

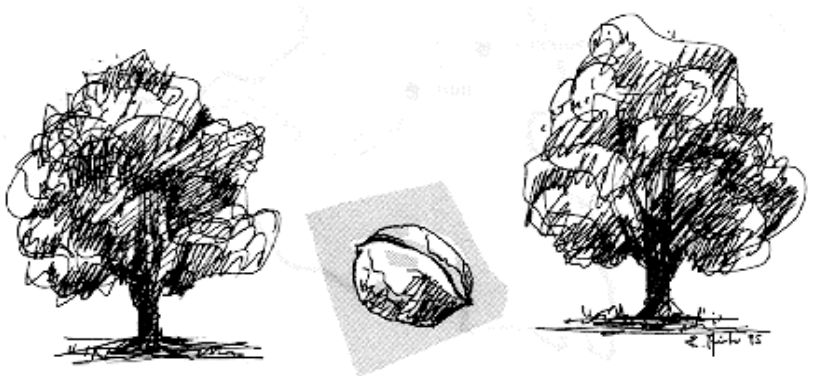
III

Resümee

Lehrstückinterpretation

Die lehrkunstdidaktische
Methodentrias in den
Thurgauer Lehrstücken

von *Susanne Wildhirt/
Hans Christoph Berg*



Statt einer Einführung – die Stimme einer fiktiven Leserin: Was ist das Besondere eines Lehrstücks?

Erste, allgemeine Antwort: Die lehrkunstdidaktische Methodentrias nach Wagenschein und Berg/Klafki/Schulze

Zweite, spezielle Antwort: Die lehrkunstdidaktische Methodentrias in den Lehrstücken der Thurgauer Lehrkünstlerwerkstatt

1. Linnés Wiesenblumen: Exemplarisch – genetisch – dramaturgisch
2. Exemplarisch: Sternenhimmel – Pythagoras – Weltgeschichte
3. Genetisch: Teich – Kerze – Sternenhimmel
4. Dramaturgisch: Weltgeschichte – Kanonschatz – Kerze – Griechentänze – Abendzeitung
5. Aesop-Fabeln, auch mit Lessing: exemplarisch – genetisch – dramaturgisch

Schlussbemerkung an die fiktive Leserin

Statt einer Einführung – die Stimme einer fiktiven Leserin: Was ist das Besondere eines Lehrstücks?

Wiesensträube, Kerze, Pythagoras, Kanonschatz, Himmelsuhr, Fabeln, Weltgeschichte, Teich... – gut und schön; ich habe alle Texte dieses Buches interessiert gelesen und verstanden, vieles davon gefiel mir wirklich sehr gut, auch habe ich etliche Anregungen für meinen eigenen Unterricht erhalten und werde versuchen, manches davon umzusetzen. Allerdings, was mich an der ganzen Sache wundert: Lehrstücke scheinen echte Zeitfresser zu sein, manche brauchen ein paar Wochen, manche Monate, und manche – etwa die Weltgeschichte bei Hensinger oder der Kanonschatz – sogar ein ganzes Jahr meiner kostbaren Unterrichtszeit. – Lohnt sich denn dieser Aufwand? Ich kann mir das kaum leisten, schließlich habe ich ja noch mehr Stoff durchzunehmen! Kann man da nicht einiges weglassen? – Andererseits wiederum ist mir aufgefallen, dass der Lehrstück-Unterricht irgendwie speziell in der Werkstatt vorbereitet und dann durchgeführt wurde, und ich fand die realistische Berichtsart der Lehrerinnen und Lehrer ungewöhnlich, ja sogar spannend – ich konnte sozusagen

während der Lektüre die ganze Zeit über meine eigenen Schülerinnen und Schüler konzentriert arbeitend vor meinem inneren Auge sehen. Nun bin ich etwas verunsichert, ich wüsste zu gerne, woran das liegt – können Sie mir sagen, was das Besondere ist an einem Lehrstück?

Erste, allgemeine Antwort: Die lehrkunstdidaktische Methodentrias nach Wagenschein und Berg/Klafki/Schulze

Wir sind es gewohnt, Stunden im Akkord zu absolvieren, Lehrer und Lehrerinnen wie Schüler und Schülerinnen. Doch was von unserem erworbenen Wissen wurzelt sich in den Köpfen ein, damit davon etwas für die Zukunft „hängen bleibt“, das bildet, so dass den Lernenden vor „neuen Aufgaben etwas Klärendes einfällt“ (Wagenschein, Verstehen lehren, S. 77)? Das ist doch eigentlich die vordringliche Frage über Sinn und Zweck eines jeden Unterrichts.

Die lehrkunstdidaktische Methodentrias versucht also auf Ihre Frage eine Antwort zu geben. Normalerweise gehen wir davon aus, dass ein Lehrstück einen Umfang von ca. 10-20 Stunden umfasst (Berg/Schulze, Lehrkunst, S. 361). Wenn eine Sache mehr Zeit in Anspruch nimmt, um in ihrer Weite und Tiefe verstanden zu werden, so dauert's eben länger. Wichtiger noch als durch Beispiele anschaulich zu unterrichten (schon das bedeutet eigentlich „exemplarisch“) ist es nämlich nach unserer Auffassung, ein besonderes Exemplar zu wählen, einen Unterrichtsgegenstand, den es lohnt, in seinem ganzen Umfang, seinem Gehalt, seiner Tragweite und Tiefe zu erfassen und zu verstehen (das nennen wir „exemplarisch“), ein Exemplar, das fasziniert und zum Sich-Bilden lockt. Dass das vor allem bei jüngeren Kindern, die noch die Primarstufe besuchen, mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei Gymnasiasten, ist nur natürlich. Aber darum sind ja sämtliche Kolleginnen im Thurgau dazu übergegangen, mehrdimensional zu unterrichten, indem sie zum Beispiel die Techniken des Spracherwerbs, des schriftlichen Erzählens, des mündlichen Vortrags, des musikalischen Einstudierens eines Kanons und, und, und am Gegenstand direkt üben oder vertiefen.

Die Lehrkunstdidaktik fußt auf der Theorie und den Exempeln Martin Wagenscheins, indem sie zuerst seine sieben durchgeführten und beschriebenen Lehrgänge oder Lehrstücke sowie viele seiner 40 Unterrichtsskizzen nachstudiert und neu im Unterricht inszeniert hat, und später dazu übergegangen ist, eigene Lehrstücke zu entwickeln. Dieser Prozess ist voll im Gang, Sie können ihn in diesem Buch mitvollziehen. „Das Exemplarische wird vorangestellt, um deutlich zu machen: Die Lehrstücke stehen im Zentrum. Das Genetische ... wird von Wagenschein übernommen. Neu dazu kommt „dramaturgisch“, ein Begriff, der 1959 von Gottfried Hausmann in die Didaktik eingebracht wurde.“ (Berg/Schulze, Lehrkunstwerkstatt II, S. 19f.).

Die lehrkunstdidaktische Methodentrias ist also sozusagen ein interpretatorischer Prüfstein zur Vergewisserung, ob eine Unterrichtseinheit ein Lehrstück ist. In diesem Fall können Sie davon ausgehen, dass Sie durch eine erfolgreiche Inszenierung auch einen hohen Wirkungsgrad Ihres Unterrichts erreichen können, der – zugegebenermaßen – Zeit kostet, oder, wie wir lieber sagen, Muße fordert (Wagenschein, Verstehen lehren, S. 75).

Wer **exemplarisch** unterrichtet, folgt einem Grundprinzip, bei dem das „Allgemeine“ kulturell bedeutsamer Themen an konkreten Phänomenen prägnant in den Schülerhorizont gebracht, aufgespürt, aufgeschlüsselt und erarbeitet wird, an Gegenständen also, welche „die Aufmerksamkeit wecken, das Staunen, das Fragen herausfordern“ (Klafki in Berg/Schulze, Lehrkunstwerkstatt I, S. 28f.).

Ein solcher lehrkunstdidaktisch geeigneter Unterrichtsgegenstand ist ein Thema, „das die Menschen anhaltend und immer wieder neu beschäftigt hat“, ein von Berg/Schulze so genanntes „Menschheitsthema“ (s. u.a. Berg/Schulze, Lehrkunst S. 37). Ein möglichst alltägliches, doch rätselhaftes Phänomen versammelt Lerner und Lehrer zusammen mit den originären Forschern – zum Beispiel Galilei – um einen Studiertisch und lässt diese dieselben Fragen stellen, an ihnen herumrätseln und herumprobieren, die jene erfolgreich enträtselten: „Wie kommt es eigentlich, dass beim Schiffsbau ein doppelt so großes Schiff ein mehr als doppelt so großes Gerüst braucht wie das halb so große?“ Diese Frage bleibt Fragequelle bis zum Ende des Unterrichts, und seine Antworten führen in die

Weite des ganzen Faches Mathematik und über seine Grenzen hinaus. – Und nicht nur dorthin, sondern auch in die Tiefe des Mensch-Seins überhaupt, denn die Infinitesimalrechnung lässt uns schwindeln angesichts des Denkens ihrer Unendlichkeit: „Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.“ (Wagenschein, Naturphänomene, S. 183). Oder mit den Worten Christoph Bergs ausgedrückt: „Exemplarisch ist ein Lehrgang,... wenn die Antworten in die Weite der Welt und in die Tiefe der Philosophie führen (Physik ohne Metaphysik bliebe oberflächlich).“ (Berg/Schulze, Lehrkunst, S. 356).

Wir sprechen nun also nicht mehr von „durchzunehmendem Stoff“, sondern vielmehr „von dem zu erschließenden Gegenstand“ (Wagenschein, Verstehen lehren, S. 98, Anm. 39), und wir sind bestrebt Dauerhaftigkeit zu erzielen. Daher wollen wir das Exemplar **genetisch** unterrichten: Wir bemühen uns um produktives Suchen und Finden, um kritisches Prüfen, um ein authentisches Bild der lebenden Wissenschaft und um den Gebrauch von der „angeborenen Denk- und Lernlust des Kindes“ (ebd., S. 113).

Das Genetische gehört in einer Wagenschein folgenden Didaktik „zur Grundstimmung des *Pädagogischen* überhaupt. Pädagogik hat mit dem Werdenden zu tun: mit dem werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktik – mit dem Werden des Wissens in ihm“ (ebd., S. 75). Die genetische Methode stiftet also einen Zusammenhang zwischen dem Werdegang des Unterrichtsgegenstandes und dem Werdegang unseres Lernens: „der Werdegang als Lehrgang“ (Schwager zitiert in Berg/Schulze, Lehrkunst, S. 349).

Entscheidend ist beim genetischen Unterrichten die Exposition des Themas (Wagenschein, Verstehen lehren, S. 80), so dass aus einem erstaunlichen Ausgangspunkt heraus eine weit reichende Fragestellung von den Schülerinnen und Schülern möglichst selbst (wieder-)gefunden werden kann (gerade so, als würde die Menschheit diese Frage zum ersten Mal stellen), um ihr sodann unter der Führung des Lehrers/der Lehrerin selbsttätig forschend nachzugehen („Wiederentdeckung unter Führung“, ebd. S. 127).

Die Prüffrage der genetischen Methode lautet: Werden „die Eigenkräfte im Lerner in ihrem Wachsen erstickt oder werden sie in ihrem Wachsen gefördert? Auch der Grundgriff der genetischen Methode – das Zurücktauchen in die menschheitliche Ursprungssituation und das Aufgreifen der eigenen kindlichen Rätseleien – steht unter dieser Prüffrage nach der Förderung der individuellen Welt-erfahrung und Welterkenntnis“ (Berg/Schulze, Lehrkunst, S. 359f.).

Ein Lehrstück ist schließlich **dramaturgisch** durchgestaltet. Wie ein Theaterstück ist es eine in Akte und Szenen unterteilte, in sich zusammenhängende Unterrichtseinheit zu einer fundamental bildenden Thematik (vgl. Berg/Schulze, Lehrkunst, S. 361), deren Spannungsbogen möglichst vom Beginn des Unterrichts bis zum Ende reicht. Die Akt- und Szeneneinteilung richtet sich nach Stundenverteilungen und Handlungsräumen, nach den in Fragestellungen umgewandelten Handlungszügen, in denen sich im Pro und Kontra der Werdegang des Gegenstands entfaltet und in denen sich die Urheber des Unterrichtsgegenstands, die Forscher, die Dichter und Erfinder also, im szenischen Spiel womöglich selbst zu Wort melden. Durch die Dramaturgie gewinnt das Lehrstück Klarheit, Prägnanz und Bündigkeit, bringt und hält den Lernprozess in Gang, ist andererseits jedoch nicht statisch fixiert auf Minutentakte und Störungsfreiheit, sondern entwickelt neben der Haupt- auch Nebenhandlungen, kurz: es ist ein „improvisationsoffenes Mitspielstück“ (Christoph Berg), in dem sich der Bildungsprozess wechselseitig zwischen den jeweils Lernenden und dem Gegenstand vollzieht.

„In einem Schauspiel muss der Autor einen Inhalt so gestalten, dass er auf der Bühne gespielt werden kann. In Analogie dazu muss der Autor eines Lehrstücks einen Inhalt so in die Folge von Handlungen verwandeln, dass Lernprozesse möglich werden. Die Lehrerin, die das Lehrstück unterrichtet, übernimmt dann die Rolle des Regisseurs, der mit seinen Schülern und Schülerinnen das Lehrstück inszeniert. Im Unterschied zum Theater gibt es aber weder vorgeschriebene Rollen noch Zu-

schauer. Und nur wenn es gelingt, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf das Stück einlassen, so wie sich auch Schauspieler mit ihren Rollen identifizieren, sind dauerhafte Lernprozesse möglich“ (Berg/Schulze, Lehrkunstwerkstatt II, S. 20).

Wir möchten Sie daher einladen, die folgende Methodentrias-Interpretation der in diesem Buch berichteten Inszenierungen zu lesen, um auf diesem Weg zu einem eigenen Urteil zu gelangen, einerseits über die Frage, welche der in der Thurgauer Werkstatt entstandenen Lehrstücke bereits durchkomponiert, welche noch ausbaufähige Lehrstück-Ansätze sind, andererseits um Ihre Frage nach Aufwand und Ertrag eines solchen Unterrichts für Ihre eigene Praxis im Einzelnen zu klären.

Zweite, spezielle Antwort: Die lehrkustdidaktische Methodentrias in den Lehrstücken der Thurgauer Lehrkunstwerkstatt

Das Lehrstück über die Wiesensträube war das erste, das unsere Werkstatt-Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennen gelernt haben. Beginnen wir gleich damit, zumal es ein Musterstück zur Verdeutlichung der Methodentrias ist.

1. Linnés Wiesenblumen: Exemplarisch – genetisch – dramaturgisch

Exemplarisch: Die vielfältig blühende Wiese ist ein echtes, natürliches Phänomen, das zum Erfassen im Wechselspiel von Inhalt und Methode reizt und zugleich für die Schülerinnen und Schüler überschaubar ist. Sie müssen sich weder im Blütenmeer verlieren noch bekommen sie nur „didaktisch reduziertes“ Klein-Klein vorgesetzt. Das bedeutet: Die ganze vielfältige biologische Wirklichkeit (einschließlich der Ökologie, die zum späteren Zeitpunkt in einer Erweiterung mühelos studiert werden kann) ist in diesem Phänomen präsent, so dass sich daran allgemein Bedeutsames lernen lässt.

Auf der Wiese üben die Schülerinnen und Schüler zuerst die ästhetische Darstellung, wenden sich dann der Biologie zu und gelangen mit ihr im ersten Akt zu Artkenntnissen, im zweiten Akt zu Pflanzenbeschreibungen, die den Erstbeschreibungen der Entdecker ähneln und erleben im letzten Akt schließlich die Entdeckung der natürlichen Verwandtschaftsbeziehungen der Pflanzen. Diese Erkenntnis ist fundamental: Nicht die Menschheit hat die Reiche der Pflanzen und Tiere nach willkürlichen Prinzipien geordnet, sondern die Natur hat diese Ordnung vorgegeben, die Welt ist durch verwandtschaftliche Beziehungen so und nicht anders geprägt – die Systematik gilt hier bei den Pflanzen (und Tieren) wie dort in unserer eigenen familiären Lebenswelt – und Carl von Linné hat diese Ordnung gefunden, lange bevor sich mit Darwins Evolutionstheorie ihr Zustandekommen aufschlüsseln ließ.

Genetisch: Im dialektischen Prinzip wird der Weg von der Fülle der Arten einer Blumenwiese zum Einzelnen der Pflanzenartkenntnis und wiederum zum neuen Ganzen der Familienzugehörigkeit kulturgenetisch erschlossen und individualgenetisch bei den Lernenden aufgebaut. Die Exposition: „Wie viele und welche Blumen blühen zur Zeit auf unserer Sommerwiese?“ strebt über Rätseln und Raten zum Erforschen und trägt durch das gesamte Lehrstück.

Gleich zu Beginn werden alle Sinne angesprochen und angeregt: Zuerst das Auge, das die Vielfalt und Schönheit aufnimmt, dann die Nase, bei manchen, die das Summen der Insekten wahrnehmen, die Ohren. Die Neugier ist geweckt, die Pflanzen werden befühlt, in ihrer Wachstumsgebärde studiert, vorsichtig gepflückt; an einzelnen wird geschnuppert und geschmeckt. Manche müssen niesen, und es wird geschwitzt... – zuletzt sehnt sich der Mensch danach, das Wahrgenommene zum Ausdruck zu bringen – ästhetisch und sprachlich. Allerdings fehlen Zutrauen („eine Wiese malen – das dauert ein Monat, mindestens – das kann ich nicht“) und es fehlen die Worte zur gegenseitigen Verständigung, so dass schließlich ein Bedürfnis entsteht, einzelne Pflanzenteile und viel stärker noch die gefundenen Arten zu benennen. Hier zeigt sich der individualgenetische Aspekt der Lehrkustdidaktik am deutlichsten: Denn im Wettstreit mit dem Volksmund wird aus der eigenen Anschauung heraus versucht, möglichst treffende Pflanzennamen selbst zu finden („Pfeifenputzer“ für den Schlangen-Knöterich, „lila Zottelkopf“ für die Wiesen-Flockenblume“...), die Pflanzen werden

genau betrachtet, gezeichnet und beschrieben, sodann mithilfe eines bebilderten Pflanzenführers („Kosch/Aichele“ hat sich sehr bewährt) genau bestimmt. Bereitgestellte Literatur regt zum freien Forschen an und verbindet das Individualgenetische mit dem Wissen der Menschheit.

Beispielhaft für den kulturgeenetischen Aspekt der Lehrkustdidaktik ist die Linné-Szene: Verkleidet als Carl von Linné und in dessen Lage versetzt erleben die Schülerinnen und Schüler im stummem Pantomimenspiel die Ursituation der Entdeckung des Natürlichen Systems vor den Augen der Klassenkameraden, indem sie nacheinander versuchen, die Pflanzen aus den Artgläsern in größere Familienvasen umzusortieren. Jeder erlebt individuell und im eigenen Erkenntnisprozess Linnés Entdeckung. Gehrock und Gelehrtenhut Linnés wandern von Schülerin zu Schüler, die Erkenntnis der Verwandtschaft breitet sich allmählich in der Gruppe aus und wird anschließend im Reflexionsgespräch und/oder Brief an die Eltern Linnés festgehalten. Durch weitere Vertiefungen und Anwendungen (Familienlehrpfad, Entdeckung einer Pflanzenfamilie im deduktiven Verfahren) wird den Schülerinnen und Schülern im genetischen Prozess bewusst, dass sie quer durch Europa reisen und mit nahezu der Hälfte aller Pflanzen vertraut sind, wenn sie mit Linnés und Rousseaus „Familienblick“ die Pflanzenfülle erfassen: Denn die acht Hauptfamilien, die Rousseau in seinen Lehrbriefen exemplarisch beschreibt, umfassen die halbe einheimische Pflanzenwelt.

Dramaturgisch: Das Lehrstück ist dramaturgisch durchgestaltet: In jedem seiner Akte werden Probleme in Handlungen überführt, die wiederum den Aufbau des Lehrstücks strukturieren. Ästhetisch gestaltet sich der Handlungsablauf durch die Wahl der Gefäße, wohinein die Pflanzen gebracht werden: Im ersten Akt symbolisiert der Weidenkorb die Wiese, worin die Artväschen stehen. In diese Väschen pflücken die Kinder die Blumen, jede Einzelne ist wiederum ein Exemplar, das im Verlauf des Lehrstücks einen Kinderfreund erhalten wird. Im zweiten Akt werden die Blumen in ihren Väschen zu den Schülerpulten gebracht, werden gezeichnet, beschrieben und mit frischem Wasser versorgt. Im letzten Akt stellt Linné im szenischen (und „dramatischen“) Spiel die Blumen schließlich in große Familienvasen. Und jedes Mal ist ein erstes Mal: „Werden die Kinder Linnés Ordnungsprinzip entdecken?“ – Davon hängt das Gelingen des Lehrstücks ab, das merkt jedes Kind, und darum ist es auch jedes Mal so still, wenn die Kinder-„Linnés“ still in der Schulstube umhergehen und mit prüfendem Blick zugleich nach den „richtigen“ Pflanzen und dem richtigen Ordnungskriterium suchen. Durch das Lehrstück zieht sich ein ästhetisch einheitlicher und schlichter Handlungsablauf, der sich gut einprägt und nach unserer Erfahrung über Jahre hinaus in der Erinnerung bleibt. – Übrigens: Dieses Lehrstück lässt sich mühelos in zehn bis zwanzig Stunden unterrichten.

In den folgenden Punkten 2 bis 4 wollen wir nun die Lehrstücke der Thurgauer Lehrkunstwerkstatt summarisch auf die Kriterien des Exemplarischen, Genetischen und Dramaturgischen hin überprüfen.

2. Exemplarisch: Sternenhimmel – Pythagoras – Weltgeschichte

Himmelsuhr: „... und allen Sternen wurde ihre Bahn gegeben“, heißt es im Kinderlied. Doch wer hat sie schon einmal wirklich beobachtet, die Bahn, die jeder einzelne Stern am Himmel zieht, Nacht um Nacht und (unsichtbar) Tag um Tag? Dieses Himmelsdrama einmal mitzerleben ist Ziel des Lehrstücks über den Sternenhimmel auf der Primarstufe. Damit diese „Sternstunde“ für die Schüler jedoch wirklich erlebbar wird, genügt es nicht, irgendwelche der unzähligen und unbekannten „fixen“ Sterne über den Himmel huschen zu sehen, die, flüchtig wahrgenommen, wieder in Vergessenheit geraten. In den Lehrstück-Inszenierungen durch die Thurgauer Lehrerinnen Ulrike Bühler und Regula Schaufelberger geht es daher zuerst darum, allmählich einen Sternbilder-Schatz aufzubauen, gekoppelt an die spannenden Götter- und Heldensagen der Völker. „Baden im Phänomen“ nennt dies die Lehrkustdidaktik: Zuerst das Exemplar von allen Seiten erfassen, bevor wir lernen, damit umzugehen, es handhabbar zu machen in Form einer Sternkarte. Und: Viel schöner als eine der käuflichen Sternkarten, die weltweit gelten, für deren Gebrauch aber eine Anleitung studiert werden muss, deren Zweck einleuchtet, nicht aber deren Grund – viel schöner also ist es, eine selbst gebastelte Sternkarte meines Heimathimmels (im Sinne Reichweins) in den Händen zu

halten, mit all den Sternen darauf, die ich kenne und nachtnächtlich sehen kann. Welch eine Überraschung, wenn ich später einmal anderswo bin und mit dem Heimathimmel im Kopf um die halbe Welt reisen und mir die halbe Sternenwelt erschließen kann!

Pythagoras: „Alle Flüsse werden überschreitbar, wenn man sich den Quellen nähert.“ Diesen Satz von Xenophon stellt Martin Wagenschein seinen Ausführungen über „Das exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip: der Satz des Pythagoras“ voran (in: Naturphänomene, S. 251ff.), und er fährt fort: „Wenn ich als Thema den Satz aus Pythagoras wähle, so deshalb, weil man an ihm gut alles zeigen kann, was zum „exemplarischen oder („paradigmatischen“) Lehren dazugehört. Er ist zunächst geeignet, weil er eine „Pfeilerstellung“ oder, in einem anderen Bild, eine „Schlüsselstellung“ im Gefüge der Elementarmathematik einnimmt, zumindest eine beziehungsreiche. Ich wähle ihn aber auch deshalb, weil sich an ihm gut darstellen lässt, was ein „Einstieg“ ist.“

Schon in der allgemeinen Antwort wurde versucht darzulegen, wie wichtig der Beginn eines Lehrstück für dessen Gelingen ist. Vergewenwärtigen wir uns also die Anfänge des Unterrichts von Anemarie Hensinger und Werner Lenzin. Hensinger: „Ein Grieche konnte zu zwei verschiedenen großen Quadraten ein drittes Quadrat finden, das den gleichen Flächeninhalt hat wie die gegebenen beiden...“ Und Lenzin, der drei verschiedenfarbige und -große Quadrate vorgab: „Versuche, diese drei Quadrate in eine sinnvolle Ordnung zu bringen.“ Beide Anfänge erzeugen sofort Ruhe und konzentriertes Arbeiten, die Schüler sind in den „Sog“ der Fragestellungen hineingenommen und knobeln hingebungsvoll an des Rätsels Lösung (nicht *nur an einer* unter vielen möglichen Lösungen – das ist ja das Schöne an der Mathematik), und das, obwohl sie ein rein mathematisches Problem vor sich haben!

Und wie steht es mit den Querverbindungen, dem fächerverbindenden Prinzip? Die beiden Thurgauer Inszenierungen weisen nur lose Ansätze zur Fächerverbindung auf (dies ist bei Nölles Ansatz viel stärker der Fall). Viel prägnanter tritt in den Thurgauer Inszenierungen die Vertikaldimension des Lehrstücks als die Querverbindung über die Fachgrenzen hinaus zu Tage. Während der Kollege diesen Weg über die faszinierende Gestalt des Pythagoras beschreitet, versucht die Kollegin einen Druck von Raffaels „Schule von Athen“ in den Unterricht einzubeziehen, der die Schülerinnen und Schüler in das Griechenland von vor 2500 Jahren versetzt. Die Gestik der Protagonisten Aristoteles und Platon lässt vermuten, dass sie um die Frage nach der Quelle menschlicher Erkenntnis ringen; Für Platon, der nach oben weist, liegt ihr Grund im Transzendenten, wohingegen Aristoteles seine Wahrnehmung auf die Alltagswelt um sich herum richtet und die Idee als bewegende Kraft in allen Dingen betrachtet. Wie immer diese Frage gelöst wird – Pythagoras verfolgt vermutlich diese Szene – die Frage nach der Wahrheit, um die die beiden Philosophen letztlich streiten, stellt sich im Pythagoras-Unterricht umso intensiver, je deutlicher das Phänomen der Dreiecksquadrate vor Schüleraugen steht. Und es drängt sie danach, immer wieder an allen möglichen Quadraten herumzurechnen, ob die Flächen der beiden Kathetenquadrate *wirklich* gleich der Fläche des mit geometrischen Mitteln gefundenen Hypothenusendreieckes sei, ob das *immer* stimmt, was die *Idee* des Ganzen sei. Was *immer* stimmt, darf schließlich auch allgemein formuliert (in Form gebracht, „formel-iert“) werden.

Und Xenophon? – Lesen wir anstelle von „Quelle“ „Beweis“ – das Herzstück der Mathematik – und ansatt „nähen“ „aufweisen“, so wird der „Satz des Pythagoras“ für die Volksschülerinnen und -schüler gewiss zum überschreitbaren Fluss. Vor dem Beweisen darf die Gewissheit eines logisch erschlossenen Aufweises genügen, der Beweis kann getrost „200 Tage später“ (s. Bericht von Anemarie Hensinger) erfolgen. Dann allerdings wird er gemeinschaftlich ästhetisch durchgestaltet, indem jeder seinen Beitrag leistet zu „unserem Klassenquadrat“.

Weltgeschichte: In Ernst Gombrichs Kurzer Weltgeschichte für junge Leser geht es um eine erste Orientierung darüber, wann und wo sich was auf der Welt zugetragen hat. Gombrichs Weltgeschichte schildert kein historisches Exempel, sondern gibt einen Überblick über die Geschichte, eingeteilt in 40 Kapitel. (Jedes für sich genommen ist ein Exemplar, aneinandergereicht wie die Perlen einer Kette). Sie wenden also ein, das Exemplarische sei aber doch konstituierend für ein Lehrstück, die Kurze Weltgeschichte also kein geeigneter Gegenstand für die Lehrkunst!

Heinrich Roth hat in „Orientierendes und exemplarisches Lernen“ dargelegt, dass eine Verabsolutierung des einen oder anderen Ansatzes zu Gift werden kann, wenn die Methode dem Gegenstand nicht angemessen ist. Im Thurgau hat sich bestätigt, dass es solche Ausnahmefälle gibt (das Lehrstück über Sven Hedins Reise von Pol zu Pol ist eine ebensolche Ausnahme), in denen ein zum exemplarischen Klettern konträrer Lehrkunst-„Griff“ notwendig ist: der orientierende Vogelflug! Er will geübt und gekonnt sein, und es steht noch aus, diesen Ansatz genauer konzeptionell zu erschließen; Sie sehen, nicht nur die Lehrstück-Praxis, auch das Lehrkunst-Konzept befindet sich im Prozess – dies auch dank des kollegialen Ringens in der Werkstatt!

Dass das Phänomen „Geschichte“ von den Jugendlichen dennoch im Überflug intuitiv erfasst werden und zum Enträtseln der einzelnen Geschehnisse reizen kann, belegen die Äußerungen von Sarah und Vulnet am Ende der ersten Doppelstunde, in denen sie versuchen, die beiden Bilder vom Strom der Zeit am Anfang und am Ende der „Weltgeschichte“ zu deuten, nachdem sie mit ihrem Geschichtsfries an den Wänden und ihren neuen Geschichtsbüchern in den Händen schon ein wenig vertraut geworden sind. Sarah: „Das Bild auf S. 325 sagt uns, dass das Buch immer die gleiche Richtung hat und nie von etwas anderem erzählt, als was es im Bild auf der ersten Seite verspricht.“ – Die Schülerin hebt die Konzentrierung, Beschränkung und Sachlichkeit Gombrichs hervor, und es freut uns, dass sie dieses gemeinsame Anliegen des Buches und der Lehrkustdidaktik nach so kurzer Zeit bereits gespürt hat. Und Vulnet: „Die beiden gleichen Bilder sind wie zwei Spiegel, zwischen denen wir stehen. Und wenn wir das Buch gelesen haben, wissen wir, wie der Strom floss und dass er weiter fließt.“ – Vulnet baut sich als Leser zwischen die beiden Buchdeckel, ahnt es erst und sagt es schon, dass er hereingeholt und gepackt werden wird von Gombrichs Geschichten und seiner persönlichen Ansprache von Du zu Du, um sich alsdann im Verlaufe der nächsten Lektionen in großen weltgeschichtlichen Zusammenhängen wiederzufinden.

3. Genetisch: Teich – Kerze – Sternenhimmel

Teich: Wie lässt sich die Fülle von Lebewesen eines ökologisch intakten Teiches erfassen, so dass das Besondere neben dem Allgemeinen bestehen bleiben kann, die Eigenheiten der einzelnen Lebewesen und die verbindende allgemeine Erkenntnis? Karl August Möbius, der den Begriff der Lebensgemeinschaft geprägt hat, und sein Schüler Friedrich Junge, Autor von „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ sind Wegweiser: Gleich von Beginn an steht das Tier und die Pflanze als Lebewesen so vor Augen, dass es nicht nur ein einzelnes ist, das „für sich bleibt“ und fasziniert, sondern dass es ein Mit-Glied ist in einem Netzwerk gegenseitiger Abhängigkeiten, das im Verborgenen nach seinen biologischen (ökologischen) Gesetzmäßigkeiten lebt. Die Frage des Lehrstücks lautet: „Wie schaffen es die Pflanzen und Tiere dieses Teiches eigentlich, gemeinsam hier zu leben?“ – Eine Sogfrage, die zum genauen Untersuchen drängt und beantwortet werden wird durch gegenseitiges Geben und Nehmen voneinander, durch Kooperation neben Konkurrenz und durch eine einheitliche Lebenssituation, die die Gemeinschaft allererst zusammenbringt. Es ist erstaunlich, wie viele unterschiedliche Lebensstrategien innerhalb eines Lebensraumes Platz zu ihrer Entfaltung finden. Die Anschauung kommt vor der Erkenntnis, so besagt der genetische Ansatz. Also machen sich die Schülerinnen und Schüler zuerst mit dem Teich vertraut und benennen im Wettstreit mit dem Volksmund die Lebewesen. Hier sind Beobachtungsgabe und „sachgemäße“ Phantasie gefragt (vgl. Wiesensträube). Eine Handlung ergibt die nächste sehr organisch, die Methoden sind jederzeit der Sache angemessen, bis die Schülerinnen und Schüler die vielfältigen Abhängigkeiten der Lebewesen untereinander erkennen und auf einem selbst gemalten Teichplakat mit Hilfe eines Wollfadens darstellen, der von Hand zu Hand wandert. Der kulturgenetische Aspekt, die Anbindung an Möbius oder von Humboldt ist in diesem Lehrstück leider bislang kaum entwickelt!

Kerze: Michael Faraday, Autodidakt auf dem Gebiet der Chemie, praktiziert in seinen Weihnachtsvorlesungen über die Naturgeschichte einer Kerze einen genetischen Unterrichtsstil. Genetisch ist auch seine Forschungspraxis, welche er in den Vorlesungen und auch an anderer Stelle immer wieder reflektiert: „Als Experimentator fühle ich mich verpflichtet, mich durch das Experiment in die neue Gedankenbahn leiten zu lassen, die es hervorruft und rechtfertigt; ich bin befriedigt, weil das

Experiment gleich der Analyse, wenn es richtig interpretiert wird, zur vollen Wahrheit führen muss; ich glaube auch, dass es seiner Natur nach anregender für neue Gedankenfolgen und neue Auffassung der Naturkräfte ist.“ (M. Faraday, zitiert in Thompson, Silvanus P.: Michael Faradays Leben und Wirken, Verlag Martin Sändig, Wiesbaden 1965, S. 186). – Welch ein Glücksfall für die Lehrkunst!

Im Kerzenlehrstück können die Schüler daher hervorragend lernen, wenn sie von Faraday selbst angeleitet werden, neue Gedankenbahnen, die durchaus auch einmal in die falsche Richtung gehen können, einzuschlagen und auszuprobieren, um das naturwissenschaftliche Forschen zu lernen, sofern der Prüfstein der Wahrheit erkenntnisleitend für den Unterricht ist und bleibt. In der „Kerze“ sind das individualgenetische und das kulturgenetische Prinzip aufs Engste miteinander verflochten. – Und eine hervorragende Ergänzung dazu stellt die von Ulrike Bühler und Regula Schaufelberger praktizierte, das Reflexionsvermögen schulende Technik des Reisetagebuch-Führens dar.

Sternenhimmel: Nachdem sich die Kinder „eingeschaut“ haben, beispielsweise in die hellen Leitsterne des Sommerdreiecks oder des Wintersechsecks, nachdem sie mit einigen Helden der antiken Sternsagen und ihren zugehörigen Bildern am Himmel vertraut geworden sind, versuchen sie, das Geschaute aus der Erinnerung heraus zu zeichnen. Die Konstellation der Sterne eines einzigen Sternbildes zu zeichnen mag ja noch angehen, aber: Wie groß war gestern Abend der Abstand vom Polarstern zum Heck des großen Wagens, fünf oder sieben Heckhöhen? Und wie stand der große zum kleinen Wagen? Stimmen die Größenverhältnisse zwischen Delphin und Krone? Viele Fragen tauchen plötzlich auf, die sich erst heute Abend beantworten lassen, sofern ich gestern nicht ganz genau aufgepasst habe.

Viel besser kann man sich den Aufenthaltsort eines Sternbildes merken, wenn man den ungefähren Abstand zu einer Horizontmarke weiß. Also werden die Ränder des Himmels auf Ränder einer runden Himmelskarte gemalt, allmählich entsteht eine Horizontkarte, die genau den Himmel zeigt, den ich von meinem Standort aus sehen kann. Verblüffung über die Verkehrung der Himmelsrichtungen Ost und West auf der Karte gehört dazu, aber – so schreibt Ulrike Bühler – „hat man sie über dem Kopf, dann ist die Welt wieder in Ordnung.“ Allmählich füllt sich die runde Karte mit der Grenzlinie, die der Horizont an den Himmelsrand zeichnet, allmählich baut sich der Heimathorizont in den Schülerköpfen auf. Das genaue Zeichnen lässt sie später viel leichter daran erinnern, an welcher Marke über dem Horizont um 22.00 Uhr etwa Skorpion oder Herkules standen... Und: Die Schüler ahnen ja noch nicht, dass sie bei dieser „Übung“ das große Himmelsdrama der Sternendrehung um den Polarstern vorbereiten, die sie im letzten Akt erleben.

4. Dramaturgisch: Weltgeschichte – Kanonschatz – Kerze – Griechentänze - Abendzeitung

Gombrichs kurze Weltgeschichte: Im Lehrstück über Gombrichs kurze Weltgeschichte kristallisiert sich neben der Theatermetapher ein zweites, völlig anderes Verständnis von Dramaturgie innerhalb Lehrkunstdidaktik heraus, das mit der Gesamtanlage eines Lehrstücks, seiner Komposition, einhergeht, nämlich das der „Architektur“ (Christoph Berg) eines Stückes. Wir haben uns während des Werkstattprozesses immer wieder darum bemüht, der Intention und dem Geschichtsverständnis des Autors möglichst genau nachzuspüren und beides kompositorisch umzusetzen. Nunmehr sind wir davon überzeugt, dass die Architektur des Buches und die des Lehrstücks gut zusammenpassen: Auf den Strom der Zeit bezieht sich Gombrich immer wieder: Drei Deutungen des Bildes finden sich im Taschenbuch, zwei als Bildunterschriften am Anfang und am Ende – s. Editorial – und eine Langform, die er Kapitel um Kapitel erzählt.

Die Parallelen in Annemarie Hensingers Inszenierung: Der ersten Bildunterschrift entspricht eine Atem beraubende Fahrt auf dem Strom der Zeit von der fernsten Vergangenheit bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts mit der Reisegruppe aller Schülerinnen und Schüler in einem Boot. Die Reise dauert eine Doppelstunde, elf Mal wird angelegt und so ein erster Überblick gewonnen – dank einiger „klassischer“ dramaturgischer Elemente: der Erzählkunst der Lehrerin, unterstützt durch einen Becher, mit dem sie immer wieder Geschichte(n) aus dem Strom schöpft, und unter-

stützt von einem selbst gewählten Schüler-Reiseleiter, der die Erzählzeit im Auge behalten soll – und einmal vergessen geht, so spannend ist Geschichte... ; der zweiten Bildunterschrift entspricht eine zweite Fahrt auf dem Strom der Geschichte mit den Eltern, die nunmehr durch Schüler-Reiseleiter geführt werden, und zwischen beiden spannt sich der riesige Bogen des Unterrichts, von Epoche zu Epoche, von der schönen Ägypterin zur Tänzerin aus Pompeij, von Eva zu Maria, von der aufsteigenden Venus zu „Picassa“, Lieblingskapitel um Kleinkapitel, Leporellostück um Leporellostück... – Nur: Ein ganzes Jahr Gombrich-Unterricht erschien auch uns sehr lange. Hinzu kamen also, nachdem Annemarie Hensinger gezeigt hatte, dass der Gombrich „machbar“ ist, zwei kürzere Inszenierungen von Regula Schaufelberger und Ulrike Bühler.

Kanonschatz: Brigitte Wohlfender übte mit ihren Schülerinnen und Schülern musikalische Elemente integriert im Zusammenhang einer einzigen Form: der Kanon. Dreiklang, Tonleiter, Rhythmus, Echo, Einsatz ... – was Harmonie in der Musik bedeutet, lässt sich nirgendwo so schön zeigen und üben wie im schlichten Rundgesang. Endlos kann er gesungen werden, sofern alle den richtigen Einsatz gefunden haben. Dann tönt das „Singradel“ wohl, andernfalls muss es abbrechen, weil es nicht rund laufen kann, sondern „schief“ klingt. Über ihre Erfahrungen mit der Inszenierung des Kanonschatzes schreibt Heidi Sommer-Nold am Ende: „Der eigentliche Schatz, die Juwelen daraus, das sind ... die Kanons selber. Das Gefühl, gemeinsam harmonisch aufeinander einzugehen und wunderbare Klänge zu erzeugen, das war einmalig für die Drittklässler. Kanons so intensiv und vielfältig zu erleben hat unsere Schüler fasziniert. Ihr Einsatz im Singen, das äußerst anspruchsvoll war und die große Anteilnahme an Herrn Nonaks Erzählungen sprechen für sich.“ Acht Wochen lang haben die Schülerinnen und Schüler Kanons gesungen und geübt, um sich einen Liedfundus aufzubauen, den sie auf einfachste Art vielstimmig und miteinander, indem sie einander nachjagen, singen können. Wie in Gombrichs Weltgeschichts-Lehrstück gibt es eine klare dramaturgische Grundfigur für das ganze Lehrstück, bestehend aus einem Kanonhaus, durch das der Besitzer „Herr Nonak“ führt, um es gemeinsam mit den Kindern nach und nach mit Kanonsymbolen einzurichten (Heidi Sommer-Nold), oder ein Kanon-Jahresrad (Brigitte Wohlfender), zwischen dessen Speichen Monat für Monat Merkblätter oder Bilder eingefügt werden.

„Der Kanonschatz“ ist bislang jedoch erst ein Lehrstückansatz, denn vor allem das kulturgeenetische Moment fehlt noch weitgehend in den bisherigen Inszenierungen (individualgenetisch passiert ja sehr viel, wenn der Kanon schließlich vielstimmig erklingt, ohne dass man sich als Sänger die Ohren zuhalten muss, sondern vielmehr bewusst hörend und mit Genuss die Stimme der Vor-Sänger verfolgt!). Aber der Werkstattprozess geht weiter: Andere planen für das kommende Schuljahr bereits eigene Inszenierungen, in denen am Kanonkalender und am Kanonhaus – diesmal ein Thurgauer Bauernhof – weitergebaut wird. Wir sind gespannt!

Kerze: Anhand mehrerer verschieden weit abgebrannter Kerzen wird in der Ouvertüre die Frage aufgeworfen: „Woher kommen eigentlich die ganzen neuen Kerzen, wenn wir ständig so viele abbrennen, und was wird aus ihnen, werden sie Nichts?“ Sofort drängen die Schülerinnen und Schüler, einer solchen Frage experimentell nachzugehen. Der Aufbau einer Kerzenflamme wird untersucht, dem Verbrennungsvorgang vom schmelzenden Wachs bis zu den Verbrennungsgasen nachgegangen und das Verhältnis zwischen letzteren und der Pflanzenwelt herausgearbeitet. Ständig wechseln Versuchsdurchführungen, mündliche und schriftliche Schilderungen der Beobachtungen, Fragen und Knobeln nach den Gründen, Ideen für neue Versuche einander ab, so lange, bis am Ende des Lehrstücks die Kerzenreihe, inzwischen angereichert um einige Zwischen- und Endprodukte der Verbrennung, zum „Kerzenkreislauf“ geschlossen werden kann und als eindruckliche Figur vor Augen steht: Von der Blüte zur Biene zur Kerze zur Flamme zur Luft zur Pflanze zur Blüte... – und bei alledem jubelt die Gewissheit in uns, dass „nichts verloren geht“. – Soweit zur Gesamtkomposition des Lehrstück-Klassikers. Im Kerzenbericht von Markus Koller finden Sie eine deutliche Gliederung in Akte und Szenen. Drei Wissenschaften sind Handlungsträger: Die Physik, die Chemie, die Ökologie. Die Rahmenhandlung wird von den Figuren getragen, die wir im Verlauf des Lehrstücks kennen lernen: den Kerzen, den Fabrikanten, den Imkern, den Bienen, den Pflanzen, den vier Elementen, zu denen am Ende des Lehrstücks der Kohlenstoff und das Feuerwasser wieder kehren.

Griechentänze mit Homer: „Es war Abend geworden, und die Dunkelheit kam sehr schnell. Am Himmel stand ein schmaler Mond, die Sterne leuchteten wie silberne Fische, und vom Meer her strich ein sanfter Wind über die Stadt, über die Schiffe, die unten am Hafen vertäut waren, über die Häuser der Armen und den Palast des Königs...“ So nimmt Walter Jens die Leser hinein in seine Nacherzählung der frühesten Werke abendländischer Literatur, der beiden großen Epen Homers. König Aristeus war sich bewusst, „dass sie, seine Frau und alle Leute bei Hofe nichts Schöneres kannten, als Geschichten von fernen Ländern, von Abenteurern und Wundern zu hören, und deshalb hatte er einen Sänger zu sich gerufen, einen jener Geschichtenerzähler, die damals durch die Lande zogen, um den Menschen eine Probe ihrer Kunst zu geben.“ Dieser blinde Mann singt und erzählt sodann in zwei Nächten von griechischen Belagerern und troischer Verteidigung, von Zerwürfnissen des griechischen Heeres, nach deren Beilegung das Ende der Stadt Troja nur eine Frage der Zeit war. Aus Ilias – also Troja – kehrt einer glücklich von seiner Irrfahrt nach Hause zurück: König Odysseus, der zwanzig Jahre zuvor von seiner Insel Ithaka an der Seite der anderen griechischen Könige und Heroen nach Troja gezogen war.

– Soweit die Handlung, die Annemarie Hensinger in der Uraufführung dieses Lehrstücks ihren Schülerinnen und Schülern gekonnt Stück um Stück erzählt. Im Schulzimmer erinnert eine an die Wand gepinselte griechische Säule, ein mit Oliven, Ziegenkäse, Wein und Wasser gedeckter Tisch, die Kleidung und das erzählerische Können der Lehrerin an die „authentische“ Erzählsituation der Ilias und der Odyssee. Uns stört dabei gerade nicht, dass Walter Jens die Rahmenhandlung im Königspalast des Aristeus selbst erfunden hat – sie erscheint uns ganz im Sinne Homers –, im Gegenteil bildet sie eine ideale Inszenierungsgrundlage für den Text. Und die Schüler? Sie gestalten liebevoll ein Klassenbuch mit ihren nacherzählten Lieblingskapiteln und Lieblingsbildern (in Anlehnung an die Abbildungen von Alice und Martin Provensen im Buch von Jens), in dem sie heute noch gerne blättern, und sie üben sich im Erzählen für den großen Elternabend, während dem sie wiederum die Geschichten des Sängers zum Besten geben werden.

Ilias und Odyssee, gelegentlich kommen sie noch vor in unseren Schulen. Aber Griechentänze? – Wohl kaum oder gar nicht. In jahrelanger Arbeit haben Christoph Berg und Faido Wagler, Schüler des Ballettmeisters Bernhard Wosien, Kenner des griechischen Volkstanzes und Kenner der Lehrkunst, versucht, griechische Tänze mimetisch auf die Textgrundlage Homers zu beziehen: Wenn die Sirenen singen und die schöne Helena erscheint, dann passt dazu der wiegende Schritt und der sanfte Schwung des Misirlou; zum Götterentscheid und zur Macht des Zeus: der energische Kalamatianos; zur eindringlichen Erzählung des Sängers: der eingängige Hassaposervico... Und die Schüler? Sie tanzen einträchtig miteinander, ob Kurde, Griechin, Schweizer, Türkin, sie freuen sich an der Verbindung von Text und Tanz, vollziehen sie nach und lernen beide. Mag die Kulturauthentizität dieser Verquickung fraglich sein, dichterisch passen die Tänze zum Text, didaktisch folgen sie einer freien Auffassung des mimetischen Prinzips. Die Inszenierung des Textes allein ist gekonnt, die Inszenierung ausgewählter und zu einer Suite zusammengestellter Tänze, die nach einer Woche von allen gekonnt und den Eltern vorgetanzt werden können, ebenso, die Verbindung beider an einem Abend als Produkt einer Woche gemeinsamen Erarbeitens: ein dramaturgisches Meisterwerk.

Unsere Abendzeitung: Zeitungsmachen – wie geht das? Vor allen Dingen schnell: Schnell flattern die neuesten Neuigkeiten der Presseagenturen über die Bildschirme der Redaktion, schnell eilen die Journalisten zur nächsten Sitzung und ringen um „ihre Auswahl“, schnell rattern die Walzen der Druckmaschinen während der nächtlichen Produktion. Am Ende findet der Zeitungsleser nur rund zehn Prozent der ursprünglich aus den Agenturen eingegangenen Informationen des Vortags beim morgendlichen Frühstück vor, leicht umgeschrieben und gekürzt, mit Schlagzeile und Lead versehen, lesefreundlich gestaltet, möglichst schnell auffindbar, ins Auge springend, zur Meinungsbildung tauglich.

Im Lehrstück werden aus vierzig Seiten der heimatlichen Tageszeitung vier Seiten unserer Abendzeitung produziert. Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler entspricht dabei der Arbeit der Redakteure: Sie wählen Texte und Bilder aus, womöglich müssen sie kürzen und verkleinern, damit der Platz ausreicht. Denn alles muss auf die vier verfügbaren Seiten passen, die die Eltern am Abend zu lesen bekommen. Also wird geschnippelt, geklebt, die Seite gestaltet, und ab geht's zur Redaktions-

sitzung. Hier wird um die Texte gerungen, jeder hat kurz Zeit, seine Auswahl und seinen Platzanspruch zu verteidigen, doch das letzte Wort hat der Chefredakteur, denn über dem Ganzen mahnt der nahende Schulgong zur Deadline der Drucklegung!

Die Abendzeitung wird mehrfach im Unterricht produziert. Zuerst steht das zügige Lesen und Auswerten der „wichtigsten“ Informationen (welche sind das?) im Vordergrund. Die Informationsbeschaffung, die Technik des Kürzens und Textüberleitens folgen. Ganz zum Schluss erst, oft Lückenfüllend, kommen eigene Texte – Berichte, Kommentare, Kritiken, Hintergrundinformationen, Leserbriefe, Interviews etc. an die Reihe. Der dramaturgische Griff des Lehrstücks besteht in der Nachahmung des authentischen Entstehungsprozesses der Zeitung.

Regula Schaufelbergers schildert in diesem Buch einen Lehrstück-Ansatz. In nur zehn Unterrichtsstunden produzierten ihre Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe zweimal eine Abendzeitung, der Ausbau zum Lehrstück – dann auch mit eigenen Artikeln – wird die Aufgabe des nächsten Jahres sein.

5. Aesop-Fabeln, auch mit Lessing: exemplarisch – genetisch – dramaturgisch

Sicherlich haben Sie, liebe Leserin, in den bisherigen Ausführungen das Lehrstück über die Fabeln vermisst. An Aesops Fabeln soll abschließend die Methodentrias noch einmal insgesamt verdeutlicht werden. Die Fabeln haben sich innerhalb der Thurgauer Lehrkunstwerkstatt weiterentwickelt und wurden auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe inszeniert. Interessant dabei ist, dass sich das Exemplarische, Genetische und Dramaturgische auf allen Stufen gleicht: Ein Lehrstück – mehrere Variationen. Manche kompositorische Parallele zu den eingangs besprochenen Wiesenblumen Linnés werden Sie feststellen können, manche Überlegungen aus Punkt 2 bis 4 werden Ihnen inzwischen vertraut sein.

Exemplarisch: Regula Schaufelberger erinnert sich in der Einleitung ihres Berichts über die Aesop-Fabeln an ihre Kindheit: „Geschichten bereicherten mein Leben so weit ich mich zurückerinnern kann. Meine Mutter – eine begnadete Erzählerin – weckte in uns Kindern schon sehr früh die Freude und das Interesse an der zauberhaften Welt der Märchen, Fabeln und Legenden...“. Und weiter unten fragt sie sich, „wo denn in den Fabeln das Phänomen stecken würde. Für mich waren Fabeln Geschichten, in denen Tiere reden können. Sie sollen uns durch Ereignisse auf irgend eine Art belehren.“

Vergegenwärtigen wir uns Situationen, in denen Geschichten erzählt werden: Sie gehören bei uns zum kindlichen Abendritual oder anderswo in eine Karawanserei, wenn die Kamele getränkt und das Essen bereitet ist... – hier und dort jedenfalls sind Geschichten lebendig geblieben und werden ohne sichtlichen Grund, „einfach so“ um des Erzählens willen erzählt. Bei Fabeln verhält es sich anders, sie sind Beispielgeschichten, die auf etwas anderes hinauswollen, deren Zweck außerhalb des Erzählten liegt, und in der Schule lernen wir dieses Phänomen häufig durch einen an der Tafel gezogenen Vertikalstrich kennen, der die „Bildhälfte“ von der „Sachhälfte“ einer durchgenommenen Fabel trennt. Für den heutigen Fabelleser liegt die ursprüngliche Sache jedoch meist im Dunkeln, er schließt von der Bildhälfte auf ein nur gedachtes Besonderes, das sich wiederum allgemein anwenden lässt (daher erklärt sich auch der „Moralsatz“ am Ende, der häufig jedoch erst sekundär hinzugefügt worden ist). Der umgekehrte Weg, der nach Lessing zum „besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen“ unabdingbar dazugehört (Lessing, Fabeln – Abhandlungen über die Fabel, S. 143), bleibt ihm leider meistens verborgen. Erst wenn es mit unseren Schülerinnen und Schülern gelingt, Fabeln zu einer tatsächlichen Begebenheit zu finden oder zu erfinden, werden Fabeln erzählenswerte „Geschichten, die das Leben schreibt“. Unser Lehrer dabei heißt Aesop, der ursprüngliche Erfinder der Fabeln. Er konnte vor mehr als 2500 Jahren immer wieder in gefährlichen Situationen sein Leben retten, indem er Tiere statt Menschen sprechen ließ. Für den exemplarischen Unterricht ein Glücksfall, denn im antiken Aesop-Roman können wir einen Teil seiner Fabeln samt dazu gehörendem „Sitz im Leben“ nachlesen und dabei erfahren, bei welcher Gelegenheit er sie erzählt hat, so dass er unser Lehrer wird, den wir fragen können: „Sag mal, mir ist dies und jenes

passiert – weißt du eine dazu passende, schlichte und prägnante Geschichte, die ich möglichst schnell erzählen kann?“ Aesop wusste viele, und ähnlich wie im Lehrstück über die Wiesenblumen begegnet uns das Phänomen Fabel zuerst, vor allem Enträtseln, in der Fülle seiner 300 Fabeln, aus denen wir auswählen, an denen wir uns im Bilderdenken üben, um letzten Endes selbst welche zu erfinden.

Genetisch: In naher Zukunft werden die Jugendlichen der Klasse von Noemi von Erlach die Schule verlassen und sollen nun etwas lernen, das sie für's Leben brauchen können: „Rettende Geschichten“! In ihrem Lehrstück wird situationsbedingt der individualgenetische Ansatz des Lehrstücks besonders deutlich, alle sind von Anfang an bei der Sache, begleiten Aesop durch sein Leben und helfen beim Probleme-Lösen. Der Unterricht entfaltet sich entlang seiner Biographie, während der sich der einst Stotternde zum blendenden Rhetoriker mausert. Auch in den anderen Inszenierungen hat das individualgenetische Moment eine herausragende Bedeutung: Regula Schaufelberger berichtet von einem Schüler, der aufgrund einer für sich im Stillen gedeuteten Fabel ein schwerwiegendes Problem für sich lösen konnte (s. Kapitel 1.4 ihres Berichtes).

Aber eigentlich wird der Werdegang einer Sache erst zum genetischen Lehrgang, wenn die Ursituation einer Entdeckung/Erfindung für die Schülerinnen und Schüler erlebbar wird: Aesop soll dem König Kroisos von Lydien ausgeliefert werden, der Sorge trägt, die Insel Samos einzunehmen, solange der wegen seiner Zunge gefürchtete Sklave Aesop dort lebt. Die Inselbewohner sind bereit ihn auszuliefern. – Und die Klasse rätselt, wie Aesop geholfen werden könne, bis die Idee eines Schülers, mit Krösus über seine Beraterqualitäten zu verhandeln, zur Lösung des Problems und zur rettenden Fabel von den Wölfen, den Schafen und den Hunden führt (Noemi von Erlach, Kapitel 1.4.2.). Und wie können sich die Jüngeren „einleben“ in der Fabelwelt? – Sie üben sich im lebendigen Erzählen und identifizieren sich am besten mit zu Dialogen umgeschriebenen Fabeln, die sie den Kameraden oder den Eltern vorspielen. Die Kinder schlüpfen in die Tier-Rollen, hüpfen, kriechen, krächzen, bellen wie der Hase, die Schlange, der Rabe, der Fuchs. Nicht auswendig lernen, sondern inwendig können ist das Ziel, und so kann es zu einer Situation kommen, in der sich eine Primarschülerin in Vergegenwärtigung „ihrer“ Fabel gegen einen größeren Jungen zu behaupten weiß (wie Brigitte Wohlfender berichtet).

Dramaturgisch: Aesop als Lehrer im Schulzimmer ist eine Figur zum Anfassen, um die herum das Lehrstück rankt – anders als in den „Wiesensträußen“, wo Linné nur während einer einzigen Szene Handlungsträger des Unterrichts ist. Inmitten seiner Tiere erzählt Aesop für die Unter- und Mittelstufe Fabel um Fabel, bis ein „Fabelschatz“ (vgl. Kanonschatz, Blumenschatz, Tierschatz) zusammengekommen ist, den die Kinder nacherzählen können, der einspringen kann, wenn die Argumente der Kinder nicht weiterhelfen, der die Textsorte lebendig erhält im Erzählen, Variieren, der mitmacht beim dramatischen Spiel und hilft beim Erfinden. Gekleidet ist unser Aesop als Sklave – ein Kartoffelsack als Kostüm muss genügen.

Hier gilt dasselbe wie für die Lehrstücke „Kanonschatz“ und „Weltgeschichte“: Dramaturgie heißt oft architektonische Grundfigur. Die verkleidete Lehrerin führt erzählend und kommentierend durch das ganze Lehrstück, auf der Unter- wie auf der Oberstufe. In Brigitte Wohlfenders Durchführung werden die „Fabeln“ zuletzt für die Eltern auf einer Versammlung re-inszeniert, und die Lehrerin als führende Person wird durch einen Schüler-Aesop ersetzt.

An den „Fabeln“ lässt sich außerdem wie an keinem anderen Thurgauer Lehrstück zeigen, was die Lehrkustdidaktik unter „improvisationsoffenes Mitspielstück“ versteht. Manche mancher Kuriositäten werden berichtet, auch von freundschaftlicher Hilfsbereitschaft der Werkstattkolleginnen und von dramatischen Zwischenfällen während der Unterrichtsdurchführungen, die wirklich sehr an die Theaterwirklichkeit erinnern und uns ein ums andre Mal zum Schmunzeln brachten:

Regula Schaufelberger: „Ich merkte plötzlich, dass es mir Mühe bereitete, in dieses seltsame Kostüm – ein Jutesack – zu schlüpfen. Wie sollte ich als Aesop sprechen? Tiefe Stimme, leidender Tonfall, welche Sprache wählen? Ich legte mir einen kleinen Text zurecht und während meines Spaziergangs mit meinem Hund memorierte ich einerseits diesen Text, andererseits aber auch die Fabeln, denn die musste ich ja frei erzählen können.“ – Oder:

Noemi von Erlach, während sie mit Lampenfieber zum ersten Mal als buckliger Aesop mit verzogenem Gesicht vor der Klasse erscheint: „Drei... lachen laut heraus. Das ist mein Einsatz – dank Regula Schaufelberger bin ich bestens darauf vorbereitet: „Genauso haben sie mich vor 2500 Jahren ausgelacht, und dies nur, weil ich so schrecklich aussehe... Ihr fragt euch bestimmt, was ich alter hässlicher Mann euch überhaupt beibringen kann?! Habt ihr nicht schon aus einem hässlichen Gefäß Wunderbares gegessen? Was mögt ihr lieber, einen herrlichen Wein in einer schrecklichen Flasche oder eine wunderbare Flasche, die einen ungenießbaren Wein enthält?“ (– die letzte Passage ist übrigens aus dem Aesop-Roman rezitiert). – Oder:

Ein Achtklässler erscheint im Schulzimmer und sucht ein Mikrophon; es ist gerade sehr still im Raum. Noemi von Erlach: „Wer sind Sie denn, ich kenne Sie gar nicht?“, frage ich ihn. Michi verwirft die Hände und schaut mich erstaunt an: „Ich Sie auch nicht“, meint er verwirrt und verlässt das Klassenzimmer. Die Türe geht wieder zu, die Schüler lachen. Ich bin froh, dass ich mich nicht habe aus der Rolle fallen lassen.

Bei den Fabeln fehlt in den Thurgauer Lehrstück-Ansätzen bislang die Prägnanz der Aktgliederung, die einen Handlungswechsel signalisiert. Die Akte sind auf die verschiedenen Inszenierungen verteilt. Bei Brigitte Wohlfender wird das dramatische Spiel und bei Regula Schaufelberger der sich aufbauende Fabelschatz, die „Anwendung“ und das Umdichten von Fabeln mit Lessing deutlich, bei Noemi von Erlach steht Aesop mit seinen rettenden Geschichten im Zentrum. Im nächsten Jahr wird das anders sein: Die geplanten Inszenierungen durch zwei neue Werkstatt-Mitglieder und eine bereits von Regula Schaufelberger erprobte Durchführung folgen einem neuen Fabel-Grundriss, der die drei Schwerpunkte der Vorgängerinnen integriert in ein einziges Lehrstück und dabei ein Bühnenbild erstellt. – Lehrkunst geht weiter.

Schlussbemerkung an die fiktive Leserin dieses Heftes: – Lehrkunst will nicht nur Muße fordern, sondern auch Muße geben. Dieser Eindruck ist während unserer Lektüre der Thurgauer Unterrichtsberichte jedenfalls entstanden, und Muße begleitete auch den Werkstattprozess neben konzentriertem Arbeiten an den Lehrstücken. Hier wie dort will gut Ding Weile haben. Was Sie in den Händen halten, ist die Mühe aller Beteiligten aus vier Jahren Pilotarbeit! Im Lauf unseres 10-seitigen Gesprächs und beim Hin- und Herblättern sind Ihnen außerdem möglicherweise viele Szenen, Bilder und Unterrichtsgespräche aus den Berichten Ihrer Kolleginnen und Kollegen wieder in Erinnerung gekommen, vielleicht fühlen Sie sich auch an manche Szenen Ihres eigenen Unterrichts erinnert.

Und zuletzt fragen Sie: Auf zwölf Seiten habe ich nun gelesen, was es mit der Methodentrias auf sich hat. Lässt sich das auch kürzer formulieren – in drei Sätzen etwa? – Ja! Siehe Kursauschreibung: Exemplarisch heißt: An ausgewählten Schlüsselstellen der Menschheitsgeschichte in großer Ruhe in die Weite der Welt und in die Tiefe des Himmels und in die Mitte des Herzens gehen. Genetisch heißt: Solche Erkenntnisgipfel erklettern in einer Seilschaft aus unseren heutigen Jugendlichen und den ursprünglichen Entdeckern. Dramaturgisch heißt: Den Unterricht so einrichten, dass unsere Jugendlichen im herausfordernden Handlungsrahmen und im Miteinander und Gegeneinander lebendiger Gestalten und Grundfiguren ihren eigenen Erkenntnisdurchbruch erringen können.

Evaluation des Pilotkurses 2000-2003 der Thurgauer Lehrkunst- Werkstatt von Bruno Hofer



I. Zusammenfassender Bericht

Vorgehensweise: Für die Evaluation nach 3 Jahren Laufzeit des Pilotkurses wurde ein Fragebogen mit offenen Fragestellungen gewählt. Die Beteiligten (Teilnehmer/innen, Co-Leiterinnen und die Leitungspersonen) beantworteten die Fragen jeweils aus ihrer Perspektive und Rolle. Es ging dabei um eine Selbsteinschätzung nach Stärken und Schwächen. Gearbeitet wurde in kleinen Gruppen. Die Ergebnisse des Gruppengesprächs wurden auf Flipcharts festgehalten.

Mit zum Evaluationsverfahren gehörte das gegenseitige Vortragen und Diskutieren der Ergebnisse im Plenum. Dieser Schritt beanspruchte sehr viel Zeit, erwies sich aber inhaltlich als sehr dicht und für die Reflexion als überaus ertragreich. Der gesamte Kursverlauf mit allen wichtigen Meilensteinen wurde noch einmal gegenwärtig und aus den verschiedenen Sichtweisen gewürdigt.

Die inhaltlichen Bereiche der Evaluation:

1. Auswirkungen des Kurses
2. Werkstattprozess in den Quartaltreffen
3. Werkstatt-Produkt: Lehrstück-Berichte
4. Leitung des Kurses
5. Entwicklung von Qualitäten durch den Pilotkurs
6. Kursorganisation
7. Entwicklungen im Pilotkurs
8. Was ich auch noch sagen wollte
9. Das nehme ich ganz persönlich mit

1. Auswirkungen des Kurses: Persönlich und bezogen auf die berufliche Tätigkeit verbinden die Teilnehmer/innen und Co-Leiterinnen den Kurs mit Bereicherung und Horizonterweiterung. Das Eintauchen in die völlig neue Erfahrung, wie Vorbereiten, Durchführen und Auswerten von Unterricht auch noch vor sich gehen kann, wurde für viele (nach teilweise langjähriger Berufserfahrung) zu einem eigentlichen Erlebnis. Als schwierig und belastend wurden die Überfülle von Informationen und die zeitintensiven Vorbereitungen (ein „Kraftakt“) erlebt.

Bei den Schülerinnen und Schülern führte nach den Beobachtungen der Lehrpersonen das Lernen in dieser Art und Weise zu selbständigem Erschliessen von Zusammenhängen und damit zur Förderung des selbständigen Denkens. Überfordert waren schwächere Schülerinnen und Schüler vor allem bei den schriftlichen Darstellungen.

Die Reaktionen in den verschiedenen Kollegien, welchen die Teilnehmer/innen angehören, waren ambivalent: Wahrnehmung, dass da etwas Besonderes läuft und Interesse, was da vor sich geht,

aber auch grundsätzliche Vorbehalte, Belächeln und Neid. Nur vereinzelt konnten Kollegen und Kolleginnen ebenfalls zum Kursbesuch motiviert werden.

Eltern und Schulbehörden zeigten sich interessiert an dieser Art, Lernen zugänglich zu machen und unterstützten den Kurs. Der Schulinspektor/die Schulinspektorin, nahmen wahr, dass hier „etwas Besonderes passiert“.

2. Werkstattprozess in den Quartaltreffen: Die Arbeitsweise in den Quartaltreffen beurteilen die Teilnehmern/innen und Co-Leiterinnen als spannendes Stück kollegialer Entwicklung. Positiv hervorgehoben werden die Verbindung von Theorie und Praxis, die Möglichkeit zur Reflexion und die dichte persönliche Beratung und Begleitung durch die Kursleitung. Gewöhnungsbedürftig waren die ungewohnte wissenschaftliche Arbeitsweise sowie die Strukturierung in verschiedene Arbeitszirkel (Kleingruppe, Plenum, Rundgang). Positiv hervorgehoben wird der Erhalt und Respekt vor der Individualität der einzelnen Lehrperson.

Der Kursleitung fällt die intensive persönliche und sachliche Bearbeitung der Inhalte auf.

Die Ergebnisse werden als Ideensammlung und Optimierung gewürdigt. Das konkrete Vorführen und Besprechen von Vorgehensweisen (z. B. Blumenwiese) wird als gute Ausgangslage für die eigenen Schritte betrachtet. Die Auseinandersetzung einerseits mit den verschiedenen Erfahrungen und Berichten über Lehrstücke und andererseits mit der eigenen Umsetzung im Unterricht wurde als Herausforderung und Befriedigung (es gab plötzlich Lichtblicke) erlebt. Schwierig erscheinen die teilweise langwierigen Arbeitsprozesse.

Die Leitung würdigt positiv die Wirkung der Rundgänge als Horizonterweiterung und die konkrete Durcharbeitung und Einübung der verschiedenen Lehrstücke („Lehrkunst-Blicke und Lehrkunst-Griffe“).

Der soziale Prozess von Kursgruppe und Leitung wird als kollegial, freundschaftlich und kooperativ erlebt („Es flog keiner aus dem Nest.“). Es fanden Begegnungen und Austausch über die eigentlichen Kursthemen hinaus statt. Die Kursleitung nimmt bei einigen Teilnehmern/innen einen hohen Erwartungsdruck gegenüber sich selbst wahr.

Mit der Sicherung der Ergebnisse sind alle Beteiligten zufrieden. Leider fanden die Protokolle hinterher zu wenig Beachtung.

3. Werkstatt-Produkt: Lehrstück-Berichte: Als Vorbilder und Antreiber dienten bestehende Berichte über Lehrstücke. Erschwerend wirkte das Fehlen von Beispielen aus der Volksschule. Vor allem die praktischen Anleitungen durch die Leitung und Assistentin werden positiv hervorgehoben. Mit der Zeit hat die Gruppe auch von ihren eigenen Berichten profitieren können.

Der Prozess zur Niederschrift der eigenen Erfahrungen in Berichtsform hat nach Meinung von Leitung und Assistenz zu spät eingesetzt. Die Hürde, diese Arbeiten anzugehen, wurde zu wenig beachtet. Das Verfassen solcher Texte im Auswertungsprozess von Unterricht hat in der Schule wenig Tradition. Nach durchgestandenem Prozess und getaner Pflicht wird die Arbeit allerdings von allen Beteiligten „als Krönung“ erlebt. Die Kreuzlinger Berichte bedienen sich offensichtlich einem ganz andern Typus sprachlicher Abfassung als die Berichte aus der Sekundarstufe 2. Man möge dies bitte im Vergleich der Publikationen selber überprüfen.

4. Leitung des Kurses: Die fachliche und soziale Leitung werden von den Teilnehmer/innen und Co-Leiterinnen unisono als sehr kompetent, klar und gleichzeitig kollegial und stimulierend dargestellt. Fachlich wird der breite Bildungshorizont gewürdigt, im Vorgehen die fordernde Zielorientierung, im Verhandeln die Geschmeidigkeit und im Umgang Fairness und Humor.

5. Entwicklung von Qualitäten durch den Pilotkurs: Die Methodenkompetenz der Teilnehmer/innen wurde durch erlebtes und eigenes Präsentieren und Interpretieren gefördert und eingeübt. Co-Leitung und Teilnehmer/innen sind in hohem Masse mit den Ergebnissen zufrieden

(„3 Sterne“). Die Kursleitung hätte sich eine noch höhere Selbständigkeit gewünscht und verbindet dieses Manko mit dem verspäteten Einsetzen der Berichtsschreibung.

Bezüglich Unterrichtsqualität wird vor allem die Nachhaltigkeit bei den Schülern/innen sowie die positiven Wechselwirkungen zum übrigen Unterrichtsgeschehen („Der Gombich wirkt in den andern Unterricht hinein“) hervorgehoben. Das exemplarische Prinzip der Lehrkunst scheint anstiftend zu wirken.

Einer Erweiterung des persönlichen Kulturhorizonts durch den Kurs stimmen alle Beteiligten zu. Es breitet sich leiser Stolz aus („Wir haben ein neues Kleid an“). Ein dreijähriger Kurs war für alle ungewohnt, doch „das Durchbeissen hat sich gelohnt“. Aussenstehende mag dies aber eher abschreckt haben.

Die persönliche Bildung war aus Sicht der Leitung bei allen Teilnehmenden ein zentrales Ziel und Ergebnis. Hier hat, für viele unerwartet, eine Vertiefung und Verdichtung (Weltordnung anhand der Blumenwiese) stattgefunden.

6. Kursorganisation: Die Kursausschreibung, zwar als klare Selbstdarstellung gedacht und mit Herzblut geschrieben, war leider nicht werbewirksam und wirkte bei Unvertrauten eher demotivierend („elitärer Zirkel“). Die Kursadministration wird als angemessen und zufriedenstellend beurteilt.

Die Kursbetreuung durch die ortsansässigen Co-Leiterinnen wird als umsichtig und beispielgebend erlebt. Engagement und Unterstützung werden hervorgehoben. Frau Hensingers Schulzimmer als Kursraum mit all seinen Produkten aus dem Unterricht schafft eine anregende und wohltuende Atmosphäre.

Die Informationsnachmittage für Neueinsteiger/innen erscheinen den Aktiven als gelungen, finden bei den spärlichen Besuchern/innen auch positives Echo, erreichen aber die Zielgruppe nicht und sind nur teilweise werbewirksam.

7. Entwicklungen im Pilotkurs: Im Kursverlauf verstärkt sich die klare Dreiteilung: 1. Standardinterpretationen, 2. Training und 3. Schreiben.

In einem weiteren Durchgang sollen Neueinsteigern/innen erst einmal auf möglichst prägnante Lehrstücke hingewiesen werden.

Im Hinblick auf einen Standardkurs

- müssten Kursstruktur und -ablauf transparenter dargestellt werden
- Volksschul-Beispiele als Exempel dienen
- klare und machbare Forderung bezgl. Berichtsschreibung bestehen
- die Breite des Angebots geprüft werden

... und hier zum Schluss noch einige Zitate

8. Was ich auch noch sagen wollte

- grosse Kongruenz von Lehre und Inhalt: genetisch, exemplarisch, dramaturgisch
- persönliche Bildungsqualität
- ein ganz besonderes Dankeschön an die Verantwortlichen, dass so ein Kurs (über so lange Zeit) in Kreuzlingen möglich war

9. Das nehme ich ganz persönlich mit

- Meinen gesamten Unterricht hinterfrage ich immer wieder nach den Kriterien der Lehrkunst.
- Unterricht verändert sich nachhaltig, nicht nur im Lehrkunst-Unterricht: Sicherheit, Bildungsrelevanz, Methodenwerkzeug, Wissenschaftlichkeit

II. Detailauswertung der Evaluation vom 20. Februar 2003

Vorgehensweise

1. Begrüssung, Übersicht
2. Einführung in den Fragebogen (5')
3. Individuelle Auswertung (20')
 - die wichtigsten Anliegen jeder Teilnehmerin / jedes Teilnehmers werden individuell in Einzelarbeit erhoben
4. Auswertung aus 3 Perspektiven (45')
 - Teilnehmerinnen
 - Co-Leiterinnen
 - Leitung/Assistenz
 als Gruppenauswertung anhand des Fragebogens
5. Vorstellung der 3 Gruppen (30')
 - Punkt um Punkt aus den verschiedenen Gruppen im Plenum
6. Klärungsfragen (10')
7. Feedback, Schluss (10')

Leitung: Bruno Hofer, Schulberatung Thurgau

Funktionen und Rollen	Empfohlene Evaluationsfragen
Teilnehmer/innen (5-6 Personen; 2 Grp)	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9
Co-Leiterinnen (3 Personen)	1, 2, 3, 4, 5, 6 (ohne 6c), 7, 8, 9
Leitung, Assistenz (2 Personen)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9

1. Auswirkungen des Kurses

Ebene	Gruppe	Auswertung	
		positiv	negativ
a. persönlich + Berufsfeld	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensvermehrung - Bereicherung - Multiplikatoreffekt - Dinge üben und trainieren, die man sonst noch nie getan hat - Schule selbst neu erfahren - die Familie war ebenfalls begeistert 	<ul style="list-style-type: none"> - Überfülle - Überbegeisterung - „in Fahrt kommen“ - es ist ein Kraftakt
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung des Lehr- und persönlichen Horizonts - Bildung, Weiterbildung - Abbau von Schwellenängsten - Dinge üben und trainieren, die man nie getan hat; Schule selbst neu erfahren 	

b. Unterricht	Co-Leiterinnen	- Impulse inhaltlicher und methodischer Art	
	Teilnehmer/innen	- packend, motivierend - obwohl Lehrkunst nicht für die Volksschule gemacht ist, kann man sie anwenden. Man kann „Vorgipfel“ erkennen und erklettern	- zeitintensive Vorbereitung
c. Klasse/Schüler/in	Co-Leiterinnen	- Lernen wurde zum Erlebnis	
	Teilnehmer/innen	- Denken wird gefördert, selbstentdeckendes Begreifen - selber denken lernen; Zusammenhänge erschliessen können	- bei schwachen Schülern ist Schriftlichkeit schwierig
d. Schule, Kollegium	Co-Leiterinnen	- Interesse - die Schule nimmt es wahr	- Neid
	Teilnehmer/innen	- andere motiviert zum Kurs - Kollegium will ebenfalls Lehrstück durchführen - Zusammenarbeit	- belächelt (kontrovers) - Kollegium hat Vorurteile/Vorbehalte
e. Eltern	Co-Leiterinnen	- so möchte ich auch in die Schule gehen können	
	Teilnehmer/innen	- Die Eltern waren fast ein bisschen im Prozess drin	
f. Schulbehörde	Co-Leiterinnen	- sehr interessiert	
	Teilnehmer/innen	- Kurs wird unterstützt - Inhaltliches kommt auch an (wird auch ankommen)	
g. Inspektor	Co-Leiterinnen	- sehr interessiert - Inspektor hat Interesse und bemerkt, dass etwas Besonderes passiert	

2. Werkstatt-Prozess in den Quartalstreffen

Ebene	Gruppe	Auswertung	
		Stärken	Schwächen
a. Arbeitsweise	Leitung, Assistenten	- intensives persönliches sachliches Durcharbeiten	- manchmal zu intensiv
	Co-Leiterinnen	- Theorie und Praxis - Umsetzung - persönliche Beratung und Begleitung - Reflexion und Redundanz - keine Theoretisiererei	- ungewohnt wissenschaftliche Arbeitsweise - die Begriffe „Lehrstückgruppe“, „Plenum“, „Rundgang“ irritieren zunächst; aber die Wiederholen gibt innere Stärke; man gewöhnt sich langsam ein
	Teilnehmer/innen	- spannend - trotzdem Individualität bewahrt - Austausch in Gesprächen - kollegiale Entwicklung	- Stress für Familie (kontrovers) - Schule halten und Kursbesuch zusammen sind sehr fordernd
b. Ergebnisse	Leitung, Assistenten	- Lehrkunst-Blicke und Lehrkunst-Griffe werden eingeübt - Rundgang erweitert Horizont	
	Co-Leiterinnen	- Ideensammlung - Optimierung - Ergebnisse wurden immer wieder überdacht; es gab plötzlich Lichtblicke; man tauscht sich miteinander aus; man erkennt, dass frühere Autoren nicht nur recht haben mit ihren Ideen; man erkennt viele neue Einzelheiten und produziert wirklich etwas	- teilweise recht langwierige Arbeitsprozesse
	Teilnehmer/innen	- schrittweises Vorgehen - gute Unterrichtswerkzeuge - 1:1 Training der Lektion - erfolgreiches Durchführen - energievoll stimuliert	
c. soziale Ebene	Leitung, Assistenten	- viel Spass und viel Arbeit in freundschaftlicher Kollegialität	- manche fühlten Druck
	Co-Leiterinnen	- alle denken mit - freundschaftliche Kollegialität	

	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - kollegial, offen, stützend - kooperativ - Austausch über eigentliche Themen hinaus - Ängste wohlwollend gemeinsam überwunden - gemeinsamer Lernprozess - „Keiner flog aus dem Nest“; das Adlerjunge wird gestossen, um fliegen zu lernen, hier passt das italienische Wort „insieme“: (zusammen) 	
d. Sicherung der Ergebnisse	Leitung, Assistenz	- Rundgang bündelt Quartalstreffen	- Protokolle zu wenig beachtet und dann zu wenig geführt
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - unsere Berichte, Schülerhefte - Rundgang, Essenz! - Der Rundgang hat aufgefordert, das Thema noch einmal zu packen 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - optimale Betreuung in der Gruppe durch Berichte, Protokolle und Endbericht - Protokolle haben weiter geholfen 	

3. Werkstatt-Produkt: Lehrstück-Berichte

Ebene	Gruppe	Auswertung	
		Stärken	Schwächen
a. Anleitung, Vorbilder und Beispiele	Leitung, Assistenz	- „Gelbe Lehrstücke“ als Vorbilder von aussen, eigene Vorbilder im Werkstattprozess entstanden	<ul style="list-style-type: none"> - zu anspruchsvoll, keine Volksschullehrbilder - so geht es nicht in der Volksschule - Klärung: der Fachhintergrund fehlt bei Volksschullehrern/innen teilweise und macht so die Lektüre schwierig
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrstückberichte der Vorgänger - Präsentation durch Susanne (Leitungsassistenz) - Meisterliche Präsentation durch die Leitung 	

	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentationen 1:1 exemplarisch - vorbildlich - Profitieren von bereits vorhandenen Berichten aus dieser Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrstück-Berichte für Mittelstufe/Unterstufe zu hoch gegriffen (aber spannend) - Berichte aus den Lehrkunst-Büchern „zu hoch“
b. Schreib- und Bearbeitungsprozess	Leitung, Assistenten	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung der Vorbilder im Werkstattprozess - Reaktion: die Berichte brachten Klarheit - Antwort: im schriftlichen Bericht oder im Prozess des Schreibens zeigt sich, wie es genau gemacht wurde. Es lohnt sich erst, wenn sich das Lehrstück kristallisiert hat. Es ist wirksam, bringt einen Zuwachs. Berichte verfestigen, verdeutlichen, „Es fehlt die Kultur eines Meisterstücks in unserer Zunft (vgl. Handwerker)“ 	<ul style="list-style-type: none"> - zu spät angefangen - nicht wahrgenommen, dass es problematisch wird, Berichte zu schreiben
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - Unsere Unterrichtsberichte tragen zum Verständnis zwischen Kursleitung und Teilnehmenden bei - Unsere Sprache war neu für die Leitung; (so ist die Volksschule); guter Dialog hat sich dann ergeben - Reaktion: „Es war kritisch“; im Beruf ist es nicht Sitte, Berichte zu schreiben. Das war ganz neu. - Frage: Wozu solche Berichte? 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsbelastung - Zeitaufwand
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsames Diskutieren und Redigieren: Krönung der Arbeit - Details des Erreichten werden durch Schreiben nochmals vitalisiert - Beim Schreiben wird vieles klar; Schwachstellen lassen sich besser vermeiden; es sollte sofort angefangen werden zu schreiben 	
c. Endprodukt	Leitung, Assistenten	<ul style="list-style-type: none"> - respektable Zahl grosser und guter Berichte, noch in letzter Minute nahezu jeder dabei - Sorge um die (fehlende) Qualität hat sich nicht erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> - zu wenige Kurzberichte - es gab zu wenig Muster für Kurzberichte und Kommentare
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - wir sind riesig stolz 	

	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwartungen übertroffen - spiegelt Prozess in Klasse und beim Lehrer/bei der Lehrerin wider - offenbart eigene Schwachstellen - Es zeigt Punkte, an denen wir weiter wachsen dürfen. 	
--	-------------------------	---	--

4. Leitung des Kurses

Ebene	Gruppe	Auswertung	
		Stärken	Schwächen
a. fachlich	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - fundamentale Bildung - Querverbindungen zu allen Bildungshorizonten - Ganz oft gab es herrliche Momente, wo Bildungshorizonte verknüpft wurden. 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - kompetent - durchdacht - gut vorbereitet - hohes Niveau - Es war sehr konsequent, es gab keine Kompromisse zu Ungunsten der Lehrkunst oder Wagenschein <p>Dazu als Anmerkung der Leitung: Das Bemühen, geschmeidig zu sein.</p>	
b. sozial	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - Fairness - kollegial - aber auch <ul style="list-style-type: none"> o fordernd o unnachgiebig o beharrlich 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - kollegial - humorvoll (mit Stil) - Atmosphäre - stimulierend - optimales Kursleitungsteam - Es gab keine unvorbereiteten ad-hoc- Sitzungen - Man muss etwas lernen, aber man hat einmal gelacht und einmal geschwitzt. 	

5. Entwicklung von Qualitäten durch den Pilotkurs

		Auswertung	
		positive Qualitäten	unerfüllte Erwartungen
a. Methodenkompetenz	Leitung, Assistentenz	<ul style="list-style-type: none"> - Methodentrias nach Wagenschein (und Reichwein) geübt - kollegiales Präsentieren und Interpretieren geübt - Kollegiales Diskutieren; es gibt zu wenig Austausch innerhalb der Kollegien. - Kollegiale Präsentationen sind wünschenswert. 	<ul style="list-style-type: none"> - höhere Selbständigkeit erwünscht - Die Gruppe wurde zu spät und zu wenig in die Berichte eingearbeitet
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - * * * (drei Sterne als Zeichen hoher Zufriedenheit) 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzerweiterung - Einblick in neue Lehrmethoden und -philosophie 	
b. Unterrichtsqualität	Leitung, Assistentenz	<ul style="list-style-type: none"> - exemplarisch (mit Ausstrahlung) gesteigert 	
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - - * * * (drei Sterne als Zeichen hoher Zufriedenheit) - „Der Gombich“ wirkt in andern Unterricht hinein, Pythagoras genetisch bringt viel Verständnis. - Ich fühle mich als Lehrperson „genüsslich und wohl“; eine tolle Ruhe; nachhaltige Unterrichtsveränderung; es strahlt aus. 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Steigerung, Sicherheit - anderer erfolgreicher Zugang zu Themen auf hoher Ebene mit gesteigerter Nachhaltigkeit - Schüler-Rückmeldungen weisen auf, dass es nachhaltig ist. 	
c. Kulturhorizont	Leitung, Assistentenz	<ul style="list-style-type: none"> - Weite und Tiefe und Frische wurden erreicht und geschätzt. - Volksschullehrer schätzen den Kulturzuwachs; es gibt enorme Rückmeldungen: sie stehen mit den Füßen auf dem Boden und erblicken den ganzen Horizont; aber der Rucksack ist schwer (manche schieden aus dem Kurs aus). 	<ul style="list-style-type: none"> - hat Aussenstehende nicht anziehen können

	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - * * * * (vier Sterne als Zeichen hoher Zufriedenheit) - Horizont wurde sehr erweitert; es gab viele ganz neue Dimensionen - Querverbindungen wurden gemacht; „wir haben ein neues Kleid an“ - Kommentar: ein dreijähriger Kurs ist ungewohnt 	- Manche Themen waren aussen nicht „angesagt“.
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - persönlicher Hintergrund wird gesteigert auf Uni-Stufe - Hier haben die verschiedenen „Kolegiaten“ zusammen gefunden. - Das „Durchbeissen“ hat sich gelohnt; es ist schade um das, was ich nicht gemacht habe. 	
d. Bildungsqualität	Leitung, Assistenz	<ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Bildung der Teilnehmer/innen war zentrales Ziel und Ergebnis. - An der Blumenwiese eine wesentliche philosophische Betrachtung anstellen (Weltordnung); wenn es mein Problem wird, ist es Bildung. 	
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - * * * (drei Sterne als Zeichen hoher Zufriedenheit) - Vertiefung, Verständnis, Klarheit - Die 1:1-Betreuung war phänomenal. 	
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - selbstentdeckter „Wahrheitskern“ - Stoff nicht als Lernzwängerei 	

6. Kursorganisation

Ebene	Gruppe	Auswertung	
		Stärken	Schwächen
a. Ausschreibung	Leitung, Assistenz	<ul style="list-style-type: none"> - gute informative Selbstdarstellung mit Herzblut 	<ul style="list-style-type: none"> - ... aber leider nicht werbewirksam
	Co-Leiterinnen		<ul style="list-style-type: none"> - zu wissenschaftliche Insidersprache - zweite Ausschreibung war noch unklar
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstufe in Klammer gesetzt - Mund-zu-Mund-Propaganda wirkt 	<ul style="list-style-type: none"> - zu langatmig für Unvertraute - für Unvertraute war es ein „elitärer Zirkel“

b. Kursadministration durch WBS	Leitung, Assistenz	<ul style="list-style-type: none"> - immer offenes Ohr - enorme Sach- und Personenkenntnis - sorgfältig beobachtend, nie dirigistisch - nötige Strenge, um aus der Situation den Fahrplan erkennbar zu machen 	
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - grosszügig - flexibel - qualitativ nicht quantitativ 	- gut reagiert
	Teilnehmer/innen	- ok	
c. Kursbetreuung durch CO-Leitung	Leitung, Assistenz	<ul style="list-style-type: none"> - umsichtig und beispielgebend - „vorbildlich“ - Kommentar: Der Schulraum von Frau Hensinger wurde gewählt, weil die Atmosphäre angenehmer ist und überall Produkte ihres Unterrichts zu sehen sind. 	<ul style="list-style-type: none"> - zu viele Absprachen notwendig - Zu fünft ist es schwierig, sich auszutauschen und den gleichen Kenntnisstand zu erhalten.
	Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - grosses Engagement und persönliches Interesse/Unterstützung >> Support - tolle Unterstützung 	
d. Informationsnachmittag	Leitung, Assistenz	- Degustation gelungen	- ... nur teilweise werbewirksam
	Co-Leiterinnen	<ul style="list-style-type: none"> - wenig, aber positives Echo - Diejenigen, die da waren, waren begeistert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zielpublikum wird nicht erreicht - Mund zu Mund-Propaganda wäre wirkungsvoller.
	Teilnehmer/innen		
e. Quartaltreffen	Leitung, Assistenz	<ul style="list-style-type: none"> - Rhythmus und Portionierung stimmt - vielleicht Tertialtreffen? - Die Portionierung Plenar, Rundgänge, Kleingruppen muss stimmen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Präsenz zur 75% - wer eingangs fehlt, verpasst viel
	Co-Leiterinnen	- guter Aufbau	
	Teilnehmer/innen	- homöopathische Dosierung in abgewogenen Abständen, perfekt	

7. Entwicklungen im Pilotkurs

a. Welche bedeutenden Entwicklungen hat der Pilotkurs durchgemacht und wie bewerten Sie diese?

Entwicklungsschritte	+ Bewertung	- Bewertung
Leitung, Assistenz Im Kursverlauf verstärkt 1. Standardinterpretationen 2. Training 3. Schreiben - Kommentar: einiges am Anfang nicht wahrgenommen: - Die Standardinterpretationen sollten gleich umgesetzt werden. - Im Training sollten z.B. kritische Punkte direkt angesprochen werden. Leitung und Co-Leitung stimmen weitgehend in ihrer Einschätzung überein.	gut, aber zu spät (kontrovers) gut und triftig, aber nicht genug gut, aber spät	

b. Was würden Sie ein andermal anders angehen oder gestalten?

Leitung, Assistenz - Die im zweiten Jahr hinzugekommenen Teilnehmer/innen müssen mit prägnanten Lehrstücken und Grundwissen eingeführt werden. - Die ‚Himmelsuhr‘ ist nicht für Einsteiger geeignet. Co-Leiterinnen - 1. Unterrichtsdurchgang >> kleiner Bericht, intern - Den kleinen Bericht nur gruppenintern vorstellen.

c. Welche Erkenntnisse ergeben sich daraus für die Gestaltung eines Standardkurses?

Leitung, Assistenz (1) Kursstruktur und -ablauf von Anfang an transparenter machen (2) mit Volksschulbeispielen erläutern Fazit: In Jahresringe gliedern 1. Jahr: Inszenierungsbericht (kurz) 2. Jahr: 2 Inszenierungsberichte (davon 1 ausführlich) 3. ggf. Komposition (im 2. Jahre beginnen) - Ziele auch verfolgen; das dritte Jahr ist eine Zusatzentscheidung für diejenigen, die selber ein Lehrstück komponieren wollen. Co-Leiterinnen - breites Angebot beibehalten
--

- „Das Breite hat mich angefeuert“.
- Es ist wünschenswert, zu zweit oder zu dritt am selben Lehrstück arbeiten.

8. Was ich auch noch sagen wollte

Co-Leiterinnen

- grosse Kongruenz von Lehre und Inhalt: genetisch, exemplarisch, dramaturgisch
- persönliche Bildungsqualität
- ein ganz besonderes Dankeschön an die Verantwortlichen, dass so ein Kurs (über so lange Zeit) in Kreuzlingen möglich war

9. Das nehme ich ganz persönlich mit

Co-Leiterinnen

- Meinen gesamten Unterricht hinterfrage ich immer wieder nach den Kriterien der Lehrkunst.
- Unterricht verändert sich nachhaltig, nicht nur im Lehrkunst-Unterricht: Sicherheit, Bildungsrelevanz, Methodenwerkzeug, Wissenschaftlichkeit

Autorenverzeichnis

Dr. Hans Christoph Berg, Dipl. Psych., ist Professor für Didaktik/Schulpädagogik an der Philipps-Universität/Marburg

Susanne Wildhirt ist Studienrätin für Biologie, Deutsch, Religion und Ethik am Gymnasium Michelstadt im Odenwald

Ulrike Bühler, MA, ist Primarlehrerin (Mittelstufe) an der Seminarübungsschule Felsenschlössli in Kreuzlingen und Lehrbeauftragte am Lehrerseminar Kreuzlingen

Noemi von Erlach ist Schulleiterin an Peter Frattons Schule „SBW Haus des Lernens“ an der integrierten Sekundarstufe I in Romanshorn und unterrichtet Fremdsprachen, Deutsch und Geschichte

Annemarie Hensinger ist Realschullehrerin in der Egelseeschule in Kreuzlingen

Bruno Hofer ist in der Schulberatung des Kantons Thurgau tätig.

Werner Lenzin ist Realschullehrer in Märstetten. Er ist Chefredakteur der Zeitschrift „Schule“.

Markus Koller ist Primarlehrer an der Gesamtschule Gottlieben

René Meier war von 1994 bis Ende 2003 Leiter der Weiterbildung Schule Thurgau. Heute arbeitet er freiberuflich mit Schulen, Verwaltungen und Unternehmen in der eigenen Bildungswerkstatt.

Regula Schaufelberger ist Primarlehrerin (Mittelstufe) in Engelswilen im Kemmental

Heidi Sommer-Nold ist Primarlehrerin (Unterstufe) in Diessenhofen

Adrian Spirgi ist Primarlehrer (Mittelstufe) in Neuwilen im Kemmental

Andreas Suhner ist Primarlehrer (Mittelstufe) im Schreiberschulhaus in Kreuzlingen

Friedhelm Wagler, Diplom-Motologe ist Lehrer für Sport und Englisch in Marburg

Brigitte Wohlfender ist Primarlehrerin (Unterstufe) im Roseneggschulhaus in Kreuzlingen

Gastautor: Dr. Ueli Aeschlimann ist Gymnasiallehrer und Didaktikdozent für Physik in Bern