

LEHRKUNST!

NEWSLETTER 1 / 2019



EDITORIAL

Haben Sie das sanfte Redesign unseres Newsletters bemerkt? Es bezieht sich auf den Kopf, der jetzt einfach nur den Lehrkunst-Begriff bringt und kein Länderkürzel „ch“ mehr.

Das alte Design stammte noch aus der Zeit der Einführung von Websites, als es wichtig war, sein „Label“ netzförmig zu präsentieren.

Jetzt ist klar, dass die Lehrkunst-Didaktik in Bildungsabsicht von vornherein ein universales Konzept ist und – trotz des deutschen Namens – keine ‚nationale‘ Bindung braucht. Und bitte nicht verwechseln mit Traditionslosigkeit.

Gerade weil die Lehrkunstdidaktik sich ihre geschichtlichen Wurzeln bewusst macht und historisch beim Frühaufklärer Comenius ansetzt, ist sie so anpassungsfähig, gegenwartstauglich und veränderungsoffen. Was sich auch in diesem Newsletter wieder zeigen lässt.

Etwa auf Seite 2, wo wir fragen, was der neue Brecht-Film „Mackie Messer“ beisteuern könnte zum ‚alten‘ Lehrstück „Brechts Leben des Galilei“ und wie er dieses verändert. Diese Diskussion wird übrigens an zwei Orten heuer wiederaufgenommen, nämlich in Hans Christoph Bergs Marburger Seminar (im nicht-öffentlichen) und an der dritten Summer School (S. 6) im öffentlichen Rahmen.

Seite 3 präsentiert Manuel Hermes einen neuen Entwurf für ein Lehrstück zu Platons Höhlengleichnis und fragt, wie tauglich ein Lehrkunst-Ansatz für philosophische Fragestellungen ist. Mit Bitte um Erfahrungsaustausch!

In der Serie „Nachgefragt“ (S. 4-5) führen wir dieses Mal ein Gespräch mit einem frisch gebackenen Deutsch-Fachdidaktiker, Adriano Montefusco, und interessieren uns dafür, was ihn an der Lehrkunst anzieht. Eine seiner Antworten als Appetizer schon hier: „Der Ansatz der Lehrkunstdidaktik, nämlich ‚tote Sachverhalte‘ in genau diejenigen lebendigen Handlungen zurückzuübersetzen, aus denen sie entstanden sind, interessiert mich besonders, weil er sich in meinen bisherigen Lehr- und Lernstationen als besonders tragfähig erwies.“ Auf Seite 7 beginnen wir eine neue Serie mit dem stabreimenden Titel „Goethe genetisch“ und Seite 6 erfahren wir nützliches Neues zum Zeitungslehrstück UAZ.

Zum Schluss: Wer bei der Veränderung und Weiterentwicklung der Lehrkunstdidaktik und der Lehrstücke einmal teilhaben will, der ist herzlich eingeladen zur diesjährigen, dritten „Summer School Lehrkunstdidaktik“ 2019 in Hamburg!

Auf Seite 6-7 gibt's einen kurzen Überblick und die Adressen für Anmeldungen. Über diese und über sonstige Rück-mal-dungen an newsletter@lehrkunst.ch freuen wir uns wie immer.

Viele Grüsse von der Redaktion „Newsletter“!



LEHRSTÜCK-LABOR

BRECHTIGER geht's nimmer

von Stephan Schmidlin

Letztes Jahr kam Bertolt Brechts Dreigroschen-Film in die Kinos. Dies unter dem zügigen Titel von „Mackie Messer“, dem Obergauner aus Brecht/Weills Dreigroschenoper. Es ist bereits die dritte Verfilmung ohne Brechts Zutun, aber sicher würde diese Version von Joachim A. Lang dem Meister nun gefallen, denn sie geht von A-Z genetisch vor und nutzt alle epischen Verfremdungs-Mittel, die Brecht ins Theater eingeführt hat, auch filmisch. Der Film bietet so bestes Material für die zweite Station im Lehrstück „Brechts ‚Leben des Galilei‘“.

Von Beginn weg sehen wir Brecht selbst, gespielt von Lars Eidinger, immer hektisch in Aktion und ständig Kernsätze aus seinem Gesamtwerk absondernd – die erste gelungene Verfremdung. Auch dramaturgisch kommt eine frühe anti-illusionistische Pointe: Der Film setzt ein bei der legendären Uraufführung der Dreigroschenoper am 31. August 1928 im neu eröffneten Theater am Schiffbauerdamm in Berlin, wo bekanntlich der Umschwung vom totalen Flop zum Welterfolg in der Szene mit Brecht/Weills Kanonensong geschah – und der Film entführt uns bei diesem magischen Moment hinter die Bühne: Wieder ein gelungenes Stück Anti-Dramatik ganz im Brecht'schen Sinne. Von da an sind wir als kritisch distanzierteres Publikum darauf eingestimmt, die Geschichte von Brechts Kampf um seinen Dreigroschenfilm zu verfolgen. Die Dreigroschenoper im Theater schlug derart ein beim Publikum, dass der Erfolg gleich vermarktet wurde, etwa auch durch eine Verwertung im – damals neuartigen – Tonfilm. Was Brecht in immer grössere Widersprüche verwickelte, wie er in einem kritischen Interview mit sich selbst 1933 festhielt, das im „Mackie-Messer“-Film die Brechtfigur als Antworten auf die Fragen eines Reporters gibt: „Was meinen Sie,

Wie wehre ich mich für Wahrheit, Werk und Leben?

macht den Erfolg der ‚Dreigroschenoper‘ aus? Ich fürchte, all das, worauf es mir nicht ankam: die romantische Handlung, die Liebesgeschichte, das Musikalische. (...) Und worauf wäre es Ihnen angekommen? Auf die Gesellschaftskritik. (...)“

Die Revolutionierung der Oper durch die Einführung epischer Theatermittel ist Brecht in diesem ersten grossen Anlauf also gründlich missglückt, er strengte fortan erfolglos einen Prozess an gegen die Filmproduktionsfirma, welcher er die Rechte an seinem Stoff verkauft hatte. Dieser sogenannte Dreigroschenprozess und Brechts Niederlage darin bilden nun Spannungsbogen des neuen Mackie-Messer-Films; Brechts Drehbuch für „seinen“ Dreigroschenfilm wird jetzt selbst erstmals filmisch umgesetzt, wiederum im epischen Zeigegehalt. Langs Brecht nimmt immer wieder das Bild einer neuen Szene des Dreigroschen-Plots hervor, die darauf lebendig wird und so dicht, prall und drastisch mit allen filmtechnischen Mitteln von heute gespielt wird, wie sie sich Brecht auch damals nur hätte erträumen können. Damit kommt eine weitere Grundforderung Brechts zum Zug: Der Dreigroschenfilm bietet beste Unterhaltung, es gibt viel zu lachen – und Brechts Kapitalismuskritik erhält plötzlich eine geradezu erschreckende Aktualität, wenn am Schluss Mackie Messers Räuberbande als Banker verkleidet eine Bank übernehmen.

Material fürs „Galilei“-Lehrstück

Dank seiner enormen Dichte böte der neue Dreigroschenfilm genug Material für ein eigenes Brecht-Lehrstück, mehr noch: Er ist wirklich ein Lehrstück im Brecht'schen Sinne mit einer ganz eigenen epischen Film-Dramaturgie. Er umfasst nämlich die Jahre 1928-1933 und setzt damit bei zwei Wendepunkten in Brechts Leben an, die sich für die Dramaturgie der Vermittlung im Lehrstück bestens eignen: 1928 der überraschende Welterfolg mit der Dreigroschenoper, 1933 die – rechtzeitige – Flucht nach der Machtübernahme der Nazis, die seine Bücher dann verbrannten. Allerdings drängt der wirklich dramatische Wendepunkt von 1933 mit Blick auf Brechts gesamtes Leben und Schaffen eine ganz andere Leitfrage in den Vordergrund. Nicht mehr, mit welchen Theatermitteln eine effektive Gesellschaftskritik zu erreichen sei, sondern: Wie wehre ich mich für Wahrheit, Werk und Leben? Und in der Tat ist dies die Sogfrage des Lehrstücks zu Brechts „Leben des Galilei“, einem Werk, das Brecht just ab 1933 bis an sein Lebensende beschäftigte und in welchem er die epische Spielweise durch die völlige Abschaffung des Helden aus dem aristotelischen Theater weiter vervollkommnete •

DER VOLLSTÄNDIGE TEXT

Der vollständige Text und das Denkbild (oben links) zum „Galilei“-Lehrstück sind greifbar unter: kuhn-schmidlin.ch/brechtiger-gehts-nimmer/

Platons Höhlengleichnis ALS LEHRSTÜCK?

von Manuel Hermes

Können wir auch Philosophie genetisch lehren und lernen? Wenn bereits die Quelltexte dramaturgisch angelegt sind, ist richtige Dramaturgie im Unterricht einfacher zu finden. Platons Höhlengleichnis, ein exemplarischer Text westlicher Philosophie, bietet sicher solche Ansätze. Wie ein Lehrstück aussehen könnte, ist in den folgenden Überlegungen ausgeführt.

„Merkwürdig sind Gleichnis und Gefesselte, von denen du sprichst.“ – So reagiert Glaukon, Platons älterer Bruder, auf Sokrates, als dieser in der Politeia das Höhlengleichnis zu erzählen beginnt. Sokrates setzt nach: „Sie gleichen uns!“ – Platon lässt Sokrates also nicht nur ein sachlich zunächst irritierendes Bild ausmalen, er provoziert zudem mit der Behauptung, die allermeisten Menschen ausser den „wahren Philosophen“ – also sicherlich auch die heutigen Leser – hockten in einer Höhle. Gefesselt und reichlich stumpfsinnig.

Wenn Philosophieunterricht die gewohnte Perspektive irritieren und erweitern soll, so erscheint die eben geschilderte Szene nahezu als Skript für einen idealtypischen Einstieg in eine philosophische Unterrichtseinheit:

- Das Phänomen muss den Schüler*innen plastisch vor Augen stehen und „merkwürdig“ wirken.
- Die gewohnte Perspektive und das Selbstverständnis der Lernenden muss irritiert werden.
- Eine Leitfrage sollte sich aufdrängen: Wie kommt Sokrates/Platon darauf, dass wir alle als Gefesselte in einer Höhle sässen?

Häufig findet sich in Lehrerhandreichungen zu Platons Höhlengleichnis der Grundgedanke, dass nach der Lektüre des Textes eine Visualisierung angefertigt wird, um darauf aufbauend Platons Ideenlehre herauszuarbeiten. Ein genetisch angelegter Philosophieunterricht unterscheidet sich davon in mindestens zweierlei Weise: Er stellt ein Phänomen an den Anfang und entwickelt daraus eine den weiteren Unterrichtsverlauf leitende Frage.

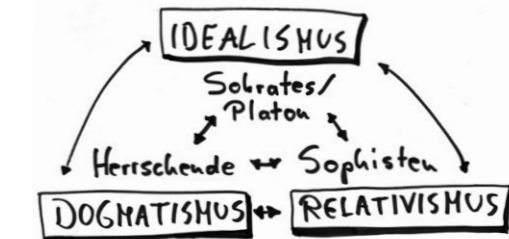
Die Lehrkraft kann den Text aus der Politeia dabei wie eine Regieanweisung verwenden: Zu Beginn wird die „Höhle“ im Klassenzimmer inszeniert. Mit einem Overheadprojektor (OHP) und Spielzeug-Objekten lassen sich die Schatten an der „Höhlenwand“ erzeugen. Die Klasse sitzt mit dem Gesicht zur „Höhlenwand“ im sonst dunklen Raum. Sie beschreiben und definieren die Objekte, die ihnen präsentiert werden. Ein Baum, also ein auf dem OHP stehendes Spielzeug-Bäumchen, erscheint dann als etwas Schwarzes, Rundliches mit zackartigen Ausbuchtungen. Ein Mitglied der Klasse wird dann aus den „Fesseln“ gelöst, darf (bei Platon: muss!) aufstehen und sich erst die Objekte auf dem OHP ansehen, dann die „Höhle“ verlassen und draussen die realen Dinge (Bäume, Blumen, Menschen ...) betrachten. Sie oder er muss jedoch auch wieder in die „Höhle“ zurückkehren und sich in die Definitionsbemühungen der „Höhlenbewohner“ einmischen. Wenn die Schüler*innen als „Höhlenbewohner“ ihr Vorwissen als reale Personen möglichst weit ausblenden können, wird es zu Kommunikations- und Verständnisproblemen zwischen der zurückkehrenden Einzelperson und der Mehrheit der „Höhlenbewohner“ kommen. Die Lehrkraft sollte einerseits eine gewisse

Hilflosigkeit der Einzelperson und andererseits eine zunehmende Ungeduld, eventuell Missstimmung unter den „Höhlenbewohnern“ zulassen und aushalten können.

Nach diesem Auftakt werden die Lernenden aufgefordert, ihre Gedanken, Eindrücke und Gefühle für sich persönlich zu notieren. Dann folgt die Provokation von Sokrates/Platon: „Sie gleichen uns!“ – Im zunächst offenen Gespräch werden spontane Überlegungen und Fragen geussert, die sich um die Leitfrage gruppieren lassen: Wie kommt Sokrates/Platon darauf, dass wir alle als Gefesselte in einer Höhle hocken?

Von dieser Leitfrage führen zwei Stränge weiter, die beide notwendig sind, in ihrer Chronologie jedoch nach dem „Forschungsinteresse“ der Lerngruppe ausgerichtet werden können:

1. Der eine Strang führt zum Prozess und Tod des Sokrates, der „Ursprungssituation“ des Höhlengleichnisses. Ein dreiseitiger Konflikt wird sichtbar: Sokrates steht im Konflikt mit den Herrschenden, aber auch mit seinen philosophischen Gegnern, den Sophisten. Die Herrschenden stehen ebenfalls mit den Sophisten im Konflikt und verurteilen Sokrates als einen solchen. Philosophisch gedeutet konfigrieren hier drei Haltungen gegenüber der „Wahrheit“: sokratisch-platonischer Idealismus versus sophistischer Relativismus versus Dogmatismus der Herrschenden. Alle drei Positionen haben ihr jeweils relatives Recht, sind jedoch – absolut gesetzt – problematisch. Im Prozess gegen Sokrates hat sich der Dogmatismus durchgesetzt. Das Höhlengleichnis lässt sich als idealistische Antwort auf diesen historischen Konflikt mit überhistorischer Bedeutung interpretieren.



Der Autor freut sich über Rückmeldungen von Mitleidenden*innen. Kontaktaufnahme ist über die Redaktion möglich: newsletter@lehrkunst.ch

2. Der andere Strang zielt auf die Auseinandersetzung mit dem Text und seiner Kontextualisierung in der Politeia ab. Dies entspricht durchaus wieder dem in den Lehrerhandreichungen üblichen Vorgehen, ist nun aber durch die Leitfrage gänzlich anders motiviert.

Am Ende des Lehrstücks kann wie häufig empfohlen der Film „Matrix“ stehen. Didaktisch ist dies jedoch nicht essenziell. Die ethische Komponente des Höhlengleichnisses haben Oberstufen-Schüler*innen in einer Projektwoche unter unabhängig von dem Film in ihrer Gegenwart wiedererkannt: Wir diskutieren ausgehend von einem Schülerbeitrag, inwiefern Edward Snowden als moderner Sokrates gelten kann. Ein stärker philosophisch orientierter Unterricht wird hier noch deutlicher die Ideenlehre selbst in den Blick nehmen und etwa in der Mathematik, den Naturwissenschaften, vielleicht aber auch in der Soziologie nach Beispielen suchen müssen, an denen die Ideenlehre veranschaulicht und diskutiert werden kann. Womöglich wird angesichts beider Transfermöglichkeiten auch ansatzweise deutlich, inwiefern Platon das ethisch Gute und das Wahre in der „Idee des Guten“ zusammendenkt •



Mackie Messer Brechts Dreigroschenfilm, DE 2018, D, 130 Min., Regie: Joachim Lang, DVD rund 20 Fr./Euro

Das Theater „Unterricht“ Wie lässt es sich angehen?

Im Gespräch mit Susanne Wildhirt



Adriano Montefusco:

„Der Ansatz der Lehrkundsdidaktik, nämlich 'tote Sachverhalte' in genau diejenigen lebendigen Handlungen zurückzuübersetzen, aus denen sie entstanden sind, interessiert mich besonders, weil er sich in meinen bisherigen Lehr- und Lernstationen als besonders tragfähig erwies.“

Herr Montefusco, als neues Mitglied des Vereins *lehrkunst.ch* und kürzlich gewählter Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PH Fribourg haben Sie mir einmal geschrieben, dass Sie die Lehrkundsdidaktik seit längerem verfolgen. Was interessiert sie an der Lehrkundsdidaktik und wie wurden Sie darauf aufmerksam?

Ich erinnere mich, von einer Lehrperson einmal den Spruch gehört zu haben, schulischer Unterricht wäre 20% Vorbereitung und 80% improvisiertes Theater. Auch wenn ich dieser humoristischen Äusserung so nicht zustimmen kann, so hat mich während des Studiums die Frage doch sehr beschäftigt, wie sich dieses «Theater Unterricht» dramaturgisch angehen liesse, ohne die Lernenden in einen ermüdenden Zustand der Dauererregung zu versetzen und selber als Lehrperson zu immer drastischeren Überraschungs- und Spezialeffekten greifen zu müssen. Fast zeitgleich stiess ich in meiner Auseinandersetzung auf die ersten Ansätze zur Präsenzdidaktik ('agile Didaktik') und zur Lehrkunst. Beide Ansätze prägen die Auseinandersetzung mit meinem eigenen Unterricht von unterschiedlichen Seiten her und bilden für mich eine Art persönlichen Referenzrahmen, um mir sel-

ber immer wieder Rechenschaft über mein unterrichtliches Handeln abzulegen. Der Ansatz der Lehrkundsdidaktik, nämlich 'tote Sachverhalte' in genau diejenigen lebendigen Handlungen zurückzuübersetzen, aus denen sie entstanden sind, interessiert mich besonders, weil er sich in meinen bisherigen Lehr- und Lernstationen als besonders tragfähig erwies.

Betrachtet man Ihren Werdegang, überrascht die enorme Vielseitigkeit: Sie haben als Biologielaborant gearbeitet, später als Laborleiter, wechselten dann in die Jugendarbeit und waren auch als Primarlehrer tätig. Schliesslich führte Ihr wissenschaftlicher Werdegang über den Master in Theologie, Germanistik und Religionswissenschaft, das Lehramtsstudium und das Doktorat in Germanistischer Mediävistik zu Ihrer heutigen Dozentur. Was liegt Ihnen als Dozent der Germanistik besonders am Herzen, das Sie den Studierenden gerne vermitteln möchten? Und: Spielen Ihre Erfahrungen in den anderen Fachgebieten für Ihre heutige Tätigkeit eine Rolle?

Goethe soll einmal von sich gesagt haben, dass sein Lebensentwurf einer Pyramide gleiche: Eine breite Basis, die sich über äusserst disparate Wissensgebiete erstreckt und sich zunehmend nach oben verjüngt, bis in der Spitze alle Seiten zusammenkommen und die Wissensbestände quasi „auf den Punkt bringen“. Ich kann von mir weder sagen, ein Universalgelehrter wie Goethe zu sein, noch ist meine Biographie das Resultat eines „kühnen Entwurfes“. Der gemeinsame Fluchtpunkt all meiner beruflichen und privaten Lebensstationen war aber sehr wohl die Begeisterung für Lehr- und Lernprozesse. Selbstverständlich lassen sich immer und überall Querverbindungen zwischen den Wissens- und Könnensbeständen herstellen, diese haben aber oft weniger mit der Materie an und für sich zu tun, sondern verraten vor allem etwas über die Art und Weise, wie unsere menschliche Kognition funktioniert: transversale Verbindungen suchend, findend, auflösend und neu erschaffend. Mich mental „vielfältigen Bewegungsmustern“ auszusetzen, also immer wieder völlig fremde Perspektiven und Gegenstände kennen zu lernen, ist eine der wichtigsten Säulen meiner Lebensqualität, das ist mir irgendwann im Rückblick auf meine bisherige Laufbahn bewusst geworden. Als Dozent in der Fachdidaktik Deutsch ist auch genau dieses mein Kernanliegen: Studierende für Lehr- und Lernprozesse zu begeistern. Selbstverständlich bin ich als Germanist überzeugt davon, dass (wie Susan Sontag so schön formulierte) die Literatur einen der wichtigsten Zugänge darstellt, die Welt zu verstehen. Literarisches Lernen steht allerdings (aus curricularen Gründen) in meinen Lehrveranstaltungen derzeit nicht im Zentrum. Ich hoffe aber, Studierende im Laufe ihrer Ausbildung sprachgenussfähiger machen zu können und beizusteuern, begeisterte und kompetente Deutschlehrer*innen in das Feld Schule zu entlassen.

Es freut uns sehr, dass die Lehrkundsdidaktik zunehmend auch in den Fachdidaktiken wahrgenommen wird. Die fachdidaktische Durchdringung und das konstruktive Gespräch mit den Fachdidaktiken ist uns ein grosses Anliegen. Welche Chancen sehen Sie in einer solchen Kooperation?

Lassen Sie mich die Frage nur aus der Perspektive ‚Fachdidaktik Deutsch‘ beantworten: Meisterstücke im Klassenverband lehrkundsdidaktisch zu be- und erarbeiten, verlangt in kommunikativer Hinsicht viel von den Lernenden. Sie müssen sich Informationen beschaffen, müssen in einer Gruppe Hypothesen formulieren, Vorgehensweisen aushandeln, Konflikte ansprechen, argumentative Debatten führen, Entscheidungsfindungen strukturieren, Ergebnisse kommunizieren usw. Alle diese Kompetenzen werden hier weitgehend in Realsituationen trainiert, d. h. sie werden nicht isoliert geübt, sondern treten in zusammengeschlossener Form in einer komplexen Kommunikationssituation als Anspruch an die Gruppe und das Individuum heran. Hier kann insbesondere die Fachdidaktik Deutsch mit ihrer praxisnahen Forschung spezifische Herausforderungen identifizieren und gangbare Wege aufzeigen, wie mit diesen verschränkten Kompetenzanforderungen umgegangen werden kann. Dieser Aspekt scheint gelegentlich in lehrkundsdidaktischen Handreichungen und Projektbeschreibungen unterzugehen, einerseits weil diese Kompetenzen schülerseitig einfach vorausgesetzt werden (was selbst auf gymnasialem Niveau problematisch ist) oder weil sich die didaktischen Interventionen zu stark auf den fachbezogenen Inhalt des Lehrstücks (z. B. die Theoriebildung hinsichtlich eines physikalischen Naturgesetzes) konzentrieren und den kommunikationsspezifischen Kompetenzaufbau eher im Sinne 'sozialer Kompetenzen' mitlaufen lassen, ohne ihn konsequent in der Entwicklung des Lehrstückes als gleichwertigen (oder sogar zentralen) Lerninhalt mitzukonzipieren.

Als Wanderer durch mehrere Fachwelten ist Ihnen gewiss aufgefallen, dass viele Lehrstücke ein zentrales fachliches Konzept thematisieren, so beispielsweise das Lehrstück über den „Satz des Pythagoras“, worin das Beweisen-Lernen des Satzes zum Inhalt wird. Andere Lehrstücke wie „Faradays Kerze“ hingegen lassen die Wände zwischen den Fächern bröckeln und verbinden alle drei schulischen Naturwissenschaften miteinander. Wieder andere eignen sich gar für das Teamteaching zweier unterschiedlicher Fachbereiche, wie dies im „Alpstein“ der Fall ist, worin die Geologie und das Bildnerische Gestalten zusammenfinden. Auf Ihrer Wanderung sind Ihnen sicher einige disziplinäre und interdisziplinäre Themen begegnet, die sich für den Lehrstückunterricht eignen könnten. Welche?

Im Rahmen meiner Lehraufträge behandle ich u. a. den Spracherfahrungsansatz im kindlichen Spracherwerb. Dabei konfrontiere ich Studierende zu Beginn des Kurses mit hieroglyphischen Zeichen und lasse Sie eigene Hypothesen zur Dechiffrierung entwickeln. Studierende realisieren, dass Kinder in wenigen Jahren Schriftspracherwerb quasi 4000 Jahre Menschheitsgeschichte nachvollziehen, d. h. die Schrift weniger entdecken, als sie auf individuellen Lernwegen selbst zu „erfinden“. Einen Sachverhalt nach dem genetischen Prinzip zu durchdringen, führt in diesem Fall unweigerlich vom Staunen zum Grübeln über Krisen und Frustrationen bis zur grossen Erleuchtung, wenn sich eine Hypothese

Einen Sachverhalt nach dem genetischen Prinzip zu durchdringen, führ unweigerlich vom Staunen zum Grübeln über Krisen und Frustrationen bis zur grossen Erleuchtung, wenn sich eine Hypothese schlussendlich doch als belastbar erweist.

schlussendlich doch als belastbar erweist. Als Lehrender bin ich jeweils selber ganz in diese Dramaturgie des Lernweges involviert, da die studentischen Wege zur Problemlösung unterschiedlich ausfallen und auch mich ständig neu herausfordern.

Aber es geht auch abstrakter: Wenn ich Studierende das 3-Säulenmodell des Schreibprozesses (Hayes & Flower 1980) rückübersetzen lasse in die Beobachtungen und Überzeugungen, die zur Entstehung dieses Ansatzes geführt haben und wenn ich sie auffordere, ihre eigenen Strategiebündel für einen argumentativen Schreibprozess zu entwickeln, dann bewegen wir uns als Wissensbildungsgemeinschaft immer zwischen den Phänomenen, die zu einer Modellbildung führen und der (vorläufigen) Endgestalt didaktischer Ansätze. Davon verspreche ich mir, dass Studierende eben auch lernen, welche Denkmodi hinter didaktischen Fragestellungen liegen, und hoffe, dass die Lernenden dadurch fähiger werden, ihre eigene Praxis vor diesem Horizont zu überblicken und zu hinterfragen. Dass diese Vorgänge eben auch von historisch gewachsenen Vorstellungen geprägt werden (transdisziplinäre Perspektive), wird dabei immer wieder evident. So lässt sich z. B. erklären, warum im europäischen Raum durch den Einfluss des Genie-Gedankens die Didaktik des kreativen Schreibens viel später in Fahrt kam (Devise: kreatives Schaffen literarischer Kunst kann man nicht lernen, es ist einem gegeben) als z. B. in Übersee.

Was wünschen und erhoffen Sie sich von Ihrer Mitwirkung im Verein?

Mein Entscheid zur Mitgliedschaft war zunächst einfach ein Ausdruck einer Verpflichtung mir selbst gegenüber und ein Statement: Ich möchte, dass der lehrkundsdidaktische Ansatz meine eigene didaktische Arbeit weiter begleitet. Mir geht es dabei weniger um eine puritanische Umsetzung einer Methode à la Wagenschein, als vielmehr um einen Reflexionsmodus. Ich wünsche mir, dass der Verein das aushält und bin zuversichtlich (lacht).

Ich hoffe, wir sehen uns auf der diesjährigen Summerschool.

Danke, und leider nein. Ich befinde mich dieses Jahr auch noch im Abschluss meines Dissertationsvorhabens und bin aus diesem Grund in eine Summerschool für den wissenschaftlichen Nachwuchs eingeschrieben.

Herzlichen Dank für das Gespräch.

Ich bedanke mich für die herzliche Aufnahme im Verein •

NACH-
GEFRAGT

ADRIANO
MONTEFUSCO

LEHRSTÜCK UAZ erfolgreich in Wien gespielt

von Redaktion Newsletter

Eine 11. Jahrgangsklasse der „Vienna Business School“ spielte im Januar mit grossem Erfolg das Lehrstück „Unsere Abendzeitung“ UAZ. Die Anleitungen und die Praxistipps bezogen sie von der Homepage „lehrkunst.ch“, die Adaption auf die besonderen Verhältnisse gelang spielend.

So hiess die Zeitung der Schülerinnen und Schüler „Hamerling Express“ nach der Adresse der Schule am Hamerlingplatz und die Kooperationspartnerin war die „Wiener Zeitung“, die älteste Tageszeitung der Welt. Interessant ist die aktuelle Motivation für den Einstieg ins Zeitungslehrstück – es waren die Fragen: Wie komme ich zu vertrauenswürdigen Nachrichten über das, was in der Welt passiert? Was ist davon zu halten, dass selbst prominente Politiker*innen wiederholt von „Fake News“ sprechen. Kann man keiner Zeitung mehr vertrauen? Oder kommt der Vertrauensverlust nicht von der Tatsache, dass wir alle nicht wirklich wissen, was journalistische Arbeit ist und wie Nachrichten zustande kommen?

Die Inszenierung ist vollständig dokumentiert auf der Seite: hamerlingplatz.vbs.ac.at/events/qualitaetsjournalismus-statt-fake-news. Wie uns der Lehrer, Nikolaus Kirstein, schrieb, war die Benutzung der Online-Publishing-Plattform Lucidpress (www.lucidpress.com) von grossem Nutzen, weil sie eine simultane Bearbeitung eines Dokumentes durch mehrere User erlaubt, wie auch etliche Tools für die Online-Publizierung bereitstellt •



Die eigene Zeitung entsteht im Gespräch an den Redaktionstischen



Eine Gruppe aus der Klasse stellt ihre Version des Hamerling-Express zur Diskussion

TREFF- PUNKT



TREFF- PUNKT



DRITTE SUMMER SCHOOL Lehrkunst Didaktik in Hamburg

von Redaktion Newsletter

Wie bereits zu Ende der letzten Summer School Lehrkunst Didaktik in Basel angekündigt, geht die Veranstaltung mit der dritten Durchführung in Serie. Die Veranstalter freuen sich wieder auf ein intensives Wochenende. Dieses Mal begrüsst uns das Walddörfer-Gymnasium in Hamburg.

DRITTE „SUMMER SCHOOL LEHRKUNST DIDAKTIK“ IN HAMBURG

13. bis 15. September 2019
im Walddörfer-Gymnasium

Anmeldung bis 1. August bei den Organisatoren:
Mario Gerwig (mario.gerwig@gmail.com),
Manuel Hermes (hermes-manuel@gmx.de)

Die Summer School wurde wieder von der Hessischen Lehrkräfteakademie als Fortbildung akkreditiert. Wir bemühen uns auch um Akkreditierung für die Hamburger Kolleginnen und Kollegen.

Das Walddörfer Gymnasium im Norden Hamburgs wurde 2018 bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises unter die 15 besten Schulen Deutschlands gewählt und verdankt dies insbesondere der hohen Motivation seiner Schüler- und Lehrerschaft, dem selbständigen Lernen in der „Studienzeit“ und seinen individuellen Lernräumen („Kabinettsystem“) – spannende Anknüpfungspunkte für die Lehrkunst Didaktik!

Die Zielsetzungen für das Treffen sind die gleichen geblieben: Wir wollen Menschen zusammenbringen,
• die an Bildung als Zentralbegriff schulischen Unterrichts festhalten und dabei wie die Lehrkunst Didaktik an die bildungstheoretische Tradition anknüpfen,
• für die Schule nicht nur ein Ort des Lernens, Kontrollierens und Prüfens ist,
• die eine andere Schulwirklichkeit denken und realisieren wollen,

• die miteinander diskutieren, voneinander lernen und sich untereinander vernetzen wollen.

Herzlich eingeladen sind daher Lehrkräfte aus Schule und Universität, erziehungswissenschaftlich Forschende und alle weiteren interessierten Personen. Herzlich eingeladen ist ausserdem insbesondere die junge Generation von Studierenden, Examinandinnen und Examinanden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (Referendariat) so wie Doktorandinnen und Doktoranden.

Veranstaltungsformate

Auch dieses Mal sehen wir verschiedene Veranstaltungsformate vor:

• In Haupt- und Kurzvorträgen werden Teilnehmende über ausgewählte Aspekte ihrer Arbeit referieren und dabei Fragen, Probleme, Perspektiven entwerfen, die in einer anschliessenden Diskussion oder einer Arbeitsgruppe vertiefend besprochen werden können.

• In teilnehmermoderierten Arbeitsgruppen werden nach einem kurzen Input vielfältige Themen untersucht, um Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der jeweiligen Aspekte herauszuarbeiten.

• Anhand von Lehrstück-Präsentationen kann die Lehrkunst Didaktik an konkreten Exempeln kennengelernt, diskutiert und weiterentwickelt werden.

Wir bitten darum, uns Themenvorschläge, Ideen für ei-

nen eigenen Beitrag oder Wünsche für Arbeitsgruppen bis spätestens zum 1. August 2019 per Mail (an die Adressen im Kasten) mitzuteilen. Natürlich ist auch eine Teilnahme ohne eigenen Beitrag sehr willkommen. Im vorläufigen Programm sind am Freitag ein Vortrag von Prof. Ueli Aeschlimann zum Physikunterricht nach Wagenschein angesetzt, am Samstag eine Einführung in die Kultur der Gastschule durch Karoline Wirth-Geib und Frank Mehnert sowie ein Vortrag über Kategoriale Bildung und die Rolle des Experimentierens im Kerzen-Lehrstück von Prof. Markus Emden (Zürich) und am Sonntag Überlegungen von Prof. Andreas Petrik (Halle) zu einem Lehrstück „Zukunft“ •

SERIE



GOETHE GENETISCH NR I

Von Stephan Schmidlin • Lernen ist bekanntlich ein Werden, ein Prozess in ständiger Bewegung, der immer wieder bei erinnertem Wissen und bei je aktuellen Erfahrungen neu ansetzen muss und nie abgeschlossen ist, solange wir leben. Und Lernen geschieht immer individuell, was das Lerntempo und die Tiefe der Aneignung betrifft. Für die Systematik und Methodik beim Lernen sind wir weitgehend selbst verantwortlich wie auch für die Breite. Für die Lernmotivation von Vorteil ist eine offene Haltung: die Neugier auf alles und jedes, wie wir sie als Kind einmal „natürlicherweise“ mitbrachten. Aber auch die Freude darüber, etwas – vorläufig – begriffen oder verstanden zu haben, stachelt uns an zu neuem Lernen. Wir dürfen gerne einen solchen Zuwachs des Verstehens als unsere Bildung sehen, die uns auch ständig verändert, wenn wir messend auf unseren Lernweg zurückblicken.

Natürlich sind wir als essentiell soziale Wesen nie allein bei unserem Lernen, sondern wir lernen mit, von und dank der anderen Menschen um uns herum. Hier kommt auch der andere Mensch als Vorbild ins Spiel. Zu einem exemplarischen Lehrenden wird jemand für uns, wenn wir ihn auch als Lernenden sehen und an und von seinem Lernen lernen können.

Solche Vorbilder sind insbesondere die „grossten Geister“ aus Kultur und Wissenschaft, die das Staunen und Fragen nie verlernt haben. In ihrer Nachfolge können wir mit derselben Haltung, die sie uns vorgelebt haben, die Rätsel unseres Erdendaseins angehen.

Goethe, der beinahe letzte ‚universale‘ Gelehrte und doch so nahbare Mensch, ist ein solcher vorbildlicher Lernender, weil er jedes Thema stets genetisch oder entwickelnd angeht oder anders: jede Lernsache als Wachstumsprozess begreift und sich ihr mit der Leitfrage der Lehrkunst nähert: „XY, wie geht das und wie ist es entstanden?“ Das ist an unzähligen Sätzen aus seinem Gesamtwerk zu zeigen. Ich präsentiere hier ein gutes Dutzend solcher Aussagen jeweils im Zitat und mit einem oder zwei eigenen Nachgedanken, wobei ich den Kontext der Zitate bewusst beiseite lasse. Die meisten entstammen ohnehin Goethes Lebens- und lernbegleitenden Fiktionalisierungen, der Autobiographie „Dichtung und Wahrheit“, den Bildungsromanen (mit dem Alter Ego „Wilhelm Meister“) oder den dramatischen Versuchen (mit dem Alter Ego „Faust“ im Mittelpunkt).

Was nicht mehr entsteht,
können wir uns als entstehend
nicht denken; das Entstandene
begreifen wir nicht.

Johann Wolfgang von Goethe, Werke -
Hamburger Ausgabe Bd. 8, Romane und Novellen III,
Wilhelm Meisters Wanderjahre

Hier ist der Lerngenese-Gedanke am deutlichsten gefasst, allerdings ex negativo. Das Entstandene begreifen wir nicht, wenn wir von dessen Entstehungsprozess abgeschnitten sind oder diesen selbst ignorieren. Umgekehrt heisst der Satz: Wir müssen einen Lerngegenstand in seiner Entstehung studieren, in seinem Werden erfassen, um ihn zu begreifen. Was nicht mehr lebt, wird und wächst, reduziert sich auf einen toten

Begriff, auf ein abstraktes Wort, wirkt wie ein Dogma, das nicht mehr zu uns spricht. Unser Denken aber, soll es zum Begreifen und Verstehen führen, muss im Fluss sein, muss sich prozesshaft entlang der entstehenden Sache bewegen und diese muss in unseren Gedanken wiederentstehen. Also bitte den tatsächlichen Weg vom Samen zum fruchttragenden Baum verfolgen und ihn dann begrifflich mit einem darauf passenden Pflanzennamen fassen, nicht beim Begriff beginnen und dort stehen bleiben. Oder wie es der gleiche Goethe im Faust-Monolog formuliert: „Schau! alle Wirkenskraft und Samen! Und tu' nicht mehr in Worten kramen.“

Wer nicht neugierig ist,
erfährt nichts.

Johann Wolfgang von Goethe:
Triumph der Empfindsamkeit, V. Akt (Sora)

Erfahrungen muss man machen. Was einem bloss widerfährt, ist noch keine Erfahrung. Da passiert etwas und geht im Wortsinn an uns vorbei – ohne weitere Folgen. Zu einer Erfahrung wird ein Geschehnis erst, wenn es zur Quelle des Lernens wird. Erfahrungen brauchen also aktive Teilnahme; wer aus ihnen lernen will, muss sie anschliessend bewusst reflektieren. Den Erfahrungen voran geht aber eine Haltung, die mit Neuem rechnet, die nach allen Seiten hin offen ist und bereit, auch Unerwartetem zu begegnen: Goethe nennt sie Neugier. Gierig sein auf Neues ist auf Deutsch ein starker Ausdruck, der ein heftiges Gefühl benennt. Neugier als Motor unserer Bildung muss begleitet sein von einer Fähigkeit zu staunen, immer neu hinzusehen, vor allem aber auch Fragen zu stellen. Und das sollen auch immer wieder die grundlegenden Fragen sein, nämlich wie etwas entsteht, wie es funktioniert, ja „was die Welt / im Innersten zusammenhält“, wie Goethes Faust in seinem Eröffnungsmonolog dieses Prinzip umschreibt •

TIPP

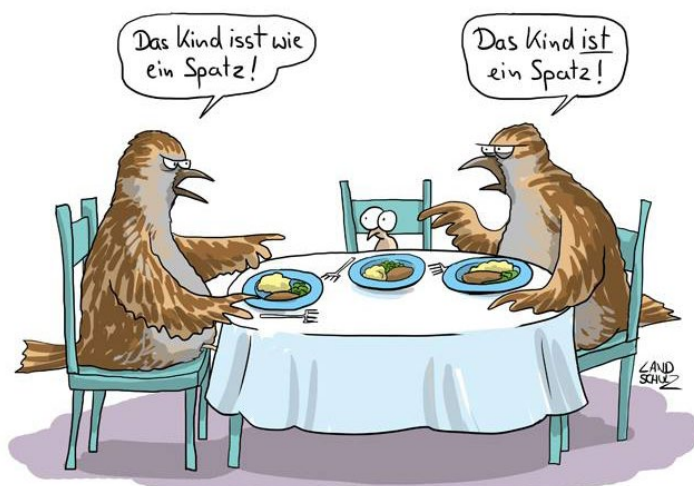
Lehrstücke vor Ort

Manche Lehrstücke sind von ihrer Genese her gesehen ortsgebunden. So kann an diesen Orten auch daran erinnert werden.

In Münsingen im Schweizer Kanton Bern wurde neu ein Literaturpfad zu Friedrich Glausers zentralem Roman „Matto regiert“ eröffnet (vgl. lehrkunst.ch/glausers-matto-regiert/).

Er führt als Themenweg an 10 Stationen um den Schauplatz des Romans, die Anstalt Münsingen, herum.

CARTOON



Comic Dorthe Landschulz, [facebook.com/EinTagEinTier](https://www.facebook.com/EinTagEinTier)

IMPRESSUM

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

Herausgeber

Michael Jänichen,
Alexandraweg 35,
CH-3006 Bern

Redaktion

Stephan Schmidlin,
Susanne Wildhirt

Schlussredaktion
Stephan Schmidlin

Graphik

alicekuhn@gmx.ch

Kontakt

newsletter@lehrkunst.ch

LEHRKUNST!

Durch Verstehen zur Bildung

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

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

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

EXEMPLARISCH

„Eine Sternstunde der Menschheit kennenlernen“

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

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

GENETISCH

„Ein Gewordenes als Werdendes entdecken“

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

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

DRAMATURGISCH

„Die Dramatik eines Bildungsprozesses erleben“

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

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

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