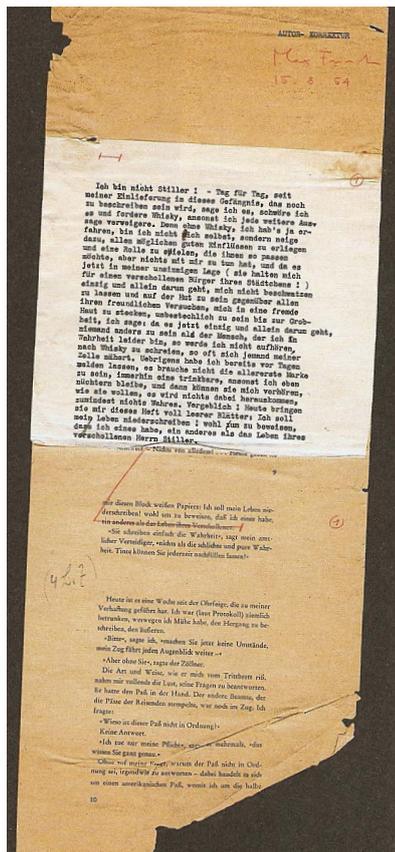
*Viel Spass beim Lesen wünschen
Michael, Stephan, Susanne!*

Immer wieder FRISCH

von Stephan Schmidlin

Volker Weidermann (2010).
V. Weidermann: Max Frisch.
Sein Leben, seine Bücher.
Köln: Kiepenheuer & Witsch
Julian Schütt (2011).
Max Frisch. Biographie
eines Aufstiegs 1911-1954.
Berlin: Suhrkamp 2011
Annemarie Hürlimann u.a.,
(2011) Max Frisch 1911-2011.
Begleitbuch zur Ausstellung.
Zürich: Museum Strauhof

Wir befinden uns noch immer im Frisch-Jahr und unter dem halben Dutzend neuer Biographien bzw. Ausstellungskataloge, die zu Max Frischs 100. Geburtstag erschienen sind, hat besonders die Arbeit von Volker Weidermann (Max Frisch: Sein Leben, seine Bücher) hervorragende Qualitäten als didaktische Vorlage für den Lehrstückunterricht.



Überklebter "Stiller"-Anfang

Anders als die ebenfalls ausgezeichnete Arbeit von Julian Schütt (Max Frisch, Biographie eines Aufstiegs), welche – sehr materialreich – eher die Kontinuitäten, also den allmählichen Wandel in Frischs Leben nachzeichnet, setzt Weidermann auf die Brüche oder sagen wir die schnellen Wandlungen in Frischs Vita. Das ist zunächst eine Darstellungsfrage und kein Urteil über die „Wahrheit“ (auch dieser Begriff ja ein Frisch-Essential!) des Dargestellten. Man könnte aber sagen, dass Weidermann viel bewusster „erzählt“ als Schütt – bis hin zu spannenden Dramatisierungen, die wir im Unterricht sofort pflücken können.

Ein Kabinettstücklein dieser Art ist gleich der Anfang von Frischs Karriere, wo Weidermann uns die Szene eines jungen Mannes vor Augen führt, der eine Woche nach dem Tod seines Vaters beschliesst, Schriftsteller zu werden. Was er hat, ist neben dieser festen Absicht eine Leih-Schreibmaschine und sonst nichts. Natürlich hätte er sein Thema, nämlich „Ich“. Zu diesem kann er aber noch nicht ganz offen stehen. In seinem Text geht es dann auch um beinahe nichts, „ausser eben um einen Mann, der eine Schreibmaschine auf

den Knien hat und nicht weiss, was er schreiben soll. Bis er plötzlich, mitten im Text, von einem Schock berichtet: „Wie Eiscream läuft es mir durch den Rücken“, schreibt er ebenso euphorisch wie unbeholfen. Die Tasten der Leihmaschine hätten ihn angesehen, „als wollten sie etwas lächeln.“ Und was? „Hier sind wir, mein Lieber, und du brauchst uns nur in der richtigen Reihenfolge anzurühren, so geben wir dir das monumentalste Dichtwerk aller Zeiten, mein Lieber.“ Und er begreift: „In diesem kleinen schwarzweissen Tastenbrettchen schlummert die ganze Literatur der Zukunft.“ – Es ist der Juni des Jahres 1932. Max Frisch ist einundzwanzig Jahre alt. Sein ganzes Werk liegt noch vor ihm.“

Weidermann fasst hier die Genese eines Welt-Klassikers derart lebendig und packend, dass sie gleich als „Urszene“ eines Frisch-Lehrstücks übernommen werden kann. Auch bei anderen Werken verfährt Weidermann erfrischend phantasievoll und macht vor, was die Formel „Literatur literarisch lehren“ sein könnte. So wiederholt er beim „Montauk“ mit der damaligen Protagonistin Alice Caray alias Lynn 2009 die Reise nach Montauk und beschreibt seine Begegnung mit ihr hier und heute: „Reise in ein Buch“ nennt er dieses Verfahren. Weitere genetische Neuanfänge Frischs zeigt er uns bei „Bin oder die Reise nach Peking“ und natürlich beim „Stiller“, den auch Weidermann für Frischs wichtigstes Buch hält: „Der Roman „Stiller“ von Max Frisch ist ein Hammer, ein gewaltsames, ein gewaltiges Buch auch heute noch.“

Zum „Stiller“ gibt es bekanntlich schon ein Lehrstück (vgl. www.lehrkunst.ch) – und dessen genetische Anlage erweist sich durch die neueren Biographien durchaus gedeckt. Schön aber, dass wir den berühmten Anfang des Schlüsselromans von Frisch dank der Frisch-Ausstellung, die momentan in Zürich zu sehen ist, auch als Exponat zur Verfügung haben (vgl. Bild). Diesen Einblick in die Werkstatt des Schriftstellers müssen wir dem Lehrstück unbedingt noch hinzufügen, sehen wir doch hier genau, dass Frisch am 15. August 1934 mit dem überklebten Anfang im letzten Moment den berühmten, schmetternden Romananfang geschaffen hat. Mit diesem Fund im Rücken sind wir noch mehr berechtigt, das Lehrstück auch mit diesem Anfang beginnen zu lassen, und selbstverständlich müssen wir Stillers Urschrei „Ich bin nicht Stiller!“ auch gleich hören •

CHOMSKYS UNIVERSALGRAMMATIK Missing Link gefunden

von Stephan Schmidlin

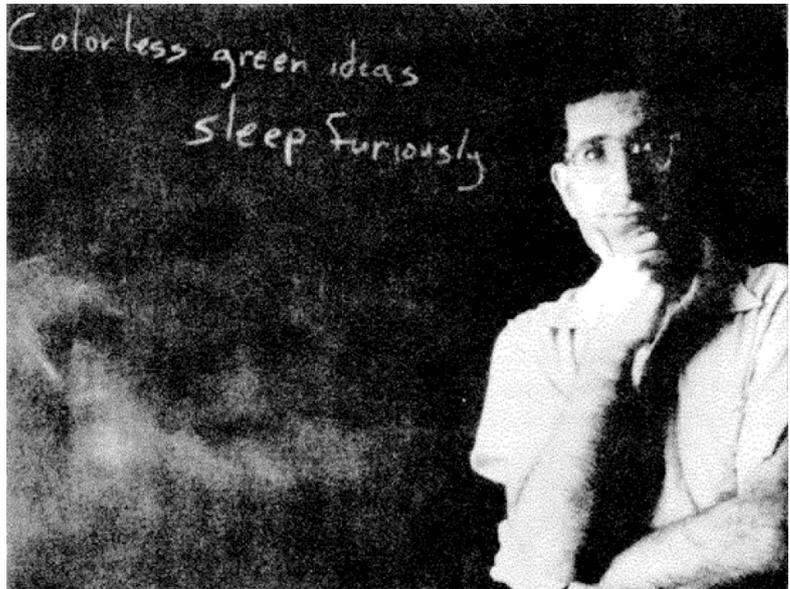
Im Grammatik-Lehrstück gab es bisher eine empfindliche Lücke in der Argumentationsreihe. Und zwar nach dem Auffinden und Entdecken des Satzes als Sprach-Universalie mittels der Segmentierungsübung am Finnisch-Text.

Nach dem Grosseerfolg, dass alle in der Klasse die rund 11 Sätze mit links herausfinden, setzte ich jeweils eine zweite Runde an, wo die Studierenden auch die Anzahl Wörter auszählen sollten. Das Resultat ist die grosse Enttäuschung: Es geht nicht, denn keine Sprache setzt Pausen oder andere Zeichen im Redestrom. Da pflegte

ich dann jeweils auf unsere Sogfrage zurückzuverweisen („Wie kommen wir zur Sprache?“) sowie auf die offensichtliche Tatsache, dass die Säuglinge und Kleinkinder auch diese Segmentierung dann aber irgendwie schon schaffen. In einigen Inszenierungen habe ich auf die Boot-Strapping- oder Münchhausen-Strategie verwiesen, gemäss der sich die Kinder am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen müssen, ohne Hilfe der erwachsenen SprecherInnen. Wirklich ohne? Aus Chomskys Sicht, der (theoretisch zu Recht, denke ich) vor allem auf die Kompetenz setzt, ja. Aber wir sollten in unserem Lehrstück breiter sein und sind es mit den Performanz-Übungen, die es so schon beinhaltet (etwa zur Phonetik), ja auch. Also müssen wir an dieser Stelle bewusst die Perspektive wechseln und die Performanz-Ebene einbeziehen.

Hier hat nun die US-amerikanische Anthropologin Dean Falk einen schönen Erklärung-Ansatz vorgelegt in ihrem Buch „Wie die Menschheit zur Sprache fand“

(DVA 2010, Original: Finding Our Tongues), und dieser (deutsche) Titel ist ja Teil unserer Sogfrage. Sie setzt historisch-anthropologisch die Notwendigkeit einer Sprachentwicklung bei den Hominiden-Müttern an und bei deren Zwang, ihre Säuglinge ab und an von ihrem Körper trennen und irgendwo hinlegen zu müssen. (Während Primaten-Säuglinge sich noch selbst mit Händen und (!) Füßen im Fell festklammern können, konnten dies die Hominiden-Säuglinge mit bereits „Homo erectus“-Füßen nicht mehr.) Und weil dann die Hominiden-Säuglinge (wie unsere immer noch) zu schreien begannen, versuchten die Mütter, sie mit einem Singsang zu beruhigen. Und dieser Singsang sei - so die These - in der sogenannten „Ammensprache“ (engl. „motherese“) noch heute in allen Sprachen vorhanden (ist also auch eine Universalie) und werde auch zur (Mutter-)Sprachvermittlung, vor allem über die Prosodie, eingesetzt. Auf der anderen Seite ist das sich differenzierende Schreien der Säuglinge auch eine Stufe der aktiven Aneignung der Sprechsprache durch diese - hier gibt es viel stützende Forschung, welche Falk gut zusammenfasst •



Noam Chomsky 1959 mit seinem berühmten Nonsense-Satz

LEHRKUNSTBLITZE



FONTANES Effi Briest

von Stephan Schmidlin

Habe die „Effi“ schon x-mal gemacht, aber noch nie systematisch auf ihre Lehrstücktauglichkeit untersucht. Ein Fund brachte mich auf eine neue Spur.

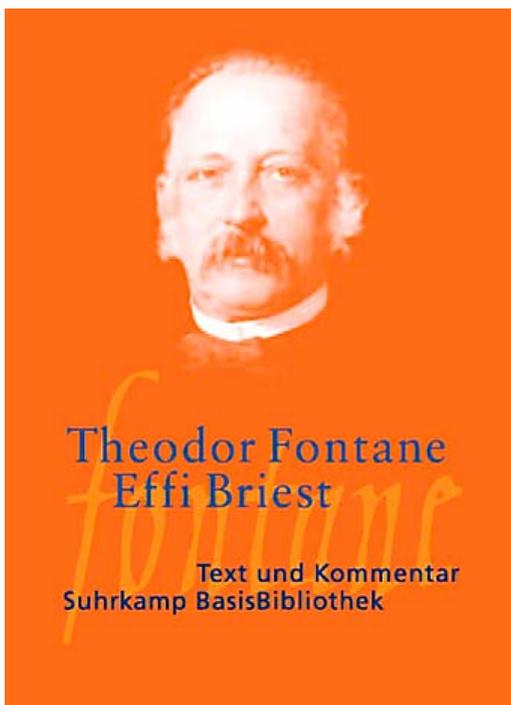
In der Suhrkamp BasisBibliothek-Ausgabe (Bd. 47) stiess ich im Kommentar auf den Hinweis, der DDR-Forscher Hans-Heinrich Reuter, der ja auch die DDR-Ausgabe in der Bibliothek Deutscher Klassiker verantwortete, habe eine „genetische Monographie“ über Fontane geschrieben. Wieder mal geht jemand genetisch vor und liefert den Schlüssel, wie der „Effi Briest“-Roman in seiner Genese zu nehmen ist.

Gegen die landläufige Vermutung, die Haupt-Quelle sei natürlich die Ehebruchgeschichte der Elisabeth Baronin von Ardenne, geb. Freiin von Plo-tho, es gehe wieder einmal um den simplen Vergleich der Ardenne-Affäre mit der Gestaltung im Roman, liegt die Chose anders. Reuter zitiert in seiner Ausgabe die berühmten Fontane-Briefstellen, wo Fontane gegen die allgemeine Rezeption seines Romans beim Publikum und beim grössten Teil der Kritik betont, was ihm wichtig war:

1. Er schreibt den Roman „träumerisch und fast wie mit einem Psychographen“ (2. März

1895 an Hans Hertz), also sozusagen aus seinem Unterbewussten. 2. Die „Effi komm“-Szene steht im Mittelpunkt des Romans: „Das Auftauchen der Mädchen an den mit Wein überwachsenen Fenstern, die Rotköpfe, der Zuruf und dann das Niederdrücken und Verschwinden machten solchen Eindruck auf mich, dass aus dieser Szene die ganze lange Geschichte entstanden ist.“ (21. Februar 1896 an Friedrich Spielhagen). 3. Das Spukhaus- und Chinesenmotiv. „Sie sind der erste, der auf das Spukhaus und den Chinesen hinweist; ich begreife nicht, wie man daran vorbeisehen kann, denn erstlich ist dieser Spuk, so bilde ich mir wenigstens ein, an und für sich interessant, und zweitens, wie Sie hervorgehoben haben, steht die Sache nicht zum Spass da, sondern ist ein Drehpunkt für die ganze Geschichte.“ (19. November 1895 an Joseph Viktor Widmann). Das Entscheidende aber 4. Fontane beginnt den Roman 1890 und kündigt ihn bereits an. Dann wird er 1892 sehr krank (und ist ja auch schon 73) und der Tod droht: „Zur Genesung empfahl ihm der Hausarzt, auf die Fertigstellung des Romans vorerst zu verzichten und stattdessen an der ebenfalls begonnenen Autobiographie „Meine Kinderjahre“ weiterzuschreiben. Das Aufarbeiten seiner Kindheit in Swinemünde - letztlich das Vorbild für Kessin - tat ihm gut, und so schrieb er sich im wahrsten Sinne des Wortes „wieder gesund“. Nachdem er seine Autobiographie fertiggestellt hatte, nahm Fontane 1893 die Arbeit an Effi Briest wieder auf, und es überrascht wohl kaum, dass sich manche Szenarien aus Fontanes Leben im Roman wiederfinden, etwa der Spuk in der väterlichen Apotheke, der Schloon oder seine Faszination am Schaukeln, am Wasser und am „Aparten“.“ (Das schreibt Dieter Wöhrli in der sbb-Ausgabe S. 346).

Das ist also der biographisch-genetische Zusammenhang! Deshalb müssen wir die Kinderjahre als Hauptquelle hinzunehmen und die SchülerInnen ihre eigenen „Effi-Komm-Szenen“ erzählen, also ihre (individualgenetischen) Erlebnisse mit dem Hinausgerissen-Werden aus der „magischen“ Kinderwelt und der Verstossung durch die Eltern aufarbeiten lassen. Bereits habe ich rund 20 Texte aus zwei Klassen zur Ausgangsszene in „Effi Briest“, dem Thema der „Vertreibung aus meinem Jugend-Paradiesgärtlein“•



Taugliche Ausgabe: Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“ in der Reihe Suhrkamp BasisBibliothek 47. Im Apparat ist der jüngste Stand der Forschung aufgearbeitet.



Fragen an die Lehrkundedidaktik

Vortrag vom 30.10.2009 im Rahmen der
Herbsttagung an der Kantonsschule Trogen

In dem von Hans Christoph Berg verantworteten Band „Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik“ (Bern 2009) habe ich unter dem Titel „Allgemeinbildung und Lehrkunst. Die Bildungskonzepte von Wolfgang Klafki und Hans Christoph Berg“ die Anschlussfähigkeit zwischen dem von Wolfgang Klafki und dem von Hans Christoph Berg vertretenden Bildungs- und Didaktikkonzept herausgearbeitet und dabei die Überschneidungen zwischen den beiden Positionen zu verdeutlichen versucht.¹ Im vorliegenden Text gehe ich anders vor und richte aus der Sicht Klafkis kritische Rückfragen an Hans Christoph Berg und die von ihm maßgeblich entwickelte Lehrkundedidaktik. Insbesondere frage ich danach, was im Verhältnis dieser beiden Ansätze nicht aufgearbeitet, nicht rezipiert, nicht adaptiert wurde.

I.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“² Seit dieser berühmten Formulierung Wilhelm von Humboldts über die Bestimmung des Menschen wird über die jeweils konkrete Ausformung der Bildung gestritten. Wenngleich Humboldt die inhaltliche Dimension des Bildungsprozesses durchaus anerkannte, so betonte er selbst in seinen Überlegungen vor allem die Rolle des Subjekts. Dessen innere Formung stand für ihn im Mittelpunkt des Erwerbs von Bildung. Das Individuum sollte sich im Laufe dieses Prozesses zunehmend die Fähigkeit aneignen, sich mit Hilfe der erworbenen Deutungs- und Handlungsmuster einen Zugang zu neuen Sachverhalten, Situationen, Begegnungen usw. zu erschließen.

In Humboldts Nachfolge wurde der Zusammenhang zwischen der subjektiven und der objektiven Seite des Bildungsprozesses mehr und mehr aufgegeben und Bildung entweder primär unter dem Aspekt der inneren Formung des Subjekts oder aber als Aneignung von klar definierten Inhalten verstanden. Formale und materiale Bildungstheorien standen sich insofern lange Zeit unveröhnlich gegenüber.

Es blieb Wolfgang Klafki vorbehalten, die jeweiligen Grundlagen dieser Bildungstheorien zu analysieren und auf ihre Kernaussagen hin zu überprüfen, um von da aus zu einem bildungstheoretischen Konzept zu gelangen, das beide Elemente gleichwertig vereinigt.³ In seinen Überlegungen, die von der damaligen Auseinandersetzung über das Konzept der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte angestoßen wurde, versuchte Klafki das „Wesen der Bildung“ genauer zu bestimmen. Dies erfolgte auf der Basis von zwei Argumentationslinien, die sich kritisch mit den überkommenen materialen und formalen Bildungstheorien auseinandersetzten.

Bei den materialen Bildungstheorien unterschied Klafki den *bildungstheoretischen Objektivismus* und die *Bildungstheorie des Klassischen*. Das Spezifische des bil-

dungstheoretischen Objektivismus sah er darin, dass hier Bildung als Prozess verstanden wird, in dem Kulturgüter (sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usw.), so wie sie sind, von den Menschen aufgenommen werden. Indem der Mensch sich mit diesen Inhalten befasst, sich dafür öffnet und sie sich aneignet, nimmt er an der Kultur teil; er bildet sich. Gegen dieses Konzept wandte Klafki ein, dass hier die Kulturinhalte verabsolutiert und aus ihrer Geschichtlichkeit gelöst würden, wodurch sie zugleich den Anschein fragloser Gültigkeit erhielten. Darüber hinaus verleugne der bildungstheoretische Objektivismus die Beziehung zwischen den jeweiligen Wissensinhalten zu den entsprechenden wissenschaftlichen Fragestellungen und besitze zudem keine pädagogischen Auswahlkriterien, was zur Folge habe, dass er der unerschöpflichen Fülle der Kulturinhalte kritiklos ausgeliefert sei.

Anders verhielt es sich für Klafki mit der Bildungstheorie des Klassischen; denn sie basiert auf einem pädagogisch gemeinten Auswahlkriterium. Als klassisch gilt, „was bestimmte menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd und zur Nachfolge auffordernd transparent werden lässt.“⁴ So sehr Klafki mit dem spezifisch pädagogischen Zugriff dieses Konzepts sympathisierte, so fragte er doch kritisch zurück, wer denn feststelle, was als klassisch zu gelten habe, und verwies darüber hinaus auf das Dilemma, dass darin besteht, dass für viele Probleme unserer Gegenwart, die notwendigerweise in der Schule bearbeitet werden müssen, keine klassischen Muster vorhanden seien.

Auch bei den formalen Bildungstheorien ermittelte Klafki zwei unterschiedliche Entwürfe: einerseits die *Theorie der funktionalen Bildung*, andererseits die *Theorie der methodischen Bildung*. Nach Klafki stimmen beide Theorien darin überein, dass sie ihren Blick primär auf die Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen richten. Im Mittelpunkt der Theorie der funktionalen Bildung stehen dabei der Zuwachs ihrer Kräfte und die Ausbildung ihrer Anlagen. Dementsprechend wird Bildung hier als Formung, Entfaltung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Potenzialen verstanden. Der zu bildende junge Mensch erscheint in dieser Theorie als Einheit von zu entwickelnden Kräften und Vermögen. Damit steht und fällt diese Bildungstheorie – so Klafki – mit der philosophisch-anthropologischen Voraussetzung, dass das, was wir in der Interpretation geistiger Phänomene als Wirkung derartiger Kräfte beobachten, auch tatsächlich auf diese zurückzuführen ist und nicht etwa auf die Wirkungen der Inhalte, mit denen sich der Mensch auseinandergesetzt hat. Zusätzlich verwies er darauf, dass offensichtlich eine Übertragung in dem Sinne, dass der junge Mensch, der etwas an einer Stelle an Kraft gewonnen hat, diese auch auf andere Inhalte und Situationen übertragen kann, nicht zwangsläufig stattfindet. Jemand, der in Mathematik die Fähigkeit zu beziehendem Denken besitzt, braucht diese Fähigkeit bei den Sprachen keineswegs zu haben. Die Theorie der methodischen Bildung lenkt den Blick

1
–
Stübig (2009), Heinz Stübig: *Allgemeinbildung und Lehrkunst. Die Bildungskonzepte von Wolfgang Klafki und Hans Christoph Berg*. In: Hans Christoph Berg u.a.: *Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik*. Bern (Lehrkundedidaktik. Bd. 1) S. 134-141.

2
–
Abgedruckt in Humboldt (1980) Wilhelm von Humboldt: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt. (Werke in fünf Bänden. Bd. 1) S. 55-233, hier S. 64.

3
–
Dies geschah in seiner historisch-systematisch angelegten Dissertation (Klafki 1959a): „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (Weinheim) sowie in der im selben Jahr publizierten Studie (Klafki 1959b) „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“, abgedruckt in: Wolfgang Klafki: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 8./9. Aufl. Weinheim 1967. S. 25-45.

4
–
Ebd., S. 30.



dagegen auf den Vorgang, in dem sich der junge Mensch Bildung aneignet. Bildung heißt hier Gewinnung und Beherrschung von Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäben, kurz von Methoden, mit deren Hilfe man sich Inhalte zu eigen machen kann. Klafkis Kritik an diesen Überlegungen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: So wenig es geistige Kräfte des Individuums ohne Inhalte gibt, so wenig gibt es auch Methoden ohne oder vor den Inhalten, deren Bewältigung sie dienen sollen. Vielmehr bestimme der Inhalt die Methode. Der Versuch, die Kinder und Jugendlichen mit einer oder mit einigen Universalmethoden auszurüsten, sei daher zum Scheitern verurteilt.

Insgesamt kam Klafki zu dem Schluss, dass keiner dieser Ansätze *allein* in der Lage war, die Frage nach dem „Wesen der Bildung“ zu beantworten. Gleichwohl erkannte er an, dass in jeder dieser theoretischen Überlegungen „Wahrheitsmomente“ enthalten seien, die in einer Theorie der Bildung nicht fehlen dürften. Der Weg, eine neue Theorie als Synthese der materialen und formalen Bildungstheorien im Sinne einer einfachen Zusammenführung von Teilbildungen zu schaffen, erschien ihm jedoch nicht gangbar. Vielmehr plädierte er dafür, die fruchtbaren Elemente, die in diesen bildungstheoretischen Ansätzen erkennbar waren, direkt aufeinander zu beziehen. Insofern bestand Klafkis eigentliches Verdienst darin, dass er die Einseitigkeit der Ansprüche, die mit den materialen und formalen Bildungstheorien einhergingen, nicht nur herausarbeitete, sondern ihre Gegensätzlichkeit dadurch überwand, dass er beide Konzeptionen als zwei Seiten ein und derselben Medaille erkannte, was es ihm zugleich ermöglichte, beide Konzepte dialektisch aufeinander zu beziehen.

Seine Definition von Bildung versuchte diese Erkenntnis sprachlich zu fassen: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“⁵ Mit dieser Formulierung umriss Klafki sowohl das Ergebnis als auch den Verlauf des Bildungsprozesses.

Man kann diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Indem der junge Mensch künftigen Problemen mit von ihm bereits erarbeiteten Kategorien gegenübertritt, ist er zunehmend mehr in der Lage, diese aufzuschlüsseln und zu verstehen. Durch diesen Prozess, der sich kontinuierlich wiederholt, erweitert das Individuum sein Erkenntnis-, Entscheidungs- und Handlungsrepertoire und vervollkommt damit seine Bildung. Jede neue Auseinandersetzung ist Bestätigung, Erweiterung, Überprüfung oder Korrektur der bereits entwickelten Sinnentwürfe und hilft zugleich, die Fülle der Erscheinungen besser zu begreifen. Das bedeutet, dass es in diesem Prozess einerseits unter formalen Gesichtspunkten um Kräftebildung geht, um die individuelle Ausbildung von Anlagen und Potenzialen, andererseits in materialer Hinsicht um die Aneignung von neuen Inhalten und Stoffen, wobei Klafki beide Elemente als gleichwertig ansieht. Auf dem Fundament dieser Bildungskonzeption erschien es ihm mög-

lich, die Frage der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte überzeugend zu beantworten. Dies geschah zunächst in der Studie „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958)⁶ und später in der grundlegenden Untersuchung „Das Problem der Didaktik“ (1961/1962).⁷

Für die Lehrkustdidaktik resultiert daraus die Aufforderung, jeweils genau zu bestimmen, welche Anlagen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Lehrstückunterrichts ausgebildet und welche Inhalte dabei angeeignet werden das alles im Hinblick auf jeweils zu legitimierende didaktische Entscheidungen, also im Horizont der Bildung. Dazu gehört auch die Erarbeitung von Kriterien, nach denen begründet entschieden werden kann, inwieweit die im Einzelnen ausgewählte Thematik zu den „epochenübergreifenden Menschheitsthemen“ zählt. Hier sehe ich nach wie vor eine noch zu leistende theoretische Anstrengung.

II.

An seinem bildungstheoretischen Ansatz hält Wolfgang Klafki bis heute fest, wenngleich er sein Konzept in der Folgezeit ergänzt und modifiziert und in diesem Zusammenhang die von ihm zunächst kaum beachtete politisch-gesellschaftliche Dimension pädagogischen Handelns ausdrücklich zum Bezugspunkt seines weiteren Nachdenkens erhoben hat. Ihren Niederschlag fanden diese Überlegungen in seinen späteren Arbeiten zur Entwicklung eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzepts – verstanden als Zusammenhang von Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.⁸ Damit ist gemeint, dass junge Menschen qua Bildung befähigt werden sollen, über ihre individuellen Lebensentwürfe verantwortlich zu entscheiden. Ferner sollen sie ermutigt werden, gerade auch im Zusammenwirken mit anderen, Einfluss auf die Gestaltung der kulturellen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse auszuüben. Schließlich sollen sie erkennen, dass es notwendig ist, sich auch für diejenigen einzusetzen, die aufgrund von Behinderungen oder Benachteiligungen dazu nur teilweise oder gar nicht in der Lage sind.

Nach Klafkis Auffassung ist Bildung ein demokratisches Bürgerrecht und insofern Bildung für alle. Darüber hinaus ist sie Bildung im Medium des Allgemeinen und muss daher einen inhaltlich bestimmbareren Kern ha-

5
–
Ebd., S. 43.

6
–
Abgedruckt ebd., S. 126-153.

7
–
Abgedruckt ebd., S. 72-125.

8
–
Vgl. Klafki (2007): Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.

6. Aufl. Weinheim, darin besonders: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. S. 43-81.



ben – Klafki selbst spricht in diesem Zusammenhang von „epochal-typischen Schlüsselproblemen“. Endlich zielt sie auf die freie Entfaltung der gesamten Persönlichkeit ab und beinhaltet von daher vielfältige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung.

Die Schlussfolgerungen seines modifizierten Allgemeinbildungskonzepts für die Gestaltung des Unterrichts erläuterte Klafki in seinen Überlegungen „Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (1980)⁹ sowie umfassend in der Studie „Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik“ (1985).¹⁰

Die mit der Modifizierung des Klafkischen Bildungskonzepts einhergehende Betonung des gesellschaftspolitischen Bezugs scheint mir in der Lehrkunstdidaktik unbeachtet geblieben zu sein. Kafkis Diktum „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“¹¹ ist in den Diskursen der Lehrkunstdidaktik weder positiv noch negativ rezipiert, d.h. eine Auseinandersetzung mit diesem zentralen Aspekt der Bildungstheorie des späteren Klafki fand und findet nicht statt. Warum?

III.

Einen weiteren Schritt zur Konkretisierung seiner Position unternahm Klafki in den letzten Jahren, in denen er sich intensiv mit denjenigen Sinn-Dimensionen beschäftigt hat, an denen sich die in der Schule vermittelte allgemeine Bildung ausrichten soll.¹² Insgesamt unterscheidet er sechs derartiger Sinn-Dimensionen. Die erste bezeichnet er als pragmatische Dimension. Gemeint ist damit der vielfältige Komplex von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich alle Menschen in einer Gesellschaft – soweit sie dazu in der Lage sind – aneignen müssen, um notwendige Aufgaben des alltäglichen Lebens selbständig bewältigen, ihre legitimen Interessen wahrnehmen sowie an der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Gesellschaft, der sie angehören, mitwirken zu können.

Mir ist nicht klar, ob derartige Überlegungen auch im Lehrstückunterricht eine Rolle spielen oder ob nicht vielmehr in diesem Unterricht die „Sternstunden“ der Menschheit und damit Themen von erheblicher Fallhöhe im Mittelpunkt stehen.

Meine Frage lautet daher: Sind epochenübergreifende Menschheitsthemen „alltagstauglich“?

Zwei weitere Sinn-Dimensionen beziehen sich auf den Inhaltsaspekt schulischer Bildung. Um das Kanonproblem mit Blick auf heutige Erfordernisse zu lösen und bei den jungen Menschen Verstehen, Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit angesichts der Anforderungen der modernen Welt anzubahnen, verbindet Klafki zwei unterschiedliche Ansätze, einerseits das von ihm selbst entwickelte Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, andererseits den von seinem Marburger Kollegen Hans Christoph Berg favorisierten Ansatz der „epochenübergreifenden Menschheitsthemen“.

Klafkis eigenes Bemühen zielt darauf ab, den Kindern und Jugendlichen ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu vermitteln sowie die Einsicht in ihre Mitverantwortlichkeit angesichts solcher Probleme zu wecken und ihre Bereitschaft, an der Bewältigung dieser Aufgaben mitzuwirken, zu stärken. Zu den Gegenständen bzw. Gegenstandsbereichen, die sich dafür in besonderer Weise eignen, zählt Klafki 1. die Frage von Krieg und Frieden, 2. den Sinn und die Problematik des Nationalitätsprinzips bzw. das Recht auf kulturelle Besonderheit, 3. die Umweltfrage oder die ökologische Frage, 4. das rapide Wachstum der Weltbevölkerung, 5. die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und ihre Auswirkungen, 6. die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien.

Im Laufe der Zeit hat Klafki diesen Katalog behutsam modifiziert. Gleichwohl insistiert er darauf, dass die Anzahl derartiger Schlüsselprobleme der modernen Welt keineswegs beliebig erweiterbar ist, sofern man das Kriterium beachtet, dass es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichzeitig jeden Einzelnen zentral betreffen.

In den letzten Jahren Zeit hat Klafki diese Überlegungen durch die von Hans Christoph Berg im Rahmen der von ihm entwickelten Lehrkunstdidaktik vorgenommene Konzentration auf „epochenübergreifende Menschheitsthemen“ ergänzt und erweitert. Berg verfolgt das Ziel, Kindern und Jugendlichen eine vertiefende Beschäftigung mit zentralen Inhalten und Themen, die sich im Entwicklungsprozess der Menschheit als bedeutsam erwiesen haben, zu ermöglichen. Im so genannten Lehrstückunterricht wird auf die Ursprünge bzw. die Entdeckung des jeweiligen Menschheitsthemas zurückgegangen, um die innere Systematik solcher Entdeckungen an prägnanten Beispielen von heutigen Schülerinnen und Schülern nachvollziehen oder wiederentdecken zu lassen. Dabei hat Berg von Martin Wagenschein das Konzept des fruchtbaren Lernens, das durch die Begriffstria „genetisch-sokratisch-exemplarisch“ gekennzeichnet ist, rezipiert. Durch den Rückgriff auf Berg eröffnet Klafki den Kindern und Jugendlichen in der Schule die menscheitsgeschichtliche Dimension und erweitert damit seinen eigenen primär gegenwarts- und zukunftsbezogenen Ansatz.

9

Abgedruckt ebd., S. 251-284.

10

Abgedruckt ebd., S. 83-138.

11

Ebd., S. 49.

12

Ausführlich wurde dieses Konzept entwickelt in Klafki (2005): **Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule**. In: *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück*. Hrsg. von Monika Fiebert und Ingrid Kunze. Wolfgang Klafki aus Anlass der Ehrenpromotion gewidmet. Münster (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung. Bd. 23) S. 181-199.

Zuletzt hat sich Wolfgang Klafki mit dieser Thematik in dem gemeinsam mit Karl-Heinz Braun verfassten Buch (Klafki/Braun, 2007) „**Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog**“, München, S. 165 ff. befasst. Im Folgenden wird auf diesen Text zurückgegriffen.

Während Klafki in seine Überlegungen über die Inhalte schulischer Bildung Bergs „epochenübergreifende Menschheitsthemen“ integriert, sehe ich auf der Seite der Lehrkunstdidaktik keinen Versuch, sich mit dem Schlüsselproblemkonzept Klafkis in ähnlicher Weise ernsthaft auseinanderzusetzen. Warum ist das so?

Eine weitere Sinn-Dimension schulischen Lernens betrifft die ethische Bildung. Gemeint sind damit Unterrichtsangebote, die Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe für menschliches Handeln vermitteln. Das Ziel einer Auseinandersetzung mit derartigen Fragen sieht Klafki darin, dass Kinder und Jugendliche in der Schule die Möglichkeit erhalten sollen, über ethisch relevante eigene Erfahrungen nachzudenken und darüber zu diskutieren.

Auch hier stellt sich für mich die Frage nach der Relevanz derartiger Überlegungen für die Lehrkunstdidaktik.

Die beiden letzten Bildungsdimensionen verweisen mehr als die bisher referierten Überlegungen auf bestimmte Unterrichtsangebote, wenngleich Klafki aus guten Gründen sie nicht darauf beschränken will. Dabei handelt es sich um die ästhetische Bildungsdimension und die Bewegungsbildung.

Die ästhetische Bildungsdimension umfasst sowohl die ästhetische Wahrnehmungserfahrung als eine grundlegende Form unserer Beziehung zur Wirklichkeit als auch das ästhetische Gestalten, das sich nicht nur auf die repräsentative Kunst, sondern auch auf das laienkünstlerische Gestalten bezieht. Eine Schule, die die ästhetische Bildung als eine Angelegenheit der so genannten Nebenfächer behandelt, ist in Klafkis Augen eine inhumane Schule, weil sie menschliche Sinnerfahrungs- und Sinngestaltungsmöglichkeiten um eine ihrer grundlegenden Dimensionen beraubt.

Klafkis Plädoyer für die Bewegungsbildung, das für ihn aus der Bedeutung des motorischen Lernens für allgemeine Bildungsprozesse resultiert, verbindet sich mit einer Kritik an dem herkömmlichen Schulsport und seiner immer noch einseitig dominierenden Orientierung am Leistungssport sowie seiner spezifischen Ausrichtung an der Konkurrenz zwischen Individuen oder zwischen Mannschaften. Dagegen sieht Klafki die zentrale Aufgabe der Bewegungsbildung darin, jungen Menschen Zugänge zu ihrer Leiblichkeit, ihrem Bewegungsbedürfnis, ihrer potenziellen Bewegungsfähigkeit und den damit verbundenen Formen der Wirklichkeitserfahrung und -gestaltung zu eröffnen •

Soweit ich sehe, gibt es hier weniger Rückfragen an die Lehrkunstdidaktik als vielmehr zusätzliche Argumente für eine im Lehrstückunterricht bereits seit langem geübte Praxis.

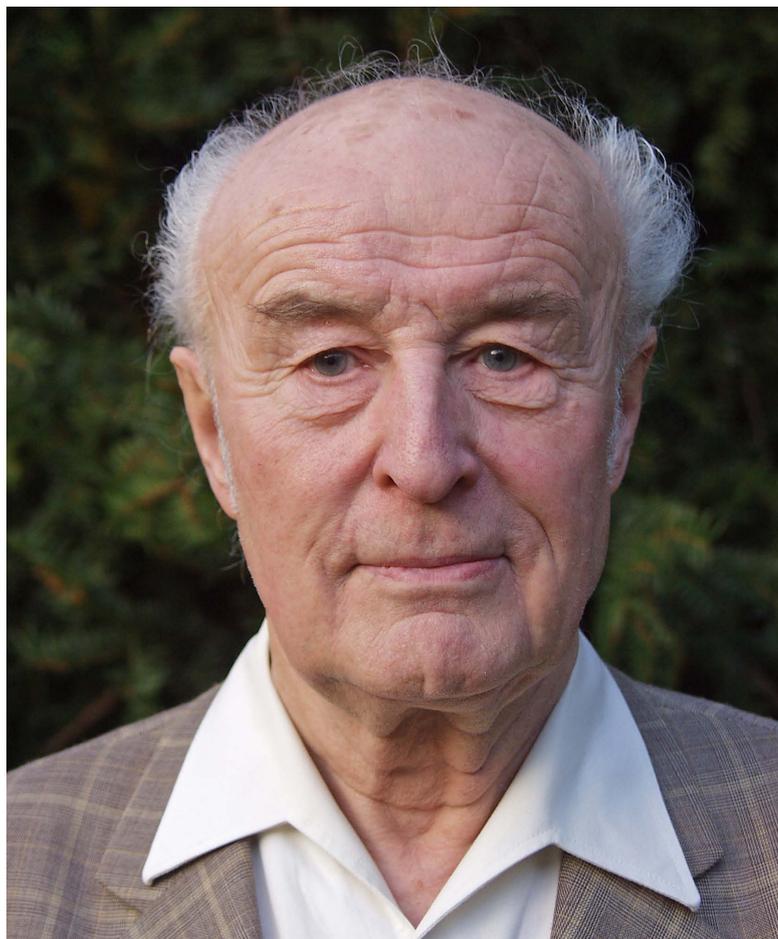
IV.

Um es abschließend nochmals zu verdeutlichen: Mir geht es bei meinen Rückfragen nicht um den Appell: Rezipiert den ganzen Klafki und nicht nur den der kategorialen Bildung, vielmehr vermissemich eine Begründung, warum die Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Klafkis – der (soweit ich sehe) für die theoretische Grundlegung der Lehrkunstdidaktik eine zentrale Bedeutung zukommt – zahlreiche weiße Flecken aufweist. Was ist der Grund für die nicht erfolgte Rezeption der späteren Arbeiten Klafkis, insbesondere für die Ausblendung der späteren Modifizierungen seines Allgemeinbildungskonzepts und seiner Überlegungen zur Didaktik? •

IM FOCUS



HEINZ STÜBIG



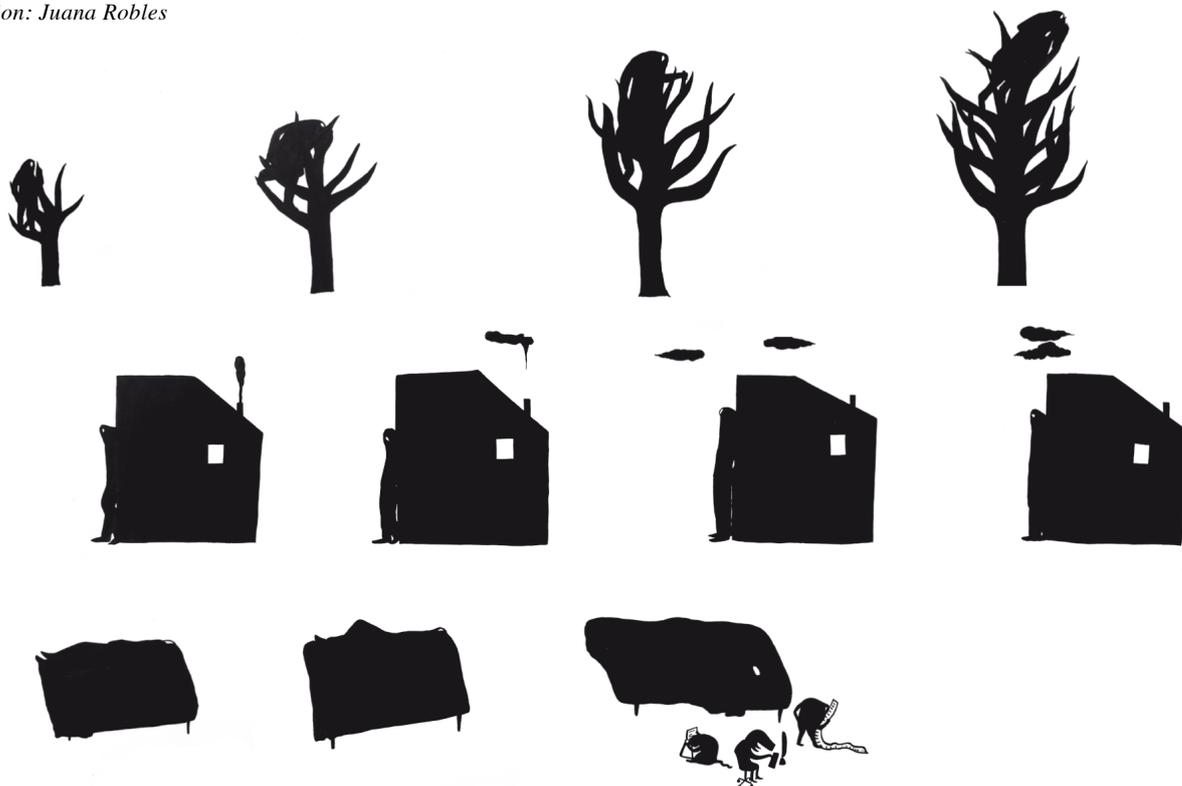
ZUR PERSON



WOLFGANG KLAFKI

Wolfgang Klafki (geb. 1927) ist der Nestor der deutschen Erziehungswissenschaften und öffnet mit seiner Konzeption die bildungstheoretischen Grundlagen für die Lehrkunst.

(Bild: Philipps-Universität Marburg).



REPLIK



ZU HEINZ STÜBIGS FRAGEN an die Lehrkunstdidaktik

Von Thomas Gehring

Wenn mich jemand nach meinem Beruf fragte, sagte ich jeweils Mittelschullehrer oder auch Gymnasiallehrer, wenn ein Fremdwort am Platz war. Dann sagte das Gegenüber oft: „Aha, Pädagoge.“

Das liess ich unwidersprochen, war aber nicht gleicher Meinung. Erstens waren meine Schülerinnen und Schüler Erwachsene, also keine Kinder, „paides“, und ich nicht ihr „agogos“, Geleiter. Zweitens sah ich meine Hauptaufgabe, auch mit Kindern, nicht in der Erziehung zu guten Menschen, sondern - bescheidener - in der Einführung in eine Wissenschaft, im besten Falle ins wissenschaftliche Denken an sich.

Die Lehrkunst ist in meinen Augen ebenfalls keine Pädagogik, wie Stübig sie bei Klafki postuliert findet, eine Methode, junge Menschen für ein Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren aktuellen Problemen auszubilden. Das überlässt sie den verschiedenen ratgebenden Disziplinen von der Religion über die philosophische Ethik, die Soziologie, die Politologie bis zur Rechtswissenschaft mit ihren ausgeklügelten Verhaltensnormen. Hingegen ist sie eine besondere Didaktik, eine Methode, jungen Leuten die Welt nahezu bringen, reizvoll wie der Paradiesapfel, eine geistige Verlockung, die nichts Gefährdendes an sich hat. Das ist viel und doch nur ein Teil dessen, was man unter Bildung und Erziehung versteht. Mich dünkt, die Lehrkunst müsse Klafki die Antwort auf die Gretchenfragen nach Problemlösungsangebot und ethischer Ausrichtung schuldig bleiben,

weil sie für anderes zuständig ist, für das Erfassen der Phänomene nämlich, für das Greifen nach dem Paradiesapfel, wie gesagt.

Auch in anderer Weise ist die Lehrkunst offenbar begrenzt. Wenn die Welt sich nicht so reizend darbietet, vielmehr Beschwerliches an sich hat, wenn eine Menge Wörter, Daten, Fakten nicht ergründet, sondern auswendig gelernt werden muss, dann ist auch keine Lehrkunst im Sinne Bergs und Wagenscheins möglich. Dann sind die vielen didaktischen Handreichungen am Platz, die den Lernenden das Leben erleichtern und die pädagogischen Verlage am Leben erhalten.

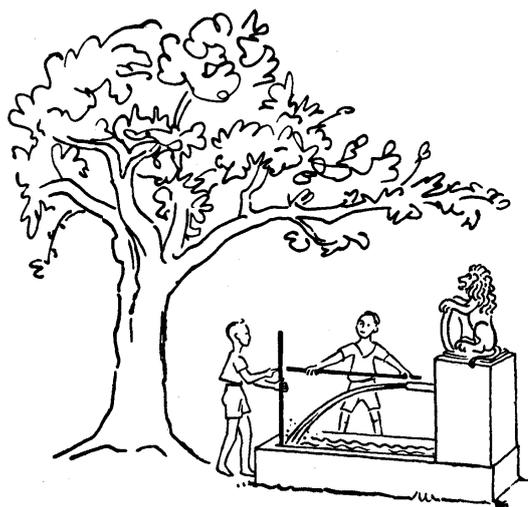
Mit solchen Grenzen der Disziplin hängt wohl auch das Rosinenpicken zusammen bei der Wahl der Gegenstände, für die Lehrstücke geschaffen werden. Der Katalog der Stücke ist eindrücklich, aber von Systematik wird niemand reden, sie fehlt nicht nur denen, die neu mit Lehrkunst in Berührung kommen. Ist das aber ein Manko? Viel eher doch das Kennzeichen von etwas Gewachsenem, das sich nach einem inneren Gesetz weiterentwickelt.

Ich denke mir den Vorgang etwa so: Wer entscheidet darüber, was eine Rosine, eine Sternstunde, ein epochen-

Wer entscheidet darüber, was eine Rosine, eine Sternstunde, ein epochenübergreifendes Menschheitsthema ist?

übergreifendes Menschheitsthema ist? Natürlich die Hauptperson, die Lehrkraft, die dazu ein Lehrstück gestalten will. Wie sie dazu gekommen ist - über ein klassisches Bildungserlebnis, eine Empfehlung, einen Zufall - spielt keine Rolle. Das liegt am Kunst-

charakter dieser Didaktik: die Begeisterung für einen Stoff und seinen Wert packt die dafür Empfindlichen - andere nicht. Und Glück gehört auch dazu, nicht nur am Anfang des Prozesses. Das ausgearbeitete Lehrstück ist schliesslich, wie ein Kunstwerk, der einzige Beweis für die richtige Wahl des Gegenstandes •



LEHRSTÜCK ZUM FALLGESETZ

Lehrstück nach Galilei oder das „Fallgesetz im Brunnenstrahl“ nach Wagenschein?

von Marc Eyer

Im Unterschied zu dem Lehrstück „Fallgesetz im Brunnenstrahl“ nach Wagenschein orientiert sich das vorliegende Lehrstück direkter an den Schriften Galileis, insbesondere an den „Discorsi“.

Wagenschein setzt in der Wahl des Denkbildes und des Ursprungsphänomens seines Lehrstücks (der Brunnenstrahl als wunderschönes Alltagsbeispiel der Wurfparabel) die Mathematisierbarkeit der Natur ins Zentrum. Er offenbart den Lernenden durch feinfühliges Heranführen über das Vermessen des Brunnenstrahls ein dem Fallprozess innewohnendes Zahlengesetz, die Folge der ungeraden Zahlen.

Das Lehrstück „Das Fallgesetz nach Galilei“ steht dem originalen Wagenscheinlehrstück im ersten Blick bezüglich der Ästhetik des Ausgangsphänomens deutlich nach. Es beschränkt sich darauf, vom reinen Fallprozess auszugehen. Nicht der Wurf, sondern das reine Fallen steht im Zentrum. Dafür wird der Diskurs um den Fallprozess sehr direkt und authentisch nach Galilei geführt. Seine didaktisierte wissenschaftliche Abhandlung über den Fallprozess in den „Discorsi“ dient dem Lehrstück als direkte Vorlage.

Die Studierenden werden vorerst in die Betrachterrolle gebracht. Sie sollen die „natürliche Bewegung schwerer Körper“ (zit. Galilei) in unse-

rer Umgebung studieren. Dabei muss manch einer mit seinem Vorwissen aufräumen: Der Fallprozess verschiedener Gegenstände (vom Schulhausdach lassen wir Steine, Bälle, Federn, luftgefüllte und heliumgefüllte Ballone „fallen“) ist bei den meisten nicht vereinbar mit möglicherweise vorhandenem Schulwissen, nach dem alle Körper gleich schnell fallen. Vielmehr erscheint anfangs die aristotelische Theorie einleuchtend. Jedes Element hat auf der Erde seinen Platz; das feste am Boden, das flüssige obendrauf und das gasförmige oben und das Feuer zuoberst. Und, je schwerer etwas ist, umso heftiger strebt es zu seinem natürlichen Ort, also nach unten. Dieses Jahrhunderte lang gültige Weltbild beschreibt denn auch heute noch unsere Beobachtung der fallenden Gegenstände vom Dach des Schulhauses weit besser als das abstrakte, wonach alle Körper für die gleiche Strecke die gleiche Fallzeit haben.

Der Zugang zur Art der Bewegung fallender Körper findet also in einem ersten Schritt über die Auseinandersetzung mit der Massenabhängigkeit des Fallens oder besser über die Gegenüberstellung der aristotelischen und der galileischen Theorie des Fallens statt.

Nachdem die aristotelische Theorie studiert und vorläufig für doch ganz treffend zur Beschreibung unserer Beobachtungen erklärt wurde, setzen wir uns mit den Einwänden Galileis auseinander. Galilei führt sowohl ein Gedankenexperiment wie reale Experimente ins Feld, welche die aristotelische Theorie frontal angreifen.

Das Gedankenexperiment, in welchem Galilei die aristotelische Theorie scheinbar dadurch ad absurdum führt, dass er in Gedanken einen schweren und einen leichten Körper aneinander bindet, ist streng philosophisch nicht wirklich ein Beweis für deren Versagen. Es müssen daher die realen Experimente folgen. Dabei werden ungleichschwere Körper in immer dünner werdenden Flüssigkeiten fallen gelassen, bis schliesslich – und das ist dramaturgisch ein Höhepunkt im Lehrstück – zwei ungleich schwere Körper im „undichtesten“, dem „Vakuum“ (oder besser: luftarmen Raum), fallen gelassen werden.

Ist die Erkenntnis der prinzipiellen Massenunabhängigkeit des freien Fallens gewonnen, können wir uns der Art der Bewegung, der Kinematik des freien Falls, zuwenden. Wir bedienen uns dazu der ursprünglichen Fall-Rinne Galileis. Sie ist in unserem Labor

möglicherweise dadurch etwas modernisiert, dass statt einer rollenden Kugel ein Luftkissenschlitten einer Schiene entlang gleitet. Damit fällt der Übergang vom freien Fallen zum schiefen Gleiten etwas einfacher. (Es ist immer noch schwierig genug, den Studierenden plausibel zu machen, dass es sich hier im Prinzip um die gleiche Bewegung wie beim freien Fallen handelt.) Die Auswertung der Messdaten erfolgt dann ganz analog zum Lehrstück nach Wagenschein, mit dem Vorteil, dass über die Messung an der Fall-Rinne direkt ein Weg-Zeit-Diagramm erstellt werden kann •



Originalseite aus Galileis Discorsi

(oben links) Original-Illustration aus
Wagenscheins Lehrstück zum Fallgesetz



1
–
Gadamer, H.-G. (1990): **Wahrheit und Methode.** Tübingen: Mohr, S. 292f., zitiert in Zierer, Klaus (2010): „Die uns beleben, die können wir brauchen, das sind Klassiker“. In Zierer, K./Saalfrank, W. (Hrsg.): *Zeitgemässe Klassiker der Pädagogik.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 8.

2
–
Tremel, A. K. (1997): **Klassiker. Band 1.** Sankt Augustin: Academia. Klappentext. Zitiert in: Zierer (o.a.O.), S. 20.

3
–
Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): **Klassiker der Pädagogik.** Zwei Bände. München: C.H. Beck

4
–
Riemeck, R (o.J.): **Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein.** Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983. Unveröffentlichtes Typoskript

5
–
Zierer, K./Saalfrank, W. (Hrsg.) (2010): **Zeitgemässe Klassiker der Pädagogik.** Paderborn: F. Schöningh

6
–
Nietzsche, F. (1984): **Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben.** Basel: Diogenes. In Zierer, Klaus (2010): „Die uns beleben, die können wir brauchen, das sind Klassiker“. In Zierer, K./Saalfrank, W. (Hrsg.): *Zeitgemässe Klassiker der Pädagogik.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 12-16.

In die Tabelle aufgenommen sind alle in Zierer/Saalfrank aufgeführten „zeitgemässen Klassiker“ sowie – Verzeihung – zusätzlich einige (weitere) Lieblinge der Autorin, die redlich mit * gekennzeichnet sind. Rechts angegeben ist die Anzahl der Treffer, die innert 0,3 Sekunden erscheinen.

WOZU KLASSIKER in der Pädagogik?

von Susanne Wildhirt

Christoph Berg, Heinz und Frauke Stübiger (Marburg) und Bodo Hildebrand (Berlin) sind gerade daran, die von Renate Riemeck in den Jahren 1981-1983 gehaltenen „Marburger Sommervorlesungen“, damals „für Freunde herausgegeben von Christoph Berg und Bodo Hildebrand“, neu zu editieren. Aus gegebenem Anlass stellt sich daher erneut die Frage nach der Bedeutung von Klassikern für unser Hier und Jetzt und damit implizit auch die Frage nach Definition, Auswahl und Umgang. Ich fasse mich angesichts des hier vorhandenen Rahmens kurz und hoffe, wenigstens ein paar Anregungen zum Thema geben zu können.

I.

Was heisst „klassisch“? Hilfreich ist die hermeneutische Definition Hans-Georg Gadamers, der dem Klassischen ein normatives und ein historisches Moment zuschreibt: „Was klassisch ist, das ist herausgehoben aus der Differenz der wechselnden Zeit und ihres wandelbaren Geschmacks“. „Klassisch ist, was der historischen Kritik gegenüber standhält.“¹ „Klassisch“ bedeutet in Anlehnung an Gadamer daher zugleich ein herausgehobenes zeitloses Phänomen und eine besonders ausgezeichnete Weise des Geschichtlicheins. Eine zweite Definition, zugleich Korrektiv zu hermeneutischen Sichtweise Gadamers, liefert Alfred Tremels evolutionäre Sichtweise: „Klassiker haben (...) keinen privilegierten Zugang zur Erkenntnis. Ein Autor wird vielmehr dann und nur dann zu einem „Klassiker“, wenn seine Texte eine lang anhaltende kommunikative Resonanz in der scientific community erzeugen.“²

II.

Was bringt die Beschäftigung mit Klassikern der Pädagogik? Ich habe im Anschluss an eine (nur) zweiwöchige Auseinandersetzung der Studierenden meiner Mentoratsgruppe mit einer guten Handvoll Klassikern folgende, freiwillig zu beantwortende Frage gestellt: „Welche Gedanken, Überlegungen und Anregungen nehmen Sie aus der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Pädagogen für Ihr eigenes Lern- und Berufsverständnis mit?“ Erfreulicherweise haben alle ausnahmslos und ausführlich geantwortet. Drei Nützlichkeiten schälten sich heraus: -- Die Antworten sind präzise, argumentativ und diskursiv formuliert wie selten. Es werden Zuordnungen und Herleitungen vorgenommen, Nebensätze gebaut, alles wird belegt. Ein erster Gewinn liegt also in der Gründlichkeit, mit der Beobachtungen und Beurteilungen wahr- und

vorgenommen werden. -- Der zweite Gewinn besteht in der Relativierung des eigenen Standpunkts, des aktuellen Schulsystems, der Unumstösslichkeit aktueller Rahmenbedingungen, im Abbau von Klischees (etwa die fehlende Notengebung in der Montessorischule betreffend). Es zeigt sich, dass die Welt älter ist als man selbst. -- Bestehende subjektive Theorien werden zu einer „persönlichen Unterrichts- und Erziehungstheorie“ weiterentwickelt: „Wie Klafki sagte, geht es vielmehr darum, den Schülerinnen und Schülern relevante Inhalte, Basiskategorien, zu vermitteln, die sie dann auf andere Situationen übertragen können. Diese relevanten Inhalte müssen aus der unglaublichen Fülle von Wissen herausgefiltert werden. Ich bin der Meinung, dass im heutigen Schulunterricht immer noch zu viel auswendig gelerntes Wissen gefragt ist.“

III.

Wer gehört zu den Klassikern der Pädagogik? Bei Heinz-Elmar Tenorth zählt man 56 Klassiker zu zwei Klassikerinnen, bei Riemeck auf 39 zu zwei, bei Zierer/Saalfrank 18 zu eins. Die aktuelle Google-Rangliste hingegen zeigt, nach vollständiger Namensangabe der Autoren am 15.08.2011, 22.20 - 22.26 Uhr mitteleuropäischer Sommerzeit, in die genannte Suchmaschine in unbestechlicher empirischer Exaktheit nicht nur die überwältigende digitale Weltwirkungs-geschichte der amerikanischen Frauenbewegung, sondern auch eine gewisse

Zackigkeit der Psychologen und Philosophen gegenüber den Pädagogen. Darüber hinaus fördert sie immerhin 9 aus 31 Millionären zu Tage. Ich hoffe damit die Frage nach der Zugehörigkeit der Klassikerrunde hinreichend geklärt zu haben: Jede Herausgeberrunde wird ihre begründen und jede Epoche die Frage neu diskutieren und ein klein wenig anders beantworten.

IV.

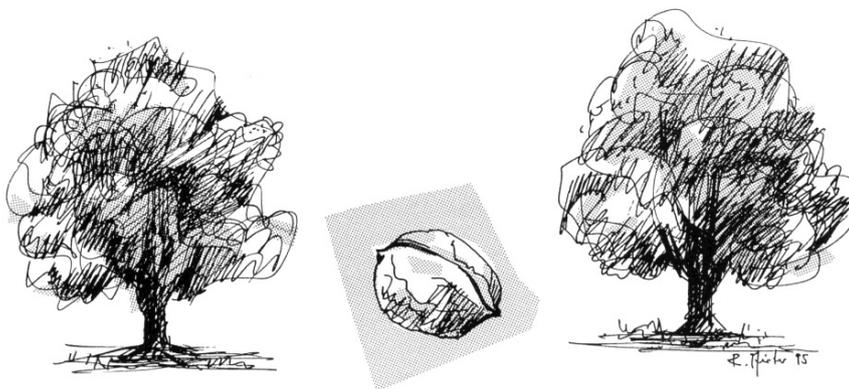
Wie soll man mit Klassikern der Pädagogik umgehen? Leichter lässt sich nach Nietzsche zunächst beantworten, wie nicht mit Klassikern umgegangen werden sollte: - Klassiker werden als Gottheiten betrachtet. Sie sind „Könige der Fussnoten“. - Klassiker werden als Mumien behandelt. Neues und Werdendes hat keinen Platz mehr. Hingegen sollten wir fragen: Welchen Wert haben sie? Zu welchen Problemen steuern sie Lösungsperspektiven bei? Was haben sie uns zu sagen?

Nietzsche empfiehlt, sie zu unseren ureigenen Gesprächspartnern zu machen. Ich schliesse daher mit dem Zitat einer Studentin, die Montessori nahezu „gefressen“ hat: „Genau deshalb macht es keinen Sinn, die Schülerinnen und Schüler nach Niveau oder Alter einzustufen. Da spricht bereits die Frau Montessori aus mir, die den Blick auf das Elend des Kindes wirft.“³

Key*	53 900 000
Nietzsche	11 200 000
Rousseau	7 310 000
Kant	6 310 000
Locke*	5 920 000
Dewey	5 440 000
Piaget*	3 590 000
Montessori	3 030 000
Buber	1 420 000
W. Humboldt	825 000
Gagné	659 000
Schleiermacher	657 000
Niemeyer	553 000
Freinet*	440 000
Reichwein*	376 000
Pestalozzi	263 000
Comenius	228 000
Kerschensteiner	220 000
Hentig	204 000
Herbart	200 000
Aebli*	122 000
Klafki	101 000
Basedow	70 400
Bollnow	45 000
Wagenschein*	34 000



WIE DEUTEN SIE DAS TITELBILD des Konzeptbandes zur Lehrkunst?



ALL IN A NUTSHELL Lebendig verdichtet

Hans Christoph Berg, Marburg

In der Nuss hat sich die Kraft und das Wesen des Baums verdichtet, und aus der Nuss wächst dann wieder ein neuer Baum. Ähnlich bringt die Lehrkunsstdidaktik exemplarische Lehrstücke, in denen sich die Kräfte grosser kultureller Traditionen lebendig verdichtet haben – „all in a nutshell“ – und die nun im Leben der neuen Generation wieder zu lebenskräftigen Gestalten heranwachsen können¹ •

1
–
Berg (2009), Hans Christoph Berg: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik, Bern, 2009, hep-Verlag, S. 17

Wundervolles PHÄNOMEN

Edith von Arps-Aubert, Twann

Goethe schrieb in seinem „Entwurf einer Farbenlehre“: „Die Lust zum Wissen wird bei dem Menschen zuerst dadurch angeregt, dass er bedeutende Phänomene gewahrt wird, die seine Aufmerksamkeit an sich ziehen. Damit nun diese dauernd bleibe, so muss sich eine innigere Teilnahme finden, die uns nach und nach mit den Gegenständen bekannter macht. Alsdann bemerken wir erst eine grosse Mannigfaltigkeit, die uns als Menge entgegendringt. Wir sind genötigt zu sondern, zu unterscheiden und wieder zusammenzustellen, wodurch zuletzt eine Ordnung entsteht, die sich mit mehr oder weniger Zufriedenheit übersehen lässt.“ Ist es nicht ein wundervolles Phänomen, dass da ein Nussbaum steht, gewachsen aus der Baumnuss? Wollen wir dem lebendigen Werden und Vergehen mit unseren Schülerinnen und Schülern näher auf die Spur kommen, müssen wir uns der Zeit und der Bewegung, die zwischen der Nuss und dem Baum wirkt, zuwenden. Wie kommen wir zu einer Anschauung des Prozesses? Nun geht es darum aufmerksam, beharrlich und gründlich zu forschen: Schauen, sammeln, vermessen, experimentieren, rechnen, lesen, schreiben, entwerfen, verwerfen, interpretieren, streiten, visualisieren, kooperieren, korrespondieren. Weltwissen verstehen – Schritt für Schritt und das Staunen nicht verlernen. Da dies beim Entstehen des Nussbaums nicht anders ist als beim Fallgesetz oder beim Schwimmen Lernen, darf die Nuss symbolisch zwischen den Bäumen liegen als Sinnbild unserer ‚Lehrkunst‘ •

PARADIGMA verdichtet

Marc Eyer, Nidau

Martin Wagenschein zeigt uns in unzähligen Beispielen, wie ein Alltagsphänomen – richtig exponiert und inszeniert – authentisch Fragen evoziert, Sogfragen, die einen in ihren Bann ziehen, einen nicht mehr loslassen, Rätsel, die gelöst werden wollen. Es bleibt aber nicht beim „lustigen Rätselraten im Unterricht“. Wagenschein greift hier nach einer Nuss, in welcher sich nicht nur ein Rätsel versteckt, sondern in der sich ein Wissenschaftsparadigma samt seiner Kulturgeschichte verdichtet. Das Paradigma und seine Kulturgeschichte sollen nun ausgehend vom Phänomen entfaltet werden. Hinter dem rätselhaften Phänomen, auf das Wagenschein die Aufmerksamkeit lenkt, steckt eine Sternstunde der Menschheit, die sich genetisch aus dem Phänomen heraus erschliessen lässt. Aus der Nuss soll sich ein Baum entfalten, ein Baum, der zuvor in seiner Frucht verdichtet war. Nuss – Baum. Die Nuss selber aber ist die Frucht desselben Baumes, in welcher der Baum sein Wesen festschreibt und weitergibt. Der Baum der Kulturgeschichte, festgehalten im Phänomen (Nuss), aus welchem sich diese wieder entfalten lässt, wurde zum Symbol der Lehrkunst. Also Baum – Nuss – Baum. Martin Wagenschein war ein Meister darin, solche Nüsse aufzuspüren. Er hat diese in rund einem Dutzend Unterrichtsexempeln skizziert, leider aber nie auskomponiert oder gar unterrichtet. Dieser Aufgabe hat sich die Bewegung der „Lehrkunst-Gruppe“ um Hans Christoph Berg angenommen •



So viele ESSENTIALS wie möglich

Susanne Wildhirt, Luzern

Wir sprechen heute sehr vom Lebensstandard und von Bildungsstandards, kaum aber von Lebensqualität und von Bildungsqualitäten oder Bildungsgehalten.

Die Lehrkunstdidaktik setzt zu dieser Tendenz mit ihrem Symbolbild einen Kontrapunkt: Es bringt das Interesse zum Ausdruck, das Augenmerk stärker auf die Needs, die Bedürfnisse und also auch auf die Grundbedürfnisse des Lebens zu richten. Dieser Ansatz ist zugegebenermassen normativ, indem er sich stärker an Notwendigem als an Nachgefragtem orientiert, dafür aber ist er auch nachhaltig, weil überindividuell und Generationen übergreifend: Schülerinnen und Schüler sollten in der Schule so viele Essentials wie möglich in ihren Bildungsrucksack packen, die sie heute und morgen und übermorgen und möglichst auch noch viele Jahre später zu ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Entfaltung brauchen •

Mein Knacken DER NUSS

Claudia Wespi, Luzern

Zunächst kann man fragen, warum ein Nussbaum, keine Tanne beispielsweise, abgebildet ist. Indem Baum und Frucht dargestellt werden, ist noch eine andere Dimension enthalten, eine Entwicklung. Im Zusammenhang mit Lehrkunst denke ich daran, dass ja im Lehrstückunterricht Nüsse geknackt werden und dass es darum geht, die Nüsse zu verstehen. Wenn man eine Nuss knackt, wird sie leicht verletzt. Man muss sie sorgfältig öffnen, damit das nicht geschieht. So wie man behutsam und umsichtig im Unterricht die Überlegungen anstellt, wie exemplarisch, genetisch, sokratisch vorgegangen werden kann. Die Nuss im Zentrum: Es geht um meinen Lernprozess darin, mein Knacken der Nuss. Der zweite Baum ist damit noch nicht geklärt. Er könnte Symbol sein für die Weitergabe, den Transfer, den forschenden Zugang, für das Exemplarische. Leider sieht er aus wie wein Abbild des ersten. Schöner wäre, es gäbe keinen zweiten Baum, sondern: Baum und Nuss stehen in der Welt. •

MISCHFORM Denkbild

Stephan Schmidlin, Bern

Ist das Lehrkunst-Logo ein Denkbild? Zwischen zwei fast gleichen und gleich grossen Bäumen liegt eine Nuss. Die Nuss nimmt grössenmässig ein Drittel der Baumkronen ein, ist aber auf einem eigenen Hintergrund abgehoben, um zu markieren, dass sie zu den Bäumen gehört, aber sozusagen „vergrössert“ gezeigt wird. Steht darunter die Legende „Baum-Nuss-Baum“, so ist sichergestellt, dass wir das Bild von links nach rechts lesen und den Zusammenhang der drei Bildchen herstellen können: Aus der Baumkrone des linken Baums fällt eine Nuss zu Boden und aus der Nuss entsteht der Baum rechts. Erste Feststellung: Nur mit der Unterzeile wird das Bild klar als Bildfolge lesbar und verweist so zunächst auf eine grundlegende Tatsache des Lebens: die Fortpflanzung.

Nun steht das Logo aber für die Lehrkunst und zielt als solches auch das Cover der Lehrkunstdidaktik-Reihe im hep-Verlag – ohne die Unterzeile freilich. Die Lehrkunstdidaktik hat sich bekanntlich der Allgemeinbildung und einer methodischen Vertiefungs-„Kunst“ verschrieben. Dies insbesondere durch exemplarische Wahl der Lehrgegenstände, durch deren genetische Erschliessung und unterrichts-dramaturgische Aufbereitung. Was davon erscheint im Baum-Nuss-Baum-Logo? Am klarsten das Genetische, denn die Fortpflanzung eines Baums über eine Frucht zeigt den Entstehungs- und Erhaltungszyklus der Pflanze. Ein Unterricht soll Früchte tragen, darf man metaphorisch folgern, und diese Gedankenassoziation liegt nahe, aber sie ist nicht zwingend. Vielmehr ist die Ernte-Metapher mittlerweile so allgemein, dass sie auf alles und jedes passt, insbesondere auch auf die Welt des Kommerzes. Das Exemplarische könnte im Bild auch mitgemeint sein, allerdings ist die Übertragung noch schwieriger als beim Genetischen. Etwa so: Der Nussbaum ist ein Exemplar seiner Gattung und aus seiner

Nuss entsteht wieder ein anderes Exemplar, ein anderer Lerner. Oder aber: In der Nuss haben wir den Baum exemplarisch – sowohl den Ur-Baum als auch seine Nachkommen. Die Nuss meint so den Lehrgegenstand, den wir darin als Konzentrat verfügbar haben – das Lateinische „in nuce“. Das Dramaturgische freilich fällt im Nussbaum-Bild ganz ausser Betracht: Da wäre ein Cartoon-Streifen samt bewegungsanzeigenden grafischen Mittel vonnöten, um den Lernprozess in seiner Dynamik anzudeuten. Zweite Feststellung: Das Lehrkunst-Logo lässt sich nur mit Mühe auf die zentrale Methodentrias der Lehrkunst hin auslegen.

Also lieber weg damit? Da wäre ich falsch verstanden. Ich plädiere für eine Optimierung und bringe einen weiteren Lehrkunst-Begriff ins Spiel: das Denkbild. Das Denkbild ist eine der Kompositions-Komponenten von Lehrstücken und soll deren Lehridee bzw. deren Lehr-/Lernweg in ein Bild bringen. Zwei Typen davon haben sich bisher herausgebildet: der „Überlagerungstyp“ wie Wagenscheins Skizze vom Fallgesetz im Brunnenstrahl (vgl. S. 9), wo die Formel des Gesetzes sich am Schluss in den Brunnenstrahl „einschreiben“ lässt, und der „Flussdiagramm-Typ“ wie die Fabellandschaft im Lehrstück zu Aesops Fabeln, wo sich unser Lernweg durch die (Welt-) Geschichte der Fabel als Weg durch das Bild nachgehen lässt. Beide Typen teilen bisher das Schicksal der Allegorien: Sie sind nicht selbsterklärend, sondern brauchen Übersetzungshilfen. Für mich ist das Baum-Nuss-Baum-Logo der Lehrkunst eine Mischform der beiden Denkbild-Typen. Ins Konzentrat der Nuss lässt sich der Lehrstückunterricht gut „einschreiben“, die Bewegung des Bildungswegs indes braucht den Wegweiser: Gehe den Weg von links nach rechts und „übersetze“ die Bedeutung der einzelnen Stationen jeweils •

KONGRESS „ARCHE NOVA“ - Reinhard Kahl kocht was

Von Michael Jänichen



Es klingt abenteuerlich, was Reinhard Kahl (bekannt durch seine Bildungskolumne in der ZEIT und seine Bildungsdokumentarfilme „Treibhäuser der Zukunft“) und seine MitstreiterInnen vom Verein „Archiv der Zukunft“ im Herbst 2011 auf die

Beine stellen wollen: 1700 Personen soll das Festspielhaus in Bregenz aufnehmen, die Gäste reisen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum und sogar von anderen Kontinenten zu diesem mittlerweile vierten Kongress an.

Der erste „Kongress der Schulerneuerer“ fand 2007 in Hamburg, der zweite 2008 in Bregenz, jeweils unter dem Titel „Treibhäuser & Co.“ statt. 2009 stand am Münsteraner Konvent „Der dritte Pädagoge“ - der Raum - im Zentrum der Aufmerksamkeit: Er sei neben Erwachsenen und Gleichaltrigen so wichtig wie die Fächer und der Lehrplan. Der Umbau der gegenwärtigen Schulen zu „Schulen der Wissensgesellschaft“ verfolgte ein Programm: „Wir wollen Bildungseinrichtungen zu starken kulturellen Orten machen.“

Nun sticht die „Arche Nova“ vom 14. bis 16. Oktober erneut von Bregenz aus in See. Mit dabei sind zahlreiche „Beiboote“, begleitende Veranstaltungen vor und

nach dem Kongress, in denen sich Interessengruppen sammeln und an ihren Ideen weiterarbeiten können.

Der Kongress wird ein „Gesamtkunstwerk“, wie Mike Sandbothe am Telefon erklärte. Die vielen Bedürfnisse und Wünsche, die breite Palette an Ideen und Möglichkeiten erfordert sicher auch genau das. Nach dem letzten grossen Kongress gab es Rückmeldungen, dass zu viel konventionell gelaufen sei - zu zahlreiche Vorträge und Referate, Workshops... Das muss doch auch anders gehen.

Jetzt also wird es anders. Der gesamte Kongress bevölkert das Festspielhaus mit allen seinen dunklen und lichtdurchfluteten Räumen, Bühnen, Sälen, Fluren. Sie sollen als „Gärten“ und „Cafés“ genutzt werden, in denen sich ein reges und lebhaftes Treiben einstellt. Neben „den Dingen“, Produkten aller Art aus dem Unterricht oder für ihn, die aus allen Himmelsrichtungen auf Kosten der Organisation anreisen, werden auch Skulpturen, Performances, Tänze und vieles mehr aus dem Reich der Kunst gezeigt. Ein Zentrum des Kongresses bildet die Installation einer dreiteiligen Küche auf der Drehbühne des grössten Saales: „Die Installation soll einen Unterschied hervorheben. Es ist der Unterschied zwischen einer Kultur der Rezepte, der Abfütterung und des Zermahlens der Welt zu Stoff auf der einen Seite und einer Kultur des Kombinierens und Komponierens auf der anderen Seite. [...] Ist nicht in der Küche, also in der Art des Kochens, wie in einer Nusschale der Umgang mit der Welt enthalten?“

Auch wir werden auf der Arche reinwürzen!

Arche Nova - 14. bis 16. Oktober Bregenz
Weitere Informationen: www.adz-netzwerk.de

TREFF- PUNKT



SEHENS- WERT



TAMBIÉN LA LLUVIA von Icíar Bollain

Von Stephan Schmidlin

Ein Lehrstück von einem Film bzw. ein Brecht'scher Film bzw. ein Geschichts-Lehrstück, wie es sein muss.

Gezeigt wird nicht die Geschichte (von Kolumbus' Eroberungen und den Folgen), sondern wie ein Filmprojekt über die Kolumbus-Geschichte heute scheitert an den Folgen,

Filmstills: filmcoopi.ch



die dessen Taten von damals bei den von ihm kolonisierten „Urvölkern“ ausgelöst haben und die bis heute die gleichen geblieben sind. Nur geht es heute z.B. nicht mehr in erster Linie um Gold, sondern ums Wasser!

Schwierig zu erklären, aber völlig leicht zu begreifen und in jeder Beziehung „einsichtig“, wenn man/frau sich den Film anschaut, weil der Film genetisch vorgeht. Und natürlich auch dramaturgisch - und wie. Es können einige Einzelszenen, etwa die Kreuzigungsszene (wo 13 renitente Indios hingerichtet werden - alles historisch zu belegen!), locker als Denkbilder stehen für den ganzen Kolonialismus-Komplex.

Ceterum censeo: Wir sind nie und nimmer die Einzigen, die exemplarisch-genetisch-dramaturgisch vorgehen.

www.tambienlalluvia.com

TERMINE

14.-16. Oktober 2011
Kongress Arche Nova Bregenz

5. November 2011
hep-Begegnungstag in Zürich

12. November 2011
Kompositionsstammtisch in Winterthur

25. November 2011
Vernissage der hep-Publikation "Quantenchemie" in Biel

4. Februar 2012
Kompositionsstammtisch CH

3. März 2012
Kompositionsstammtisch CH

7. April 2012
Kompositionsstammtisch CH

14.-15. Mai 2012
KSG-Rektorentag in Trogen

9. Juni 2012
Kompositionsstammtisch CH

Weitere aktuelle Termine
auf lehrkunst.ch

CARTOON



DIPI / www.smartoon.de

IMPRESSUM

Erscheint mehrmals jährlich,
An-/Abmeldung unter
newsletter@lehrkunst.ch

Herausgeber

Michael Jänichen,
Florastrasse 24,
CH-3005 Bern

Redaktion

Michael Jänichen,
Susanne Wildhirt,
Stephan Schmidlin

Schlussredaktion
Stephan Schmidlin

Graphik

alicekuhn@gmx.ch

Kontakt

newsletter@lehrkunst.ch

LEHRKUNST.ch

Durch Verstehen zur Bildung • ch

LEHRKUNSTDIDAKTIK ist Unterricht in Gestalt von Lehrstücken. Lehrstücke sind durchkomponierte, mehrfach erprobte, immer wieder variierte und weiterentwickelte Unterrichtseinheiten zu «Sternstunden der Menschheit» oder «epochenübergreifenden Menschheitsthemen». Im Lehrstückunterricht sollen die SchülerInnen nachvollziehen, wie Wissenschaftler oder Kulturpersönlichkeiten in ihrer Zeit neue Erkenntnisse gewonnen und wesentliche Entdeckungen gemacht haben. Lehrkunsstdidaktik konzentriert sich auf die Verdichtung schulischer Lernprozesse zu Bildungsprozessen, zentral ist daher auch die ästhetische Dimension des Unterrichts.

LEHRKUNSTUNTERRICHT orientiert sich an einer Traditionslinie, die von Comenius' «Didactica Magna» über Diesterweg, Willmann und Reichwein zum eigentlichen Vater der Lehrkunsstdidaktik führt, zu Martin Wagenschein. In den letzten zwanzig Jahren hat sich die Lehrkunsstdidaktik unter der Ägide von Hans Christoph Berg mit Wolfgang Klafki und Theodor Schulze fortentwickelt, ist heute weit verbreitet und kommt von der Mittelstufe der Volksschule bis zur Sekundarstufe II zum Zug.

METHODENTRIAS Wesentlich für die Lehrkunsstdidaktik ist die auf 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.

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.

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.

BÜCHER ZUR LEHRKUNST ERSCHEINEN IM WWW.HEP-VERLAG.CH / WWW.LEHRKUNST.CH