

*Hans Christoph Berg*

## **Lehrkustdidaktik – Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik**

### **Keywords:**

Allgemeinbildung, Allgemeine Didaktik, Dramaturgische Didaktik, Genetische Didaktik, Lehrkustdidaktik, Lehrerweiterbildung, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Wagenschein, Inhaltsdidaktik, Lehrregeln, Menschheitsthemen, Schlüsselthemen, Lehrkunstwerkstatt

### **1 Unterrichten lernen wie Wagenschein**

Wagenscheins Unterrichtsbericht über die Primzahlen ist nach fünfzig Jahren immer noch frisch und spannend, ein erstes Aha-Erlebnis. Ein zweites: Seine Primzahlen und seine anderen Unterrichtseinheiten lassen sich auch heutzutage durch tüchtige Lehrer an guten Normalschulen als improvisationsoffene Mitspielstücke – natürlich mit angemessenen Variationen – nachspielen (ebenso wie Faradays Kerze, Lessings Fabelskizze, Rousseaus Botaniklehrbriefe u.a.). Drittens: In dieser Konkretion begreifen sich seine Methode und sein Bildungskonzept viel rascher, gründlicher und dauerhafter als in abstrakter Allgemeinheit. Und viertens auch viel produktiver, denn sein Vorbild stimuliert zum eigenen didaktischen Komponieren und Inszenieren. Fünftens bringt diese "beste Praxis" Orientierung und Validierung, gemäß Hartmut von Hentig: "Schule sei (auch) ein Ort, an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen." Sechstens: "Wagenschein ist längst ein Klassiker der Didaktik ..." (Glöckel 1994). Mit ihm öffnet sich mitvollziehbar der weite klassische Kulturhorizont mit Galilei und Goethe, Sokrates und Faraday, Kepler und Lichtenberg und Leonardo ... Zwischenbilanz: In Wagenscheins Unterrichtsexempeln ist (fast) alles drin, was Schulbildung braucht: Wissenschaftlichkeit, Individualisierung, Methodenkompetenz, Kulturtradition, Schulreform, Mehrdimensionalität: Philosophie – Ästhetik – Religion (nur leider kaum Politik!); und nicht zuletzt: Sachlichkeit, Bescheidenheit, Humor – kurz und gut: Sie sind Exempel für Bildungs- und Lehrkunstqualität. Praxiserprobte, theorieklare und "nachspielbare" Unterrichtseinheiten im Sinne Wagenscheins und seinesgleichen nennen wir daher "Lehrstücke".

Die Leitidee der Lehrkustdidaktik, diese Vision, hatte sich angesetzt in den vier Jahren, in denen ich dem damals schon achtzigjährigen Martin Wagenschein bei der Herausgabe seines Studienbuches "Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge" ((1)1980; 2003 i. V.) helfen durfte.

"Vor einigen Jahrzehnten war ich jahrelang Gymnasiallehrer und hatte vor mir das Kapitel 'Magnetismus', etwa 15-jährige. Und da ich der Meinung bin – immer schon war –, daß Physik eine Naturwissenschaft ist, hatte ich endlich einen richtigen Originalmagneten, Magnetstein von einer seriösen Mineralienhandlung, kaufen können. Sechs Mark kostete

er damals ... Da stand, glaube ich darauf 'Magnetit Arizona attraktiv'. Ich war also froh, diesen Zeugen, den natürlichen Zeugen einer Naturwissenschaft, bei mir zu haben in der Hand und eilte auf die Klasse zu, die auf mich wartete. Und vor der Tür stand eine Studienreferendarin, die bei mir hospitieren mußte. Sie wußte, was drankommt, und ich sagte zu ihr: 'Gucken Sie mal, was ich da habe!' und hielt ihr das hin. Da guckte sie auch, ja, aber sie blickte geringschätzig. Ich war etwas verärgert und sagte, na das ist doch etwas anderes als die albernsten Artefakte, die wir im Schrank haben. Diese rechtwinkligen, an den Enden rot und grün angemalten Stahlmagnete. Darauf sagte sie: 'Ich sehe keinen Unterschied.' 'Ach, sie sehen keinen Unterschied?' 'Nein! In beiden sind die Elementarmagnete parallel gerichtet.' Dann sagte sie noch, ehe wir in den Saal einzogen: 'Sie sind aber ein komischer Physiker.' Und das wußte ich ja schon lange. Ich würde es anders ausdrücken. Sie war noch Physiker und ich war schon Physiklehrer. So einfach ist das!" (Wagenschein 1995, 43)

Lange Zeit haben wir in der Allgemeinen Didaktik Unterricht vorwiegend wie ein Schachspiel betrachtet. Wir haben das Unterrichtsgeschehen vorgestellt und geplant als eine Folge von Zügen, die jeweils die Entscheidung für eine bestimmte Kombination von formalisierten Elementen erfordern - natürlich unter Berücksichtigung der gegebenen Situation und des angestrebten Ziels und unterstützt durch eine Reihe von Fragen, die sicherstellen, dass wir auch alles Notwendige bedenken. Oder wir haben das Unterrichtsgeschehen angesehen und analysiert als einen Wechsel von Interaktionsmustern unterschiedlicher Art, die sich aus Aktions- und Sozialformen zusammensetzten und durch eine bewusste Einstellung verändern lassen. Viele Einführungen in die Unterrichtsvorbereitung oder Kompendien der Didaktik lesen sich wie Anleitungen zum Schachspielen für Anfänger. Da geht es um die prinzipielle Bedeutung und Verwendbarkeit bestimmter Strukturmomente des Unterrichts, um den Einsatz von Methoden und Medien - als handele es sich um Türme oder Bauern - um Eröffnungsphasen und Stundenabschlüsse, um die richtige Abfolge der Schritte, um strategische Überlegungen und taktische Züge, um die richtige Einschätzung des Partners und um das erfolgreiche Vorgehen zum Ziel. Eine Probelektion gilt als gelungen, wenn die Partie nach den gängigen Regeln gespielt wurde. Manche Didaktiker haben versucht, Flussdiagramme oder Algorithmen zu entwerfen oder Techniken zu ersinnen, wie man unfehlbar und rasch von A2 nach F7 kommt. Andere sehen das mehr großflächig handlungstheoretisch oder kommunikativ. So sollte man sich zuerst und vor allem auf den Spieler gegenüber, auf der anderen Seite des Feldes einstellen, verstehen, was er anstrebt und wie er sich ins Spiel bringt, um angemessen zu reagieren - Symmetrie vorausgesetzt. Und einige haben versucht, einen der Spielpartner - den Lehrer - durch ein Computerprogramm zu simulieren: Unterricht als Computer-Schach. Das Ziel ist immer Erreichen des Ziels, und die Inhalte sind eher beliebig. Und auch die Voraussetzungen bleiben allgemein und undeutlich. In der lerntheoretischen Didaktik bleibt unklar, was Lernen ist, in der bildungstheoretischen, was es mit der Bildung auf sich hat, und in der handlungstheoretischen, wozu man eigentlich handelt. Die Allgemeine Didaktik war und ist vorherrschend Formaldidaktik.

Wir - Theodor Schulze (Bielefeld) und ich - haben diese Sichtweise lange Zeit unbesehen hingenommen und geteilt. Zu lange. Aber sie hat uns nicht

befriedigt. Immer wieder sind wir auf Herausforderungen gestoßen, die durch die Strukturgitter hindurchfielen. Immer wieder hatten wir Einfälle, die sich nicht klassifizieren ließen. Immer wieder mussten wir uns an Scheinproblemen abarbeiten, die uns mit scharfsinnigen und klugersonnen Formeln, Formulierungen und Formalitäten aufgedrängt wurden. Wir haben bemerkt, dass vieles, was uns für die Gestaltung eines guten Unterrichts unwichtig erschien, hochgespielt wurde, und dass vieles, was uns wichtig erschien, aus dem Blick geriet. Und so haben wir damit begonnen, uns einen anderen Blick anzueignen. Wir haben den Unterricht nicht wie ein Schachspiel gesehen, sondern wie ein Schauspiel - nicht mehr im Medium analytischen und kombinatorischen Denkens, sondern in dem der anschauenden Erkenntnis und Imagination, bezogen auf ein dramatisches Geschehen. Da ist der König nicht mehr eine Figur, die in jeder Richtung nur zu einem nächsten Feld ziehen kann und die man nur schlagen darf, wenn man zuvor "Schach" zu ihr gesagt hat, und, wenn man sie geschlagen hat, ist das Spiel aus. Da ist der König ein Mensch mit einem Namen. Er heißt David, Ödipus, Karl, Friedrich oder Ubu, und er hat eine einzigartige Geschichte. In ähnlicher Weise haben wir auch Unterricht wieder zu sehen begonnen - jedes Unterrichtsvorhaben als ein einzigartiges Geschehen und inhaltlich bestimmt. Wir haben wieder angefangen Allgemeine Didaktik als Inhaltsdidaktik zu betreiben. Doch das war ein langer und mühsamer Weg. Mit der Änderung des Blicks hat es begonnen. Doch dann mussten wir auch eine andere Sprache finden - andere Leitbegriffe und einen anderen Sprachstil. Und so lernten wir auch anders zu denken, um schließlich auch anders zu handeln.

## **2 Kurzbeschreibung in 10 Thesen**

Allgemeine Didaktik lässt sich heute vermutlich nur noch in einer Pluralität von unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen ausarbeiten und vorantreiben. Die Wirklichkeit der Schule und des Unterrichts ist zu komplex und unser Wissen über die Wirklichkeit zu differenziert, als dass es sich in einem einheitlichen System darstellen ließe. Wenn eine allgemeindidaktische Konzeption weiterhin handlungsanleitend und forschungsintensiv sein soll, wird sie sich auf einen bestimmten Aspekt der Schul- und Erziehungswirklichkeit konzentrieren müssen. So konzentriert sich die Lehrkunst-Didaktik auf die Kunst des Lehrens - das heißt: auf die anspruchsvolle Gestaltung von Lehraufgaben und Lernsituationen. Insofern ist sie eine spezielle Didaktik.

Lehrkunstbeispiele sind gut dokumentierte Unterrichtsexempel, die sich für ein variierendes Nachinszenieren eignen. Bertold Brecht machte den Vorschlag, für Regiearbeiten bei Theateraufführungen Modelle von anderen Aufführungen zu benutzen, ohne diese sklavisch nachzuahmen. Lehrkunst versucht eine enge Verbindung der konstruktiven Arbeit an einem inhaltlich bestimmten Lehrstück mit der Entdeckung von praktisch bedeutsamen Lehrregeln oder didaktischen Prinzipien und der Ausarbeitung einer erfahrungsgesättigten, allgemeineren Theorie über Lehren, Lernen und Bildung.

Mit dem Begriff Lehrkunst soll eine verschüttete Tradition der Didaktik wiederbelebt werden, die erst im Zeichen der Verwissenschaftlichung zu Beginn dieses Jahrhunderts aus ihrem Wörterbuch verdrängt wurde. Kritisiert wird die vorherrschende Formaldidaktik ("Didaktische Modelle"). Didaktik soll

sich wieder als Inhaltsdidaktik verstehen.

Lehrkunst verdichtet Bildungsdidaktik zum Lehrstückunterricht. Im Einzelnen:

**(1) Konzentration auf Inhalte:** Lehrkunst ist ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und Reflexion der Lehrkunst-Didaktik stehen die Inhalte des Unterrichts – genauer: einzelne inhaltlich bestimmte Lehraufgaben und ihre Bearbeitung. Sie ist nicht lehrerzentriert, aber auch nicht schülerzentriert, sondern aufgabenzentriert. An dieser Stelle besteht ein Anknüpfungspunkt zum an Entwicklungsaufgaben orientierten Konzept der Bildungsgangdidaktik (Meyer, Reinartz 1998).

**(2) Konzentration auf die Gestaltung von Lehrstücken:** Die Lehrkunst-Didaktik befasst sich nicht mit irgendwelchen Unterrichtsinhalten und Unterrichtsaufgaben. Sie konzentriert sich vielmehr auf eigenständige, komplexe und in sich zusammenhängende Lehraufgaben besonderer Art. Sie beschäftigt sich mit Unterrichtseinheiten, die zwischen 10 und 25 Unterrichtsstunden umfassen, die durch eine zentrale Thematik bestimmt sind und die eine zusammenhängende Gestaltung ermöglichen oder erfordern. Lehrstücke sind zunächst unterrichtshandwerklich gekonnte Unterrichtseinheiten (im üblichen Umfang von ca. 12-15 Stunden), erprobt und bewährt im Normalschulalltag als improvisatorische Mitspielstücke. Wir nennen solche Unterrichtseinheiten "Lehrstücke".

**(3) Prinzip der exemplarischen Inhalte:** Lehrstücke sind Unterrichtseinheiten zu kulturell und schulisch sowie jeweils persönlich zentralen epochenübergreifenden Menschheitsthemen. Die Inhalte, mit denen sich die Lehrkunst-Didaktik befasst, haben exemplarischen Charakter und zwar in dem strengeren Sinne, den Martin Wagenschein in Beispielen und Begründungen herausgearbeitet hat. Exemplarisch in diesem Sinne ist nicht ein beliebiges Beispiel, an dessen Stelle auch irgendein anderes stehen könnte, sondern nur ein ausgezeichnetes. Das ist ein Beispiel, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht, das bereits eine Geschichte hinter sich hat, das mit Erfahrungen und Reflexionen aufgeladen ist, das zugänglich und handhabbar und transparent ist.

**(4) Prinzip des Genetischen Lernens:** Die Aufmerksamkeit der Lehrkunst-Didaktik gilt aber nicht nur Inhalten, sondern vornehmlich auch der Art ihrer Aneignung. Es geht ihr nicht um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um die Erschließung von neuen Sichtweisen, Denkformen und Handlungsmöglichkeiten, die in den Inhalten aufgehoben sind. Doch für das genetische Lernen, wie wir es verstehen, ist nicht nur wichtig, dass der Lernende eine Einsicht gewinnt, sondern auch, dass sich in ihm ein aktives Interesse herausbildet, dass er motiviert und befähigt wird, sich weiterhin mit dem thematisierten Sachverhalt auseinander zu setzen.

**(5) Prinzip der sokratischen Gesprächsführung:** Wie solche Lernprozesse in jedem einzelnen Schüler vor sich gehen, ist schwer zu sagen. Wir können nicht in die Köpfe der Schüler sehen, und oft wissen sie selbst nicht genau, was in ihnen vorgeht. Doch auf Grund von Beobachtung und Erfahrung lassen sich Bedingungen nennen, die genetische Lernprozesse ermöglichen, herausfordern oder fördern. Manche dieser Bedingungen sind enthalten in dem, was wir mit Wagenschein "sokratisches Gespräch" nennen.

**(6) Prinzip der dramaturgischen Gestaltung des Unterrichts:** Im

sokratischen Prinzip ist das Eingehen auf die Äußerungen und Reaktionen der einzelnen Schüler angesprochen. Doch diese Äußerungen und Reaktionen entstehen nicht in einer zufälligen oder unbestimmten Situation. Sie sind eingebettet in eine Folge von Lernsituationen und Lernaufgaben, in einen unterrichtlichen Handlungszusammenhang, der vom Lehrenden bewusst herbeigeführt und in Szene gesetzt wird. Er schafft die Rahmenbedingungen für die intendierten Lernprozesse.

### **Dramaturgische Didaktik**

Aus der engagierten Durchsicht der Feststellungen, die in der Dramaturgie - von Lessing und Hamann ab während des "goldenen Zeitalters" der genialen Entwürfe und der klassischen Leistungen sowie in der Epoche der pragmatischen Technologie bis hin zu den Theorien der Jahrhundertwende über die urtümlichen Formen und zu den struktur-theoretischen Gesamtdarstellungen der Gegenwart - zusammenkamen, ergab sich schließlich ein in den Grundzügen vollständiger Aufriss der dramaturgisch orientierten Didaktik, von der in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher nur in aperçuhaften Vorgriffen die Rede gewesen war. Der Ertrag dieser Vorklärungen kann jetzt abschließend zusammengefasst werden. Das soll in den folgenden Leitsätzen möglichst mit den Begriffen versucht werden, die in der Dramaturgie für die einschlägigen Sachverhalte eingeführt sind.

1. Das Bildungsgeschehen ist weitgehend dramatisch bestimmt und hat insofern auch einen kathartischen Sinn.

2. Der wesentlich dramatische Bildungsprozess hat handlungsmäßiges Gepräge, d. h. er besteht in einer Folge zusammengehöriger Tätigkeiten, die in der Richtung auf ein Ergebnis übereinstimmen. Seine Bildungswirkung wird durch die Einheit der ihn fundierenden Handlung bedingt.

3. Das dramatische Bildungsgeschehen entspringt einer spannungsgeladenen didaktischen Situation. Es kommt von Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang und schließt sich an Werdendes, Unfertiges, noch Unabgeschlossenes und Offenes an. Es verläuft bewegt und bewegend. Es drängt seinem Ziel mit einer Mischung von Freiheit, Zufälligkeit und Zwangsläufigkeit entgegen. Dabei entstehen immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wachhalten und die Aufmerksamkeit fesseln. Die intendierte gerade Linie des Fortgangs wird dauernd durch punktweise Stauungen oder überraschende Umschläge unterbrochen und setzt auf neuer Ebene mit frischer Kraft wieder ein.

4. Das dramatische Bildungsgeschehen ist mehrdimensional. Es hat außer der Längsgliederung eine Erstreckung in die Breite und eine Tiefenschichtung. Es manifestiert sich in äußeren und inneren Vorgängen mit Haupt- und Gegen-, Parallel- und Nebenzügen. Der äußere Verlauf weist fortgesetzt auf den inneren zurück, und der innere Prozess scheint durch die äußere Handlung hindurch oder spiegelt sich in ihr wider. (...)

5. Im dramatischen Bildungsgeschehen wird der Gestaltenreichtum der Welt sichtbar, ihre Widersprüchlichkeit wird sinnbildlich offenbar und an Hand eines einzelnen Falles zu einer Lösung gebracht. Dieses Ereignis spricht den

inneren Sinn an und drängt ihn von einem bestimmten inneren Blickpunkt aus perspektivisch zu einem tieferen Erfassen der Welt. Es macht ihm die Urphänomene fasslich und lässt ihn durch den Wechsel und die Reziprozität der Perspektiven auch noch der Hintergründe des Fasslichen infinitesimal inne werden.

6. Der dramatische Bildungsprozess kann im Unterricht durch behütende, unterstützende und gegenwirkende Maßnahmen ausgelöst, gesteuert und gestaltet werden.(...) Dazu gehört, dass der Unterricht sich auf das Wesentliche konzentriert, nach dem Fasslichen fahndet, seine prägnanten Momente herausfindet, fortschreitend artikuliert, anschaut und begreift und seinen Gehalt handelnd vergegenwärtigt. Die Unterrichtshandlung kann in einem zusammenfassenden und gliedernden Schema, das von den Zentralmotiven ausgeht, entworfen werden. Die dramaturgisch-didaktischen Vorleistungen der Konzentration auf das Wesentliche, der Artikulation des Unterrichtsganges, der Veranschaulichung und Aktivierung haben indes lediglich den Charakter potentieller Vorwegnahmen und können nur im Bildungsgeschehen selbst wirksam vollzogen werden.

7. Für die Gestaltung des dramatischen Bildungsgeschehens im Unterricht bieten sich unterschiedliche Formen an. Die Unterrichtshandlung kann eine geschlossene oder eine offene Tektonik erhalten. Die geschlossene Form ist pyramidal aufgebaut. Bei ihr steigt die Unterrichtshandlung vom Fußpunkt der Einleitung über ein erregendes Moment bis zu einem Höhepunkt, an dem die Peripetie eintritt, woraufhin die Handlung über ein Moment letzter Spannung absinkt und in einer bildungswirksamen Lösung einmündet. Die Unterrichtshandlung nach diesem Regeltypus ist in zwei gegensätzlichen Grundgestalten realisierbar. Das Unterrichtsgeschehen ist entweder so angelegt, dass eine Handlung des Lehrers (oder einer Schülergruppe) es bis zum Höhepunkt vorantreibt, um dann durch die Gegenhandlung der Klasse (oder einer anderen Schülergruppe) vollendet zu werden, oder es steigt durch eine Gegenhandlung der Klasse (einer Schülergruppe) auf und wird im Kulminationspunkt durch einen Führungswechsel schwerpunktmäßig auf den Träger der Haupthandlung (den Lehrer, eine andere Schülergruppe) verlagert, um durch ihn entschieden zu werden. In beiden Fällen verläuft das Unterrichtsgeschehen von Anfang an und in allen Phasen zielstrebig und folgerichtig auf einen vorbestimmten Ausgang zu. Seine Spannungen sind Überraschungs- und Entscheidungsspannungen, seine Prinzipien die Präformation, die didaktische Ökonomie und die formale Geschlossenheit. Der tektonisch offene Typus des Unterrichts ist nicht pyramidal aufgebaut. Er hebt zwar auch mit einer beunruhigenden Situation an. Er hat auch erregende Momente, Höhepunkte und Umschläge im Verlauf des Geschehens. Aber sein thematisches Motiv und sein Ziel stehen anfangs noch nicht eindeutig fest. Er gewinnt erst während des Fortgangs zunehmend an Einheit und Richtungsbestimmtheit. Seine Handlung zielt nicht von vornherein auf eine Entscheidung, sondern ist eine Entwicklungs- und Aufhellungshandlung. Seine Spannungen sind Erwartungs- und Geheimnisspannungen, seine Prinzipien die Epigenese, die Assimilation, der Ausgriff und die fortschreitende Integration. Das dramatische Bildungsgeschehen vollzieht sich in und zwischen Personen. Es wird von rollenmäßig figurierenden Potenzen getragen, die innerhalb der Beteiligten nach Maßgabe der Zentralmotive hervortreten und spezifisch charakterisiert werden. Im sozial repräsentierten dramatischen Bildungsgeschehen des

Unterrichts können Lehrer und Schüler sich in die Rollen teilen und als determinierte Träger der Handlung fungieren. Dabei werden die rollenmäßig verschiedenen Aktionen der dezidierten Handlungsträger nicht nur interpersonell, sondern gleichermaßen auch in allen Beteiligten intrapersonell aufeinander bezogen und miteinander verflochten. (...)

8. Das dramatische Bildungsgeschehen bedarf wesentlich des Mittels der Sprache. Es ist ursprünglich auf gesprächsweises Handeln angewiesen. Die Sprache ist dabei, einschließlich der Mimik und Gebärde, ein Instrument nicht nur zur Mitteilung von Sachverhalten, sondern auch zur Auslösung von Vorgängen. Der Unterricht kann sogar Handlung ganz in Form des Gesprächs sein. Mit Recht wurde daher immer wieder das dramatisch angelegte und dialogisch strukturierte didaktische Gespräch als ein Prototyp des Unterrichts angesehen.

Quelle: Hausmann 1959, 144ff.

**(7) Prinzip der ästhetischen Qualität von Erfahrungen:** Inzwischen haben wir auch verstanden, dass die Art zu lernen, um die wir uns bemühen, noch komplizierter und vielschichtiger ist, als wir angenommen haben. Es geht dabei nicht nur um intellektuelle Prozesse und um die Entwicklung von kognitiven Schemata, sondern ebenso um sinnliche Wahrnehmungen, um die Äußerung und Klärung von Emotionen und um die Ausbildung von Interessen, nicht nur um Begriffe und Formeln, sondern um Bilder, nicht nur um Erkenntnisse, sondern ebenso um Erlebnisse und Erinnerungen und um die Einbettung aller dieser Momente in die gesamte persönliche Entwicklung der Lernenden.

**(8) Bedeutung für Curriculumentwicklung und Curriculumtheorie:** Die Lehrkustdidaktik ist keine Curriculumtheorie. Sie befasst sich nicht mit der Frage, was alles in allgemeinbildenden Schulen gelehrt werden soll oder darf und was von den gewohnten Inhalten auch fortfallen kann. Doch sie enthält curriculumtheoretische Überlegungen, und sie führt möglicherweise zu curricularen Konsequenzen. Sie setzt zunächst die Rahmenvorgaben von Lehrplänen und Schulbüchern voraus; aber sie schafft innerhalb dieses Rahmens neue Schwerpunkte. Eine wichtige Herausforderung sehen wir darin, zu den von Wolfgang Klafki umrissenen Schlüsselproblemen geeignete Schlüsselthemen zu finden und zu erproben.

### **Wolfgang Klafki: "Schlüsselprobleme der modernen Welt"**

**(Vortrag Luzern 2003)**

"Thesenartig erinnere ich hier an acht Schlüsselprobleme. Hier muss es genügen, die Kernfragen, um die es bei jenen epochaltypischen Problemkreisen geht, stichsatzartig noch einmal in Erinnerung zu rufen, einmal mehr schicke ich voraus, dass die Reihenfolge nicht als Rangfolge missverstanden werden darf.

(1) Ein erstes Schlüsselproblem ist die Frage von Krieg und Frieden angesichts der nach wie vor ungeheueren Vernichtungspotenziale der sog. ABC-Waffen, aber auch konventioneller Waffensysteme: Inzwischen ist dieser Problem-komplex bekanntlich durch eine bis dahin unbekannte Form

kriegsähnlicher Akte, nämlich Terroranschläge nach Art der Zerstörung des New Yorker World-Trade-Centers erweitert worden.

(2) Ein zweites Schlüsselproblem, das mit dem zuerst benannten vielfältig verzahnt ist, lässt sich mit der Doppelformel umschreiben: "Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips und Recht auf kulturelle Besonderheit", Öffnung für interkulturelle Begegnung, interkulturellen Austausch sowie interkulturelle Verantwortlichkeit. In diesem Zusammenhang muss die Frage nach der Möglichkeit über die einzelnen Kulturen hinausreichender genereller Wertprinzipien und die Frage nach ihrer generellen Durchsetzbarkeit aufgeworfen werden. Ihre Schule hat als Europaschule ja im Bereich dieses Schlüsselproblems einen ihrer besonderen Schwerpunkte gesetzt.

(3) Ein drittes Schlüsselproblem ist die Umweltfrage oder die ökologische Frage, d. h. die vieldiskutierte und wiederum in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen der menschlichen Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung. Damit ist ein zweiter Schwerpunktbereich der Profilbildung an Ihrer Schule angesprochen.

(4) Die vorhergenannten Problemkreise sind vielfach und wechselseitig verflochten mit einem vierten Fragenkomplex: dem rapiden Wachstum der Weltbevölkerung, wobei dieses Wachstum fast ausschließlich durch demographische Veränderungen gerade in den am wenigsten entwickelten, den ärmsten Ländern der Welt bedingt ist.

(5) Ein fünftes, nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar innerhalb einzelner Gesellschaften als Ungleichheit

- zwischen sozialen Klassen und Schichten
- zwischen Männern und Frauen
- zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen
- zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt
- zwischen Ausländern und der einheimischen Bevölkerung
- zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation, positiv formuliert: es stellt sich die Aufgabe multi- und interkultureller Erziehung.

In internationaler Perspektive ist das Ungleichheitsproblem indirekt bereits in den Hinweisen auf die Schlüsselprobleme "Umweltzerstörung oder Umwelterhaltung" und in Diskrepanzen der Bevölkerungsentwicklung in den sogenannten entwickelten und den unterentwickelten Weltregionen angesprochen worden. Hier nimmt die Ungleichheitsproblematik oft ein Ausmaß an, dass man nur als extreme Inhumanität bezeichnen kann.

(6) Ein sechstes Schlüsselproblem bilden die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des



Produktionssystemen, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene, sogen. "Rationalisierung", der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen der Menschen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehung.

(7) Als siebentes Schlüsselproblem nenne ich eine Dimension, in der die Subjektivität des Einzelnen und bestimmte Formen der "Ich-Du"-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtlicher Beziehungen, jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen. In diesem Zusammenhang hat u. a. auch die Aids-Problematik ihren Ort.

(8) Ein achtendes epochaltypisches Schlüsselproblem betrifft die Frage, welchen Beitrag die Bildungsarbeit in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen dazu leisten kann, dass Kinder und Jugendliche die Bereitschaft und Fähigkeiten entwickeln, sich mit Sinn-Fragen, mit ethischen und religiösen Problemen auseinanderzusetzen.

Die Dringlichkeit, diesen Fragenkomplex als epochal-typische pädagogische Aufgabe zu erkennen und in neuer Weise ernst zu nehmen, ergibt sich aus einer historisch relativ neuen Problemlage: Kinder und Jugendliche begegnen in ihren persönlichen Erfahrungsfeldern, oft schon innerhalb der Familien, besonders aber in außerfamiliären Sozialisationsfeldern, in der Schule, in den Medien, in den verschiedenen Unterhaltungsangeboten unterschiedlichen, z. T. widersprüchlichen Sinngabungsversuchen und -angeboten religiöser und säkular ethischer Art. Mindestens potentiell sind damit einerseits die Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten durchschnittlich erheblich größer als in früheren geschichtlichen Epochen geworden. Andererseits ist damit die Lebenssituation junger Menschen oft schwieriger, belastender, risikoreicher geworden. Damit ist zugleich die Gefahr größer geworden, angesichts ambivalenter Situationen den Versuch zu machen, in Beliebigkeit, Gleichgültigkeit, das *laissez faire* auszuweichen oder in Ersatzbefriedigungen Halt zu suchen, wie z. B. im Drogenkonsum oder in radikalen bzw. fundamentalistischen Bewegungen oder Sekten, die eindeutige, von Unsicherheiten und persönlicher Verantwortlichkeit entlastende Orientierungen versprechen.

Keineswegs verbinde ich mit diesen Bemerkungen über die relativ neue Situation heutiger Kinder und Jugendlicher angesichts des Sinn-, Werte- und Normenpluralismus die Auffassung, wir könnten und sollten uns darum bemühen, alte, bislang unbefragte Sicherheiten wieder herzustellen oder durch neue, unbefragte Normen und Wertorientierungen zu ersetzen, Darum kann es meines Erachtens nicht gehen. Unsere pädagogische Aufgabe lautet: Hilfe zur Entwicklung von Offenheit und ernsthafter Auseinandersetzung zu bieten und zur Übernahme persönlicher Verantwortlichkeit zu verhelfen.

Ich schließe damit den Aufriss von Schlüsselproblemen, füge aber noch eine Anmerkung hinzu: Mein Aufriss erfolgt nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit. Indessen ist die Anzahl solcher Schlüsselprobleme keineswegs beliebig erweiterbar, so dass es sich um epochaltypische

Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen."

In dem Maße wie einzelne Schulen selber über einen Teil ihres Lehrangebots entscheiden können, wird auch der Bedarf an eigenständigen und interessanten Lehrstücken wachsen. Inzwischen herrscht Konsens, dass die früher flächendeckenden Detaillehrpläne erstens aufgelockert werden müssen zu Rahmenlehrplänen, und zweitens zurückgenommen werden müssen von 100 % Flächendeckung auf 75%, 66% oder sogar nur 50%. Hartmut von Hentig forderte sogar eine Reduktion nicht von 100% um 10% auf 90%, sondern von 100% um 90% auf 10% - nun ja. Lockerung und Rückbau sind gewiss notwendig zur Sanierung der Lehrpläne, sind aber noch nicht hinreichend. Unsere Erfahrungen legen nahe, das Lehrplanprinzip antagonistisch zu ergänzen durch ein Spielplanprinzip: "Zehn Prozent Lehrstück-Spielplan im Lehrplan", so unser Vorschlag. Als Ausgleich zum Lehrplan nicht subjektive Hobby-Willkür, sondern ein Ringen um ein uns alle, und also allgemein interessierendes, allgemein verständliches und allgemein bildendes Lehrstückrepertoire, gestaltet in aufgeklärter und verantwortlicher Intersubjektivität.

Allerdings: Eine Unterrichtseinheit mag alle Prüfkriterien und Lehrstückkriterien erfüllen, ohne das Wagenschein-Vorzeichen wird sie kein Lehrstück: Lehrkunstdidaktik bleibt eben im Kern Wagenscheindidaktik!

### **3 Organisation: Kollegiale Lehrkunstwerkstätten**

Die Lehrkunstdidaktik sucht Schulreform durch Unterrichtsreform zu ergänzen. Lehrerinnen und Lehrer wirken da am überzeugendsten, wo sie ihre eigenen Interessen und Erfahrungen, ihre besondere Kompetenz und Begabung ins Spiel bringen können. Alle unsere Überlegungen, Behauptungen und Konzepte sind hervorgegangen aus der Analyse der praktischen Erfahrungen in der Konstruktion und Inszenierung von Lehrstücken. Die Lehrkunstdidaktik verfährt experimentell. Der Ort für Experimente ist die Lehrkunstwerkstatt. Auch hier geht es nicht um die Beobachtung von Versuchspersonen unter experimentellen Bedingungen sondern um Selbsterfahrung und Reflexion der Lehrenden als Lernende, um Erprobung und Erfahrungsaustausch. Eine wesentliche Voraussetzung für einen intensiven Erfahrungsaustausch ist die Gemeinsamkeit der Inhalte und der inhaltlich bestimmten Aufgaben.

Eine kollegiale Lehrkunstwerkstatt entsteht, wenn in einer interdisziplinären Lehrergruppe jeder eine wichtige, erfahrungshaltige Unterrichtseinheit mit den Kollegen erprobt und weiterentwickelt, und wenn dabei Disziplin, Phantasie, Gestaltenfülle und Ethos der Künste, insbesondere der Lehrkunst mit ihren Exempeln, Konzepten und Methoden leitend ist, neben aller selbstverständlichen Schülerorientierung und Institutionsorientierung. Kurz: kollegiale Lehrkunstwerkstatt machen, das heißt miteinander ausprobieren und einander helfen, Unterrichtsexempel bestmöglich auszugestalten, inspiriert von Wagenschein und seinesgleichen. Erfahrungsgemäß braucht das mindestens acht dreitägige Quartalstreffen in zwei Jahren mit insgesamt

hundert Stunden Lehrerfortbildung.

Im Detail: Eine Gruppe von zehn bis 15 Lehrerinnen und Lehrern trifft sich im Quartalsrhythmus zwei Jahre lang für jeweils drei Tage mit externen Lehrkunstexperten. An den Nachmittagen finden Plenarsitzungen statt, an den Vormittagen Arbeitsgruppen-Beratungen. Ziel dieser acht Treffen ist die kollegiale Ausgestaltung von Repertoirestücken zu meisterhaften Lehrstücken.

Eine Kollegiale Lehrkunstwerkstatt entsteht also aus folgenden sechs Komponenten:

- Gruppenmitglieder: 10-15 Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Fachrichtungen
- Zielsetzung: Ausgestaltung von Repertoirestücken zu meisterhaften Lehrstücken, zu kunstvoll und künstlerisch nach genetisch-dramaturgischer Methode durchgestalteten Unterrichtsexempeln über Menschheitsthemen ("Sternstunden der Menschheit im Unterricht")
- Arbeitsbedingungen: Weiterhin leider (fast) volles Stundendeputat bei wohlwollender Förderung durch Schulleitung und Schulverwaltung
- Berater: Externes Lehrkunstexpertenteam aus schulpraktisch erfahrener AllgemeinDidaktiker mit Ko-Coach sowie Lehrerinnen und Lehrer mit Lehrkunsterfahrung
- Studien- und Übungsmaterial: insbesondere die Schriften von Wagenschein und Berg, Schulze mit ihren Lehrstückexempeln im Konzept- und Methodenrahmen, sowie klassische Lehrstückvorlagen wie Faraday, Lessing, Rousseau u. a.
- Arbeitsplan mit Zeit- und Tätigkeitsstruktur: In zwei Jahren acht dreitägige Quartalstreffen mit jeweils sechs zweistündigen Arbeitsgruppenberatungen vormittags, und drei dreistündigen Plenumsitzungen nachmittags.

Die folgenden fünf Werkstattregeln haben sich in der Praxis bewährt:

- Vorrang für kollegiales Lernen! Wir wollen nicht nur Unterrichtsberichte hören, noch weniger haben wir nur über Unterrichtsplanung diskutiert. Wir haben als Lerner den Unterricht an uns selber ausprobiert. Und dann als Lerner und Lehrer kollegial besprochen, analysiert, optimiert.
- Nur Mitspieler, keine Zuschauer! Jeder Kollege, jede Kollegin kommt in absehbarer Zeit dran mit dem Erzählen und kollegialen Ausprobieren seines/ihrer Lehrstücks. Es gilt das Buddelpartyprinzip: Wer nichts bringt, der nichts kriegt! Nur so können wir die Rotstiftmentalität, das ewige lehrerhafte Kritikastern und Besserwissen aussperren. Das gilt auch für das Leitungsteam!
- Die subjektive Lehrstückarbeit intersubjektiv erweitern ohne objektiven Geltungsanspruch: Lieber einen Griff nach den Sternen riskieren und gerne sich mit einem Stern dritter oder vierter Größenordnung bescheiden, als sich in endlosen curricularen Legitimationsdiskussionen zermürben. Allerdings sollte es auch für die Gruppe wirklich ein Stern (und nicht nur eine Straßenlaterne) sein.

- Guten Gewissens mit Bildern und Vergleichen arbeiten! Alle Vergleiche hinken, gewiss, aber "was wir nicht erfliegen können, das müssen wir eben erhinken" (Freud). Die Lehrkustdidaktik ist noch lange nicht ihren Kinderschuhen der Bildersprache entwachsen, und sie wird noch lange brauchen, bis ihr eigene echte Begriffsschwingen gewachsen sind.
- Kulturauthentisches, entschultes Lehren und Lernen! Der Lehrstückkompass ist ausgerichtet auf den kulturellen Geburtsort des Gegenstandes, nicht auf seine schulübliche Behandlung. Wagenscheins "Einladung, Galilei zu lesen" hat Vorrang vor der Verpflichtung zum Studium des Lehrplans: kulturelle Originale vor schulischen Vermittlungen. Das gilt für den Lehrstückunterricht, und das gilt doppelt für die Lehrkunstwerkstatt. Das relativiert alle Schulregeln: Jetzt bin ich nicht Deutschlehrer, mir gegenüber sitzt nicht der Rektor, wir sind nicht in der achten Stunde, Zensuren interessieren nicht, sogar die Schüler sind weg. Jetzt wollen wir alle nur eins: das Barometer endlich selber verstehen!

#### 4 Ein Beispiel: "Bildung. Alles, was man wissen muss."

(1) "Bildung. Alles, was man wissen muss." Gehen wir einmal mit Schwanitz' Bestseller unsere Lehrstückliste alphabetisch-lexikalisch durch: mit 90-prozentiger Trefferquote (nur drei Ausnahmen) finden sich alle unsere erprobten Kulturstars (siehe Kasten) in seinem Buch: Aesop - Archimedes - Aristoteles - Bach - Brecht - Büchner - (Dahrendorf fehlt) - Dostojewski - Euklid - (Faraday fehlt) - Galilei - Goethe - Homer - Lessing - Linné - Molière - Mozart - Pascal - Perikles - Plato - Pythagoras - Rembrandt - Rousseau - (Suger fehlt) - Vitruv. Das alles also muss man wissen, und natürlich noch viel, viel mehr. Genauer: man müsste! Aber wer kann denn und wer will denn das alles und noch viel, viel mehr wissen? Jeder von uns könnte mühelos diese Liste verdoppeln. Auch zweimal oder zehnmals verdoppeln. Aber die meisten nur als "Eigentlich-müsste-man-Liste", kaum als Liste, zu der wir auf Nachfrage bei jedem Namen einen gehaltvollen Kurzbeitrag für unsere Schülerinnen und Schüler parat hätten.

##### **Hans Christoph Berg mit Lehrkunstensemble**

Lehrstückrepertoire 2003

##### **33 Lehrstücke in 15 Fächern, 150mal unterrichtserprobt**

##### **Deutsch**

Aesops Fabeln mit Lessing

Unsere Italienische Reise, frei nach Goethe

Dramen: Lessings Nathan; Büchners Danton; Brechts Galilei

Zeitung machen, auch mit Kleist, Tucholsky und Pulitzer

##### **Französisch**

Molières bourgeois gentilhomme

### **Latein**

Die heimatliche Römerstadt, auch nach Vitruv

### **Geschichte**

Die Bassermanns. Geschichte des deutschen Bürgertums, nach Gall  
Gombrichs Kurze Weltgeschichte für junge Leser

Athen zur Zeit von Perikles

### **Politik**

Bürgergesellschaft, nach Dahrendorf u. a.

### **Philosophie**

Ursachen. Aristoteles' Metaphysik, frei nach Willmann

### **Religion**

Der heimatliche gotische Dom

Dostojewskis Großinquisitor

### **Mathematik**

Dreiecksquadrate. Der Lehrsatz des Pythagoras, nach Wagenschein

Platonische Körper, nach Wyss

Euklids Primzahlbeweis, nach Wagenschein

Vom Würfel zur Kugel mit Archimedes

Die Würfel sind gefallen. Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Pascal

### **Physik**

Die Himmelsuhr. Elem. Astronomie, nach Aratos, Wagenschein u. a.

Barometer, nach Pascal und Wagenschein

Fallgesetz, nach Galilei und Wagenschein

### **Chemie**

Faradays Kerze

Chemisches Gleichgewicht

### **Biologie**

Linnés Wiesensträuße, nach Rousseau

Pflanzenmetamorphose, nach Goethe

Der Teich als Lebensgemeinschaft, nach Junge

### **Erdkunde**

Wettersteine. Elementare Geomorphologie, nach Wagenschein

Von Pol zu Pol. Erderkundung mit Hedin

### **Kunst**

Rembrandts Bilderbibel

**Musik**

Kanonkünste, auch mit Bach

Figaros Geburt

**Sport**

Griechentänze mit Homer und Humor, nach B. Wosien und W. Jens

Urschwimmen vor Uhrschwimmen

Wie also kommt man zu diesem Wissen? Sicherlich nicht alphabetisch-lexikalisch. Aber vielleicht lehrplangemäß nach Fächern und Klassenstufen geordnet (wie in unserer Tabelle). Oder kulturgeschichtlich eingeflochten in die große Erzählung von der Genese Europas (wie bei Schwanitz). Aber gleichviel wie wir das alles lernen können: Wissen müssen oder müssten wir das alles. Nicht nur gemäß Schwanitz, sondern auch gemäß Goethe: "Wer nicht von dreitausend Jahren / sich weiß Rechenschaft zu geben / bleib´ im Dunkeln, unerfahren / mag von Tag zu Tage leben!" Übrigens wo steht das? Natürlich im west-östlichen Divan! Gut, 10.000 Euro! Danke, Herr Jauch! - Solches Bildungswissen lässt sich leicht karikieren, aber trotzdem wissen wir alle: Erstens, wir brauchen dergleichen, zweitens, uns allen fehlt dergleichen, drittens wird dergleichen von der Schule (zurecht) erwartet. Daher nochmal: Wie können wir zu diesem Wissen kommen? Und zwar als Bildungswissen!

(2) Kollegiale Lehrkunstwerkstätten sind ein Weg zu einer solchen Allgemeinbildung. Dazu muss ich aber ein wenig ausholen. Noch heute erinnere ich mich gut und gerne daran, wie es mir damals als Student von einem Tag auf den anderen gelungen ist, meine vielen und großen Bildungslücken restlos zu beseitigen. Denn "Bildungslücken", so merkte ich, das war ein niederschmetternd aussichtsloses Wort und Programm. Meine Bildung bestand doch aus weiten Kenntnisswüsten und wenigen Wissensoasen. Und Bildungslücken beseitigen wollen, das hieß doch Wüstenbegrünung. Aussichtslos. Aber dieses niederschmetternde Bild brachte den rettenden Umschwung: Bejammere nicht deine Kenntnisswüsten, sondern kultiviere doch deine Kenntnisoasen, starre nicht auf deine Bildungslücken, sondern entwickle doch deine Unbildungslücken. Und vielleicht wirst du dermaleinst als kundiger Kamelreiter sogar von Oase zu Oase durch die Sahara kommen. Später lernte ich dieses Oasenprinzip der "Unbildungslücken" bei Wagenschein als exemplarisches Prinzip kennen, mitsamt seinem Bild von exemplarischen Brückenpfeilern und orientierenden Brückenbögen, durchgeführt in seinem Kanon der Physik.

Und sogar Schwanitz selbst bekennt sich, versteckt im Nachwort "zur Entstehung dieses Buches" zu dieser Oasentechnik:

"Als die heutigen Studenten geboren wurden, habe ich am Englischen Seminar der Uni Hamburg eine Theaterwerkstatt gegründet, die in jedem Semester ein englischsprachiges Stück aufführt. Zu jeder Inszenierung wird eine Programmzeitung mit ca. 30 Artikeln herausgegeben, die Hintergrundinformationen zum Autor, zum Thema und zur Formensprache des Stückes enthalten. Dazu bildet sich jedes Mal ein Redaktionsteam, dessen erste Zusammenkunft seit vielen Semestern mit folgender Frage eröffnet wird: 'Was können wir bei

unserem Publikum an Wissen voraussetzen, und was müssen wir ihm erklären?' An der zunehmenden Beliebtheit dieser Programmzeitung bei Schülern und Lehrern ließ sich ablesen, das wir unser Publikum immer genauer einschätzen konnten. Das Programmteam besteht - abgesehen von mir selbst - ausschließlich aus Studenten. Von ihnen habe ich mehr als von irgend jemand sonst gelernt, was in dieses Handbuch hineingehört" (Schwanitz 1999, 539).

Also ein Vierteljahrhundert lang sich an Shakespeares Fersen heften und mit ihm Stück um Stück, genauer: Theaterstück um Theaterstück, die europäische Bildungslandschaft erwandern. - Sie hätten lieber dieses ermutigende eigene Beispiel statt Ihrer Lehrerbeschimpfung ins Vorwort Ihres Bildungsbuches schreiben sollen, Herr Schwanitz!

### **5 Was leistet Lehrstückunterricht?**

Der Lehreralltag fordert unterrichten, unterrichten, unterrichten! Und um dieses Kerngeschäft des Unterrichts kreisen die Lehrgedanken, aber die nötigen Erweiterung dürfen nicht zentrifugal werden, sondern müssen zentripetal bleiben (vgl. Lewis). Und so wenig Unterrichtsentwicklung am Kerngeschäft des Unterrichtsprozesses vorbeigehen darf, so wenig an der generationenlangen Unterrichtspraxis und Unterrichtstheorie.

Die Bildungs- und Lehrkunstdidaktik empfiehlt daher eine ganz andere und ebenfalls realistische, eine zugleich bescheidene und anspruchsvolle Strategie: Konzentration der schulischen Unterrichtsentwicklung auf ein, zwei Duzend Unterrichtsexempel, in denen Unterrichtsinhalt, Unterrichtsmethode und Unterrichtsorganisation zu integralen Exempeln einer Unterrichtskultur gestaltet und reflektiert sind.

Zu einem solchen Satz von schuleigener Unterrichtsexempel, einem sicherlich schwer zu erringenden Exempelschatz fürs Schulprogramm, kann - wie wir hoffen - der Lehrstückunterricht an Kollegialen Lehrkunstwerkstätten erstens konkrete Beispiele liefern. Zweitens bietet der Werkstattprozess mit seiner Produktorientierung ein übersetzbares Modell auch für das schulinterne Qualitätsringen, das über die schulischen Teilnehmer der schulübergreifend-regionalen Lehrkunstwerkstätten einfließt.

Beim Unterricht klaffen Alltagsrealität und Sonntagsreden besonders weit auseinander. Einerseits verläuft der Unterricht faktisch zu mehr als 90 Prozent routinemäßig nach Schema F - nach Schulbuch, Kollegentipps und letztjähriger Erfahrung. Andererseits wird das Image von dauerkreativen, situativ spontanen, schülerorientierten, teamfähigen etc. Lehrer(inn)en gepflegt. Unterrichtsentwicklung soll realistisch beide Seiten zu ihrem Recht kommen lassen und auf sowohl wiederholbaren und schließlich repertoirefähigen, als auch situativ variablen und kreativen Unterricht zielen - auf gewissermaßen 'exemplarische Unterrichtsexempel'!

Zwar gibt es glücklicherweise in den Schulen ein zähes und immer wieder auch erfolgreiches Ringen um die Steigerung der normalen Unterrichtsqualität zur Exzellenz. Auch in der Lehrerbildung wird die Verbindung von Kriterien und Exempeln guten Unterrichts natürlich und unvermeidlich immer schon praktiziert. Aber die Aufhellung und Artikulation und Optimierung dieser stillschweigenden Praxis ist offenkundig so

schwierig, dass ein so nötiges Orientierungswerk eben seit Jahrzehnten nicht zustande gekommen ist - was die Unterrichtsentwicklung besser gegen Leerlauf in Postulaten und Fiktionen und Prozessen hätte schützen können.

Im Unterschied zu anderen Kulturinstitutionen fehlt im Schulwesen der frische Wind einer Rezensionstradition (mitsamt ihren mitunter recht ärgerlichen Wirbeln). Und nun besteht die Gefahr, dass das neue Hoffnungskonzept "Evaluation" in der generationenlang eingefleischten Behördenmentalität der Schule verbogen wird, raffinerterweise mithilfe anderer verführerisch guter Begriffe wie Objektivität, Transparenz, Effizienz etc. Dagegen setzen wir ausdrücklich auf die akademisch generationenlang eingeübte Gutachten- und Beurteilungspraxis als eine kasuistisch bewährte intersubjektive und produktive Streit- und Urteilskultur: Wenn sich Promotionen begründet qualifizieren lassen von "rite" bis "summa cum laude", warum dann nicht auch Unterrichtsexempel und Berichte darüber!

Im Schulwesen wurde das Instrument der Ausschreibung erst in den 80er-Jahren eingeführt - bahnbrechend waren die Ausschreibungen der Robert-Bosch-Stiftung zum Praktischen Lernen, und die der Bundeszentrale für Politische Bildung zu den Menschenrechten im Unterricht (Schulze 1982). Inzwischen hat sich dieses Instrument besonders als Eingangsstufe für gezielte Pilotförderung bewährt: als Herausforderung zu einem kraftvollen und bewussten Startentscheid, im Gegensatz zur Bedienung durch ein (auch in Quotenform) faules Gießkannenprinzip.

Die Leitidee solcher Ausschreibungen zur Unterrichtsentwicklung ist der menschenfreundliche Rat: "...an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" So werden zunächst in der Schullandschaft reelle Ansätze zu hochqualifizierten Unterrichtsexemplen zu ermitteln und einzubringen sein (in einem komplexen Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage und Gegengebot, von bottom-up und top-down und side-in). Sodann sollten in engem Zusammenspiel von Praxis und Theorie (genauer: von Praxis - Poiesis - Theorie) diese Unterrichtsexempel im Spannungsbogen von Bildungsidee und Schulrealität qualitativ entwickelt werden, und dabei sollte es gelingen, Zug um Zug gemeinsam zu lernen, Qualitätskriterien theoretisch erkennbar und praktisch fruchtbar zu machen.

Schließlich - wenn diese mühsamen Entwicklungsarbeiten gut gehen - werden in einigen Jahren eine Fülle exzellenter und transparenter Unterrichtsexempel vorliegen. Schulentwicklung ist zum Schrittmacher der Schulreform geworden, gut so! Aber die Mitte der Schule ist der Unterricht. Eine organisationssoziologische Schulentwicklung ohne didaktisch-methodisch-unterrichtsorganisatorische Unterrichtsentwicklung bleibt im Umfeld stecken und erreicht nicht den Zentralprozess der Schule. Kurz: Schulentwicklung muss sich zentrieren und konzentrieren auf Unterrichtsentwicklung.

Für die Schülerinnen und Schüler bringt Lehrstückunterricht die Chance zu maßgeblichen Lern- und Bildungserfahrungen: mitten im Normalschulgang hat sich eine Oase konzentrierter, vielfältiger und vollständiger Lernprozesse aufgetan zu tiefgründigen und dauerhaften Erkenntniskristallen: so faszinierend und ergiebig kann Schulunterricht sein!

Für die Lehrkräfte bringt Lehrstückunterricht die Chance, mitten im schulischen Normalzustand von Dauerstress und Dauerhektik Raum und Zeit



zu schaffen "für den Bau meines eigenen Unterricht-Leuchtturmes": So will ich und so kann ich unterrichten: meine halb vergessenen Studienfreuden reanimieren, meine philosophischen Fragen aufleben lassen, meine methodischen Fingerübungen trainieren.

Für die Schule bringt Lehrstückunterricht die Chance zur realistischen und produktiven Erarbeitung ihrer schulspezifischen Unterrichtsqualität: Wir kennen unsere eigene Schule in ganz anderer Breite und Tiefe, nachdem wir in zehn Monatsschritten einen Rundgang durch die Fachschaften gemacht und dabei deren Lehrstückvorschläge zum Schulprogramm gemustert und erörtert haben: Jetzt erst können wir konkret und kollegial um unseren unterrichtlichen Bildungskern ringen.

### **Anmerkungen**

(1) An dieser Stelle danke ich Tilman Grammes für seine Herausforderungen und Hilfen in langjähriger Zusammenarbeit.

### **Literatur**

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor. 1995. Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor, Hg. 1998. Lehrkunstwerkstatt II Berner Lehrstücke. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Berg, Hans Christoph; Klafki, Wolfgang; Schulze, Theodor, Hg. 1999. Lehrkunstwerksatt III - Unterrichtsbericht Heinrich Schirmer: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinszenierung von Goethes klassischem Lehrstück. (Nachwort v. W: Klafki: Ein weiteres Exempel hoher Unterrichtskultur, 242-250). Neuwied, Berlin, Kriftel.

Berg, Hans Christoph; Klafki, Wolfgang; Schulze, Theodor, Hg. 2001. Lehrkunstwerkstatt IV: Unterrichtsvariationen: W. Dörfler u. a.: Menschenhaus-Gotteshaus. Unterrichtsvariationen über den heimatlichen Dom in Nürnberg, Gouda, Bern, Marburg ... Neuwied. (Nachwort von W. Klafki/H. Chr. Berg, 351-359).

Berg, Hans Christoph u.a. 2003. Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch 106, München.

Glöckel, Hans. 1994. Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn.

Hausmann, Gottfried. 1959. Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg.

Klafki, Wolfgang. 1996. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Weinheim, 15-41.

Klafki, Wolfgang. 1998. Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor, Hg. 1998. Lehrkunstwerkstatt II Berner Lehrstücke. Neuwied, Kriftel, Berlin, 13-35.

Meyer, Meinert; Reinartz, Andrea, Hg. 1998. Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für schulische Forschung und pädagogische Praxis. Opladen.

Schulze, Theodor. 1982. Menschenrechte im Unterricht. Ein didaktischer Kommentar. In: Schäfer, B.; Schulze, Theodor, Hg. Menschenrechte im Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, 182. Bonn, 165-203.

Schwanitz, Dietrich. 1999. Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt.

Wagenschein, Martin. 1995. Naturphänomene sehen und verstehen. Berg, Hans Christoph, Hg. Stuttgart, Dresden.

Wiechmann, Jürgen. 2002. Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, 3. Weinheim.